

***PENSER
L'ÉDUCATION***

***PHILOSOPHIE
DE L'ÉDUCATION
ET HISTOIRE DES IDÉES
PÉDAGOGIQUES***

N° 33 - Juillet 2013

EDITORIAL

Un édito nouveau

« *Cet édito est le premier. Il sera le dernier* », tel était l'intitulé, dans le numéro de Juin 1996, sous la plume de Jean Houssaye du seul et unique édito de la revue. Suivaient sans ambiguïté deux parties très claires, *Le premier* et *Le dernier*, jusqu'à la conclusion « *On comprendra sur ces bases qu'un nouvel éditorial est maintenant inutile pour chaque numéro à venir. Quelle est en effet, la fonction d'un éditorial ? Soit de réagir sur un aspect pour « faire passer un message ». Ce n'est pas la préoccupation de cette revue. Soit de présenter les articles de la revue en essayant d'en faire une synthèse justificatrice. Le parti pris de cette revue est exactement l'inverse. Place aux articles donc, et à eux seuls.* »

Pourquoi donc aujourd'hui braver l'interdit fondateur ?

Certainement pas pour un changement de perspective éditoriale :

– la fidélité au projet initial d'une revue généraliste en philosophie de l'éducation nous demande de persister sur l'exigence d'articles de fond, sans contraintes thématiques, fruits de la rencontre entre des auteurs, la Revue, et les circonstances, sans autre justification que celle d'un processus d'évaluation rigoureux.

Certainement pas pour une transformation du projet scientifique :

– la revue *Penser l'éducation* interuniversitaire et internationale, adossée au Laboratoire CIVIC, persiste à vouloir s'inscrire dans le champ spécifique qui croise la philosophie de l'éducation et l'histoire des idées pédagogiques. Plus que jamais ces deux champs semblent pouvoir assumer leurs rôles spécifiques et complémentaires d'interroger les *fondements* (au cœur de la philosophie) et les *fondations* (au centre de l'histoire et de l'anthropologie), dans un dialogue interne à la philosophie de l'éducation et avec les autres disciplines contributives.

Un édito nouveau, simplement pour marquer l'engagement dans un contexte nouveau :

– d'abord, la relève d'une équipe, l'institution d'un comité de rédaction collégial qui travaille en bonne intelligence avec le comité scientifique et avec d'autres experts plus occasionnels, comme véritables instances d'évaluation scientifique...

– plus profondément, sur le plan sociétal, les menaces qui pèsent sur l'école, l'éducation, la formation, mais aussi les attentes refondatrices qui émanent de divers horizons...

– enfin et surtout l'émergence d'une nouvelle *episteme* et son défi aux sciences de l'éducation comme ensemble systémique de disciplines scientifiques et philosophiques

susceptibles de coopérer pour analyser la complexité et faire leur place aux questions de finalités, de fondements, d'émancipation...

Ce 33^{ème} numéro, de la revue *Penser l'éducation*, achève un cycle et en ouvre un autre.

La revue persiste et signe dans la fidélité au projet éditorial et philosophique insufflé par Jean Houssaye et les autres compagnons de route des premières heures, elle n'en est pas moins engagée dans une dynamique de renouvellement et d'innovation.

Penser l'éducation n'est pas un titre anodin en cette période de crise, il importe de (re) penser l'éducation à nouveaux frais en ces temps de mutation. Hannah Arendt ne nous a-t-elle pas appris que le mal anthropologique est le fait de la paresse la plus banale, celle qui se contente de gesticuler superficiellement sans consentir à *penser* véritablement les choses dans leurs principes, leurs finalités, leurs valeurs, leurs pratiques et leurs conséquences. Le titre de la revue pèse comme une injonction et une promesse.

Pour le comité de rédaction,
Marie-Louise MARTINEZ

PENSER L'ÉDUCATION

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES

Sommaire – N° 33 – juillet 2013

La « note de vie scolaire » au collège : effets et perceptions	Alain GARCIA	5
Philosophie de l'éducation chez Michel Serres et parallèle avec l'esthétique de l'éducation en Orient	Hung-ju HSU	37
Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant	Javier NUNEZ MOSCOSO	57
Formation des enseignants dans un mouvement coopératif : le cas d'un projet d'établissement secondaire Freinet	Florence SAINT-LUC	81
La pédagogie ou l'art de « vivre les frontières »	Jean-Yves SERADIN	97
Espaces éducatifs et modes d'investissement par l'apprenant	Henri VIEILLE-GROSJEAN Marc WEISSER	117
RECENSIONS		
<i>Pestalozzi : entre école populaire et éducation domestique. Le prince des pédagogues, son fils et Mulhouse.</i> Loïc CHALMEL (2012) Paris, L'Harmattan, collection « Pédagogie : crises, mémoires, repères », 304 p.	Alain TROUVÉ	140
<i>Théorie de l'esprit et pédagogie chez Karl Popper. Le « seau » et le « projecteur »</i> Alain FIRODE (2012) Paris, L'Harmattan, 154 p.	Hubert VINCENT	145

LA « NOTE DE VIE SCOLAIRE » AU COLLÈGE : EFFETS ET PERCEPTIONS

Alain GARCIA

Docteur en sociologie
Centre Emile Durkheim (UMR 5116)
Université Victor Segalen Bordeaux 2
alain.garcia4@club-internet.fr

RESUME :

Destinée à valoriser les collégiens français, la note de vie scolaire juge l'assiduité, le respect du règlement intérieur, mais aussi la participation à la vie de l'établissement. En cela, cette note présente des caractéristiques étrangères aux normes françaises : elle ne mesure pas des savoirs académiques, n'est pas associée à une discipline précise ni à un enseignement particulier, elle évalue des comportements, elle a un intitulé éloigné de l'enseignement. C'est donc l'étrange notion de « vie scolaire » que nous cherchons d'abord à expliciter, avant de mesurer l'influence de la note concernée sur les moyennes générales. Sur le constat d'un faible effet objectif, nous essayons de comprendre le fort effet subjectif produit sur les enseignants.

MOTS-CLES : note de vie scolaire ; éducation ; instruction ; discipline ; citoyenneté.

La loi d'orientation du 23 avril 2005 crée une « note de vie scolaire », prise en compte pour l'obtention du brevet par les élèves de troisième. L'année suivante, un décret et une circulaire définissent des modalités d'attribution, et étendent la mesure à tous les collégiens. En 2006-2007, chaque établissement est tenu d'établir une grille d'évaluation, conforme aux directives générales et adaptée au contexte local. Contre l'avis de syndicats enseignants et de fédérations de parents d'élèves (Herbeuval, 2007), la délivrance de notes de vie scolaire est assurée cette année-là, pour les élèves de troisième au moins. À partir de 2007-2008, l'application devient effective pour tous les collégiens.

Dans les textes réglementaires qui l'introduisent, on attend de la nouvelle mesure qu'elle valorise « les comportements responsables et citoyens de l'élève au sein de l'établissement »¹, qu'elle « mesure l'assiduité de l'élève et son respect des dispositions du règlement intérieur [et prenne] également en compte sa participation à la vie de l'établissement et aux activités organisées ou reconnues par l'établissement »². Pour certains de ses détracteurs, la note de vie scolaire ne serait toutefois qu'une résurgence de la « note

de conduite »³ dont l'arbitraire ou le « caporalisme » avaient causé la disparition, après les événements de Mai 68.

Parce qu'une évaluation suppose des choix, sa construction et ses résultats méritent d'être examinés. C'est d'autant plus vrai pour la note de vie scolaire qui ne témoigne pas d'une acquisition de savoirs académiques, n'est pas associée à une discipline enseignée ni attribuée par un enseignant seul et qui, enfin, évalue un comportement. Ces caractéristiques peuvent justifier trois temps de réflexion. En premier lieu, une analyse historique du concept de « vie scolaire » doit aider à comprendre la note censée en rendre compte. Il faut ensuite mesurer l'effet des notes de vie scolaire sur les moyennes générales, et analyser les différentes distributions. Il convient enfin de saisir, dans leurs dimensions théoriques et pratiques, les perceptions des professeurs. Les résultats obtenus, sans doute, permettront de comprendre la logique éducative de l'enseignement secondaire.

1. DE LA VIE SCOLAIRE À LA NOTE DE VIE SCOLAIRE

Dans le système français, l'expression « vie scolaire » ne désigne ni la totalité du temps de présence des élèves au collège ou au lycée, ni le cumul de ce temps avec celui consacré aux « devoirs ». Dans les faits, professionnels et usagers comprennent d'abord par « vie scolaire » les locaux qui rassemblent conseillers principaux d'éducation et assistants d'éducation et, en second lieu, le temps de présence des élèves dans leur établissement... en dehors du temps des cours. Cette deuxième acception est d'ailleurs soutenue au sein de l'inspection générale, dont le doyen déclarait en 1985 : « la vie scolaire c'est tout ce qui se passe dans l'établissement, sauf ce qui se passe dans la classe quand il y a transmission des connaissances » (Soussan, 1988, p. 41). Cette approche par défaut ne peut finalement être comprise sans considérer la particularité du travail enseignant : en pratique, il oppose l'intensité des cours à la vacuité des autres créneaux horaires, souvent appelés « trous ». Une telle représentation influence, sans doute, l'ensemble des regards portés sur la « vie scolaire ».

Dans la conception française, l'activité des adolescents relève donc de la vie scolaire lorsqu'ils entrent dans leur établissement, circulent dans les couloirs, devisent dans un hall, se distraient (ou se battent) dans la cour de récréation, sont « convoqués à la vie scolaire », travaillent ou bavardent dans une salle d'étude, déjeunent au réfectoire, investissent le foyer pour exercer une activité artistique ou pour se détendre, s'affairent à l'internat, participent à une formation civique ou à une information sanitaire, fument devant le portail, etc. Il n'est, en théorie, plus question de vie scolaire quand les intéressés suivent les cours prévus, en se conformant aux attentes des professeurs. Faute de voir satisfaite cette condition, l'enseignant concerné peut décider d'une punition différée

telle que la retenue, dont la mise en œuvre reviendra à la « vie scolaire ». Il peut aussi ordonner une punition immédiate telle que l'exclusion de cours, et faire conduire les perturbateurs jusqu'aux conseillers principaux d'éducation (dits *CPE*) ou aux assistants d'éducation (dits *surveillants*). Pour les nombreux « collés » (Grimault-Leprince et Merle, 2008 ; Prairat, 2007)⁴, un temps de vie scolaire particulier s'ajoute au temps de présence habituel dans les locaux ; pour les exclus⁵, le temps de vie scolaire est substitué au temps « pédagogique ».

On ne peut expliquer la notion française de « vie scolaire » sans comprendre l'esprit de l'enseignement secondaire public, formalisé en 1806 par la création de l'Université impériale. Surplombant les collèges communaux et ne scolarisant que l'infime minorité d'une classe d'âge, les 16 premiers lycées répondent à des besoins pragmatiques mais très sélectifs (Prost, 1968). Il faut, certes, s'assurer de maires de village capables de lire les circulaires ; il y a, clairement, besoin d'officiers de génie et d'officiers d'artillerie qui sachent calculer des trajectoires ; il est aussi nécessaire de former des ingénieurs des Ponts et chaussées ; il s'impose, dans tous les cas, que l'État forge des cadres de la Nation et des fonctionnaires fidèles. C'est sur le modèle « moral » des établissements privés concurrents que s'affirment les lycées publics : dans des conditions de ségrégation sociale, de relégation féminine et d'ascétisme pédagogique, l'enseignement secondaire accueille 5 % d'une classe d'âge masculine à la fin du XIXe siècle, et permet à 1 % de garçons de devenir bacheliers. Éloigné de cet ordre scolaire réservé à la bourgeoisie, l'enseignement primaire d'État se présente lui comme une « école du peuple » : après les lois Ferry de 1881 et 1882, elle veut oublier son infériorité dans la grandeur de sa mission républicaine.

Durant très longtemps, les lycées ne scolarisent que des élèves de haute condition sociale, de rares boursiers « extraits » de la leur, et tous distingués par l'apprentissage du latin. Dans ces établissements d'inspiration militaire, le proviseur est assisté du censeur des études et de l'économiste ; subordonnés à cette direction tricéphale, un sous-directeur et des maîtres d'étude assurent au quotidien des fonctions essentiellement disciplinaires. Le sous-directeur prend d'ailleurs l'appellation de surveillant général (« surgé ») en 1819, et ne la voit transformée en conseiller (principal) d'éducation qu'au lendemain de Mai 68. Restés « pions » dans le langage courant, les maîtres d'étude deviennent maîtres répétiteurs au début du Second Empire, maîtres d'internat ou surveillants d'externat après le Front populaire, et assistants d'éducation depuis 2003. Sur le plan sémantique, on note enfin le remplacement du titre de censeur par celui de proviseur adjoint en 1986. Plus qu'aux professeurs, c'est à ces personnels d'*administration* que l'arrêté de 1803 stipule : « Les punitions corporelles sont interdites », au nom de la « dignité » de l'élève, de son « honneur » et de son « devoir ».

Tout au long du XIX^e siècle, une succession de rappels réglementaires souligne cette exigence des pouvoirs en place, en même temps qu'elle en signe l'échec. Pour le seul enseignement secondaire, l'interdiction des châtiments est ainsi réitérée en 1809⁶, 1811, 1814, 1854 et 1890. C'est en 1890 que Léon Bourgeois officialise la notation sur 20 et – en réponse aux nombreuses révoltes lycéennes – qu'il rédige une circulaire posant l'« éducation morale » comme « principal objet de la discipline », et prônant une « discipline libérale » contre « une discipline purement répressive ». Dans ce texte, le ministre souligne l'importance des jeux et des promenades, de l'hygiène et des leçons de gymnastique. L'orientation éducative souhaitée est ponctuée par le premier usage officiel de l'expression « vie scolaire », qui sera ensuite délaissée un demi-siècle durant.

Elle est reprise le 25 novembre 1942, dans une circulaire qui demande aux chefs d'établissement de produire des rapports semestriels organisés en trois points : administratif, vie scolaire (« études, éducation physique, sports, discipline [et] internat ») et matériel. Le 2 mars 1945, c'est avec la création de conseils d'administration dans le second degré qu'est évoqué « l'aménagement de la vie scolaire en vue de l'éducation morale et civique ». Deux décennies plus tard, une inspection générale de la vie scolaire est créée et, à la fin des années 60, l'instauration d'un « système vie scolaire » confirme la banalisation administrative de l'expression : collèges et lycées doivent rendre compte des emplois du temps des professeurs et des classes (Soussan, 1988, p. 41). Du point de vue gouvernemental, la vie scolaire devient un moyen de s'informer du climat des établissements (Delaire, 1997).

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, la continuité qui s'établit entre les niveaux d'enseignement primaire et secondaire donne à l'expression « vie scolaire » une nouvelle orientation. Sont en effet modifiés l'âge d'instruction obligatoire (porté à 16 ans en 1959, et appliqué 8 ans plus tard), les types de collège en place (tournés vers le nouveau « C.E.S. »), puis la sélection à l'entrée du secondaire (abolie par la loi Haby du 11 juillet 1975). Depuis la rentrée scolaire 1977, les élèves issus de CM2 accèdent donc à des collèges officiellement indifférenciés, et tous guidés par les exigences du second cycle. En pratique, ces exigences s'inscrivent dans un « marché scolaire » (Ballion, 1986 ; Felouzis et Perroton, 2007), substitué aux anciennes catégories d'établissement et aux anciens types de sixième. Stimulée par la contestation soixante-huitarde des « lycées casernes » et de leurs 'surgés', l'idée de vie scolaire doit cependant s'adapter aux conséquences d'une première « massification » scolaire. Dans les faits, l'accroissement du nombre de collégiens, puis de lycéens, se manifeste d'abord dans les années 50 et 60. En témoigne la circulaire du 17 novembre 1965, qui indique aux surveillants généraux : « Les notions d'ordre et de discipline ont considérablement évolué et les problèmes d'éducation prennent de plus en plus d'importance dans la vie scolaire ». Transformés en conseillers

(principaux) d'éducation (CPE) en 1970, les anciens *surgés* se voient appelés à « une mission permanente d'animation éducative, [...] plus particulièrement dans le cadre des associations socio-éducatives [...] »⁷. Dans un contexte social marqué par l'éducation populaire, l'expression de vie scolaire, cependant, n'est pas reprise.

Une deuxième « vague » de massification se réalise à la fin des années 70, et explique la réécriture du rôle des CPE, sous le ministère d'Alain Savary. Dans une circulaire du 28 octobre 1982, leurs responsabilités sont situées dans le cadre de la vie scolaire, définie de la manière suivante : « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel ». Si la perspective éducative semble assez floue, les responsabilités des conseillers d'éducation sont désormais déclinées en trois domaines. Apparaît d'abord le « fonctionnement de l'établissement » qui n'évoque le rôle disciplinaire qu'à travers le « contrôle des effectifs, de l'exactitude et de l'assiduité », la surveillance et la sécurité. Citée en second lieu, la « collaboration avec le personnel enseignant » est, elle, associée à des « échanges d'informations [...] sur le comportement et sur l'activité de l'élève ». L'« animation éducative », enfin, est présentée comme le troisième domaine d'activité des CPE. Il est ici question de « relations et contacts directs avec les élèves », du « foyer socio-éducatif, [de l'] organisation des temps de loisirs [...], de la concertation et de la participation ».

Derrière la notion de vie scolaire, ce qui préoccupe les pouvoirs en place est en réalité l'échec scolaire, apparu comme « problème social » (Plaisance, 1995) dans les années 60 : on comprend ici que les termes d'« échec » et de « problème » ne révèlent pas une situation scolaire inédite, mais qu'ils soulignent le décalage entre des attentes politiques nouvelles et des résultats marqués par la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970). Confronté au phénomène, le gouvernement de 1981 réalise d'abord une discrimination positive en créant des zones prioritaires (bientôt appelées ZEP). L'année suivante, il commande un rapport à Maurice Vergnaud, alors directeur des collèges. Avant d'inspirer la circulaire du 28 octobre (propre aux CPE), le rapport Vergnaud guide l'écriture d'une autre circulaire. Nommé « Objectifs pour la vie scolaire dans les collèges », le texte du 2 juin 1982 prône l'instauration d'un climat communautaire, fondé sur le foyer socio-éducatif (FSE), l'association sportive (AS) et le centre de documentation et d'information (CDI). Au terme de l'année 1982 paraît encore le « rapport Legrand », qui appelle à lutter contre l'échec scolaire par une rénovation des collèges. Ceux-ci sont alors pensés comme des unités d'enseignement autonomes qui, dans le cadre d'un projet d'établissement, devraient prévoir des temps de travail en groupes de niveaux pour les élèves de 6ème et de 5ème, définir un service enseignant intégrant concertation, tutorat et pluridisciplinarité et accroître la place de la vie scolaire. En 1984, la réforme Legrand n'est toutefois appliquée qu'aux collèges volontaires (soient 10 % environ), tandis que la

redéfinition du service des professeurs est abandonnée et que la place de la vie scolaire reste identique.

D'autres textes produits dans les années 80 trouvent un aboutissement théorique dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989. Longtemps après Édouard Claparède⁸, le législateur entend placer l'élève au centre du système éducatif et constituer autant de « communautés éducatives » qu'il existe d'établissements scolaires. Cette volonté reste vaine dans l'enseignement secondaire, malgré l'intégration de 320 000 lycéens supplémentaires entre 1985 et 1989, et la poursuite de cette troisième vague de massification jusqu'en 1995 : pour l'essentiel, ces « nouveaux lycéens »⁹ sont inscrits dans les filières peu prestigieuses des lycées généraux et technologiques, ou engagés vers le nouveau baccalauréat professionnel des lycées *ad hoc*. Quoi qu'il en soit, la démocratisation quantitative s'opère dans le second cycle au début des années 90, comme elle achève de se réaliser au collège, après épuisement des plus claires « tricheries » : on pense ici à l'orientation en fin de cinquième, aux classes spéciales, aux classes technologiques, aux classes de niveau ou aux classes européennes (Dubet et Duru-Bellat, 2000).

En dépit de la massification, la distinction opérée entre les heures de cours et les autres créneaux horaires reste naturelle à l'enseignement secondaire. Dans le premier cas, le temps considéré est dédié, central et spécialisé : ces mêmes adjectifs s'appliquent de fait à la fonction enseignante, que les intéressés ne souhaitent associer qu'au(x) savoir(s) scolaire(s) et à la culture, et moins directement à la pédagogie. Ainsi se dessinent les contours théoriques de l'« instruction », institutionnellement séparée de l'« éducation ». Dans le cadre de celle-ci, « problèmes de comportement » et autres questions triviales se confondent en revanche avec la vie scolaire et son personnel. Refusant de limiter leur rôle au contrôle disciplinaire, CPE et surveillants *arrangent* toutefois des relations éducatives et des actions citoyennes, en fonction des données et des choix locaux (Felouzis, 1997 ; Cousin, 1998). Parce qu'ils relèvent aussi de ces choix locaux, les critères d'attribution de la note de vie scolaire doivent désormais être examinés ; sur cette base, nous pourrions mesurer l'influence des notes produites.

2. CRITÈRES D'ÉVALUATION ET RÉSULTATS PRODUITS

Quatre collèges publics

À compter de l'année scolaire 2006-2007, l'obligation de produire des notes de vie scolaire oblige chaque collège à construire une grille d'évaluation, conforme à la loi mais ajustée aux conditions particulières. Discrètement banale (Merle, 2007)¹⁰, cette

adaptation de l'évaluation au « public scolaire » heurte ici par son caractère officiel. Quoi qu'il en soit, les quatre établissements de notre échantillon disposent tous d'une grille au moment de l'enquête, en 2009 et en 2010.

Il s'agit d'abord du collège « des Oiseaux », urbain, favorisé et d'assez faible effectif (moins de 400 élèves). Les indicateurs fournis par la DEPP¹¹ sont assez favorables à cet établissement : la part d'élèves d'origine sociale très favorisée est de 30,7 % (contre 23,3 % au niveau national), et, à l'autre extrémité du continuum, l'origine sociale défavorisée représente 16,4 % (la moyenne nationale étant ici de 33,6 %). En second lieu, l'orientation en seconde générale et technologique (2GT) est réalisée pour 78,2 % des élèves de 3^{ème} (contre une moyenne nationale de 58,9 %). Les résultats obtenus au brevet (série collège) semblent en revanche « moyens » : en 2010, le taux de réussite reste inférieur au taux national (84,5 %), mais il rassemble 53,7 % de diplômés avec mention, et seulement 28 % de diplômés « secs ».

De réputation très convenable, le collège « Vert » comprend, dans un cadre rural, 16 classes ordinaires, une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA, qui accueille des adolescents en « échec scolaire »), une classe d'initiation pour non-francophones (dite, ici, « sixième gitans ») et une unité pédagogique d'intégration (UPI). Pensée comme un dispositif souple, l'UPI organise, pour les élèves souffrant de handicaps d'origine mentale ou de déficiences sensorielles ou motrices, la succession de cours en classe ordinaire et en classe particulière. Au total, près de 450 élèves sont scolarisés au collège Vert, contigu à un lycée général et technologique, et à un lycée professionnel. Dans le collège, la part d'élèves d'origine sociale très favorisée est faible (12,5 %) et la catégorie la plus éloignée assez forte (38 %). L'orientation en seconde générale et technologique (2GT) ne le montre pas, cependant, puisqu'elle est acquise aux deux tiers des élèves. Les résultats obtenus au brevet, enfin, inscrivent l'établissement dans la moyenne nationale : la moitié des candidats de 2010 est « reçue avec mention », devant un tiers des candidats admis sans distinction, et 15 % qui échouent.

Le troisième établissement de notre enquête est « Pablo-Neruda » : il est urbain, accueille 240 élèves (dont 55 en SEGPA), est en « réseau de réussite scolaire »¹² et revendique sa forte mobilisation éducative. Les résultats constatés sont supérieurs aux résultats attendus. On remarque d'abord 7,2 % d'élèves d'origine sociale très favorisée, et, *a contrario*, deux tiers d'élèves socialement « défavorisés ». Malgré cela, le passage en seconde générale et technologique est assuré plus souvent que dans l'ensemble des collèges français : on compte ici 61,1 % de cas. Les trois quarts des candidats au brevet, enfin, sont admis en 2010 : parmi les postulants, 31,2 % obtiennent une mention.

Établissement de banlieue classé en « réseau ambition réussite », le collège « Albert Camus », enfin, répartit ses 520 élèves en classes ordinaires, en SEGPA et en UPI. La part

d'élèves d'origine sociale très favorisée est ici très faible (6,4 %) et, à l'instar de Neruda, la proportion « défavorisée » est proche de deux tiers. Les collégiens acceptés en seconde générale et technologique représentent toutefois une proportion voisine du résultat national (59 % environ). 63 % des candidats au brevet deviennent impétrants à la session 2010, et parmi l'ensemble des candidats, 36,9 % obtiennent une mention.

Dans les 4 établissements cités¹³, les grilles d'élaboration des notes de vie scolaire ont aimablement été fournies.

Tableau 1. Grilles de construction de la note de vie scolaire dans 4 collèges.

	ASSIDUITÉ		COMPORTEMENT (respect du règlement intérieur)				ENGAGEMENT (vie de l'établissement)				
Collège LES OISEAUX	Retard	Absence, motif non valable	Observation	Retenue	Avertissement	Classe (attit., W, particip., matér.)					
Nb maxi de points ôtés, ou en sus	4 pts	4 pts	2 pts	2 pts	2 pts	6 pts*					
	-1pt / ret.	-1 pt/ ab.	-1p./o.	-1p./re.	-2 p.	-2 p.*					
			(* 6 pts "classe" = 2 pts donnés par défaut (ou ôtés), et 4 pts à gagner)								
Répartition 20 pts →	8 points		12 points								
Collège VERT	Retard	Abs. non justifiée	Attitude en cours	Attitude hors cours	Matériel scolaire	Carnet "tenu"	<i>Bonus</i>				
Nb maxi de points ôtés, ou en sus	5 pts	5 pts	3 pt	3 pts	2 pts	2 pts	2 pts (note ≤ 20)				
Répartition 20 pts →	10 points		10 points				2 points				
Collège Pablo NERUDA	Assiduité		Règlement intérieur				Tutor., théâ.	Délégué	Foyer, A.S.	Ciné club	Act. Extér
Nb maxi de points ôtés, ou en sus	7 pts		7 pts				2 pts *	*	*	2 pts *	2 pts *
							(* 6 pts à gagner = 0 par défaut)				
Répartition 20 pts →	7 points		7 points				6 points				
Collège Albert CAMUS	Retard	Abs. injustifiée	Respect biens, pers.	Carnet "tenu"	Remise des doc.	Sanct°, exclus. de crs	<i>UNSS, délégué, rayonnement</i>				
Nb maxi de points ôtés, ou en sus	3 pts	3 pts	3+3 pts	2 pts	2 pts	4 pts	4 pts				
	/ >3e re.	/ >3e ab.					(note ≤ 20)				
Répartition 20 pts →	6 points		14 points				4 points				
							(4 pts à gagner = 0 par défaut)				

Par une grille d'évaluation qui lui est propre, chaque collègue apprécie donc l'assiduité, le comportement et l'engagement. À titre d'exemple, le premier critère peut représenter entre 6 et 10 points, en outre obtenus sur la base de calculs différents. Dans le cas des Oiseaux (petit et favorisé), un point est ainsi perdu dès le premier retard, tandis qu'Albert Camus (poussé à s'adapter) n'entame pas de décompte avant la quatrième fois. Le champ du comportement confirme, en second lieu, les écarts d'appréhension et de traitement. Les valeurs maximales s'échelonnent ici entre 7 et 14 points, avec des critères théoriques un peu différents, et plutôt contraires à la volonté du législateur¹⁴ : Gasparini (2011) évoque ici une « double peine », qui consiste à prendre en compte les punitions dans la note de vie scolaire. La pratique semble toutefois souhaitable – et, nous le verrons, insuffisante – à nombre d'enseignants.

Le domaine de l'engagement, enfin, révèle d'autres distinctions. Dans une logique *constructiviste* qui refuse d'attribuer tous les points par défaut, Neruda affirme ses choix. Dans ce petit établissement d'éducation prioritaire, l'incitation à s'engager dans des activités sportives, citoyennes et culturelles est d'autant plus forte que celles-ci sont nombreuses et variées (comme le sont aussi les possibilités d'aide aux devoirs). Réserver 6 points à un investissement s'inscrit dans cette cohérence : on veut obtenir des élèves qu'ils adhèrent à l'école, ou, pour le moins, qu'ils se comportent en membres actifs. Cette délivrance conditionnelle de points se retrouve au collège des Oiseaux, d'une manière néanmoins différente : les points de distinction sont ici au nombre de 4, et doivent être obtenus par une participation positive en cours. Dans ces deux établissements peu comparables, le « bon élève timide » est sommé de sortir de sa réserve, faute de quoi sa note de vie scolaire sera limitée à 14, ou à 16. La note de 20 est en revanche accessible par défaut au collège Vert et au collège Camus, dans lesquels 2 ou 4 points surnuméraires peuvent aussi renforcer un capital affaibli.

Les données que l'on peut désormais analyser ont été obtenues de manière aléatoire. Il s'agit de relevés de notes destinés aux membres des conseils de classe auxquels nous avons assisté, et, d'autre part, de bulletins individuels propres aux élèves que nous avons interrogés. Au final, nous disposons de 294 relevés trimestriels, dont 247 dépendent de classes ordinaires et 47 de classes de SEGPA. L'ensemble de ces relevés (N = 294¹⁵) constitue notre effectif de référence, pour lequel le second trimestre est privilégié. L'échantillon respecte assez bien les proportions en termes de filière, de classe et de genre : 16 % de nos relevés de notes, d'abord, sont attachés au public de SEGPA (qui représente moins de 12 % de l'effectif initial¹⁶) ; 57,5 % des bilans trimestriels, ensuite, concernent des collégiens de 6^{ème} et 5^{ème} (présents à hauteur de 53 % de l'effectif initial) ; la surreprésentation masculine des relevés de notes, enfin, se retrouve dans l'effectif masculin : 53,7 % des bilans étudiés émanent de garçons, quand ces derniers représentent 52,5 % de l'effectif total cumulé.

Influence et distribution des notes de vie scolaire

Dans les limites établies, nous pouvons mesurer l'écart produit par les notes de vie scolaire sur les moyennes trimestrielles.

Tableau 2. Influence des notes de vie scolaire (NVS) sur des moyennes.

ÉTABLISSEMENT	Nombre de bilans étudiés	Nb de bilans en 6e-5e	Nb de bilans en 4e-3e	Moyenne des NVS	Moyenne générale	Moyenne générale sans NVS	Écart entre les moyennes (moy2-moy3)
Clg les Oiseaux	48 (16,3 %)	48	0	17,87	13,80	13,44	0,36
Clg Vert	51 (17,3 %)	24	27	19	14,08	13,62	0,46
Clg Neruda	129 (43,9 %)	73	56	14,62	11,99	11,74	0,26
Clg A. Camus	66 (22,4 %)	24	42	16,42	12,20	11,81	0,40
TOTAL	N = 294 (100 %)	169 (57,5 %)	125 (42,5 %)	moy1 = 16,32 ($\sigma = 3,72$)	moy2 = 12,70 ($\sigma = 2,50$)	moy3 = 12,36 ($\sigma = 2,53$)	0,35 ($\sigma = 0,28$)

Les notes de vie scolaire considérées accroissent la valeur des moyennes trimestrielles de 0,35 point. Un tel résultat, sans doute, surprend par sa modestie. Si, en effet, la valeur obtenue « en vie scolaire » est élevée (moy1 = 16,32 / 20), la faible influence de ce résultat sur les moyennes générales (+ 0,35) peut davantage étonner. Elle s'explique pourtant par le nombre de notes prises en compte dans les moyennes : il s'agit le plus souvent de 12 valeurs, presque toutes affectées d'un coefficient 1. À l'initiation à la recherche documentaire (limitée à la classe de 6ème) ou à la seconde langue vivante (à partir de la 4ème) s'ajoutent en effet, de manière stable : arts plastiques, éducation musicale et chant choral, éducation physique et sportive (EPS), français, histoire-géographie (et éducation civique), langue vivante 1, mathématiques, note de vie scolaire, physique-chimie, sciences de la vie et de la terre (SVT) et technologie. Des options, enfin, peuvent compléter la liste : autre langue vivante, option sportive, langue ancienne, etc.

À la suite de ces résultats, on peut observer la distribution des notes de vie scolaire (NVS) et des écarts qu'elles produisent. Cette distribution apparaît dans les tableaux 3 et 4.

Tableau 3. Distribution des NVS par valeur.

NVS niv. 1 [0 ; 9,99] / 20	23	7,8 %
NVS niv. 2 [10 ; 12,49]	24	8,2 %
NVS niv. 3 [12,5 ; 14,99]	34	11,6 %
NVS niv. 4 [15 ; 17,49]	66	22,5 %
NVS niv. 5 [17,5 ; 20]	147	50,0 %
Total NVS [0 ; 20]	N = 294	100,0 %

Tableau 4. Distribution des écarts.

Écart [-0,79 ; -0,01]	39	13,3 %
Écart [0,00 ; 0,24]	47	16,0 %
Écart [0,25 ; 0,49]	115	39,1 %
Écart [0,50 ; 0,74]	78	26,5 %
Écart [0,75 ; 1,00]	15	5,1 %
Écart [-0,79 ; 1,00]	N=294	100,0 %

Les NVS les plus favorables traduisent les cas les plus nombreux (cf. tableau 3) : l'intervalle compris entre 17,5 sur 20 et 20 sur 20 représente la moitié des bilans, tandis que la fourchette précédente (celle des NVS comprises entre 15 / 20 et 17,49 / 20) contient près d'un quart des relevés. En toute précision, 72,4 % des bilans sont crédités d'une note de vie scolaire au moins égale à 15 : confirmée par l'écart type ($\sigma = 3,72$; cf. tableau 2), la concentration des (très) bonnes notes de vie scolaire respecte ici l'esprit de la loi.

Dans un second temps, l'influence produite par les NVS sur les moyennes générales doit être examinée. Le tableau 4 révèle d'abord la réalité d'écarts négatifs dans plus d'un cas sur huit (13,3 %), et, à l'opposé, l'existence d'écarts très favorables pour un bilan sur vingt (un gain compris entre 0,75 et 1 point s'appliquant en effet à 5,1 % des bilans). Deux fois sur trois, cependant, l'influence des NVS sur les moyennes se lit dans un écart compris entre + 0,25 et + 0,74. C'est dans la partie basse de cet intervalle que se trouve la situation majoritaire : près de 4 relevés sur 10, en effet, témoignent d'une plus-value comprise entre 0,25 et 0,49 point.

Enseignement général et enseignement adapté

Pour distinguer, maintenant, les enseignements ordinaire et adapté, nous pouvons rapporter les résultats du premier aux résultats d'ensemble, puis comparer les deux types d'enseignement.

Tableau 5. Influence des NVS sur des moyennes (voie générale).

ÉTABLISSEMENT	Nombre de bilans étudiés (nb d'élèves)	Nb de bilans en 6e-5e	Nb de bilans en 4e-3e	Moyenne des NVS	Moyenne générale	Moyenne générale sans NVS	Écart entre les moyennes (moy2-moy3)
Clg les Oiseaux	48 (19,4 %)	48	0	17,7	13,62	13,26	0,35
Clg Vert	51 (20,6 %)	24	27	19	14,08	13,62	0,46
Clg Neruda	90 (36,4 %)	53	37	15,31	12,10	11,81	0,29
Clg A. Camus	58 (23,5 %)	18	40	16,50	12,16	11,76	0,40
TOTAL	n1 = 247 (100 %)	143 (57,9 %)	104 (42,1 %)	moy1 = 16,85 ($\sigma = 3,34$)	moy2 = 12,85 ($\sigma = 2,55$)	moy3 = 12,49 ($\sigma = 2,60$)	0,37 ($\sigma = 0,25$)

Tableau 6. Influence des NVS sur des moyennes (Segpa).

SEGPA des clg Neruda et Camus	Nombre de bilans étudiés	Nb de bilans en 6e-5e	Nb de bilans en 4e-3e	Moyenne des NVS	Moyenne générale	Moyenne générale sans NVS	Écart moyen (Moy 2 - Moy 3)
TOTAL	n2 = 47 (100 %)	26 (55,3 %)	21 (44,7 %)	moy1 = 13,52 ($\sigma = 4,37$)	moy2 = 11,89 ($\sigma = 2,09$)	moy3 = 11,66 ($\sigma = 1,99$)	0,23 ($\sigma = 0,42$)

Appliquées aux élèves de la voie générale, les notes de vie scolaire accroissent la valeur des moyennes trimestrielles de 0,37 point (cf. tableau 5), et non plus de 0,35 point (cf. tableau 2, qui incluait les collégiens de SEGPA). Ce niveau de variation s'inscrit dans la cohérence des autres résultats, puisque la moyenne générale des NVS passe de 16,32 à 16,85 sur 20, tandis que les moyennes générales (avec, puis sans la NVS) progressent toutes les deux légèrement.

Dans la limite de l'effectif considéré ($n2 = 47$; cf. tableau 6), c'est la comparaison directe de la voie générale et de la filière adaptée qui montre la réalité des différences. La plus nette d'entre elles concerne la moyenne des notes de vie scolaire, qui frise 17 sur 20 dans le premier cas, et se fixe à 13,5 dans le second. De façon logique, la différence entre les moyennes générales « sans NVS » ($12,49 - 11,66 = 0,83$ point ; cf. tableaux 5 et 6) est ensuite amplifiée lorsqu'on considère les moyennes générales réelles, qui prennent en compte la NVS ($12,85 - 11,89 = 0,96$ point). En SEGPA, la plus-value moyenne est en effet de 0,23 point, contre 0,37 dans l'enseignement général. Cela incite à étudier la distribution des écarts dans la filière générale, comparativement à la distribution globale (cf. tableaux 7, 8, 3 et 4).

Tableau 7. Distribution des NVS par valeur (note sur 20, voie générale).

NVS niveau 1 [0 ; 9,99]	11	4,5 %
NVS niv. 2 [10 ; 12,49]	17	6,9 %
NVS niv. 3 [12,5 ; 14,99]	25	10,1 %
NVS niv. 4 [15 ; 17,49]	57	23,1 %
NVS niv. 5 [17,5 ; 20]	137	55,5 %
Total NVS [0 ; 20]	n1 = 247	100,0 %

Tableau 8. Distribution des écarts produits par les NVS (voie générale).

Écart [-0,43 ; -0,01]	24	9,7 %
Écart [0,00 ; 0,24]	39	15,8 %
Écart [0,25 ; 0,49]	107	43,3 %
Écart [0,50 ; 0,74]	66	26,7 %
Écart [0,75 ; 0,89]	11	4,5 %
Écart [-0,49 ; 1,00]	n1=247	100,0 %

Les résultats obtenus sont une nouvelle fois plus favorables aux collégiens de la voie générale qu'à l'ensemble des élèves. La catégorie des « très bonnes » NVS ne représente plus 50 % des cas (cf. tableau 3), mais, désormais, 55,5 % des cas (cf. tableau 7) : 137 bilans sur 247, en effet, admettent une note de vie scolaire comprise entre 17,5 sur 20 et 20 sur 20. En ajoutant cet intervalle à celui des NVS situées entre 15 et 17,49, on construit une large fourchette du (très) « satisfaisant » [15 ; 20] : elle regroupe ici près de 79 % des cas, contre 72,5 % dans l'échantillon le plus large (N = 294). Cette valorisation des élèves de la voie générale se confirme, par défaut, dans les tableaux 9 et 10.

Tableau 9. Distribution des NVS par valeur (note sur 20, segpa).

NVS niveau 1 [0 ; 9,99]	12	25,5 %
NVS niv. 2 [10 ; 12,49]	7	14,9 %
NVS niv. 3 [12,5 ; 14,99]	9	19,2 %
NVS niv. 4 [15 ; 17,49]	9	19,2 %
NVS niv. 5 [17,5 ; 20]	10	21,3 %
Notes de VS [0 ; 20]	n2 = 47	100,0 %

Tableau 10. Distribution des écarts produits par les NVS (segpa).

Écart [-0,79 ; -0,01]	15	31,9 %
Écart [0,00 ; 0,24]	8	17,0 %
Écart [0,25 ; 0,49]	8	17,0 %
Écart [0,50 ; 0,74]	12	25,5 %
Écart [0,75 ; 1,00]	4	8,5 %
Écart [-0,79 ; 1,00]	n2=47	100,0 %

En SEGPA, une petite majorité de NVS apparaît au niveau 1 (cf. tableau 9) : 12 notes sur 47, en effet, sont inférieures à 10. La catégorie suivante se situe à l'autre extrémité du continuum, où 10 NVS sur 47 atteignent au moins 17,5. Entre ces deux pôles, les trois catégories intermédiaires présentent des proportions voisines. Dans le prolongement de ces résultats, on constate que l'application de la NVS affaiblit la moyenne générale d'un élève sur trois (cf. tableau 10) : parmi les 47 relevés de notes, 15 subissent en effet une moins-value, comprise entre 0,79 et 0,01. À ce résultat, il faut toutefois opposer celui des

plus fortes plus-values [0,75 ; 1,00] : elles représentent 8,5 % de cas dans l'enseignement adapté (soient 4 élèves), contre 4,5 % dans l'enseignement général (soient 11 élèves). L'intervalle suivant [0,50 ; 0,74] confirme la bonne représentation des SEGPA (25,5 %), quasiment égale à celle des autres filières (26,7 %).

Trois intervalles ignorent, en définitive, le passage du groupe initial (N = 294) au sous-groupe de l'enseignement général (n1 = 247) : il s'agit des tranches [0,00 ; 0,24], [0,50 ; 0,74] et [0,75 ; 1,00]. Dans cette fourchette, on note cependant que 2 garçons de l'enseignement adapté réalisent les plus fortes plus-values : scolarisé en 5^{ème}, le premier obtient une NVS égale à 20, qui fait évoluer sa moyenne générale de 12 à 13. Derrière lui, un collégien de 6^{ème} parvient à une moyenne générale de 12,76, qu'il appuie sur une NVS de 19,50 et sur une plus-value de 0,96. La situation diffère dans les deux intervalles restants. Le resserrement de la fourchette des écarts négatifs (fixée à [-0,79 ; -0,01] dans le tableau 4, et à [-0,43 ; -0,01] dans le tableau 8) signifie d'abord que les pertes les plus nettes ont concerné deux collégiens de SEGPA : tous deux scolarisés en classe de 4^{ème}, l'un détient la plus mauvaise NVS de notre échantillon (5,5 / 20), tout en obtenant une moyenne générale de 12,6 ; l'autre est une fille, dont la NVS de 6 / 20 participe d'une moyenne générale de 10,9.

Au-delà de cet aspect, la part même des écarts négatifs se réduit lorsqu'on isole l'enseignement général : elle passe en effet de 13,3 % (cf. tableau 4) à 9,7 % (cf. tableau 8). En second lieu, ce changement doit être rapproché de celui constaté dans la catégorie majoritaire d'écarts [+0,25 ; +0,49] : regroupant initialement 39,1 % des bilans, cet intervalle rassemble, après focalisation sur l'enseignement général, 43,3 % de cas. Ces constats achèvent d'établir deux tendances : les élèves de SEGPA retirent, en moyenne, un moins grand bénéfice de la note de vie scolaire ; ils présentent ensuite des résultats hétérogènes¹⁷, notamment remarquables dans les valeurs extrêmes.

Des effets négatifs...

Contre l'esprit du législateur, certaines notes de vie scolaire affaiblissent des moyennes générales. Parmi les 294 relevés de notre étude, cela se vérifie 39 fois.

Tableau 11. Distribution et influence des NVS à effet négatif sur des moyennes (39 cas).

BILANS / CLG, NIVEAU-CLASSE ET GENRE	Élèves 6e-5e voie générale	6e-5e segpa	4e-3e voie générale	4e-3e segpa	Nb de relevés (ou bilans)		Part (%)
Clg les Oiseaux	1	/	0	/	1		2,6
Clg Vert	0	0	1	0	1		2,6
Clg Neruda	10	2	10	11	33		84,6
Clg Camus	1	1	1	1	4		10,3
Total par catégorie	12	3	12	12	39		100
Filles : 10/39 (25,6 %) – Garçons : 29/39 (74,4 %) – Segpa : 15/39 (38,5 %)							
...	Nombre de bilans étudiés	Nb de bilans en 6e-5e	Nb de bilans en 4e-3e	Moyenne des NVS	Moyenne générale	Moyenne générale sans NVS	Écart moyen (Moy 2 - Moy 3)
Distribution	n' = 39 (100 %)	15 (38,5 %)	24 (61,5 %)	Moy 1 = 10,5	Moy 2 = 11,9	Moy 3 = 12,1	-0,18

Les 39 bilans trimestriels ayant pâti de l'application de la NVS présentent, bien sûr, des notes de vie scolaire peu élevées : la moyenne est ici de 10,5, quand celle des 294 élèves est supérieure à 16 / 20 (moy1 = 16,32 ; cf. tableau 2). À ce premier résultat prévisible doit succéder celui, moins attendu, de la moyenne obtenue après soustraction de la NVS. Cette moyenne dépasse 12 / 20 (moy3 = 12,1), et approche de fait la première valeur constatée (moy3 = 12,36 ; N = 294 ; cf. tableau 2). Il faut même noter qu'un tiers des 39 élèves pénalisés par la NVS parvient, malgré cela, à construire une moyenne générale supérieure à celle du groupe initial (moy3 = 12,70 ; N = 294).

Au-delà de ce constat, l'ensemble des bilans à écart négatif signale la surreprésentation du collège Neruda¹⁸ (avec, ici, 33 élèves). Tous établissements confondus, une assez grande part d'élèves « âgés » apparaît ensuite : plus de 3 fois sur 5, en effet, les classes de 4e et de 3e sont concernées (61,5 %). Il se révèle aussi une asymétrie de genre, quand les trois quarts des élèves pénalisés par leur NVS sont des garçons (74,4 %). En termes de filière, enfin, il faut observer que la proportion d'élèves de SEGPA est nettement plus forte parmi les collégiens désavantagés par leur NVS (15 / 39 = 38,5 %) qu'elle ne l'est parmi l'ensemble des collégiens considérés au départ (47 / 294 = 16 %).

Pour accroître le sens de ces résultats, on peut analyser les bilans qui affichent les plus hautes plus-values (tableau 12, *infra*).

