

***PENSER
L'ÉDUCATION***

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

N° 23 - Avril 2008

Coordination scientifique de la revue
Jean HOUSSAYE
Professeur en Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

Assistance technique
Émilie OSMONT
Université de Rouen

Choix des articles
Chaque projet d'article est examiné par un comité de lecture composé de trois universitaires.
Il doit être organisé selon trois parties : un résumé, une liste de mots-clés, un texte.
Les projets doivent être adressés à Emilie Osmont,
UFR de Psychologie, Sociologie, Sciences de l'Éducation - Laboratoire CIVIIC
Rue Lavoisier
76821 Mont Saint Aignan cedex
avec un CD joint

Adhésion à la revue comme université partenaire
Les universités ou établissements d'enseignement supérieur souhaitant participer au développement de cette revue sont invités à adresser leur demande à Jean Houssaye, Université de Rouen.

Pour tout renseignement complémentaire
vous pouvez joindre Emilie Osmont au 02 35 14 64 38
ou à l'adresse mail : civiic@univ-rouen.fr
ou sur le site du civiic : www.univ-rouen.fr/civiic/

ISSN : 1253-1006
Editeur : laboratoire CIVIIC
Directeur de publication : Jean HOUSSAYE
Impression : Corlet Numérique – 14110 Condé-sur-Noireau
N° d'Imprimeur : 48207 - Dépôt légal : 1^{er} semestre 2008

En dos de couverture :
Prix au numéro : 26€

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

Sommaire – N° 23 – Avril 2008

L'invention moderne du tableau scolaire	Pierre BILLOUET	5
Qualité et équité depuis une pédagogie étiq. Un langage distinct pour l'altérité	Josep Lluís Rodríguez i BOSCH Mayka Lahoz BERRAL	19
Du discours de l'expérience et de son écriture : entre herméneutique et pragmatique	François BOUCHARD	27
Sens et intention dans la situation didactique	Fabiola LOPEZ-MINATCHY	47
La responsabilité dans le management des projets ; ou comment les accompagner	Philippe MUSTIERE	61
De la spécificité philosophique de l'éducation	Paula Cristina PEREIRA	77
La responsabilité dans le management des projets ; Innovation et Sédimentation dans le langage scolaire : Créativité Linguistique et Fabrique de l'Institution	Sébastien PESCE	89
Au confluent de la didactique et de la pédagogie : Le processus apprendre	Marc WEISSER	101

L'INVENTION MODERNE DU TABLEAU SCOLAIRE

Pierre BILLOUET*

RÉSUMÉ : *Le présent article cherche à caractériser l'espace scolaire moderne sous l'angle de l'activité visuelle des élèves. Sous le concept de "discipline" et le schème du "panoptisme" Foucault décrit – en considérant les Écoles chrétiennes et l'École mutuelle – l'espace et le temps de la visibilité des élèves. Pour rendre compte de la vision des élèves il faut disposer d'un concept différent : l'espace "scoptique".*

Le tableau scolaire oriente le regard de l'élève et structure l'espace du groupe. Le tableau n'existait pas dans l'école grecque, et si les latins ont inventé le dispositif scoptique, le tableau mural n'est pas devenu un objet scolaire familier avant le processus de modernisation de l'espace scolaire. Mais, au lieu que la classe moderne soit seulement un espace d'assujettissement panoptique, elle possède une dimension de subjectivation scoptique, sur laquelle peut s'appuyer la critique de l'ordre disciplinaire ancien – et du panoptisme électronique en devenir.

MOTS-CLÉS : *tableau mural ; panoptique ; scoptique ; disciplinaire ; laïcisation de l'espace scolaire.*

On ne peut pas réduire l'espace scolaire moderne à l'espace panoptique analysé par Foucault, dans la mesure où l'élève n'est pas seulement regardé : le tableau mural est visé par l'élève dont l'appartenance au groupe d'apprentissage relève au minimum de cette activité visuelle. Il s'agit d'une surface vide d'inscription permettant l'écriture scolaire, de même que le temps vide du silence permet de donner la parole. Surface de recherches et d'institutionnalisation (Nonnon 2000, Robert et Vandebrouck, 2003), il possède une autorité sans que l'écriture ou le scripteur n'y soient sacrés. Pour rendre compte de la vision de l'élève j'ai introduit le concept général d'espace *scoptique*, dont la caractéristique principale est l'orientation (*scopos* et non *telos*) du regard (*opticos*) (Billouet, 2006). Le présent article cherche à caractériser l'espace scolaire moderne sous cet angle

* CREN et IUFM des Pays de la Loire

de l'activité visuelle, à travers les références sur lesquelles s'appuie Foucault pour caractériser le panoptisme scolaire¹ : il s'agit ainsi de montrer qu'un autre espace – non-disciplinaire – existe dans l'école moderne, et subsiste à la destruction de l'ordre disciplinaire. L'hypothèse est que le tableau n'existait pas dans l'école grecque et que si les latins ont inventé le dispositif scoptique², le tableau mural n'est pas devenu un objet scolaire familier avant le processus de modernisation de l'espace scolaire. Pour comprendre ce processus et poser le problème actuel de l'espace scolaire informatisé, je vais examiner les références données par Foucault en insistant sur ce qu'il passe sous silence, alors même qu'il analyse l'espace institutionnel.

1. LES FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES

L'enseignement est simultané : le maître donne la même leçon à tous les élèves d'une même section, en ayant divisé auparavant l'ensemble des élèves en sections homogènes. Les sections qui n'étudient pas avec le maître sont sous la responsabilité de sous-maîtres, dans une école assez nombreuse. « *Ce qui donne du prix à cette méthode c'est que, mettant continuellement le maître en contact avec ses élèves, elle lui fournit les moyens de développer leurs facultés intellectuelles, d'étudier leurs caractères et leurs inclinations, et de former ainsi leur cœur à la vertu* »³.

L'enseignement repose pour une grande part sur la mémoire⁴, même s'il faut donner quelques explications, puisque « *une simple étude littérale serait presque inutile à des enfants peu accoutumés à réfléchir* » (*ibid.*, p. 23). Les élèves sont assis : « *on exigera que les écoliers soient toujours assis à leur place, qu'ils aient toujours les pieds rangés, et ne les mettent point hors de leurs souliers* » (p. 122). Ils se lèvent pour l'entrée du maître ou d'un visiteur (par respect) ou pour certaines activités scolaires. « *Les écoliers doivent être debout pendant les récitations, et assis pendant les leçons de Lecture, et être un peu tourné du côté du Maître* » (p. 14). Comme la récitation individuelle demande beaucoup de temps, on peut envoyer les élèves réciter debout devant « *les plus capables* » (p. 31) ou devant un répétiteur, en différents lieux de la classe. Autrement, s'ils doivent réciter ils restent à leur place (p. 14), mais en Géométrie ils viennent au tableau pour recevoir une leçon. Cela provient probablement de la taille de la classe, trop vaste pour être unitairement scoptique : au lieu d'orienter les regards de tous les élèves vers un même lieu (unification de la visée), il faut restreindre le lieu où se tiennent les élèves pour orienter efficacement le regard propre à ce lieu. Pour les Prières la récitation sera analogue, mais pour apprendre à dire le Chapelet « *on en fera venir deux au milieu de la classe ; ils se tiendront debout et vis à vis l'un de l'autre, feront le signe de la Croix, diront le verset, etc.* » (p. 29). Alors que pour la lecture ou l'arithmétique l'élève s'oriente vers le tableau (il se lève et regarde, ou se déplace), pour

l'écriture il est assis dans la posture convenable et le maître se déplace. « *Il est nécessaire que le Maître visite chaque jour les écrivains à leur place, et plusieurs fois les commençants* » (p. 51). Pour tenir compte du nombre d'écoliers, il est « *avantageux de placer des tableaux aux extrémités de la classe...* » (p. 36) afin que les élèves qui sont passés par le maître puissent poursuivre par groupe de 6 à 8, avec des répétiteurs.

On a donc des lieux différents dans la classe, un espace réorganisé en fonction des moments, et non pas une atomisation panoptique figée. Certes la classe est disciplinaire au sens de Foucault : l'autorité est fondée sur le découpage temporel (la prière en entrant, le salut au crucifix, la messe quotidienne, l'usage du signal pour déclencher les activités, etc.), sur l'organisation sociale (un élève chargé de communiquer par écrit au maître les bonnes et mauvaises conduites des camarades pendant l'attente précédant son arrivée), sur l'individualisation (les « Bons Points », les « bonnes Notes », etc. suivant l'arithmétique des Récompenses⁵), et sur l'atomisation spatiale – mise en rang, silence (p. 122-123), distance : les maîtres « *éviteront surtout de familiariser avec les écoliers, et ne permettront pas qu'ils leur parlent sans respect, ni qu'aucun reste auprès d'eux...* » (p. 14). Malgré tout la spatialisation n'est pas une taxinomie figée comme un jardin des plantes entretenu à l'identique au fil des jours.

LES TABLEAUX

« Les classes auront huit mètres soixante quinze centimètres sur sept mètres, autant qu'il sera possible, et environ quatre mètres d'élévation (...). Les grandes classes devront avoir de plus une pendule sonnante au moins les heures et les demies, une clochette pour sonner les exercices, six tableaux peints en noir, un de deux mètres de longueur et un mètre cinquante de largeur les autres de deux mètres de longueur sur soixante quinze centimètres de largeur ; ces derniers, ou au moins quelques-uns pourront être portatifs. (...) Les petites classes devront avoir un tableau d'alphabet et de syllabes dont le modèle est ci-après, ainsi que plusieurs cartons, ou panneaux en bois, sur lesquels seront collés les tableaux de lecture ». « Les grands tableaux pourront être en peuplier d'Italie, s'il se peut, préférablement au sapin ; car ce bois reçoit mieux la peinture que ce dernier : ils auront un pouce d'épaisseur ; et les petits, 6 lignes. Les deux grands tableaux (...) doivent être peints à l'huile de couleur noire, et les cadres en jaune ; les lettres et les chiffres en blanc. (...) Un des tableaux demandés, doit avoir 7 ou 8 pieds de long sur 5 pieds de large, y compris le cadre. Ce dernier étant destiné à écrire dessus avec de la craie, doit être peint et vernis comme les carrosses, afin que la craie puisse s'effacer facilement. Les tableaux des sentences doivent être peints à l'huile, de couleur noire, la bordure en jaune, les lettres en blanc. Les tableaux des images auront 32 pouces de long sur 24 pouces de large, y compris la bordure de 21 lignes de profil, et peinte en noir »⁶.

Sur le tableau de l'arithmétique, on pose les opérations pour les expliquer. Le maître « *fera écrire sur le tableau des nombres simples...* » (p. 24 – 25), et pour la Géographie un élève marquera sur la carte avec une baguette, « *les villes, les fleuves, etc.* » (p. 26). Pour l'Histoire les élèves lisent dans un livre (pas de frise chronologique). « *Le mardi après-midi,*

au lieu de faire l'Arithmétique on expliquera les principes Géométriques ou de dessin linéaire ; et pour cet effet les enfants qui ont cette leçon mensuelle à réciter se placeront devant le tableau noir par ordre de capacité, et le Maître leur donnera les explications des figures qui doivent faire l'objet de cette leçon » (p. 26).

« Les élèves qui apprennent l'arithmétique seront classés en plusieurs ordres, selon les règles, numération, addition, soustraction, etc. On aura autant de petits tableaux peints en noirs, placés en différents endroits de la classe, qu'il y aura d'ordres d'Arithmétique, et on choisira parmi les enfants les plus intelligents un Répétiteur pour chaque ordre » (p. 59). Les élèves passent à tour de rôle au petit tableau. Si l'auteur évoque la possibilité de tableaux portatifs placés devant les élèves qui resteraient à leur table, « le Maître doit toujours donner sa leçon sur le grand tableau alternativement à tous les ordres » (p. 60).

L'apprentissage alphabétique et syllabique de la lecture – français et latin –, se fait sur une écriture *manuscrite* tracée par le maître au tableau, et par les grands élèves sur les cahiers des petits ; ensuite les élèves passent à l'apprentissage de l'écriture (p. 42 sq.). Le maître donnera les démonstrations « en traçant lui-même ou en faisant tracer par un élève, soit l'alphabet, soit des lettres particulières sur lesquelles il voudrait attirer l'attention des élèves » (p. 27). Pour l'apprentissage de la lecture « les élèves ne se serviront de livre que lorsqu'ils commenceront à bien épeler des syllabes de deux, trois, etc. lettres : pour cet effet il y aura dans la première classe de chaque école un grand tableau attaché à la muraille à la hauteur d'environ 1m50 (p. 33). Ce tableau contiendra l'Alphabet en minuscules et en majuscules, et des syllabes graduées (...). Pour faire lire l'Alphabet, le Maître montrera avec une baguette... » (p. 33 – 34). Ce n'est que lorsque la graphie est suffisamment maîtrisée que l'orthographe et la dictée peuvent apparaître. Alors « on pourra même écrire la phrase sur le tableau noir » (p. 57).

La fonction du tableau est remarquable : l'écriture, pour un enfant, est ce qui est tracé sur le tableau par le maître, avant d'être ce qui est sur une page manuscrite ou imprimée, ou ce que l'on inscrit sur une page. Le caractère scopique de la classe de lecture est donc plus nettement accentué que celui de la classe contemporaine où l'élève rencontre, bien avant de savoir lire, l'écriture un peu partout (enseignes, affiches, livres et albums, etc.). Mais si les élèves apprennent à écrire, il faut veiller à la discipline... Le problème avec l'alphabétisation des enfants est qu'ils se mettent à écrire n'importe quoi n'importe où ! Il faut donc veiller à éloigner les enfants « de l'inclination qu'ils ont à écrire ou à faire des figures sur les vitres, les portes, les murailles etc., soit dans l'Ecole soit ailleurs » (p. 106). Certes ils doivent apprendre à lire, puis à écrire – mais pour copier comme un moine, non pour inventer comme un savant ou un politique : le peuple n'est législateur ni politiquement, ni moralement. « Pour les familles l'école est le moyen de l'alphabétisation ; pour les Frères

l'alphabétisation est le moyen de la scolarisation », c'est-à-dire d'une « éducation », de la formation d'un « véritable habitus scolaire chrétien »⁷.

L'ENSEIGNEMENT MUTUEL

L'enseignement mutuel est introduit en France par la Société pour l'Instruction élémentaire, créée en 1815, qui ouvre une école normale. *« En 1820 la France compte 1300 écoles mutuelles. Le clergé catholique soutenu par les ultras s'inquiète de la propagation d'une méthode d'origine anglaise et protestante, en conteste la valeur pédagogique, lui oppose la méthode "simultanée" des Frères des Écoles chrétiennes »⁸. Une même économie disciplinaire de parole caractérise les deux écoles⁹, mais dans l'enseignement mutuel les apprentissages de l'écriture et de la lecture ont lieu simultanément, ce qui sera retenu par l'école républicaine¹⁰. Les élèves apprennent à écrire « aux bancs » sur le sable (ils traacent les lettres avec le doigt) puis sur l'ardoise et enfin sur le papier (plume et cahiers) ; ils écrivent en groupe lors des classes d'arithmétique¹¹, de grammaire¹², de dessin linéaire¹³, etc. Et ils écrivent sur les tableaux noirs disposés tout autour de la salle de classe, chaque groupe d'élèves étant rassemblé, debout, à l'intérieur d'un demi-cercle dont le diamètre est le tableau. « L'usage intensif du tableau noir » doit être mis en relation avec l'usage des ardoises, « innovation essentielle du mode mutuel »¹⁴. Il est assez surprenant que Foucault n'ait absolument pas considéré ces activités visuelles et scripturales des élèves de l'école moderne. Qu'ils soient surveillés et susceptibles d'être punis lors de leurs déplacements et travaux, par un regard qui les surplombe est une chose – mais que font-ils ou que sont-ils censés faire ?*

Les élèves, fort nombreux, sont divisés en « classes » dans une même salle, sous l'autorité d'un maître unique, assisté de « moniteurs », c'est-à-dire d'élèves avancés qui, pendant une partie de la journée, enseignent les élèves des classes inférieures – le maître supervisant l'ensemble et enseignant les élèves de la huitième et dernière classe. *« La méthode s'applique aux deux sexes. Seulement le dessin linéaire est remplacé, dans les écoles de filles, par les exercices de couture »¹⁵. Le principe de l'enseignement mutuel consiste « dans la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est moins »¹⁶. Il ne faut pas imaginer des élèves échangeant librement et co-construisant leurs connaissances par petits groupes : l'ensemble est organisé suivant une discipline stricte (au sens de Foucault), les élèves étant assis sur des bancs devant des pupitres ou debout devant les tableaux. La mutualisation est une délégation de procédure et d'autorité du maître vers des moniteurs généraux, des moniteurs et des moniteurs-adjoints ; peut être moniteur « l'élève qui joint à l'instruction un caractère ferme », et moniteur général « l'élève qui est digne par son caractère, et autant que possible par son instruction, de diriger ses*

camarades »¹⁷. Tous doivent répondre à des signaux et communiquer suivant des procédés codés¹⁸ ; le « télégraphe », une planchette sur laquelle se trouve inscrit d'un côté le numéro de la classe et de l'autre « COR », permet au moniteur d'indiquer au maître que débute la correction. Considérons plus précisément le dispositif spatial :

Autour de la salle sont placés des demi-cercles (des tringles de bois cintrés) de 1,62 m de diamètre, pouvant accueillir neuf enfants et un moniteur face à un *tableau noir* de 1 m de long sur 70 cm de large, fixé au mur.

« Chaque tableau est garni d'un mètre à sa partie supérieure. Au milieu du mètre on place un clou pour recevoir un tableau de lecture ou autre ; à gauche du tableau noir doit être un autre clou pour recevoir un tableau d'arithmétique, etc. ; enfin, à droite du tableau noir, un troisième clou est destiné à recevoir la marque de premier et la baguette de moniteur. À gauche de chaque tableau noir est une petite *tablette* (...) pouvant s'élever ou s'abaisser à volonté. On y place les instruments du dessin linéaire, les crayons blancs, les éponges, les livres. Les petits tableaux (...) contenant les *questions de dessin linéaire* ou les *exercices de grammaire* se déposent dans l'armoire. (...) Le tableau d'honneur et le tableau noir (...) se suspendent au mur au-dessus de l'estrade [où est le bureau du maître]. Il en est de même du tableau portant le précepte suivant : " une place pour chaque chose et chaque chose à sa place ". En face des élèves et au fond de l'estrade, est un crucifix fixé à la muraille ; au dessous est le buste du roi posé sur un piédestal. Enfin, comme il est bon que les élèves aient sans cesse sous les yeux les formes qu'ils doivent représenter en écriture, en arithmétique, etc. on recommande que les vingt-cinq lettres cursives de l'alphabet soient peintes sur la muraille en face des élèves (...). À la suite ou dans une autre partie à la vue des élèves, on représente les dix chiffres et les principales figures du dessin linéaire »¹⁹.

On voit clairement que l'*assignation* disciplinaire unifiée des élèves et des choses est un classement – explicité dans le précepte –, mais qu'elle ne peut pas être confondue avec l'*organisation* scoptique, diversifiée, du regard. Alors que le maître supervise l'ensemble hiérarchisé des élèves, ceux-ci tournent leur regard vers des tableaux disposés autour de la salle. Lorsqu'avec le travail en groupe disparaît l'ordre disciplinaire (atomisation, uniformisation, segmentation temporelle, etc.), la dispersion scoptique peut subsister (ou être réinventée), ce qui manifeste clairement la différence entre les deux espaces scolaires. Aujourd'hui, dans une école où l'espace n'est plus toujours panoptique, l'unité ou la diversité scoptique peuvent être pratiquées, suivant qu'il y a un ou plusieurs tableaux dans la classe, que tous les élèves regardent ou non en même temps.

L'EFFACEMENT DU MAÎTRE EXTÉRIEUR

Dans ces écoles du XIX^e siècle, l'espace est donc à la fois panoptique et scoptique. Panoptique si l'on considère que le maître supervise l'ensemble des élèves, y compris les moniteurs, et que cette surveillance induit une docilité des corps – ou une sourde révolte. Mais des groupes d'élèves peuvent être rassemblés autour de l'un des tableaux accrochés

aux murs de la salle, comme cela apparaît systématiquement dans l'école mutuelle, et plus épisodiquement chez les Frères : l'espace pour l'élève est scoptique. Le même élève est regardé par le maître et *son regard est orienté vers un lieu où ne se tient pas nécessairement le maître*. Dans l'école disciplinaire que décrit Foucault, l'espace scoptique et l'espace panoptique se recouvrent, on peut croire qu'ils ne forment qu'un seul espace, c'est-à-dire que le maître est le pôle central de l'espace visuel, comme l'autel est le centre de la cathédrale du centre de la ville médiévale, et le corps du roi le centre de la cérémonie monarchique. Il n'en est rien, l'élève est invité par l'espace scolaire à détourner son regard et ses pas du corps du maître, à viser autre chose – sous le regard possible du maître (panoptisme). Cette orientation du regard vers le tableau est à mettre en relation avec la sécularisation de l'éducation et de l'école. Alors qu'au XVII^e siècle l'école est « *l'église des enfants* »²⁰, le temps et l'espace sont essentiellement religieux et « *le cœur de la classe est aménagé pour recevoir l'image du crucifix* »²¹. Or « *sans nier, bien au contraire, la qualité des écoliers d'être des Enfants de Dieu, les deux grands ouvrages du début du dix-huitième siècle, le Traité des études de Charles Rollin et la Conduite des écoles de Jean-Baptiste de la Salle, ouvrent des voies nouvelles* »²². L'une d'elle est la pratique systématique du tableau, introduisant dans l'école catholique de La Salle un décentrement du Christ. Et l'École mutuelle relève, malgré la présence, « *au fond de l'estrade* », du crucifix et du buste du roi, du même mouvement d'orientation du regard vers la surface d'écriture publique. Le regard des élèves est largement détourné de l'estrade vers les tableaux fixés sur les murs. Il faut peut-être mettre cette expulsion du primat visuel de la dévotion en relation avec l'émergence de la loi civile montant lentement, depuis le XIII^e siècle, contre la saturation de l'espace collectif par le droit canon : contre Augustin, Thomas d'Aquin souligne le caractère naturel de la société politique et « *il conclut même que dans les matières qui concernent le lien civil, il vaut mieux obéir à la puissance séculière plutôt qu'à l'autorité spirituelle* »²³. En outre « *s'instaure peu à peu la supériorité du titre écrit* » comme preuve juridique, et, pour l'éducation, « *la profération à visée mémorisante est délaissée au profit des supports matériels de l'explicitation et de l'exercisation* »²⁴. Au XIX^e siècle, dans la classe chrétienne – catholique ou protestante –, l'éducation scolaire est spatialement orientée par le tableau plutôt que par le crucifix, alors que la journée est rythmée religieusement. La laïcisation politique de l'éducation scolaire, de l'édit de février 1763 à la loi de mars 1882, accompagne une modification pédagogique de l'espace scolaire. « *Il appartient au roi de décider en matière d'éducation et non aux "moines" ; il faut faire entrer la société civile, à côté de l'Église, dans l'administration des collèges* »²⁵.

L'INVENTION DU TABLEAU DANS L'ÉCOLE PUBLIQUE

L'entrée "tableau noir" du *Dictionnaire* de Buisson renvoie à "Matériel scolaire". Le monde scolaire se divise en Personnels et en Matériels, lesquels sont les maisons d'école et dépendances, le mobilier, les fournitures d'élèves et le matériel d'enseignement, c'est-à-dire « *tout ce qui sert au maître, depuis le tableau noir et les tableaux de lecture, jusqu'aux images pour les leçons de choses* » (Berger, 1887, p. 1856). Le tableau permet à l'instituteur de ne pas suivre une méthode aveuglément, mais de montrer lui-même, d'exécuter le tracé des lettres sous les yeux des élèves, et de les envoyer donner à tour de rôle « *la preuve que la leçon a porté la lumière en leur esprit* » (p. 1858).

La législation, tout au long du siècle, avait préconisé l'installation des tableaux scolaires, mais entre les textes et la réalité, la distance n'était pas nulle. En particulier, la dépendance de l'instituteur à l'égard du maire, soumettait son existence matérielle, personnelle et pédagogique, aux variations locales, et « *dans nombre d'écoles on ne trouvait encore, en 1863, qu'un matériel fort insuffisant qui se bornait à un petit tableau noir, mal peint et placé quelquefois hors de la portée des élèves* »²⁶. Mais en 1880 « nous ne sommes plus au temps où (...) un petit tableau noir se détachait seul sur les murs plus ou moins blancs de la salle de classe », et le *Dictionnaire* cite les Règlements qui prescrivent « *au moins un tableau noir destiné à des exercices d'écriture, d'orthographe, de calcul et de dessin linéaire* » (1851), ou prescrivent même des « *tableaux noirs* » (1865). Lorsque les conseils municipaux étaient mal disposés à l'égard de l'école, l'instituteur demandait une subvention au Département ou à l'État, ou peignait sur les murs ou confectionnait des tableaux de lectures. Explicitons brièvement les prescriptions, lorsque commence, sous Guizot, le maillage du territoire par l'école primaire :

Une loi du 25 avril 1834, donnant les Statuts pour les Écoles primaires élémentaires communales, stipule que la lecture « *comprendra successivement l'alphabet et le syllabaire, la lecture courante, la lecture des manuscrits et du latin* » et l'écriture « *aura lieu successivement sur l'ardoise, sur le tableau noir et sur le papier, en fin et en gros, dans les trois genres d'écriture, bâtarde, ronde et cursive. (...)* » (art. 8). Pour ce faire « *il y aura dans toute École au moins un grand tableau noir, sur lequel les élèves s'exerceront à écrire, à calculer ou à dessiner. Sur une portion de mur appropriée à cet effet, ou sur des tableaux mobiles, seront tracées les mesures usuelles, la table de multiplication, la carte de France, la topographie du canton* » (art. 12), et « *la table du maître sera placée sur une estrade assez élevée pour qu'il puisse voir facilement tous les élèves* » (art. 26). Outre le tableau mural scolaire, « *il sera dressé une liste où les noms de tous les élèves seront inscrits par ordre de mérite, et qui restera affichée dans la salle de l'école* » (art. 18)²⁷.

Le 9 avril 1836, une circulaire organise les salles d'asile :

« les enfants peuvent y être admis dès l'âge de deux ans, quelquefois même dès l'âge de dix-huit mois. (...) Ce qu'il faut avant tout, c'est qu'on s'attache à leur faire contracter des habitudes d'ordre, de propreté, de bienveillance mutuelle, qui les préparent à une vie honnête, décente et chrétienne. (...) L'instruction devra être rigoureusement bornée aux premiers et aux plus simples éléments de la lecture et de l'écriture, à la connaissance des chiffres ordinaires et de quelques nombres, à quelques courtes prières (...). On devra toujours arriver, par une grande patience et une douceur inaltérable, à assurer l'ordre et le silence dans les moments de travail et à entretenir le mouvement et la gaîté dans les heures de récréation. (...) Lorsqu'il y aura des enfants des deux sexes dans la même salle, il faudra autant que possible les tenir séparés pour le travail et pour les récréations. Il est à désirer que l'on dispose, à l'une des extrémités de la salle destinée au travail, et en quantité proportionnée au nombre des enfants, *une suite de gradins immobiles sur un plan incliné*. (...) Le mobilier doit comprendre, autant que possible : (...) *des tableaux et des porte-tableaux* ; des ardoises, des crayons, un chevalet portant la planche noire et les crayons blancs, des boîtes pour enfermer les crayons (...) »²⁸.

Le 17 août 1851, une circulaire relative aux projets de règlement pour les Écoles primaires indique que « *les tables, en plan légèrement incliné, devront être larges d'environ quarante centimètres et ne contenir qu'un rang d'élèves, en sorte qu'ils se trouvent tous en face du maître. Les bancs seront attachés aux tables* » (art. 9). Il y aura dans l'École *au moins un tableau noir*, destiné à des exercices d'écriture, d'orthographe, de calcul et de dessin linéaire (art. 10). Outre ce tableau scripturaire, « *sur une partie du mur appropriée à cet effet, ou sur les tableaux mobiles appendus aux murs, seront tracés des maximes religieuses et morales, les mesures usuelles du système métrique, la table de multiplication, les cartes géographiques de la France et du département* » (art. 11)²⁹.

Enfin l'estrade n'est pas seulement un artifice commode de visibilité ou d'écriture, mais un principe de séparation, une frontière invisible qui distingue les lieux de la classe. Le 15 juin 1863, une circulaire recommande de ne pas employer la méthode d'enseignement individuel dans les Écoles primaires, « *des faits malheureusement trop graves* » ayant « *de nouveau révélé depuis quelques temps, d'une manière bien fâcheuse, les inconvénients des Écoles mixtes, c'est-à-dire des Écoles primaires qui reçoivent à la fois des filles et des garçons* ».

Pour éviter ces inconvénients « l'enseignement ne peut être donné dans les Écoles que d'après les modes simultané et mutuel, ou d'après le mode mixte, c'est-à-dire participant des deux précédents. (...) Le maître ne s'adresse qu'à des groupes d'élèves appartenant à la même division, et jamais il ne doit avoir l'occasion de faire venir près de lui un enfant pour lui donner un enseignement particulier. Le mode si vicieux de l'enseignement individuel a l'inconvénient de laisser dans les Écoles un grand nombre d'enfants livrés au désœuvrement et à la distraction pendant que le maître s'occupe d'un seul élève ; il expose de plus le maître, lorsque l'École est mixte, à se trouver en contact avec des jeunes filles, et il offre par conséquent aux natures faibles ou vicieuses plus de moyens d'excitation ou de corruption. (...) *Il leur [instituteurs primaires] est expressément défendu de faire venir des enfants à leur estrade pour quelque prétexte que ce soit* ; les leçons qu'ils donnent doivent profiter à tous, et les enfants doivent les recevoir sur leurs bancs ou *aux tableaux*, en présence de leur condisciples ».

Nous avons donc un contexte législatif et pratique pour l'invention du tableau dans l'école, et l'on voit que l'espace scolaire est scoptiquement divers, suivant qu'il y a un seul tableau face à des élèves assis en rang ou des tableaux avec des usages divers – et une possible séparation symbolique entre l'espace du maître (l'estrade) et les espaces des élèves (tables doubles, simples, etc.). D'autre part, la prescription des gradins ou de l'estrade renvoie au sens le plus classique de l'observation (*scopelos*, lieu d'où l'on observe, rocher élevé, promontoire).

On pourrait s'attendre à une prescription analogue, accompagnant l'institution de l'école républicaine – mais il n'en est rien. Berger regrette en effet cette absence dans le règlement modèle de 1881 et dans l'arrêté de 1882 réglant l'organisation pédagogique (Berger, 1887, p. 1858). Or, non seulement la République aurait pu homogénéiser la diversité réglementaire, mais sur un plan purement didactique, cela est nécessaire parce que le tableau est « *l'objet le plus indispensable du matériel d'enseignement* »... – si l'école est bien le lieu d'apprentissage de l'écriture et de la lecture, fondement de tout le reste. Si la lecture du modèle peut être individuelle (sur un manuel) ou collective (au tableau), la présentation du geste graphique ne peut désormais être que collective et visuelle, et l'on est loin de la main qui guide la formation du *ductus* chez le jeune grec³⁰.

En effet « dans toute leçon d'écriture le maître doit : 1) rappeler les règles pour la position du corps et la tenue de la plume ; 2) faire lire le modèle qui doit être le même pour toute la classe ; 3) montrer au tableau la manière d'exécuter les lettres les plus difficiles ou celles qui sont le plus souvent mal formées ; et 4) enfin passer de table en table pour redresser les positions mauvaises du corps et de la plume et corriger les formes bizarres. »³¹.

Le troisième point est nouveau relativement aux méthodes antérieures d'apprentissage de l'écriture. Auparavant le tableau servait « surtout pour le calcul – en dépit des règlements du 17 août 1851 et du 16 juin 1865 qui le rendent obligatoire pour l'écriture »³². Cette nouveauté est un événement important : l'invention systématique d'une nouvelle spatialité scolaire (sociale, visuelle, épistémique, etc.).

Dans l'école primaire supérieure « *le tableau noir jouera toujours un rôle important : le maître y traduira toutes ses leçons par des diagrammes et montrera par la bonne disposition des calculs, par la netteté de ses figures, ce que doit être un bon enseignement.* »³³. Mais dans l'école primaire élémentaire, il n'a pas seulement un « rôle important » :

« L'objet le plus indispensable du matériel d'enseignement, celui que réclament presque toutes les leçons, c'est le tableau noir : non plus, comme le disaient d'anciens règlements, la *planche noire*, mais un tableau de grande dimension, bien en vue des élèves (...). C'est sur ce tableau que l'instituteur doit tracer ce qui sert à ses leçons de lecture, d'écriture, de calcul, de dessin, etc. On a pu dire avec raison que *le meilleur instituteur est celui qui use le plus de craie ; il faudrait ajouter : et qui en fait le plus user par ses élèves.* »³⁴.

Puis l'article se poursuit avec une référence aux « *Écoles des États-Unis* ». Cette référence dans le *Dictionnaire* de 1887 n'est pas une simple allusion, puisque Buisson était revenu enthousiasmé de sa visite de l'exposition de Philadelphie en 1876 :

« Le maître n'a jamais, aux États-Unis, une estrade élevée où il se tient pour enseigner. Sur une plate-forme de 18 à 20 centimètres qui souvent occupe toute la largeur de l'école, et derrière laquelle se trouve un très long tableau noir, se trouve simplement une table à tiroirs avec un petit pupitre et une chaise ordinaire. C'est là que se place le maître, mais il y est rarement pendant la classe. Cette disposition matérielle répond à une conception différente du rôle du maître : au lieu d'enseigner du haut d'une chaire à des élèves qui l'écoutent passivement, comme en France, le maître aux États-Unis doit exciter chaque élève au travail, le diriger et lui lever les difficultés. C'est un contre-maître au milieu d'un atelier. Les tableaux noirs sont un instrument de travail précieux. Aussi en trouve-t-on tout autour de la classe, et souvent, au lieu d'un tableau noir fixé au mur, c'est le mur lui-même qui est transformé en tableau noir, au moyen d'un enduit (...). On n'est pas obligé, comme dans nos écoles, d'effacer tout ce qui a pu être écrit, pour trouver de la place à d'autres matières. (...) Au commencement d'une leçon, l'élève retrouve la trace et par suite le souvenir de celle qui lui a été faite la veille. (...) On donne partout une grande attention aux détails de propreté. Ainsi pour les tableaux noirs, au lieu de l'éponge qui salit la main, les Américains emploient une brosse faite de laine ou de l'éponge même : sur le dos il y a une sorte de poignée pour la saisir sans toucher le dessus. Au bas des tableaux noirs se trouve une planchette d'un décimètre environ avec rebord pour recevoir la craie et pour empêcher la poussière de tomber sur le parquet. » (Buisson, 1878, p. 200).

On voit donc l'école moderne conjuguer le principe de l'enseignement simultané des Frères et le principe de la dispersion scotique de l'Enseignement mutuel. Et le rapport sur le mobilier scolaire se conclut par un éloge de la modernisation technique de la scolarité :

« Les appareils d'enseignement allègent la tâche du maître et rendent l'école attrayante. Cette préoccupation générale de faire pénétrer dans les écoles populaires les idées de respect, de dignité personnelle, est un indice les plus rassurants sur l'avenir des sociétés modernes » (Buisson, 1878, p. 204).

Dans la même conception progressiste, pour l'Histoire et les Sciences physiques et naturelles,

« il importe que les instituteurs se servent des projections lumineuses, avec la lampe à pétrole quand les ressources locales ne permettent pas l'emploi de la lumière oxydrique (...). Il ne s'agit que d'apprendre la manœuvre de l'appareil et cela est facile. Par la projection les élèves seront particulièrement frappés de la netteté des images et acquerront une idée plus juste des choses qu'au moyen d'une image graphiée... » (Berger, 1887, p. 1859).

Or cette logique de scolarisation des produits de l'industrie, qui va s'amplifier au XX^e siècle (phonographe, radio et télévision, ordinateur) peut maintenir ou bouleverser l'espace de la classe et la division de la masse des écoliers en classes.