...et des effets positifs

Tableau 12. Distribution et influence des NVS à effet très positif sur des moyennes (39 cas).

BILANS / CLG, NIVEAU-CLASSE ET GENRE	Élèves 6e-5e voie générale	6e-5e segpa	4e-3e voie générale	4e-3e segpa	Nb de relevés (ou bilans)	Part (%)	
Clg les Oiseaux	1	/	0	/	1	2,6	
Clg Vert	2	0	9	0	11	28,2	
Clg Neruda	9	3	2	1	15	38,5	
Clg Camus	3	3	6	0	12	30,8	
Total par catégorie	15	6	17	1	39	100	
Filles : 18/39 (46,2 %) – Garçons : 21/39 (53,8 %) – Segpa : 7/39 (17,9 %)							
...	Nombre de bilans étudiés	Nb de bilans en 6e-5e	Nb de bilans en 4e-3e	Moyenne des NVS	Moyenne générale	Moyenne générale sans NVS	Écart moyen (Moy 2 - Moy 3)
Distribution	n" = 39 (100 %)	21 (53,8 %)	18 (46,2 %)	Moy 1 = 18,9	Moy 2 = 11,6	Moy 3 = 10,9	0,73

Les 39 bulletins considérés ici bénéficient des notes de vie scolaire les plus élevées (moy1 = 18,9). Assez remarquable est le résultat qui apparaît ensuite : dans notre échantillon, les élèves qui tirent le plus grand bénéfice de leur note de vie scolaire (moy2 = 11,6 ; moy3 = 10,9) obtiennent une moyenne générale voisine de celle obtenue par les 39 élèves les plus désavantagés par leur NVS (moy2 = 11,9 ; moy3 = 12,1 ; cf. tableau 11). Il faut toutefois noter que le chiffre moyen des écarts négatifs est nettement plus faible que celui des écarts très positifs (soient, respectivement, -0,18 point et +0,73 point) : cela revient à dire que, dans cette approche, les gagnants gagnent plus que ne perdent les perdants. Nous observons ensuite que les élèves pénalisés par un écart négatif conservent, sur les collégiens qui bénéficient d'une plus-value, un avantage de 0,3 point dans leur moyenne générale (11,9 - 11,6). Ce constat tend à relativiser l'importance de la note de vie scolaire, comparativement à l'ensemble des autres notes.

Les critères de l'établissement, de l'âge, du sexe et du type d'enseignement doivent de nouveau être examinés. Le collège des Oiseaux confirme d'abord sa position mesurée, si l'on considère qu'un seul de ses élèves connaît une NVS à effet négatif (cf. tableau 11), et qu'un seul autre obtient une NVS à « haute plus-value » (cf. tableau 12). Établissement

où l'influence de la NVS est la plus contrastée, Pablo Neruda assure de son côté une présence majoritaire (38,5 % de hautes plus-values), mais qui compose cette fois avec celle de Camus (30,8 %) et avec celle du collègue Vert (28,2 %). Le critère de l'âge, ensuite, dessert cette fois les plus jeunes : leur faible représentation parmi les élèves pénalisés par une moins-value (38,5 % de collégiens de 6e et de 5e ; cf. tableau 11) ne produit, en effet, aucun effet symétrique. Dans la catégorie des élèves bénéficiaires des plus fortes plus-values, la part de jeunes collégiens reste ainsi inférieure à celle qu'ils représentent dans l'effectif initial (soient des proportions respectives de 53,8 % et de 57,5 %).

Au niveau du genre, nous pouvons observer une tendance voisine. Les filles, nous le savons, sont nettement moins représentées que les garçons parmi les élèves désavantagés par la NVS (les parts s'établissant ici à 28,2 % et à 71,8 %). À l'autre extrémité de l'échantillon, nous n'assistons pas, néanmoins, à un retournement de majorité : parmi les cas de hautes plus-values, la présence de collégiennes est certes soutenue (46,2 %), mais elle reste conforme à la représentation initiale (soient 46,3 % de bilans féminins). Dans le cadre de notre étude, cela signifie que les filles sont beaucoup moins nombreuses à pâtir de la note de vie scolaire, mais qu'elles ne sont pas plus nombreuses que les garçons à figurer parmi les hauts bénéficiaires. Le premier fait, au moins, rejoint la forte asymétrie de genre constatée au niveau des sanctions par Ayrat (2011) : trois à quatre fois plus de garçons que de filles sont punis, en moyenne, quel que soit le collège, le milieu social et le lieu géographique.

Les élèves de SEGPA, enfin, sont deux fois moins nombreux parmi les plus aidés par la NVS qu'ils ne le sont parmi les plus désavantagés ($7 / 39 = 17,9\%$; cf. tableau 12 ; $15 / 39 = 38,5\%$; cf. tableau 11). Dans la catégorie des meilleures plus-values, cependant, l'importance de l'enseignement adapté dépasse un peu celle de son effectif, dans notre échantillon. Cela revient à dire que les « cas » d'élèves dont la NVS produit un effet négatif sur la moyenne sont nettement plus nombreux en SEGPA que dans l'enseignement général, mais, par ailleurs, que les « cas » d'élèves dont la NVS produit un effet très positif sur la moyenne sont un peu plus nombreux. Il est donc probable que l'hétérogénéité¹⁹ – dénoncée comme très problématique dans la filière générale – se réalise avec plus d'acuité dans le cadre de l'enseignement adapté. Nous avons d'ailleurs observé que les variations extrêmes étaient le fait de ces collégiens de SEGPA : ce sont deux d'entre eux qui pâtaient des plus fortes moins-values (-0,79 et -0,69 points), et deux autres qui bénéficiaient des plus hautes plus-values (+0,96 et +1 points).

Éléments de comparaison entre quatre collèges

L'influence quantitative de la note de vie scolaire peut être mesurée en fonction des collèges. Il faut ici comparer les distributions de NVS et d'écarts entre les quatre structures, en ne conservant que les bilans relatifs à l'enseignement général (n1 = 247). L'absence de SEGPA au collège des Oiseaux – mais aussi l'absence de bilans recueillis en SEGPA, dans le collège Vert – empêchent en effet de prendre en compte les élèves évoqués.

Tableau 13. Distribution des NVS par valeur dans 4 collèges (voie générale).

NVS / CLG	les Oiseaux		Clg Vert		Clg Neruda		Clg Camus		Total	
NVS niv. 1 [0 ; 9,99] / 20	1	2,1 %	0	0,00 %	7	7,8 %	3	5,2 %	11	4,5 %
NVS niv. 2 [10 ; 12,49]	2	4,2 %	1	2 %	9	10 %	5	8,6 %	17	6,9 %
NVS niv. 3 [12,5 ; 14,99]	1	2,1 %	0	0,00 %	19	21,1 %	5	8,6 %	25	10,1 %
NVS niv. 4 [15 ; 17,49]	7	14,6 %	6	11,8 %	27	30 %	17	29,3 %	57	23,1 %
NVS niv. 5 [17,5 ; 20]	37	77,1 %	44	86,3 %	28	31,1 %	28	48,3 %	137	55,6 %
Total NVS [0 ; 20]	48	100 %	51	100 %	90	100 %	58	100 %	247	100 %

Dans notre échantillon, les notes de vie scolaire les plus fréquemment délivrées sont incluses dans l'intervalle [17,5 ; 20]. Cette tendance se manifeste d'abord au collège Vert, pour 86 % des élèves sélectionnés. D'une manière moins forte, mais qui reste affirmée, le collège des Oiseaux place 77 % de ses élèves dans cette situation. De fait, l'élargissement de la fourchette aux notes supérieures ou égales à 15 revient à embrasser 98 % de cas au collège Vert, et près de 92 % de cas aux Oiseaux. Pour les collèges d'« éducation prioritaire » –, cette prise en compte d'un large intervalle [15 ; 20] s'avère nécessaire pour constituer une majorité de cas. Dans ces deux établissements, 30 % des NVS se situent dans l'intervalle [15 ; 17,5].

Une distinction s'opère cependant dans le plus haut intervalle [17,5 ; 20], qui rassemble 48 % de cas à Camus, mais seulement 31 % de cas à Neruda. Celui-ci, d'ailleurs, présente la distribution la plus marquée par les « faibles » valeurs : près de 39 % des bilans comportent ainsi une NVS inférieure à 15, quand la même prise en compte révèle 22 % de cas au collège Camus. On connaît toutefois la part *constructiviste* de la NVS, au collège Neruda : lui seul, en effet, réserve une partie des points (en l'occurrence, 6 points sur 20) à un « engagement » dans l'établissement, au-delà de toute participation en classe. Dans un enseignement secondaire français distant de cette logique, ce choix éducatif souffre paradoxalement de son atypisme. La remarque trouve un écho dans le discours du principal-adjoint, lorsqu'il déclare : « On fait attention sur les classes de 3^{ème},

notamment par rapport aux autres collèges, que ce ne soit pas pénalisant pour l'obtention du brevet ».

Tableau 14. Distribution des écarts produits par les NVS dans 4 collèges (voie générale).

Écart sur les moy./ clg	les Oiseaux	Clg Vert		Clg Neruda		Clg Camus		Total	
Écart [-0,43 ; -0,01]	2,1 %	1	2 %	20	22,2 %	2	3,4 %	24	9,7 %
Écart [0,00 ; 0,24]	8,3 %	5	9,8 %	20	22,2 %	10	17,2 %	39	15,8 %
Écart [0,25 ; 0,49]	68,7 %	20	39,2 %	25	27,8 %	29	50,00 %	107	43,3 %
Écart [0,50 ; 0,74]	18,75 %	24	47,1 %	21	23,3 %	12	20,7 %	66	26,7 %
Écart [0,75 ; 1,00]	2,1 %	1	2 %	4	4,4 %	5	8,6 %	11	4,5 %
Écart [-0,79 ; 1,00]				90	100 %	58	100 %	247	100 %

La mesure des écarts produits par la NVS sur les moyennes générales confirme les quatre établissements dans leur position respective. Dans 86 ou 87 % des cas, le collège Vert et le collège des Oiseaux obtiennent d'abord des plus-values comprises entre 0,25 et 0,74 point. De même que pour la distribution des NVS en valeur (cf. tableau 13), le premier collège cité devance le second dans la partie haute de la fourchette : au collège rural, plus de 47 % des élèves bénéficient d'un écart compris entre 0,50 et 0,74, contre une proportion proche de 19 % aux Oiseaux. Ce dernier, rappelons-le, réserve la délivrance de 4 points à l'engagement dans la classe (cf. tableau 1) ; il est donc possible que la part constructiviste *fasse*, ici aussi, la différence.

Cette hypothèse confirme sa pertinence au collège Neruda, où la distribution très étalée montre à la fois une volonté éducative des adultes (dans la construction des NVS), et un décalage des résultats, par rapport aux autres établissements. En se référant à Albert Camus, on constate en effet que les proportions englobées dans le large intervalle [-0,43 ; +0,49] distinguent assez nettement les deux collèges « prioritaires ». Si les parts globales restent voisines (72,2 % des bilans à Neruda, et 70,7 % à Camus), il n'en est pas de même, en effet, pour les trois sous-catégories de l'intervalle. La fourchette des écarts négatifs [-0,43 ; -0,01] témoigne d'abord de la différence la plus nette : 22,2 % des relevés de notes étudiés sont affaiblis par la NVS à Pablo Neruda, contre 3,4 % à Albert Camus. La différence est moins marquée pour les petites plus-values [0,00 ; 0,24], qui représentent encore 22,2 % dans le premier collège, mais 17,2 % dans le second. Placée à la suite, la fourchette du gain *conforme* [0,25 ; 0,49] sépare clairement les deux établissements : 27,8 % des bilans examinés à Neruda sont ici concernés, contre 50 % au collège Camus. De telles distinctions, en revanche, ne s'affirment plus guère dans les cas de plus-values (très) favorables, et la moindre représentation du premier collège parmi les

écarts très positifs [0,75 ; 1,00] trouve une compensation dans la catégorie immédiatement inférieure [0,50 ; 0,74].

Nous ne saurions conclure sur les effets quantitatifs de la NVS sans présenter les cas les plus symboliques. Parmi les 294 collégiens considérés, 15 (soient 5,1 %) n'auraient pas atteint la moyenne générale si la note de vie scolaire n'avait pas été intégrée à ce résultat. Ces élèves se composent de 7 filles et de 8 garçons : 14 sont scolarisés dans la voie générale, et 1 dans l'enseignement adapté.

3. NOTE DE VIE SCOLAIRE ET PERCEPTIONS DE PROFESSEURS

« La note de vie scolaire n'a pas fait l'objet d'un rejet général des équipes pédagogiques et éducatives » (Herbeuval, 2007, p. 15). Proche d'une dénégation, ce commentaire institutionnel laisse penser que la note évoquée a, en réalité, été contestée. Cela se vérifie dans les quatre collèges de notre étude, où 15 appréciations de professeurs ont été recueillies. Ce sont aussi deux billets d'humeur qui, affichés dans une salle des professeurs, ont retenu notre attention sur le thème. Agrégé de lettres, l'auteur développait dans ses textes²⁰ une critique ainsi libellée :

« [...]

- Cette note vaut autant que le français, les maths ou toute autre matière.
- Elle fausse gravement la moyenne générale.
- Elle trompe les élèves et les familles sur la qualité du travail.
- Elle illustre un beau mépris du savoir, des connaissances
- De très mauvais élèves se trouvent remontés lorsqu'ils ont 8 ou 10 en vie scolaire (cf. Ayoudi²¹) (Imane Nohraoui = 11 ! Lucas Martin = 11 !)

[...]

La Moyenne générale, c'est le travail scolaire, un point c'est tout !

[...] »

« [...]

Avec un 17 on peut éponger un 7 en français et un 6 en maths.

Pourquoi les élèves disciplinés le resteraient-ils ? En s'agitant, en bavardant, en contestant, ils auront 17 au lieu de 19, le jeu en vaut la chandelle !

[...]

À quoi bon sanctionner les insolences, l'agitation, les retards, les devoirs non rendus ? L'élève sait que sa moyenne générale ne dépend plus du tout des maths, du français, des langues ou de l'histoire.

[...]

IL FAUT CHANGER LE BAREME DE CETTE NOTE ! Un élève dont le carnet contient plusieurs observations, rappels à l'ordre, retenues ne devrait pas avoir plus de 10.

Quelques cas :

– Bonnefoy : 4 devoirs non rendus, agitation en français = 19

– Forville : perturbations en tout genre = 16

[...]

Sans une reprise en main stricte, les élèves comprendront vite qu'ils peuvent se permettre beaucoup, plus encore que cette année. Les professeurs s'usent à essayer d'enseigner dans des conditions difficiles.

[...] Pour ma part, je me sens humiliée et désavouée par cette note. »

De tels propos ne résument pas le sentiment des professeurs. Il est même possible que l'auteur livre un point de vue outré, en adoptant le genre des billets d'humeur. Sous une forme moins radicale et moins concentrée, les reproches formulés sont toutefois repris, assez fréquemment, par la plupart des enseignants. Parmi les deux grandes critiques qui sont rédigées, celle de l'amalgame entre instruction et éducation, d'abord, rassemble une partie des réponses. La dénonciation d'un laxisme évaluatif, ensuite, regroupe d'autres développements. Sans référence directe aux deux types de reproche, une troisième catégorie d'appréciations, enfin, associe les réponses minoritaires.

Instruction et éducation

Les billets d'humeur semblent exprimer la pensée suivante : la note de vie scolaire ne devrait pas exister ou ne pas compter, mais, puisque c'est le cas, elle doit plutôt servir à faire baisser les moyennes générales que le contraire. De façon plus analytique, deux idées-forces semblent soutenir cette pensée. Ce qui explique d'abord le rejet de la note de vie scolaire est sa remise en cause de la césure entre « instruction » et « éducation ». Qu'il soit lu comme une valorisation des questions éducatives ou comme un abaissement de la sphère cognitive (Gasparini, 2011, p. 540), le rapprochement opéré par la NVS est, en effet, pensé comme une collision. Cette conception, nous l'avons vu, s'inscrit dans l'histoire de l'enseignement secondaire français et dans la défense de ses hiérarchies, culturelle et fonctionnelle.

Envisageant le professeur comme un savant et réduisant les élèves à des raisons en formation, le statut *historique* de l'enseignant s'oppose à la pratique actuelle du métier

(Dubet, 1991), qui réclame une ingéniosité et une implication gratifiantes, mais toujours mises à l'épreuve. Dans cette perspective, la définition idéalisée du professeur fait de lui un héritier des Lumières, un passeur culturel et un garant « du » savoir légitime. Au quotidien, cela justifie aussi une fonction de prestataire régulier qui, dégagé de toute responsabilité en dehors de la classe, bénéficie *de fait* de relais punitifs et de filtrages téléphoniques. Dans ce schéma qui distingue nettement les enseignants des autres personnels (ceux de la « direction », de l'intendance et de la « vie scolaire »), on comprend qu'une atteinte à la séparation des tâches menace à la fois la dignité culturelle et l'intérêt des rôles. En associant le versant distingué des cours à celui, trivial, des autres activités, la note de vie scolaire questionne en effet le déséquilibre originel de l'enseignement secondaire. Rapprocher l'instruction et l'éducation reviendrait ici à gêner le champ expert, central et autonome de la transmission de connaissances, à mesure qu'il se déplace vers le domaine disparate, périphérique et hétéronome du fonctionnement général.

Parmi 15 enseignants interrogés, 8 s'opposent explicitement à la note de vie scolaire ; 5 autres personnes, ensuite, signalent une acceptation conditionnelle (ou un refus en tant que tel) ; 2 professeurs, enfin, expriment une adhésion. Naturalisée comme un principe heureux, la séparation entre instruction et éducation soutient au moins 5 positions : 3 d'entre elles se situent parmi les rejets francs, et 2 autres parmi les avis réservés (de type « oui, mais »). Ces 5 réponses s'ordonnent comme suit :

« [...] une circulaire de l'année 2000 [...] a été une vraie avancée [...] dans la séparation entre d'un côté notre rôle, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances, l'instruction, et peut-être l'éducation, mais pas au sens où l'entend la note de vie scolaire. [...] autant je suis d'accord pour avoir un rôle là-dessus, si vous voulez, autant le quantifier par une note, ça me semble aberrant » (Marianne Gauthier, professeur de français, collègue Neruda) ;

« [...] sanctionner l'attitude vie scolaire de l'élève [...] par le biais d'une appréciation, ou de quelque chose qui pourrait même ressembler à une notation, à la rigueur [...] Mais il faut pas que ce soit mélangé avec les résultats scolaires, qui devraient être, pour moi, quasiment, anonymes [...] » (Christophe Murato, professeur d'histoire-géographie, Camus) ;

« Pour moi, la vie scolaire, c'est quelque chose qui est indépendant de l'évaluation [...] soit on a les compétences, soit on les a pas [...] la note, c'est une validation de compétences dans une matière donnée. À aucun moment, je trouve que la discipline a à entrer là-dedans » (Stéphane Morin, professeur d'EPS, Neruda) ;

« [...] que la vie scolaire puisse avoir aussi une évaluation, que l'école ne s'arrête pas uniquement à la maîtrise de savoirs. Est-ce qu'il faut passer par une note, ça, c'est autre chose » (Danièle Lassale, professeur de français, Camus) ;

« à notre époque, c'est nécessaire [...] Comprendre la différence entre la politesse et l'impolitesse [...] la note de vie scolaire pourrait faire l'objet de quelque chose qui serait à part, oui ! » (Martine Muller, professeur d'allemand, Vert).

Interrogés dans le cadre d'entretiens individuels, les enseignants n'évoquent pas la pureté d'un âge d'or : en se référant sans doute à la réalité du *métier*²², ils construisent un discours plus compréhensif et moins monolithique. Si elle s'oppose résolument au principe de la NVS, la première enseignante accepte, en effet, « d'avoir un rôle là-dessus ». L'existence d'une note de vie scolaire semble ensuite tolérée par le second locuteur, sans toutefois « que ce soit mélangé ». S'il est catégorique, le refus du troisième professeur peut toutefois s'expliquer par la faible légitimité académique de sa matière (à savoir l'éducation physique et sportive) : que l'EPS ait « toujours eu à lutter [et] à se justifier plus que les autres »²³ semble en effet l'exposer au risque d'être confondue avec la « vie scolaire ». Les deux accords (ou refus) conditionnels, enfin, disent nécessaire d'étendre le rôle de l'école au-delà des attendus didactiques. Cette vision exclut malgré tout d'évaluer la « vie scolaire », ou d'intégrer une telle note parmi les autres.

Enlever des points pour reprendre la main

Inscrite dans la tradition « ascétique » de l'enseignement secondaire (Prost, 1968 ; Dubet, 2002), la norme scolaire actuelle continue de *retenir* les notes (Antibi, 2007) : « On a peur de complimenter, on a peur de féliciter, on a peur de mettre 20 », souligne ici une professeure. Cette tendance résume la seconde idée-force des billets d'humeur. L'auteur déplore en effet que la NVS « fausse gravement la moyenne générale », mais aussi que « de très mauvais élèves se trouvent remontés lorsqu'ils ont 8 ou 10 en vie scolaire ». Pour resituer, peut-être, la perspective des questions soulevées, on peut rappeler quelques chiffres.

Pour les élèves de l'enseignement général (n1 = 247), la plus-value moyenne conférée par la NVS est de +0,37 point : cela relativise, sans doute, l'idée d'une moyenne générale gravement faussée. La seconde récusation est en revanche plus déroutante. Avant d'appréhender quelque gain quantitatif, on peut s'interroger sur le fait qu'un professionnel ayant à former des élèves s'indigne que les « vaincus » (Dubet, 2004, p. 81 ; Merle, 2005) disposent d'au moins une note médiocre ou moyenne, fût-elle surévaluée par rapport à

leur comportement... En l'espèce, 10 collégiens de l'échantillon considéré ($n_1 = 247$) obtiennent une NVS comprise entre 8 et 10. Parmi ces élèves, 6 voient l'application de la NVS dégrader leur moyenne générale, 1 connaît un écart nul et 2 profitent d'une plus-value. La plus forte de ces plus-values est d'ailleurs produite dans un collège familial à l'auteur des billets d'humeur : elle permet au bénéficiaire d'obtenir une moyenne générale de 7,32, et non de 7,07.

Il convient, une fois encore, de distinguer les postures publiques des pratiques réelles. Questionné de manière individuelle, les enseignants qui dénoncent une permissivité des NVS soutiennent aussi un raisonnement pragmatique, nourri des contradictions du quotidien. 6 professeurs sur 15 réproouvent cependant la clémence des barèmes : cet argument est central dans 4 réponses récusant la NVS, et dans 2 autres qui la critiquent. Dans les 4 premiers cas, il est déclaré : « *On a des triples buses, des billes de clown, qui agacent tout le monde, et qui se retrouvent à avoir 18 sur 20 parce qu'ils sont relativement assidus* » (Marie Martinez, professeur d'espagnol, collège Neruda) ; « *[...] des enfants qui ont 19 sur 20 en vie scolaire et qui sont pénibles, qui font pas le travail* » (Carole Parsini, professeur de français, Vert) ; « *[...] pas [...] un seul gamin qui pense à ne pas faire certaines choses pour avoir une bonne note de vie scolaire !* » (Christine Hénin, professeur d'espagnol, les Oiseaux) ; « *d'abord ça m'agace qu'on continue à mettre des notes [...] mais aller mettre du 18 ou du 17 [...] sur la citoyenneté de l'élève à l'intérieur de l'établissement...* » (Serge Pannut, professeur des écoles, Camus).

Certes moins hostiles à la NVS, 2 autres professeurs contestent, à leur tour, sa construction : « *sept points pour l'assiduité [...] ça me paraît pas justifié [...] La véritable assiduité, c'est-à-dire l'implication des élèves en classe [...]* » (Brice Decourlot, professeur de mathématiques, Neruda) ; « *le professeur principal, les professeurs ne notent que sur six points. [...] et la vie scolaire à hauteur de quatorze points ! [...] moi, le comportement, je le juge énormément* » (Hélène Sullin, professeur d'éducation musicale, les Oiseaux).

Les réponses produites ici révèlent sans doute davantage que ce qu'elles énoncent. Derrière la mansuétude des barèmes, on semble en effet reprocher à la NVS son incapacité à régler les problèmes du quotidien. Avec une acuité propre à chaque établissement, ces problèmes sont régulièrement exposés par les professeurs : il s'agit moins souvent de violence que de « manque de travail », d'« indiscipline », de provocations, de négligence des consignes et de manifestations de la vie juvénile jusqu'au sein de la classe (Barrère, 2008 ; Blaya, 2009). Malgré les changements liés à la massification, nous savons toutefois que l'organisation des établissements du secondaire a peu évolué, et que le sentiment d'appartenance des élèves reste faible (Galland, 2009). Dans les réflexions recueillies ici, cet état de fait est pourtant négligé, au profit d'attitudes menaçant de réduire la socialisation (Galland, 1991)²⁴ et l'ambition éducative à de l'obéissance.

La sévérité, cependant, semble davantage réclamée pour autrui qu'assumée par soi-même. C'est ce qu'indique cette enseignante, quand elle relie le très haut niveau de certaines NVS à une remarque fondée : « *tout le monde se plaint. Mais finalement, quand tu fais le bilan à la fin du trimestre, et ça, je peux te le garantir, parce que je fais les conseils, j'entends ce que disent les collègues, et tout ça. Ben, le gosse, il a 17, 18, 19, 20. [...] je me demande si les collègues n'ont pas peur de marquer, d'écrire* ». Cette tendance, sans doute, renforce la défiance des professeurs envers la NVS. Si la récompense d'élèves indociles est inconfortable, l'implication personnelle dans un processus punitif ne semble pas moins coûteuse.

Autres lectures de la NVS

Les billets d'humeur dénonçant la NVS ont aidé à comprendre deux arguments majeurs : le premier entend préserver l'instruction et ses représentants des larges questions éducatives ; la NVS s'imposant malgré tout, la seconde position pousserait à en faire une arme, à même d'affaiblir les moyennes générales et de discipliner les récalcitrants. De manière certes nuancée, les opinions exprimées jusque-là s'inscrivent bien dans l'une de ces perspectives. Sans, peut-être, s'en détacher tout à fait, quatre enseignant(e)s se distinguent de leurs pairs : la première récuse la NVS, le second en regrette l'esprit, et les derniers interviewés donnent un avis favorable. Les appréciations formulées s'agencent ainsi :

« *Les absences non justifiées, je ne vois pas pourquoi on pénalise un élève. La tenue du carnet, signature, c'est aux parents de se démerder [...] À travers ça, on sanctionne des familles. Alors, ça, c'est encore de truc de discrimination sociale, pour moi.* » (Jacqueline Touvielle, professeur d'enseignement général à la SEGPA, collègue Vert) ;

« *Alors, moi, la seule chose qui me gêne, [...] c'est qu'elle, elle distingue le comportement en cours et hors cours. Et moi, je pense qu'il faut grouper ça. [...] Encore une fois, ça distingue deux mondes qui se coupent* » (Arnaud Bison, professeur d'histoire-géographie, collègue Vert) ;

« *[...] ceux qui sont sensibles à la note, ça aura un relatif impact. Mais pour tous ceux qui sont complètement hors cadre [...] Ça peut avoir un impact, quand même, pour travailler là-dessus, ce trimestre-ci, t'as 0, tu peux essayer d'avoir 10 [...] Y'a une co-gestion, même si la vie scolaire a une part plus importante, bien*

sûr [...] on discute en équipe, c'est pas que le professeur principal » (Stéphane Madrian, professeur de biotechnologies à la SEGPA, collègue Vert) ;

« Une note de vie scolaire, c'est une note de vie de classe, c'est ça ? [...] Ça, je trouve ça bien [...] des élèves qui sont pas très bons [...] qui essaient de faire de leur mieux » (Noëlle Tourangeau, professeur d'arts plastiques, collègue Neruda).

Le statut des acteurs évalués est questionné par la première enseignante, qui exerce en SEGPA. Si le cadre de l'enseignement adapté donne à la remarque un plus grand relief, celle-ci conserve, dans tous les cas, sa pertinence. « Les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance », souligne Becker (1985, p. 32). En l'espèce, les justifications écrites et autres signatures d'un carnet de liaison relèvent sans doute autant d'une inclination parentale que d'une responsabilité de l'élève. S'il est issu des classes moyennes ou supérieures, l'enfant bénéficie sans doute de l'adéquation entre codes institutionnels et codes parentaux ; l'assurance est en revanche plus faible parmi les classes populaires, avec sans doute de fortes variations selon les groupes.

Le second professeur qui s'exprime élargit encore la perspective. Qu'il nous faille signaler une relation d'amitié avec lui n'interdit pas, sans doute, de considérer la spécificité de ses choix. Loin de décrier le rapprochement des domaines pédagogique et éducatif, cet enseignant prône en effet pour une cohérence, dont témoigne aussi son propre fonctionnement (qui consiste par exemple à animer, sur le créneau méridien et de façon peu académique, un club jeux hebdomadaire). Il n'est guère que des dispositions personnelles pour expliquer une telle posture, qui s'éloigne de celle, plus banale, dénoncée par ailleurs : « dès qu'on sait pas trop comment traiter un élève, en fait [...] on le dégage ! [...] Ça allait de l'élève inclus-exclu, [...] puis de l'élève qui a pas son matériel et qui est exclu de cours ».

À l'instar de Madame Touvielle, le troisième enseignant a la responsabilité de classes de SEGPA. S'il prête d'abord à la NVS une influence assez favorable, Stéphane Madrian est surtout le seul enseignant à convoquer ensemble les notions de co-gestion, de vie scolaire, d'équipe et de professeur principal : dans l'enseignement adapté, la tenue de réunions hebdomadaires peut favoriser cette perception élargie. Jeune professeure non titulaire, la dernière locutrice, enfin, découvre l'existence de la NVS lors de notre entretien. Au principe d'une telle note, elle répond par un *a priori* favorable, qui semble soutenu par une vision optimiste. Une telle vision, rappelons-le, s'oppose à la noirceur des intentions spontanément prêtées aux élèves dès qu'ils seraient – dans un domaine au moins – valorisés. En témoigne, dans une forme radicale, la logique développée dans

les billets d'humeur : « *Pourquoi les élèves disciplinés le resteraient-ils ? En s'agitant, en bavardant, en contestant, ils auront 17 au lieu de 19, le jeu en vaut la chandelle ! [...]* Sans une reprise en main stricte, les élèves comprendront vite qu'ils peuvent se permettre beaucoup, plus encore que cette année ». Qu'ils aient eu ou non recours à la « frime », les élèves que nous avons interrogés n'ont jamais soutenu cette posture.

CONCLUSION

Contre le préjugé, la note de vie scolaire ne rompt pas avec la tradition républicaine française. Mesurer des compétences de civisme et de socialité interpersonnelle prend effectivement sens dans l'histoire scolaire nationale, moins encline à évaluer des compétences entrepreneuriales et des initiatives coopératives ou humanitaires (Gasparini, 2008)²⁵. Indiquer, cependant, que la « vie scolaire » s'est créée du jour où l'école n'allait plus de soi²⁶ ne suffit ni à définir l'expression ni à la légitimer. Décrire encore la vie (scolaire) comme soustraite au temps de la classe paraîtrait même impensable si l'on négligeait que, dans sa construction, l'enseignement secondaire public a dupliqué les codes des congrégations concurrentes. De fait, on ne comprend le choix sémantique qui détacherait les heures de cours de la vie sans référence aux modèles jésuite et catholique. Pour le dire simplement, la France du XIXe siècle a formé ses enseignants comme des prêtres laïques (Dubet, 2009), pour officier dans des établissements scolaires sanctuarisés.

Dans le cas des lycées, il s'est aussi établi une « hiérarchie du travail digne et du sale boulot, [...] définie par la proximité avec les principes qui command[ai]ent l'institution » (Dubet, 2009, p. 91) : c'est donc à distance des tâches savantes que demeure la vie scolaire, ainsi désignée dans les années 60. Si les châtiments corporels ont à peu près disparu du niveau secondaire, les « problèmes de comportement » sont, eux, demeurés centraux. En dépit de quelques adaptations éducatives, la dénomination de « vie scolaire » exprime par défaut l'idée d'un enseignement ascétique, protégé des passions temporelles. Dans les faits, ces passions se confondent avec des exigences de socialisation juvénile, et s'actualisent sous forme d'intérêts, de tensions, de contestations, de violence ou de mal-être. Importées par les élèves, ces logiques troublent au quotidien le cadre traditionnel des collèges. En débordant les contours de la chimérique « vie scolaire », elles pénètrent aussi au sein de la classe, et en épuisent le fonctionnement. De fait, les enseignants tendent à récuser une note de vie scolaire qui officialise – et, en un sens, valorise – ces réalités.

Si elle provoque dans les esprits des effets (réprobateurs) majeurs, la NVS produit, sur les moyennes générales, des variations plus modestes. En considérant le cas de 294 collègiens, nous avons en effet constaté une plus-value de 0,35 point, que traduit la dilution de NVS souvent très élevées avec 11 autres notes. Au-delà de cette première tendance, la

comparaison de résultats relatifs à l'enseignement ordinaire et à l'enseignement adapté a opéré des distinctions. Les moins surprenants de ces résultats se rapportent aux notes de vie scolaire, aux moyennes générales réelles, aux moyennes générales sans NVS et aux écarts entre les deux dernières valeurs. En SEGPA, cette approche globale révèle ainsi une note de vie scolaire moyenne égale à 13,5, quand celle des autres classes atteint 16,8 ; une même logique se déploie au niveau des écarts, respectivement établis à +0,23 et à +0,37. De tels résultats ne désignent pas, cependant, une réalité uniforme : l'une des principales caractéristiques de l'enseignement adapté reste la grande hétérogénéité des élèves. Considéré ensuite, le critère du sexe manifeste une tendance plus claire : parmi les moyennes générales affaiblies par la NVS, les cas féminins ne dépassent guère 28 %. La comparaison des établissements, enfin, confirmerait le caractère favorisé de deux collèges, et la réalité moins favorisée des deux autres, liés à l'éducation prioritaire. Au-delà des critères sociaux, des différences locales de conception des NVS semblent malgré tout se lire dans les distributions.

Les enseignants récusent, le plus souvent, la note de vie scolaire. Fondée sur une représentation traditionnelle, l'opposition se dilue toutefois dans l'incertitude des pratiques quotidiennes (Barrère, 2002). Avec une intensité liée à leur établissement, les professeurs de collège vivent en effet l'inadaptation d'une École d'inspiration spiritualiste à des élèves de la massification accomplie. Dans les faits, le choc culturel que provoque la NVS est d'abord le sentiment de ceux qui, définis comme garants isolés de la connaissance, restent assurés d'une grande autonomie. En ce sens, dénoncer une confusion entre instruction et éducation pourrait davantage protéger la *grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1991) enseignante que préserver d'un fol amalgame²⁷. Au refus du mélange s'est ensuite ajouté l'argument d'une surévaluation complaisante, certes avérée dans la majorité des cas, mais qui ne procure sur la moyenne générale qu'un gain modeste. On pourrait donc entendre cette dénonciation comme l'angoisse d'une perte d'emprise, telle que l'expriment d'autres acteurs, tenus dans une pratique de maintien de l'ordre : « *Même les plus pénibles, ils n'ont pas des notes exécrables* », regrette ici une surveillante. Une minorité d'enseignants, enfin, voient dans la note de vie scolaire d'autres implications. Contre une utilisation seulement disciplinaire, la NVS peut alors être pensée comme un outil de valorisation, ou, de manière tout aussi légitime, être récusée pour ses critères discriminatoires.

BIBLIOGRAPHIE

- * Antiby, A. (2007). *Les notes : la fin du cauchemar*. Toulouse, France : Math'Adore.
- * Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Ballion, R. (1986). Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles. *Revue française de sociologie*, 27(4), 719-734.
- * Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. Paris, France : L'Harmattan.
- * Barrère, A. (2008). Enseignants : les visages de l'autorité. *L'école des parents*, 570, 62-65.
- * Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de la sociologie de la déviance* (J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, trad.). Paris, France : Métailié. (Ouvrage original publié en 1963 sous le titre *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. New-York, NY : The Free Press of Glencoe).
- * Blaya, C. (2009). Publics difficiles, enseignants en difficulté, que peut-on faire ? Dans G. Chapelle et M. Crahay (dir.), *Réussir à apprendre* (p. 75-85). Paris : Presses Universitaires de France.
- * Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, France : Gallimard.
- * Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Les Editions de Minuit.
- * Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Delaire, G. (1997). *La vie scolaire : principes et pratiques*. Paris, France : Nathan.
- * Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris, France : Seuil.
- * Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, France : Seuil.
- * Dubet, F. (2004). *L'école des chances*. Paris, France : Seuil.
- * Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris, France : Seuil.
- * Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2000). *L'Hypocrisie scolaire*. Paris, France : Seuil.
- * Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires », une analyse en termes d'économie de la qualité, *Revue française de sociologie*, 48(4), 693-722.
- * Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris, France : Armand Colin.
- * Galland, O. (2009). *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?* Paris, France : Armand Colin.
- * Gasparini, R. (2008, novembre). *La note de vie scolaire : une modalité particulière de mise en œuvre du socle commun*. Communication présentée au séminaire Culture commune et socle commun de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), Lyon, France.
- * Gasparini, R. (2011). La note de vie scolaire. Tensions autour des principes de justice à l'école. *Déviance et Société*, 35, 531-553.

- * Grimault-Leprince, A. et Merle, P. (2008). Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49, 231-267.
- * Herbeuval, J.-Y. (2007). *Mise en œuvre de la circulaire n° 2006-105 du 23 juin 2006 relative à la note de vie scolaire* (Rapport n° 2007-017). Récupéré du site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://media.education.gouv.fr/file/89/4/4894.pdf>
- * Merle, P. (2005). *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- * Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Plaisance, É. (1995). Échec et réussite à l'école. Dans G. Blanchet, J. Raffier et R. Voyazopoulos (dir.), *Intelligences, scolarité et réussites* (p. 29-43). Grenoble, France : La pensée sauvage.
- * Prairat, E. (2007). *La sanction en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris, France : Armand Colin.
- * Soussan, M. (1988). Vie scolaire : approche socio-historique. *Revue française de pédagogie*, 83, 39-49.

NOTES

¹ Circulaire du 27.03.2006.

² Arrêté du 10.05.2006.

³ Voir, par exemple : <http://www.sudeducation.org/Note-de-conduite-de-Robien.html>.

⁴ L'enquête établit que 34,4 % de collégiens ont été collés une fois au moins en 2002-2003. Toutes ces colles, sans doute, ne sont pas des « sanctions éducatives » (Prairat, 2007).

⁵ 28,7 % de collégiens ont été exclus de cours une fois au moins en 2002-03 (Grimault-Leprince et Merle, 2008).

⁶ Statut des lycées du 19.09.1809 qui prévoit cependant l'arrêt, la table de pénitence, une tâche extraordinaire pendant la récréation, la privation de l'uniforme et, en dernier lieu... la prison de l'établissement.

⁷ Circulaire du 31.05.1972.

⁸ Psychologue genevois qui, dès 1905, entend faire de l'enfant le centre de gravité scolaire.

⁹ À la fin des années 80, les nouveaux lycéens sont ceux dont les parents n'ont pas été scolarisés en lycée (Dubet, 1991, p. 113).

¹⁰ Le sociologue confirme l'importance du contexte scolaire dans les « arrangements sur les notes ».

¹¹ Il s'agit des IPES de l'année 2009/10 (Indicateurs pour le Pilotage des Établissements du Second degré, délivrés par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance).

¹² La circulaire du 30.03.2006 a scindé les réseaux d'éducation prioritaires (REP) en RAR (réseaux ambition réussite, les plus exposés à la difficulté) et en RRS (réseaux de réussite scolaire).

¹³ Régulièrement présent dans ces collèges, nous y avons mené 118 entretiens (individuels ou collectifs).

¹⁴ L'esprit du législateur s'exprime notamment dans cette phrase : « Si cette note prend évidemment en compte les incivilités, elle doit avant tout valoriser des comportements responsables. » (circulaire du 16.08.2006).

¹⁵ Soit 1 / 5 de l'effectif total cumulé (1 593 élèves).

¹⁶ Notons qu'il n'existe pas de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté au collège des Oiseaux.

¹⁷ Rapporté à une valeur moyenne de +0,23 (cf. tableau 6), l'écart type de 0,42 signale une forte dispersion.

¹⁸ Il est celui qui accorde le plus de place aux points « constructivistes », dans la NVS.

¹⁹ Il s'agirait ici, et pour le moins, d'une hétérogénéité des habitus.

²⁰ Le premier texte était en place au mois de mai 2009 ; le second l'a remplacé, le mois suivant.

²¹ À l'instar des collègues, les noms des élèves ont été transformés.

²² La tension métier / statut s'est bien sûr accrue avec la massification (Dubet, 1991).

²³ Les propos ont été exprimés par l'auteur, dans le cadre d'un entretien.

²⁴ L'auteur montre pourtant que la jeunesse devient un processus de socialisation, dans le second XX^e siècle.

²⁵ L'auteur signale ici le choix de la Belgique, de l'Italie et la Grande-Bretagne.

²⁶ L'indication est donnée par un inspecteur général de l'Éducation nationale (Soussan, 1988, p. 46).

²⁷ La lecture scindée d'une partie des professeurs se retrouve dans la double évaluation dont ils font eux-mêmes l'objet : la première, pédagogique, est noble, crainte et reconnue ; l'autre, administrative, est triviale et rituelle.

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION CHEZ MICHEL SERRES ET PARALLÈLE AVEC L'ESTHÉTIQUE DE L'ÉDUCATION EN ORIENT

HUNG-JU HSU

Maître de conférences

Université nationale de l'éducation à Hsinchu (Taiwan)

Chercheur invité au Civiic

Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences
en éducation et formation (Civiic, EA 2657)

Université de Rouen

hungjuhsu@yahoo.fr

RESUME :

Dans le présent article, l'auteur s'interroge sur la relation existant entre l'homme et la nature et leur « co-crédation » à la lumière de la pensée de Serres. L'examen de ses concepts de « contrat naturel » et de « troubadour » permet de mieux appréhender l'« interpénétration-relation » à l'œuvre entre l'homme et la nature, laquelle se situe au centre de l'esthétique de l'éducation orientale. Après une introduction à l'esthétique de l'éducation, cet article présente tour à tour le contrat naturel puis le troubadour, enfin l'esthétique de l'éducation en Orient et la philosophie de l'éducation chez Serres. Nous en concluons que la philosophie de l'éducation, très proche de l'esthétique de l'éducation en Orient, imagine notre prochaine relation au monde.

MOTS-CLES : *Contrat naturel ; esthétique de l'éducation ; entéléchie ; interpénétration-relation ; Michel Serres ; philosophie orientale ; troubadour.*

« Je me jette dans le monde des choses qui se jette en moi » (Serres, 1991, p. 226)

Le Ciel, la Terre et moi coexistons, les dix mille Êtres et moi ne formons qu'un (Zhuangzi, *Qiwu lun*, ie., *L'ajustement des controverses*) (Tiang di u wuo biang she, wang wu u wuo wei i)

« Je l'appelle Tiers-Instruit : voyageur de nature et de société, amoureux des fleuves, sables, vents, mers et montagnes, marcheur sur la Terre entière... enfin surtout brûlant d'amour envers la Terre et l'humanité » (Serres, 1990, p. 147-148)

Interpénétration-relation (uang chi tiang ji) (concept bouddhiste)

Entéléchie (chaing uang/ uang chi) (*Yi-jing* ou *Le livre des Mutations*)

POURQUOI UNE ESTHÉTIQUE DE L'ÉDUCATION ?

Dans le passé, le principal discours relatif à l'éducation prônait une esthétique de l'éducation, ainsi du *kalos kai agathos* intégré au concept éducatif de *paideia* dans la Grèce antique. Kant quant à lui pensait qu'il était indispensable de développer « l'art de l'éducation ou pédagogie » (Groothoff et Reimers, 1963, p. 14), afin d'amener l'enfant à acquérir une raison éclairée, éprise de paix et soucieuse d'universel (Kanz, 1993, p. 819). En Orient, le grand penseur Confucius disait : « Tendez votre volonté vers la Voie, fondez-vous sur la Vertu, appuyez-vous sur la Bienveillance, ayez pour délasserment les [...] Arts¹ »² car ce sont la Voie, la Vertu et la Bienveillance qui sont atteintes à travers l'éducation artistique. Un autre grand confucianiste, Mencius, énonçait que rechercher la vérité est bon, se comporter en bien est vertueux, perfectionner sa vertu est beau³, pour interpréter la phrase « la voie de la Grande Étude implique de manifester sa vertu, de rénover le peuple [en ce sens], jusqu'à ce que la perfection soit atteinte »⁴ du chapitre « La Grande Étude » du *Classique des Rites*, ouvrage confucéen. Le taoïsme est esthétisme : esprit d'éthique et d'esthétique sont imbriqués et œuvrent en faveur du principe de formation de l'homme : l'harmonie avec soi-même, avec les autres, avec la nature. Chacun s'intègre dans l'univers, dans le Tao⁵. Laozi, le père fondateur du taoïsme, dit dans le *Livre de la Voie et de la Vertu* ou *Daodejing* : « le Tao est l'origine mystérieuse de tous les êtres ; c'est le trésor de l'homme vertueux » (Fu, 2006, p. 131)⁶. Le chapitre Dasheng du Zhuangzi parle de « l'interpénétration avec l'Auteur des choses »⁷ et le chapitre Tianzifang dit : « mon esprit se promène dans l'origine des êtres... dans l'interpénétration avec la beauté et le bonheur »⁸. Dans son analyse du Zhuangzi, le sinologue suisse Billeter (Billeter, 2002, 2004) explique que les hommes vivent spontanément et entièrement selon « l'activité diffuse et sensible à elle-même du corps propre » (Billeter, 2004, p. 90) lorsqu'ils abandonnent l'intentionnalité de la domination sur le monde en retournant au régime d'activité de la Voie (le Tao). L'homme

s'intègre à la forme d'activité de la Voie (p. 28), « se montre en soi-même tel qu'il est » (Henry, 1963, p. 61). Le concept d'interpénétration n'apparaît pas seulement dans le taoïsme mais également dans le bouddhisme mahāyāna. L'« interpénétration-relation » permet d'éveiller le potentiel d'empathie éthique et l'expérience esthétique à travers une contemplation profonde et une longue pratique.