CONCLUSION

Dans l'école primaire qui se met en place au XIX^e siècle, deux espaces se chevauchent, que l'école aujourd'hui a disjoint. L'assujettissement panoptique s'accompagnait aussi

d'une subjectivation épistémique et la destruction de celui-là n'entraîne ni ne suppose la destruction de celle-ci. Cela signifie que le souci de soi, qui peut émerger du fait de la destruction de la docilité panoptique, n'est pas réductible à l'esthétique de l'existence individuelle. Foucault rassemble, sous le concept de "discipline", les moments intellectuel et pratique de la taxinomie : l'ordre des corps et des pouvoirs, l'ordre des énoncés et des savoirs. Ce faisant, il voit naître les sciences expérimentales dans l'enquête des procédures judiciaires médiévales et les sciences humaines dans la société disciplinaire. Mais ce perspectivisme le conduit à une difficulté qu'il reconnaît, sans en tirer les conséquences : l'impossibilité d'éliminer « ce résidu non négligeable qui sera le transcendantal »³⁵. Or, au niveau le plus élémentaire du savoir scolaire, le tableau, comme surface collective d'inscription, est antérieur à la distribution taxinomique ou disciplinaire des connaissances et des élèves. L'espace scopique collectif est un transcendantal matériel de la scolarité moderne, issue de l'école latine, et il reste à savoir quel rapport il entretient avec l'affirmation post-disciplinaire de l'autonomie.

Il s'agit donc de penser désormais l'effet de la modification actuelle de l'espace scolaire affectant les surfaces d'écriture : le tableau blanc interactif et le cahier (le cahier électronique) remplacent ou complètent le tableau "noir", l'ardoise et le cahier. Puisque le tableau (électronique ou non) structure la vision collective des savoirs et des règles scolaires, et donc leur construction scolaire, on peut se demander si la salle multimédia et la classe virtuelle, en amenuisant ou en détruisant la vision collective, ne suscitent pas une visibilité électronique qui peut renforcer un panoptisme sophistiqué (conservation des traces de la navigation, des durées, etc.). Pour les professeurs qui n'enseignent plus du haut d'une chaire à des élèves passifs, le maintien ou l'abolition électronique de l'espace commun est à problématiser.

BIBLIOGRAPHIE

- Berger B. « Matériel », in Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette, 1887.
- Billouet, Pierre (2006). « Tableau scolaire et modernité ». In CREN, *Revue Recherches en éducation*, n° 2, disponible sur l'internet : <http://www.cren-nantes.net/spip.php?article59> (consulté le 28 mai 2007).
- (1999). *Foucault*, Paris : Belles-Lettres.
- Bugnard, Pierre-Philippe. *Le temps des espaces pédagogiques*. Nancy : P.U.N., 2006.
- Buisson Ferdinand. *Rapport sur l'instruction publique à l'exposition universelle de Philadelphie, en 1876*, Paris : Imprimerie Nationale, 1878.
- Buisson Ferdinand. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, II^e partie, Paris : Hachette, 1887.
- Chartier Anne-Marie. « Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : le cas de l'enseignement de la lecture et de l'écriture », in M. Grandière et A. Lahalle, *L'innovation dans l'enseignement français*, Paris : INRP, 2004.

- Foucault Michel. *Surveiller et Punir*. Paris : Gallimard, 1975.
- Foucault Michel. *Dits et Écrits*, II. Paris : Gallimard, 1988.
- Gontard Maurice. « Les enseignements primaires et secondaires en France », in Mialaret Gaston et Vial Jean (Éd.), *Histoire mondiale de l'éducation*, t. 3, 1815 – 1945, Paris : PUF, 1981.
- Grandière Marcel. *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*. Oxford : Voltaire Foundation, 1998.
- Gréard M. *La législation de l'instruction primaire en France, depuis 1789 jusqu'à nos jours*. Paris : 1891.
- Jaffro Laurent. « Foucault et le problème de l'éducation morale », *Le Télémaque*, n° 29, mai 2006, pp. 111 – 124.
- Kriegel Blandine. *Philosophie de la République*. Paris : Plon, 1998.
- La Salle Jean-Baptiste De. *Conduite des écoles chrétiennes*. Éd. de 1838.
- Lesage Pierre. « L'enseignement mutuel », in Mialaret Gaston et Vial Jean (Éd.), *Histoire mondiale de l'éducation*, t. 3, 1815 – 1945, Paris : PUF, 1981.
- Marrou, Henri-Irénée. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Éd. du Seuil, 1964.
- Nonnon Elisabeth. « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral », *Repères*, n° 22, INRP 2000.
- Robert Aline et Vandebrouck Fabrice. « Des utilisations du tableau par des professeurs de mathématiques en classe de seconde », in *Recherches en didactique des mathématiques*, 2003, volume 23/3, La pensée sauvage, Grenoble, 2003.
- Sarazin M. *Manuel des écoles élémentaires ou exposé de la méthode d'enseignement mutuel*, Paris : Colas, 1831.
- Vial Jean. « Les techniques des apprentissages rudimentaires au XIX^e siècle », in Mialaret Gaston et Vial Jean (Éd.), *Histoire mondiale de l'éducation*, t. 3, 1815 – 1945, Paris : PUF, 1981.

NOTES

- ¹ in Foucault, 1975 : JB de la Salle (p. 152 - 154) et l'enseignement mutuel (p. 152, p. 156). Pour une mise en perspective, cf. P.Billouet, 1999, ch. 6 ; Jaffro, 2006.
- ² cf. Marrou, 1964, t. 1, p. 219, p. 395 ; 2 p. 73.
- ³ De la Salle, 1838, p. 2. (l'édition de 1720 a été revue).
- ⁴ - Lire la leçon, puis apprendre par cœur une ou deux lignes, et progresser en ajoutant jusqu'à la connaissance de toute la leçon à livre fermé. Cf. De la Salle, 1838, p. 28.
- ⁵ *ibid.*, ch. XV, p. 75 sq., et plus généralement, la seconde partie du livre ; « un écolier, par exemple, aura mérité un pensum ; il pourra s'en affranchir moyennant un nombre déterminé de Bons Points. » (p. 78). Les récompenses sont des médailles de la Vierge, quelques livres classiques, etc.
- ⁶ in *ibid.*, p. 187 – 189, et l'annexe non paginée : « Explication des meubles classiques ».
- ⁷ Chartier Anne-Marie, 2004, p. 149.
- ⁸ Gontard, 1981, p. 256.
- ⁹ cf. Sarazin, 1831, p. 102.
- ¹⁰ *ibid.*, p. 23 note. « Il n'est plus guère d'écoles dirigées par des maîtres intelligents, sortis des écoles normales, où l'on ajourne l'écriture jusqu'à ce que les élèves lisent couramment » (Buisson, 1887, p. 643 a).
- ¹¹ exemple pour l'addition, 3^e procédé : « le moniteur indique des nombres à additionner ; deux élèves les écrivent en même temps sur le tableau. Chacun de son côté fait l'opération en silence. Celui qui fait le plus vite et bien devient le premier... » (Sarazin, 1831, p. 40).

¹² « pour les élèves de la première classe, exercice d'analyse sur les mots d'une phrase écrite au tableau noir par le premier élève du groupe. Le moniteur fait seulement classer les mots dans les dix parties du discours... » (*ibid.* p. 44).

¹³ « chaque élève s'approche à son tour du tableau noir, pour y dessiner une figure indiquée par le moniteur... » (*ibid.*, p. 48).

¹⁴ Lesage, 1981 p. 249 et 243.

¹⁵ Sarazin, 1831, p. 111,

¹⁶ J. Hamel, *l'enseignement mutuel*, 1818, cité Lesage, 1981, p. 242.

¹⁷ Sarazin, 1831, p. 96,

¹⁸ détail in Sarazin, pp. 62 – 84. Exemple : « ÉCRITURE : pour faire commencer la dictée COMMANDEMENT : 8^e CLASSE COMMENCEZ » / EXÉCUTION : « Le moniteur de la 8^e classe dicte un mot ou une phrase du modèle de sa classe, etc. Les six dictées étant faites dans toutes les classes, les moniteurs demandent la correction, en montrant vers le moniteur général, le côté COR des télégraphes. » (p. 66 – 67).

¹⁹ Sarazin, p. 20 - 22

²⁰ *Essai d'une école chrétienne*, Paris, 1724, cité par Grandière, 2004, p. 37.

²¹ description de l'espace de la classe selon Jacques de Batencourt, *l'école paroissiale* (1654), *ibid.*, p.37.

²² Grandière, 1998, p. 109

²³ Kriegel, 1998, p. 57.

²⁴ Bugnard, 2006, p. 95, 97.

²⁵ Grandière, 1998, p. 400.

²⁶ Berger, 1887, p. 1858, renvoyant à l'enquête de Duruy, 1864.

²⁷ source : Gréard, 1891, 2, p. 124 – 127.

²⁸ *ibid.*, 3, p. 238 – 240.

²⁹ *ibid.*, 3, p. 483.

³⁰ Marrou, 1964, 1, p. 233 – 234.

³¹ Buisson, 1887, II, p. 644.

³² Vial, 1981, p. 236.

³³ Berger, 1887, p. 1859.

³⁴ Berger, 1887, p. 1858 a.

³⁵ Foucault, 1988, p. 373.

QUALITÉ ET ÉQUITÉ DEPUIS UNE PÉDAGOGIE ÉTHIQUE. UN LANGAGE DISTINCT POUR L'ALTÉRITÉ

Josep Lluís RODRÍGUEZ I BOSCH
Mayka LAHOZ BERRAL

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
Espagne

« Ich bin du, wenn ich ich bin »,
Paul Celan

RÉSUMÉ

En éducation, qualité et équité peuvent se (des)impliquer ou (co)s'impliquer. Notre effort n'est pas d'intimer l'emphatisation du premier antagonisme mais de concilier la cordialité du deuxième aspect. Cette trame devient possible grâce à une pédagogie éthique sensible à l'être humain, non pas comme sujet transcendantal, abstrait, sinon comme sujet individuel, unique. En supérant l'idéalisme illustré, notre idée d'éducation se place dans la réalité du quotidien, le monde de la vie (Lebenswelt).

Ainsi, la critique que verse cette pédagogie éthique conforme notre opinion autour de qualité et équité. Par conséquence, exalter amicalement qualité et équité suppose "embrasser" sens et expérience. Encore plus: sentir l'éducation c'est revendiquer les temps comme une gymnastique productive entre passé, présent et futur, lequel valide l'entrée de l'Autre. Un autre rompant avec la perverse unicité du Moi, car il se révèle comme nouveauté radicale. Évènement qui oblige à repenser une justice dialoguant avec la mémoire.

MOTS-CLÉS : *Qualité, équité, pédagogie éthique, altérité.*

TEXTE

Dans l'espace éducatif, l'intérêt pour la qualité a été constant. Pendant les dernières décades la préoccupation – unanime ? –¹ pour l'équité s'y est ajoutée et les deux intérêts ont joui de prétentions de rationalité pragmatique.

Évidemment, ces inquiétudes se sont toujours trouvées plongées dans des circonstances temporelles et spatiales concrètes, qui ont été établies irrémédiablement par le panorama des politiques éducatives et par les différentes idées pédagogiques tout au long de l'histoi-

re de l'éducation. Ainsi, les notions de qualité et équité possèdent (pas seulement dans le terrain éducatif) un caractère dynamique très marqué qui rend difficile en grande mesure sa définition. Chaque moment historique déterminera, donc, les intérêts qualitatifs et équitatifs de l'éducation.

Dans le panorama actuel de la mondialisation, nous assistons à une exclusion sociale de différentes vitesses et de plus en plus grande. De manière insolite, la croissance économique se joint à une augmentation de ce qui pourrait être appelée nouvelle pauvreté, qui multiplie dans beaucoup de cas les situations de désocialisation et désagrégation.

Tel que l'affirme Daniel Innerarity, ce qui est le plus préoccupant c'est que le fait d'appartenir au monde des inclus ou des exclus est autant aléatoire qu'incertain. Le manque d'emploi, les nouvelles formes de conflit et de marginalisation sociale, le corporatisme, la manque de solidarité, les hauts indices de compétitivité, la précarité et l'instabilité de la vie quotidienne, les nouvelles inégalités et les nationalismes excessifs devraient constituer le point de sortie de n'importe quelle réflexion sérieuse sur l'éducation et sur sa place dans la société.

C'est pour ça que la nécessité de reconstruire devient urgente, de *repenser* (plus que chercher) un modèle social, économique, politique, éducatif qui permettrait d'insérer la qualité et l'équité dans la configuration d'une nouvelle cohésion sociale². Sur ce fait, l'éducation, non seulement recevant les inégalités sociales mais aussi génératrice des mêmes, possède un rôle clé.

En laissant de côté la myopie intellectuelle, notre intentionnalité est dialogique. Nous parions pour un dialogue possiblitant la *recréation* d'une société égalitaire, dialogue naissant de l'amplification de libertés, d'un projet commun acheminé vers la stimulation du plein exercice de la citoyenneté.

Cela suppose que nous devons rétablir la conception productive de l'éducation comme entreprise³ et aussi penser à nouveau profondément les fonctions réelles que les différentes institutions éducatives accomplissent et les relations existantes entre elles, et aussi entre elles et les politiques sociales, car l'éducation est un environnement fondamentalement politique.

Moyennant des actions réfléchies ensemble, l'éducation devrait rendre possible la construction de l'ensemble social et de chaque citoyen en particulier. Ainsi, dès notre intellectualité et pratique quotidiennes, nous comprenons l'éducation comme *transformation* individuelle et collective, procès non terminé qui demande un rôle absolument *actif* et non pas seulement *réceptif*.

Le nouveau contexte économique, politique et social tel que nous nous y trouvons est justement, malgré ce qui semblerait paradoxal, celui qui nous oblige à continuer à croire

en l'éducation comme forme de *promotion sociale*, adressée vers l'élimination, autant que possible, des risques individuels et sociaux et à pousser l'égalité d'opportunités et la qualité éducative pour tout être humain.

Ainsi, nous comprenons que *qualité* et *équité* ne sont pas, d'entrée, des termes antagoniques. Il s'agit d'unifier des efforts pour atteindre leurs *interactions* dans le cadre d'une politique éducative commune, pas seulement au niveau européen, mais aussi mondial.

D'abord, cette position invite à la consolidation de façon responsable d'une démocratie essentiellement *participative* procurant des droits et des libertés individuels et des politiques convenables et justes face aux, chaque fois, plus grands flux migratoires. Voici, actuellement, le plus grand défi dans l'espace éducatif⁴.

Nous pourrions dire que, comme collectivité, notre *physionomie sociale* a changé, justement comme résultat d'une transformation profonde aux niveaux économique et technologique, mais aussi grâce à la parution d'une pluralité plus vaste de localismes ou nationalismes émergents.

Les mouvements migratoires continus, intracontinentaux et intercontinentaux, sont ceux qui favorisent le phénomène d'un multiculturalisme peut-être sans précédent, une situation qui fait notre monde chaque fois plus pluriculturel et plurilinguistique.

Donc, non seulement c'est impératif de stimuler la culture de la compassion, le droit et le devoir à la différence, l'altérité, l'identité (individuelle et collective), les droits de l'homme, la transculturalité, le civisme, la tradition... mais aussi c'est peut-être plus nécessaire et aussi plus difficile d'atteindre que ces concepts puissent *cohabiter* au sein de la société de l'information et de la connaissance qui domine de nos jours.

En ce sens, l'éducation doit aider à poursuivre un usage positif, critique, des nouveaux et de plus en plus grands médias, pas seulement pour éviter l'analphabétisme culturel (ce qui impliquerait l'adoption d'une mesure critique en relation aux possibilités perverses de ces médias⁵, mais surtout pour aider à capter et à comprendre convenablement la nouvelle réalité, ce qui devient possible, selon nous, si nous fuyons l'homogénéisation culturelle et la pensée unique pour laisser passer les particularismes dérivés des inépuisables et riches différences culturelles et linguistiques⁶

Les possibilités infinies des nouveaux moyens de communication et d'information peuvent et doivent contribuer à l'obtention de ces objectifs éducatifs moyennant l'*inclusion positive*, c'est-à-dire, celle qui est sensible à la *diversité*, à cette propriété inhérente à l'être humain.

L'éducation doit atteindre que les hommes vivent *humainement*. La bureaucratisation et l'anonymat dérivés de la situation actuelle (en parlant globalement) provoquent une frac-

ture, une crise que nous pourrions dénommer, avec Lluís Duch, d'*accueil* provoquant la non-rencontre et l'indifférence dans un climat de mutisme dévastateur.

Dépasser cette réalité dramatique de nos jours passe par posséder, formenter, cultiver des liens personnels permettant de découvrir la rencontre immédiate entre les différentes communautés humaines. Nous ne nous rapportons pas uniquement et exclusivement aux connexions que l'animal maintient et conserve avec son milieu naturel, mais nous nous référons plutôt à une qualité spécifiquement humaine de se sentir *relié* grâce à la conformation d'un *nous*, ce qui dépasse de loin les manières du simple vivre à *côté de* pour arriver au *vivre avec*.

La personne humaine, afin d'atteindre l'authentique hauteur humaine, doit réussir à être cordiale, *sensible* au prochain, munie d'une gèneue *géographie spirituelle*, car le sens de la vie n'est pas quelque chose dont on dispose ou décide individuellement, mais qui est constituée dans la communication humaine, avec et pour les autres hommes⁷.

Nous considérons que l'éducation doit fournir un noyau intellectuel et social, mais également éthique et moral. Parce qu'une personne *éduquée* n'est pas seulement celle qui possède des *habiletés*, mais aussi celle qui porte en son sein les idées ou attitudes éthiques et morales nécessaires pour devenir *humaine*⁸.

La pédagogie que l'on défend ici est basiquement une *relation d'altérité*, est constitutivement *éthique*. C'est une pédagogie de la *proximité* de l'autre, qui surgirait de la responsabilité individuelle et collective dans la construction de projets communs qui ne désagrègent pas mais qui puissent aider à cohabiter au sein de réalités de plus en plus diverses culturellement, adoptant, donc, le propos ferme de faire attention et signifier la diversité, un trait inhérent aux sociétés démocratiques mêmes, d'un point de vue critique.

En ce sens, nous ne plaidons pas pour éliminer tensions et conflits, mais pour trouver en et en partant d'eux la possibilité que les intérêts éducatifs et culturels puissent *dialoguer responsablement* avec ceux strictement politiques et économiques⁹.

Notre discours s'attache à faciliter la cohabitation harmonique entre qualité et équité. Autrement dit, nous prétendons trouver une *tension*, un équilibre, entre une *coincidentia oppositorum*. C'est justement ici que se circonscrit la *pédagogie éthique* que nous proposons¹⁰. Notre propos principal consiste à relier cette conciliation entre qualité et équité avec une éducation centrée dans la diversité.

Effectivement, nommer le divers et l'intégration c'est faire référence à *cet autre qui arrive de l'inconnu sans l'avertir*. Carapace qui a un penchant à résider *au-delà* des cercles de la simple conventionalité. Cependant, et comme contrepoint à d'autres courants de la pensée¹¹, notre particularité se base sur le fait de montrer l'autre comme *nouveauté radicale*¹².

Action qui implique la création d'un traitement différent pour l'*altérité*. Un langage distinct: *l'autre comme autre*¹³.

Forcément, tramer une pédagogie éthique signifie parler du *temps*. Un temps conçu sous l'influence de ses trois vecteurs constructifs: *passé, présent et futur*. Oublier un de ces trois facteurs suppose pénétrer dans un terrain en biais et arbitraire¹⁴. Son trait distinctif, précisément, repose sur la plasticité de son contact. Il y a un besoin mutuel d'existence. L'un sans les autres, c'est seulement de l'incapacité.

Ainsi donc, nous devons montrer le temps comme une cloison entre vases communicants. Sa forme d'action est donnée par des modèles de vitalité. Voici comment le passé se fait présent, s'actualise (action indispensable pour rejeter ce qui est réactionnaire dans son statut) et tout de suite pose son regard ver le futur. Cette procédure manifeste l'excellente santé du lien. D'autres essais sans égards sur la mobilité de la triade manqueraient d'*autorité*¹⁵. Il s'agirait de volontés maladives, périssables.

Intentionnellement, toute cette séquence dynamique du temps mène au défi de l'*altérité*. *Le temps e(s)t l'autre*: Lévinas *dixit*¹⁶. En vérité, un temps bâti sous la direction de la fluidité ne peut se révéler qu'éthiquement. Ça, c'est annoncer la bienvenue de l'autre. En agissant ainsi, l'autre se transforme en l'élément moteur de cette particulière constitution temporelle. Il occupe ainsi un lieu de privilège dans son engrenage vivifiant.

Le passé ne peut pas s'installer dans le *hic et nunc* comme passé¹⁷, puisque, justement, il devient passé, caduque, mort. C'est la propre nécessité du temps égalé au mouvement qui réclame déjà *une autre façon que être, ou dépasser l'essence*¹⁸. Nier le temps, c'est nier l'autre. À l'égal que nier l'autre, c'est nier le changement. Et sans changement, il n'y a pas de vie. Par conséquence, l'*altérité éclate*¹⁹ grâce à l'exigence créative du temps. Suivant Derrida, *le temps se donne*²⁰. C'est-à-dire, le *don* est la charité qui met en rapport temps et autre pour (co)habiter dans un exercice infini de fertilité.

Au niveau éducatif, l'inclusion de l'autre suppose d'en finir avec la *raison de l'uniphonie* (unicité) et saluer la *raison du polyphone* (multiplicité). On en finit avec la suffisance et l'arrogance de n'importe quel des sommets du triangle didactique (disciple, enseignant, ou bien, texte). Ce qui est *externe* provoque une nouvelle situation dans les dits agents. L'anéantissement pervers de l'impérialisme de l'Un est fini. *L'ontologie de l'ego* (déformation) est annulée par *l'éthique de l'alter* (transformation). En résumé, vivre la *pédagogie* (éthique), c'est sentir la vibration du temps pour ouvrir l'espace à un autre qui crée constamment d'innombrables scènes de productivité.

NOTES

¹ Souvenons-nous que l'opinion publique est de l'avis que la *Ley Orgánica de Educación* (BOE n° 106, de 4 mai 2006) oublie souvent l'équité.

- ² INNERARITY, Daniel (2001), *Ética de la hospitalidad*, Barcelone, Península, pp. 203-208.
- ³ Nous pensons que c'est tout à fait inviable de porter les considérations propres de l'espace économique, fondées sur l'atteinte surtout d'une augmentation de la productivité et de l'efficacité dans le terrain éducatif, ou généralement il s'avère impossible de parvenir à des résultats fixés, attendus et absolument prévus dans une vision purement administrative. Tout au contraire, l'éducation est surprise, nouveauté radicale. L'éduquant n'est pas, en aucun cas, un "client", mais au contraire, un citoyen considéré au niveau individuel mais aussi social, puisqu'il représente une entité collective dont il fait partie et à laquelle il contribue, historiquement, à la conformer. Selon nous, l'éducation n'est pas un concept abstrait ou un concept décrit, classé et prévu auparavant, mais au contraire, elle se rapporte en tout moment à un contenu significatif, à un *univers symbolique*, univers où la fonction significative primerait par dessus la fonction signalisatrice. Parce que nous comprenons que l'homme dont le trait distinctif serait la faculté de symboliser, ce qui expliquerait toutes ses relations cognoscitives et culturelles. Sur l'importance du symbole, voyez les excellents travaux de DUCH, Lluís (1999), *Simbolisme i salut. Antropologia de la vida quotidiana I*, Barcelone, Publicacions de l'Abadia de Montserrat et de MÈLICH, Joan-Carles (1998), *Antropologia simbólica y acción educativa*, Barcelone, Paidós.
- ⁴ PUYOL, Àngel (2001), « Els debats europeus en política educativa a l'inici del nou mil·lenni », dans Octavi Fullat (dir.), *Cap a una llei europea d'educació*, Barcelone, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 59-61.
- ⁵ Tel qu'affirme Adorno, chaque époque génère les personnalités qui lui deviennent indispensables au niveau social. La tendance civilisatrice globale, où les applications de la technique se placent dans une position centrale, produit des hommes technologiques, parfaitement d'accord avec la technique. En ce sens, il s'agit d'en reconnaître le danger dérivé du *voile technologique*, de maintenir une position critique permettant, en tant que possible, questionner la livraison inconditionnelle à la technique et son acceptation acritique. ADORNO, Theodor W. (1998), *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, pp. 88-89.
- ⁶ PUYOL, Àngel (2001), « Els debats europeus en política educativa a l'inici del nou mil·lenni », cité déjà, pp. 61-63.
- ⁷ DUCH, Lluís (1997), *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelone, Paidós, pp. 21-23.
- ⁸ POSTMAN, Neil (1994), *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*, Barcelone, Círculo de Lectores, p. 238.
- ⁹ SARRAMONA, Jaume (1997), « La atención educativa de la diversidad », dans Antoni J. Colom (dir.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelone, Ariel, pp. 245-250.
- ¹⁰ Pour une *pédagogie éthique*, voyez BÁRCENA, Fernando et MÈLICH, Joan-Carles (2000), *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelone, Paidós.
- ¹¹ Pendant des siècles, la tradition philosophique occidentale – moteur de pensée de toute pédagogie – a suivi un même fil conducteur. De l'Ionie (Parménide) jusqu'à Léna (Hegel), même excellent avec Heidegger, l'*extériorité* comme jugement de la vie n'a pas existé. L'autre a été continuellement manié par le *Tout absolu de la lignalité*. Il n'y a pas d'alternative externe. On n'établit pas l'autre comme *autreté*. Le *Tout peut avec tout*. Réduction de l'*Autre* au *Même*. Le premier clin d'œil pour une recomposition théorique de cette scène caduque et mortelle vient de la part de Franz Rosenzweig juste après la Grande Guerre (1914-1918). Il l'appelle *Nouvelle Pensée*. Il s'agit d'une critique mordante au *logos* de la Modernité, laquelle, selon son avis (le notre aussi), ne s'est revêtue que dès la totalité. *Il n'y a rien de singulier hors de ce qui est commun parce que tout est égalité*. Analyse obligeant l'auteur à établir un nouvel aspect pour toutes les catégories, y comprise la propre éducation. Son fondement se base à relier le temps comme *mémoire*. C'est-à-dire, à concevoir le facteur temporel comme un plexus vital entre passé, présent et futur. Un *continuum*. Autrement dit, le souvenir (*hier*) est cintré par la présence (*aujourd'hui*) pour inspirer ce qui est à-venir (*demain*). Un essai, donc, de faire présent ce qui est absent pour le projeter vers le futur. Selon ça, la fonction de la mémoire consisterait à dévoiler le passé comme source de présent sans oublier l'espérance (futur). Pour une lecture plus attentive, voyez MATE, Reyes (1999), *De Atenas a Jerusalén. Pensadores judíos de la Modernidad*, Madrid, Akal, pp. 5-22.
- ¹² Voyez ARENDT, Hannah (1998), *La condición humana*, Barcelone, Paidós, pp. 97-276. Ici, concrètement, l'auteur énumère ses trois sortes de relations avec le monde : *ouvrage*, *travail* et *action*. En suivant ses intuitions, c'est l'*action* celle qui imprime la valeur révolutionnaire à l'éducation. Ainsi, l'*action* – en tant que révolution – rompt le schéma de n'importe quelle pédagogie hermétique: l'incapacité à la surprise. Maintenant on apprécie déjà comment l'*action* éducative (révolutionnaire), elle-même, est une intense nouveauté. Irruption de l'autre.

- ¹³ Sans hésitation, l'auteur contemporain qui travaille le mieux l'altérité comme assaut extrême (l'autre comme autre) est Emmanuel Lévinas. Voyez LÉVINAS, Emmanuel (1999), *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme.
- ¹⁴ Cette attention au temps serait pour nous le trait essentiel de la justice sociale, comprise comme *justice anamnétique*, celle qui, au présent, *remémore* le passé et *devance*, dès la critique, le futur. Mémoire exemplaire. Nous renvoyons aux travaux de MATE, Reyes (1999), *De Atenas a Jerusalén. Pensadores judíos de la Modernidad*, cité déjà; METZ, Johann Baptist (1999), *Por una cultura de la memoria*, Barcelone, Anthropos, pp. 1-15 et 73-78; TODOROV, Tzvetan (2000), *Los abusos de la memoria*, Barcelone, Paidós, pp. 29-33.
- ¹⁵ En ce point, lisez *autorité* comme *croissance*, signification procédant de l'étymologie latine *auctor*. Potentialiser l'autorité c'est potentialiser la croissance. Ainsi, un temps ne visant pas ses trois sources primaires de façon contactuelle, n'est pas préparé pour grandir, c'est-à-dire, il n'est pas apte pour héberger dans son intérieur la nouveauté de l'autre.
- ¹⁶ Habilement, le penseur lituanien joue avec les mots. En français, la sonorité de *et* et de *est* est la même. Une simple addition qui montre clairement l'hypothèse de son travail: le temps c'est l'Autre. Voyez LÉVINAS, Emmanuel (1993), *El tiempo y el Otro*, Barcelone, Paidós ICE/UAB.
- ¹⁷ TODOROV, Tzvetan (2000), *Los abusos de la memoria*, déjà cité, pp. 41-49.
- ¹⁸ Voyez LÉVINAS, Emmanuel (1999), *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme.
- ¹⁹ OUAKNIN, Marc-Alain (1992), *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*, Paris, Seuil, pp. 133-157.
- ²⁰ Nous renvoyons à DERRIDA, Jacques (1995), *Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa*, Barcelone, Paidós.

DU DISCOURS DE L'EXPÉRIENCE ET DE SON ÉCRITURE : ENTRE HERMÉNEUTIQUE ET PRAGMATIQUE

François BOUCHARD

Docteur en Sciences de l'Éducation - C.R.E.N.
Educateur Spécialisé (Nantes)

Résumé

On s'est beaucoup interrogé dans le champ de l'éducation et de la formation sur l'écart entre le dire et le faire sur le faire (Meirieu, 1995, Vermersh, 1994, Lahire, 1998), moins sur l'écart entre le faire et l'écrit du faire, si ce n'est sous l'aspect du contenu en général (du sens) ou bien de la méthodologie (à travers les manuels). Que devient, par exemple, le vécu d'une situation éducative lorsque l'écriture s'en empare ? Traduire ce genre d'expérience demande à la fois d'être fidèle au récit des interactions, respectueux des personnes en jeu, attentif au destinataire de l'écrit et cela, sans pour autant s'effacer soi-même du texte. A partir d'une recherche sur les mémoires professionnels d'éducateurs spécialisés, l'auteur propose une réflexion inspirée des travaux de Paul Ricoeur et de Jean-Marc Ferry, sur la notion d'expérience et sa communicabilité dans l'écriture. Pour être problématisées, les situations doivent recourir à une grammaire de l'expérience dont la forme discursive – herméneutique et pragmatique – constitue un préalable à leur légitimité communicationnelle.

Mots Clés : *Expérience, éducation, herméneutique, pragmatique, écriture, discours, grammaire.*

INTRODUCTION

Dans les métiers qui mettent en jeu la relation humaine et ses interactions subjectives, la pratique professionnelle résiste à se dire et, à plus forte raison, à s'écrire. Pourtant, de plus en plus, les acteurs sont amenés à expliciter et rendre compte par écrit de leur expérience professionnelle à leurs partenaires sociaux. Les matériaux ainsi extraits du vécu quotidien – l'accompagnement éducatif, le tissage de la relation – témoignent du travail accompli par les acteurs et de leur investissement et constituent en outre, les ressources principales à partir desquelles une réflexion approfondie est possible. Ils révèlent par ailleurs leur capacité à produire des savoirs professionnels en lien avec les savoirs théoriques disponibles. Au bout du compte, cette démarche contribue à mieux définir la spé-

cificité du métier d'éducateur et à la faire connaître. C'est pourquoi une réflexion sur la mise en texte de l'expérience est à la fois une nécessité et un enjeu : nécessité de clarification des savoirs pédagogiques, enjeu dans la reconnaissance d'une meilleure légitimité socioprofessionnelle. Enfin, c'est aussi, pour l'acteur qui écrit, l'occasion d'approfondir le sens qu'il donne à son action dans le fil de son expérience personnelle. Cette réflexion est issue d'une recherche sur les mémoires d'éducateurs spécialisés. Les mémoires de fin de formation constituent un des analyseurs naturels les plus intéressants du positionnement dans le métier. Ils renseignent sur le mode d'articulation savoir/expérience transmis en formation initiale aux futurs professionnels. Les pratiques d'écriture en formation sont des outils de socialisation et d'insertion professionnelle. En utilisant une double approche du produit et du processus, la recherche a permis de relever les difficultés que les étudiants éprouvaient précisément à appréhender ce lien théorie-pratique et les réponses qu'ils apportaient. Le plus fréquemment, avons-nous constaté (Bouchard, 2006), ils éludent leur véritable champ d'expérience et refusaient tout positionnement d'implication pour emprunter des stratégies de retrait : d'une part, ils gomment les marques performatives des actions menées sur le terrain ; d'autre part, ils gonflent le volume des savoirs théoriques ou des savoir-analyser. E. Goffman (1973) a montré comment les acteurs pouvaient user de techniques stratégiques pour contourner des divergences ou des contradictions en les traduisant par des accords de surface, des ruses, des mises en scène de nature théâtrale ou dramaturgiques. Ces ruses consistent à adopter pour les étudiants des postures de désengagement, de désaveu de subjectivité ou de colmatage théorique qui visent, entre autres, à éviter au sujet de se situer dans un registre énonciatif singulier.

Comment expliquer le recours à de tels procédés ? Quel sens donner à cette artificialité du montage qui révèle un décalage important entre le discours ordinaire de la pratique et la façon dont celle-ci apparaît dans l'écriture ?

Certes, on admettra que les étudiants n'ont en général pas une grande pratique des écrits de ce genre ; on notera que les manuels de méthodologie sont à ce sujet davantage une source d'angoisse qu'une aide véritable, et ils se raccrochent en toute logique à des formes d'écritures conventionnelles qu'ils connaissent (scolaires). Un travail est sans doute possible à ce niveau. Mais notre recherche montre aussi que, pour une large part, ces stratégies n'incombent pas spécialement aux acteurs eux-mêmes, qu'elles sont liées aux exigences inconfortables et paradoxales des formations, ainsi qu'au système de certification dont certains objectifs restent flous (critères d'évaluation, distinction savoirs professionnels / scientifiques / disciplinaires). Cela contribue à brouiller les attentes et l'*identité énonciative* du narrateur (Guibert, 2003). Enfin, ces difficultés spécifiques nous semblent à mettre en rapport avec un problème qui déborde le cadre du mémoire, qui est l'impact des

exigences de gestion dans le travail social aujourd'hui et qui donne aux savoirs subjectifs et à leurs écritures une position difficile à tenir. Quoiqu'il en soit, en éludant le champ de l'expérience, ces stratégies contournent des valeurs pédagogiques fondatrices de l'apprentissage des métiers de l'éducation en les faisant glisser vers une conception rationalisante de l'agir, ramenant la raison pratique à la raison technique ou à la raison scientifique, à ce que Ricœur appelait une *science de la pratique* (1986). Or, il n'y a pas de science de l'expérience : l'apprentissage ne peut être assujéti à des procédures scientifiques et des savoirs théoriques. S'il y a théorie, elle repose sur l'expérience entendue comme connaissance acquise par l'épreuve personnelle, et non pas comme savoir des sciences disciplinaires sur le faire, ni comme savoir sur le savoir-faire (Houssaye, 2002). Partant de ces présupposés, voici maintenant les questions qui vont soutenir nos propos : quel parcours l'expérience doit-elle suivre pour se structurer dans un discours, s'écrire dans un texte, et quelles sont les conditions requises, les obstacles à prendre en compte ? En quoi alors l'écriture d'un savoir pédagogique peut-elle s'aider d'une approche philosophique herméutico-pragmatique de l'expérience ? Enfin, l'écriture ne comporte-t-elle pas aussi des enjeux qui dépassent le cadre d'application où nous la plaçons ?