Aucune éducation ne peut faire l'impasse d'un processus de l'esthétique qui comprend une formation à l'éthique. Le philosophe taïwanais de l'éducation, Fong Tsao-lin, fait valoir qu'une grande partie de la crise éthique de l'éducation actuelle résulte d'une philosophie atomistique subjective et d'une perte de l'esthétique de l'éducation ; un retour à l'esthétique de l'éducation est donc sans doute nécessaire (Fong, 2003, p. 113).

Pour faire suite à ma thèse dont le sujet était « Troubadour, passage et coévolution. Étude de la philosophie de l'éducation chez Michel Serres », cet article vise à explorer la philosophie de l'éducation de Serres au regard de l'esthétique de l'éducation en Orient.

LE CONTRAT NATUREL

Quand nous recoupons la philosophie de l'éducation de Serres avec l'esthétique de l'éducation en Orient, il ressort au moins un concept clé commun, celui de « contrat naturel », qui montre une éthique de l'environnement :

Nous commençons à considérer la Terre et ses habitants comme un sujet philosophique mais également un objet de considération fraternelle... Si avec Rousseau et d'autres dans l'époque moderne, la philosophie a besoin d'un contrat social comme d'un postulat sur l'origine de la société civile, maintenant à la fin de l'ère moderne des révolutions politiques et industrielles, un contrat naturel est approprié parce qu'il se tourne vers la philosophie de la Terre elle-même après des siècles de relégation. (Wesling, 1997, p. 193)

Nous, les êtres humains partageons des ressources précieuses avec les autres espèces de la planète, mais nous les détruisons avec notre science omnipotente, nos technologies et notre « noblesse d'esprit ». Notre lumière et notre chaleur sont préjudiciables à nos voisins et à la Terre, notre mère. Mais nous sommes maintenant confrontés à une situation irréversible, un moment de crises, des crises écologiques globales par lesquelles tous les occupants de la planète sont concernés car nous sommes essentiels à travers elle, avec elle et en elle (Serres, 2000, p. 27, 2009a, 2009b). Tous les passagers embarqués sur ce bateau, font face à une nouvelle guerre mondiale, partagent un même sort commun et

le même bateau (Serres, 1990, p. 61, 2008). L'espèce humaine disparaîtra peut-être un jour, mais elle laissera à jamais derrière elle son péché originel, celui de la conquête et du contrôle illimité (Serres, 1990, p. 143). Pour Serres, nous traitons les autres (toutes les créatures et la Terre) comme des objets et les êtres humains comme des sujets. Cela nous permet de connaître, d'agir et de contrôler les autres par notre esprit, nos intentions et notre pouvoir (Serres, 2000, p. 13). Mais nous devons apprendre à nous maîtriser car notre excès de contrôle ne pourra que nous détruire, nous-mêmes et tous les passagers embarqués sur le bateau (Serres, 1990, p. 60). Comment exercer un contrôle alors ? Serres fait appel à une nouvelle loi : le « contrat naturel ». Se fondant sur une éthique de l'environnement, le contrat naturel explore la question de la philosophie du droit, laquelle n'a jamais fait l'objet d'une réflexion (Serres, 2000, p. 7) et concerne pourtant la justice et l'amour « de la terre, des villes, du droit, de la justice, de la planète » (Serres, 1994b, p. 244). Qu'est-ce que le contrat naturel ? Serres écrit :

Les philosophes du droit naturel moderne font parfois remonter notre origine à un contrat social que nous aurions, au moins virtuellement, passé entre nous pour entrer dans le collectif qui fit les hommes que nous sommes. Etrangement muet sur le monde, ce contrat, disent-ils, nous fit quitter l'état de nature pour former la société. (Serres, 1990, p. 62)

Le contrat social suppose la condition *sine qua non* transcendantale de la collectivité. Or, même si nous sommes nés dans la nature, cette collectivité ne comprend pas la nature. Est-ce juste ?

Nous avons poursuivi, au siècle dernier, l'idéal de deux révolutions, toutes deux égalitaires : le peuple reprend ses droits politiques, rendus parce que volés ; de même les prolétaires rentrent dans la jouissance des fruits matériels et sociaux de leur travail : recherches d'équilibre et d'équité au sein du contrat exclusivement social... pendant que nous la poursuivons, une deuxième commence, qui caractérisera notre histoire à venir comme la précédente d'équilibre et de justice, mais entre de nouveaux partenaires, le collectif global et le monde tel quel. (Serres, 1990, p. 68)

Serres appelle à un contrat naturel qui serait signé par tous les membres de cette Terre. Il dénonce : « aimer les hommes en somme, tout en exploitant ses proches... cette première loi fait silence sur les montagnes et les lacs, car elle parle aux hommes des hommes comme s'il n'y avait pas de monde » (Serres, 1990, p. 82).

La première loi nous demande d'exécuter notre contrat pour aimer les gens. Mais nous oublions d'aimer notre monde. Nous négligeons d'écouter ce que notre monde a à nous dire. Ainsi, Serres appelle-t-il à une seconde loi :

Voici donc la deuxième loi, qui nous demande d'aimer le monde. Cette obligation contractuelle se divise en cette vieille loi locale qui nous attache au sol où reposent nos ancêtres et une loi globale nouvelle qu'aucun législateur, que je sache, encore jamais n'écrivit, qui requiert de nous l'amour universel de la Terre physique. (Serres, 1990, p. 82-83)

Cette seconde loi est la loi naturelle. Pour corriger les énormes erreurs commises par l'homme dans l'histoire de la planète et pour la survie de tous (êtres humains, toutes les créatures, la nature, en un mot la Terre), il est urgent de mettre en place cette loi. Cette loi nous demande l'amour de la terre, des rivières, des arbres et des fleurs de notre ville natale, et l'amour universel de cette planète, y compris de ses créatures. Ce droit naturel devrait permettre de construire une nouvelle collectivité globale qui se sentirait concernée et agirait pour son avenir. Cependant, à toutes les conférences sur le changement climatique, y compris la dernière en date à Copenhague, « on a oublié d'inviter à Copenhague un partenaire essentiel, composé d'air, de feu, d'eau et d'êtres vivants », estime Serres (Serres, 2009b). Les gens continuent à se livrer au débat politique en vue de défendre les intérêts de leurs propres gouvernements et pays, mais ne parlent pas de l'avenir de la Terre. Les relations entre les êtres humains et la Terre, même entre les êtres humains, sont encore sombres. Tout ce que nous faisons est séparé de la Terre.

Le dualisme de Descartes a divisé les êtres humains et la nature et nous avons donc traité la nature comme un objet de recherche depuis quatre cents ans. Nous sommes fiers de notre maîtrise de la loi naturelle, de nos connaissances et langues qui produisent des hiérarchies dans lesquelles les espèces animales et végétales sont placées en dessous de nous, mais maintenant, nous sommes devenus les victimes de notre victoire et de notre supériorité. Nous souffrons à la vue des souffrances animales et végétales car nous vivons ensemble à l'intérieur d'un même objet planétaire et nous sommes aussi cet objet planétaire (Serres, 2000, p. 17).

Serres demande : « qu'est-ce qu'un objet ? » (Serres, 2000, p. 13) La nature serait l'objet et nous serions le sujet ? En fait, nous pouvons dire qu'il n'y a ni sujet ni objet, mais uniquement la Terre. Cela ne signifie pas seulement que la Terre comprend les êtres humains et la nature. Cela indique que les êtres humains, la nature et la Terre sont une

seule et même entité. On peut cependant douter de ce contrat osé proposé par Serres, ainsi que Rousseau, car personne n'a jamais signé un tel contrat. La nature peut-elle « signer » ? (Serres, 2000, p. 20). Ainsi, Luc Ferry critique-t-il intensément cette « écologie dure » qui met en évidence la supériorité de la nature qui pourrait agir et signer (Ferry, 1992, p. 33), mais Serres répond que « la nature se conduit comme un sujet » (1990, p. 64). Il ne fait aucun doute que la nature nous a déjà avertis du malheur et de la fatalité, et nous a rappelés, comme à ses enfants, la nécessité de nous relier les uns aux autres pour notre avenir commun (p. 69). La critique de Ferry demeure emprisonnée dans le dualisme. Ici, Serres nous dit qu'il nous faut nous détacher de l'idée d'anthropocentrisme, nous devons reconnaître notre solidarité avec tous les éléments de la Terre, y compris la Terre elle-même :

Ces deux lois donc n'en font qu'une seule, qui se confond avec la justice, naturelle et humaine à la fois, et qui demandent ensemble à chacun de passer du local au global, chemin difficile et mal tracé, mais que nous devons ouvrir. N'oublie jamais le lieu d'où tu pars, mais laisse-le, et rejoins l'universel. Aime le lien qui unit ta terre et la Terre et qui fait se ressembler le proche et l'étranger. (Serres, 1990, p. 84)

Le contrat naturel est le passage vers la solidarité entre toutes choses dans le monde. « L'ancien contrat social devrait se doubler d'un contrat naturel » (Serres, 1990, p. 41) : ces deux contrats devraient s'unir et se renforcer mutuellement, être tacites et universels, et non exclusivement sociaux (Wesling, 1997, p. 195). Cette loi naturelle suppose un lien universel et les canaux qui cherchent le « passage du Nord-Ouest » entre les êtres humains, toutes les créatures et la nature (Serres, 2000, p. 28). Serres appelle à des liens qui nous relient et nous unissent à la nature.

Mais comment les êtres humains peuvent-ils vivre avec leurs voisins et la nature dans un destin étroitement partagé ? Serres explique que ce contrat naturel doit être un accord de symbiose qui permette aux hommes de progresser vers la paix, celle existant entre les diverses sociétés humaines, mais aussi dans la vie de tous les habitants de la planète. Il parle d'un retour à la nature :

Au contrat exclusivement social ajouter la passation d'un contrat naturel de symbiose et de réciprocité où notre rapport aux choses laisserait maîtrise et possession pour l'écoute admirative, la réciprocité, la contemplation et le respect, où la connaissance ne supposerait plus la propriété, ni l'action la maîtrise... contrat de symbiose... le droit de symbiose se définit par réciprocité : autant la nature donne à l'homme, autant celui-ci doit rendre à celle-là, devenue sujet de droit. (Serres, 1990, p. 67)

Ce que nous appelons symbiose avec la nature n'est rien moins que l'ensemble des relations possibles entre toutes les créatures non-humaines et la nature. Notre reconnaissance d'autres créatures non humaines et de la nature ne peut exister que sous des conditions scientifiques, culturelles et sociales spécifiques. Toutefois, dans le contrat naturel, nous devons apprendre à partir d'autres créatures non humaines, donc de leur symbiose avec la nature, pour la survie de la Terre car elles :

S'humilièrent devant la Terre, quittèrent le faîte et entrèrent en elle : obéissantes à ses contraintes, elles plongèrent pour se fondre dans la profondeur des mers ou glissèrent sous sa surface sans la troubler en se coulant dans la houle, forèrent des sapes noires dans l'humus ou les rochers, disparurent dans les turbulences des hautes régions de l'air ou se lièrent, immobiles, en un réseau inextricable de lianes et de branches pour former la masse des forêts pluviales ou équatoriales... toutes enfin dissoutes, mêlées, fondues dans la nature, ainsi nommée parce qu'elle rendait la naissance, silencieusement, communautairement, à celles qui venaient d'abandonner à jamais l'arrogance de leur ancienne destinée, le paranoïaque projet d'occuper la Terre entière à elles seules ; délaissant leur haute stratégie pour rejoindre l'obéissance asservie de l'instinct, pli harmonique sans faille de la Terre-Mère, qui, alors, les sauvegarda. (Serres, 1991, p. 141)

Les espèces animales et végétales se plient et restent humbles devant la Terre, vivent et respirent avec elle. Elles sont dans un processus de coévolution et peuvent donc ressentir les vibrations latentes de la Terre, un tremblement de terre imminent par exemple, ou alors échapper à un grand désastre. Elles n'ont pas massivement détruit les forêts, les montagnes, les rivières afin de construire des palais somptueux ou des royaumes. Leur culture n'est pas celle de pillards, mais une symbiose du respect, de la prudence, de la révérence, et de l'interpénétration-relation :

Tonnelles hautes où les plantes intolérantes étendent leurs couronnes autant que possible, afin d'absorber l'énergie des rayons du soleil ; ombre nécessaire aux plantes, tels que des arbustes, des herbages ou de la mousse, qui vivent sous l'ombre des tonnelles qui absorbent l'énergie du soleil et évitent de sécher sous le soleil ardent... la coopération avec la végétation et les animaux : brillantes plantes violettes et rouges, la danse et le chant des abeilles papillons, les précédents fournissent aux derniers la source de nectar sucré et les derniers livrent le pollen aux précédents ; les fourmis protègent les pucerons et les pucerons fournissent le miel aux fourmis. Plusieurs exemples populaires de symbiose : les légumineuses et les rhizobium, *gastrodia ellata* et *armillariella*

mellea, moustiques, pennées fougères et azotés spiruline, le lichen est le symbiote du champignon et des algues. Ils sont la coévolution de la symbiose. (Yeh, 1997, p. 176)

Nous, les êtres humains, sommes nés dans une croyance, et une culture, spécifique, idéologique et anthropocentrique qui néglige notre interdépendance avec les autres, non-humains, et nous sépare de l'interpénétration-relation avec la Terre. Cependant, aujourd'hui, nous souffrons avec les créatures animales et végétales de la Terre. Mais ces créatures nous indiquent la voie de la durabilité avec la Terre : la symbiose, qui est un retour à la nature.

Serres écrit :

S'humilièrent. Celles qui subsistent demeurèrent parce qu'elles renoncèrent à la maîtrise unique, à la puissance et à la gloire, à la concurrence effroyable, devant l'annonce de la mort collective suivant immédiatement la définitive victoire. Pour survivre donc, en elles-mêmes et par elles-mêmes, elles prirent cette décision muette, tacitement imprimée dans leur gène codé. Là gît la marque de leur humilité. (Serres, 1991, p. 141)

La symbiose et l'humilité. Voilà un thème de réflexion autour de l'éthique de l'environnement chez Serres. Les êtres humains commencent à inscrire ce chromosome dans leurs gènes, entrent dans le passage de la transformation en faveur de la symbiose avec la Terre. Ceci est la nouvelle évolution des êtres humains. Mais cette fois, en parallèle à l'idée implicite d'esthétique, il est également question de coévolution avec la Terre. « Dès lors, dans le monde reviennent les hommes... qui tiennent tous au passage récent du local au global et au rapport renouvelé que nous entretenons désormais avec le monde » (Serres, 1990, p. 67). Ici, Serres aimerait donner naissance à un nouvel enfant, un enfant qui aimerait toutes les créatures humaines et non humaines dans le monde, un enfant qui respecterait la nature, serait révérencieux à son égard. Il serait en symbiose avec la nature, chercherait le passage vers l'interpénétration-relation avec les autres et la Terre. Ce nouvel enfant, que Serres nomme « troubadour » est la manifestation de sa philosophie de l'éducation.

LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION CHEZ MICHEL SERRES : LE TROUBADOUR

Dans *Le Tiers-Instruit*, Serres s'interroge sur le concept d'éducation. Pour l'auteur, nul doute que l'homme est souvent angoissé dans la vie, car la vie est un voyage d'errance où l'homme ne cesse jamais de chercher à savoir qui il est. C'est l'angoisse et l'inquiétude

face à la vie qui le poussent à se chercher, se trouver puis se perdre à nouveau, car l'homme ne peut que se diriger vers une identité temporaire. Voilà pourquoi Serres pense que susciter le voyage d'errance est la vocation première de l'éducation ainsi que le processus majeur de la formation, car « aucun apprentissage n'évite le voyage. [...] Pars : sors. [...] Au vent, à la pluie : dehors manquent les abris. [...] Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance » (Serres, 1991, p. 28).

Le voyage d'errance est une formation à l'altérité et « l'apprentissage consiste en un tel métissage » (p. 87). Le métis est un tiers-instruit, il est « entre deux », créé au cours du voyage d'errance quand le sujet rencontre l'autre (p. 86-87). Le tiers qui se trouve dans une position de tiers est sans cesse au cœur du voyage d'errance, où le métissage est en constante formation. Voilà pourquoi Serres le nomme également « troubadour ». La philosophie de l'éducation de Serres veut donner naissance à ce troubadour. L'esthétique de l'éducation et l'éthique pour l'environnement chez Serres naissent de ce concept de tiers instruit ou de troubadour.

Dans une conversation avec le sociologue français Bruno Latour, Serres explique que *Le Tiers-Instruit* est un livre pour « des fleuves, de la montagne, de l'amour, de la jeunesse, de l'éducation » (Serres, 1994b, p. 244-245).

Le tiers instruit, le troubadour, se consacrent à l'amour de tous, y compris de la Terre :

Je l'appelle Tiers-Instruit : voyageur de nature et de société, amoureux des fleuves, sables, vents, mers et montagnes, marcheur sur la Terre entière, passionné de gestes différents comme de paysages divers, navigateur solitaire au passage du Nord-Ouest... enfonçant ses racines dans le plus profond terreau culturel... plus éloigné du pouvoir que tout législateur possible et plus proche de l'ignorance partagée par le grand nombre que tout savant imaginable... sans cesse en errance sur l'empan qui sépare la faim de la satiété, la misère de la richesse, l'ombre de la lumière, la maîtrise de la servitude, le chez-soi de l'étranger... errant mais stable, enfin surtout brûlant d'amour envers la Terre et l'humanité. (Serres, 1990, p. 147-148)

Rempli d'amour pour la Terre et l'humanité, le tiers instruit est prêt à se transformer. Le voyageur, le troubadour n'est personne, il est nul, prêt à se dissoudre dans l'air, rien, donc tout ; nul, donc possible ; personne, donc tous ; transparent, donc accueillant ; inexistant, donc indéfiniment apte à l'univers (Serres, 1991, p. 234). Voilà ce qui relève de l'esthétique de l'éducation de l'auteur. Le troubadour aime l'univers parce qu'il est lui-même l'univers, la Terre. Le troubadour est un hybride de l'univers, la Terre elle-même (Serres, 1990, p. 190). Le troubadour de Serres est en coévolution avec la Terre.

Dans *Qu'est-ce que l'humain ?* Serres (2003b) pose cette question dans son discours d'ouverture au Collège de la Cité des Sciences et de l'Industrie, mais aussi dans plusieurs de ses écrits : *Le Tiers-Instruit*, *Le Contrat naturel*, *Retour au Contrat naturel*, *Récit d'Humanisme*. Son idée centrale est l'« hominisation », non pas l'« hominisation de théologie » dont parle Teilhard de Chardin, mais dans le sens de coévolution avec la Terre. « Rien de plus cruel que la séparation » (Serres, 2006a, p. 3). Mué par son amour de tous les êtres dans le monde et par son empathie pour la souffrance de la Terre, Serres cherche la solidarité transformative de l'inter-être (1994 a, p. 189, 2006 a, p. 6).

Qu'est-ce que l'humain ? Nous vivons en coévolution avec l'univers. La coévolution avec l'univers nous donne le potentiel de l'auto-transformation en un homme de demain, un troubadour. Le troubadour, comme tous les êtres humains, erre dans le monde, sans appartenance, pour se trouver, un chercheur d'éternel, déjà sur le chemin de l'auto-détachement pour se recréer en tant que symbiote de la Terre et de l'errance à travers le passage vers l'interpénétration-relation avec les autres et la Terre. Le troubadour, qui n'est rien, n'est personne d'autre que la transformation de plusieurs êtres, ne peut être considéré comme la potentialité à devenir tout (Serres, 1999, p. 186).

Serres dit : « non point ni ange ni bête... mais ange et bête ensemble, errant sans appartenance, corps mêlé, accédant au possible » (Serres, 1991, p. 51-52). Un être mixte et hybride qui est capacité et possibilité. C'est le point central de la philosophie de l'éducation de Serres : « je suis personne et ne vauds rien : capable donc de tout apprendre et de tout inventer » (p. 234).

Chez Laozi : « il est grandement plein car il est vide ; ses ressources ne s'épuisent point »⁹ (Fu, 2006, p. 303). Le vide est la possibilité de l'invention.

Pourtant toutes les paroles et larmes sont inconnues parce que nos pères, nos histoires et nos cultures, attachés dans des langues ou des écrits, n'ont jamais écouté les mots de « ces autres » (Serres, 2006a, p. 21). « L'arrogance qui caractérise les êtres humains se manifeste dans la façon dont nous nous maltraitons les uns les autres ainsi que la nature » (Zembylas, 2002, p. 494). Les histoires et cultures humaines qui font de nous un sujet unique dans le monde sont arrogantes et sans humilité. Mais le troubadour est humble. En tant que sujet dans son histoire passée, il perd toujours sa place, son statut, son palais, son royaume, ainsi que lui-même, à savoir le sujet, à cause de sa modestie. Mais il se découvre alors lui-même en tant qu'individu indéterminé et global en raison de son processus d'auto-détachement (Serres, 1991, p. 235). Ainsi, il se quitte, se détache lui-même pour entrer dans la coévolution avec la Terre. Le troubadour aime, donc il n'est pas, il aime donc il n'est pas lui, il aime donc il n'est plus là (Serres, 1991, p. 58). Il a entendu les prières des gens, ainsi que les pleurs de la souffrance de la Terre. Ainsi, il quitte son joli nid, l'endroit où il est né, pour retrouver sa vraie maison, la Terre, parce qu'il est né dans

l'amour de la Terre : « toi que j'aime et qui m'aimes, le monde dont la beauté m'émerveille et auquel je me donne » (Serres, 1991, p. 63). Il n'y a aucune autorité universelle des êtres humains. Le troubadour n'a aucune référence. Il erre juste dans le monde en faveur de la recherche du passage vers l'univers et pour s'imprégner de l'humilité qui émane de la nature. Il devient le monde et tout : « le retour au monde, lui et moi revenus au matin de la création. Omnipotence : tout redevient possible » (Serres, 1991, p. 64). Il est sur le chemin de l'errance inachevée dans sa maison et avec tous ses partenaires :

Jamais je ne dirai assez merci. Merci pour les hasards, merci pour ce miracle, pour la mer turbulente et l'horizon flou, merci pour les nuages, pour le fleuve et le feu, merci pour la chaleur, la ferveur et les flammes, merci pour les vents et les sons... merci d'amour et de souffrance, pour la douleur et la féminité. (Serres, 1997, p. 167)

Qui est l'être humain ? Le troubadour implique une nouvelle « évolution d'espèce » (Serres, 2003b, p. 76, 2006 a, p. 20).

Serres affirme qu'il existe trois grands enjeux contemporains : un nouvel individualisme, la crise de nos rapports d'appartenance aux communautés et la nécessité d'une nouvelle citoyenneté exigeant un souci pour la planète (Serres, 2006c, p. 2). Le premier oublie toujours le passage vers les deux autres. Avec une transformation dynamique, le troubadour évolue, aime, et il relie tous les êtres humains ou non dans ce monde séparé et fragmenté : « Ce que je cherche à former, à composer, à promouvoir... c'est une synthèse, et non pas un système, un confluent mobile de flux... le corps vivant danse ainsi, et toute vie... Je cherche à faire naître un petit enfant » (Serres, 1994b, p. 179-180).

Un troubadour est un animal sans espèce, un enfant qui a des possibilités infinies et peut devenir le pont où se trouve le passage secret vers le monde (Serres, 1991, p. 225, 2006b, p. 146-147). Le corps du troubadour est terre paysanne, il aime la terre ; son âme est aigüe-marine, il aime errer dans l'océan, son amour est son caractère, il est soucieux de la Terre, car sans amour on ne peut pas entendre le cri de la Terre et sentir ses douleurs ou toute vibration latente ; enfin, il est le feu, il préfère se sacrifier pour sauver la souffrance de la Terre (Serres, 2006b, p. 20). Le troubadour est-il un monstre alternatif ? Serres répond : « je n'ai jamais cessé de me féliciter de mon altérité, de cette altération... de cette variété d'hermaphrodisme, de cette symbiose pacifique entre deux rives » (Serres, 2006b, p. 160).

Dans la conférence « Choisir l'homme de demain ? » organisée par Science et Société en 2003, la réponse de Serres à cette question « Qu'est-ce que l'humain ? » est : « vivant en voie d'auto-évolution » (Serres, 2003c, p. 6).

Il pose qu'au commencement tout était chaos. Toutes choses, y compris les planètes, la Terre, les êtres humains ou non, sont nés dans les circonstances contingentes de ce commencement. Il faut que les êtres humains entrent dans la coévolution avec toutes les choses dans le monde parce que nous sommes tous nés dans cette entéléchie. La Terre n'est pas environnement mais entéléchie : « Oubliez donc le mot environnement, usité en ces matières. Il suppose que nous autres hommes siégeons au centre d'un système de choses qui gravitent autour de nous, nombrils de l'univers, maîtres et possesseurs de la nature » (Serres, 1990, p. 60).

Le concept de protection de l'environnement est un nouveau dualisme cartésien qui sépare à nouveau l'homme et la nature. L'homme n'est pas le centre, le soleil, le roi, le maître, le propriétaire de la Terre. La Terre n'est pas un patient qui a besoin d'être guéri. Nous faisons partie d'elle et un avec elle. Nous sommes dans l'entéléchie. Le troubadour vit dans cette entéléchie :

Moi : troisième personne, chacun, les autres, tous, cela, le monde, et le il impersonnel des intempéries temporelles : il pleut, il pleure, il vente... et se plaint ; il tonne, crie... musique, bruit ; soudain, il faut, et me voici, éthique, réuni, debout, au travail, dès l'aube. (Serres, 1991, p. 226)

Le troubadour est un hybride qui rencontre tout. Il est l'homme, la nature, le monde qui aime tous ses partenaires. Il est les ponts, les propositions, ainsi que les intermédiaires. Il relie, mélange les choses et conduit à elles. Il est une nouvelle collectivité et est omnipotent pour devenir quelque chose et être orienté vers tout. Il est local et global. Lui, comme un homme appartenant au monde, ne vit pas passivement dans l'espace et le temps, mais s'adapte activement et se donne à eux. Ainsi, le troubadour de Serres révèle-t-il la possibilité de passage du local au global et rejoint le bouddhisme : l'inter-être de l'un et du multiple, la co-création du sujet et de l'objet¹⁰.

ESTHÉTIQUE DE L'ÉDUCATION EN ORIENT ET PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION CHEZ MICHEL SERRES

La pensée orientale, longtemps ignorée du discours occidental, reprend sa place sur la scène des discours philosophiques. Plusieurs penseurs occidentaux ressentent une affinité avec la pensée orientale : Whitehead (1995) reconnaît, dans *Process et réalité*, que sa philosophie du processus est inspirée par la philosophie orientale ; « La pensée chinoise, transmise par les Jésuites, a permis à Leibniz d'introduire en Occident la philosophie de l'organisme » (Volle, 2003). Needham (1969, p. 291-293) écrit que la philosophie de l'organisme de

Whitehead peut remonter au taoïste Zhuangzi grâce à la *Monadologie* de Leibniz, découlant de l'étude de Leibniz de la première traduction latine de la littérature taoïste.

Depuis le réalisme platonicien, la philosophie occidentale traditionnelle est préoccupée par la lutte pour la substance. Cependant, comme Gautama Bouddha le dit, tous les phénomènes sont impermanents, tous les dharmas relèvent du non-soi¹¹. La philosophie orientale est un travail sur le vide (Mou, 1983, p. 255), comme dans le concept bouddhiste de « coproduction conditionnée » (*pratītya samutpada*)¹². La philosophie de Serres est une alternative à la philosophie occidentale traditionnelle : son troubadour est un homme sans authenticité, simplement vide et contingent, qui a une affinité avec le monde et qui vit, change et évolue dans la coproduction conditionnée : « Si tu veux devenir tout, accepte de n'être rien. Oui. Le vide transparent. Cette abstraction suprême, ce détachement équivalent à la polyvalence. Blanchi, tu comprendras tout et te voici, à loisir, poisson, plante, fleur, archange ou luminaire » (Serres, 1991, p. 237).

Le vide chez Serres doit être compris comme un potentiel de devenir. La vacuité n'est pas totalement le vrai rien. La vacuité est le *Shunyata* (vide) dans le bouddhisme et signifie que rien ne possède d'identité et d'authenticité essentielle et endure. Le troubadour est vide, nul, donc quiconque. Chez Zhuangzi, on peut trouver également cette image de l'homme : il a l'apparence d'un homme, mais il est vide comme le ciel. Le vide est une source d'énergie entièrement disponible. Il est un homme qui se détache, par conséquent, un troubadour erre toujours. Errer indique le devenir. La philosophie occidentale traditionnelle se soucie de clarifier des idées ou des pensées. Toutefois, concernant l'errance, Zhuangzi affirme que la clarification fait la distinction. La distinction fait le choix. Le choix fait l'abandon... et on est déjà très loin de l'errance¹³ (Wang, 1984, p. 4).

Puisque la croyance anatomique de Descartes montre que les espèces animales et végétales n'ont pas subi la douleur humaine, nous les êtres humains avons déjà fait notre choix et abandonné le monde. Mais le troubadour, comme un homme errant en auto-détachement de retour à l'entéléchie, a écouté leurs paroles en raison de leur interpénétration-relation et « inter-être sans cesse entremêlés ».

Le troubadour est une possibilité immanente, une autopoïèse, dans la co-création avec la Terre : « Qui suis-je ? Une trémulation de néant, vivant dans un séisme permanent. Or, pendant un moment de bonheur profond, à mon corps vacillant vient s'unir la Terre spasmodique. Qui suis-je, maintenant pour quelques secondes ? La Terre elle-même. » (Serres, 1990, p. 190)

Ici nous prenons en compte le confucianisme. Le confucianisme propose une approche holistique de l'univers dans laquelle toute chose – les êtres humains ou non, y compris la nature –, est en harmonie avec l'autre.

Tel un philosophe néo-confucianiste, Kaibara (2007) dit :

Le confucianisme chinois est l'holisme organique et le vitalisme dynamique, la référence est le fait que l'univers est considéré comme une unité intégrée et non pas comme des pièces discrètes mécanistes. L'univers est considéré comme unifié, interconnecté, et interpénétrant. Tout interagit et affecte tout le reste. (p. 58)

Le confucianisme voit toute chose comme une matière organique et holistique, l'univers comme un grand homme et l'homme comme un petit univers ; sa vision est donc anthropocosmique (Chang, 1974, p. 26).

Dans *L'ajustement des controverses*, Zhuangzi dit que « Ciel, terre, et moi co-évoluons, tous et moi sont un »¹⁴, il montre la synergie et la synesthésie du corps, de l'esprit, des autres et du monde, à savoir, la copropriation. Dans le *Livre des Mutations*, « tous sont nés dans l'entéléchie. L'entéléchie est le processus du devenir, du développement de la vie et de la création inachevée » (Fang, 1983, p. 269) ; « combien profondément significative est l'entéléchie. Genèse de tout, tout est genèse »¹⁵.

Dans un livre récent, *Biogée*, Serres (2010) précise que « Bio veut dire la Vie et Gé veut dire la Terre, comme dans Géographie. La Vie, on le sait, habite la Terre et la Terre se mêle à la Vie ». La vie, la Terre sont nés dans la biogée. Nous pouvons probablement dire que la biogée est l'entéléchie.

Pour Serres, tous les êtres ne peuvent que s'aimer car nés dans l'entéléchie et partie prenante de cette entéléchie. Ils ne peuvent qu'aimer les autres comme ils s'aiment car l'autre alternative ne peut être que la perte de soi, tout comme nous perdons progressivement notre monde et nous-mêmes aujourd'hui ; tout est interpénétration-relation et entéléchie.

Pour ce qui est du concept philosophique occidental d'éthique, son équivalent chinois, confucéen, le *ren*, combine à la fois le concept de « bon » et le « caractère intrinsèque de l'interpénétration affective »¹⁶ (Mou, 1955, p. 178).

Mencius dit que « tous les hommes ont de l'empathie »¹⁷ car « le cœur de l'univers est l'ensemble de ses créatures et le cœur de toutes les créatures est l'univers »¹⁸.

La « co-création avec le Créateur »¹⁹ et « l'errant dans la genèse »²⁰ chez Zhuangzi relèvent du *ren* (Hsu, 1966, p. 92).

Selon Billeter (2004), dans le taoïsme, la vraie puissance et capacité d'un homme découle de l'abandon de la volonté de possession et de contrôle de soi et de l'autre (p. 60).

L'interpénétration-relation a, en outre, une signification très importante dans l'esthétique de l'éducation en Orient : l'éducation est principalement un processus de naissance de l'homme à soi, où l'homme « co-évolue avec la nébuleuse, co-crée avec la beauté de

l'entéléchie »²¹. Toutes les choses dans le monde, y compris la Terre elle-même, assistent à la transformation de l'entéléchie et embrassent sa beauté. Cette approche est très importante dans l'esthétique de l'éducation en Orient (Fong, 2003, p. 137). L'argumentation de Serres présente donc une vision esthétique significative. Serres veut donner naissance à un troubadour qui s'aime parce qu'il est lui-même l'univers, la Terre (Serres, 1990, p. 190) ; sa philosophie de l'éducation relève donc de l'esthétique de l'éducation telle que la perçoit la philosophie orientale.

Selon Serres, pour chercher l'entéléchie ou l'interpénétration-relation de l'homme et de la nature, nous ne disposons que de l'éducation (2003a, p. 405). Cette éducation est une recherche et une errance longue, infinie et nomade.

Comme Martusewicz (2001) le dit :

Ce que j'appelle le cursus de nos vies, un long processus de recherche nomade, qui consiste à quitter et traduire, et que nous pouvons mener sous forme éthique ou non. Nous pouvons le faire avec la volonté de nous détacher de nous, de modifier notre pensée, et ainsi de nous préoccuper davantage du monde et de notre rapport à lui. (p. 38)

Qu'est-ce qu'enseigner ? Quel devrait être le programme d'enseignement de demain ? Comment l'organiser et pourquoi l'organiser ainsi ? Serres pense que les grandes catastrophes et les souffrances de notre temps devraient être enseignées (Serres, 1998, p. 2). En fait, la question « que faut-il enseigner ? » est essentielle dans l'éducation car une mauvaise réponse peut générer des effets puissants de souffrance, et la mauvaise réponse actuelle est notre cursus « hyper-séparé de la Terre ». Quel genre d'homme est né de ce cursus ? Ce cursus hyper-séparé de la Terre est en train de créer une catastrophe pour la Terre et de provoquer une tragédie pour tous les enfants et tous les êtres de la Terre, et nous ne pouvons ignorer « les politiques de biodiversité et les souffrances massives que nous, en tant qu'êtres humains, continuons à imposer à la Terre et au final à nous-mêmes » (Martusewicz, 2001, p. 119). Nous devons enseigner à nos étudiants la « vérité qui dérange » et « encourager une formation éthique de leur potentiel d'aimer notre Terre, nos paysages locaux et voisins, et ceux pour lesquels on peut croire que nous n'avons pas d'affinités » (p. 131). Par ailleurs, nous devons enseigner à nos enfants et à nous-mêmes à aimer notre monde, à entrer dans un processus de coévolution avec la Terre (Serres, 1997, p. 83), en un mot, nous devons enseigner le contrat naturel.

Serres (2000) indique :

Or j'essaie de montrer, dans mon livre, que toute pédagogie consiste à faire du petit d'homme un symbiote ou le partenaire d'un échange équilibré ou équitable

à partir du parasite ou du prédateur qu'à l'origine il ne peut pas ne pas être. Qu'il prenne et il lui faut donner en retour. D'une certaine manière, il en arrive à devoir signer un contrat d'échange avec son entourage, comme s'il débutait dans la vie humaine et civile par l'apprentissage d'un droit non écrit... Toute pédagogie commence donc par ce Contrat. (p. 23)

Partant du troubadour, concept central de la philosophie de l'éducation chez Serres, l'éthique pour l'environnement et l'esthétique de l'éducation chez Serres apparaissent ici. A l'instar de Orr (1992) qui affirme que « toute éducation est éducation à l'environnement » (p. 90), Serres éclaircit l'argument critique pour engager le monde et nous-mêmes dans un processus éthique. « Pas de morale sans pédagogie » (Serres, 1994b, p. 265). Voici révélées l'implication profonde de l'éthique écologique et l'importance pédagogique qui avaient été oubliées ; devenir instruits exige que nous nous engagions dans un processus de transformation qui ne peut demeurer isolé au sein de la co-évolution de la nature et nous exclure de la co-création au sein de l'entéléchie. Pour Serres, ce processus de transformation de la vie est un processus d'éducation du troubadour qui se détache de lui-même pour apprendre de son voisin et devenir tout, c'est-à-dire pour entrer dans la co-évolution avec la beauté du monde (Serres, 2000, p. 24).

La pensée de Serres est très proche du bouddhisme : « tous les dharmakaya (corps de vérité) sont des bambous verts, tous les prajna (sagesse, intelligence, discernement ou acuité cognitive) sont des bouquets de fleurs jaunes »²² et « la co-création avec la beauté de l'entéléchie » de l'esthétique orientale. Serres (1991) dit que « l'enseignement est cet ensemencement » (p. 83).

Ce qui ressort de la discussion que nous venons de mener est la signification profonde de son esthétique de l'éducation, laquelle se réalise lorsque le troubadour pénètre la co-création avec l'entéléchie, à l'instar de la pensée confucéenne Seng Seng, qui illustre la créativité permanente et le renouvellement de la nature, et célèbre l'infini processus créatif de nos vies.

CONCLUSION

La vraie différence entre les hommes et Dieu, s'il existe, doit résider, sans doute, en ce que celui-ci crée le monde des choses et l'ensemble des hommes par toute-puissance et prévision savante, alors qu'au moins pour le moment nous procréons des enfants, au corps et à l'esprit imprévisibles, pour un monde imprédictible. Il ne nous reste donc que l'éducation, pour la prévoyance souple de l'avenir. Quand on n'a pas la prévision, c'est-à-dire la providence, il reste la prévoyance. (Serres, 1994b, p. 266-267)

« L'activité d'enseignement est ontologiquement une pratique de l'esthétique » (Fong, 2003, p. 113). La philosophie occidentale actuelle avec, par exemple, l'éthique des autres, la philosophie non subjective, la théorie des systèmes et la philosophie écologique ou biocentrisme, est en train de renouveler la philosophie subjective, et recherche en même temps la pensée ou théorie de demain. Quant à la philosophie de l'éducation, nous devons reprendre la question encore plus fondamentalement : quelle est notre relation au monde ? En effet, « l'éducation est quelque chose qui s'imagine » (Hameline, 1986, p. 33). Notre analyse indique que l'esthétique de l'éducation de Serres, très proche de l'esthétique de l'éducation en Orient, imagine notre prochaine relation au monde, parce que « notre destin s'ensemence de ce pas, de ces portes, de ces ponts » (Serres, 2006b, p. 36).

BIBLIOGRAPHIE

- * Billeter, J.-F. (2002). *Leçons sur Tchouang-tseu*. Paris, France : Allia.
- * Billeter, J.-F. (2004). *Études sur Tchouang-tseu*. Paris, France : Allia.
- * Chang, T.-S. (1974). *Raison et démocratie (Li xiang u ming chu)*. Taipei, Taiwan : Lu-Sang.
- * Fang, T.-M. (1983). *Philosophie du confucianisme et du taoïsme traditionnels (Uang chi ru jia u da jia cheu xue)*. Taipei, Taiwan : Li-Ming.
- * Ferry, L. (1992). *Le nouvel ordre écologique*. Paris, France : Grasset.
- * Fong, T.-L. (2003). *Étude sur la Philosophie de l'éducation. Sujet, Émotion et autopoïèse (Jiao wu cheu xue jiang luan. Chu ti, chieng xiang u chuang hua)*. Taipei, Taiwan : Gao Deng Jiao Yu.
- * Fu, P.-L. (2006). *De la réalité. Étude sur Lao Tseu (Jiuo jing jan tsu. Fu pei ruang tan lao tsieu)*. Taipei, Taiwan : Tiang Sha.
- * Groothoff, H. H. et Reimers, E. (1963). *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Paderborn, Allemagne : Schöningh.
- * Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris, France : ESF.
- * Henry, M. (1963). *L'essence de la manifestation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Hsu, F.-G. (1966). *L'esprit de l'art chinois (juang guo i chu jiang sheng)*. Taipei, Taiwan : She-Seng.
- * Kaibara, E. (2007). *The Philosophy of Qi : The Record of Great Doubts* (M. E. Tucker, trad.). New York, NY : Columbia University Press.
- * Kanz, H. (1993). Emmanuel Kant. *Perspectives : Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23(3), 813-830.
- * Martusewicz, R. A. (2001). *Seeking Passage : Post-Structuralism, Pedagogy, Ethics*. New York, NY : Teachers College Press.
- * Mou, T.-S. (1955). *Philosophie de l'histoire (Li chueo cheu xiue)*. Taipei, Taiwan : She-Seng.
- * Mou, T.-S. (1983). *Dix-neuf leçons sur la philosophie chinoise (juang guo cheu xiueshe jueo jian)*. Taipei, Taiwan : She-Seng.

- * Needham, J. (1969). *Science and Civilization in China*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- * Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy*. New York, NY : State University of New York Press.
- * Serres, M. (1990). *Le Contrat naturel*. Paris, France : François Bourin.
- * Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris, France : François Bourin.
- * Serres, M. (1994a). *Atlas*. Paris, France : Julliard.
- * Serres, M. (1994b). *Eclaircissements. Cinq entretiens avec Bruno Latour*. Paris, France : François Bourin.
- * Serres, M. (1997). *Le Parasite*. Paris, France : Pluriel.
- * Serres, M. (1998). Inauguration. Repéré du site : http://pmsimonin.fr/gauche/enseigner_serres.htm
- * Serres, M. (1999). *Variations sur le corps*. Paris, France : Le Pommier.
- * Serres, M. (2000). *Retour au Contrat naturel*. Paris : Bibliothèque Nationale de France.
- * Serres, M. (2003a). *L'Incandescent*. Paris, France : Le Pommier.
- * Serres, M. (2003b). *Qu'est-ce que l'humain ?* Paris, France : Le Pommier.
- * Serres, M. (2006a). *Récits d'Humanisme*. Paris, France : Le Pommier.
- * Serres, M. (2006b). *L'art des ponts : Homo pontifex*. Paris, France : Le Pommier.
- * Serres, M. (2006c). Entretien avec un marin alpiniste qui navigue en solitaire entre les sciences, la philosophie et la littérature, à la recherche du neuf. Récupéré du site : http://www.pearltrees.com/#/N-s=1_3066771&N-u=1_72649&N-p=22663517&N-play=2&N-f=1_3066771&N-fa=814066
- * Serres, M. (2008). *La Guerre mondiale*. Paris, France : le Pommier.
- * Serres, M. (2009a). *Temps des crises*. Paris, France : le Pommier.
- * Serres, M. (2009b, 21 décembre). On a oublié d'inviter la Terre à la conférence sur le climat. *Le Monde*.
- * Serres, M. (2010). *Biogée : Mer et fleuve. Terre et monts. Trois volcans. Vents et météores. Faune et flore. Rencontres, amours*. Brest, France : Editions-dialogues.fr.
- * Volle, M. (2003). Commentaire sur *Joseph Needham. Science and Civilization in China*. Cambridge University Press. Récupéré du site de Michel Volle : <http://www.volle.com>
- * Wang, F. J. (1984). *Interprétation et recherche sur Zhuangzi (Zhuangzi taung, Zhuangzi jie)*. Taipei, Taiwan : Li ren.
- * Whitehead, A. N. (1995). *Procès et réalité. Essai de cosmologie*. Paris, France : Gallimard.
- * Wesling, D. (1997). Michel Serres, Bruno Latour, and the edges of historical periods, *Clio*, 26(2), 189-204.
- * Yeh, J.-M. (1997). *Apprendre à partir de la vie du système, Biotique sociale et la Biologie (Xiang seng ming xi tuang xieu xi-se huei fuang seng luang u seng ming ke xieu)*. Taipei, Taiwan : Shu-Sin.
- * Zembylas, M. (2002). Michel Serres : a troubadour for science, philosophy and education. *Educational Philosophy and Theory*, 34(4), 476-502.

NOTES

¹ Les arts sont au nombre de six : l'urbanité, la musique, le tir à l'arc, l'art de conduire un char, l'écriture et le calcul.

² Tseu u tao, chu u de, i u riang, yu u i. Traduction de Séraphin Couvreur.

³ Ke u chi wei shang, iuo chu ji chi weitsieng, chuang chu chi wei mei.

⁴ Da shue chi tao, tsai ming ming de, tsai Chiang ming, tsai chiu u tsie tsiang.

⁵ Le Tao, la Voie, est une thématique philosophique orientale qui existe depuis de nombreux siècles déjà. Dans le livre I, chapitre 25 du Livre de la Voie et de la Vertu, le Daodejing, Laozi dit : Il est un être confus qui existait avant le ciel et la terre. / Ô qu'il est calme ! Ô qu'il est immatériel ! / Il subsiste seul et ne change point. / Il circule partout et ne périlclite point. / Il peut être regardé comme la mère de l'univers. / Moi, je ne sais pas son nom. / Pour lui donner un titre, je l'appelle Voie (Tao). / En m'efforçant de lui faire un nom, je l'appelle grand. / De grand, je l'appelle fugace. / De fugace, je l'appelle éloigné. / D'éloigné, je l'appelle (l'être) qui revient. / C'est pourquoi le Tao est grand, le ciel est grand, la terre est grande, le roi aussi est grand. / Dans le monde, il y a quatre grandes choses, et le roi en est une. / L'homme imite la terre ; la terre imite le ciel, le ciel imite le Tao ; le Tao imite sa nature. Traduction de Stanislas Julien.

⁶ Tao chu, wan wu chi ouao. Siang ren chi bao.

⁷ Tang hu u chi xiuo xiao.

⁸ Wu yau xiang ui wu chi chu... cheu mei cheu le ie.

⁹ Da iang ruo chuang, chi Huang bu chuang.

¹⁰ I duo xiang ji, chu kue giuo ruang.

¹¹ Chu xiang wu chang, chu fa wu wuo.

¹² Uang chi xiang kuang.

¹³ Biang ie chue, iuo bu biang ie. luo suo biang geu iuo suo jeuo, iuo suo jeuo jeu iuo suo chu, iuo suo suo... chi chi xiao iwao ie chuang i.

¹⁴ Tiang di u wuo biang she, wang wu u wuo wei i.

¹⁵ Da xieu chieng uang, wang wu jiu zue (*Livre des Mutations*).

¹⁶ Ren I gang teng wei xiang.

¹⁷ Ren jieo iuo bu ren ren jiu xieng.

¹⁸ Tieng di I chuang wu wei xieng, re tsuo chuang chi wu iang ge de fu tieng di chuang wu chi xiang wei xieng.

¹⁹ Tuang hu wu chi xuo tsiuo.

²⁰ Fu iuo u wang wu chi tsieuo.

²¹ Hua Huang tuang chi Chiang, uieng tieng di chi mei.

²² Chiang Chiang tsieu chu jiang chi fa xiang, tsieu tsieu Huang hua wu fie buo ruao.

ET SI L'ON OSAIT UNE ÉPISTÉMOLOGIE DE LA DÉCOUVERTE ? LA DÉMARCHE ABDUCTIVE AU SERVICE DE L'ANALYSE DU TRAVAIL ENSEIGNANT¹

Javier NUNEZ MOSCOSO

Doctorant en Sciences de l'Éducation
UMR Efts (Éducation, formation, travail, savoirs), Université de Toulouse
Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
javier.nunez.m@gmail.com

RESUME :

Cet article défend l'idée que les différents types d'inférence logique structurent les démarches de recherche scientifique. Les trois modalités connues (déduction, induction et abduction) fondent les postures relatives à la construction de la connaissance (question logique) et au rôle de la science et du chercheur (question épistémologique).

En recherche, l'abduction (Peirce, 1965, 2002) est fortement méconnue et très peu employée en tant que démarche. Notre travail vise à lui accorder une place en tant que procédure scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation. Pour ce faire, nous avançons vers une compréhension de l'abduction au sein du système philosophique de Peirce, pour ensuite décrire ses spécificités. Pour revendiquer son intérêt scientifique, nous poursuivons par son opérationnalisation dans une recherche en cours sur le travail enseignant. Enfin, nous mettons en avant l'apport de l'abduction dans la construction d'un projet scientifique plus large, au croisement de la recherche fondamentale et praxéologique.

MOTS-CLES : abduction ; connaissance scientifique ; méthodologie de recherche ; travail enseignant.

INTRODUCTION²

La réflexion autour des démarches scientifiques et de l'élaboration des connaissances ne peut pas constituer l'angle mort de la recherche. Cependant, il nous semble que les raisonnements logiques qui structurent les procédures d'investigation et leurs respectives portées épistémologiques sont très rarement explicités et encore moins thématiques,

notamment en ce qui concerne le regard sur la science et la connaissance et le rôle du chercheur émanant de ces démarches. Autrement dit, les procédures mises au service de la science ont une dimension logique et épistémologique non négligeable.

Dans la recherche en sciences de l'éducation, la connaissance et la réflexion scientifique émergent, la plupart du temps, comme le résultat de démarches où les cadres théoriques et les hypothèses sont imposées *a priori* (logique hypothético-déductive), dans la perspective d'explorer le monde empirique pour les valider/invalidier. Un peu moins généralisés, les travaux nés de la « *grounded theory* » (Glaser et Strauss, 1967) ont influencé le développement de recherches qui démarrent par le terrain pour, à partir de lui, faire émerger des théories et des hypothèses explicatives ou pour, dans certains cas, mener une réflexion compréhensive (logique holistico-inductive).

Les démarches hypothético-déductives et holistico-inductives structurent l'énorme partie des travaux en sciences de l'éducation, en étant très souvent conçues en opposition. Cependant, il existe une troisième possibilité moins populaire, voire méconnue, il s'agit de l'abduction, notion développée par Aristote dans son *Organon* (traduction/réédition de 2001) et reprise plus tard par Peirce (1965). L'abduction est une démarche opérant à partir d'une théorie compréhensive de la réalité qui permet de préparer le travail empirique et de réduire le champ à étudier. La place de l'hypothèse n'est pas *a priori* ; elle émerge des données pour, ensuite, s'ouvrir vers une phase de vérification de cette hypothèse.

Cet article possède trois objectifs : (1) expliciter la portée logique des démarches, (2) présenter leurs implications épistémologiques et (3) montrer l'intérêt de l'abduction en tant que dépassement de l'opposition entre déduction et induction. Pour argumenter en faveur de ces trois idées, nous proposons trois phases.

La première partie développe la question logique et la question épistémologique sous-jacente aux démarches déductives et inductives, pour ouvrir le terrain à l'abduction. Ici, l'objectif principal est de montrer comment la démarche hypothético-déductive est porteuse d'une « épistémologie des chemins tracés », en tant qu'elle cherche à valider une hypothèse *a priori*. De même, nous allons présenter comment la démarche holistico-inductive possède une « épistémologie de la subjectivité heuristique », car le chercheur avec ses connaissances (mobilisées d'une façon souvent inconsciente) ordonne le réel. Nous terminerons avec une introduction à l'abduction comme inférence logique.

La deuxième partie aborde avec plus de détails l'abduction comme un élément central du système philosophique de Peirce (2002). Cet angle de lecture, alimenté aussi par les sciences de la gestion (David, 1999) et la sémiotique (Eco, 1989), interprète l'abduction à partir de sa dimension logique, mais aussi épistémologique, c'est-à-dire comme étant à l'origine d'un processus : la boucle abduction/déduction/induction. Ceci constitue

l'esquisse du dépassement du regard dichotomique ou antagoniste entre déduction et induction.

Enfin, la troisième partie comporte une opérationnalisation de cette boucle, nous permettant de penser, d'un côté, un projet de recherche plus complexe (Morin, 2008) qui prend en charge à la fois la recherche et l'intervention et, d'un autre côté, un dispositif d'analyse du travail enseignant.

1. LES INFÉRENCES LOGIQUES AU CŒUR DE LA SCIENCE

Les chercheurs mènent toujours leurs travaux en cohérence avec une méthode scientifique. Dans les sciences humaines, celle-ci est composée des phases classiques de problématisation, orientations épistémologiques/théoriques, hypothèse, recueil de données empiriques, analyse et validation/invalidation de l'hypothèse, puis par d'autres modèles où seront présents une problématisation, une phase de recueil de données empiriques, pour en finir avec une théorie, une hypothèse (explicative ou compréhensive) ou, au moins, avec une phase d'analyse fine.

Les deux démarches les plus répandues dans les sciences de l'éducation sont l'hypothético-déductive et l'holistico-inductive. Bien que souvent employées, il est très rarement repéré qu'elles portent une dimension logique et épistémologique fortement marquée. Pour mettre en évidence ce fait, nous ne resterons pas dans le pur champ des sciences humaines, car les méthodologies de recherche, bien que spécifiques aux disciplines, ont, dans un sens logique et épistémologique, la même structure. Principalement à travers la voix de Peirce (1965, 2002), nous allons employer des références venues des « sciences de la nature », mais aussi des « sciences de l'esprit », pour reprendre la célèbre distinction de Dilthey (1992).

Pour défendre l'idée que les inférences possèdent une double dimension logico-épistémologique, nous allons expliciter comment ceci se manifeste dans la déduction et l'induction. Ensuite, nous introduirons l'abduction comme troisième type d'inférence.

1.1 Autour de la déduction

1.1.1 De la démarche déductive à la question logique

La méthode **hypothético-déductive** peut être comprise comme une « opération mentale consistant avant tout à prendre pour point de départ une proposition ou un ensemble de propositions de portée universelle (ou du moins générale) dont on tire une hypothèse ou un ensemble d'hypothèses portant sur des cas particuliers » (Gauthier, 1986, p. 522).

Le type de raisonnement derrière cette démarche a été repéré par Aristote (2001) dans les *Premiers Analytiques* de son *Organon*³. Dans sa théorie du signe, ce raisonnement a été nommé *apodeixis*. Le tableau ci-dessous montre sur la colonne à gauche la démarche de recherche qui représente à la fois une phase de recherche (colonne centrale), mais aussi une structure logique (colonne de droite) :

Tableau 1. La déduction et sa démarche.

Démarche de recherche	Phase /Prémisse	Syllogisme déductif
Théorie/Hypothèse	Règle	A Tous les hommes sont mortels
Étude empirique	Cas	B Tous les Grecs sont des hommes
Validation/Invalidation	Résultat	C Tous les Grecs sont mortels

La déduction (formule ABC, colonne « syllogisme déductif » dans le tableau 1) opère en ayant pour but d'attirer « une conséquence (C) à partir d'une règle générale (A) et d'une observation empirique (B) » (David, 1999, p. 3).

Ce type de syllogisme a marqué toute l'histoire de l'humanité, y compris la méthode cartésienne et, par là même, toute la science. La démarche hypothético-déductive établie à partir de ce type d'inférence est, il faut le souligner, jusqu'à nos jours, la forme la plus exploitée par la recherche scientifique (articles, observations, thèses...).

1.1.2 De la question logique à l'épistémologie de la déduction

La question logique, cependant, a des conséquences au niveau épistémologique. Le projet de recherche par déduction a pour but d'élaborer des connaissances vraies. Ce projet de recherche se structure à partir d'un cadre théorique porteur d'un regard de la réalité figé ; à partir des éléments théoriques posés *a priori*, l'on propose une hypothèse explicative ou compréhensive du phénomène étudié. La place du monde empirique sera donc celle de garant de la validité (ou pas) de l'hypothèse.

La dimension « conservatrice » d'une démarche hypothético-déductive relève du fait que l'hypothèse est soumise au champ de possibilités donné par le cadre théorique mobilisé (plus il est restreint, moins on laisse « parler » les données). Par exemple, si nous proposons d'emblée une théorie sociocognitive de l'apprentissage, l'hypothèse compréhensive ou explicative ne proposera pas une issue à la génétique de l'individu.

Dans cette démarche l'on cherche, dans le meilleur des cas, à valider le travail scientifique, même si l'on est dans une logique poppérienne⁴. L'opérationnalisation et les objectifs de la mise en place de la déduction peuvent être éclaircis à partir de ce tableau :

Tableau 3. Opérationnalisation de la démarche déductive.

Démarche déductive	Opérationnalisation	Objectif
Théorie/Hypothèse	Cadre théorique <i>a priori</i>	Poser une relation théorie-empirie
Étude empirique	Méthodologie en fonction de la théorie et en adéquation au contexte empirique	Trouver des indicateurs de la relation
Validation/Invalidation	Interprétation et argumentation en faveur de l'hypothèse/théorie	Prouver que l'hypothèse/théorie est consistante

Dans la déduction, le statut de la pensée est plutôt « statique », le chercheur viendra à reproduire une théorie soit pour la valider soit pour la réfuter. La connaissance scientifique est à la fois un savoir « déjà là » et, dans une moindre partie, un objet à développer sous l'ombre de théories existantes, car elle ne rajoute pas de nouvelles découvertes (son résultat est déjà contenu dans la règle⁵). Dans ce sens-là, il s'agit d'une « épistémologie des chemins tracés », ce qui a, il faut le dire, un certain intérêt scientifique (prouver la résistance d'une théorie, l'employer dans d'autres contextes, etc.).

Le regard de la science envers la connaissance et le rôle du chercheur peut être qualifié de « reproductif », en tant que la théorie (règle) est une reprise venant cadrer à la fois l'étude empirique (cas) et la validation/invalidation de l'hypothèse (résultats), en sachant que ces deux derniers éléments sont déjà contenus dans la théorie (David, 1999).

1.2 Autour de l'induction

1.2.1 De la démarche inductive à la question logique

Le second type de raisonnement est celui présent dans la démarche qui ne s'appuyant pas sur les connaissances préexistantes aborde son sujet d'étude à partir du terrain. Cette procédure **holistico-inductive**⁶ vise à faire émerger la théorie dans le monde empirique, donc *a posteriori*. Cette procédure est employée notamment par la « *grounded theory* » (Glaser et Strauss, 1967) où la place de l'empirie est cruciale. En acceptant la subjectivité, la théorie ancrée ou enracinée interpelle la sensibilité et la créativité du chercheur, c'est lui qui ordonne le réel et qui théorise avec une procédure assurant la rigueur scientifique⁷.

Les étapes de cette démarche (tableau 2, colonne à gauche) peuvent être repérées dans le syllogisme aristotélicien appelé *apagogé* dont la construction logique est exprimée sur la colonne à droite du tableau ci-dessous :

Tableau 2. L'induction et sa démarche.

Démarche de recherche	Phase / Prémisse	Syllogisme inductif
Étude empirique	Cas	B Tous les Grecs sont des hommes
Analyse/Ordre de la réalité	Résultat	C Tous les Grecs sont mortels
Théorie/Hypothèse	Règle	A Tous les hommes sont mortels

Cette deuxième modalité de raisonnement correspond à une permutation du syllogisme déductif ABC vers la formule BCA. Il consiste à trouver une règle (A) qui pourrait rendre compte du résultat (C) si l'observation empirique était vraie (B). L'induction n'est pas porteuse d'une généralité chez Aristote, car il n'est pas licite de conclure une généralité de deux prémisses particulières. Dans le tableau 2, on étudie le cas des Grecs en sachant qu'il s'agit d'hommes et que l'on peut constater qu'ils sont aussi des mortels, mais établir la règle « tous les hommes sont mortels » ne peut pas être accepté par le projet de connaissance véritable de ce philosophe. Le refus d'Aristote de ce raisonnement est valable donc pour toute entreprise de quête scientifique fondée sur l'induction.

Ceci rejoint l'observation faite par Hume : « de quel droit prétendre que ce que nous inférons à partir des cas observés continuera à être vrai dans des cas non encore observés ? » (cité par Deledalle, 1990, p. 160). Cette question est sans doute problématique et il est difficile d'y donner une réponse. Cependant, selon Peirce (1965, 2002), les démarches de recherche montées sur un raisonnement de type inductif peuvent produire à long terme une règle, en contrastant l'hypothèse avec le monde empirique.

1.2.2 De la question logique à l'épistémologie de l'induction

En ce qui concerne le projet de recherche par induction, plus particulièrement celui de la « *grounded theory* », il s'agit davantage d'un exercice de *disciplined imagination* (« imagination disciplinée ») (Weick, 1989). Il serait ce caractère de la théorie enracinée qui donne vie à son double propos : d'une part, emmener de la scientificité aux études qualitatives et d'autre part proposer des théories issues de l'innovation ayant comme base des éléments empiriques (et non pas des théories déjà existantes) :

Tableau 4. Opérationnalisation de la démarche inductive.

Démarche inductive	Opérationnalisation	Objectif
Étude empirique	Méthodologie qui se construit dans le monde empirique	Repérer sur le terrain des indicateurs
Analyse/Ordre de la réalité	Interprétation et repérage d'éléments compréhensifs/explicatifs	Trouver des relations logiques liant les phénomènes
Théorie/Hypothèse	Cadre théorique <i>a posteriori</i>	Stabiliser une explication sous la forme d'une hypothèse/théorie

Tributaire de la sociologie états-unienne et du phénoménalisme⁸, la démarche inductive possède un héritage complexe et porteur de longs débats (Raymond, 2005). Les chercheurs y adhérant se séparent, en ce qui concerne l'orientation ontologique et épistémologique, entre les pro-positivistes (ou post) et les pro-constructivistes⁹, la nature souple de la démarche permet de se positionner sur ces deux paradigmes.

Par rapport à la portée épistémologique, cette démarche implique une vision dynamique de la pensée, où le chercheur mobilise ses capacités envers la création de catégories pour ordonner le réel et, éventuellement, élaborer de la connaissance. Cette dernière aura la place d'une découverte en tant qu'elle n'est pas déjà contenue dans une théorie mobilisée pour apprendre le réel, elle émerge des données empiriques ordonnées par le chercheur. Cependant, quand nous sommes dans l'acte même d'apprendre le monde, nous ne le faisons pas « aux yeux nus », car un certain angle d'appréhension des phénomènes est toujours présent (Guillemette, 2006 ; Anadón et Guillemette, 2007). Conscients de cette problématique, les chercheurs suivant le paradigme inductif ont réaffirmé la place de la subjectivité dans le traitement de données empiriques *a posteriori*. Cependant, la critique autour de la présence d'un « tri » permanent de la raison face aux phénomènes, nous semble-t-il, reste valide.

L'épistémologie qui traverse l'approche inductive peut être comprise comme celle de la « subjectivité heuristique », où c'est le chercheur qui ordonne et donne du sens au monde empirique, dans la quête « d'intuitions à valider dans les données » (Anadón et Guillemette, 2007, p. 33).

1.3 Dédution, induction, une place pour l'abduction ?

D'un point de vue historique, Aristote (2001) avait repéré les trois types de raisonnement : l'*apodeixis* ou déduction, l'*apagogé* ou induction et l'*epagogé* ou abduction. Selon le philosophe grec, ce dernier raisonnement « arrive à se rapprocher de la science » (p. 317) mais on n'est pas complètement dans la science car l'abduction est une connaissance probable ou possible. Comme nous l'avons déjà signalé, le projet aristotélicien a

pour objectif la connaissance vraie, en définitive, l'abduction est chassée de la scientificité envisagée¹⁰.

Il a fallu attendre plus de deux mille ans pour que Peirce reprenne l'abduction aristotélicienne, en l'intégrant dans son système philosophique d'une façon inédite et complètement renouvelée. Dans ce geste, il n'y a pas que l'abduction qui est modifiée, mais la compréhension et l'idée de science et de connaissance.

Nous soulignons qu'un grand nombre de critiques (Reilly, 1970 ; Eco, 1990) à la notion peircienne d'abduction ciblent uniquement le niveau logique, prolongeant la vision aristotélicienne d'un syllogisme « invalide », en négligeant le niveau épistémologique de l'abduction et sans même faire référence à leur question onto-sémantique (sujet qui sera abordé sommairement dans la partie 2 de cet article). Cependant, le projet de Peirce va plus loin :

À l'abduction correspond le rôle d'introduire des idées nouvelles dans la science : la créativité, dans un mot. La déduction extrait les conséquences nécessaires et vérifiables dont l'on devrait se suivre que l'hypothèse est certaine, et l'induction confirme expérimentalement l'hypothèse dans une portion déterminée de cas. Ce sont ces trois classes de raisonnement qui ne fonctionnent pas de mode indépendant ou parallèle, mais intégré et coopérant dans les phases successives de la méthode scientifique (Génova, 1996, p. 59).

Autrement dit, en tant qu'inférences logiques, abduction, déduction et induction accomplissent un rôle précis pour le développement de la science. Cependant, nous défendons l'idée que ces trois phases appartiennent à une méthode plus complexe que nous allons nommer « boucle » (Davis, 1999). C'est précisément un projet de dépassement de la dichotomie déduction-induction, un chemin vers « une boucle récursive abduction/déduction/induction » (p. 1).

En définitive, l'abduction est à la fois une étape (où elle introduit une idée nouvelle) et une méthode (une boucle qui combine abduction, déduction et induction dans un processus récursif).

2. L'ABDUCTION : UNE INFÉRENCE, UNE MÉTHODE

« Le doute vivant est la vie de la recherche.
Lorsque le doute est apaisé, l'enquête doit s'arrêter » (CP 7. 315)

D'emblée nous pouvons affirmer, avec Peirce (2002), que l'abduction doit être considérée comme la seule voie pour arriver à une idée nouvelle. Fondée sur l'étonnement face à un événement sans explication (caractéristique en commun avec l'induction), l'abduction incarne une démarche où le doute (sur toutes ses formes : la mise en question des théories, la quête d'explications et d'arguments valides...) représente le noyau dur de la recherche¹¹.

Réduire l'abduction au pur statut d'inférence logique est une erreur. Comprendre l'abduction chez Peirce ne se limite pas non plus à suivre son évolution durant sa pensée : il s'agit d'une notion centrale pour l'ensemble de son système philosophique, comme nous l'explicitons dans la suite du texte.

2.1 Origine et place de l'abduction dans la pensée peircienne

2.1.1 La question de départ

Peirce (1965) reconnaît avoir une posture « rivale » - en ce qui concerne la logique formelle - avec celle de plusieurs penseurs, dont Kant¹². Cependant, c'est la réflexion kantienne autour des « jugements synthétiques *a priori* » qui suscite l'un des thèmes principaux des préoccupations scientifiques de Peirce :

Selon Kant, la question centrale de la philosophie est 'Comment les jugements synthétiques *a priori* sont-ils possibles ?' Cependant, avant ce questionnement surgit celui de comment les jugements synthétiques en général sont possibles et, de façon encore plus générale, comment le raisonnement synthétique est possible dans l'absolu. Une fois obtenue la réponse au problème général, le plus particulier sera comparativement plus simple. Ceci est la clef de la porte de la philosophie (CP 5. 348).

La possibilité des jugements synthétiques *a priori*, c'est-à-dire des propositions qui accroissent la connaissance et qui sont avant l'expérience¹³, est un problème plus particulier pour Peirce que celui de la possibilité des raisonnements qui accroissent la connaissance. Aliseda (1998) affirme que Peirce, à l'instar de Kant, montre deux volets différents

de son propre projet (qui, comme nous le verrons plus loin, sont liés) : celui de justifier la possibilité du raisonnement synthétique et celui de développer une méthode d'acquisition de ce raisonnement.

2.1.2 L'abduction dans le système philosophique de Peirce

En réponse au défi de trouver une méthode d'acquisition de la connaissance, Peirce développe l'abduction. Celle-ci a une place centrale dans le système peircien, il s'agit d'une notion porteuse d'une question logico-épistémologique, tout en ayant une double dimension onto-sémantique (Soto, 2005). Le niveau épistémologique est lié à la posture que l'on a face à la science, la connaissance et le rôle du chercheur. Le niveau logique est attaché à la structure formelle du raisonnement argumentatif à employer dans l'élaboration de la connaissance (inférence). Le niveau sémantique pointe le sens et la fonction du langage dans l'élaboration des connaissances et, enfin, le niveau ontologique met en relief ce qui rend possible les connaissances (Soto, 2005) :

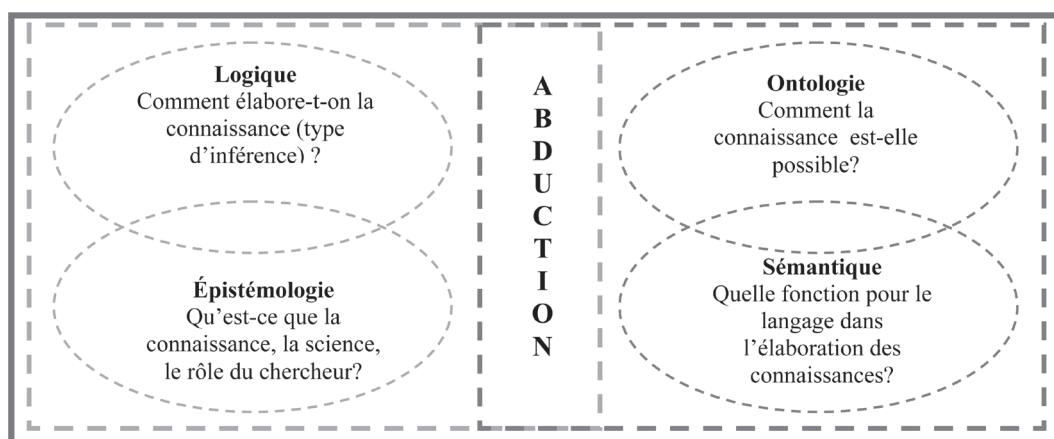


Schéma 1. L'abduction dans le système philosophique de Peirce.

L'abduction est une réponse à la question initiée par Kant (1974) sur « comment la connaissance synthétique est-elle possible ? ». De même, il s'agit d'une notion qui assure la relation systémique de ces deux dimensions, comme le montre le schéma ci-dessus. En conséquence, la place de l'abduction est d'une charnière au carrefour d'un système, en donnant forme à une méthode scientifique.

Cette division entre la double dimension logico-épistémologique et la double dimension onto-sémantique est basée sur la distinction entre logique et ontologie. La première porte une généralité logique (dans la représentation) et la deuxième une généralité

ontologique (dans ce qui est représenté par la représentation). De même, l'abduction possède un élément onto-sémantique lié à la question autour de comment nous assurer que « les croyances sont sur quelque chose, sur un fait ou un objet du monde, en incluant la possibilité que certaines croyances soient sur d'autres, et qu'elles-mêmes soient quelque chose de réel et, en conséquence, qu'elles possèdent la capacité de modifier le flux de l'expérience » (Soto, 2005, p. 5).

En cohérence avec les finalités de cet article, nous n'aborderons que la double dimension logico-épistémologique. Pour ce faire, nous décrivons par la suite l'évolution de la notion d'abduction dans la pensée peircienne.

2.2 Développement de la notion d'abduction chez Peirce

Comprendre l'abduction implique tout d'abord de saisir la difficulté de l'existence de diverses versions de cette notion dans l'œuvre de Peirce¹⁴. Pour étayer la question, nous allons identifier deux phases qui ne s'opposent pas, mais qui peuvent être comprises comme complémentaires : l'abduction comme inférence et l'abduction comme méthode.

2.2.1 L'abduction comme inférence

Dans cette première phase de la pensée peircienne, l'abduction a un statut d'inférence logique. Les trois modalités de raisonnement - déduction, induction et « hypothèse » (comme Peirce appelle l'abduction dans cette étape) - ont le caractère de procédures indépendantes dans la quête de la véracité des énoncés. La structure logique de l'abduction est :

Tableau 5. L'abduction et sa démarche.

Syllogisme Abductif	Prémisse/phase	Démarche de recherche
A Tous les hommes sont mortels	Règle	Théorie/Hypothèse
C Tous les Grecs sont mortels	Résultat	Analyse/Ordre de la réalité
B Tous les Grecs sont des hommes	Cas	Étude empirique

L'abduction peut être comprise comme l'inférence d'un cas (B) à partir d'une règle (A) et un résultat (C). Elle possède un degré faible de véracité ou, dans les termes de Peirce, que quelque chose peut être le « cas » (CP 5.171). Le « cas » est une croyance acceptée par inférence à partir des connaissances préétablies dans les prémisses (règle et résultat).

Ainsi, les trois types de raisonnement sont classés en explicatifs (qui explicite ce qui est déjà contenu dans les prémisses) et ampliatifs (qui augmentent la connaissance) (CP 2.623) :

Tableau 6. Raisonnement explicatif et ampliatif.

Inférence	Explicative ou Analytique	Déduction
	Ampliative ou Synthétique	Induction
		Hypothèse (abduction)

Le caractère explicatif de la déduction est bien marqué et distinctif, mais quelle différence donc entre induction et abduction ? Ce point est abordé par Peirce afin de clarifier les différences :

À travers l'induction, l'on conclut que les faits similaires aux faits observés sont vrais dans des cas non examinés. À travers l'hypothèse [lire abduction], l'on conclut l'existence d'un fait très différent à tout ce qui est observé, depuis lequel, selon les lois connues, résulterait nécessairement quelque chose observé (CP 2.636).

Stricto sensu, l'induction fait le pari que quelque chose qui a été constaté est fortement probable pour des cas non constatés, tandis que l'abduction conclut une chose nouvelle, pensée sur la base de l'observation mais différente à tout ce qui a été observé.

2.2.2 L'abduction comme méthode

Plus avancé dans sa réflexion, Peirce commence à voir « l'hypothèse » comme une procédure plus complexe et la renomme « abduction ». Dans cette période, les trois types de raisonnement sont compris comme des éléments au service d'une procédure plus complexe, où l'abduction est :

[...] le processus de formation d'une hypothèse explicative. C'est la seule opération logique qui introduit une nouvelle idée ; car l'induction ne fait que déterminer une valeur et la déduction se contente de tirer des conséquences nécessaires d'une pure hypothèse. La déduction prouve que quelque chose *doit être* ; l'induction montre que quelque chose est *réellement* agissant ; l'abduction suggère simplement que quelque chose *peut être*. Sa justification est que de sa suggestion la déduction peut tirer une prédiction qui peut être mise à l'épreuve par l'induction et que si jamais nous apprenons ou comprenons quelque chose des phénomènes, ce doit être par abduction (CP 5.171).

Ainsi, ce processus est-il initié par un « fait surprenant », qui pourrait être expliqué à partir d'une hypothèse qui prend sa force des données empiriques (CP 5.189). Un fait

est « surprenant » s'il est soit « nouveau » soit « anormal » vis-à-vis de nos croyances (Aliseda, 1998). Ceci provoque le « doute », car nos croyances ne sont pas capables d'expliquer ce fait. Pour Peirce, douter de nos croyances est le moteur qui mène l'enquête, à la recherche d'une nouvelle croyance¹⁵.

Le rôle de l'abduction est donc de faire émerger une hypothèse capable d'apaiser le doute face au fait surprenant, c'est-à-dire qu'elle doit faciliter le retour à l'état de croyance. L'exercice intellectuel demandé par l'abduction est d'une nature duale, une opération d'« instinct rationnel » (Ayim, 1974, cité par Aliseda, 1998, p. 4) : d'une part, l'abduction est instinctive, car elle appelle à la création et au choix d'une hypothèse parmi plusieurs possibles, d'autre part, elle est soumise aux critères de la raison argumentative. De même, une hypothèse abductive doit s'accomplir avec deux aspects supplémentaires : elle doit être mise à l'épreuve vis-à-vis du monde empirique et elle doit être économique (assurer le chemin le plus court possible).

2.3 L'abduction comme changement épistémique

L'abduction, en tant que démarche issue d'une profonde réflexion sur l'élaboration de la connaissance, porte de véritables changements avec de fortes conséquences épistémiques :

- Sur **la connaissance** qui n'a pas le statut de vérité, mais de croyance, pour se développer en permanence, voire être remplacée par une autre plus consistante ;
- Sur **l'élaboration de la connaissance** qui doit avoir comme point de départ le monde empirique, et pas une théorie préétablie, sans nier les croyances ;
- Sur **le rôle du chercheur et de la science** qui doit apporter à la vision de la pensée en tant que processus dynamique, vers une épistémologie de la véritable découverte scientifique et de l'instinct rationnel ;
- Sur **le regard dichotomique opposant déduction/induction** qui doit évoluer vers une posture de collaboration de la recherche montée sur diverses méthodes d'inférence.

L'ensemble de ces conséquences a lieu à condition d'opérationnaliser l'abduction comme une démarche à part entière, contextualisée et appliquée à une étude. Dans la sous-partie suivante, nous développons cet exercice.

3. L'ABDUCTION AU SERVICE DE L'ANALYSE DU TRAVAIL ENSEIGNANT : UN EXEMPLE D'OPÉRATIONNALISATION

Dans cette troisième partie, nous allons penser l'abduction comme un processus complexe qui peut être appliqué dans le cadre de l'analyse d'un objet de recherche complexe. Dans ce sens, nous poursuivons ce travail dans l'objectif de comprendre l'abduction et le rôle de chacune des inférences (abduction, déduction, induction) dans le sens d'une démarche scientifique visant l'analyse du travail enseignant. Pour ce faire, nous proposons d'une part de saisir l'abduction comme une boucle synthétisant les enjeux de chaque type de raisonnement et, d'autre part, voir plus concrètement comment nous envisageons l'opérationnalisation du projet au sein d'une recherche en cours.

3.1 La construction de la démarche : la boucle abduction/déduction/induction

David (1999) affirme que « la déduction permet donc de générer des conséquences (C), l'induction d'établir de règles générales (A), et l'abduction de construire des hypothèses (B) [...] La plupart des raisonnements, et en particulier les raisonnements scientifiques, combinent les trois formes de raisonnement » (p. 4-5). A cet égard, l'auteur propose de comprendre l'ensemble du processus abductif comme une « boucle récursive abduction/déduction/induction » (p. 1).

Les trois étapes de la boucle abduction/déduction/induction (dorénavant boucle ADI) possèdent une autonomie relative, dans le sens où elles disposent d'une procédure spécifique (et des requis formels à accomplir) et peuvent être mises en œuvre dans des temps différents et dans des projets de recherche différents¹⁶. Nous pouvons comprendre le processus à partir du schéma suivant :

Le schéma ci-dessus représente les trois phases de la boucle ADI. Face à la présence d'un fait surprenant (une problématique de recherche), le chercheur prend en charge le défi scientifique à travers la **première phase abductive**. Après l'élaboration d'une étude exploratoire, l'on propose une orientation théorique qui doit s'accomplir avec trois caractéristiques : (1) être suffisamment souple pour ne pas « étouffer » la création de l'hypothèse (davantage des théories « compréhensives » et non pas « explicatives »), (2) être suffisamment serrée pour empêcher le chercheur de « se noyer » dans les données empiriques et (3) être un exercice de prise de conscience des notions mobilisées (fonction critique). Nous explicitons qu'il ne s'agit surtout pas d'un cadre théorique contenant déjà une explication sous-jacente mais d'un guide pour le travail empirique.

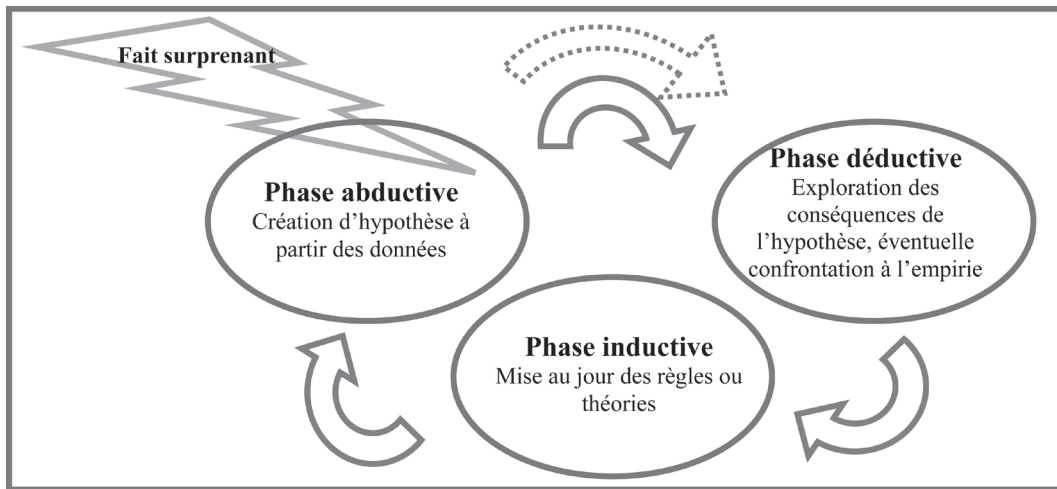


Schéma 2. Boucle abduction/déduction/induction.

Comme il a été signalé, dans cette phase l'on doit permettre aux données de « se montrer », à l'aide de la conception des outils de recueil de données moins restreints (entretiens, observations) et modifiables selon les besoins chercheur-sujet d'étude (évolutifs). Finalement, l'hypothèse résultante doit être alimentée par des théories existantes lui permettant d'élargir la compréhension vers l'explication¹⁷, sous la forme de pistes à explorer.

Ensuite, la **deuxième phase déductive**, vise à développer davantage le volet théorique pour renforcer l'hypothèse obtenue par abduction afin de la restituer au monde empirique. Maintenant l'hypothèse se pose *a priori*, sous la forme d'un dispositif (soit sous la forme d'une analyse, soit sous la forme d'une intervention) qui cherche les conséquences et la portée de l'explication/compréhension établie. Sous la modalité « analyse », l'on mobilise les éléments classiques de la recherche hypothético-déductive (phase théorique, empirique, discussion de résultats...), tandis que sous la modalité « intervention » l'hypothèse et l'ensemble de résultats de l'étape abductive peuvent être soumis à une « traduction »¹⁸, en prenant la forme de pistes (toujours adaptées au contexte de la recherche) pour transformer le phénomène (Faverge, 1968) ou le comprendre (Clot et Leplat, 2005). Les conséquences de cette transformation peuvent être des garants spécifiques et concrets de la « bonne » voie suivie par l'hypothèse (ou de la « mauvaise » voie dans les cas échéants).

Autrement dit, cette phase se veut une formalisation rationnelle de la démarche préalable : l'instinct jouant un rôle crucial dans l'émergence de l'hypothèse est maintenant en retrait. Si l'hypothèse n'arrive pas à surmonter l'épreuve déductive, il faudra revenir à la phase abductive. Au contraire, si l'hypothèse supporte cette phase, on peut avancer vers l'induction.

La **troisième phase inductive** se caractérise par une restitution des résultats du contraste entre l'hypothèse et le test empirique. Il s'agit d'une mise au jour dans la perspective d'établir des règles : quête et analyse d'un cas avec des caractéristiques relativement similaires au cas déjà étudié (où l'hypothèse abductive a eu lieu), analyse fine des conséquences de l'explication hypothétique et établissement de la règle et ses limites.

De même, si nous observons le schéma 2, la flèche pointillée signale qu'il est possible que la boucle reprenne toutes les phases, processus supplémentaire lié à l'infirmité de l'hypothèse ou à l'évolution plus tardive vers une autre explication. Dans ce cas, « il faut reformuler - par abduction - de nouvelles hypothèses explicatives [ou compréhensives], et le cycle recommence » (David, 1999, p. 5).

Après cette caractérisation générale et théorique de la boucle ADI, nous illustrons son emploi à partir d'une recherche sur le travail enseignant.

3.2 La boucle ADI au service de l'analyse du travail enseignant

3.2.1 Le projet de recherche et l'adaptation de la boucle

Le projet de recherche que nous présentons se structure à partir de la boucle ADI, en l'adaptant au contexte dans lequel il se déroule. L'objectif principal de ces travaux en cours est d'étudier les difficultés professionnelles dans le travail des professeurs chiliens de l'enseignement technique et professionnel agricole (niveau lycée : élèves entre 13 et 17 ans), pour identifier leurs besoins en formation.

Nous précisons que ce travail s'inscrit dans une posture de recherche-intervention¹⁹ qui possède deux spécificités : accorder une place importante aux acteurs (décideurs politiques, enseignants en question) et revendiquer l'autonomie du volet fondamental (en quête de connaissances) et praxéologique (en quête de transformations) de la recherche (Nunez Moscoso, 2012), dimensions liées par une procédure de « traduction » caractérisée par la migration de connaissances, acquises dans le processus heuristique, vers l'interface transformative (Marcel et Nunez Moscoso, 2012).

La question qui représente « l'étonnement » peircien est liée au fait qu'il s'agit d'enseignants sans formation initiale en pédagogie et, très souvent, sans formation continue adaptée à son contexte de travail, qui se débrouillent pour réussir dans leurs activités.

Comment parviennent-ils à surmonter les difficultés du métier ? Que peut-on faire pour les former ?

Pour faire face à ces deux questionnements, nous avons envisagé de lier les trois étapes de la boucle ADI à des phases et des chantiers. Les différents éléments sont explicités dans le tableau ci-dessous :

Tableau 7. Opérationnalisation de la boucle ADI.

Étapes	Phases	Volet de la recherche	Chantiers
Abduction	Élaboration d'une hypothèse à partir de l'analyse des données empiriques	Fondamental ou heuristique	<ul style="list-style-type: none"> - Problématisation - Orientations théoriques - Dispositif méthodologique - Recueil de données - Analyse et émergence de l'hypothèse
	Dialogue/confrontation de l'hypothèse avec les théories existantes		<ul style="list-style-type: none"> - Discussion et repérage des théories en conflit ou en lien avec l'hypothèse - Analyse des implications et des conséquences de l'hypothèse
Déduction	Interface transformative	Praxéologique ou transformatif	<ul style="list-style-type: none"> - Traduction de quelques éléments de la partie recherche fondamentale au service de l'intervention - Pistes pour la formation (aide à la décision politique)
	Mise en place du dispositif de formation		<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisation et négociation avec les décideurs et les enseignants - Montage et mise en place du dispositif de formation - Retour des acteurs - Phase d'analyse et de confrontation des résultats - Possibilité de généraliser le dispositif ou d'initier à nouveau la boucle

Nous procédons à détailler les chantiers liés aux trois étapes de la boucle ADI.

3.2.2 Les trois étapes de la boucle et ses chantiers

Les trois étapes de la boucle et ses chantiers ont été conçus comme suit :

a) En lien avec **l'étape abductive** de la boucle ADI, une fois réalisée la phase de problématisation autour de l'activité des professeurs dans le contexte des lycées agricoles et les sujets associés (caractéristiques des lycées et des élèves, données sur l'enseignement technique et professionnel agricole au Chili), nous allons mobiliser notamment la notion de travail enseignant comme un système de pratiques professionnelles (Marcel, 2005), en la prolongeant à travers les trois dimensions du travail enseignant : l'activité, le statut et l'expérience (Tardif et Lessard, 1999). Ces deux éléments d'orientation (des théories

compréhensives) se déploieront dans le montage du dispositif méthodologique et permettront la création des outils de recueil de données (entretiens, observations).

Ensuite, nous réalisons une exploration qualitative des diverses ressources empiriques ; c'est à ce stade-là qu'intervient l'instinct rationnel dans la perspective de l'émergence d'une hypothèse compréhensive/explicative *a posteriori* (venant répondre à la question par la difficulté professionnelle dans le travail des enseignants et par leurs besoins en formation). Concrètement, il s'agit d'une réflexion autour des hypothèses possibles pour, à partir d'une analyse argumentative, conserver la plus complète.

b) Déjà en lien avec **l'étape déductive** de la boucle ADI, nous contrasterons l'hypothèse avec les théories existantes (notamment explicatives), pour repérer de potentiels conflits et complémentarités. Après, dans une optique systémique et complexe de la recherche (Morin, 2008), nous avançons vers la partie à visée praxéologique.

Dans cette interface, nous mettrons en œuvre une « traduction » de quelques éléments de la partie de la recherche à visée fondamentale, dans l'objectif d'aide à la décision politique du ministère chilien, sous la forme d'un certain nombre de recommandations en vue de contribuer à l'évolution de la formation de ces professeurs.

c) Enfin, **l'étape inductive** démarrera par la sensibilisation et la négociation avec les décideurs et les enseignants concernés (dans le sens d'induire le changement de la formation des enseignants), pour créer les conditions de montage de la formation. Stratégiquement, nous aurons présenté auparavant de résultats partiels tout au long du processus de recherche, dans l'objectif de faciliter la mise en place du dispositif.

Cette phase se poursuit par une période de travail collaboratif avec les enseignants, de manière à mettre au jour les données issues de l'étude et intégrer les nouveaux besoins pouvant avoir émergé. Une fois le démarrage de la formation réussi, un système de feedback permanent professeur-stagiaire/formateur/coordonnateur de formation sera mis en place. Ce dernier élément vendra alimenter une phase d'évaluation du dispositif de formation, prolongée par le repérage des résultats médiats/immédiats (retour des enseignants après la formation et dans quelques mois) et de l'étude de la possibilité de répliquer le dispositif dans d'autres contextes (quête de généralisation). Si nous concluons à l'issue de cette étape que le dispositif n'est pas adapté ou qu'il est possible de l'améliorer, il faudra retourner au processus de boucle (dimension récursive de la boucle ADI).

CONCLUSIONS

Nous considérons que l'abduction apporte quatre éléments nouveaux, potentiellement très intéressants pour les sciences de l'éducation, en particulier pour l'analyse du

travail enseignant : l'idée de connaissance, le rôle de la science, le dépassement de la dichotomie déduction/induction et la recherche-intervention comme démarche.

En ce qui concerne **l'idée de connaissance**, le caractère de « croyance » que lui accorde Peirce l'investit d'un statut complètement nouveau et dynamique. La déduction comme démarche isolée met en avant une science des théories « instaurées », où le chercheur est un mobilisateur de cadres théoriques déjà existants et la connaissance est un patrimoine à tester (ou falsifier dans le sens de Popper, 2007). L'induction, pour sa part, voit la science comme un moteur à alimenter, où les théories sont à créer, à partir de la subjectivité du chercheur, où la connaissance est fondamentalement à développer avec un accent sur l'individu (tout en cherchant des règles générales ou des explications locales). Cependant, l'abduction avec son regard critique s'intéresse à la connaissance probable, en sachant qu'il s'agit toujours d'une probabilité relative et évolutive.

Parallèlement, ceci a de fortes conséquences au niveau du **rôle de la science**. Dans la boucle ADI, l'abduction a pour mission de trouver des hypothèses, la déduction celle de penser ses conséquences à partir d'une démarche *a priori* et l'induction celle de lui donner un statut de règle. La boucle ADI a une dimension logique, mais aussi une dimension épistémologique qui la positionne comme une véritable « épistémologie de la découverte ». Celle-là place la démarche abductive comme un projet de développement de la science à travers l'introduction d'idées nouvelles, où la communauté de chercheurs doit confronter en permanence ses recherches pour faire avancer la connaissance qui est, par définition, dynamique. Cette démarche est, selon notre posture, une possibilité claire pour complexifier la recherche : comprendre les phénomènes, les expliquer mais aussi les transformer « en osant » de nouvelles voies.

De même, nous pensons que l'abduction contribue à surmonter **la dichotomie déduction/induction**, en les intégrant comme parties d'un processus plus global : la boucle ADI. Chacune des phases est relativement indépendante et ceci favorise la recherche collaborative, pouvant être réalisée même dans des temporalités différentes.

Finalement, notre mise en perspective de la démarche abductive envers l'analyse du travail enseignant se veut à la fois une opérationnalisation et une contribution à l'élaboration du trait d'union de la **recherche-intervention** ; le volet heuristique en quête de connaissances (« croyances » dans le sens de Peirce) et le volet praxéologique en quête de transformations (Nunez Moscoso, 2012) accordent une place aux acteurs (les décideurs politiques, les enseignants) facilitée par les différentes étapes de la boucle ADI. Dans le volet d'intervention de la recherche, l'abduction permet d'intégrer les acteurs dans la conception et la mise en place du dispositif de formation, ainsi que dans leur phase d'évaluation, ce dernier étant un élément capital pour la dynamique de la boucle ADI.

Selon nous, les limites de la démarche abductive sont davantage de l'ordre des prérogatives du monde de la recherche : un tel projet est très coûteux (financement, temps), les chercheurs s'inscrivent dans des courants théoriques de référence souvent incompatibles où ils adhèrent à des démarches déductives ou inductives. De même, il faut continuer à préciser et développer les différents éléments de l'abduction comme méthode de recherche, notamment ceux qui sont liés à l'ordre méthodologique. Néanmoins, ceci dépasse largement l'objectif plus modeste de cet article de susciter l'intérêt pour l'abduction et le dialogue critique de la communauté scientifique.

Remerciements

Nous tenions à remercier Jean-François Marcel (UMR EFTS, ENFA), Luis Flores (Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile) et Audrey Murillo (UMR EFTS, ENFA) qui, par leurs précieuses remarques, ont contribué à la construction de cet article.