Mais d'abord, qu'est-ce que l'expérience ? L'expérience, pour Paul Ricœur, c'est le vécu à condition qu'il soit raconté et partagé. Il nous arrive presque tous les jours de raconter à quelqu'un une histoire (une anecdote, un événement ...) dans laquelle nous sommes impliqués. Nous savons bien que, selon la personne qui est en face de nous, nous n'allons pas la raconter tout à fait de la même manière, nous ne lui donnerons pas mot pour mot la même version, ni les mêmes détails, ni la même présentation des problèmes que nous avons rencontrés. Maintenant, si nous avons à écrire cette histoire et à en donner une signification, avec des arguments plausibles, et à la présenter à quelqu'un en charge d'évaluer la qualité de notre discours, comment nous y prendrions-nous ? Le discours de l'expérience, dans son passage de l'oral à l'écrit, doit faire face à deux écueils : dans la *traduction* du sens de l'action d'une part, il doit exprimer la singularité de l'expérience, son *éprouvé*, tout en lui attribuant un sens ; dans la *forme communicationnelle* d'autre part, il doit être adressé, s'inscrire dans un cadre textuel partageable par son destinataire, et correspondre aux attentes supposées. La transcription de l'expérience interrogera donc principalement deux dimensions : l'élaboration du *sens* et la structuration de l'*énonciation*.

Les recherches effectuées depuis une dizaine d'années sur l'écriture de l'expérience professionnelle (Guigue, 1995 ; Delcambre, 1997 ; Cros, 1998 ; Cifali, 1996 et 1998 ; Gomez, 2001) ont laissé ces deux aspects. Nous faisons en revanche le choix d'une double approche du concept d'expérience, herméutique et pragmatique, inspirée des travaux de Paul Ricœur et de Jean-Marc Ferry. Elle nous permet d'approcher d'un peu plus près la

réalité de l'expérience en reconnaissant, parallèlement à la saisie du sens, sa portée pragmatique. Quelques étapes sont nécessaires pour appréhender la genèse de ce processus complexe. Nous verrons d'abord comment l'individu appréhende préalablement l'expérience au cours d'un parcours traversant le domaine du sensible, de l'agir et du discursif. Il sera ensuite question des différentes phases de la construction grammatico-identitaire à l'œuvre dans le discours de l'expérience, depuis le discours narratif jusqu'au discours reconstructif. Enfin, j'évoquerai les problèmes soulevés par la mise en texte de l'expérience vécue, notamment ceux de l'action, dans le cadre d'une communication écrite. Mais auparavant, il nous faut replacer la notion d'expérience dans son champ épistémologique.

PRÉAMBULE ÉPISTÉMOLOGIQUE À LA NOTION D'EXPÉRIENCE

Matthias Finger (1989) situe le cadre épistémologique de l'expérience à partir de deux courants historiques. Le premier est celui du pragmatisme anglo-saxon (J. Dewey) qui fonctionne sur le modèle de l'enquête scientifique. Dans ce courant réside l'idée centrale de l'expérimentation de l'acteur. La connaissance résulte d'une réflexion cognitive opérée sur l'expérience, ce qui implique les présupposés d'une perspective de traitement de la réalité comme problème. Dans ce type d'apprentissage, c'est l'histoire spécifique propre à chaque individu qui est à remanier pour une meilleure intégration dans la société. Deux idées guident en arrière-fond ce principe : l'apprentissage est pensé comme la résolution d'un problème, l'apprenant est un chercheur scientifique dont la démarche est d'objectiver la réalité.

Le deuxième courant qui s'enracine dans la culture romantique germanique (Goethe, la *Bildung*), est celui de l'herméneutique. Il s'inspire d'une "*philosophie de la vie*" et relève de la quête du sens. Il s'oppose au premier par le fait qu'il aspire à former l'identité d'une personne face à une société qui cherche à la contrarier. De ce courant, dont W. Dilthey et H. G. Gadamer sont sans doute les derniers représentants, il se dégage une conception de la personne qui ne privilégie pas dans la formation seulement la raison et la réflexion, mais attribue un rôle aux émotions, aux sentiments, aux intuitions et plus généralement aux vécus et aux expériences de la vie. La participation de la personne à la vie se fait sur le mode de la compréhension de ce qui préside à sa vie historique et sociale. Ce sont les vécus et les expériences de vie qui témoignent de l'engagement dans cette participation puisqu'ils sont constitutifs de la personne elle-même. M. Finger décrit cette philosophie comme un "*processus de recherche et de formation où la personne élabore un sens à attribuer à ses vécus et à ses expériences de la vie.*" (Finger, 1989, p.43)

Hans Georg Gadamer introduit le concept d'expérience dans *Vérité et Méthode* (1976). Pour la science, dit-il, l'expérience est un événement objectivable dans la mesure où elle

peut se répéter à l'infini, et c'est cette faculté qui lui donnerait sa valeur. Or, remarque Gadamer, si on fonde la vérité sur une objectivation de l'expérience, on élimine en même temps sa dimension d'historicité. Gadamer dégage alors une structure fondamentale de l'expérience qu'il qualifie de *négative*. Pourquoi négative ? Parce qu'elle est acquise à nos dépens et qu'elle ne nous aide pas à programmer l'avenir. Mais le négatif de l'expérience possède néanmoins un sens créateur : il permet d'accéder à un savoir meilleur, un savoir de vaste portée. L'homme d'expérience n'est pas tant celui qui *généralise ses connaissances* à partir de ses expériences, mais celui qui *s'instruit* de l'expérience : "*La dialectique de l'expérience trouve son achèvement propre, non dans la clôture d'un savoir, mais dans l'ouverture à l'expérience que libère l'expérience elle-même.*" (Ibid. p.378). Non programmable, cette sorte d'expérience est de l'ordre de l'historicité humaine. Personne d'autre que soi ne peut l'acquérir et elle ne peut être épargnée à personne. Elle comporte donc toujours une part de déception et de désagrément parce que ce qu'elle nous révèle ne correspond jamais vraiment à nos attentes.

Mais alors, se demande-t-on, comment tirer parti de cette expérience qui concerne l'être historique de l'homme ? En faisant appel au discernement, répond Gadamer ! Le discernement comporte toujours un élément de connaissance de soi qui permet d'interpréter l'essence de l'expérience pour ne pas en faire une simple connaissance. Le rapport expérience / discernement nous fait sortir du cercle aveugle qui nous fait reproduire et revenir à la même expérience. Si l'homme d'expérience apprend quelque chose, que ce soit de ses expériences accomplies ou à venir, c'est précisément la limite de toute prévision et l'incertitude du projet ; ainsi "*l'expérience humaine est celle qui donne à l'homme la conscience de sa finitude.*" (Ibid. p.380). Pour Gadamer, il est illusoire pour l'homme d'attendre que les choses se reproduisent afin d'en tirer un savoir. L'homme qui fait partie d'une histoire sait que rien ne se reproduit à l'identique. Avec cette conception d'expérience, Gadamer met en avant une prétention à l'authenticité qui se démarque de l'esprit d'une rationalité de l'expérience qui déposséderait l'être historique de sa subjectivité pour n'en conserver que la démarche expérimentale. Cet effet est dommageable, car par là est perdu définitivement le trait historique de l'expérience, son moment singulier, non répétable, c'est-à-dire son caractère d'épreuve du réel et sa quête du sens.

Concluons cette présentation en avançant comme Michel Fabre (2003) que l'expérience est comprise entre deux dimensions : sa dimension expérientielle singulière, subjective, difficilement transmissible du sujet, et sa dimension expérimentale objectivable, rationnelle, reproductible. D'un côté l'épreuve, imprévisible, de l'autre le problème, construit. Quoiqu'il en soit, cette conception de l'expérience est-elle totalement satisfaisante ? Le pragmatisme de Dewey, en repoussant la subjectivité, tend à réduire l'expérience au procédu-

ral. Le modèle hégélien et gadamérien de l'expérience, même s'il est dialectisé, ne tend-il pas à se réduire à une approche historiciste autocentrée et fondée, comme lui reproche Habermas, sur le préjugé de l'autorité de la tradition ? (Habermas, 1987) Par ailleurs, dans ce rapport à l'expérience, où sont les traces du rapport pragmatique à l'autre ? Dans l'idée de l'écrire, ne peut-on décrire plus précisément la réalité interpersonnelle et interactive de l'expérience ?

Les apports d'une philosophie de la communication nous permettent aujourd'hui de dépasser quelque peu les limites de la philosophie de la conscience sans pour autant adhérer à une perspective rationaliste de l'expérimentation. Jean-Marc Ferry propose l'hypothèse originale d'une "*grammaire universelle*" qui lierait les individus entre eux dans un seuil minimal permettant de communiquer entre les individus malgré leurs différences culturelles et de linguistiques. Il y a dans le recours à cette théorie, l'idée – et l'espoir – de montrer qu'un écrit portant sur une activité professionnelle comme celle, par exemple, d'un travailleur social où le discours s'articule nécessairement à une expérience partagée avec autrui, ne peut être tenu seulement comme un ensemble de propositions théoriquement valides sur le plan de la vérité, mais comme un agencement discursif de l'ordre d'une grammaire du lien social, accrochant des réalités humaines compréhensibles et partageables, notamment celle de la relation interpersonnelle, et néanmoins pouvant prétendre aussi à une validité objective.

UNE GRAMMAIRE DE L'EXPÉRIENCE

La tradition philosophique, de Frege jusqu'à Wittgenstein, a placé l'expérience sous le signe d'une coupure radicale avec le réel : nous n'avons accès au réel que par le langage, et la réalité n'est que ce que nous pouvons nous en représenter par ce langage. Est-ce à dire que l'expérience humaine ne pourrait s'atteindre que par le biais d'une sémantique ? Comment sortir de ce paradigme, c'est une question que s'est posée Jean-Marc Ferry, philosophe français, disciple de Jünger Habermas et tenant de la philosophie critique de l'Ecole de Frankfort. C'est une véritable théorie de la société et du sujet social que tente de construire Ferry à partir d'une épistémologie mariant l'herméneutique philosophique et la pragmatique linguistique. L'expérience est prise à la fois dans une approche conscientisante dynamique et dialectique du monde vécu (Hegel, Gadamer) et dans une pragmatique contemporaine de l'action (Habermas). C'est un processus menant à l'identité au sens large (ontologique, sociale, morale et politique) dans lequel la responsabilité de l'acteur doit affronter les tensions entre les aspects culturels de son monde vécu et les contraintes des systèmes sociopolitiques. Le point de départ des "*puissances de l'expérience*" est la question de la formation de l'identité : "*comment un être doté d'un corps*

sensible peut-il former son identité de façon à pouvoir se rapporter différemment à un il (le monde des choses), à un tu (le monde des personnes), à un je (le monde intérieur propre) ?" (Ferry, 1991-II, p.7). Cette grammaire des personnes est en effet, pour le philosophe, notre véritable ontologie. L'expérience parvient au sujet au travers de la maîtrise de la grammaire énonciative et par le biais de ce que Ferry nomme une compétence communicationnelle. La mise en avant des catégories pronominales *il-tu-je*, correspond à un partage grammatical des rapports au monde, ou encore, selon l'expression de Ferry, à une différenciation de nos rapports au monde (aux choses, aux personnes, à soi-même). La compétence communicationnelle, comme puissance supérieure réflexive, "thématise" l'expérience vécue selon les catégories du discours, lequel, assorti de son engagement éthique, la reconstruit dans une conscience historique. Cette double proposition possède, comme on le voit, tout autant une signification ontologique qu'un ancrage pragmatique dans le monde vécu. Elle joint dans un effet d'hypostase la grammaire des temps, des modes, des voix, des genres, initiant ainsi l'architecture (pour reprendre un vocable kantien) de notre monde vécu et parlé. La fonction syntaxique du langage qui est mise en avant occupe une fonction d'importance égale à celle du langage comme producteur de sens. De fait, si la grammaire permet le sens, c'est aussi parce qu'elle s'appuie sur la possibilité communicationnelle élaborée dans le monde vécu.

Avant d'aborder le processus constitutif de cette compétence communicationnelle, il faut revenir à une conception à la fois génétique et dialectique, au sens de Hegel, d'une construction de l'expérience. On admettra que l'expérience première est incommunicable, et qu'elle prend sa source avant la maîtrise du discours, dans l'univers du *sentir*. Que pourrait être le principe d'une connaissance privée au départ d'appareil sensitif, de toute possibilité de contact avec la matérialité de l'environnement ? Le premier donné de l'expérience est en effet le donné du sensible, des ressources sensorielles du corps, des sens tactile, olfactif, visuel, auditif, gustatif, mais aussi de l'univers de l'imagination. Hegel l'avait remarqué, la vie sensorielle et la vie émotionnelle composent les soubassements d'une mémoire temporelle et spatiale. En ce sens, les ressources du sensible dépendent de la contingence des histoires individuelles qui en agencent les contenus et en singularisent les aspects. Toutefois, cet univers du sensible se limite au repérage de *signes* ou d'*indices* sans accéder pour autant à la faculté du *symbole* (Ferry, 2004).

Les solutions envisagées ne peuvent avoir un dénouement pratique que dans le domaine de l'agir, dans la traversée de situations qui ne valent comme expériences que parce que chacune est vécue par le sujet comme propre, unique, distincte de toutes les autres. L'*agir*, deuxième puissance de l'expérience, marque un début de compétence communicationnelle qui se comprend à partir de l'intentionnalité d'un sujet conscient de soi, qui

voudrait exprimer quelque chose à quelqu'un. Dans la structure grammaticale des pronoms, elle signifie l'engagement de l'individu dans la voie d'une expérience qui le libère d'une astreinte à la perception du monde sous la forme d'un *il* généralisé. Ce monde repose sur le principe supposé d'un fonctionnement antérieur où l'individu entretenait un rapport fusionnel, magique, avec les choses et la nature, ne distinguant pas la catégorie *il* du *tu*. Tout objet : faits, choses, personnes, soi, est réduit au *il*. L'agir permet le passage de l'expérience d'un agir *indifférencié* à un agir *différencié* dissociant le *il* de l'adresse aux choses, du *tu* de l'adresse aux personnes. Les expériences de l'agir fixent ainsi grammaticalement le triple rapport du sujet au monde : rapport au monde objectif des événements et des choses dans le neutre du *il*, rapport intersubjectif des actions et des relations aux personnes du *tu*, rapport subjectif à soi-même du *je*. Ce saut entraîne le sujet dans le monde symbolique du langage et vers un registre de communication approprié à autrui. Les dimensions de l'éthique et du droit interviennent ici dans la reconnaissance de l'autre par soi, dans sa nécessité à traiter son objet comme un autre sujet, c'est-à-dire considérer l'autre, non pas "comme un *il* distinct du *tu* mais comme un *tu* équivalent au *je* que je suis pour moi même, bien qu'il me soit différent" (Ferry, 1991-I, p.71). On remarquera dans cette progression de l'agir que le *je* (et sa dimension réflexive) apparaît en dernier, suite à l'identification du *tu* qui s'est substitué dans un premier temps au *il*. L'objet de l'agir n'est plus le *il* de l'adresse au chose, le *tu* de l'adresse à l'autre, mais devient le *je* de l'adresse à soi-même, dans sa dimension morale et responsable. Ainsi, l'homme n'est plus simplement capable de sentir, d'agir ou de parler : il est capable de répondre lui-même de ses actions et de ses paroles devant d'autres agissant et parlant eux aussi. Il s'impute à lui-même la puissance de son acte dont le sens n'est plus soutenu par la dimension téléologique de l'agir, mais par la dimension déontologique de la règle à suivre.

Le passage de l'agir au *discourir*, troisième puissance de l'expérience, marque la thématization de l'expérience et l'inscription des rapports pragmatiques dans une grammaire discursive et différenciatrice. Cette infrastructure définit, selon Ferry, une "compétence communicationnelle" qui permet au sujet de rendre compte de la nature de ses actes dans un espace-temps. L'avènement du *je* ouvre le sujet à trois axes différenciés correspondant à trois milieux : l'*instrumentation* dans le milieu du travail, la *concertation* dans le milieu de l'interaction, la *symbolisation* dans le milieu de la mémoire et du langage. Ces milieux introduisent le sujet humain dans un agir réflexif, tout en l'inscrivant dans un temps et un espace grammaticalement structuré. L'intérêt de ces registres du discours, qui conduisent à penser la réalité par cette grammaire différenciée, va au-delà de la thématization de l'expérience. Ils permettent de reconstruire véritablement l'expérience en la problématisant selon des ordres et des milieux. Comprendons que l'expérience, après avoir pris corps dans le monde sensible et actif, se fonde dans le principe d'une communication grammaticali-

sée qui s'appuie sur deux prises essentielles : l'espace pronominal où s'élaborent des adresses différenciées (*il, tu, je*) et les *temps* (passé, présent, futur) et les *modes* verbaux (indicatif, impératif, subjonctif). Schématiquement, Ferry fait correspondre le passé au *il* : le moi contemple objectivement une trace de son action ou un fait, comme le résultat de son action passée (il est proche du point de vue théorique). Le futur, par sa demande vers l'autre, se rapproche du *tu* ; il confère à l'action le sens d'une transformation du présent (il se relie au point de vue pratique). Le présent enfin, engage le *je* ; au regard d'une norme, le moi accorde ou refuse la validité d'un acte en cours (il adopte un point de vue critique). La différenciation ontologique des personnes pronominales et des temps verbaux est fixée dans le langage avec la pratique communicationnelle du discours.

Ferry ne cantonne pas pour autant l'expérience à cette affaire de nomenclature syntaxique ou à une forme du discours dont le seul aspect serait sa systématisme, il insiste aussi sur son aspect imaginaire, intuitif, en prise sur la condition humaine, ses vicissitudes. Car le parcours de l'expérience est semé d'épreuves, de déceptions et de désillusions, apportant, au-delà d'un travail de *deuil* au sens freudien du terme, un surcroît de puissance. C'est en ce sens qu'il est génétique et dynamique : il n'est pas *donné* devant nous. C'est donc cette deuxième fonction du discours qui permet à l'expérience de se construire dans une épaisseur existentielle et historique. Le discours n'est pas qu'une instance formelle, il possède aussi un aspect substantiel : il problématise les événements de la vie en les dramatisant. Comme pour les autres puissances de l'expérience, le discours possède un temps propre à cette construction, fait de tolérance et de désillusions : une sorte de temps psychologique de l'acceptation, qui comporte des dimensions plus affectives que rationnelles et qui inscrit le sujet dans son histoire individuelle et son univers social.

L'EXPÉRIENCE SUPPOSE UN PROCESSUS DISCURSIF

Le mode premier de construction de l'expérience est le discours narratif. Celui-ci constitue le discours de base sans lequel les autres n'existeraient pas. La narration est le registre du discours le plus en prise sur l'expérience vécue, comme une sorte de tissu symbolique du monde ambiant. Racontées, les expériences se distancient cependant du réel, elles cessent d'être simplement vécues ; elles sont sélectionnées et organisées dans un langage en vue d'être transmises. La mise en récit d'événements n'est pas une succession linéaire d'événements juxtaposés. Il suppose une *mise en intrigue* (Ricœur 1983), dans laquelle ne seront retenues que les séquences qui feront sens pour celui auquel le discours s'adresse. Le récit inaugure ainsi le *temps de l'histoire* qui ne se recoupe qu'en partie avec le *temps vécu*. La compréhension de soi et du monde passe par ces récits dont les formes sont susceptibles d'accueillir l'expérience propre. Le récit de l'expérience est accepté dans

la mesure où il fait sens, ce qui signifie aussi que l'acceptabilité du récit n'est pas associée à une valeur de *vérité*. L'histoire d'une vie est reconstruite par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet raconte sur lui-même, ce qui fait de cette reconfiguration "*un tissu d'histoires racontées*." (Ricœur, 1985, p.443). On voit ici le point faible du récit : car si celui-ci permet à un sujet d'accéder à sa réalité vécue par la reconfiguration de son expérience, il comporte un aspect fictif incontournable (roman familial ou individuel, fond de légende ou mythologie collective). Par ailleurs, chaque récit narratif possède en soi une valeur de vérité qui est difficilement interprétable et partageable, puisque sa validité est conditionnée par sa précision descriptive et l'authenticité de son expression. Tout au plus dessine-t-il une maxime ou une morale : "quand on fait ceci, il arrive cela".

Et c'est pourquoi Ferry nuance la prééminence du narratif : il est trop indifférent à la distinction entre fiction et vérité et n'ouvre pas assez au débat. Comme on le voit pour les grands récits de fiction ou les mythes, il déborde de ce pour quoi il est donné au départ. Il se charge au fil des cultures et des mémoires successives *d'implications interprétatives*. Dans son processus discursif, l'expérience doit alors s'inscrire dans la traversée de trois autres discours qui correspondront chacun à un type de compréhension différenciée du monde. Le passage d'un discours à l'autre est génétiquement ordonné et produit à chaque fois un gain de réflexivité. J.-M. Ferry lit dans leur succession une sorte d'aventure de l'esprit au bout de laquelle le sujet acquiert une pleine compétence communicationnelle. Pour le discours interprétatif (le deuxième), la difficulté est de se détacher du discours narratif : comment raconter une histoire sans introduire de la signification par un minimum d'interprétation ? Il se distingue pourtant quand il prend un caractère *exemplaire* ou *emblématique* en cherchant à interpréter les faits en fonction d'intérêts supérieurs ou de lois qui dépassent le récit. Le discours interprétatif cherche à s'appuyer sur des situations plus larges que celles qu'il décrit. En déplaçant la référence à l'événement vers l'idée d'une cause à défendre, le sens interprétatif se dissocie des faits. C'est la causalité des faits qui supplante la morale de l'histoire. Ici, la puissance du destin devient supérieure à celle de l'histoire individuelle et fait de l'épopée un mythe, voire un mythe fondateur. La tendance du discours interprétatif est alors d'aller à des généralisations excessives dont la prétention semble parfois excéder les moyens. C'est alors le discours argumentatif, troisième discours (cher, comme on le sait, à J. Habermas) qui permet alors de déplacer le procès d'entente, du conflit d'interprétation de sens, vers celui de l'espace des raisons. Il porte en lui la force critique par excellence de tout discours. Le sujet interprétatif devient le sujet de l'argumentation, c'est-à-dire, au plan théorique, le sujet de la raison qui justifie et, au plan pratique, le sujet de droit face auquel on doit se justifier.

Cette forme de discours est associée à une compréhension critique du monde, celle-là même que l'on trouve dans les philosophies modernes de la subjectivité. L'argumentation

suppose la force de rendre problématiques des affirmations qui seraient comme "suspendues" dans la culture ou tirées magiquement d'un savoir. L'important, ce n'est plus que le monde soit vrai ou non, mais que l'idée du monde (ou son interprétation) soit vraie ou non. L'argumentation conduit à un mouvement de retour vers soi. Mais le soi ici, c'est le soi de la raison émancipatrice. Le discours argumentatif introduit une compréhension critique du monde et, avec lui, la lutte contre toutes les formes de dogmatismes et de violences ; le réel est étudié sous un système rationnel de significations et de valeurs universelles pour autant que cette lecture ne s'inspire pas seulement d'un ordre extérieur naturel et objectif mais d'un ordre intérieur, réflexif et subjectif.

Enfin, il reste encore pour l'homme à comprendre la raison même de son propre discours. Le risque du discours argumentatif est de s'autocentrer, de s'autojustifier dans une logique qui peut ne pas prendre en compte certains contextes culturels, car les mots du langage renvoient finalement à l'arrière-plan du monde vécu. Contre cela, le discours doit s'engager à reconstruire le parcours dans lequel s'est formée sa propre raison. Le discours reconstructif représente, selon J.-M. Ferry, le stade le plus abouti de la réflexivité. L'auteur y associe les compréhensions du monde centrées autour de deux catégories que l'on peut reconnaître dans l'herméneutique philosophique et surtout dans la pragmatique contemporaine : il s'agit de l'*histoire* et du *langage*. La reconstruction ne s'appuie plus sur une justification de l'agir au nom de bonnes raisons (l'argument le meilleur, pour Habermas) mais sur la reconnaissance des positions d'où ces raisons peuvent être émises. Il faut entendre par *positions* le contexte historico-expérientiel dans lequel les arguments prennent force et qu'une conception purement formelle et procédurale de l'argumentation ne prend pas en compte. Dans la reconstruction, le discours se thématise non plus au regard de la signification ou de la validité d'un énoncé, mais au regard de l'énonciation elle-même dont la visée performative sera explicitée et systématisée dans son rapport à l'interlocuteur. La validité est alors à chercher dans l'agencement factuel du texte qui contextualise du point de vue de son histoire la compréhension sur laquelle nous nous appuyons pour prétendre affirmer la vérité. C'est ici l'aspect performatif du discours comme prétention à l'action, qui compte plus que sa signification. La reconstruction possède un degré d'intersubjectivité plus grand que l'argumentation ; elle demande une procédure discursive où vont s'éprouver, dans les liens avec l'interlocuteur, des forces illocutoires. Le dialogue passe ainsi par une prétention à la vérité qui suppose un travail de reconnaissance mutuelle des bonnes raisons de l'autre. Plus qu'un discours, la reconstruction est en fait un processus réflexif éthique (Ferry, 1996) qui accueille l'expérience d'autrui dans une attitude respectueuse de son altérité, et jusque dans sa *vulnérabilité*. (Ferry, 1991-II, p.137). Bref, le discours reconstructif ne se rapporte plus à une représentation du monde objective (comme chez Dewey) ou subjective (comme chez Hegel), mais dans le partage d'un dialogue intersubjectif dont

l'horizon a pour visée une entente, voire une réconciliation. Il se définit en outre par une aptitude pratique tout autant qu'éthique à communiquer qui trouve à s'exercer dans l'espace social et dans le temps historique.

On a pu voir, à travers ses *puissances* et ses *discours*, que la dynamique de l'expérience se construit non seulement sur le mode d'une évolution de sa représentation et de sa signification (sémantique), mais aussi sur le mode de sa structuration grammaticale (syntaxique), ainsi que sur le mode de sa visée communicationnelle (pragmatique). Voyons maintenant quelles sont les répercussions de ces hypothèses théoriques dans l'écriture de l'expérience.

LE TEXTE DE L'EXPÉRIENCE

Je voudrais en venir, dans ce quatrième point, au problème qui nous occupe et qui est la traduction scripturale de l'expérience, plus précisément à celui de l'intention de l'action et aux difficultés qu'elle pose dans sa transcription. Le discours narratif, celui de l'expérience, est d'abord tenu sur le terrain par l'acteur¹. L'acteur relate des actions, des réactions, des décisions à quelqu'un (un supposé destinataire). C'est avant tout un discours descriptif évoquant des situations singulières dans un environnement situé et avec des personnes spécifiques. L'acteur dit : j'ai fait ou j'ai dit telle chose avec tel enfant, il s'est passé ceci à tel moment, à tel endroit, avec telle personne, j'ai ressenti ceci et ensuite j'ai fait ou j'ai dit cela... Dans le récit, l'acteur peut se dédoubler en un *je* qui agit et un *je* qui tente de s'observer et de s'analyser, le discours de l'acteur est donc double : à la fois objet de l'action et sujet de l'action. Mises bout à bout, ces actions, intentions et réflexions vont devenir des *événements* et constituer une séquence d'expérience. Maintenant, demandons-nous ce que devient le discours oral quand il s'écrit dans un texte adressé ?

Nous savons que le caractère temporel du vécu de l'expérience résiste mal au passage de l'oral à l'écrit. La signification de l'expérience (la trace intellectuelle de l'expérience) reste, mais pas *l'évènement de l'expérience* (le caractère temporel, fugitif de l'épreuve), ni non plus, *l'intention* du sujet énonciateur dans le déroulement de cette action (Ricœur, 1986). Pour tenter de garder à l'évènement son caractère, le récit d'action doit dès lors s'accompagner de contraintes linguistiques qui ne relèvent ni du registre de la manifestation subjective, ni de la référence objective, ni même de la cohérence de la signification. Ce sont des contraintes qui appartiennent au registre *pragmatique* de l'énonciation. Contrairement à la sémantique où le sens est issu du monde de la représentation, dans la pragmatique, le sens est produit *par* la communication. Le langage n'exprime pas seulement une signification, c'est aussi un *moyen d'agir* sur autrui. On trouve cette théorie à l'origine chez Austin et Searle, et plus récemment dans la philosophie de la commu-

nication, chez Appel ou chez Habermas par exemple. La pragmatique, c'est le langage pris dans une structure de communication qui fait qu'on s'adresse à autrui, non seulement pour lui raconter ce qu'on fait, *mais ce qu'on fait en voulant dire quelque chose*. Ce dont la théorie pragmatique se préoccupe, ce n'est pas du langage en tant qu'il produit une signification, mais du langage comme *moyen de s'adresser à autrui*. Une chose est *ce dont on parle* à quelqu'un comme dit Ricœur (1986). La pragmatique met à jour les éléments qui concernent la position du narrateur et du destinataire dans leurs discours. Ils sont définis d'une part, par les *déictiques* qui désignent la référence des énoncés (ce dont on parle) : par exemple *ceci est*, ou *ceci a lieu*, et d'autre part par des verbes donnant aux énoncés une valeur dite *performative* (qui relie l'acte à son énoncé). Il revient à la proposition principale d'un énoncé le rôle de rendre explicite l'action et sa valeur performative en référant la position de l'énonciateur : par exemple dans la proposition "*je m'interroge sur votre état de santé*" ou dans celle-ci "*je me demande ce qui te met dans cet état*". On peut dire que la proposition principale concerne la composante performative de l'énonciation, et que la proposition subordonnée contient la composante informative de l'énoncé. Le langage oral peut se passer de cet implicite en ne gardant que la subordonnée parce que les déictiques et les performatifs sont indiqués dans le non-verbal (le gestuel, l'intonation) de la conversation. Dans les deux exemples, on dirait plutôt : "comment allez-vous ?" et "qu'est-ce qui te met dans cet état ?". S'il en est de même dans l'écrit, le sujet de l'énonciation disparaît au bénéfice des contenus informatifs. L'aspect locutionnaire (les données informationnelles) domine alors le discours écrit au détriment de forces du langage (les données communicationnelles) qui reposent dans le discours parlé sur les mimiques, les gestes et autres éléments non articulés du discours. Ces forces du langage sont ce qui permet de donner aux messages leurs fonctions spécifiques de communication et de préciser les conditions de leur exercice. Elles sont dites *illocutoires*, si je souhaite que mon action soit reconnaissable, *perlocutoires* dans le sens où je veux que mon action produise un effet chez l'interlocuteur (éventuellement par la contrainte, l'intimidation, etc.) mais d'une manière qui n'est pas explicitée.

Exemple : "*je t'affirme que le chat est assis sur la table*". Cet énoncé, formulé à quelqu'un de cette manière, met en jeu tous les éléments de la situation dans laquelle, moi "je" informe mon locuteur "tu" qu'il se passe quelque chose à propos du chat "il". Cette forme énonciative participe à donner à la situation d'interlocution son sens complet. On peut dire que l'illocutoire (le fait de dire) est une sorte d'acte qui permet à une locution (ce qui est dit) d'entrer en communication avec un autre-sujet. Le *dire* de l'illocution est la condition pragmatique d'un lien historique possible (l'évènement) entre les mondes vécus et culturels, tandis que le *dit* de la locution ne confère à ce lien que sa spécificité sémantique. Pour parler comme Ricœur (1990), l'acteur que je suis ne devient véritablement l'auteur

que lorsque je joins à mon discours la capacité de m'*autodésigner* comme agent de mon action. C'est en cela que mon discours prend sa validité intersubjective vis-à-vis de mon locuteur. On comprend pourquoi dans un écrit pédagogique qui articule savoir et action, la question de l'énonciation a son importance et on admettra que le narrateur doit s'employer dans l'écriture à expliciter les forces illocutoires qui, dans le contexte de l'action où elles s'énoncent, au-delà de l'*intention* de faire, signifient aussi un *engagement* à faire. Pour le passage de l'oral à l'écrit, mon action aura donc besoin d'être munie de ces indicateurs référentiels et d'un verbe pour être comprise comme une relation intersubjective. L'énoncé narratif ainsi clarifié pourra suivre la voie des discours énoncés ci-dessus et prétendre au bout du compte à une certaine objectivité à travers trois prétentions : premièrement, l'exactitude descriptive des faits proposés (forme *il*) ; deuxièmement, la justesse éthique des recommandations (forme *tu*) ; troisièmement, l'authenticité ou sincérité expressive des déclarations (forme *je*) ; tout cela, sous la présupposition générale d'une énonciation qui satisfait aux règles formelles, syntaxiques et symboliques, de compréhensibilité et d'intelligibilité. (Habermas, 1987 p.39)

Ces considérations concernent particulièrement la mise en texte d'actions ou des situations éducatives professionnelles (je pense aux comptes rendus de synthèses, bilans de comportements, études de cas, rapports d'activité, etc.). Pour autant, l'écriture de l'expérience ne se restreint pas à ces moments relativement limités dans l'espace et dans le temps. Elle peut se déployer dans des contextes différents (l'alternance, la formation, la recherche) et dans d'autres temporalités : par exemple au travers d'écrits plus longs et plus complexes tels que les mémoires professionnels (ou universitaires qui se réfèrent des pratiques), ou même encore des rapports de stage.

LES ENJEUX DE L'ÉCRITURE : COMMUNICATIONNELLE OU STRATÉGIQUE ?

Nous avons situé notre réflexion sur l'écriture de l'expérience dans un contexte de travail qui suppose une situation idéale de communication, visant une entente avec tous les partenaires (en étant soi-même compréhensible) et supposant la reconnaissance réciproque des prétentions discursives. Ce présupposé repose sur le postulat connu d'une approche communicationnelle qui nous semble caractériser la différence entre le travail du lien social et celui de la production de biens ou d'objets utilitaires, lequel requiert quant à lui une approche instrumentale (Habermas, 1987). Or il faut bien constater que la réalité des situations de communication n'offre pas toujours ces conditions d'idéalité.

Aujourd'hui, en plaçant l'utilisateur au centre du travail, la loi d'orientation 2002 a modifié considérablement la perspective d'écriture des rapports, par le fait même qu'un usager

et/ou sa famille possède un droit de regard sur l'ensemble des écrits qui se font sur lui. L'auteur de l'écrit engage *de facto* son niveau de responsabilité, et il est donc susceptible de livrer une lecture juridique de ses actes. J'ai montré (Bouchard, 2006) par ailleurs, comment dans les années 90, au moment où les pratiques d'écriture dans le secteur du travail social commençaient à s'émanciper, les tutelles démarraient une politique de contrôle-évaluation dont le matériau de base était bien sûr... les écrits. Dans le processus de la *démarche qualité* définie par la loi 2002 et dérivée des entreprises marchandes, l'écriture des pratiques participe *autant* du projet institutionnel que de l'indication de données disponibles sur le terrain, données dont l'évaluation par les organismes de contrôle conduira à terme – en fonction de critères dits de *bonnes pratiques* – à l'agrément des établissements et donc, à l'octroi de leur budget. L'écriture pédagogique vient ici flirter avec l'écriture comptable. Nous savons qu'aujourd'hui, toutes les professions sont structurées par l'écrit. Pour un praticien, l'écriture de sa pratique participe à la définition de ses compétences et de son identité professionnelle. Mais l'écriture dépend aussi de l'histoire des mouvements politiques qui instaurent, par le biais de modèles écrits adaptés, des logiques de contrôle et de pression budgétaire. La communication écrite s'inscrit dès lors dans cette logique paradoxale *d'appropriation* des pratiques et de *soumission* aux modèles administratifs et législatifs en vigueur.

Parallèlement, à l'intérieur comme à l'extérieur des institutions, nous vivons de plus en plus dans une société du soi (Touraine et Khosrokhavar, 2000 ; Kaufman, 2004). Les pratiques du travail visent de plus en plus la subjectivité : on cherche les attitudes symboliques les plus fines en se référant à des chartes éthiques. Les organisations savent qu'elles ont besoin de l'engagement et de la sincérité des acteurs, mais aussi qu'il est difficile de s'impliquer sous la pression. Dans cette optique, les écrits ont alors une fonction d'externalisation : ils doivent expliciter l'implicite, rendre lisible l'invisible. L'expérience vous appartient, dit l'institution, mais votre subjectivité m'intéresse ! Mais dans le même temps, l'administration (qui a horreur de la subjectivité) cherche plutôt à la nier ou la réduire. Alors les acteurs doivent aujourd'hui apprendre à "gérer" leur écriture. On voit effectivement surgir depuis quelques années nombre de formations où l'on s'applique à écrire de manière "professionnelle" : autrement dit à traiter les faits et rien que les faits, à écrire de façon efficace, objective, pertinente, à bannir la subjectivité, à ne rien dire de ses sentiments... bref, l'écriture doit être la plus neutre possible. Pierre Delcambre a bien décrit les mécanismes institutionnels et sociaux dans lesquels se bricolait cette écriture neutralisée : "*Certaines formes d'écriture peuvent encore marquer non l'activité stratégique mais le repli stratégique (ou faut-il dire le repli tactique ?) sur des formes d'activités de désengagement (non une stratégie dans l'écriture, mais une stratégie de non écriture) : certaines formes de recopie et de montage sont un moyen de ne pas écrire plus qu'un moyen de résoudre des*

difficultés dans une activité expressive. Ou encore, on dira que certaines formes de recopie et de montage sont une manière d'écrire à un niveau stratégique où l'on choisit d'éviter le sujet de l'énonciation, dans un registre "administratif" où le locuteur peut rêver de s'absenter comme sujet et de ne s'inscrire que comme agent : l'écriture, par ses formules usées, ferait retour à l'envoyeur d'un non-sens dont s'absente le rédacteur." (Delcambre, 1997, p.167).