BIBLIOGRAPHIE

- * Aliseda, A. (1998). La abducción como cambio epistémico : C. S. Peirce y las teorías epistémicas en inteligencia artificial. *Analogía*, 12, 125-144.
- * Anadon, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches Qualitatives*, 5, 26-37.
- * Aristote. (2001). *Organon III. Les Premiers Analytiques* (J. Tricot, trad.). Paris, France : Vrin.
- * Ayim, M. (1974). Retroduction : The rational Instinct. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 10, 34-43.
- * Bedin, V. (1993). *L'aide à la décision politique : de la recherche à la praxéologie : le cas de l'expertise-conseil* (thèse de doctorat, Université de Toulouse 2 Le Mirail, France).
- * Bryant, A. (2002). Re-grounding grounded theory. *Journal of Information Technology Theory and Application*, 4(1), 25-42.
- * Clot, Y. et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68, 289-316.
- * David, A. (1999). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. *Actes de la VIII^e Conférence de l'Association internationale de management stratégique (AIMS 1999, Chatenay-Malabry)*. Récupéré du site : http://www.strategie-aims.com/events/conferences/15-viiieme-conference-de-l-aims/communications_by_author?author=David+Albert
- * Deledalle, G. (1990). *Lire Peirce aujourd'hui*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- * Dilthey, W. (1992). *Critique de la raison historique. Introduction aux sciences de l'esprit et autres textes (Œuvres 1)*. Paris, France : Editions du Cerf.
- * Eco, U. (1989). Cuernos, cascos, zapatos : Algunas hipótesis sobre tres tipos de abducción (E. Busquets, trad.). Dans U. Eco et T. A. Sebeok (dir.), *El signo de los tres. Dupin, Holmes, Peirce* (p. 265-294). Barcelona, España : Ediciones Lumen.
- * Eco, U. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona, España : Ediciones Lumen.
- * Faverge, J.-M. (1968). La démarche clinique en psychologie industrielle. *Bulletin de Psychologie*, 270, 904-907.
- * Gauthier, B. (1986). *Recherche sociale*. Québec, Canada : Presses Universitaires de Québec.
- * Génova, G. (1996). *Charles S. Peirce : La lógica del descubrimiento* (p. 1-96). Récupéré du site de l'Université de Navarre : <http://www.unav.es/gep/Genova/Genova.pdf>
- * Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory, pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- * Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL : Adline.
- * Kant, E. (1974). *Critique de la raison pure*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Kant, E. (2001). *Critique de la raison pure*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Kolakowski, L. (1966). *La filosofía positiva*. Madrid, España : Ediciones Cátedra.
- * Marcel, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant* (habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse 2 Le Mirail, France).
- * Marcel, J.-F. et Nunez Moscoso, J. (2012). La figura del investigador-ciudadano : hacia un (re)encuentro con el ethos de la investigación en educación. *Revista Estudios Cooperativos*, 17(1-2), 101-121.
- * Morin, E. (2008). *La méthode* (Vol. 1-2). Paris, France : Seuil.
- * Nunez Moscoso, J. (2012). Fronteras del saber científico : reflexión epistemológica sobre las investigaciones fundamentales y praxeológicas en las ciencias de la educación en torno al trabajo docente. *Redes de conocimiento : Génesis de enlaces y modalidades interdisciplinarias de cooperación social y científica*, 1(4), 13-26.
- * Peirce, C. S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, UK : Harvard University Press.
- * Peirce, C. S. (2002). *Pragmatisme et pragmatisme*. Paris, France : Editions du Cerf.
- * Peirce, C. S. (2006). *Ecrits logiques* (Vol. 3). Paris, France : Editions du Cerf.
- * Popper, K. (2007). *La logique de la découverte scientifique*. Paris, France : Editions Payot.
- * Quine, W. (1973). *Méthodes de logique*. Paris, France : Armand Colin.
- * Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales : en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, 23, 1-11.
- * Reilly, F. E. (1970). *Charles Peirce's Theory of Scientific Method*. New York, NY : Fordham University Press.

- * Soto, C. (2005). *Peirce. Abducción sive lógica sive ontología. Acerca del pragmatismo-realismo de nuestras creencias*. Récupéré du site de l'Université de Navarre : <http://www.unav.es/gep/ArticulosOnLineEspanol.html>
- * Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- * Weick, K. (1989). Theory Construction as Disciplined Imagination. *The Academy of Management Review*, 14(4), 516-531.
- * Weisser, M. (2006, avril). *Expliquer/comprendre : quel paradigme épistémologique pour les sciences de l'éducation plurielles*. Communication présentée à la 8^e Biennale de l'éducation et de la formation (APRIEF-INRP), Lyon, France. Récupéré du site de l'INRP : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/75.pdf>

NOTES

¹ Cet article emploie les normes APA (6^{ème} édition) pour référencer tous les ouvrages. Cependant, nous nous plions à la tradition de la philosophie lorsque nous citons l'ouvrage de Peirce *Collected Papers*, 1965 : citation suivie de « CP + le paragraphe » entre parenthèses. Ex. : « (CP 5. 348) ». Ceci facilitera la recherche des passages évoqués dans cet article dans toutes les éditions et réimpressions de cet ouvrage.

² Cet article a été conçu dans le cadre de la thèse « De l'analyse du travail enseignant au repérage des pistes pour la formation. Le cas des enseignants du secteur technique et professionnel agricole des lycées chiliens », avec le financement de CONICYT, programme BecasChile. Dans un partenariat bilatéral, ce chantier s'inscrit aussi dans le projet « Clima escolar y configuraciones del espacio rural en educación. Una aproximación desde el pensamiento complejo », Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, VRI (14-2011-2012).

³ Il est important de signaler que pour Aristote il n'existe qu'une science : la science du général et du nécessaire. Le syllogisme est l'*organon* de la science, c'est-à-dire son instrument.

⁴ Il s'agit de reconnaître que le travail investi dans, par exemple, une thèse hypothético-déductive, est trop précieux comme pour ne pas valider l'hypothèse de départ à l'issue des résultats. Nous ne connaissons aucun cas d'un travail de ce niveau qui employant cette démarche n'ait pas réussi à démontrer que l'hypothèse proposée n'est pas valide. Soit ces études ont des hypothèses peu « audacieuses », soit la falsifiabilité appliquée est « modérée ».

⁵ Cette critique est étroitement liée à la pensée peircienne sur la signification. Le lecteur intéressé pour aller plus loin dans la compréhension de cette critique peut consulter Peirce (2006).

⁶ Dans ce point, nous voulons souligner l'existence de plusieurs démarches inductives qui ne chercheraient pas en principe des règles, mais viseraient une compréhension singulière des phénomènes. L'interprétation de Peirce (2002) s'en tient à l'inférence logique inductive qui a par but la création des règles.

⁷ Pour plus d'informations sur la « *grounded theory* » voir Raymond (2005) et Weick (1989).

⁸ Le phénoménalisme est un courant positiviste où l'on cherchait les relations entre les phénomènes à partir des faits constatables et sans aucun recours métaphysique. Dans cette posture, l'essence et le phénomène sont une seule chose (Kolakowski, 1966).

⁹ Du côté du positivisme, les pro-positivistes défendent l'idée que les propriétés de la réalité sociale (en dehors de l'homme) peuvent être apprises par des méthodes assurant leur objectivité, en ayant l'idée d'une connaissance développée à partir de données mesurables, tandis que les post-positivistes rejettent que les sciences de l'esprit doivent avoir exactement la même structure des sciences de la nature pour expliquer le phénomène humain, en employant des méthodes mixtes : observation des comportements, mais aussi des interprétations sur les valeurs et d'autres éléments non constatables. Dans les deux cas, la réalité est objectivable. Au contraire, la branche pro-constructiviste défend l'idée que la réalité s'aperçoit de façon herméneutique, c'est-à-dire comme interprétation subjective du monde. Plus de détails sur les diverses postures dans la « *grounded theory* » dans Bryant (2002) et Raymond (2005).

¹⁰ Pour une explication plus approfondie de ce type de syllogisme chez Aristote, voir Quine (1973) et Aristote (2001).

¹¹ Sur ce point, Peirce rejoint le Descartes des *Méditations Métaphysiques* avec la procédure du « doute méthodique ». De même, comme les hypothèses n'ont jamais pour Peirce le statut d'une connaissance mais d'une croyance et que l'abduction implique une boucle récursive qui revient de façon permanente sur ses hypothèses, il ouvre, 50 ans avant Popper, des pistes pour la notion de falsifiabilité (Aliseda, 1998).

¹² « Nous avons à notre tête trois hommes de grande force, Aristote, Duns Scot et Kant. Au rang de nos plus redoutables ennemis, il y a eu, dans l'Antiquité, Pythagore, Épicure, et dans le monde moderne, Descartes, Locke et, il me faut l'ajouter, Hegel » (Peirce, 2006, p. 17)

¹³ Nous rappelons que les jugements synthétiques *a priori* se distinguent des analytiques (proposition certaine qui n'a rien de nouveau) et des synthétiques *a posteriori* (qui en rajoutant de la connaissance nouvelle ont besoin de l'expérience). L'ensemble de jugements est conçu dans la logique kantienne, qui a pour but d'établir la possibilité de la connaissance objective des phénomènes (connaissance pure, intellectuelle et rationnelle permettant de connaître *a priori* les objets).

¹⁴ Dans son travail on peut trouver des termes comme « hypothèse » (première phase) puis « abduction » ou « retroduction » (deuxième phase). Nous garderons les concepts employés pour chacune de deux étapes de sa pensée autour de l'abduction.

¹⁵ Aliseda signale que la relation « entre la logique abductive et la transition épistémique entre les états mentaux de doute et de croyance se voit clairement au fait que la *surprise* soit le déclencheur tant du raisonnement abductif [...] comme de l'état de doute qui rompt une habitude de croyance » (1998, p. 5).

¹⁶ La boucle « n'a pas besoin d'être parcourue intégralement par chaque chercheur ou au sein de chaque dispositif de recherche : il suffit qu'elle le soit collectivement dans la communauté scientifique » (p. 1). David (1999) ne ferme pas la possibilité d'assumer en totalité ou en grande partie la boucle, pied qui nous permet d'affirmer qu'il est tout à fait possible de la considérer comme un projet scientifique

complexe pouvant être mené à court (un seul dispositif condensé), moyen (plusieurs dispositifs divisés) ou long terme (chemin de recherche sur plusieurs années/étapes).

¹⁷ Nous soutenons la posture de Weisser (2006) qui signale la possibilité de dépasser la dichotomie expliquer/comprendre à travers le modèle « d'arc herméneutique » de Ricœur.

¹⁸ Nous avons développé les conditions et la fonction de cette traduction des connaissances scientifiques envers l'intervention (Marcel et Nunez Moscoso, 2012).

¹⁹ La recherche-intervention est une modalité de recherche largement problématisée à l'UMR EFTS de l'Université de Toulouse (équipe : entrée 4 « Conduite et accompagnement du changement »). Notre posture, prend son fond conceptuel principalement des travaux de Bedin (1993) et de l'ouvrage collectif de l'équipe intitulé « Conduite et accompagnement du changement. Contribution des Sciences de l'Éducation » (à paraître en 2013).

FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS UN MOUVEMENT COOPÉRATIF : LE CAS D'UN PROJET D'ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE FREINET

Florence SAINT-LUC

Docteur en sciences de l'éducation

Laboratoire Adef (Apprentissages, didactiques, évaluation, formation) – EA 4671

Aix-Marseille Université

f.saintluc@wanadoo.fr

RESUME :

La formation des enseignants à la pédagogie Freinet est étudiée ici dans le cadre de la constitution d'une équipe pour la mise en place d'un projet d'établissement secondaire Freinet. Elle est considérée comme vecteur de professionnalisation. Les concepts d'intelligence collective, d'organisation apprenante, de communauté de pratique, sont revisités dans une approche pragmatique au sein d'une association coopérative organisée en réseaux, systèmes et sous-systèmes étroitement intriqués. L'isomorphisme entre pédagogie et andragogie, la cohérence entre théorie et pratique, l'accompagnement du collectif, conduisent à une approche éducative et formative complexe qui peut apporter des pistes pour l'élaboration de masters de formation des enseignants.

MOTS-CLES : Intelligence collective ; réseau ; complexité ; équipe apprenante ; formation des enseignants ; co-formation ; coopération ; communauté de pratique ; second degré ; Mouvement Freinet ; cohérence théorie / pratique.

La recherche menée par le laboratoire Théodile, sous la direction d'Yves Reuter (2007), de l'université de Lille 3, durant 5 ans, au groupe scolaire de Mons en Baroeul, a apporté des éclairages très intéressants sur les effets de la pédagogie Freinet appliquée par l'équipe d'enseignants de cet établissement dans un milieu très populaire et précaire. Effets qui se sont révélés très positifs sur bon nombre d'aspects : rapports avec l'écrit, relation à l'erreur, construction coopérative de normes et pacification, prise en charge diversifiée et coopérative des élèves en difficulté... L'évaluation au collège a permis de montrer le prolongement chez les sujets au sein de l'enseignement secondaire. Dans la présentation des résultats, la notion de cohérence est apparue très clairement,

tout en pointant des aspects dialogiques mis en tension, souplesse et rigueur, individu et collectif (Reuter et Carra, 2005). Elle a mis en évidence l'expertise des enseignants, tenant des rôles très divers à la manière d'hommes-orchestres. Elle a fait surgir la question de ce qui a pu construire ce niveau de développement professionnel chez ses enseignants : quel rôle a joué le mouvement Freinet dans cette professionnalisation ? De nombreuses rencontres sont organisées (réunions et stages), mais la mise en place dans les classes peut se révéler angoissante et comporter des risques, tant l'ensemble des aspects y sont en interaction. Un élément, une technique appliquée de manière isolée peut faire perdre son sens à l'ensemble et conduire à un dysfonctionnement, des incohérences. Le problème est difficile, car la pédagogie Freinet est en fait un système complexe : démarrer en prenant juste un petit bout rend l'entreprise délicate. Elle présente une organisation complexe. De nombreuses occurrences liées à la complexité se retrouvent dans les écrits de C. Freinet (Saint-Luc, 2011).

Edgar Morin pose le défi de la complexité pour le XXI^{ème} siècle. Les cinq finalités éducatives ultimes pour lui sont : l'aptitude à organiser la connaissance, l'apprentissage de la condition humaine, du vivre ensemble, de l'incertitude et l'éducation citoyenne. Il dénonce la fragmentation des savoirs en disciplines et les parcours parallèles des spécialistes, il lui paraît possible de relier les connaissances et de construire une pensée complexe. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur (Morin, 2000) proposent des pistes dans ce sens.

Existe-t-il un mode de formation apte à mettre en œuvre ce mode de travail pédagogique complexe et qui développe une approche pragmatique, considérant la personne comme un être en projets ? Ce processus peut-il s'apparenter à une forme de professionnalisation ? Quel type de formation recouvre-t-il ?

Pour répondre à ces questions, la problématique permet, dans le premier paragraphe de la première partie d'établir les rapports entre coopération, organisation apprenante et intelligence collective. Le second présente la pédagogie Freinet comme intégrée dans le paradigme de la complexité. Le troisième aborde les liens avec la pédagogie et l'analyse institutionnelles. Le quatrième montre la grande part de l'incertitude et de l'imprévu dans les situations éducatives, et l'importance de la sécurisation pour faciliter les apprentissages, ces dimensions étant à prendre en compte pour l'organisation de la formation. Le cinquième développe la notion de professionnalisation pour examiner le processus de formation dans le mouvement Freinet. La deuxième partie aborde l'approche méthodologique et présente les résultats de la recherche, en confirmant l'importance de la complexité en éducation et en formation, en mettant à jour les processus d'affiliation au groupe et à la pédagogie Freinet. La troisième partie propose un débat et des perspectives.

PROBLÉMATIQUE

Deux professeurs sont à l'origine d'un projet d'établissement secondaire Freinet, l'un d'eux est un enseignant ayant exercé comme professeur des écoles dans un établissement du premier degré travaillant en pédagogie Freinet, dans le département français comptant le plus grand nombre d'écoles de ce type, et l'autre est la fille d'une enseignante travaillant en pédagogie Freinet en cycle 2, de manière reconnue, depuis de nombreuses années. Une association s'est créée autour de ce projet, visant à rassembler des enseignants du second degré volontaires dans ce projet et des parents d'élèves demandeurs. Le projet a d'abord été conçu coopérativement, avant de mettre en œuvre la formation nécessaire pour les professeurs volontaires. Cinq ans après cette année de constitution et de formation de l'équipe initiale, l'établissement secondaire Freinet continue de s'étendre d'année en année, et les très bons résultats des élèves au baccalauréat ont confirmé l'efficacité du processus d'apprentissage mis en œuvre au sein de ce projet. Il peut être considéré comme une émergence issue de l'auto-organisation d'un groupe d'enseignants et de parents d'élèves.

Un groupe coopératif articulé avec de multiples réseaux non hiérarchisés peut-il permettre la construction d'une praxis et l'émergence d'une intelligence collective ? Peut-il être considéré comme une communauté de pratique ? Afin de répondre à ces questions, il semble nécessaire de définir ces concepts.

De l'intelligence collective à la communauté de pratique

L'intelligence collective repose sur une intelligence distribuée. Elle permet la mise en valeur et la relance mutuelle des singularités, mais aussi des synergies transversales entre projets, ressources et compétences, constituant une forme de coopération, comme voie du renouveau de la démocratie (Lévy, 1994).

Jeanne Mallet établit un lien entre apprentissages individuels et apprentissage collectif, au sein d'une organisation apprenante, système vivant ouvert et auto-éco-organisé, « permettant des phénomènes de nouvelles propriétés émergentes » (Mallet, 1998).

L'engagement est indispensable dans le cadre de la constitution d'une équipe de personnes. Il est en lien avec une dialectique participation/réification (Bos-Ciussi, 2007), qui repose sur la négociation de sens. Le niveau d'engagement va amener du réseau au groupe et vers la communauté de pratique. Il est difficile de mesurer le degré d'intelligence collective, ou de coopération, au sein d'un groupe. Un indicateur peut cependant être utilisé : la dynamique de groupe, et plus précisément, les notions de créativité orientée et créativité constructive (Anzieu et Martin, 1971).

L'apprentissage situé se fait de manière non scolaire à l'intérieur de groupes appelés communautés de pratique (Wenger, 1998), dans lesquels les personnes partagent un but, un ensemble de problèmes, une passion autour d'un sujet, et approfondissent leur savoir et leur expertise dans ce domaine en interagissant sur ces bases. La participation périphérique légitime correspond à l'apprenti, et le niveau d'implication va graduellement jusqu'à la pleine participation.

L'équipe E, reliée à l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM), produit-elle des phénomènes d'intelligence collective ? Peut-elle être considérée comme une organisation apprenante ? Ou bien son évolution la conduit-elle à devenir une communauté de pratique ?

Avant de répondre à cette question, il semble nécessaire de définir l'œuvre commune de ce groupe, autour de la mise en place de la pédagogie Freinet dans un établissement secondaire.

Pédagogie Freinet, pédagogie complexe, ou pédagogie de la complexité ?

Janou Lèmery a posé la question : « La pédagogie Freinet, est-ce une méthode ou une organisation systémique ? ». Elle répond que « ... la pédagogie Freinet, par ses organisations diversifiées, selon les classes, d'un modèle social interactif, coopératif d'auto-développement de l'enfant, se présente aujourd'hui *non pas comme une méthode, mais comme un paradigme éducatif inventif, de nature systémique, porteur d'avenir* » (J. Lèmery, 1996).

Les fonctions de ce paradigme éducatif inventif sont de promouvoir la connaissance, la mise à l'écoute, de faire saisir qu'il existe une dialectique entre les parties et le tout, de mettre l'accent sur l'unicité et la globalité de la personne, de développer la créativité, de s'appuyer sur l'hétérogénéité et les interactions récursives entre personnes, communautés et environnement, au sein d'un mutualisme démocratique. Cette pédagogie, basée sur les principes essentiels définis par C. Freinet, a constitué la trame de la formation des enseignants de l'équipe E.

La *coopération* en est un des piliers. Coopérer signifie œuvrer ensemble. Cela suppose la libre adhésion de l'individu au projet d'une autre personne ou d'un groupe, et sous-entend la réciprocité, la parité de statut. L'impulsion, c'est l'idée (hypothèse, projet, production) de l'individu. C'est grâce au groupe qu'elle peut être verbalisée puis raisonnée (elle devient l'expression coopérative). Il y a coopération quand le sujet a besoin des autres pour se réaliser. Le départ pourra être l'émission d'hypothèse(s) qui va se transformer grâce à la confrontation, c'est-à-dire déboucher sur la mise en place d'un dispositif expérimental pour tester l'hypothèse, ou le renvoi critique du groupe. La confrontation

à l'expérience et la confrontation coopérative vont conduire à une problématisation, à l'émission d'hypothèses, et à leur mise à l'épreuve. L'individu qui propose un projet, produit un objet, émet une hypothèse, reçoit un renvoi du groupe. Le groupe se trouve enrichi par l'apport de la personne. La critique du groupe va enrichir l'individu. Il y a là la réalisation du tâtonnement expérimental. On peut considérer ces interactions successives comme des récursions organisationnelles, en termes de complexité.

Le *tâtonnement expérimental* articule un projet, une pratique et un travail intellectuel (transformation des représentations). Il part de l'observation et de l'analyse du réel, conduit à formuler un questionnement et des hypothèses qui peuvent surgir de l'intuition (processus d'abduction), amène des interactions spirales entre déduction et induction, entre modèles théoriques et modèles empiriques (E. Lèmery, 2010).

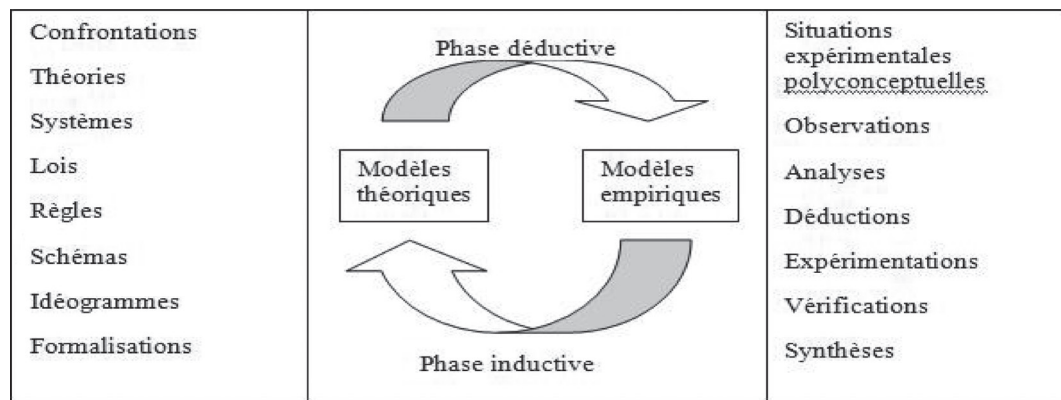


Figure 1. Une modélisation de nature évoluant dans un niveau spiralaire par niveau d'interaction (E. Lèmery, 2010, p. 434).

La modélisation représente une étape supérieure du tâtonnement expérimental en même temps qu'une formation à la pensée complexe. Elle peut être pratiquée dès l'école primaire. Elle permet de passer d'un savoir privé ou semi-public (propre à un groupe) à un savoir public évolutif et falsifiable.

Le concept de « *techniques de vie* » est en lien avec une accommodation de savoirs construits à partir du tâtonnement expérimental, transformés en connaissances mobilisables, de compétences intégrées permettant d'agir, d'avoir des conduites sociales, coopératives entre autres. Elles sont une création personnelle à partir de la combinaison de différents éléments, servant à réagir dans des situations diverses au quotidien et à faire face à l'imprévu.

La vie coopérative développe l'esprit critique, assorti de forces de propositions, dans un esprit de *création*. Il est essentiel que le groupe et l'adulte respectent l'*expression* personnelle, permettent le tâtonnement, les interactions, l'aboutissement.

Enfin, il est capital que cette *expression* orale, écrite, ou artistique, soit communiquée et valorisée, quelle qu'en soit la manière. La puissance de vie est liée au développement de la pensée et des représentations du monde. La maîtrise des techniques permet leur démythification, en même temps que l'expérimentation doit développer l'esprit scientifique. C'est dans ce contexte que l'apprentissage et l'éducation du et par le travail accroissent les « pouvoirs », la « puissance de vie » par une intégration profonde dans la personnalité et le transfert dans des situations de la vie courante. C'est à cette condition que l'individu peut s'épanouir en développant l'estime de soi et la puissance vitale.

Cette manière de prendre en compte la personne, intégrée à la voie heuristique, se trouve reprise dans la *personnalisation des apprentissages*, dans une voie plus didactique, qui sert de « *recours-barrières* » (notion dialogique) :

Cette organisation est conditionnée par la position préalable de ce que nous avons appelé « *recours-barrières* » : famille, nature, société, individualités, qui posent leurs barrières plus ou moins gênantes, mais que nous ne pouvons pas toujours reculer ni faire sauter, et qui peuvent être en même temps des appuis, des aides qui recueillent plus ou moins favorablement les recours que leur adresse l'individu en difficulté. (Freinet, 1974, p. 79)

La prise en compte des complexes d'intérêts (Freinet, 1974) conduit à la possibilité de faire œuvre au sein d'un système ouvert et à considérer la personne comme un être en projets.

La réflexivité existe en parallèle chez l'élève et l'enseignant : « Ainsi, et il convient de le souligner, tant cela a été rarement évoqué à propos de la pédagogie Freinet, les deux piliers de l'apprentissage sont le faire et la distance réflexive au faire. » (Reuter, 2007, p. 23).

Ces principes semblent pouvoir aussi bien s'appliquer aux adultes qu'aux enfants : cette identité de structure peut être considérée comme un isomorphisme entre pédagogie et andragogie. L'instance de régulation du système est sa force instituante, notion qui va être définie dans le paragraphe suivant.

Pédagogie et analyse Institutionnelles : institution, institué, instituant

La Pédagogie Institutionnelle (Ardoino et Lourau, 1994) est basée sur l'analyse institutionnelle (Lourau, 1970) qui établit le rapport entre institution, institué, instituant et institutionnalisation.

L'institué représente ce qui est établi, les cadres, les normes, les règles.

L'instituant est la remise en cause de l'institué. Il existe un rapport de force, une opposition entre institué et instituant, base de conflits.

L'institutionnalisation intervient comme un tiers de l'ordre de la dialogique, nécessaire à la survie de l'institution.

La Pédagogie Institutionnelle est un travail d'invention par où d'autres normes, d'autres valeurs trouvent à s'actualiser dans une stabilité provisoire.

La négociation, l'élaboration de règles de vie, la régulation des relations au sein du groupe, dans et autour de l'institution, par le conseil de coopérative, relèvent de l'instituant.

Pourrait-on considérer l'instituant et la coopération comme des formes d'auto-organisation permettant de sécuriser pour prendre en compte l'imprévu ?

Lien entre complexité, prise en compte de l'imprévu et sécurisation

L'émergence de l'imprévu est autorisée, faire face à l'incertitude est rendu possible par la sécurisation :

C'est d'ailleurs parce que le cadre pédagogique est à un tel point sécurisé que l'imprévu peut être intégré sans déstructurer l'ensemble et que les élèves peuvent apprendre en étant encouragés à prendre des risques, sans craindre un retour de bâton, et s'engager très tôt dans des recherches, des exposés ou des créations. (Reuter, 2007, p. 25)

Cette prise de risque, relative ici au domaine de l'élève, est au cœur de la question de la formation, en lien également avec la responsabilisation. Elle est essentielle dans la construction d'un style personnel au sein d'un genre professionnel (Clot et Faïta, 2000). La construction d'une praxis (Imbert, 1987) professionnelle est liée à la prise de risque, la responsabilisation et l'accompagnement du collectif professionnel (Clot et Faïta, 2000). Elle constitue donc un des éléments clés de la professionnalisation.

Professionalisation, formation, alternance

Perrenoud (1994) définit cinq aspects pour professionnaliser le métier d'enseignant :

- 1/ supervision par des pairs, auto-organisation de la formation continue,
- 2/ autonomie, prise de risque et responsabilisation, avec approche éthique développée,
- 3/ développement du travail en équipe, du partenariat
- 4/ mise à jour continue des savoirs et compétences, rapport stratégique, distancié au rôle
- 5/ identité professionnelle claire, basée sur une culture commune de coopération.

La formation professionnelle en IUFM est généralement présentée comme une alternance juxtapositive (Jorro, 2007) : il s'agit d'une succession de périodes de théories et de stages pratiques sans liens. Elle induit une posture d'agent (Ardoino, 2000). Selon Jorro (2007), l'alternance intégrative relie théorie et pratique et facilite la construction d'un style personnel, et l'alternance projective permet de construire une culture institutionnelle, organisationnelle, pour construire sa place au sein de communautés de pratique, en développant la coopération professionnelle.

Les étayages multiples au sein de la communauté créent des interdépendances grâce à des mises en réseaux, des partenariats... Elle ajoute à ces derniers éléments la dimension de l'éthos professionnel, indispensable à la prise de risque et à la responsabilisation. Giordan (2003) s'est penché sur le problème de la formation professionnelle, sur le thème « La formation au défi de la complexité ». Il souligne le lien étroit entre formation et projet, au sens de processus en priorité. Ce projet trouve un support essentiel au sein de groupes coopératifs, où l'intelligence collective s'exerce dans des mises en réseaux complexes, dans le cadre de projets individuels, de projets de groupe et de projets collectifs.

Des projets peuvent s'articuler, à travers des complexes d'intérêts, au sein de l'ICEM. L'équipe E en est une émergence. Comment des enseignants du secondaire peuvent-ils s'affilier dans le mouvement pédagogique Freinet, issu du primaire, et se former pour constituer un établissement innovant ? Ce processus peut-il s'apparenter à une forme de professionnalisation ?

Le rôle du mouvement Freinet dans le processus de professionnalisation

Le projet d'établissement secondaire Freinet a été porté par un Institut Départemental de l'Ecole Moderne, relié à une instance régionale, et articulé avec l'instance nationale, c'est-à-dire l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM). Cette association recouvre un

fonctionnement en réseau, incluant également des secteurs de travail. Dans ce cas précis, le projet s'est construit en lien avec le secteur du second degré, lors d'ateliers proposés pendant le congrès de l'ICEM à Paris en 2007, et pendant un stage national d'initiation à la pédagogie Freinet.

L'équipe E s'est aussi formée lors de réunions proposées par le groupe départemental, de week-ends de réflexion et d'un stage organisés par l'Institut Régional de l'Ecole Moderne. Des ressources variées étaient mises à disposition. Chacun pouvait mettre en place dans le travail en classe des points abordés, échanger ensuite avec le groupe, et entretenir ainsi des interactions apportant une réflexivité, et donc une forme d'alternance intégrative. Un aspect très important est le rôle de la co-formation, avec des groupes incluant des enseignants du premier degré : en effet, les professeurs du second degré voulaient se former à des modes de travail pédagogiques employés dans l'enseignement primaire.

L'ensemble constituait un dispositif s'adressant à des professeurs déjà en poste (de 2 à 33 ans d'ancienneté selon les professeurs). L'hétéroformation était proposée par des personnes-ressources et des stages. L'autoformation (Carré, Moisan et Poisson, 2010), sous la forme de lecture et d'expérience, est le processus qui conduit à s'autoriser (Ardoino, 2000). En ce sens, le processus de professionnalisation est assez proche de la conception de la professionnalisation selon Perrenoud (1994).

Mais n'est-elle pas en lien avec une réflexivité née du regard des autres, de la valorisation ou de la confrontation ? Ses effets ne seraient-ils pas multipliés par la co-formation, en facilitant les liens, les mises en perspective ? La co-formation représenterait-elle une forme d'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991) ? Le concept d'écoformation (Héber-Suffrin, 2004) met le sujet dans une posture de vigilance l'amenant à se placer en situation de formation en tous lieux et en tout temps, ce que l'on peut concevoir comme caractéristique d'une *praxis*.

La *praxis* vise l'autonomie du sujet et une interaction de type boucle récursive entre les personnes (entre pairs, ou entre enseignants et élèves, entre personnes-ressources et apprenants), mais aussi entre la théorie et la pratique, entre l'instituant et l'institué (Imbert, 1987). Le rôle de groupes coopératifs où peuvent émerger des formes d'intelligence collective semble donc essentiel dans le processus de formation, dans ses différentes dimensions : auto, co et hétéro (relation novice(s)-expert(s)).

L'hypothèse de travail qui en découle est la suivante :

La construction d'une intelligence collective, la coopération, et l'accompagnement du collectif des professionnels facilitent l'auto-formation, la co-formation et l'hétéro-formation conduisant à l'affiliation à un mode de travail pédagogique basé sur une approche complexe.

Afin de confronter l'hypothèse à la réalité du groupe et à son évolution, il était nécessaire de travailler avec une méthodologie adaptée à cette situation.

MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS

L'observation participante, adaptée à l'hypothèse, s'est faite sous la forme d'une participation aux réunions, aux actions de formation, et d'un secrétariat détaillé envoyé aux membres du groupe.

Ethnométhodologie

L'approche méthodologique choisie a été fondée sur l'ethnométhodologie (Coulon, 1990), avec une observation participante armée. La dimension phénoménologique (Merleau-Ponty, 1945) a été essentielle du point de vue philosophique. L'utilisation de différentes sources a permis de croiser les points de vue et les approches, sous la forme d'une ethnographie constitutive incluant enregistrements audio, vidéo, questionnaires ouverts, travail sur documents et journal de bord (Lapassade, 1990). Des extraits significatifs des enregistrements ont été repris et commentés dans le journal de bord. Une réunion de formation a été analysée en détail. Un entretien de groupe a également servi de support à l'étude, permettant de cerner des indicateurs des processus de transformation en cours.

Deux questionnaires ont été proposés à des personnes à des degrés divers d'ancienneté et d'expertise dans le mouvement Freinet, pour repérer des marqueurs précis de la formation. Les documents choisis pour l'analyse étaient le projet E, des comptes rendus des ateliers du second degré du congrès de Paris 2007, des extraits des pages de journaux de différents stages, des textes distribués aux stagiaires durant les réunions de formation, et la collecte d'échanges sur Internet.

Catégories d'analyse

Des cinq caractéristiques de la professionnalisation selon Perrenoud (1994), la dimension coopérative et le rôle de supervision des pairs, l'auto-organisation de la formation continue, ont servi à l'élaboration de catégories d'analyse, mais en lien avec l'approche complexe. La coopération a été ainsi reliée à l'intelligence collective.

L'accompagnement du collectif des professionnels, ainsi que les indicateurs révélant le processus de formation, dans ses dimensions auto, co, et hétéro, voire éco, l'accompagnement par un collectif de professionnels, pairs, novices et experts, et l'affiliation au groupe et à la pédagogie Freinet ont constitué également des éléments de l'analyse.

Résultats

La densité des échanges semble représenter un facteur essentiel dans la formation. Le processus d'altération provoque des transformations. La négociation de sens liée à l'œuvre commune a engendré des conflits sociocognitifs, des confrontations coopératives, mais aussi des convergences constructives.

L'hétérogénéité des membres du groupe a représenté une richesse : les enseignants du premier degré ont travaillé en commun avec ceux du second degré. Niveaux et anciennetés se sont croisés dans les activités, et la composition des groupes montre à la fois une fonction d'échanges et de réassurance avec les pairs et une fonction d'approfondissement et de prise de recul assurée par des personnes plus, voire très expérimentées.

Les nombreuses revues et la pratique de l'écriture dans les journaux de stage permettent à la fois une mise à distance et une réflexivité, une reconfiguration de l'expérience partagée pour ceux qui écrivent, en même temps qu'une reconnaissance, et une occasion pour les membres du groupe de construire une culture commune, constituant ainsi un apprentissage situé. Les échanges sur Internet ont démultiplié les capacités du groupe en terme d'interactions pour aboutir à des co-constructions : l'intelligence collective s'est déclinée sous la forme de créativité orientée (faire face à l'hostilité et réduire les résistances – susciter l'adhésion des institutions et des parents – produire des documents à destination de l'extérieur) et créativité constructive (adaptation de la pédagogie Freinet au second degré dans le cadre des classes, puis mise en place de l'établissement secondaire E). Le groupe a ainsi construit peu à peu une culture commune. La résistance des collègues extérieurs a obligé le groupe à se décentrer, en lui donnant une cohésion, tout en ouvrant le champ des partenariats. L'opposition suscitée par les angoisses a ainsi pu être prise en compte. Il existe pour l'équipe un travail de perlaboration collectif et individuel, dont la trace est perceptible dans les échanges sur Internet et au fur et à mesure des réunions dans l'année.

L'idée d'isomorphisme entre pédagogie et andragogie est confirmée : elle pourrait être explicitée sous la forme d'une *praxis* où s'établissent des interactions, des relations étroites entre pratique de la classe et formation, animation, vie du groupe d'adultes.

La structure d'une réunion de formation est la suivante :

Etape 1 : prise en compte des personnes et de l'imprévu, mise en place d'un groupe coopératif avec l'expression, la communication, échanges entre pairs et avec les animateurs.

Etape 2 : apports théoriques mettant en évidence les savoirs en jeu dans la réunion.

Etape 3 : mise en situation des stagiaires avec parallèles établis entre vécu du stage et pratiques de classes : la réflexion d'abord fondée sur l'analyse de l'action. L'animation

de l'atelier repose sur une explicitation constante de la posture d'enseignant montrant la transposition de la pratique avec les élèves à la pratique avec les stagiaires.

Les questions engagent les participants à vivre une posture d'apprenant tout en réfléchissant à la posture de l'enseignant.

Etape 4 : compte-rendu des ateliers dans une mise en commun avec verbalisation du vécu de l'atelier comme reconfiguration de l'expérience partagée, possibilités de nouveaux échanges et débats, d'interactions entre groupes.

Etape 5 : comptes rendus écrits dans le journal de stage, nouvelles possibilités d'appropriations...

Autres étapes possibles : échanges possibles sur listes Internet, et dans certains cas (exemple, stage régional), journée de suivi de stage, pour évoquer ce qui a été mis en place à la suite du stage.

Le transfert, la transposition, la mobilisation des savoirs sont facilités par la combinaison de plusieurs éléments :

1/ posture spécifique au mode d'animation, (d'abord dans le moment d'entretien – permettant l'émergence de l'imprévu et la prise en compte de la personne – puis dans les ateliers),

2/ les comptes rendus (à l'oral, puis à l'écrit, via les journaux de stages)

3/ les mises en œuvre en classe accompagnées d'échanges sur la liste de communications sur Internet et d'échanges informels.

L'implication des membres de l'équipe a notablement progressé quand le mode d'animation des réunions a évolué, grâce à une auto-organisation du groupe. Cette évolution s'est faite grâce à une analyse des dysfonctionnements, une théorisation du fonctionnement du groupe, et la réflexion collective relative aux fonctions et responsabilités, à la prise de conscience de l'importance de la coordination (respect des décisions et suivi des projets en cours).

La participation des membres est devenue de moins en moins périphérique et de plus en plus centrale, le positionnement étant varié selon les personnes. Le lien avec l'ICEM et ses différentes instances a ouvert des possibilités de formation dans lesquelles un bon nombre de membres du groupe se sont investis. Le réseau s'est tissé autour du groupe E en liens faibles et liens forts, entre jeunes et anciens, entre le groupe E et les instances départementales, régionales, nationales. Le collectif professionnel aide à la construction du genre « pédagogie Freinet » qui se décline en une infinité de styles différents.

La difficulté d'entrer dans le système pour mettre en pratique la pédagogie Freinet en secondaire est réelle. Les formateurs ont essayé de faire face à la forte demande

d'hétéroformation, en gérant le niveau de déstabilisation pour qu'il soit moteur sans devenir un blocage par des propositions dans la zone proximale de développement, en assurant la sécurisation sur le mode de régulations.

L'équipe présente un aspect dialogique de « recours-barrières », elle sert de soutien et donne du courage pour innover, en même temps qu'elle en pose l'obligation et constitue parfois un contrôle par la co-construction de normes. La coopération vécue au niveau des adultes aide à en comprendre les enjeux et facilite la transposition au niveau des élèves. L'aspect convivial et réconfortant du groupe a permis aux membres de faire face à l'angoisse liée aux risques inhérents à la mise en place. Cette professionnalisation « située » demande une profonde transformation à l'intérieur d'une communauté de pratiques.

DISCUSSION ET PERSPECTIVES

La gestion de l'hétérogénéité des élèves constitue sans doute la plus grande difficulté au niveau de l'appropriation (évaluation et travail personnalisé) pour les professeurs de l'équipe.

Les causes en sont le manque d'outils disponibles en second degré, l'ampleur de la tâche de création, et la difficulté à prendre en charge des élèves au travail dans des sujets éloignés du champ disciplinaire du professeur.

La création de référentiels de compétences par disciplines semble une étape importante pour la réelle appropriation des savoirs en jeu. Celle-ci s'avère essentielle pour la création d'une évaluation en cohérence avec le système interne, mais satisfaisant également aux nécessités administratives et aux possibilités de réinsertion des élèves dans d'autres systèmes en cas de sortie des classes du groupe E.

L'articulation entre projets personnels, de groupes et collectifs et le travail individualisé est un objectif énoncé mais à la mise en place complexe. La mise en tension de la voie didactique et de la voie heuristique, dans une approche relevant d'une posture éthique autant que stratégique, constitue une des caractéristiques montrant la complexité de ce mode de travail pédagogique. La posture de recherche est liée à la réflexivité et nécessite un éthos professionnel, une co-responsabilisation des personnes et de l'équipe.

Cet investissement ne peut correspondre qu'à un projet de vie, ce qui en fait sa faiblesse et sa force. Des pistes proposées susceptibles d'être généralisées apparaissent cependant : la place de la co-formation, de la coopération, et des liens intergénérationnels (rapports entre novices, collectif professionnel et retraités désireux de s'investir), la formation conçue comme réponse à des besoins exprimés, sous la forme d'apports théoriques, de réseaux et de ressources.

L'étude des rapports entre mouvements Freinet, systèmes éducatifs, formation et recherche dans différents pays pourrait permettre de mesurer les effets de contexte, de prendre du recul sur la situation française, de mettre en lien des apports d'origines diverses.

CONCLUSION

La pédagogie Freinet pourrait ici être considérée comme un laboratoire grandeur nature pour l'innovation, pouvant apporter des pistes pour des évolutions du système éducatif.

La cohérence entre le dire et le faire, la théorie et la pratique, et une formation placée sous le signe de la *praxis* semblent des conditions de professionnalisation. La création d'une communauté de pratique reliée à différents systèmes et à des instances locales, régionales, nationales, ou par thème de travail peut constituer une auto-formation coopérative aussi bien qu'une hétéro-formation, débouchant sur une transformation dans un perpétuel mouvement de recherche. La formation et l'éducation développée se basent non sur la rivalité, mais plutôt sur un développement personnel et professionnel lié à la complémentarité au sein d'un groupe coopératif.

S'inspirer de ce système centré à la fois sur les personnes, leurs demandes, et les réponses d'une communauté, accompagné par un collectif de professionnels disponibles comme personnes-ressources, semblerait être un moyen de faire progresser la formation des enseignants.

A travers une négociation de sens, un protocole pourrait se construire entre acteurs/auteurs du mouvement Freinet et université. Il s'agirait d'une formation sur le terrain avec une posture de recherche pour construire une *praxis*.

Cela suppose un changement dans les représentations en matière de relations entre enseignants-chercheurs et praticiens-chercheurs, qui pourraient s'accorder sur des échanges de points de vue assurant une auto-co-hétéro formation en même temps qu'une théorisation des pratiques.

Cette recherche-action intégrerait une approche complexe, avec des allers-retours entre théorie et pratique, et un statut nouveau dans les relations entre enseignants-chercheurs et praticiens-chercheurs, fondé sur des complémentarités.

L'ensemble pourrait déboucher sur un master formation des enseignants basé sur une alternance intégrative et projective entre recherche, formation et éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- * Anzieu, D. et Martin J.-Y. (1971). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Ardoino, J. et Lourau R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Bos-Ciussi, M. (2007). *Du réseau à la communauté d'apprenants. Quelle dynamique du lien social pour Faire œuvre ?* (thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille 1, France). Récupéré du site de l'archive ouverte pluridisciplinaire HAL : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/12/93/84/PDF/eTheseCIUSSI_full_version.pdf
- * Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (2010). *L'autoformation : perspectives de recherche*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Clot, Y. et Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- * Coulon, A. (1990). *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Freinet, C. (1974). *Pour l'école du peuple : guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Paris, France : Editions Maspero.
- * Giordan, A. (2003, septembre). *Complexité et apprendre, formations professionnelles et entreprises apprenantes*. Communication présentée au Grand atelier du programme européen Modélisation de la complexité (MCX), Lille, France. Récupéré du site d'André Giordan : <http://www.andregiordan.com/articles/complexiteetapprendre.pdf>
- * Héber-Suffrin C. (2004). *Quand l'Université et la Formation réciproque se croisent. Histoires singulières et histoire collective de formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- * Imbert, F. (1987). Praxis et Poïésis dans le champ éducatif. *Traces de faire*, 25, 159-172.
- * Jorro, A. (2007), L'alternance recherche – formation – terrain professionnel, *Recherche et formation*, 54, 101-114.
- * Lapassade, G. (1990). La méthode ethnographique. *Pratiques de formation / Analyses*, 20, 119-131.
- * Lave, J. et Wenger E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- * Lèmery, J. (1996). La pédagogie Freinet : est-ce une méthode ou une organisation systémique ? *Le Nouvel éducateur*, 81, 4-13.
- * Lèmery, E. (2010). *Apprendre, c'est naturel*. Paris, France : Thélès.
- * Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Paris, France : La Découverte.
- * Lourau, R. (1970). *L'Analyse Institutionnelle*. Paris, France : Editions de Minuit.
- * Mallet J. (1998, novembre). *Cognition collective et nouvelles technologies de l'information et de la communication*. Communication présentée au Grand atelier du programme européen Modélisation de la complexité (MCX), Poitiers, France.

- * Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, France : Gallimard.
- * Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France : Seuil.
- * Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, France : L'Harmattan.
- * Reuter, Y. et Carra C. (2005). Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet ». *Revue française de pédagogie*, 153, 39-52.
- * Reuter Y. (2007). *Une école Freinet : fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris, France : L'Harmattan.
- * Saint-Luc, F. (2011). Pédagogie Freinet et pensée complexe. *La Recherche en Education*, 6, 39-55.
- * Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

LA PÉDAGOGIE OU L'ART DE « VIVRE LES FRONTIÈRES »

Jean-Yves SERADIN

Professeur de français en collège

Docteur en sciences de l'éducation

Chercheur associé à l'équipe Pessoa (Pédagogies, Socialisation et Apprentissages)

Institut des sciences de la communication et de l'éducation d'Angers (Iscea)

Université catholique de l'ouest (Uco)

jean-yves.seradin@wanadoo.fr

RESUME :

L'école est striée de multiples frontières culturelles qu'il est vain d'espérer supprimer. Au contraire, mieux vaudrait les travailler comme des espaces de dialogues entre la culture que l'école veut transmettre et la culture de l'élève qu'elle accueille, souvent figé dans son habitus. Il s'agit d'abord d'asseoir la culture originelle pour rassurer l'élève, afin de lui permettre ensuite d'avancer hors de son territoire. On ne peut compter sur les enseignements de compensation qui ont toujours été des échecs. Pour inciter l'élève à dépasser ses limites en osant apprendre, l'empathie agissante pourrait questionner les exigences disciplinaires, instituant une pédagogie de l'ouverture qui n'est pas renoncement à la transmission d'un patrimoine commun.

MOTS-CLES : culture scolaire/culture de l'élève ; enseignement de compensation ; frontières ; habitus ; transmission d'un patrimoine commun.

« Pourquoi rester sur le seuil quand la porte est ouverte ?
Qu'est-ce qui empêche le pas ? Le franchissement ? On voudrait tant. On ne peut pas. »

Jeanne Benameur (2011a, p. 59)

Si nous postulons que l'école est le cadre d'un choc des cultures, s'arrêter sur la ligne de séparation entre celles-ci apparaît nécessaire pour comprendre comment ouvrir le dialogue, car « chaque culture a son style de clôture » écrit Debray (2010), « deux mots qui riment parce qu'ils sont synonymes. » Nous reprendrons à Bernstein la métaphore de la « frontière » pour comprendre la « clôture » qui sépare, le plus souvent, la culture de l'élève de celle des enseignants. La langue anglaise, comme le rappelle Fassin (2010), distingue deux aspects de la frontière selon qu'elle délimite des territoires, avec le mot « *borders* », ou des ensembles, territoriaux, sociaux, mentaux, avec le mot

« *boundaries* ». Si nous sommes ici dans ce dernier cadre, nous gardons le mot frontière, au champ sémantique plus large, avec une palette de connotations qui nous semblent évocatrices.

Le sociologue britannique rappelle que la pérennité de cette barrière ne signifie pas qu'elle n'est qu'enfermement : « La frontière n'est pas gravée comme sur une plaque de cuivre, elle n'est pas non plus aussi éphémère que si elle était construite sur des sables mouvants, et souvent elle permet plus qu'elle ne limite » (Bernstein, 2007, p. 5). C'est le paradoxe de la frontière qu'avait aussi observé de Certeau (2002) : « Créés par des contacts, les points de différenciation entre deux corps sont aussi des points communs » (p. 186). Elle est donc un lieu d'articulation qui signifie que l'autre existe : « admettre une frontière, c'est faire acte de modestie, et refuser de réduire le monde à soi » (Debray, 2011, p. 33). Pourtant, partout les frontières s'affaiblissent, entre les nations, les classes sociales ou les âges. « La réalité elle-même est devenue cosmopolitique », comme l'écrit Beck (2006). Mais, Debray nous alerte : on ne détruit une frontière que pour la remplacer par une autre. Ce que vérifie aussi Henri (2010), professeur de lettres et écrivain, qui, après la mort de Malik, élève dans son établissement, poignardé à mort pour être sorti de son « territoire », s'insurge : « Quelles frontières ? Des quartiers, des immeubles, des écoles ? Un peu tout cela en même temps, plus compliqué qu'un découpage géographique : des espaces imbriqués dans d'autres, des terrains mouvants construits par le parcours scolaire, les déambulations, les amitiés, depuis la première enfance » (Henri, 2010, p. 141).

A vouloir effacer les frontières, les dominés ne risquent-ils pas l'étouffement, la perte de leurs repères originels, de se retrouver au milieu d'un gué bien mouvant qui ne leur assure aucun appui car « survivre, c'est sauvegarder ses plis et replis » (Debray, 2010, p. 38) ? Aussi, ils créent ces « frontières » qui nous apparaissent souvent incompréhensibles, mais qui leur permettent de « donner du sens au désordre, au chaos du monde » (Henri, 2010, p. 142).

Effacer les barrières peut multiplier les cloisonnements. Ne faudrait-il pas plutôt imaginer, à l'invitation de Bernstein, de « vivre les frontières », toutes les frontières, et pour ce qui nous intéresse ici, celles qui strient l'école, comme des lieux d'échange ?

Vivre les frontières pourrait être, par exemple, ce projet *Acacia* qui a un temps réuni des associations et des écoles autour de Rennes qui promouvaient le système des arbres de connaissances, système d'échanges de connaissances scolaires et non scolaires sans hiérarchie entre elles, pour réduire la distance entre cultures familiales, chez des élèves de familles modestes ou d'origine étrangère, et culture scolaire. Ces enfants en difficultés souffrent « d'une pauvreté langagière, une aptitude réduite à la communication, une faible curiosité, une mésestime de soi et un manque d'appétence pour l'école. De même,

les parents se sentent bien souvent impuissants et possèdent une image d'eux-mêmes dévalorisée. » (Etienne, 2011, p. 41)¹. La classe va ainsi s'ouvrir à des familles qui se mésestiment, qu'on veut valoriser et intégrer, mais aussi au quartier. « Le système a permis par l'échange de connaissances non scolaires de restaurer l'estime de soi, la confiance et les relations sociales d'enfants qui ne pensaient pas être « bons ». » (p. 42).

UN DEDANS ET UN DEHORS

Elèves et professeurs se retrouvent et vivent ensemble dans l'espace de l'école, séparés de l'extérieur par une matérialité, mur ou grillage, qui voudrait en faire un sanctuaire où la communauté éducative ne se consacrerait qu'au savoir. La sociologie de l'éducation a démontré que cette fiction n'est que très peu réalité. La frontière, les frontières sont là dans l'école. Elle peut parfois présenter une matérialité dans l'espace même de l'école. Ainsi, dans ce gros établissement de centre de grande ville du Sud de la France, une rue sépare deux entités : le lycée général d'un côté, le lycée professionnel de l'autre. Pour des raisons de sécurité, une passerelle les relie. Mais, elle n'est empruntée que par des élèves du lycée général pour rejoindre le réfectoire. Un surveillant empêchait, à la récréation du midi, un possible flux des élèves du lycée professionnel. Il fallut du temps au responsable de la vie scolaire pour convaincre de laisser le passage libre. La passerelle, qui n'est pas ici métaphore, rappelle que vivre la frontière suppose de faire confiance à l'autre en l'acceptant avec ses différences. Dans ce lycée, il y eut quelques difficultés après cette décision, résolues par l'équipe de la vie éducative, qui furent largement compensées par ce que symbolise cette liberté de pouvoir passer de l'autre côté pour les élèves du lycée professionnel.

Mais le plus souvent, les frontières restent invisibles, et l'enceinte de l'école ne constitue qu'une barrière illusoire. Certains sont déjà chez eux à l'école. Les autres entrent dans un monde étranger, étrange par ses valeurs, ses exigences, ses rites. La différence de nationalité peut d'ailleurs se jouer de ce clivage entre ceux qui y sont déjà et ceux qui découvrent une nouveauté. Pour ces derniers, cela ne va pas être aisé car franchir une frontière, comme le rappelle Ouaknin (2008), « c'est quitter l'espace intime et familier où l'on est à sa place pour pénétrer dans un horizon différent, un espace étranger, inconnu, où l'on risque, confronté à ce qui est autre, de se découvrir sans lieu propre, sans identité » (p. 212). Le philosophe rappelle que la frontière nous constitue, stratifiant l'espace entre un dedans et un dehors. « Ce dedans rassurant, clôturé, stable, ce dehors inquiétant, ouvert, mobile » (Ouaknin, 2008). Les pesanteurs de l'habitus figent les positions des uns et des autres. Certains élèves ne se pensent pas à leur place à l'école, ce n'est pas pour eux.

Il y a une élimination quasi systématique des enfants des classes populaires par le système scolaire et, [...] cette élimination fonctionne souvent avec l'aide active de l'auto-élimination, cette participation des dominés aux mécanismes de la domination étant elle-même socialement produite et instituée par toute l'histoire sociale, par toute l'histoire des classes sociales, notamment dans leur accès inégal au système scolaire et leur rapport différentiel avec celui-ci. [...] Ils rencontrent ainsi la loi objective du système qui en les excluant [...] rappellent à tous que, en effet, ce n'est pas pour eux. Leurs volontés personnelles (mais en réalité sociales) semblent donc s'accorder à la logique du système scolaire. Une sorte d'harmonie préétablie. » (Eribon, 2011, p. 17-18)

Or, le défi de l'école, c'est d'aider l'élève à s'aventurer hors de son territoire, dépasser ses limites, pour « améliorer » son potentiel : « Je conçois, l'« amélioration » comme une disposition permettant de vivre les frontières, qu'elles soient sociales, intellectuelles ou personnelles, non comme des prisons, des stéréotypes, mais comme des points de tension condensant le passé et ouvrant sur des futurs possibles » (Bernstein, 2007, p. 14).

Pour le sociologue britannique, c'est un droit qui doit être reconnu à chaque individu, car c'est la condition indispensable de la confiance nécessaire entre professeurs et élèves.

COMPENSER ?

En mars 2008, dans un reportage télévision sur une classe préparatoire à Sciences-Po d'un lycée de Marseille², on pouvait observer que sur les dix-huit élèves qui n'ont pas eu la chance de naître dans les beaux quartiers où s'acquiert la culture bourgeoise, le sésame pour les études supérieures, un seul réussira le concours. Le travail intense en culture générale, en français, en histoire, pour tenter de « rattraper le niveau qu'ils auraient dû avoir naturellement », comme le déclare le proviseur du lycée, ne suffira pas. Ils découvriront comment le lieu où l'on est né peut conditionner une scolarité. Leurs manques n'ont été pensés qu'en termes de contenus. La dimension affective a été oubliée. Aziz ne résiste pas. Un soir, dans sa cité, alors qu'il regarde les enfants jouer au pied de sa tour, il prend brusquement conscience qu'il est devenu étranger au quartier qui était le sien, et se met à pleurer dans les bras d'un cousin. Il renonce à la classe préparatoire et au concours de Sciences Po : « *On me voit comme quelqu'un qui avait la possibilité de réussir, de sortir du quartier, et plus on me disait "ne fais pas le con", et plus je déconne.* » Aziz choisira la philosophie, l'année suivante.

En 1975, Bernstein s'élevait déjà contre cet enseignement de compensation :

Ce concept implique qu'il manque quelque chose à la famille et par conséquent, à l'enfant, incapable de tirer profit de la scolarisation. Il s'ensuit que l'école doit « compenser » ce qui manque à la famille, et que les enfants sont considérés comme des petits systèmes déficitaires. [...] Une fois qu'on a posé le problème, même implicitement, en ces termes, il est naturel de forger des expressions comme « handicap culturel », « handicap linguistique », etc. (Bernstein, 1975, p. 252)

L'enseignement de compensation ne suffit pas pour créer le désir de passer la frontière³, ce qui explique pourquoi les zones d'éducation prioritaire ne produisent pas les évolutions escomptées. L'idée généreuse de la création des ZEP en 1981 « donner plus à ceux qui sont défavorisés pour rétablir l'égalité réelle » ne charrie-t-elle pas la vision de l'autre « handicapé » par sa culture d'origine, estimée essentiellement en termes de manques ? Les mesures prises, comme la diminution du nombre d'élèves par classe, auquel on ne pouvait que souscrire, devaient s'accompagner d'une autre pédagogie. Mais, le bouillonnement des années 1981-1984, ne citons que les rapports Legrand sur les collèges et de Peretti sur la formation des enseignants, s'est estompé rapidement avec la chute du ministère Savary. Il aurait fallu poursuivre la réflexion car la lecture des récits de ceux qui ont franchi la frontière et ont accepté l'autre culture que leur proposait l'école révèle souvent une alchimie difficilement reproductible. Bernstein observe que, pour les enfants des classes favorisées, la scolarisation est « source de développement culturel et symbolique » alors que pour les enfants des classes populaires, « elle est une expérience de changement symbolique et social » (Bernstein, 1975, p. 192). Pour ces derniers, le prix à payer peut être lourd.

Eribon (2011) raconte comment il a basculé dans la culture scolaire, alors qu'il se comportait comme ces « *lads* », rebelles à la scolarisation, opposés aux « *ear-holes* », les bons élèves, décrits par Willis (2011), dans une posture de résistance virile envers les enseignants et ce qu'ils représentaient. Le sociologue britannique a montré que, si elle souligne la conscience d'appartenance à une classe sociale qui possède ses valeurs, elle conduit indubitablement à la reproduction de l'ordre social existant, car ces « mauvais » élèves retrouvent le métier de leur père. Eribon nous aide à comprendre comment il est difficile, quand on vient de milieux qui vivent éloignés de la culture scolaire de passer de l'autre côté. Il faut une profonde motivation.

L'apprentissage de la culture scolaire et de tout ce qu'elle exige s'avéra pour moi lent et chaotique : la discipline qu'elle requiert du corps autant que de l'esprit n'a rien d'inné, et il faut du temps pour l'acquérir quand on n'a pas eu de chance que cela intervienne dès l'enfance sans même que l'on s'en aperçoive. Ce fut pour

moi une véritable ascèse : une éducation de moi-même, ou plus exactement une rééducation qui passait par le désapprentissage de ce que j'étais. Ce qui allait de soi pour les autres, il me fallait le conquérir jour après jour, mois après mois, au contact d'un type de rapport au temps, au langage et aussi aux autres qui allait profondément transformer toute ma personne, mon habitus, et me placer de plus en plus en porte-à-faux avec le milieu familial que je retrouvais chaque soir. Pour le dire simplement : le type de rapport à soi qu'impose la culture scolaire se révélait incompatible avec ce qu'on était chez moi, et la scolarisation réussie installait en moi, comme une de ses conditions de possibilité, une coupure, un exil même, de plus en plus marqués, me séparant peu à peu du monde d'où je venais et où je vivais encore. Et comme tout exil, celui-ci contenait une forme de violence. Je ne la percevais pas, puisque c'est avec mon consentement qu'elle s'exerçait sur moi. (Eribon, 2009, p. 170-171)

Quel est le stimulus pour s'engager dans une telle aventure ? Pour Eribon, c'est son homosexualité qui lui a permis d'être un « miraculé ». L'amitié qu'il noue, à 13-14 ans avec un camarade de classe, fils d'un professeur d'université, le pousse à comprendre qu'on peut avoir « intérêt » à entrer dans la culture que l'école propose. Mais, le prix à payer est lourd. Contrairement à Aziz, Eribon va choisir de se couper des siens. Il lui faudra beaucoup de temps pour apaiser cette coupure. Ici, c'est une passion amoureuse, non déclarée d'ailleurs, qui constitue le stimulus du passage. La singularité d'un tel parcours, nous ne parlons pas de l'homosexualité, n'invalide-t-elle pas toute idée de vouloir enseigner l'envie de « passer de l'autre côté » ?

L'œuvre de Pestalozzi nous propose des directions possibles. La triade du pédagogue suisse, citoyen d'honneur de la Révolution française, « tête, cœur, main » rappelle, s'il en est besoin, que l'élève n'est pas qu'intellect, que s'occuper de l'intelligence, c'est dans le même temps mettre en œuvre ses sentiments et son corps⁴. Ce que, comme le rappelle Cifali (1997), confirmera toute la découverte freudienne, « à savoir que l'homme n'est pas qu'intelligence, mais qu'il est passion, l'homme est affect, et son rapport au savoir passe aussi à travers ses passions. » Aussi, le « cœur » pousse Eribon vers les études, mais empêche Aziz de poursuivre les siennes. « Il ne faut pas -écrit Pestalozzi dans son testament pédagogique- que l'art pédagogique se laisse emporter, envers et contre la nature, par le vagabondage et la débauche de l'intellect, hors de la sphère positive des conditions réelles dans lesquelles vit l'enfant » (Pestalozzi, 2010, p. 124). Il nous semble d'abord important de ne pas occulter ces conditions de vie, ces passions, de s'y arrêter, au contraire, pour renforcer l'assise culturelle de l'élève, de ne pas stagner dans la déploration. Si on refuse l'idée du manque, ne faut-il pas se demander, avec Forquin,

si la crise de la scolarisation et le développement de la délinquance (dans l'école et hors de l'école) dans les quartiers populaires ne traduisent pas plutôt un processus de déclin de la classe ouvrière et de la culture ouvrière, dans un contexte de prolongation de la scolarité où les adolescents, soumis à des exigences croissantes de développement intellectuel « abstrait » dans un climat de compétition inter-individuelle exacerbée, ne trouvent plus dans leur communauté sociale d'appartenance les ressources et les références symboliques capables de les soutenir dans un processus de construction ou de conquête d'une identité (Forquin, 2008, p. 94).

Ce qui poserait problème pour un certain nombre d'élèves, pour qui famille et école constituent deux ensembles disjoints, ce serait donc une fragilité culturelle originelle qu'il faudrait d'abord renforcer en les aidant à prendre conscience de leur propre culture.

ASSEOIR LA CULTURE ORIGINELLE

L'originalité de Bernstein, rejoignant Wittgenstein ou Dewey, est d'avoir été un enseignant de base, un pédagogue du quotidien. La réalité des cours, avec le tâtonnement pédagogique qu'il implique, contraint tout enseignant au « bricolage », au sens que lui donne Lévy-Strauss (1962, p. 27). La pensée du chercheur-praticien en est affectée. Ainsi, face à des stagiaires d'origine populaire qui s'ennuient dans ses cours, Bernstein « tente des expériences pédagogiques pour révéler l'importance des savoirs qu'ils ont acquis à l'extérieur de l'école pour l'apprentissage de nouvelles connaissances à l'intérieur de l'institution scolaire » (Frandsen et Vitale, 2008, p. 16). Le refus des pédagogies compensatoires, toujours affirmé par Bernstein, rappelle, comme l'écrivait Forquin (1976), que la « culture du pauvre » n'est pas une culture pauvre, mais une culture autre.

C'est donc bien aussi d'une pédagogie autre qu'il a besoin, d'une pédagogie qui parte du milieu de l'enfant et des présupposés de sa culture et de son langage, au lieu de lui opposer la dénégation qui vient d'une surassistance disqualifiante. (Forquin, 1976, p. 48)

Les élèves de Henri, déjà citée, vivent une « défaite narcissique » car « leur passé leur est barré. »⁵ Elle raconte comment à partir d'un poème de Saint-John Perse, *Exil*, Chant VI, elle invite les élèves de sa classe de seconde, dix-huit élèves sur vingt-et-un viennent d'ailleurs, à choisir un passage de ce poème, un élément d'anaphore, et à l'expliquer. Puis elle leur demande d'apprendre un passage découpé pour eux.

Et, s'ils le veulent, ils peuvent écrire, reprendre « celui qui » ou « celle qui », et faire poser une figure ; la figure familiale qu'ils admirent, figure lointaine, venue d'ailleurs, peut-être même un peu mythique ; leur travail commence par le dialogue avec au moins un membre de leur famille ; j'ai ajouté : « le plus âgé ». Je voulais cela, contre l'insulte, l'indifférence, l'obsession de la jouissance immédiate des objets : un fil tendu vers leur passé, leur histoire, et peut-être aussi la découverte de l'héroïsme des perdants (Henri, 2010, p. 152-153).

Il ne s'agit donc pas de réduire les exigences demandées à ces élèves, mais de repenser, comme le fait fort bien Henri, leur rencontre avec ce que l'école propose, pour qu'une « amélioration » soit possible. Dans cette classe, la poésie va aider les élèves à vivre la frontière, entre attachement et arrachement, car « le fait de jouer sur des clôtures, de construire des ruptures ou des liens là où la langue n'en prévoyait pas [...] est tout le propos de la poésie, et le ressort même de la forme des vers » (Macé, 2011, p. 54).

« LÀ OÙ LA CARTE DÉCOUPE, LE RÉCIT TRAVERSE » (DE CERTEAU, 2002, p. 189)

Comme l'a soulignée Bruner, « l'aptitude à construire et comprendre des récits est essentielle dans la construction de notre vie et d'un lieu qui nous soit personnel dans le monde que nous allons affronter » (Bruner, 1996, p. 59). Aussi, pour s'approprier la frontière évoquée par Bernstein, s'appuyer sur les récits des élèves pourrait aider à parcourir cet espace particulier, car comme l'écrit de Certeau, « chaque jour, ils traversent et organisent des lieux ; ils les sélectionnent et les relient ensemble ; ils en font des phrases et des itinéraires » (de Certeau, 2002, p. 170). Il précise que les récits effectuent un travail continu et transforment ainsi des lieux en espace. L'espace est un lieu pratiqué. « Privé de narrations (...), le groupe ou l'individu régresse vers l'expérience, inquiétante, fataliste, d'une totalité informe, indistincte, nocturne » (p. 182). Le récit a alors fonction de fondation. En posant d'une manière continue des frontières, le récit les multiplie, mais elles sont alors des zones de partage.

Le fleuve, le mur ou l'arbre fait frontière. Il n'a pas le caractère de non-lieu que le tracé cartographique suppose à la limite. Il a rôle médiateur. Aussi bien la narration le fait parler : « Arrête », dit la forêt d'où vient le loup. « Stop ! » dit le fleuve en montrant son crocodile. Mais cet acteur, du seul fait qu'il est la parole de la limite, crée la communication autant que la séparation ; bien plus, il ne pose un bord qu'en disant ce qui le traverse, venu de l'autre. Il articule. Il est aussi un

passage. Dans le récit, la frontière fonctionne comme tiers. Elle est un « entre deux », un « espace entre deux ». (de Certeau, 2002, p. 186-187)

L'interroger, c'est élargir son imaginaire pédagogique.

Octobre 2010, classe de troisième hétérogène, 14 garçons, 14 filles, deuxième séquence de l'année, en lien avec le cours d'histoire, « Guerre et écriture romanesque », appréhendée à partir d'un roman jeunesse *Be Safe* (Xavier-Laurent Petit, Ecole des Loisirs, collection Medium) qui évoque la guerre en Irak, et un groupement de textes, extraits de quatre romans d'écrivains combattants de la guerre 14-18. Ces récits constituent le point de départ d'une recherche au CDI, par équipes de quatre, pour des exposés de dix minutes. L'engagement des garçons dans les débats auxquels incitent les textes et les exposés nous étonne, car il est au-delà de ce que nous pouvons attendre, à la fois de l'intérêt plus marqué qu'ils manifestent généralement sur ces questions par rapport aux filles, mais aussi de qu'ils ont pu apprendre en cours d'histoire. Interrogés, ils indiquent, avec passion, qu'ils (dix garçons sur quatorze) jouent au même jeu vidéo de guerre, proposant de l'apporter en classe. Dès le début du cours suivant, Kévin sort le logiciel de son sac. Devant notre moue à la lecture d'un bandeau qui interdit le jeu au moins de dix-huit ans, ils racontent, prolixes, qu'ils jouent de longues parties sur ce *Call of Duty, Modern Warfare 2*⁶. « On peut jouer avec nos potes, mais aussi avec des gens du monde entier », s'enflamme Kévin. « C'est tellement réel, tellement vrai », ajoute Clément. Puis de s'exprimer sur les horreurs de la guerre qu'ils retrouvent dans des textes d'écrivains, combattants de la Première guerre mondiale.

Juin 2011, toujours la même classe. Lors d'une étude croisée de la pièce d'Alfred de Musset, *On ne badine pas avec l'amour* et du roman de Robert Bigot, *Camille Clarisse* (Actes Sud junior), Kévin raconte l'histoire de Sybille, une adolescente victime comme la Rosette de la pièce et la Camille du roman des jeux amoureux des autres. Sybille est un personnage récurrent du feuilleton quotidien de France 3 *Plus belle la vie* que ne manquent jamais Kévin et onze autres élèves de la classe, tant garçons que filles.

Ne pourrait-on s'appuyer sur la porosité de ce qui sépare leur culture de celle qu'enseigne l'école pour ouvrir les brèches dans lesquelles ils construiraient leur savoir, en tissant des liens entre les connaissances acquises hors et dans l'école ? Peut-être sommes-nous trop englués dans notre culture, incapables de nous projeter dans la leur, peut-être avons-nous des difficultés à reconnaître sens et valeur à leurs pratiques, nous privant ainsi d'ouvertures dans lesquelles pourrait s'installer un dialogue⁷. Mais, cette curiosité ne viole-t-elle pas leurs frontières ? Sans doute, comme l'admet aussi Blondel, écrivain et professeur d'anglais en lycée, « nous sommes indécents – mais nous cherchons le lien, et quand on cherche un lien, on ne peut être qu'indécent » (Blondel, 2011, p. 229).

Appréhender le monde de l'élève, à travers ce qu'il narre de ses jeux vidéos, de ses programmes de télévision, de sa bibliothèque, nous permet, comme l'écrit Simard, à la fois de « tenir compte et partir de ses représentations, de ses valeurs, de sa culture, de son langage, de sa façon de voir le monde et de le raconter » (Simard, 2004, p. 151).

RENCONTRER LA CULTURE DE L'ÉLÈVE

Prenons l'exemple de l'enseignement de la lecture. Peut-on occulter une réalité familiale qui fait que certains élèves vivent dans un environnement où l'écrit est partout présent, et d'autres, où il n'occupe qu'un strapontin ? L'opposition que construit Thibaudet (2007), entre liseur et lecteur⁸, que nous redéfinissons, inversons même, nous aide à construire le défi de celui qui s'efforce de faire entrer le livre dans la culture d'élèves qui ne sont pas des héritiers. Le liseur, pour nous, est un futur lecteur qu'il faut convaincre, non par une « pastorale » (Jean-Claude Passeron), mais, par un accompagnement qui le rassure, par une reconnaissance « authentique » de ce qui le constitue, par un éveil de son intérêt, au sens que Bourdieu donne à ce mot. Les pairs et la famille peuvent constituer un appui, c'est ce que confirme Gomez Vera (2011) :

« Mes recherches sur PIRLS⁹ m'ont montré qu'une attitude positive envers la lecture entre les élèves, accompagnée du soutien de la part des parents et des enseignants, sont des éléments clés pour expliquer le succès en compréhension de la lecture. Un regard plus attentif aux réalités individuelles et aux subjectivités qui affectent l'apprentissage peut être innovateur et significatif. Pour mieux comprendre la réussite scolaire, il faut savoir ce qu'il se passe à l'école, mais aussi ce qu'il se passe à la maison. » (Gomez Vera, 2011)

Elle souligne le problème posé à des enseignants qui n'ont pas la main sur le vécu familial. Mais, ce vécu, on peut d'abord l'appréhender à travers les fiches de renseignements remplies en début d'année scolaire, qu'il faudra lire sans tomber dans un déterminisme que la sociologie dément. On peut aussi organiser cette recherche d'informations. Voici un exemple d'un travail proposé en début d'année de troisième. A partir de textes de Perec (1985) et de Benjamin (2000), l'élève est invité à un travail d'ethnographie dont l'objet est sa bibliothèque¹⁰. Voici des extraits de ce qu'ont écrit deux élèves d'une classe de troisième hétérogène à propos de leur bibliothèque en octobre 2008. S'il est nécessaire de les situer dans la classe, en se référant à leur moyenne, l'une est classée dans le groupe des « bons » élèves, l'autre dans celui des « moyens ». C'est la sincérité de leurs propos qui nous a incités à les choisir.

MA BIBLIOTHÈQUE SELON DORIANE

« Dans une chambre, il y a généralement un lit, un bureau, une armoire avec des habits, rangés ou en foutoir, et dans certaines une bibliothèque. Moi, c'est le cas. Ma bibliothèque est placée entre mon bureau et un coin du mur. C'est une simple étagère qui est dans ma chambre depuis 2002 environ. Elle a quatre étages. J'ai pas mal d'ouvrages. Il n'y a pas assez de place dans cette bibliothèque pour ranger tous les livres. J'ai donc mis le reste dans un placard, dans mon bureau. C'est en partie pour ça que j'ai placé ma bibliothèque près de celui-ci.

Mes livres sont rangés selon l'endroit où ils sont placés. Les plus gros en bas, les plus petits en haut pour garder l'équilibre. Comme mon étagère n'est pas de très bonne qualité, elle risquerait de trop pencher vers le côté et s'écraser sur mon bureau. Donc, j'ai suivi le conseil de mon père et je les ai rangés ainsi. Mes B.D. sont en haut, rangées en tas, à côté, quelques livres que je n'ai pas encore lus qui appartenaient à mes parents et qui sont encore un peu compliqués à lire et à comprendre. En dessous, sur deux étagères, mes romans. Policiers, fantastiques, humoristiques, qui font peur... J'ai de tout. Ceux-là sont rangés par taille, la tranche visible pour que je puisse voir à quels livres j'ai à faire. Tout en bas, les encyclopédies, les dictionnaires, les gros livres qui font 900 pages ou plus comme les « Harry Potter ». J'aime beaucoup les livres de J.K. Rowling. J'ai d'ailleurs toute la collection.

Il y a évidemment des livres dans ma bibliothèque que je n'ai pas lus. Vous allez sûrement trouver ça idiot mais, quand un livre me plaît, c'est que sa couverture me plaît également. Je me fie tout le temps à la couverture, à l'image. La façon dont elle est dessinée, et ce qu'elle exprime. A la bibliothèque, chez moi, dans un magasin, partout. Il n'y a pratiquement que cela qui compte. Si un livre est sale, par exemple, je ne le lirai jamais. Je sais, je dois sûrement passer à côté d'excellents livres. Peu m'importe. Pour moi, la lecture est un simple loisir, rien de plus. Je ne donnerais jamais ma vie pour lire. A vrai dire, je ne lis pas souvent. Quelque fois le soir dans mon lit. Maintenant, c'est plutôt Internet, ou la télé, comme beaucoup d'ados. Quand j'étais plus jeune, je lisais beaucoup plus que maintenant. Ce n'est pas pour autant que j'oublie le plaisir de la lecture. Cette façon de connaître la vie d'autres gens à travers des histoires, leurs malheurs comme leurs plaisirs. Je ne vais pas dire que ça me manque, j'en ferais trop et j'aurais toujours la possibilité d'arrêter l'ordinateur et de plonger dans tous mes livres. Mais j'aime bien lire. Lorsque je lis, c'est pour relire d'autres livres qui m'ont plu comme Harry Potter. Je les ai bien relus tous deux fois. »

MA BIBLIOTHÈQUE SELON TUGDUAL

« Voici ma bibliothèque, que je vous présente avec grand plaisir. Dans ma chambre, se trouvent des étagères, fourrées entre deux pans de mur, faites sur mesure par ma mère. Ces étagères ne servent pas que de bibliothèque, mais aussi d'étagères de rangement pour les cahiers, pour la déco. Dans ma bibliothèque, j'ai des livres, des romans, des contes, des éditions Disney, des B.D., des encyclopédies, des livres d'histoire naturelle ; on peut dire que c'est assez varié comme bibliothèque. En comptant tous mes livres, j'en ai environ 220 qui sont rangés à la verticale par styles de bouquins, par éditions, par auteurs parfois. J'ai beaucoup de beaux livres comme par exemple : La mare au diable ou Le devisement du monde de Marco Polo et La Peste par Camus. Ça n'empêche pas que je ne les ai pas tous lus. Comme La mare au diable, qu'un professeur nous a imposé de lire ; évidemment, j'ai pas tout lu, rien que le début, ça me gavait, ce genre de livres, ça me dégoutte ».

Ces textes tracent des lignes de forces et de fragilités, dont le repérage permet d'organiser la différenciation pédagogique. Chez certains élèves, les seuls ouvrages sont ceux qu'ils ont reçus dans les classes précédentes du collège, quand ils les ont gardés. La conservation, dans ce cas, peut constituer un point d'appui qu'il sera intéressant de renforcer. L'inventaire demandé est simple à mener pour les uns, un travail d'envergure pour les autres. En octobre 2010, car c'est le travail qui ouvre chaque année de troisième, l'amplitude allait de sept ouvrages à plus de cinq cents, avec une moyenne de trente par élève. Cette entrée dans leur intimité va étoffer notre posture, nous inviter à une certaine modestie par rapport aux objectifs des textes officiels, plus saisis dans leur esprit que dans leur lettre, poussant à privilégier la littérature dite pour la jeunesse, souvent méprisée par ceux qui ne la lisent pas. Nous voulons d'abord qu'ils lisent, qu'ils se rassurent en vérifiant qu'ils en sont capables, mais aussi qu'ils soient touchés par des textes qui leur parlent. Dans une classe de cinquième plutôt faible, Axel, à son initiative a recensé les douze romans lus dans l'année par tous, et a fait part au groupe de son étonnement devant leur nombre. Spontanément, les élèves ont applaudi. Nous espérons, que par ces lectures qui sont parfois les premières depuis longtemps, ils vivront ce que décrit fort joliment Benjamin : « C'est à partir de l'expérience du seuil que s'est développée la porte qui métamorphose celui qui passe sous sa voûte » (Benjamin, 1989, p. 852). L'aventure intellectuelle de la lecture, l'entrée dans un corpus de textes qui nourrit les questionnements sur soi, car on s'accueille soi-même dans une image extérieure, et sur le monde doit être offerte à tous les élèves car, comme le rappellent Grignon et Passeron (2002),

la lecture n'est pas une pratique culturelle comme les autres, comme l'écoute de la musique, le feuilletage des images, le cinéma, la peinture... Elle est nécessaire pour toutes les autres communications de sens [...] C'est pour cette raison que la pédagogie de la lecture est la condition de toutes les autres pratiques culturelles. (p. 43)

Dans cet enseignement de la lecture de livres, l'école garde quelques leviers.

Une enquête sociologique (Octobre, Détrez, Mercklé et Berthomier, 2010) qui portait sur 4000 enfants, suivis de 11 ans à 17 ans, a observé la hiérarchie des impacts des différents facteurs par activité culturelle. On constate, pour la lecture de livres, l'ordre d'efficacité suivant chez des enfants de onze ans : socialisation par l'école, sexe, climat familial, socialisation par les copains, diplôme de la mère. L'école n'est donc pas démunie, mais, pour accroître son efficacité, il nous apparaît qu'elle ne doit pas se couper de la culture de l'élève, non pour s'y soumettre, mais pour tisser ce lien qui rassure l'élève et autorise la sortie de son territoire. Il s'agit de l'aider à dépasser ses limites, pour « améliorer » son potentiel.

Bernstein, en incitant à vivre les frontières, invite, comme l'écrit Ramognino (2008),

les chercheurs à revoir leurs descriptions des comportements des [...] élèves, pour faire le récit de leurs actes, moins en termes de manquements, d'incapacités, d'inertie ou de violence, mais en termes d'actions manifestant des compétences, si frustes soient-elles, compétences et potentialités que l'école a l'obligation de développer et de réviser (p. 273).

CONCLUSION : LE PARI DE LA RENCONTRE

Le dialogue est donc à instaurer entre deux cultures qui souvent s'opposent. Tolérer pour le professeur la culture de l'élève n'est pas une invitation à se flageller, mais à remettre en question la manière de proposer celle qu'il doit enseigner et qui est véritablement la sienne.

Si [...] enseigner implique un ordre de valeur – jamais absolu bien sûr et toujours à questionner –, je ne peux en même temps le soumettre à suspicion systématique, lui retirer toute légitimité, toute valeur à mes yeux, sans verser dans une pédagogie cynique se désavouant elle-même. (Simard, 2004, p. 101)

Ne pas jouer, pour un enseignant, promouvoir la lecture sans être lecteur, par exemple, mène à l'échec. La sincérité s'impose. La posture d'écoute, d'accueil n'est pas un renoncement, au contraire, elle est une affirmation de la solidité de ce qu'on propose, puisqu'on accepte d'en discuter. Avec le « public culturellement pluriel » que nous accueillons aujourd'hui dans nos classes, nous vivons un « interculturelisme », que Forquin définit comme « un multiculturalisme ouvert et interactif. »¹¹ Mais, il admet le problème pédagogique que cela peut poser, montrant ainsi que les inquiétudes de certains tenants d'une approche de l'école plus traditionnelle ne doivent pas être occultées.

N'y a-t-il pas un risque très grand, soit de glissements vers une situation de marginalisation des expressions minoritaires ou « vernaculaires », réduites à une sorte de folklore « résiduel », soit de conflit qui paralyse le système, soit de fuir vers un éclectisme mou qui aboutit à faire triompher partout l'informe, le trivial ou l'insignifiant ? (Forquin, 2008, p. 183)

Ce risque, nous l'assumons en refusant tout relativisme culturel car, comme l'écrit Ricœur, « la compréhension de soi passe par le détour de la compréhension des signes de culture dans lequel le soi se documente et se forme. » (Ricœur, 1986, p. 171). Soucieux d'« améliorer » la situation de l'élève, de l'aider à construire un savoir qui l'aide à se penser et à penser le monde dans lequel il vit, ne pas croire au patrimoine que nous devons transmettre l'empêcherait d'avancer, car si « on a juste la vie, [...] on peut la nouer à celle d'avant, à celle d'après ; alors elle n'a plus de limites » (Benameur, 2011b, p. 186)¹². Accueillir la culture de l'élève, surtout quand il provient de milieux où l'apprentissage du savoir scolaire ne fait pas sens, pensé seulement comme pénible et strictement utilitaire, peut déstabiliser, inquiéter, créer des conflits. Mais, le dialogue, aussi vigoureux soit-il, qu'il nous oblige à construire entre sa culture et les programmes d'enseignement, apparaît comme une nécessité, où nos différences, nos valeurs, nos références culturelles seront certes mises à l'épreuve, mais pour « créer un lien commun, une « res publica », un espace où il demeure possible de prendre conscience de ce qui nous spécifie et nous réunit à la fois » (Simard, 2004, p. 69). Aussi, nous aimerions que ce que de Certeau avait repéré ne soit plus qu'un souvenir : « L'enseignant flotte à la surface de la culture : il se défend d'autant plus qu'il se sait plus fragile. Il se raidit. Il est porté à renforcer la loi sur les frontières d'un empire dont il n'est plus sûr » (de Certeau, 1972, p. 836). L'empathie agissante nous apparaît plus efficace : comprendre l'élève dans sa singularité, l'accepter dans son « authenticité », et se servir de cette intelligence pour l'aider à avancer, à oser apprendre.

Nous laisserons le mot de la fin au narrateur de l'excellent roman de Benameur (2008), qui a été aussi enseignante, *Présent ?* Ce choix de la fiction ne doit bien sûr rien à une fatalité pédagogique qui cantonnerait une telle posture dans l'utopie, mais tout à la force d'un roman qui éclaire la réalité scolaire. Un adolescent, « un élève au nom qui vient de loin, celui qu'on essaie d'appeler par des diminutifs plus pratiques » (p. 89), D., vit un problème avec les mots de la langue française :

Eh bien... les mots quoi... J'ai peur de perdre mes mots à moi, ceux de ma langue. Si je connais trop bien la langue ici, j'ai peur d'oublier ma langue à moi, ceux de ma langue à moi, de la perdre.

Ont-ils toujours la chance de rencontrer un adulte qui mesure leur désarroi et trouve les bonnes paroles pour rassurer, encourager, comme Laurence Pascalet, la documentaliste du collègue au cœur du roman ?

C'est impossible. Une langue ne prend pas la place d'une autre. Un être humain peut accueillir plus de connaissances qu'un ordinateur, tu sais. C'est infini. (...) N'aie pas peur, tu peux y aller. Ta langue, tu ne la perdras pas. Elle t'appartient. Personne ne peut te l'enlever. C'est ta richesse sans compte en banque. A l'intérieur de toi. Invisible. Libre. Tu peux apprendre une langue nouvelle sans problème et y être bien aussi. Tu as le droit... C'est une richesse de plus... (Benameur, 2008, p. 146)

BIBLIOGRAPHIE

- * Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris, France : Armand Colin.
- * Beck, U. (2006). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?* (A. Duthoo, trad.). Paris, France : Aubier. (Ouvrage original publié en 2004 sous le titre *Der Kosmopolitische Blick oder : Krieg ist Frieden*. Francfort, Allemagne : Suhrkamp Verlag).
- * Benameur, J. (2008). *Présent ?* Paris, France : Gallimard.
- * Benameur, J. (2011a). Celui qui n'entre pas. *Les Cahiers pédagogiques*, 489, 59-60.
- * Benameur, J. (2011b). *Les insurrections singulières*. Arles, France : Actes Sud.
- * Benjamin, W. (1989). *Paris, Capitale du XIX^e siècle. Le livre des passages*. Paris, France : Editions du Cerf.
- * Benjamin, W. (2000). *Je déballe ma bibliothèque*. Paris, France : Payot & Rivages.

- * Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales* (J.-C. Chamborédon, trad.). Paris, France : Editions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1971 sous le titre *Class, Codes and Control*. Londres, Royaume-Uni : Routledge & Kegan Paul).
- * Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique* (G. Ramognino-Le Déroff et P. Vitale, trad.). Sainte-Foy, Québec : Presses Universitaires de Laval. (Ouvrage original publié en 2000 sous le titre *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield).
- * Blondel, J.-P. (2011). *G 229*. Paris, France : Buchet-Chastel.
- * Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris, France : Editions Retz.
- * Certeau, M. de (1972). La culture et l'enseignement. Entretien avec Michel de Certeau. *Projet*, 67, 831-844.
- * Certeau, M. de (2002). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris, France : Gallimard.
- * Chartier, A. M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoires et paradoxes des pratiques d'enseignement dans la lecture*. Paris, France : Editions Retz.
- * Cifali, M. (1997). Entretien avec Mireille Cifali, réalisé par François Jacquet-Francillon. *Recherche et formation*, 25, 69-83.
- * Debray, R. (2010). *Eloge des frontières*. Paris, France : Gallimard.
- * Debray, R. (2011). Les frontières nous rapprochent-elles de l'autre ? *Télérama*, 3183, 32-33.
- * Eribon, D. (2009). *Retour à Reims*. Paris, France : Fayard.
- * Eribon, D. (2011). *Retours sur Retour à Reims*. Paris, France : Editions Cartouche.
- * Etienne, C. (2011) *L'évaluation en pédagogie Freinet* (mémoire de master 2 Education et Formation, Université catholique de l'ouest (Uco), Institut supérieur de formation de l'enseignement catholique Bretagne (Isfec Bretagne), France.
- * Fassin, D. (2010). Introduction. Dans D. Fassin (dir.), *Les nouvelles frontières de la société française*. Paris, France : La Découverte.
- * Forquin, J.-C. (1976). Bernstein (Basil). Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social. *Revue française de pédagogie*, 35(1), 44-48.
- * Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- * Frandji, D. et Vitale P. (2008). Introduction. Basil Bernstein : vivre les frontières. Dans D. Frandji et P. Vitale (dir.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société* (p. 7-33). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- * Gomez Vera, G. (2011). *Languages as factors of reading achievement in PIRLS assessments* (thèse de doctorat, Université de Bourgogne, France). Récupérée du site des ressources numériques de l'Université de Bourgogne : http://ressources-numeriques.u-bourgogne.fr/theses/26006946/these_GOMEZ_VERA_GABRIELA_00_00.pdf
- * Gomez Vera, G. (2011). *Qu'est-ce qui détermine les difficultés en lecture ?* Entretien avec Gabriela Gomez Vera récupéré du site du café pédagogique : http://www.cafepedagogique.net/Documents/15_G_Gomez_Vera.htm

- * Grignon, C. et Passeron, J.-C. (2002). Culture savante, culture populaire. Débat. *Les Actes de Lecture*, 80, 42-48.
- * Henri, C. (2010). *Libres cours*. Paris, France : P.O.L.
- * Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris, France : Plon.
- * Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris, France : Gallimard.
- * Octobre, S., Détrez, C., Mercklé P. et Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris, France : Ministère de la Culture et de la Communication, Département des études et des statistiques.
- * Ouaknin, M.-A. (2008). *Zeugma. Mémoire biblique et déluges contemporains*. Paris, France : Seuil.
- * Perec, G. (1985). *Notes brèves sur l'art et la manière de ranger ses livres. Penser/classer*. Paris, France : Hachette.
- * Pestalozzi, J. H. (2010) *Le chant du cygne. Le testament pédagogique du maître d'Yverdon* (M. Soëtard, trad.). Paris, France : Editions Fabert. (Ouvrage original publié en 1826, 13^e volume de l'édition Cotta de ses écrits complets, repris dans le volume 28 de *Pestalozzi Sämtliche Werke*, Zürich, Suisse : Orell Füssli, p. 52-286 qui sert de base à la traduction).
- * Ramognino, N. (2008). Lire Basil Bernstein. Un point de vue d'épistémologie sociologique. Dans D. Frandji et P. Vitale (dir.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société* (p. 261-278). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- * Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris, France : Seuil.
- * Simard, D. (2004). *Education et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Laval, Canada : Presses Universitaires de Laval.
- * Soëtard, M. (2008). *Ecrits sur la Méthode. Volume I. Tête, cœur, main*. Le Mont-sur-Lausanne, Suisse : Editions Loisirs et Pédagogie.
- * Thibaudet, A. (2007). *Réflexions sur la littérature*. Paris, France : Robert Laffont.
- * Willis, P. (2011). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers* (B. Hoëpfner, trad.). Marseille, France : Agone. (Ouvrage original publié en 1977 sous le titre *Learning to Labour*. Farnborough, UK : Saxon Hall).

NOTES

¹ Voir aussi les articles de Pierrick Descottes dans *Le Nouvel Educateur*, Editions ICEM, « Projet Acacia », n° 90, juin 1997 ; « Les arbres de connaissances », n° 108, avril 1999 ; « Les arbres de connaissances, une autre évaluation », n° 189, octobre 2008, consultables sur le site www.icem-pédagogie-freinet.org.

² « Génération égalité des chances », documentaire de Antony Fayada et Sylvie Depierre sur FR3.