Comment créer un sens qui répondrait à un non-sens ? Au milieu de tous ces paradoxes, la mission de l'écriture devient-elle impossible ? Ecrire l'expérience sur le principe d'une éthique communicationnelle, n'est-ce pas alors un leurre ou un piège ? Comment empêcher que la réponse écrite soit stratégique si, en face, la commande assimile dans un flou douteux la relation humaine à la gestion financière ? Si les règles de l'engagement sont biaisées, comment ne pas justifier le recours aux stratégies de ruses et de désaveux, retourner à ce que Roland Barthes appelait la *vérité noire* de l'écriture et crypter son écriture ? (Cifali et André, 2007). Peut-être, si on fait semblant de croire que "*l'écriture est un instrument alors que c'est un enjeu*" (Ibid, p.141) ! Enjeu, en effet, pour l'appropriation de l'expérience, la lisibilité et la diffusion des savoirs professionnels, la professionnalisation... mais enjeu aussi de promotion et d'exclusion professionnelle... Car l'écriture est devenue fondamentale en tant qu'aptitude à recevoir ou transmettre des consignes en recourant à des supports.

Alors, disons que ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de situation de communication idéale qu'il n'y aurait pas un *idéal* de la communication. Cet idéal ne changera peut-être pas le fond du contexte, mais il est utile, pour le moins, comme présupposé éthique à tout support médiatique de travail qu'il soit oral ou écrit.

On attribue trop souvent le malaise des acteurs au travail à la souffrance psychique individuelle qu'ils éprouvent. Que ce soit pour les acteurs comme pour les "managers", la souffrance découle, pour une bonne part, des conditions institutionnelles du travail et notamment des modes de communication. Le pari revient donc, pour le responsable, le professionnel ou l'étudiant qui se forme, à s'assurer des conditions de validité de sa démarche (considérée dès lors comme une expérience) tant sur le plan objectif, le plan subjectif que sur le plan intersubjectif. Pari délicat, nous semble-t-il, à plus forte raison quand son "objet" de travail ou de recherche se trouve souvent être un individu (enfant, adulte, élève, parent) ou un groupe d'individus. Cela nécessite de manier avec précaution le regard porté sur les contextes humains, qui entre parfois en résonance avec le vécu personnel. Le narrateur doit pouvoir rendre compte des positions des divers acteurs, de leurs actes et de leurs paroles, si ce n'est de leur responsabilité (je ne puis systématiquement parler ou agir à la place de quelqu'un d'autre sauf à finir par le trahir). Le langage de la rela-

tion n'est pas un discours neutre et l'écriture ne peut pas se cacher sous l'autorité du discours scientifique sous réserve de porter en lui, comme disait Roland Barthes, la *fiction d'une vérité* abusivement dégagee du langage (Barthes, 1984). Personne ne peut s'exclure de ses expériences dans le processus d'objectivation qu'il en fait, sauf à se constituer comme hors sujet *dans* cette histoire et *de* cette histoire. En fin de compte, il nous semble préférable de ne pas opposer objectivité et subjectivité, mais plutôt de les distinguer dans une forme de *rationalité* différenciée (au sens d'Habermas), et d'y adjoindre la dimension d'intersubjectivité. Dès lors, tout écrit portant sur une expérience vécue et cherchant à être accepté au titre de la vérité renverra à la recherche de validité dans ces trois registres de rationalité : soit, à l'implication pragmatique d'un engagement de soi pour le registre de la subjectivité (selon le principe de *responsabilité*)... réalisé à travers la référence à quelque chose pour le registre de l'objectivité (principe de *pertinence*) ... et à l'adresse à quelqu'un pour le registre de l'intersubjectivité (principe de *reconnaissance*). (Ferry, 2004, p.139)

CONCLUSION

Pour résumer notre propos, on pourrait dire qu'au-delà d'une compréhension herméneutique du monde, l'approche pragmatique permet de comprendre comment une identité énonciative peut se construire dans une dimension universelle et historique ; universelle parce qu'elle établit, dans une grammaire des temps, des modes et des personnes, au-delà même de leur culture, une communication interhumaine dans un repérage des adresses des individus et de leurs mondes ; historique parce qu'elle résulte dans le temps d'un enchaînement d'épreuves, de déboires et de désillusions. Une telle approche thématise l'expérience dans l'espace du langage tout en la problématisant dans le champ du discours. Une visée communicationnelle de l'expérience, par le biais de ses "puissances", du *sentir* au *discourir*, du *narratif* au *reconstructif*, aboutissant au partage et à la reconnaissance réciproque : telle pourrait être l'éthique d'une écriture de l'expérience.

Cette réflexion sera entendue, je l'espère, comme une réflexion à la fois théorique et pratique. Si elle peut être utile aux personnes dont le rôle est de se saisir de la relation pour communiquer et se comprendre, c'est en effet à la condition de maintenir le discours général de l'expérience dans une dualité textuelle théorico-pratique comme la "grammaire" de Ferry nous y invite. Par conséquent, cela nous demande de modérer quelque peu la présence du paradigme de la représentation inscrit dans la tradition philosophique et psychologique. En effet, l'approche sémantique qui n'identifie les conditions de validité du discours que sur le plan de la vérité, n'est pas opérante pour un repérage de l'action dans son expression subjective et intentionnelle. Un changement de paradigme est donc à envisager, car il apparaît que le monde objectif ne se construit plus seulement sur des *a priori*

sémantiques (même si, comme nous l'avons montré, il résulte du passage des expériences perceptuelles aux perceptions conceptuelles) : il se fonde aussi sur des *a priori* syntaxiques et pragmatiques.

Enfin, comme nous l'avons dit, et en dépit de l'ambiguïté des contextes extérieurs, le travail éducatif suppose bien une communication qui ne relève pas de la stratégie instrumentale mais d'échanges intersubjectifs qui n'ont rien à gagner à user de forces perlocutoires. Dès lors, pour prétendre à une vérité, le discours, quelle que soit sa rationalité, doit être relié, nous dirons "à l'idée" du partage communicationnel qui montre sa capacité à valider son discours selon les critères pragmatiques évoqués plus haut et orientés vers une entente avec les interlocuteurs sociaux (ce qui suppose de se mettre à un niveau de compréhension où il puisse être entendu). Il nous semble que cette démarche pourrait tendre vers un processus d'objectivation du réel sans pour autant désincarner le sujet ni réifier dans une écriture sèche le rapport que nous établissons avec lui.

Ces contraintes ne doivent pas effrayer par leur apparente complexité : l'écriture de la pratique professionnelle, ou ce qu'on pourrait appeler aussi une *écriture pédagogique*, ne demande pas un langage scientifique hautement sophistiqué ; les matériaux du langage ordinaire y suffisent probablement. Par ailleurs, il faut rester modeste : l'expression des faits, les situations interactionnelles, les réflexions dans l'action, l'expression des émotions, des sentiments et des intentions supposent un choix minutieux des mots, un agencement grammatical qui demande sans doute beaucoup de temps, de patience, de pratique, de réécriture : l'écriture constitue sans doute *en soi* une *expérience* et une *épreuve* pour chacun. Mais le mot juste, la phrase, le texte en place, ne donnent-ils pas toujours au bout du compte ce *sentiment de bonheur et de légèreté*, comme se plaît à dire Catherine Soudé (2004), qui justifie largement ce travail et réduit un peu cette souffrance à "ne pas avoir pu dire au plus près ce que l'on a senti" ?

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES, R. (1984). *Essais critiques IV, Le bruissement de la langue*, Paris, Seuil.
- BOUCHARD, F. (2006). *Le mémoire professionnel des éducateurs spécialisés. De l'expérience personnelle à la construction de savoir : mise en scène théorique et désaveu de subjectivité*. Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, Université de Nantes.
- CIFALI, M. ANDRÉ, A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, PUF.
- CIFALI, M. (1998). Démarche clinique, formation et écriture, in *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud (dir.) Bruxelles, De Boeck.
- CIFALI, M. (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture, *Education permanente*, n°127.

- CROS, F. (Ed.) (1994). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan.
- DELCAMBRE, P. (1997). *Ecriture et communication de travail, pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Paris, Septentrion.
- DOMINICE, P. (1989). Expérience et apprentissage, faire de nécessité vertu, *Apprendre par l'expérience*, n°100/101.
- FABRE, M. (2003). *Le problème et l'épreuve, Formation et modernité chez Jules Vernes*, Paris, L'Harmattan.
- FERRY, J.-M., (2004). *Les grammaires de l'intelligence*, Paris, Editions du Cerf.
- FERRY, J.-M., (1996). *L'éthique reconstructive*, Paris, Editions du Cerf.
- FERRY, J.-M., (1991). *Les puissances de l'expérience. Essai sur l'identité contemporaine*. Tome 1 : *Le sujet et le verbe* ; tome 2 : *Les ordres de la reconnaissance*, Paris, Editions du Cerf.
- FINGER M., (1984). La méthode biographique et les problèmes épistémologiques de la civilisation occidentale, *Education Permanente*, n°72-73, pp.47-57.
- GADAMER, H.-G., (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, col. L'ordre philosophique, Paris, Le Seuil.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : la présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit.
- GOMEZ, F. (2001). *Le mémoire professionnel, objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GUIBERT, R. (2003). *Former des écrivains*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- GUIGUE, M. (1995). *Les mémoires en formation, entre engagement professionnel et construction de savoir*, Paris, L'Harmattan.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, Tome 1-2.
- HOUSSAYE, J., SOËTARD M., HAMELINE D., FABRE M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*, Col. Pratiques & Enjeux pédagogiques, Paris ESF.
- KAUFMANN, J.-C. (2004). *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Lassay-les Chateaux, Armand Colin/Seeger.
- LAHIRE, B. (1998). Logiques pratiques, le "faire" et le "dire sur le faire", *Recherche et Formation*, n°27, pp.15-28.
- MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*, Paris, ESF.
- RICCEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Point Seuil.
- RICCEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*, Paris, Essais, Point Seuil.
- RICCEUR, P. (1983, 1984, 1985). *Temps et récits*, Paris, Point Seuil, Tome 1-2-3.
- SOUDÉ, C. (2004). L'atelier d'écriture et le journal de bord, in *Chemin de formation*, n°7, Nantes, Editions du Petit Véhicule, pp.81-90.
- TOURAINÉ, A., KHOSROKHAVAR, F. (2000). *La recherche de soi*, Paris, Fayard.
- VERMERSH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

NOTES

¹ En prenant appui sur la travail de R. Guibert (2003), j'ai nommé dans ma recherche quatre catégories ou postes énonciatifs : (1) l'acteur : celui qui relate l'action, (2) le chercheur : celui qui interprète l'action en convoquant des savoirs, (3) le narrateur : celui qui orchestre la présentation de son discours et (4) l'auteur : celui qui enracine le discours dans son existence biographique.

SENS ET INTENTION DANS LA SITUATION DIDACTIQUE

Fabiola LOPEZ-MINATCHY

RESUME : *Toute situation d'enseignement-apprentissage repose sur une intention de transmettre et/ou d'acquérir des savoirs. En effet, la situation didactique repose sur un projet didactique dont le fondement est l'intention didactique. Néanmoins, comment concevoir cette intention didactique ? En nous évitant de tomber dans les pièges mentalistes simplistes, les apports en anthropologie de Rosaldo et de Duranti, d'une part, et ceux de Voigt en didactique, d'autre part, nous permettent d'envisager le fonctionnement de la situation didactique comme une négociation co-opérative et intersubjective implicite. Ainsi, l'accent est mis sur les procédures de négociation tacite, au lieu de penser les procédures d'explicitation du sens et des règles comme une solution dans l'apprentissage (B.Sarrazy, 2003). Ces considérations doivent nous permettre de remettre en question les discours valorisant l'explicitation du sens et des règles dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.*

MOTS-CLES : *Situation didactique, intention didactique, action didactique, sens, contrat didactique, anthropologie.*

Les apports de l'anthropologie et du courant ethnométhodologique ont permis de revisiter la conception générale du concept d'intention. Avant de s'arrêter sur la vision anti-mentaliste de l'intention proposée par les anthropologues Rosaldo (1982) et Duranti (1985, 1988, 1997), nous présenterons l'importance de ces conceptions dans la définition même de l'action didactique. En effet, nous étudierons, non seulement, les implications du concept d'intention au sein des situations didactiques, mais nous insisterons également sur la construction du sens dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Nous tenterons de développer les conceptions co-opératives et contextuelles de l'intention, afin de mettre en lumière un aspect moins solipsiste de ce concept. En effet, l'in-

tention didactique représente le fondement à partir duquel se construit la situation didactique. Toutefois, ce concept ne peut reposer sur des définitions traditionnelles qui montrent leurs limites lorsque confrontées au terrain (F. Lopez, 2005). C'est donc dans cette optique, que nous aborderons les apports de Voigt (1985, 1994) qui contribuent à une meilleure compréhension des phénomènes de mise en sens au sein de la situation didactique. Ce regard complémentaire nous permettra, enfin, de questionner la validité des tentatives d'explicitation des règles, à partir des travaux de Sarrazy (1995, 2003) qui représentent une contribution importante à cet axe de réflexion.

L'ACTION DIDACTIQUE COMME ACTION INTENTIONNELLE.

L'action didactique se définit comme une action intentionnelle et relativement construite. C'est-à-dire qu'il s'agit d'une action élaborée, planifiée, et mise en œuvre, par l'enseignant, dans l'objectif de transmettre un savoir particulier. En effet, le fonctionnement de la situation didactique repose sur cette action didactique liant professeur, élève(s) et savoir au sein d'un milieu didactique particulier (G. Brousseau, 1988). Aussi, cette action didactique est-elle orientée par une intention spécifique de transmettre et/ou d'acquérir des savoirs. Il ne s'agit donc pas d'une activité liée au hasard. Elle est planifiée selon un plan didactique relativement précis et toujours dans le but de transmettre ce savoir défini. En effet, la situation didactique fait apparaître une action spécifique de l'enseignant qui, en organisant son dispositif, manifeste ainsi son intention de transmettre un savoir constitué à un (ou des) élève(s). C'est à ce titre que la situation didactique se distingue d'une simple situation d'apprentissage, puisqu'elle comporte cette composante intentionnelle principale, associée à une vision systémique.

L'étude de la situation didactique ne peut donc pas être envisagée sans l'implication de cette action didactique intentionnelle et fondamentale. Ainsi, le projet didactique comporte d'emblée une dimension intentionnelle dont il n'est pas possible de se défaire. L'on comprend alors mieux la portée de ce concept d'intention rapporté au champ de la didactique. A partir de là, il s'agit de comprendre que le concept d'intention détient un rôle central dans l'étude des situations didactiques d'une manière générale.

Selon la tradition philosophique occidentale, l'intention a pendant longtemps été associée à des phénomènes mentaux. L'intentionnalité a souvent été définie comme étant de l'ordre des opérations de l'esprit, en opposition avec celles du corps. Or, les choses ne sont pas aussi simples.

En effet, cette conception de l'intentionnalité représente un schéma dichotomique simpliste. Ces conceptions mentalistes échouent à établir la distinction entre la composante mentale et intérieure (intention) d'une part, et sa composante physique et extérieure

(action) d'autre part. L'une de leurs principales limites est de réduire l'intention à un état mental, en opposition avec un état physique.

Réfutant cette approche mentaliste, G.E.M. Anscombe (2002) revoit la définition classique de l'intention. En effet, pour Anscombe, une opération mentale n'est pas synonyme d'intention en soi.¹ C'est-à-dire, qu'il ne suffirait pas que des mots, ou des actions, nous viennent à l'esprit, ni même que ces actions se réalisent, pour parler d'intention. Que penser alors des réflexes conditionnés ou des lapsus par exemple ? L'intention appartient au domaine du volontaire. Le simple fait de prononcer des mots ou de produire un comportement ne nous permettent pas de juger de l'intention de quelqu'un. Pour parler d'intention, il faudrait, également, que cette personne « signifie » ces mots ou ces comportements, de manière volontaire. L'intention ne se limiterait ni à un état mental, ni à une quelconque opération de l'esprit. Aussi, selon Anscombe, le fait d'émettre une intention constitue-t-il-toujours un acte à part entière. Et ce, qu'il y ait, par la suite, réalisation effective ou non de cette intention émise.

Anscombe définit donc l'intention comme un « acte intérieur » ou encore un « mouvement intérieur », qui précéderait et, éventuellement aussi, orienterait, les actions ultérieures. L'une des difficultés posées par l'intention c'est qu'elle ne suppose pas une réalisation obligatoire. L'intention n'implique pas la transitivité. Contrairement aux conceptions mentalistes et transitives de l'intention, pour Anscombe, il ne s'agit pas d'opposer un état mental ou une opération de l'esprit à une action ou à un comportement. Avoir une intention représente déjà en soi une action.

Cette définition permet, d'une part, de revoir l'opposition dualiste entre état mental, opération interne et action ou comportement externe. Et, d'autre part, de dépasser la vision transitive de l'intention. Les analyses d'Anscombe permettent d'expliquer en quoi une action intentionnelle ne peut être explicitée en termes mentalistes et transitifs. Ceci, dans la mesure où l'intention décrit une disposition particulière d'un sujet, dans le contexte de ses activités et dans son milieu historique de vie. Le poids de la contingence rentre alors dans le cadre des considérations à envisager.²

Cette conception de l'intention, bien que nous proposant certaines pistes alternatives, comporte des limites qu'il serait utile de pointer. En effet, le fait de définir l'intention comme un « mouvement » ou un « acte intérieur » précédant éventuellement une action externe, perpétue la conception dualiste traditionnelle. Si l'opposition pensée/action est revue, celle qui consiste à opposer interne/externe est maintenue à travers cette définition proposée par Anscombe. C'est donc un problème qu'elle n'a pas su tout à fait contourner.