³ Chartier rappelle ainsi la déconvenue des bons élèves des milieux populaires : « Ils pensaient que leurs appétit de lecture et leurs savoirs livresques leur donnaient les clés de fonctionnement social des élites, mais ils découvrent que le sens pratique ne s'apprend pas dans les livres et qu'acquérir un

habitus lettré est tout autre chose que réussir des examens : la culture est toujours du côté des usagers » (Chartier, 2007, p. 198).

⁴ Soëtard rappelle l'équilibre à trouver entre ces trois pôles : « Pestalozzi a parfaitement vu le triple péril qui menace la démarche pédagogique, pour autant qu'elle privilégie l'un des aspects en lui soumettant les deux autres. Il a parlé de *peste de la tête* pour désigner l'intellectualisme qui menace l'école, avec tous les ravages que peut entraîner une poursuite des savoirs pour eux-mêmes et un artificialisme des Méthodes. Mais il a dénoncé aussi (...) la *peste du cœur*, qui pourrait se confondre avec ce « pédagogisme » qui fait s'engloutir l'exigence de construction du savoir dans un amour aveugle des enfants. Le troisième péril, la *peste de la main* rejoindrait la modernité des techniques, des procédés de toutes sortes, des Méthodes au sens le plus pragmatique du terme, qui font de l'enfant le rouage d'une mécanique aux commandes de laquelle règne l'éducateur » (Soëtard, 2008, p. 185-186).

⁵ Catherine Henri, lors de sa participation à l'émission *La grande table*, le 18 janvier 2011, sur France Culture.

⁶ « C'est quoi ce jeu ? *Call of Duty* est un jeu de guerre avec des combats intenses, des missions. Il peut se jouer en ligne (sur Internet) à partir d'un ordinateur PC ou sur les consoles PS3 et X-Box 360. On ne joue pas contre la machine mais contre d'autres joueurs (en multiplayer). Au début de chaque manche, vous choisissez votre arme, votre camp. Quand ça démarre, votre vision du site est celle du soldat. En mode *regular*, vous êtes dans un camp de 32 soldats maximum face à autant d'autres soldats. Le but est de tuer ceux d'en face, en évitant leurs tirs. Parfois leurs obus explosent à côté et soulèvent des gerbes de terre et l'image devient floue quelques secondes, vous êtes sonné. Ou mort. Mais alors dans ce mode, vous revenez dans le jeu rapidement.

Les détails des images et la qualité du son sont bluffants. La prochaine et 8^e version de ce jeu se passe dans de grandes villes comme Londres, Paris, Hambourg... Après une attaque des Etats-Unis par les forces russes, une nouvelle aventure commence. » Voilà ce qu'on pouvait lire juste avant la sortie de la nouvelle version du jeu le 8 novembre 2011 dans le quotidien *Ouest France* du 29 octobre 2011.

⁷ Barrère montre que les pratiques adolescentes, activées par les nouveaux moyens de communication, leur permettent de se « fabriquer » en tant qu'individus. Elles ne constituent pas obligatoirement un obstacle à l'éducation et pourraient être interrogées : « Analyser cette fabrication ne suppose donc pas de faire un constat global de déficit ou de l'affaiblissement des institutions, mais de constater que l'éducation se fait désormais dans un domaine qui leur est largement transversal, et qu'elles ignorent tout aussi largement » (Barrère, 2011, p. 23).

⁸ « J'emploie le mot de liseur, qui indique une habitude et un goût, plutôt que celui de lecteur, qui peut impliquer un simple contact accidentel » (Thibaudet, 2007, p. 1666).

⁹ PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) organisée par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation des compétences scolaires) en vue d'évaluer les performances en lecture des élèves à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire, donc en CM1 chez nous.

¹⁰ Voici le questionnaire proposé :

1. Lisez d'abord le texte de Georges Perec.

2. Répondez aux questions suivantes.

Dans quelle pièce de votre logement sont rangés vos livres ?

Décrivez l'endroit et le(s) meuble(s) qui les contiennent.

Combien d'ouvrages comptez-vous dans votre bibliothèque ? [Nous prenons ce mot au sens que lui donne Perec, 1985, p. 31]

Comment les avez-vous rangés ?

Comment les avez-vous classés ?

Après avoir observé votre bibliothèque, citez les remarques de Perec qui vous semblent particulièrement pertinentes.

3. Lisez ensuite les courts extraits de Walter Benjamin.

4. Répondez aux questions suivantes.

Combien de livres de votre bibliothèque avez-vous lus ?

Dressez la liste de ces ouvrages sur le modèle de W. Benjamin. Vous ajoutez le nom de l'éditeur, de la collection.

Vous n'êtes pas encore entré dans certains ouvrages ? Pourquoi ? Présentez-les. Envisagez-vous de les lire dans l'avenir ? Comment appréciez-vous la passion de W. Benjamin pour les livres ?

5. Au C.D.I., dressez en une vingtaine de lignes une courte biographie de ces deux auteurs.

6. Utilisez le traitement de texte pour présenter votre texte. Ce travail sera réalisé au collège.

¹¹ L'interculturalisme de Forquin est proche de l'optique cosmopolitique que Beck définit ainsi : « Un regard quotidien, historiquement vrai, réflexif, un regard dialogique capable de percevoir des ambivalences au milieu de distinctions qui s'évanouissent et de contradictions culturelles. Un regard qui ne pointe pas seulement la « déchirure », mais aussi la possibilité de créer sa propre vie, et notre façon à tous de vivre ensemble, dans une situation de mélange culturel » (Beck, 2006, p. 13-14).

¹² C'est ce qu'affirme Antoine, le narrateur-personnage, dans le roman *Les insurrections singulières* (Benameur, 2011b).

ESPACES ÉDUCATIFS ET MODES D'INVESTISSEMENT PAR L'APPRENANT

Henri VIEILLE-GROSJEAN

Professeur des universités en sciences de l'éducation
Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication
(Lisec, EA 2310)
Université de Strasbourg
vieilleg@unistra.fr

Marc WEISSER

Professeur des universités en sciences de l'éducation
Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication
(Lisec, EA 2310)
Université de Haute-Alsace
marc.weisser@uha.fr

RESUME :

Cet écrit s'intéresse au processus d'apprentissage et aux espaces de sa construction. Sont convoqués les apports théoriques et conceptuels liés au socioconstructivisme et à l'apprentissage vicariant, ainsi que les recherches questionnant l'émergence du sujet. Sont également abordées les notions d'espace éducatif, de dispositif et de situation, qui serviront de références à une analyse du statut de l'apprenant et des différentes postures occupées dans l'espace-temps de l'apprentissage. A partir de l'espace pris par l'élève et/ou laissé par l'enseignant, nous discuterons la pertinence de l'entrée didactique comme devant garantir seule la viabilité du parcours. Il sera proposé de compléter cette approche référée aux contenus d'enseignement par une volonté pédagogique unifiante, le pédagogue se faisant serviteur d'une progression à la mesure des possibles et des contextes occupés par celui qu'il accompagne dans la découverte et le questionnement.

MOTS-CLES : espace éducatif ; dispositif ; autopoïèse ; topogenèse ; émergence du sujet.

« L'espace semble être, ou plus apprivoisé, ou plus inoffensif que le temps : on rencontre partout des gens qui ont des montres, et très rarement des gens qui ont des boussoles. » (Pérec, 1974, p. 164)

Nous allons nous interroger sur le processus d'apprentissage et les espaces dans lesquels il se construit. Nous essaierons de poser la question de son existence et de son efficacité, à travers l'auto-évaluation qui peut en être faite, c'est-à-dire en considérant la dimension vicariante dans le processus actanciel de l'apprendre et le rôle moteur que peut avoir le sentiment d'efficacité personnelle. Dans la même logique, nous nous intéresserons à l'espace éducatif dans ses modes d'appropriation par les apprenants inscrits en variations multiples dans des lieux qui les identifient et qu'ils dessinent tout à la fois en une double dynamique de dépendance et d'autonomisation. Si nous évoquons ces deux entrées comme participant d'une herméneutique, c'est que le sentiment d'efficacité semble indispensable au progrès inscrit dans tout apprentissage (Galand et Vanlede, 2004). Il est d'autre part souvent dépendant d'une double dimension, ouverte à d'autres apprenants qui peuvent utiliser les connaissances acquises, mais aussi configurée de telle sorte qu'elle puisse bénéficier à d'autres stratégies d'apprentissage, de connaissance et de démonstration.

Ceci nous renvoie à interroger l'espace dans lequel s'inscrit et se construit l'apprentissage, comme étant ouvert ou fermé, donnant ou pas la possibilité à un investissement personnel de s'exprimer. Cette notion empruntée aux géographes sera à comprendre ici comme une métaphore. Mais la rhétorique nous a appris que ce qui autorisait le passage entre phore et thème, c'est l'existence d'attributs définitoires communs, que l'on désire rendre saillants. Nous tâcherons de les identifier à différentes échelles. Nous verrons comment la distance entre ce qui est attendu et praticable peut se dire et se réduire. Autre distance à interroger, celle existant entre « ce qu'on [la société] demande et ce que ça demande [comme investissement personnel] » (Schwartz, 1997). Il sera également question de mesurer la place laissée ou offerte à l'endonomie, entre hétéronomie et autonomie.

Il s'agit donc d'approcher l'apprentissage entre topos, hétérotopie (Foucault, 1984) et utopie, et de se demander quelles sont les transformations possibles qui diront ou barrent l'accès à un processus de développement (Guillaume et Manil, 2006). Pour initier ce questionnement, il convient de proposer un travail réflexif sur les espaces éducatifs, puis de les repérer à travers la notion de dispositif et les interactions qui construisent ce dernier. Nous nous appuierons ensuite sur les apports théoriques et conceptuels liés au socioconstructivisme et à l'apprentissage vicariant, ainsi qu'à l'émergence du sujet. A partir de là, notre travail interrogera le statut de l'apprenant et les différentes postures occupées dans l'espace-temps de l'apprentissage.

1. SPÉCIFICITÉ DES LIEUX D'ÉDUCATION

1.1. Éléments de définition d'un espace

Aristote définit l'espace comme l'ensemble de toutes les places possibles, comme ce qui demeure quand on fait abstraction de toute matière sensible, comme ce qui accueille mouvement, déplacement (IVe siècle avant J.C./1990, livre IV, 208a). Nous prendrons cette définition au sens figuré : un espace éducatif sera ce qui accueille les évolutions cognitives et conatives de l'apprenant considéré comme sujet s'autoproduisant. De façon plus spécifique, l'espace est ce qu'habite le sujet humain (Bachelard, 1998, p. 17). Ce dernier, par sa présence et les activités qu'il y exerce, en fait un monde d'expériences partagées entre individus et entre groupes (Lussault, 2007, p. 30), peuplé de surcroît de signes « qui, s'ils sont extérieurs au contenu de l'activité proprement dite, permettent néanmoins de la réguler, de la circonscrire, d'articuler et de qualifier ses différentes composantes » (Goffman, 1974/1991, p. 210).

Ces cadres fondamentaux qui nous rendent les événements compréhensibles contribuent à la structuration de notre espace quotidien. « Comment mettre de l'ordre dans le chaos ? Configurer un site à partir d'un terrain vague ? En traçant une ligne. En séparant un dedans d'un dehors » (Debray, 2010, p. 25). Les frontières, les limites engendrent des espaces de tailles et de statuts différents, de la zone d'intimité définie par la proxémie jusqu'à la région ou à l'état, en passant par le logis et son voisinage. De façon constante cependant, chacun de ces espaces peut être lu à partir des rapports relatifs que les objets qui le meublent entretiennent les uns avec les autres, en termes de taille (échelle), de distance (métrique), de dispersion (configuration) (Lussault, 2007, p. 81 et suivantes).

En l'absence de ces lignes de force qui introduisent du discontinu, pas de signification possible :

Pour extraire un cosmos de la soupe primitive, un coup de foudre ou de bistouri, le bon Dieu disjoint le conjoint – en vrai petit *diable* (le diviseur, en grec). Sans ce coup de force, diabolique, pas d'accès au symbolique. Il a détaché une forme d'un fond pour donner figure à l'indifférencié. (Debray, 2010, p. 26)

Le cas échéant, la valeur - au sens saussurien - des mots employés à rendre compte de ce qui est vécu là va être reprise et négociée dans ce que Habermas (1962/1993) nomme espace public. Ce qui le caractérise, c'est un usage partagé de la raison, à propos de thèmes de débat accessibles à tous et relevant de l'intérêt général. On peut y voir le soubassement de notre système politique : « L'espace public, exprimant la quintessence

même des conditions de communication par lesquelles une formation discursive de l'opinion et de la volonté d'un public de citoyens peut être réalisée, constitue le concept fondamental d'une théorie narrative de la démocratie » (p. 25), et le lieu qui accueille les rapports critiques entre citoyens et pouvoir (p. 13 et 61). Sa transparence garantit la bonne circulation des avis exprimés et le traitement égalitaire réservé à tous les interlocuteurs potentiels.

Ceci étant posé, il nous semble judicieux de mentionner deux espaces particuliers, utiles à la suite de notre propos : le lieu et le territoire. Pour les géographes, un lieu est un espace au sein duquel la notion de distance n'est pas pertinente, les objets y étant en relation de proximité ; bornage et mise en scène suffisent à le définir (Lussault, 2007, p. 99). On pensera par exemple aux indices qui permettent de reconnaître une cour de récréation, un terrain de sport. Il occasionne dans ces conditions de possibles comportements identificatoires, les valeurs dont il est chargé pouvant être reprises à volonté par les individus qui le fréquentent (p. 105).

Une structuration politique définit quant à elle le territoire, à l'intérieur duquel un groupe humain se sent chez soi (p. 113), à l'abri d'une enceinte matérielle ou symbolique. Ce sentiment participe de la construction de l'identité des acteurs qui, parcourant un espace, lui donnent sens, s'inscrivant dans le groupe de leurs contemporains et dans l'histoire de leurs prédécesseurs (Jérôme, 2002, p. 110 ; Debray, 2010, p. 28) nous rappelle d'ailleurs que le latin *sancire*, qui signifie originellement délimiter, entourer, interdire, a donné en français « sacré ». Pénétrer dans un territoire sans y être invité relèverait alors de la profanation.

Si l'on se place du point de vue éducatif, est-il possible d'homologuer territoire et école, lieu et dispositif d'enseignement ? Ce sont les questions que nous abordons ci-dessous.

1.2. Espaces éducatifs

Où sommes-nous quand nous sommes à l'école ? (...) Quelles sont les propriétés qui le particularisent, le rendant irréductible à l'espace domestique et aux mondes du travail et de la délibération publique ? Il y a une spécificité de l'espace scolaire. (Prairat, 2009, p. 55)

L'école se définit alors comme un espace de transition, entre famille, entreprise, espace public. Comme territoire, elle est régie par un certain nombre de règles. Le primat de l'agir sur l'être, tout d'abord. Alors que le cercle familial se nourrit de la simple présence de ses membres, la classe requiert de plus activité, et activité d'apprentissage.

Il découle de cette attente, seconde exigence, qu'on y réservera un accueil favorable à la pluralité des points de vue exprimés par des individus singuliers. Enfin, c'est un territoire hospitalier, chacun y ayant sa place, de droit. « Mais l'hospitalité est plus que l'accueil, car elle est, au sens fort, l'espace fait à autrui. L'hospitalité exige que l'on fasse une place, personnelle et institutionnelle, à chacun afin que nul ne se sente étranger » (Prairat, 2009, p. 88) bref, que l'on partage son territoire. Invoquer la notion de sanctuaire est donc hors de propos, la frontière de l'école reste franchissable, ce qui ne veut pas dire inexistante. Ces principes ainsi explicités vont structurer les rapports entre les partenaires de la relation éducative.

Relevons en particulier que l'espace physique occupé par l'apprenant est peu variable, à la limite abstrait, ou du moins impersonnel : table et chaise, classe et couloir, chacun a droit à la même chose, sans signes distinctifs. A l'inverse, et peut-être grâce à cela, l'espace symbolique « est ici un espace ouvert, à investir selon des modalités variées. La distance constatée au début de la relation est fondatrice, si elle n'est pas distance de fuite ou aliénée à une intention fusionnelle » (Vieille-Grosjean, 2009, p. 152). L'élève se déplace peu à l'intérieur de l'espace classe, l'apprentissage le mène à se mouvoir plutôt dans des espaces intellectuels. Mobilité symbolique facilitatrice et productrice d'intérêt et d'engagement réciproque, conditionnée d'un côté par la capacité qu'aura l'apprenant de faire face au conflit sociocognitif et à puiser dans ses réserves de connaissances, et de l'autre par l'habileté du maître à rejoindre les errements individuels pour en tenir compte et les orienter.

1.3. Topogenèse

Pour témoigner de ce cheminement, nous pouvons faire nôtre la métaphore de Serres (1991), qui compare l'éducation à un passage :

Après avoir laissé le rivage, vous demeurez quelques temps assez [près de lui] pour que le corps s'adonne au calcul et se dise silencieusement qu'il peut toujours revenir (...). De l'autre côté de l'aventure, le pied espère en l'approche (...). Vous ne nagez pas, vous attendez de marcher (...). Au contraire, le nageur sait qu'un second fleuve coule dans celui que tout le monde voit, entre les deux seuils, après ou avant lesquels toutes les sécurités ont disparu : là, il laisse toute référence. Le vrai passage a lieu au milieu. (Serres, 1991, p. 24)

Comment amener l'apprenant à prendre suffisamment confiance en lui pour accepter ce risque d'apprendre, cette exploration d'un espace incertain ?

L'important nous semble résider dans la place que l'enseignant lui reconnaît dans le processus de (re-)construction du savoir, ce que la didactique comparée identifie sous le nom de topogenèse (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002). L'asymétrie actorielle initiale entre éducateur et à éduquer, entre expert et néophyte doit en effet être mise entre parenthèse durant les phases adidactiques des séquences d'enseignement, sous peine de voir l'objectif visé rester le problème de l'enseignant, sans que ce dernier ne réussisse sa dévolution à l'élève. Transmettre un héritage, c'est exhorter autrui à investir un espace en l'occupant à sa façon. Comme le laisse entendre la troisième des caractéristiques de l'espace scolaire, l'apprenant est « l'invité » de l'enseignant, il y a à lui faire une place dans une relation non de soumission mais de réciprocité (Labelle, 1996). Cela ne peut se garantir que par un usage légitimé des interactions discursives, chacun étant reconnu comme contradicteur potentiel :

La raison, qui devrait se réaliser à travers la communication rationnelle pratiquée par un public d'hommes cultivés faisant un usage public de leur entendement, réclame elle-même d'être protégée contre le fait d'être rendue publique, parce qu'elle constitue une menace face à la domination en général. (Habermas, 1962/1993, p. 46)

On peut alors parler d'effets proprement performatifs de ces actes spatiaux. La position qui est octroyée symboliquement à l'apprenant conforte son statut d'interlocuteur ratifié et le pousse à s'engager résolument dans ses pérégrinations.

2. DE L'INVESTISSEMENT DES ESPACES ÉDUCATIFS

2.1. Espace / Dispositif / Situation

Le cadre général a été tracé, l'espace scolaire nous est désormais mieux connu en ses singularités. Mais ces dernières, si elles structurent l'action didactique, ne suffisent pas à en prescrire les moyens et démarches : au sein de cet espace doivent être construits des dispositifs *a priori*, définis comme « un ensemble de pratiques et de mécanismes (tout uniment discursifs et non discursifs, juridiques, techniques) qui ont pour objectif de faire face à une urgence pour obtenir un effet plus ou moins immédiat » (Agamben, 2007, p. 13). Pour ce qui nous concerne, ce travail d'ingénierie est élaboré pour chaque objectif opérationnel, conformément à une didactique disciplinaire. Si nous conservons les dénominations retenues précédemment, il vise donc à créer des lieux, par bornage à une séquence

d'enseignement unique et par mise en scène de la quête d'un savoir. En effet, on se rappelle que pour Lussault (2007, p. 99), les objets qui meublent un lieu sont « proches » les uns des autres ; c'est l'option retenue par une ingénierie didactique, qui met à la disposition des élèves des objets matériels ou symboliques que ces derniers vont mobiliser, ou pas, en fonction de l'avancée de leur parcours d'apprentissage. Il est donc indispensable que chacun de ces objets soit en permanence « à portée de main » ou, pour le dire autrement, à l'intérieur de la zone proximale de développement (Vygotsky, 1985). Nous y retrouvons les caractéristiques de tout espace, en termes de configuration (disposition dans la situation vécue d'objets imaginés dans le dispositif *a priori*), d'échelle (importance relative d'un objet meublant la situation d'apprentissage par rapport à un autre, à un moment donné), de métrique (relations entre faits empiriques, hypothèses à tester et nécessités à découvrir). Entre les mailles du dispositif, la situation « habitée » *hic et nunc* laisse donc entrevoir des espaces libres, à explorer, qui permettent le jeu, au sens mécanique du terme.

Ce qui signifie entre autres que l'apprenant a tout loisir d'y introduire des objets surnuméraires provenant de sa biographie personnelle (Weisser, 2009). Il y met du sien, particularisant inmanquablement son environnement, comme nous le rappelle Goffman (1974/1991) : « Lorsqu'on tient un rôle, on est généralement autorisé à s'appuyer sur d'autres aspects de soi-même pertinents pour l'activité. Le rôle laisse alors place à la personne » (p. 266). Les dispositifs ne sont en effet que matériels et discursifs, il reste à chacun à s'y loger, à s'y installer. C'est par cette appropriation que le statut de l'apprenant va évoluer : « J'appelle sujet ce qui résulte de la relation, et pour ainsi dire du corps à corps entre les vivants et les dispositifs » (Agamben, 2007, p. 32).

Voyons pour continuer comment l'apprenant investit les espaces éducatifs qui lui sont ouverts et comment, par le truchement de ces dispositifs mis en situation, il se constitue progressivement en sujet.

2.2 Apprentissages socioconstructivistes

Lorsque nous évoquons les interactions comme éléments contextuels de l'apprentissage, nous nous référons à la théorie constructiviste pour laquelle l'apprentissage résulte des constructions mentales de l'apprenant (Resnick dans Johsua & Dupin, 1993, p. 92) qui est donc toujours impliqué. C'est le premier acteur de l'acte d'apprentissage, et c'est lui qui organise et gère l'ensemble : « L'enfant contribue activement à la construction de sa personne et de son univers » (Piaget, 1964).

Autre entrée, complémentaire de la première, l'approche socioconstructiviste : « la vraie direction du développement (de la personne) ne va pas de l'individuel au

social, mais du social à l'individuel » (Vygotsky, 1985). Chaque apprenant se retrouve *de facto* en situation d'échanges avec le monde physique, avec les pairs, avec l'enseignant, avec des interlocuteurs externes à la classe, voire virtuels, mais toujours à propos d'un objet de savoir : apprentissage par l'action et la prise en compte (par accommodation individuelle, ou bien débattue collectivement) des conséquences de cette action.

Le processus d'apprentissage a donc d'emblée une dimension sociale, et cette dimension est faite d'interactions, c'est pourquoi les apprentissages doivent être envisagés et organisés en fonction du sujet apprenant, et « toute leçon doit être une réponse à une question que l'élève se pose » (Dewey, 1907/2004).

Le point commun à ces deux théories est que chaque situation d'apprentissage ne peut se construire qu'en lien et en prise avec la réalité (physique ou sociale), et que chaque apprenant applique des consignes d'effectuation référées à un matériel sélectionné par le dispositif magistral.

2.3. Apprentissages vicariants

Dans cette logique, outre les démarches d'apprentissage qui relèvent du socioconstructivisme, une troisième notion nous paraît intéressante à approcher, celle d'apprentissage vicariant (Bandura, 2003). Ce contexte est celui dans lequel un sujet apprenant emprunte à l'un de ses pairs des comportements qui peuvent s'avérer potentiellement efficaces :

Il y a apprentissage vicariant lorsque, après observation d'une certaine séquence d'événements (apparition de stimuli dans le champ sensoriel et perceptuel de M (Modèle), exécution de réponses par M et distribution d'agents de renforcement en fonction des réponses produites), il y a modification du système de réponses ou de comportements de O (Observateur), comme si O avait lui-même été directement impliqué à l'intérieur de cette séquence d'événements. (Robert, 1970, p. 506)

Si nous reprenons ce qu'en dit Bandura, la condition première qui rendra possible cet apprentissage est que l'un et l'autre des sujets impliqués appartiennent à un même dispositif, c'est-à-dire qu'ils participent d'un même espace-temps. M « agissant sur les objets qui meublent son espace » et O tirant des enseignements de ce qui est accompli par M, et du feedback renvoyé par le contexte et l'enseignant. Ce retour sera mis à profit par M pour progresser dans l'apprendre, et O en tirera des informations qui lui permettront d'avancer également dans le processus et gagner en auto-efficacité : cette vicariance renforcera

l'envie d'investissement dans la tâche dont un premier succès « diminuera la portée de possibles échecs futurs » (Bandura, 2003, p. 136).

Nous nous appuyerons de nouveau sur Robert (1970), pour écarter avec lui de la vicariance le conditionnement social, l'apprentissage imitatif, l'apprentissage coactif ou la contagion comportementale, comportements qui relèvent davantage du mimétisme ou de la soumission à prescription.

L'apprentissage vicariant suppose en effet comme conditions que soient possibles à la fois l'observation du comportement et donc la démonstration, qui permettront la réalisation d'un apprentissage sans essai ou tâtonnement, se faisant uniquement à partir de l'expérience partagée. Les effets de cet « apprentissage par procuration » renverront d'abord à une modification acquise du comportement, l'expression d'acquis pouvant se faire en l'absence du modèle, dans des réponses pouvant s'adapter à des stimuli nouveaux ou à de nouvelles questions. Enfin, quand O est amené à verbaliser les comportements de M qu'il a observés, l'apprentissage vicariant fonctionne mieux que s'il ne fait que regarder en silence (Robert, 1970, p. 531). « Les personnes qui n'ont pas les compétences de résolution de problèmes tirent un plus grand bénéfice de l'observation d'autres personnes modelant des pensées auto-guidantes en lien avec les actions que de la seule observation de leurs actions » (Bandura, 2003, p. 145).

L'emprunt fait à autrui de ses comportements d'apprentissage, c'est-à-dire l'observation d'un pair en train d'apprendre, et ses conséquences, va permettre alors à l'emprunteur un engagement plus assuré dans l'apprendre :

- la volonté de s'investir à son tour ;
- un sentiment d'auto-efficacité par comparaison à autrui qui accroît la motivation (si mon voisin peut réussir, je le peux aussi) et qui diminue la portée d'échecs personnels futurs (p. 135-136) ;
- un gain de temps : on profite des essais / erreurs d'autrui (Robert, 1970, p. 530) : le sujet O dégage de son observation de M les aspects les plus importants de la situation et porte d'emblée ses propres efforts sur ces aspects.

2.4. L'émergence du sujet apprenant

Nous venons de le dire, lorsqu'il est question de repenser les modalités d'un apprentissage propre à favoriser la construction d'une autonomisation des personnes, un premier contexte s'impose comme élément moteur de la dynamique d'apprendre, celui qui permet de développer un renforcement des rapports humains. Il s'agit donc de réinterroger l'acte de transmission dans toute sa richesse et sa complexité, et de l'inscrire dans un environnement comme un fait global, et non particulier. Ceci tout d'abord pour tenter

de mesurer la place prise par le sujet, c'est-à-dire laissée ou offerte à l'endonomie, entre hétéronomie et autonomie. Parler d'espaces éducatifs renvoie en effet à la notion de distance, en particulier, et nous l'avons annoncé plus haut, à celle existante entre « ce qu'on demande et ce que ça demande » (Schwartz, 1997), et dans cette perspective, mystagogie et pédagogie constituent bien deux éthiques de la relation qu'il convient de réinterroger.

La mystagogie, « mot qui commence comme mystère et finit comme pédagogie » (Châtaignier, 2009), désigne une intention didactique qui cherche à conduire progressivement le néophyte dans le mystère en étapes successives, marquées par des rituels¹ d'intronisation et de qualification. La découverte par le myste (élève) est subordonnée à l'application disciplinée de consignes se donnant à voir comme les moyens de pénétrer les espaces inconnus des connaissances à acquérir pour être admis comme initié. La pédagogie se présente quant à elle comme une tentative d'articulation dialectique et mutuelle des théories et des pratiques entre celui qui dit les savoirs déjà acquis et vérifiés, et celui qui apprend à les apprivoiser à partir d'une histoire personnelle et collective, qu'il reconnaît et dont il va questionner la valeur heuristique. Ce dernier est ainsi au centre du processus, le pédagogue se faisant serviteur d'une progression à la mesure des possibles et des contextes occupés par celui qu'il accompagne dans la découverte et le questionnement. L'accompagné, enfant ou adulte, s'inscrit donc comme sujet/objet du processus, dans une temporalité dont il peut construire l'ad-venir en s'appuyant sur son expérience, pour la dépasser.

Si nous voulions revenir sur ces deux termes, nous dirions que le premier participe de la mise en place de moyens, instruments ou artéfacts référés à un but à atteindre, connaissance technique ou théorique, le deuxième se nourrit de l'expérience du sujet auquel on s'adresse. L'expérience ici convoquée n'est pas accumulation ou réservoir : elle est retour sur les faits et les actes, permettant à celui qui l'exécute de les atteindre avec ce qu'il faut à la fois de distance et de « déjà vu » pour les intercepter et les interpeller. Elle est comparaison et comparution, en regard d'autres pratiques et d'autres opinions, de ce qui a été et peut évoluer, ou se transformer : elle est servante de l'expérimentation. Elle participe ainsi de la relation éducative. Pourtant, la question se pose des modalités de la traversée, autrement dit, du comment s'effectue le passage entre ce qui est transmis et ce qui est appris, c'est-à-dire réinvesti (Vieille-Grosjean, 2009).

Ainsi, on ne peut pas apprendre hors de sa propre expérience et on ne peut pas apprendre que de sa propre expérience. Il y a donc nécessité pour celui qui transmet de s'appuyer sur ce qui constitue le contexte identitaire et formateur de l'apprenant, et pour celui qui apprend de s'appuyer sur ce qu'il sait pour le remettre en question et le confronter à ce qui lui est transmis. Notre hypothèse est que le processus d'acquisition ne s'inscrit pas seulement dans un contexte de zone proximale de développement (Vygotski,

1985) ou de réciprocité apprenante (Labelle, 1996), sa réalisation et son aboutissement supposent en effet, pour chacun des acteurs de la relation, la prise en compte de trois facteurs majeurs, une contextualisation qui prend une valeur anamnésique, une démarche métanoétique qui permet à l'un et l'autre des partenaires de la relation de dépasser les peurs et les refus, et une construction autopoïétique chaque fois remise en chantier. Ainsi, on apprend toujours plus que ce qui est transmis.

On pourrait alors envisager cette activité comme une triangulation, ou plutôt une triade, dont les axes serviraient à spécifier les conditions de l'émergence du sujet, dans une dynamique combinatoire entre passé, présent et avenir :

- anamnèse, comme prise en compte du discours sur soi, et recherche de l'avant convoqué comme base expérientielle et identitaire,
- métanoïa, comme retour sur les forces et faiblesses identifiées (connaissances acquises, représentations et croyances) pour les dépasser en les intégrant tout autant comme limites que potentialités (se pardonner de ne pas savoir),
- et autopoïèse, comme auto-construction dans une perspective praxéologique, entre tension, intention et attention (Vieille-Grosjean, 2009).

Il paraît donc indispensable que soit mises en avant et gérées dans l'espace scolaire les formes de l'expressivité (Jakobson, 1963) des apprenants dans la subjectivité de leurs discours, et dans le même temps, l'émergence d'une expression collective qui donnera sens aux contenus et aux situations. Il convient de parler ici d'émergence, notion qui renvoie d'une part à l'incidence du collectif sur la manière dont les savoirs sont appréhendés, et donc aux stratégies comportementales et d'expressivité employées par le collectif apprenant dans l'acte d'apprendre - notion développée par Morin (1977) et avant lui, Bertalanfy (1968) : « [Un système] possède une propriété remarquable : il permet des émergences. Les émergences sont des propriétés qui présentent un caractère de nouveauté par rapport aux propriétés des éléments considérés isolément (...). » (Morin, 1977, p. 102 ; Bertalanfy, 1968). D'autre part, si l'on admet avec ces auteurs que le tout est plus que la somme des parties et que les parties sont insuffisantes à comprendre le tout, cela suppose que l'enseignant ne peut pas totalement maîtriser et anticiper les comportements et les acquisitions des participants. Enfin, cette émergence d'un sens commun peut alors permettre à chacun de s'y retrouver, comme partie prenante et élément constitutifs du construit qui pourrait être soit plus grand dénominateur commun, soit plus petit commun multiple.

3. STATUT DE L'APPRENANT

L'apprenant habite l'espace éducatif. Nous pouvons ici questionner la notion de topophilie, introduite par Bachelard, et qui renvoie à « l'amour des lieux » (Pétrarque, 1374/2009) auxquels les personnes se sentent attachées :

L'espace livré à l'imagination ne peut rester l'espace indifférent livré à la mesure et à la réflexion du géomètre. Il est vécu. Et il est vécu, non pas dans sa positivité, mais avec toutes les partialités de l'imagination. En particulier, presque toujours il attire. Il concentre de l'être à l'intérieur des limites qui protègent. (Bachelard, 1998, p. 17)

Si l'on fait crédit à Bachelard, il semble que nous pouvons aborder le statut de l'apprenant en découvrant celui-ci dans ses manières d'être en situation, de vivre l'espace qu'il occupe, c'est-à-dire regarder de plus près les rapports de l'individu aux lieux. En effet, si les individus établissent des relations signifiantes avec les lieux, saisir les modalités selon lesquelles les apprenants construisent ces relations peut avoir une valeur heuristique. Que ces rapports relèvent du symbolique ou du pragmatisme, ils sont constitutifs de leur identité. Dans le cadre de l'espace éducatif, différentes positions sont possibles du côté de l'apprenant, qui disent à la fois la perception du possible dans le processus d'appropriation de cet espace, l'intérêt porté au discours de présentation des connaissances et des moyens nécessaires à leur maîtrise, et l'intégration plus ou moins forte aux modèles et parcours annoncés.

En effet, cet espace scolaire est occupé selon des modalités et des postures différentes, qui entraîneront des formes d'expressivité variant selon les conditions et les contextes d'apprentissage. Ces dernières peuvent être analysées comme des réponses aux dispositions prises pour favoriser cet apprentissage, le mobiliser et l'entretenir. Elles seront inhérentes à l'intention de l'apprenant et de l'apprenant, aux attentes (interlocuteurs ratifiés et effet Pygmalion), mais également au degré de performativité des discours et injonctions énoncés et perçus.

3.1. Variations : mutisme, locution, oration, décision

Ces différentes postures renvoient à différentes formes positionnelles prises ou adoptées par un individu en face d'un contexte relationnel vécu. Pouvons-nous dire alors qu'elles expriment différents statuts ?

- Le mutisme tout d'abord, qui renvoie au statut d'*infans* (sans parole), partagé par tous les individus placés dans des situations qui ne leur donnent pas ou peu la parole, enfants en classe, jeune enfant dont les essais de « se faire entendre ou se faire comprendre » ne sont pas à la mesure des capacités d'écoute et de compréhension des interlocuteurs, parents par exemple qui n'interprètent pas ce qu'il a à dire, dans la mesure où le codage employé ne fait pas sens pour eux, ou ne correspond pas à ce qu'il peuvent entendre. Autre regard, l'impossibilité dans laquelle se trouvent les récepteurs de « faire avec » les formes et les logiques d'interpellation. L'intelligence énoncée ne peut donc « faire ses preuves » et est renvoyé à une absence.
- La locution, posture qui participe du dicible, et suppose une possibilité d'expressivité, réduite généralement à des espaces d'accommodation aux prescriptions formelles et inscrites comme devant permettre que soit respectée la règle du jeu du « dire admis » ou admissible. Nous serions ici dans une occupation d'un espace à apprivoiser selon les critères de domestication imposés par un dispositif, se donnant comme légitime et instituant.
- Quant à l'oration, elle s'inscrirait plutôt dans l'acte performatif, et pourrait être référée à la fonction conative du langage (Jakobson, 1963), comme discours adressé à une réception dont on attend qu'elle prenne en compte l'énonciation, en mesure l'intérêt et provoque un rapprochement ou une adhésion.
- La décision enfin, qui est d'abord l'accès à la *disputatio*, la discussion, concernant l'offre de connaissance, et la possibilité d'une traversée vers l'autre rive, garante d'un investissement et d'une découverte. Nous atteignons ici l'aboutissement de l'entreprise pédagogique, qui permet que soit inscrite en pertinence une auto-construction du sujet apprenant.

Ces quatre stades posturaux donnent quelques repères qui peuvent s'appliquer au processus relevant de l'apprentissage. Ils peuvent être saisis comme isolats déterminant la posture particulière de chaque apprenant. Ils peuvent relever d'une progression qui se donne à voir dans les différentes rencontres du sujet apprenant avec l'objet à apprendre, ou la connaissance à maîtriser, dans les contextes changeants de ses rapports à l'autre sujet de la relation. Passer du mutisme de l'agnosie réelle ou supposée, à l'acte, comme sujet de faire, renvoie en effet à l'apprendre, qui permet de passer du don reçu au contre-don (Mauss, 2010) et de rendre, redonner ce qui a été transmis. En dernière étape, vient la négociation, en auto-construction dans le recours au « déjà là » sur l'axe de la temporalité / *dasein* (Heidegger, 1927), c'est-à-dire l'utilisation des acquis, dans une conjugaison déclinante et distanciée. Passer du « je ne sais pas » à « je me sers dans / de ce qui

m'a été donné »², et « je peux le faire », n'est-ce pas se donner les moyens de lire et lier, *intelligere* ?

3.2. Parcours et marginalités

« Un peuple, c'est une population plus des contours et des conteurs » (Debray, 2010, p. 63). Passant des nations aux écoles, il nous est facile de relever l'analogie qui existe entre ces deux territoires. Et ce, jusqu'aux conteurs qui nous poussent à relire l'initiation de l'apprenant dans la mystagogie (voir ci-dessus) comme un parcours narratif (Greimas et Courtés, 1979, p. 242 et suivantes).

Quoi de plus comparable en effet que la succession des phases dans la Théorie des situations didactiques de Brousseau (1998) et les épreuves qualifiante / décisive / glorifiante identifiées par la sémiotique ? Le moment initial de la dévolution est bel et bien celui qui voit le destinataire (l'enseignant en tant que metteur en scène d'un milieu pour apprendre) « missionner » l'apprenant pour qu'il entame son exploration de la situation-problème.

A l'autre extrémité du processus, l'institutionnalisation n'est ni plus ni moins que la reconnaissance par le destinataire (l'enseignant en tant que représentant de la société) du succès de l'élève à l'issue de l'épreuve glorifiante.

L'approche didactique ne saurait cependant suffire à garantir la viabilité de ces parcours. Et ce pour deux raisons selon nous. La première est que l'épistémologie propre à chaque discipline d'enseignement implique des modes d'administration de la preuve, des types de prétention à la validité différents : on n'a pas raison en mathématiques comme en lettres, les débats résultant des conflits sociocognitifs ne se fondent pas sur les mêmes catégories d'arguments (Weisser et Rémy, 2005). Comme l'existence de musées et de stades peut induire l'idée que la contestation et la compétition sont permises, mais à l'intérieur d'espaces bien délimités dans la Cité (Bates, 2002, p. 202), les moments didactiques apparaissent alors comme les seuls réservés à l'argumentation en classe. On pourrait aller plus loin en avançant que le moment final de l'institutionnalisation deviendrait alors une sorte de commémoration célébrant la communion de tous autour de l'état présent : un usage conservateur (Bates, 2002) de l'espace scolaire. Les didactiques ne sauraient prendre en compte la dimension politique de toute éducation. Dans ces conditions, l'apprenant se trouve pris à l'intersection d'autant de communautés discursives disciplinaires, avec leurs propres manières de penser et d'agir, leurs propres pratiques sociales et langagières, leurs propres réseaux d'expertise (Bernié, 2002). Sans mettre en doute les apports indéniables de l'approche didactique, il convient donc de la compléter par une volonté pédagogique unifiante :

Tout site n'est abordable que par des sujets un tant soit peu édifiés dans leurs « contenants », dans leurs « lieux propres ». Le sujet singularise ses lieux, mais pas au point d'échapper à tout site commun. Le fait de lui proposer un espace axiologique scolaire, au lieu de disperser ses lieux d'ancrage symboliques, devrait les rassembler dans une mise en œuvre convergente de l'offre pédagogique. (Fath, 2006, p. 223)

La seconde aporie d'une entrée fondée uniquement sur une logique des contenus, sur les didactiques disciplinaires, réside dans l'impossibilité qu'elle éprouve de rendre compte de l'histoire du groupe enseignant – élèves. Chaque ingénierie se limite en effet à une séquence d'enseignement unique, isolée, centrée sur son objectif opérationnel. Les aventures des sujets épistémiques relèvent dès lors de la série plus que du feuilleton, en ce que les personnages récurrents de la première ne sont pas eux non plus affectés par ce qui leur est arrivé dans les épisodes précédents. Qui peut penser cependant que la succession de séquences de sciences, par exemple, qui enchaînent des phases de problématisation, d'émission puis de vérification d'hypothèses et enfin de stabilisation temporaire du savoir produit, n'induit pas un effet d'apprentissage ? Les élèves ne parviennent-ils pas petit à petit à prévoir ce que l'enseignant va vouloir dans la phase suivante ? Les activités métacognitives ne poussent-elles pas d'ailleurs à cette prise de conscience, de la démarche scientifique dans notre exemple ? La même remarque pourrait bien sûr être faite à propos de la Théorie des situations didactiques de Brousseau mentionnée ci-dessus, etc.

On risque alors de fragiliser certains apprenants qui peinent à habiter un territoire dont les règles de fonctionnement changeraient sans cesse, d'une discipline à l'autre.

L'altérité est souvent absente des projets et des propositions (...) ; l'autre est renvoyé ou repéré comme se situant à la périphérie. (...) L'identité n'est pas reconnue comme un processus d'auto-construction, mais la plupart du temps comme un espace à combler dans la logique de la reproduction et de l'imitation. (Vieille-Grosjean, 2009, p. 140)

Des espaces marginaux existent en classe. Sirota, dans un ouvrage déjà ancien (1988), va jusqu'à parler de « réseau souterrain de communication » à propos de ces élèves qui fuient les échanges avec le maître. Ils « privatisent » en quelque sorte des parties de cet espace public qu'est l'école (Jérôme, 2002, p. 103), ils y restent relégués si nul ne tente de rétablir le contact avec eux. Une approche pédagogique unifiante tenterait alors de mettre du lien entre les différentes disciplines scolaires, et même au sein d'une discipline

donnée, d'une séquence d'enseignement à une autre. Si l'élève a voix au chapitre lors des débats de preuve en sciences, lors des phases de validation en mathématiques, il lui semblera cohérent de pouvoir toujours encore argumenter sa position s'agissant des règles qui organisent le quotidien du fonctionnement de la classe, par exemple.

Dans la société actuelle, les dispositifs tendent en effet plus à la désobjectivisation qu'à la subjectivisation (Agamben, 2007, p. 44). Donner au groupe des apprenants un pouvoir d'instituer de nouveaux dispositifs, de légiférer sur ceux qui existent déjà, apparaît alors comme une solution possible. C'est d'ailleurs celle mise en œuvre dans la pédagogie institutionnelle de Vasquez et Oury (1967), d'Imbert (1994), pédagogues qui ont tous travaillé avec des enfants « à la marge » et qui, par-delà les acquis disciplinaires matérialisés par des « ceintures », ont toujours eu à cœur de considérer des sujets en marche vers leur autonomie.

« Le problème de la profanation des dispositifs (c'est-à-dire de la restitution à l'usage commun de ce qui a été saisi et séparé en eux) n'en est que plus urgent » (Agamben, 2007, p. 50) : les droits (à la parole, à la contre-argumentation, à l'esprit critique, etc.) que les moments adidactiques confèrent aux élèves doivent être désacralisés, rendus « communs », et étendus à tous les instants de la vie de la classe et au-delà.

4. DE L'INFLUENCE DES ESPACES ÉDUCATIFS SUR LE DÉVELOPPEMENT DU SUJET APPRENANT

Les géographes et les ethnologues nous auront donc appris à discerner les espaces enchâssés qu'habitent les apprenants. Nous avons, par analogie, reconnu dans l'espace scolaire un territoire, avec ses normes et ses valeurs, et dans le dispositif pour apprendre un lieu, avec son bornage et sa mise en scène d'objets matériels et symboliques. Les « positions spatiales » successivement occupées par un individu ne sont donc pas de simples localisations topographiques dans un système de coordonnées cartésiennes, mais un « ensemble de relations entre son placement dans un champ social, qui contribue à définir ce qui lui est autorisé ou non en matière d'actions, et les emplacements qu'il est susceptible d'occuper dans l'espace matériel » (Lussault, 2007, p. 32). C'est sur le mode de présence du sujet apprenant à l'intersection de ces territoires et lieux que nous voudrions revenir pour finir.

Nous pouvons définir en première approche le territoire en suivant Di Méo, pour qui « [il] est une appropriation à la fois économique, idéologique et politique (sociale, donc) de l'espace par des groupes qui se donnent une représentation particulière d'eux-mêmes, de leur histoire. » (Di Méo, 1996, p. 40), en ajoutant à cette définition la notion de frontières ou de limites.

Une idée de départ : l'être humain se construit comme être au monde et être avec les autres³, en famille, à l'école, et en société. Nous pouvons donc dire que cette construction est à la fois diachronique, c'est-à-dire qu'elle renvoie à un processus qui prend appui sur l'histoire personnelle de l'individu, de ses rapports avec les temps qui ont été les siens, pour apprendre et apprivoiser, et une circulation synchrone à travers les espaces qu'il peut habiter en situations et en conjonctures. C'est également le profit qu'il a pu tirer et l'expérience qu'il a su garder de ses rencontres et de ses contacts avec les groupes qui lui ont été proches, ou présentés, fratries, familiers et voisins, en solidarités et réseaux primaires, connaissances de hasard et d'imposition, dans les différents lieux de ses respirations ou de ses obligations.

Si nous retrouvons maintenant le sujet apprenant dans ses modes de gestion et d'occupation de la classe, nous pouvons admettre que l'espace occupé par lui, c'est-à-dire son territoire, est conditionné par l'appropriation qu'il peut faire comme sujet, de lieux multi-référencés.

Son territoire personnel, tout d'abord, qui rend compte de son identité et qui lui permet une première visibilité. Deuxième territoire, le lieu de son quotidien social, l'espace géographique habité, défini comme un ensemble géographique regroupant des habitations, mais aussi des contraintes, dans la mesure où il est parfois imposé comme lieu de résidence par des découpages extérieurs, politiques par exemple. Troisième territoire, celui occupé par du travail scolaire, et perçu dans sa spécificité dans le cadre de la classe. Ce territoire varie selon la perception des individus, et leur statut dans le dispositif : il peut être décrit comme ouvert ou fermé, un lieu d'expressions identitaires multiples, comme faisant partie du patrimoine, des héritages, ou imposé à une population qui y loge mais ne peut l'habiter. Quatrième territoire, plus symbolique, celui des désirs et des besoins, et territoire d'affiliation, en investissements affectifs, spirituels et cognitifs. Cinquième approche, l'espace à construire avec un groupe de référence, celui dans lequel il passe le plus de temps, chronovore / chronophage, en écoute, questionnement et conjugaison entre ses appétences et le rythme général, ses envies et les injonctions. Sixième, celle d'un territoire extérieur, à apprivoiser, et dont les logiques d'occupation et d'appropriation sont étrangères aux logiques développées à l'intérieur. Le terrain des jeux et d'autres socialisations qu'il faut partager avec d'autres dynamiques institutionnelles et qu'on ne peut investir à son gré. Septième espace, le territoire interdit, celui d'une impossible reconnaissance, dans lequel sont refusées les légitimations, et dans lequel les intentions et les projets, donc les personnes qui les occupent, résistent ou refusent d'être identifiées comme participantes des mêmes intentions : territoires des autres, qui interfèrent plus ou moins fortement sur son territoire ou la représentation qu'il en a.

Ces différents territoires, matérialisés ou sacralisés, personnels ou collectifs, sont occupés différemment selon les histoires personnelles et les stratégies.

Quant à leurs modes d'occupation et à la possible émergence du sujet apprenant, ils peuvent être articulés à partir d'une typologie qui explicite à partir d'une autre entrée plus générique, et d'une autre pertinence, les différents territoires et la complexité de leur investissement par les sujets.

Nous pouvons nous appuyer sur la grille théorique constituée par le sens donné aux six « mondes » (inspiré, domestique, opinion, civique, marchand et industriel) établis par Boltanski et Thévenot (1991).

Peut-on aller jusqu'à dire que les postures et les formes d'expressivité des sujets dans la classe peuvent renvoyer à l'un ou l'autre « monde » ou « cité » décrits par les deux auteurs ?

Il nous semble que oui, dans la mesure où peuvent être identifiés la place accordée à l'improvisation (*monde inspiré*), la présence d'une préoccupation / d'un souci d'efficacité ou de productivité (*monde industriel*), le degré de personnalisation des relations (*monde domestique*), la place de l'influence et de la persuasion dans l'apprentissage (*monde de l'opinion*), l'adhésion des apprenants à une forme de paix scolaire, voire à la prééminence du collectif sur l'individu (*monde civique*), et le désir de réussite conditionnant l'insertion sociale afin d'accéder à la consommation et la propriété (*monde marchand*).

Cette approche a quelque valeur heuristique puisqu'elle permet d'éclairer la dimension évoquée précédemment comme relevant de la complexité. En effet, les sujets n'habitent pas « des territoires à disposition » par la seule conjugaison des références et appartenances, et l'occupation d'un territoire est fonction de la résolution de conflits inhérents aux influences et logiques développées par d'autres.

Il y aurait alors un premier conflit entre le « monde civique » et le « monde industriel », lorsque les références au premier contredisent les opérations sélectives et individualisées.

Autre tension née d'une controverse au sein « du monde domestique » : cette contradiction des représentations se traduit chez les sujets apprenants par le fait qu'ils se sentent « piégés » dans des rôles scolaires qui peuvent les obliger à « enfreindre des règles » dans des familles porteuses de références socioculturelles différentes.

Autre discord possible, celle existant entre le « monde domestique » et le « monde de l'opinion », quand la considération fait défaut entre les métiers, et que le compromis entre les familles et l'école est absent, au lieu de se fonder sur un intérêt supérieur commun, l'apprentissage de l'enfant. Le « monde marchand » est également présent, même s'il existe uniquement dans l'espérance cultivée de réussite sociale, dont le temps de scolarisation est le tremplin. La représentation de l'autre n'est pas toujours positive, les phénomènes de

concurrence et de relations d'intérêts sont présents dans la sélection qu'opère la formation les conduisant ou pas à l'obtention du visa pour l'insertion et le prestige social.

Les « mondes civique et marchand » peuvent aussi s'opposer sur la nature du sujet : un citoyen pour le premier, un futur fabricant et/ou client pour le second.

Enfin, il peut exister un point d'ancrage commun entre les enseignants et les apprenants dans le « monde inspiré » : les premiers laissant libre cours à la créativité des seconds par le biais de certaines activités à développer. Mais le monde inspiré est peu sollicité dans la classe dont la première fonction est de servir au dispositif et à ses rituels organisés. Au regard de la confrontation des mondes dont quelques indices ont été relevés, peut-on dire que dans ces mondes où se trouve le conflit se trouve aussi le compromis, et que ce dernier est le seul mode possible d'habitation du territoire ? Fondé sur l'intérêt supérieur commun, ce « savoir-vivre-ensemble », en dépassant le conflit, verra émerger et se construire un sujet.

5. CONCLUSION

L'élève se sent-il « chez lui » dans ce territoire qu'est l'espace scolaire ? Ce sentiment se construit pour une bonne part à travers la façon dont les dispositifs pour apprendre évoqués à l'instant lui offrent l'hospitalité. Les options de mise en scène retenues par l'enseignant au moment de son ingénierie pédagogique / didactique assument-elles le droit à la polysémie indispensable à l'expression des représentations de chacun ? Les objets qui meublent le milieu pour apprendre ne bénéficient en effet pas des mêmes investissements sémiotiques de la part de tous les apprenants. Certains ne sont d'ailleurs même pas pris en considération par l'un ou l'autre de ces derniers. Ces mêmes dispositifs tolèrent-ils par ailleurs l'« absence » de l'apprenant ? Il conviendrait qu'ils ménagent en leur sein des espaces de retrait, de latence, où l'élève ne s'investirait dans aucune activité relevant de la volonté magistrale (Fath, 2006, p. 223) à des moments où il sent le besoin de se retirer, volontairement et temporairement, du réseau officiel de communication. Tous ces arrangements permettraient au sujet apprenant de se développer en maîtrisant les « technologies de la distance » (Lussault, 2007, p. 181) requises par toute activité humaine. Ne pas être noyé dans le dispositif, fût-il bienveillant, pouvoir s'en abstraire à volonté, pour le ressaisir de l'extérieur, pour le juger à l'aune des valeurs éducatives, par exemple. Les temps de participation, d'exploration du milieu pour apprendre, n'en seraient que mieux investis, témoins d'une valorisation des positions topogénétiques occupées dans un lieu donné à un moment donné.

L'articulation entre pédagogie et didactique peut être ainsi conçue comme ce mouvement de va-et-vient entre lieux et territoire, entre dispositifs pour apprendre soumis

aux didactiques et espace scolaire régi par une pédagogie. Dans ces conditions, le sujet apprenant se sent légitimement reconnu comme interlocuteur de l'enseignant, et de la société que ce dernier représente, aussi bien dans les moments de recherche didactiques que lorsque la communauté éducative se retrouve en-dehors de tout objectif disciplinaire. Les variations épistémologiques et méthodologiques engendrées par le passage d'une didactique à l'autre (d'un lieu à un autre, avec un nouveau bornage et une autre mise en scène) sont alors contrebalancées par la permanence d'un cadre stable de principes éducatifs caractérisant le territoire unique qui accueille successivement ces dispositifs. L'émiettement du temps de l'enseignement et de l'espace dans lequel l'apprentissage a lieu est ainsi évité, l'histoire du groupe que forment les partenaires de la relation éducative trouve un territoire dans lequel s'inscrire, laisser des traces, signes qu'il aura été réellement habité.

BIBLIOGRAPHIE

- * Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris, France : Rivages.
- * Aristote (1990). *Physique* (H. Carteron, trad.). Paris, France : Les Belles Lettres. (Texte original datant du IV^e siècle avant J.C.).
- * Bachelard, G. (1998). *La poétique de l'espace*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). Bruxelles, Belgique : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre *Self-efficacy : the exercise of control*. New-York, NY : W.H. Freeman).
- * Bates, B. R. (2002). The New York Yankees and the conservative use of space. *Ethnologies*, 24(1), 201-224.
- * Bernié, J. P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.
- * Bertalanffy, L. von (1968). *General System theory : Foundations, Development, Applications*. New York, NY : George Braziller.
- * Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, France : Gallimard.
- * Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- * Châtaignier, B. (2009). *Pastorale et catéchétique*. Poitiers, France : Diocèse de Poitiers.
- * Debray, R. (2010). *Éloge des frontières*. Paris, France : Gallimard.
- * Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant* (L. S. Pidoux et G. Deledalle, trad.). Paris, France : Editions Fabert. (Ouvrage original publié en 1907 sous le titre *The school and the child*. Dublin, Irlande : Blackie).
- * Di Méo, G. (1996). *Les territoires du quotidien*. Paris, France : L'Harmattan.
- * Fath, G. (2006). *École et Valeurs : la table brisée ?* Paris, France : L'Harmattan.

- * Foucault, M. (1984). Des espaces autres. Hétérotopies. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46-49.
- * Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 4 (hors-série), 91-116.
- * Goffman, E. (1991). Les cadres de l'expérience (I. Joseph, M. Dartevelle et P. Joseph, trad.). Paris, France : Les Editions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1974 sous le titre *Frame analysis : an essay of the organization of experience*. Cambridge, MA : Harvard University Press).
- * Greimas, A. J. et Courtés, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris, France : Hachette.
- * Guillaume, L. et Manil, J. -F. (2006). *La rage de faire apprendre... De la remédiation à la différenciation*. Paris, France : Jourdan Éditeur.
- * Habermas, J. (1993). *L'espace public* (M. Buhot de Launay, trad.). Paris, France : Payot. (Ouvrage original publié en 1962 sous le titre *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Berlin, Deutschland : Luchterhand).
- * Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Halle, Deutschland : Max Niemeyer.
- * Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe : pratiques de pédagogie institutionnelle*. Paris, France : ESF.
- * Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris, France : Les Editions de Minuit.
- * Jérôme, L. (2002). Les itinéraires de l'exclusion pour un groupe de sans-abris. *Ethnologies*, 24(1), 101-117.
- * Johsua S. et Dupin, J. J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Labelle, J. M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Lussault, M. (2007). *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*. Paris, France : Seuil.
- * Mauss, M. (2010). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L. et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- * Morin, E. (1977). *La Méthode. Tome 1. La nature de la nature*. Paris, France : Seuil.
- * Pérec, G. (1974). *Espèces d'espaces*. Paris, France : Editions Galilée.
- * Pétrarque, F. (2009). *Chansonnier* (G. Genot, trad.). Paris, France : Les Belles Lettres.
- * Piaget J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève, Suisse : Editions Gonthier.
- * Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Robert, M. (1970). Apprentissage vicariant chez l'animal et chez l'humain. *L'Année psychologique*, 70(2), 505-542.
- * Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail : pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris, France : François Bourin.
- * Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage. Étude systématique des rites*. Paris, France : Éditions A&J Picard.

- * Vasquez, A. et Oury F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris, France : Editions Maspéro.
- * Vieille-Grosjean, H. (2009). *De la transmission à l'apprentissage. Contribution à une modélisation de la relation pédagogique*. Paris, France : L'Harmattan.
- * Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Editions sociales.
- * Weisser, M. (2009). Extension du domaine de l'apprentissage ou étude des processus topogénétiques dans des milieux à géométrie variable. *Penser l'Éducation*, 26, 133-155.
- * Weisser, M. et Rémy, M. J. (2005). Argumenter en classe : à propos de quoi ? Comment ? Pourquoi ? *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 129-148.

NOTES

¹ On peut se référer ici à l'analyse très éclairante des rites de Van Gennep (1981), qui décrit les principaux changements comme s'opérant par un passage spécial du monde profane au monde sacré.

² Ou comme le dit le poète québécois, de « je me censure » à « je me sens sûr(e) ».

³ Un clin d'œil à Sartre en passant, qui a su développer grâce à la phénoménologie / l'existentialisme, une appréhension holiste et très heuristique de l'être en situation... en soi, aux autres, et au monde.

RECENSIONS

Loïc CHALMEL (2012)

Pestalozzi : entre école populaire et éducation domestique. Le prince des pédagogues, son fils et Mulhouse. Paris, L'Harmattan, collection « Pédagogie : crises, mémoires, repères », 304 p.

Poursuivant ses investigations parmi les pédagogues alsaciens, d'origine ou d'adoption, tels que Jean Sturm, Jean Georges Stuber ou bien encore Jean-Frédéric Oberlin, Loïc Chalmel nous livre cette fois-ci un ouvrage consacré à Pestalozzi. Voilà certainement de quoi éveiller notre curiosité non pas parce que nous associons, trop rapidement sans doute, le « prince des pédagogues » à sa Suisse natale, mais parce que nous pouvons nous demander quel type de relations Pestalozzi a bien pu entretenir avec la capitale industrielle de la Haute-Alsace. Il y a eu en effet une « rencontre » entre Pestalozzi et l'Alsace, Mulhouse notamment. C'est donc à la découverte d'un pan mal connu de la vie de Pestalozzi que nous sommes conviés ici. Mais ce n'est pas tellement le souci de l'anecdote qui anime l'auteur puisqu'il prend le parti de la complexité en traitant de front trois problématiques étroitement entremêlées : a) d'abord celle du rapprochement et de l'alliance historique entre Mulhouse et les cantons suisses depuis le début du 16^e siècle ; b) ensuite celle de la relation entre Pestalozzi et son fils Jakob ; c) enfin celle qui concerne le rapport entre l'éducation populaire et l'éducation domestique. La

question posée au tout début du livre permettra une première clarification : « La rencontre entre Pestalozzi et Mulhouse est-elle fortuite, ou s'inscrit-elle dans une logique historiographique, qui en constitue le cadre naturel ? » (p. 11). L'intérêt principal de cet ouvrage tient donc dans la mise en relation entre ces différents aspects d'une même réalité où l'histoire personnelle va venir s'insérer au sein de l'histoire collective. Les données historiques vont alors fournir les éléments pour conduire une réflexion plus large et plus générale à propos de la problématique de l'articulation entre éducation domestique et éducation populaire. Nous devinons que, dans cet enchevêtrement des histoires, Jakob est le personnage qui sert de fil conducteur à l'interprétation de l'auteur.

Le livre de L. Chalmel s'ouvre ainsi sur un ensemble de chapitres se rapportant au contexte historique dans lequel s'inscrit l'histoire de Pestalozzi et de son fils : le rapprochement politique et culturel de Mulhouse avec les cantons suisses, le mouvement des Lumières et la révolution industrielle, le rôle joué par les sociétés patriotiques dans cette rencontre. S'ensuit un chapitre expressément centré sur l'éducation de Jakob et les relations de ce dernier avec son père. Enfin, deux chapitres s'interrogent sur la « tentation française » de la « Méthode Pestalozzi » avant d'analyser les liens qui ont pu rapprocher Mulhouse et Yverdon.

Mulhouse est d'abord une République ayant été fondée en 1347 avant d'être

rattachée à la France en 1798. Cité particulièrement active, la dernière moitié du 18^e siècle la propulse au rang d'un des premiers pôles industriels de l'Europe d'alors. Mais la ville est aussi une alliée officielle de la confédération helvétique depuis le milieu du 16^e siècle. Proche de Bâle « sur les plans intellectuels et confessionnels », elle devient « une enclave suisse en Alsace » (p. 20 et 18). Bénéficiant d'un statut de ville indépendante et préservée des conflits d'alors (*cf.* la Guerre de Trente ans), Mulhouse « s'inscrit résolument dans l'entre-deux : entre Suisse et France » (p. 31). Ces précisions sont d'une importance capitale dans la mesure où elles constituent la toile de fond sur laquelle va apparaître l'épisode pathétique qui a pu s'instaurer entre Johann Heinrich et Jakob.

L. Chalmel apporte ainsi une contribution tout à fait précieuse permettant d'éclairer sous un jour mal connu les rapports extrêmement difficiles qui ont pu exister entre le fils et le père. La question se pose en effet de savoir pourquoi Pestalozzi a fait le choix, en octobre 1783, de confier son fils aux soins de Nicolas Thierry et de Hartmann Köchlin, tous deux membres de la toute récente Société patriotique de Mulhouse mais aussi directeurs d'une école privée de commerce. Que s'est-il donc passé pour que le plus fervent disciple de Jean-Jacques Rousseau, celui qui a voulu éduquer son fils comme un « Émile », décide finalement de l'expatrier loin de la demeure familiale afin qu'il poursuive des études commerciales ?

C'est en reprenant cette question que L. Chalmel va nous replonger dans l'histoire de Jakob, en particulier celle de l'éducation qu'a voulu lui donner le pédagogue du Neuhof. Car la réponse à cette question, nous la connaissons – notamment depuis les travaux de M. Soëtard : elle réside dans le double échec des projets éducatifs de Pestalozzi, échec institutionnel par le naufrage de l'expérience du Neuhof et échec de l'éducation domestique du jeune « Jacqueli ». Les deux échecs d'une pédagogie d'inspiration rousseauiste – celui d'un institut spécialement dédié à l'éducation des enfants les plus pauvres et celui d'une éducation personnalisée – se superposant, vont devenir le théâtre d'un véritable drame familial. Dans l'ambiance tourmentée de la ferme-école du Neuhof, Jakob « résiste » : il est sujet à de fréquentes crises d'épilepsie et son développement intellectuel devient problématique. Or, devant les retards évidents de son fils (arrivé à l'âge de douze ans, Jakob ne sait ni lire ni écrire), Pestalozzi avoue « être tout à fait tranquille à cet égard » (p. 85). Le pédagogue semble en effet avoir accepté son handicap en relativisant ses difficultés à « entrer dans les apprentissages ». Du moins, c'est ce qu'il affirme en 1782 car nous savons que Pestalozzi a vécu tout au long de sa vie avec le poids de ce drame sur sa conscience dans la mesure où, comme le souligne M. Soëtard (1995, p. 20), il est persuadé que le mode d'éducation qu'il a imposé à son fils y est « pour quelque chose dans son tragique destin ».

Le propos de L. Chalmel consiste donc à situer l'histoire de Jakob dans le double contexte des idées pédagogiques défendues par son père et dans celui de l'expérience du Neuhof censée les réaliser. C'est à cet endroit que l'auteur serre la question au plus près en nous laissant entendre qu'à travers l'histoire familiale des Pestalozzi se noue le problème pédagogique par excellence, celui de la difficile relation entre nature, contrainte et liberté. Comment unifier liberté naturelle et contrainte nécessaire ? Tel est le problème que l'auteur formule en ces termes : « Comment faire cohabiter un enseignement libre par et dans la nature, où l'enfant s'affranchit de son tuteur, avec des moments de « domestication » de sa volonté propre, nécessaires aux apprentissages théoriques et sociaux ? » (p. 95).

Pour Pestalozzi, cette redoutable question n'est pas restée purement théorique, mais on peut vérifier par l'histoire familiale, dans laquelle cet ouvrage nous plonge à nouveau, qu'elle a été réellement et tragiquement vécue comme le montrent les extraits du journal de l'éducation de Jakob que Pestalozzi a tenu lors de l'année 1774. C'est donc l'impossibilité de dénouer le nœud gordien entremêlant les problématiques pédagogique et familiale, le registre de l'expérimentation pédagogique avec celui lié aux vicissitudes de la vie familiale, qui a conduit Pestalozzi à se séparer de son fils alors âgé de douze ans pour le confier d'abord à un couple d'amis

bâlois (les Battier) avant de l'envoyer ensuite à Mulhouse.

Mais, en dépit de la volonté de Pestalozzi de placer son fils entre les meilleures mains et dans les meilleures conditions afin de lui dispenser une formation commerciale, le séjour bâlois de 1783 se passe très mal. Jakob est en effet vécu comme mauvais sujet et cause de trouble au sein de sa famille d'accueil. Pestalozzi décide alors de changer de stratégie. C'est ce que montre très bien L. Chalmel (p. 108) en rappelant que le placement de Jakob dans une école de commerce mulhousienne n'est pas seulement un changement de lieu lié à une opportunité, mais correspond surtout à une option pédagogique alternative à celle qui fut la sienne jusqu'alors. En effet, sans pour autant entrer dans les détails des circonstances de l'événement rappelées par l'auteur, nous retiendrons le fait qu'il s'est agi pour Pestalozzi d'adopter un changement de cap quant à la formation de Jakob, changement qu'il accomplit en renonçant au principe d'une éducation purement domestique (liée au paradigme de la *Wohnstube*) pour se tourner vers une éducation institutionnelle (à l'École Préparatoire au Commerce de Mulhouse). Mais, ici encore, les choses se passent mal ou, à tout le moins, sont très difficiles pour Jakob, comme le montre la correspondance poignante que ce dernier a entretenue avec ses parents de septembre 1783 à novembre 1784 (l'échec de l'expérience mulhousienne conduira Jakob à faire un second séjour à Bâle, chez

les Battier, avant son retour définitif au Neuuhof).

Comment d'ailleurs les choses pourraient-elles en être autrement pour quelqu'un qui est passé du statut d'« élève de la nature » à celui d'« élève de commerce » (p. 119), comme le remarque l'auteur ? La première lettre – qui en fait en comprend deux, la première adressée à ses deux parents et la seconde à sa mère – atteste d'une écriture chaotique, mais Jakob insiste par deux fois sur le fait qu'il est « en bonne santé » et qu'il fait tous les efforts possibles pour ne pas décevoir son père malgré les difficultés qu'il rencontre pour s'adapter à la discipline de l'école. Les lettres suivantes, dont la fréquence est épisodique (plusieurs semaines les séparent), seront ensuite exclusivement adressées au « cher papa ». Un des intérêts majeurs de l'ouvrage ne consiste pas uniquement dans le fait que L. Chalmel ne se contente pas de porter à notre connaissance les quelques lettres adressées par Jakob à son père, mais dans celui que les commentaires qu'il en fait nous éclaire non seulement quant à l'expérience vécue par Jakob, mais également quant à la problématique éducative elle-même. Jakob a en effet très mal supporté son exil hors de la maison familiale, et nous devinons qu'il a sans cesse été partagé entre révolte et culpabilité. Bien que ses lettres soient exclusivement adressées à son père, l'ombre de sa mère plane en filigrane tant, davantage qu'à l'égard de son père, il a peur de la décevoir. Par ailleurs, si la

correspondance de Jakob nous révèle que son père se sentait également coupable vis-à-vis de lui, isolé et démuné, l'unique lettre connue de Pestalozzi (datée de mars 1784) nous apprend qu'il continuait à se positionner en pédagogue (L. Chalmel dit aussi « thérapeute » : p. 135) en lui prodiguant conseils et encouragements. Mais, comme le souligne encore l'auteur, c'est aussi un « système de pensées contradictoires » qui transparait, prises « entre espoir et remords, foi dans l'apprentissage professionnel et volonté de garder la main sur l'éducation de son fils » (*ibid.*).

Cet épisode dramatique de l'histoire familiale des Pestalozzi est ainsi l'occasion pour L. Chalmel de nous livrer des informations précieuses quant au contexte historique qui en constitue la trame. Mais, outre l'intérêt documentaire indéniable des informations concernant les relations entre Mulhouse, la Suisse et Pestalozzi, l'ouvrage est aussi l'occasion pour son auteur de mener une réflexion sur les rapports problématiques entre éducation domestique et éducation populaire. En historien doublé d'un herméneute, L. Chalmel construit son analyse à partir de la prise en considération du contexte historique de cette problématique. Un détour par les aventures helvético-françaises de la fameuse « Méthode Pestalozzi » permet ainsi de la situer dans le cadre de cette nouvelle perspective. Nous ne nous y arrêtons pas puisque ce thème a déjà été abordé par l'auteur dans d'autres de ses travaux. Toutefois, il

importe de souligner à sa suite le fait que la réception de la Méthode à Mulhouse fut plus positive que dans le reste du territoire français. Des liens ont en effet été tissés entre Pestalozzi et la cité alsacienne, d'abord par l'intermédiaire de la Société patriotique et ensuite par le biais du placement de Jakob. L'étude très documentée de L. Chalmel nous permet donc de comprendre les raisons de l'influence de Pestalozzi auprès de l'élite industrielle locale et, au-delà, celles qui ont pu lier plus tard Yverdon et Mulhouse. C'est que les industriels mulhousiens ont compris l'intérêt de la Méthode pour la formation des élites comme pour l'éducation des ouvriers. Or la Méthode sera finalement davantage assimilée à un modèle reproductible et efficace (rationalité industrielle oblige !) qu'à un dispositif fidèle à la triangulation « tête-cœur-main », et l'on devine aisément à quelle instrumentalisation elle a pu être soumise.

À travers le récit et l'analyse de l'« échec relatif » (p. 85) de l'application par Pestalozzi des principes pédagogiques inspirés de Rousseau, tant sur le plan familial qu'institutionnel, ce livre utile possède donc le mérite de nous offrir l'occasion de réfléchir à nouveau sur la pédagogie, perpétuellement en prise avec ses antinomies, tiraillée entre le monde des idées et les nécessités de la pratique, entre liberté et contrainte, entre le « fais comme je veux » et le « fais comme tu veux », comme le souligne de manière très suggestive Ph. Meirieu. Par-là, c'est la question de la

possibilité même de l'action éducative qui est posée, en l'occurrence celle des limites de la pédagogie. C'est en tout cas ce que suggère l'étude de L. Chalmel lorsqu'il note que l'échec de l'éducation domestique de Pestalozzi tient au fait qu'il « tutoie en permanence la frontière entre liberté, obéissance et devoir social » (p. 97). Jakob a assurément été écartelé entre la liberté que son père lui accordait et les contraintes qu'il lui imposait. Mulhouse aura donc été finalement le théâtre de ce double échec et, au-delà, des malentendus occasionnés par la « Méthode ». Cette expérience a ainsi fait la démonstration qu'il est impossible de fonder l'éducation domestique et l'éducation populaire sur les mêmes bases philosophiques et méthodologiques (p. 149).

C'était donc un véritable défi que de tisser ensemble des problématiques que nous avons plutôt l'habitude de considérer à part les unes des autres. L. Chalmel a su le relever grâce à cette étude très documentée frisant parfois la recherche érudite des spécialistes, comme le montre l'abondance des références dans le corps du texte ou en documents annexes – cela peut-être au risque de nous faire perdre le fil de l'argumentation. Mais on ne s'en plaindra pas pour autant que des travaux de ce genre nous confirment une fois de plus que, du point de vue pédagogique, nous sommes indéfectiblement des « héritiers sans testament ».

Alain TROUVÉ

Alain FIRODE (2012)

Théorie de l'esprit et pédagogie chez Karl Popper. Le « seau » et le « projecteur ». Paris, L'Harmattan, 154 p.

Le livre d'Alain Firode est un livre important. Et de plusieurs points de vue.

Je soulignerai tout d'abord que c'est un livre de facture très classique avec toutes les qualités que l'on peut attacher à ce terme : les thèses y sont présentées dès le début et parfaitement articulées entre elles. Elles sont également situées par rapport aux différents champs de connaissances qu'elles concernent : la psychologie et les théories de l'apprentissage, la philosophie et les théories de la connaissance, enfin, et principalement ici, la pédagogie. L'écriture est très nette, le style fait fond sur des analyses conceptuelles et des enchaînements d'arguments, l'ensemble est relativement court (120 pages et quelques annexes), ce qui ne l'empêche pas d'être très dense. S'il s'annonce comme une présentation de l'œuvre de Karl Popper, et si ce but est bien atteint, en même temps une grande partie du travail du commentateur consiste à mettre en valeur un certain nombre de thèses et d'arguments de Popper susceptibles d'intervenir de façon significative dans les champs mentionnés plus haut, et principalement le dernier. En ce sens, c'est un peu plus qu'un commentaire habituel, puisqu'il s'agit aussi de tirer certaines conséquences de l'œuvre exposée susceptibles d'un rapport critique à ces champs.

Mais ce qui je crois doit ici, pour cet aspect formel, vraiment retenir l'attention c'est le souci même de différenciation des niveaux de problématiques : pédagogique, psychologique, philosophique. Tout au long du livre ces niveaux sont parfaitement distingués sans que cette distinction recouvre une quelconque hiérarchie ; au contraire, chacun a son autonomie et est respecté comme tel, ce qui permet du coup des passages de l'un à l'autre et des enrichissements mutuels. Il importe de souligner ce point, d'une part parce qu'il est assez rare, d'autre part parce qu'il permet un rapport divers et exact à l'objet de la réflexion qui, ici, semble pouvoir être désigné par la thématique d'une théorie de l'esprit. Le texte est tout d'abord incontestablement une présentation de certains aspects de l'œuvre de Popper. Bien sûr en France nous connaissons ce dernier, mais principalement, ou exclusivement par sa théorie de la réfutabilité concernant les théories de la connaissance et de la science, ou encore par ses attaques contre Platon, symbole de toute société fermée. Mais souvent cette connaissance s'arrête là et l'on ne sait pas dans quelle œuvre, ni dans quel parcours intellectuel ces quelques thèmes s'insèrent. L'intérêt de ce livre, s'il n'a certes pas pour ambition de nous présenter la systématique de cette œuvre, s'attache néanmoins à un fil de ce parcours, et manifestement un fil solide, qui n'est autre que l'intérêt de Popper pour la pédagogie et même pour une rénovation pédagogique. Car son

parcours intellectuel commença là, auprès de tentatives de rénovation de la pédagogie, telles qu'elles avaient lieu en Autriche dans les années 1920, sous l'impulsion du pédagogue Eduard Burger, et sur le fond desquelles il fallait entreprendre une critique de la psychologie associationniste. Certes, ensuite, le parcours intellectuel de Popper prit une autre direction, qui peut sembler différente voire opposée : il s'intéressa à la « logique de la découverte scientifique » et semble-t-il alors, plus du tout ni à la psychologie, ni à la pédagogie. Tout l'intérêt du livre est de montrer que sous cet apparent revirement, il y avait bien la continuité et d'un souci pédagogique et du souci d'une théorie de l'esprit qui commande en fait la question pédagogique. Ainsi le livre part-il de ces premiers travaux de Popper, dont il rend compte et qu'il fait désormais connaître pour ensuite en extraire le fil susceptible d'être ré-impliqué dans l'œuvre postérieure.

C'est donc là le premier intérêt du livre : non seulement faire connaître des aspects méconnus d'une œuvre, mais aussi de tenter à travers elle de saisir le fil susceptible d'en saisir la cohérence, sous ces revirements apparents (mais sans le moins du monde relativiser ces revirements), et par là nous la rendre plus vivante. Au-delà de ce premier aspect des choses, l'ensemble des thèses de Popper est articulé et présenté sous le signe de deux métaphores, propres à Popper. D'un côté ce que toute la première partie du livre analyse sous l'appellation de « l'esprit seau »

dont on peut montrer que, si elle exprime tout d'abord la théorie de l'esprit du sens commun, elle exprime en fait aussi des théories philosophiques de l'esprit aussi bien rationalistes qu'empiristes et mêmes criticistes, ce qui bien évidemment peut sembler plus étonnant. De l'autre côté, la théorie dite du « projecteur », cette fois-ci propre à Popper, ou qu'il entreprend d'argumenter, et qui quant à elle est capable de renouveler profondément nos théories psychologiques et pédagogiques. Bien sûr ce deuxième aspect est relié à la théorie des trois mondes de Popper.

On le devine ainsi, l'ambition de ce livre n'est rien de moins que de renouveler profondément nos conceptions de la psychologie et de la pédagogie et, pour ce qui concerne cette dernière, dépasser l'opposition en fait mal fondée entre une pédagogie dite traditionnelle qui donnerait tout aux objets ou aux idées en tant qu'elles existent à l'extérieur de nous, que les élèves, après bien d'autres, devraient enregistrer, et une pédagogie dite moderne et active dont le dogme initial, en particulier avec Piaget, est que les objets de la culture n'étant rien d'autres que la traduction sans supplément des opérations de l'esprit, il reste aux pédagogues à mettre les élèves dans des situations telles qu'ils réinventent nécessairement ces objets par eux-mêmes. C'est cette opposition qui est le point de départ de ce livre, et qu'il entreprend de dépasser après avoir montré qu'elle est bien structurante pour toute la pédagogie, et même peut être la psychologie actuelle.

Certes, Alain Firode n'est pas sans ignorer que certains psychologues ne s'en satisfont nullement, ni Lev Vygotsky ni Jérôme Bruner en particulier (et il a consacré un article au premier), mais qu'il puisse y avoir des voix discordantes au sein d'un champ, ne veut pas forcément dire que tel ou tel champ ne soit pas structuré lui-même de telle manière qu'en fait il ignore ou néglige ces discordances. C'est souvent une attention exclusive aux « grands auteurs », qui fait oublier et négliger cet aspect des choses, comme Michel Foucault en son temps l'avait fort bien dit.

Mon propos ne sera pas ici de refaire toute la démonstration, et je me contenterai de mettre en valeur un certain nombre d'arguments qui me paraissent décisifs, et aptes à nourrir nos méditations.

Dans le cadre de la première partie, qui a donc pour objet la critique de l'esprit seau, on trouvera ainsi une critique de l'associationnisme, une critique de la théorie de l'induction dans ses origines humiennes (« l'induction est un mythe ») ; une critique, de sens inverse, des théories de l'évidence ; une critique de l'assimilation du savoir à une croyance justifiée ; la formulation enfin du principe de transposition, propre à Popper (et par lequel il faut entendre l'idée que l'esprit en fait ne se connaît que par ses œuvres, et jamais directement : « Contrairement à l'impression première nous pouvons en apprendre d'avantage sur le comportement des producteurs en étudiant les

produits eux-mêmes que nous ne pouvons en apprendre sur les produits en étudiant le comportement des producteurs » (citation de Popper, p. 25).

On trouvera encore une critique du subjectivisme des théories aussi bien empiristes que rationalistes, dans laquelle on trouve passage : après avoir mentionné de nombreux exemples en sciences, Alain Firode écrit ceci : « La signification logique et objective d'une théorie en effet, ne se confond jamais avec la signification psychologique qu'elle possède antérieurement à sa formulation dans l'esprit de l'inventeur [...] Dès lors qu'elle est formulée, une théorie échappe à son producteur, acquiert un sens public objectif qu'il lui faut découvrir à la façon d'une réalité étrangère (ce qui fait dire à Popper qu'au sens strict, « nous ne savons jamais de quoi nous parlons »). Ainsi la dynamique du savoir n'est-elle en aucune façon un processus d'expression, d'extériorisation de la connaissance subjective en connaissance objective. Il s'agit plutôt d'un parcours inverse au cours duquel la présence d'un savoir objectivé devance toujours l'apparition de la connaissance subjective que nous en prenons par la suite » (p. 36). Il y a donc ici un « niveau premier d'objectivation », que Popper nomme monde 3, ou symbolique, qui renvoie aussi bien à la préexistence d'objets logiques, qu'au simple fait de parler, qu'à certains objets techniques, et qui rend possible et permet toute pensée à son sujet ou toute opération de l'esprit (monde 2). Il ne s'agit donc

pas seulement de dire que nos œuvres nous échappent ou que leur sens se perd, mais bien plutôt que le mouvement même de savoir n'est rien d'autre que ce retour sur des traces ou productions qui d'emblée nous excèdent, nous surprennent ou encore se font vite oublier tout en nous portant. Mais, de l'autre côté, il ne s'agit pas plus de dire que l'esprit ne se forme que dans le contact avec les œuvres, qui devraient ou sont supposées lui donner forme (comme s'il y avait quelque chose comme des formes qui lui étaient essentielles, propres, etc.), mais bien qu'il ne se forme que dans l'interaction critique avec ces œuvres qui nécessairement le précède et dont il réfléchit le sens, sans jamais à se réfléchir en elles.

C'est ce mouvement que Popper métaphoriserait avec la figure du Baron de Münchhausen se tirant d'embaras en « se tirant lui-même par les cheveux » : c'est par les œuvres, qui viennent de nous mais ne sont pas nous, et le travail que nous effectuons sur elles, non pas que nous nous connaissons (il n'y a rien à connaître) mais que nous nous formons. Par là on comprend que s'il nous faut critiquer le subjectivisme, en tant que caractéristique majeure autant de la psychologie que de la pédagogie moderne, il nous faut aussi critiquer ce que l'on pourrait nommer « objectivisme » ou « idéalisme » et la pédagogie traditionnelle, qui leur est associée, en tant que sous ces expressions il faut entendre l'empreinte que feraient certaines formes supposées données sur notre

esprit : ces formes ne sont rien d'autres que des œuvres qui n'ont un effet constitutif sur nous que dans la stricte mesure où nous interagissons avec elles. On renvoie ainsi dos à dos, tant l'activisme ou le constructivisme moderne, qui s'efforce de nier les œuvres, que la passivité de la pédagogie traditionnelle, qui tient qu'il y a, et comme naturellement ou évidemment, de bonnes formes, ou des formes convenant sans plus à notre esprit ; bref qu'il y a une nature de l'esprit. L'idéalisme, quel qu'il soit semble-t-il, présuppose une nature de l'esprit.

Cette double critique est la condition d'une véritable pensée de l'invention autant que de l'apprentissage, et le sort des deux notions est lié. Car le savoir est, selon cette théorie poppérienne, radicalement contingent, ce qui veut dire qu'il n'y a aucune forme dont nous pourrions dire qu'elle nous soit propre ou que nous y soyons destinés. De là des formules aussi importantes que celles-ci : « On comprend dès lors que l'épistémologie poppérienne fasse de l'apprentissage un authentique problème : comment expliquer que je puisse faire mienne une connaissance élaborée dans le passé par un autre, si, comme le pense Popper, je ne suis pas en quelque façon destiné à la produire, si je ne peux la retrouver comme déjà inscrite dans la nature de mon esprit ? Comment puis-je apprendre un savoir, qui m'est, cette fois-ci, réellement étranger, un savoir radicalement ignoré par moi avant que je l'apprenne ? [...] Rien, à proprement parler, ne garantit que le sujet puisse mentalement

s'approprier une connaissance qu'il n'est pas destinée à produire naturellement et qui n'a en elle-même aucun caractère d'évidence et de certitude. On en conclura, d'une manière générale, que l'assimilation d'un savoir passé par le sujet n'est en elle-même jamais nécessaire, pas plus que ne l'est sa production initiale » (p. 55).

C'est dans le cadre de la seconde partie qu'Alain Firode s'attache à suivre « la théorie du projecteur », comme conception alternative soutenue par Popper, et par là à répondre à la question de l'apprentissage et de l'invention que la première partie soulevait. Il y approfondit les thèses exposées initialement. On y trouve là encore de nombreuses analyses précises et rigoureuses de notions et problèmes importants. En particulier touchant le caractère conjectural de toute connaissance, où il faut voir une poursuite de la thématique de l'invention et de la thèse de la contingence de tout savoir. Une analyse de la fonction exclusivement « explosive » de notion d'expérience qui n'a pas d'autre fonction que simplement négative, n'apporte rien par elle-même et encore moins instruit, mais est là simplement pour réfuter nos conjectures. Une analyse très fine, et qui se déploie d'abord à un niveau psychologique pour en venir ensuite à un niveau philosophique, symbolique et pédagogique, de « la question du dogmatisme », entendue comme analyse à la fois de sa nécessité et de son articulation, tout aussi nécessaire, au criticisme.

Une critique encore de l'assimilation de la théorie poppérienne au constructivisme contemporain.

On y trouve enfin, dans les chapitres 2 et 3 une analyse très intéressante et précise de ce qu'il nous faut entendre par « interaction critique », où se situe proprement l'enjeu pédagogique. A la fois la nécessité de cette interaction, et ses modalités. Là encore c'était le complément nécessaire à la thèse de la contingence exposée plus haut, et nécessaire aussi à la critique des pédagogies traditionnelles en tant qu'elles aussi s'ancrent sur les savoirs. Toute l'analyse a ici pour objet de relier l'absence de nécessité d'une quelconque production de l'esprit, à l'idée qu'il n'y a pour nous forme et appropriation de ces formes, que dans le cadre d'une interaction critique avec elles.

De là des formules tout à fait importantes à nouveau que je souligne : « La compréhension subjective, en d'autres termes, est strictement contemporaine du processus critique de mise à l'épreuve et ne précède aucunement celui-ci. Aussi, ne comprenons-nous pas les objets du monde 3 en les accueillant à la façon d'un seau recevant un contenu ou d'un miroir reflétant une image, mais en leur résistant et nous les comprenons d'autant mieux que cette résistance est plus active et plus intransigeante. Tout effort pour comprendre peut se décrire comme un effort pour contester critiquement la prétention normative dont un objet théorique est porteur. On ne dira donc pas, comme on le fait ordinairement, qu'il faut d'abord comprendre avant de

critiquer, d'abord accueillir docilement le savoir avant de songer à le contester. Ni que le droit de critiquer est réservé à ceux qui ont déjà compris et n'ont plus à apprendre. Contre ces recommandations, [...] la leçon poppérienne est au contraire que l'exercice légitime de l'esprit critique n'admet aucun délai » (p. 97). Tout le chapitre 3 analyse les modalités de cet espace critique que l'on doit pouvoir ouvrir si l'on veut éduquer et former. On y trouve en particulier une analyse de la notion de norme importante.

J'espère ici avoir montré tout l'intérêt et toute l'importance de cet ouvrage, du moins de l'avoir suffisamment suggéré pour qu'on le lise.

Des questions mériteraient d'être poursuivies et prolongées vers d'autres auteurs ; afin principalement de montrer qu'elles ne furent pas seulement posées par Popper, mais qu'elles trouvent leurs échos ailleurs et dans certaines tendances de la philosophie contemporaine. Par là on se donnerait les moyens de creuser encore plus largement les pistes qui sont ouvertes ici.

Pour ce qui concerne ce niveau initial d'objectivation, à partir duquel nous nous « tirons nous-mêmes par les cheveux », et à propos du fait que là s'enracine la critique de la psychologie, on pourrait me sembler-il rapprocher ces thèses de Popper de celles de Derrida dans la Grammatologie : la thématique d'une archi-écriture, qui aurait toujours déjà entamé l'origine,

n'est-elle pas, ou n'exprime-t-elle pas aussi que notre esprit n'a lieu proprement que sur le fond initial d'un débordement ou d'un excès qui nous aura toujours devancés ? Et si ce rapprochement est bien justifié, ne serait-ce pas le moyen d'examiner de plus près les différentes formules par lesquelles Popper caractérise ce monde 3, et leur détermination majeure comme « logique » semble-t-il ? Car ces formulations, du moins telles qu'elles sont rapportées ici, sont différentes. Outre celles que nous mentionnions au tout début, on en trouve d'autres où Popper mentionne non seulement le langage en tant qu'il est parlé, écrit ou imprimé, mais aussi les récits, les mythes, les théories, les erreurs (qui toujours consistent en quelque chose), les problèmes et les arguments (p. 80-81).

Et ne faudrait-il pas aussi intégrer, au titre de ce monde 3, non pas le corps comme tel, qui relève du monde 1, mais bien le corps dans ses habitudes, dans ses habitudes ordinaires et nullement individuelles, mais ces habitudes constitutives de nos corps en tant qu'elles dessinent notre quotidien. Et là je pense non seulement à Marcel Mauss, mais aussi à Michel de Certeau autant que Michel Foucault et Pierre Bourdieu. De quel monde relèvent exactement ces structures ? A supposer qu'elles relèvent du monde 3, comment, dans ce cas, envisager la notion d'interaction critique ? Epreuve-t-on la solidité d'un mythe, d'un conte, d'une « technique du corps » au même sens que l'on éprouve la solidité d'une théorie ou d'un

argument, je n'en suis pas certain. Il ne s'agit pas du tout de dire que ces objets, soit seraient hors toute interrogation, soit seraient balayés dès que le regard critique se pose sur eux, mais plutôt qu'ils rendent nécessaires et appellent une modalité sans doute spécifique de nos relations ou de leurs interactions avec eux. Au-delà, il s'agit peut-être de la difficulté de Popper à intégrer dans sa réflexion une certaine notion de l'inconscient.

Et je crois encore que certaines analyses de Ludwig Wittgenstein, en particulier dans *De la certitude*, permettraient de compléter et même de corriger Popper sur certains aspects, en particulier cette idée que le doute n'est que psychologique, alors que tout l'effort de Wittgenstein est bien de l'articuler à un jeu de langage, des jeux de langages spécifiques et déterminés, ouvrant la sorte de béance de ce qui ne peut être remis en doute, non pas qu'il soit certain, mais pour la raison plus modeste qu'il ne semble pas pouvoir y avoir de sens à en douter. Et une telle question bien sûr ouvrirait une autre perspective sur la question du dogmatisme, autant d'ailleurs que sur la question de la confiance.

Il faudrait aussi, me semble-t-il encore plus développer cette thèse de Popper selon laquelle le fait même qu'une thèse soit réfutée, ou puisse l'être, est le signe

de sa réalité. Il s'agit ici bien sûr du critère même de réfutabilité, mais dont on oublie trop ce versant qui dit que justement, c'est dans la mesure où telle thèse est effectivement discutée et contestée, que par là même elle trouve sa relative consistance. Et comment cette thèse s'articule au souci dialogique contemporain.

Quoiqu'il en soit et on l'aura compris, ces suggestions ne sont en aucune façon des objections. Il est peut-être encore trop tôt, en ce qui me concerne, pour adopter à l'égard de ce livre, la position de critique intransigeant qui, selon Popper, lui ferait honneur. Bien au contraire, j'accepte plutôt docilement cette œuvre, et lui laisse le temps de me travailler. En ce sens je crois bien qu'il y a une part à faire à la docilité, autant pour les adultes, que pour les enfants. Un livre important, comme celui-ci, n'est certainement pas un livre que l'on peut tout de suite critiquer. On n'en conclura pas que tout ce qui a été dit plus haut de la classe comme espace critique à instituer soit inexact, mais je crois qu'ici comme ailleurs, l'activité critique est toujours un mixte de critiques intransigeantes, d'attaques et d'écoutes lentes là où il y a à écouter. C'est ici le cas.

Hubert VINCENT