Cependant, dans son travail sur l'intention, Anscombe introduit les notions très intéressantes de « raison d'agir » et de « savoir pratique ». Cette « raison d'agir » ne se pose ni en

termes de déterminisme causal, ni en termes de transitivité. Il dépend de l'individu de réaliser ou non ses intentions, en tenant compte également du poids des facteurs externes et de la contingence. Lorsque, par exemple, l'acteur à l'intention de réaliser une action, il sait à quoi elle peut éventuellement aboutir dans la réalité. Il s'agirait d'un seul et même savoir qu'Anscombe appelle le « savoir pratique ».

Ces notions de « raison d'agir » et de « savoir pratique » sont très proches des conceptions ethnométhodologiques, car le recours au discours (*accounts*) des membres apparaît comme fondamental. Il s'agit, en effet, de ne pas se limiter à la seule observation du fait, de l'action ou du comportement, pour décrire les intentions de l'individu. Il est parallèlement nécessaire de se pencher sur le discours des acteurs pour appuyer, infirmer, ou tout simplement préciser ce qui a été observé.

La conception de l'intention didactique ne peut se restreindre à une vision mentaliste. Il n'est, en effet, pas possible de penser que l'enseignant aurait de son côté - dans sa tête - une intention de transmettre des savoirs ; et de l'autre les élèves avec une certaine intention d'apprendre. La vision systémique de la situation didactique nous permet de ne pas oublier qu'enseignant, élève(s), savoir, et milieu représentent des sous-systèmes réciproquement liés. Les interactions didactiques entre enseignant et élève(s) requièrent un minimum de coopération didactique. Pour que les processus d'enseignement-apprentissage soient opérants, enseignants et élève(s) doivent prendre une part relativement active dans le fonctionnement de la situation. Or, lorsqu'il est question d'intention didactique l'on a trop souvent tendance à se laisser embarquer par une série de pseudos-évidences.

S'il est établi que l'action didactique représente une action intentionnelle, et non pas une action fortuite, l'étude de l'intention didactique n'est pas simple. Il est souvent question de l'intention de transmettre de l'enseignant. Qu'en est-il de celle des élèves ? Face aux aléas de l'obligation scolaire, l'intention d'apprendre des élèves semble être reléguée au second plan. Néanmoins, l'intérêt de sonder l'intention didactique est de mettre en lumière ces différents cadrages, non seulement de l'ordre du didactique, mais également de l'ordre anthropologique.

L'intention didactique ne peut se concevoir comme uniquement du ressort de l'enseignant. L'intention ne peut pas non plus se concevoir comme étant « dans la tête » de l'enseignant « avant » la mise en œuvre de la situation didactique. Une conception mentaliste et solipsiste de l'intention ne permettrait pas de faire ressortir la complexité de la situation didactique. Il s'agirait plutôt d'envisager une conception plus interactive et contextuelle.

VERS UNE APPROCHE CO-OPÉRATIVE ET CONTEXTUELLE DE L'INTENTION

Les théories traditionnelles attribuent à l'intention et au sens un statut interne et transi-tif. C'est ce que G. Ryle (1978) décrit comme le « *mythe cartésien* » et celui du « *fantôme dans la machine* ». ³ Il s'insurge, en effet, contre ce mythe de l'intériorité. Pour lui, il faut refuser cette attitude mentaliste et solipsiste, pour commencer par une analyse du langage. Or, le problème est que cette analyse du langage ne doit pas se limiter à rechercher le sens dans les intentions « intérieures » et/ou dans les mots eux-mêmes. Elle doit également prendre en compte un certain nombre de facteurs annexes tels que, notamment, la situation et les interactants présents. C'est dans cette optique que certains anthropologues s'engagent à démontrer que la signification d'un acte de langage ne peut être donnée en dehors de l'interaction et du contexte (M. Rosaldo 1982, A. Duranti, 1983, 1988).

Dans sa description de la vie des Llongots aux Philippines, M. Rosaldo (1982) émet une critique de la théorie des actes de langage de J.R Searle. Selon elle, cette théorie « *reconnaît mais ignore les contraintes situationnelles et culturelles influant sur les formes langagières utilisées.* » ⁴ Plus précisément, elle démontre que pour comprendre le sens et l'intention des différents acteurs, il est nécessaire de proposer une analyse contextuelle et socio-culturelle. A partir d'une étude approfondie des « *tuydeks* » (des ordres), M. Rosaldo fait ressortir l'idée que la dimension intentionnelle des actes de langage ne peut être interprétée selon la tradition mentaliste occidentale. Elle fait ainsi remarquer que la théorie des actes de langage n'est pas transculturelle.

C'est également en ce sens que A. Duranti (1985, 1988) affirme que la théorie des actes de langage devrait être reconsidérée en évitant, à la fois, tout psychologisme, tout individualisme, et tout mentalisme. En effet, l'intention de signifier de l'acteur ne représente pas un acte mental isolé et privé, qui existe « dans sa tête » avant que l'acte de langage ne soit produit. Il s'agirait plutôt d'un « accomplissement co-opératif », et donc d'un acte intersubjectif qui ne prend sens que dans et par l'interaction (A. Duranti, 1983, 1988, 1997). Le contexte d'interaction détient alors une part importante dans le sens qui peut être donné à une action et à un acte de langage. Ce contexte interactionnel n'est pas donné *a priori* aux acteurs, mais est construit de manière intersubjective. L'approche théorique des actes de langage proposée par Searle apparaît comme dérivant d'une conception de l'individu et du sens inscrite dans un certain ethnocentrisme occidental. ⁵

Aussi, le sens et l'intention ne sont-ils pas conçus comme étant dans la tête de l'orateur avant que ce dernier ne prenne la parole, mais comme se construisant de manière intersubjective. Le sens des actions et les intentions ne peuvent être rapportés sans une attention particulière portée à la culture, à l'interaction sociale et aux arrières-plans précis des

interactants. Il ne s'agit pas d'un état interne, mental, inaccessible. Mais, plutôt d'une construction sociale intersubjective basée sur un ensemble de règles connues au sein du groupe socio-culturel. L'interprétation d'un événement langagier doit alors prendre en compte la relation entre l'orateur, et les autres composantes ou participants de cet événement en question.⁶

NÉGOCIATION CO-OPÉRATIVE ET APPRENTISSAGE.

Cette conception de la construction co-opérative du sens et de l'intention rejoint l'interprétation de J. Voigt (1994) de la négociation du sens dans la classe de mathématiques. En effet, Voigt montre que l'attribution de significations mathématiques aux phénomènes empiriques ne se fait pas en amont par l'enseignant avant la classe et en dehors des interactions, mais plutôt se négocie au cours des interactions entre enseignant et élève(s). Dans ses travaux sur les procédures de mathématisation, il insiste sur l'idée que le sens des symboles et des situations devient mathématique à partir d'une négociation intersubjective, ou encore co-opérative.

La classe fonctionne sur la base de régularités interactives implicites, conçues en termes de routines (J. Voigt, 1985). Dans la situation didactique, les objets peuvent paraître ambigus du fait qu'enseignant et élève(s) ne partagent pas toujours les mêmes connaissances d'arrière-plan. A cause de cette ambiguïté latente, le fonctionnement quotidien de la classe ne peut être envisagé sans ces routines interactives établies. Cependant, le risque de voir l'enseignement dégénérer exclusivement dans des procédures réglées et ritualisées n'est pas envisageable si l'on considère que ces régularités sont, non pas préétablies, mais constamment négociées et improvisées (J. Voigt, 1994). Malgré un plan didactique précis et parfaitement organisé, l'enseignant est tributaire des contributions des élèves durant l'interaction. Contributions dont il n'a pas la maîtrise et qu'il doit apprendre à gérer de manière co-opérative. Aussi, le discours mathématique est-il perçu comme un discours collectif qui prend naissance dans les interactions sociales de la classe.

Le savoir mathématique, s'inscrivant dans le discours collectif de la classe, ne peut être considéré comme un bloc homogène et figé. Il est élaboré de manière interactive à travers la négociation des significations mathématiques.

« Afin de concevoir les significations mathématiques comme une question de négociation, il est nécessaire de prendre en compte l'ambiguïté des objets dans une leçon de mathématiques. Selon le sens commun, dans les leçons de mathématiques, les tâches, les questions, les symboles, (signes) etc., détiennent des significations définies et précises. Si l'on regarde avec attention les micro-procédures dans la classe, ces questions semblent être ambiguës et nécessiter une interprétation. »⁷

Il n'est pas tout à fait trivial d'émettre le constat suivant : dans la classe de mathématiques, les élèves n'apprennent pas simplement des mathématiques, mais ils apprennent aussi à négocier et à interpréter les significations mathématiques avec un enseignant expert. Selon Voigt, il y aurait une forte tendance générale à minimiser l'ambiguïté des représentations mathématiques.

Par ailleurs, le sens commun nous laisse souvent penser que les élèves pourraient apprendre plus facilement, si les significations mathématiques reposaient uniquement sur une confrontation avec des choses concrètes de la vie quotidienne (jetons, billes, fruits...). Or, les interprétations originelles des situations faites par les élèves peuvent justement intensifier l'ambiguïté entre les symboles mathématiques et les matériaux concrets. Car, pour une même situation, pour un même objet, tous les élèves ne partagent pas les mêmes arrières-plans.

« Si l'enseignant prend comme point de départ un phénomène empirique afin de familiariser les élèves avec des concepts mathématiques spécifiques, et si un élève mathématise le phénomène empirique différemment de ce que l'enseignant attendait, un conflit est possible et il ne peut pas être résolu uniquement par inférences. C'est une des raisons pour laquelle les significations mathématiques à l'école sont nécessairement une question de négociation. »⁸

NÉGOCIATION, SENS ET INTENTION DANS LE CONTRAT DIDACTIQUE

Selon les apports des travaux de J. Voigt, le sens mathématique se négocie. Cependant, concevoir la négociation du sens mathématique comme l'accomplissement de significations intersubjectives n'implique pas que l'enseignant et les élèves « partagent » le savoir.

Dans ce cadre, il est nécessaire de considérer que les participants construisent ensemble des significations mathématiques. Ces significations mathématiques « à partager », dans et par la classe, émergent durant les procédures de négociation tacite.⁹ En effet, les significations mathématiques ne sont pas données aux élèves en amont, par la situation, et dans le cadre général des mathématiques scolaires. Contexte et sens s'élaborent l'un l'autre. L'ambiguïté des objets mathématiques est réduite en liant leur sens à un contexte mathématique « à partager », c'est-à-dire construit de manière interactive, ou encore co-opérative. Quel est le sens du chiffre 5 dans une tâche spécifique ? Quelle interprétation les enfants auront-ils de la tâche mathématique proposée ? En s'appuyant sur l'exemple d'une image extraite d'un manuel de mathématiques scolaires, Voigt fait ressortir le fait que les objets mathématiques utilisés dans la classe ne sont pas univoques. Cette image utilisée dans les écoles allemandes représente un gardien de zoo avec trois bananes entre les mains et, face à lui, derrière les barreaux, un singe tenant deux autres bananes.¹⁰ Avec pour unique consigne de trouver une opération mathématique correspondant à cette

image, de nombreuses interprétations sont alors possibles. En effet, cette dernière peut faire l'objet de différentes solutions, comme par exemple :

- la proposition d'une addition ($2+3=5$, soit la somme des bananes) ;
- la proposition d'une soustraction ($3-2=1$, soit le nombre de bananes que le gardien a en plus que le singe).

Néanmoins, la question se complexifie, dès lors que l'on imagine, par exemple, que plusieurs propositions additives sont envisageables. En effet, il aurait également été possible d'imaginer la solution suivante : $1+1=2$, soit le nombre de protagonistes impliqués (le gardien de zoo, et le singe).

La conception interprétative et interactive (co-opérative) de Voigt rejoint ici singulièrement celle de Duranti. De plus, elle nous permet de nous interroger sur deux questions annexes : la négociation du contrat didactique, et celle de la sensibilité au contrat didactique (B. Sarrazy, 1995, 2003). Dans une situation didactique donnée et face à une tâche mathématique spécifique, la négociation du contrat didactique apparaît comme essentielle dans le travail de mise en sens et d'interprétation de la situation. En effet, le contrat didactique, tel que défini par G. Brousseau, se fonde sur un principe fondamental et incompressible : il s'agit d'un accord tacite (G. Brousseau, 1986, 1988 ; B. Sarrazy, 1995). Il se noue implicitement entre professeur et élèves, face au savoir et au sein du milieu. Si ce dernier fini par être explicité, il devient caduque.

Cependant, il n'est pas question ici de confondre négociation et explicitation, ou ostension. En effet, la négociation, à la fois, intersubjective et implicite se conçoit comme une nécessité inhérente à la définition même du contrat didactique. Il n'est donc pas possible d'envisager une négociation explicite. La conception d'une négociation co-opérative du sens mathématique, par le biais du contrat didactique, ne doit, en effet, pas être assimilée à une explicitation des règles, au risque de perdre la substance même de l'action didactique. Il est clair que, si l'enseignant énonce le savoir, l'élève ne l'aura pas produit. De même que s'il précise explicitement ses attentes, l'élève n'aura pas été guidé, mais il aura obtenu la solution sans prendre la peine de la chercher. Toute la difficulté du contrat didactique se trouve là : cette distinction entre, d'une part, la négociation tacite des règles du contrat didactique, et, d'autre part, l'ostension pure et simple des solutions attendues.

L'exemple de l'image du gardien de zoo et du singe de Voigt est intéressant à plus d'un titre. En effet, il fait ressortir, d'emblée, le caractère indexical des situations didactiques (F. Lopez, 2005). La situation didactique est, à la fois, une situation sociale et une situation de communication qui comporte une dimension ambiguë quasi-inéluctable. Ainsi, dans la situation didactique, le sens n'est pas une donnée arbitraire posée à l'avance par l'enseignant au moment de préparer son cours. Il se construit et se négocie dans l'interaction.

Cette négociation est le fruit d'un travail co-opératif entre enseignant et élèves. En effet, pour surmonter l'ambiguïté latente de la situation, l'élève a recours à un certain nombre d'éléments d'arrière-plans. C'est par le biais des interactions didactiques qu'élèves et enseignant vont parvenir, ou non, à éclaircir une série de zones d'ombres. Il s'agit pour l'élève d'opérer une série de liens et de déductions entre le contexte de la situation didactique en cours, et les situations didactiques passées. De plus, des éléments de son milieu socio-culturel et familial lui permettent également d'élaborer des stratégies de réponses plus ou moins en adéquation avec les attentes de l'enseignant.

C'est ici qu'intervient la notion de sensibilité au contrat de B. Sarrazy. Car, loin de reposer sur des compétences linguistiques de l'ordre du grammatical, du syntaxique ou du vocabulaire, la sensibilité au contrat didactique implique la capacité d'interprétation des élèves. C'est-à-dire, leur capacité à produire une interprétation de la situation ou de la tâche, conformément aux attentes de l'enseignant. Ainsi, dans une tâche spécifique, au-delà des multiples interprétations mathématiques possibles, l'on retrouve la réponse attendue par l'enseignant ; celle qui est sous-jacente à la situation, au milieu, et aux interactions didactiques. Cette réponse attendue annule, d'une certaine manière, la possibilité, pour les élèves, d'avoir recours à des solutions autres. Ceci n'implique pas qu'il n'y ait pas d'autres réponses possibles, mais simplement qu'une solution spécifique était attendue par l'enseignant au sein du milieu didactique élaboré. Au cours des interactions didactiques, l'enseignant va travailler à guider les élèves, et à les diriger selon ses attentes, sans pour autant leur donner la solution. Et, ce sera aux élèves d'interpréter la situation et la tâche plus ou moins conformément aux attentes de l'enseignant et du milieu.

Par essence, contrat didactique et explicitation des règles ne peuvent s'associer (B. Sarrazy, 2003). Lorsque B. Sarrazy (1995) introduit l'idée d'une sensibilité différentielle des élèves au contrat, il propose ainsi une réponse différente aux problèmes d'échec sélectif en mathématiques. En effet, les difficultés de mathématisation de certains élèves serait due, non pas à une inhabilité ou à un quelconque « déficit », mais plutôt directement liées à des questions d'interprétation, d'arrière-plan et de sensibilité différentielle des élèves à ce contrat didactique en question (B. Sarrazy, 1995, 2003).

Le problème observé dans les classes de mathématiques serait essentiellement lié aux divergences d'interprétation, de mathématisation, entre la lecture que fait l'élève de la situation, et les conventions laissées pour compte par l'enseignant (J. Voigt, 1994). En effet, les participants interagissent comme s'ils interprétaient le sujet mathématique de la même manière. Néanmoins, ils ne sont pas prémunis d'une inadéquation entre leurs interprétations et arrière-plans respectifs. Dans la situation didactique, il ne peut être certain qu'enseignant et élèves partagent les mêmes significations des objets mathématiques, même

lorsqu'ils collaborent sans conflit. C'est-à-dire, même lorsqu'il n'y a pas de rupture de contrat didactique. Par ailleurs, il est également possible que les élèves interprètent les termes mathématiques différemment des attentes de l'enseignant, sans pour autant obtenir des solutions fausses.

Face à une situation didactique aussi complexe et pleine d'équivoque – ou plutôt pleine d'indexicalité, pour reprendre l'expression ethnométhodologique – la tentative de pencher vers des pédagogies plus « rationnelles » et plus explicites est grande. Cependant, rappelons que, par définition, contrat didactique et explicitation des règles ne vont pas de pair. Accepter l'un c'est d'emblée faire le deuil de l'autre.

Il ne serait donc pas question d'explicitation de règles perçues comme étant trop tacites, mais plutôt question de valoriser le processus de négociation du sens de la situation trop souvent pris pour un « allant-de-soi » par l'enseignant. Parmi les différentes possibilités de mathématisations, enseignant et élèves doivent parvenir à un accord tacite valorisant « la » mathématisation attendue par l'enseignant. Ceci n'exclut pas qu'il n'y ait pas d'autres mathématisations possibles, mais simplement qu'il existe « une » mathématisation attendue par l'enseignant dans le milieu particulier du savoir qu'il tente de transmettre.

Cette approche permet, non seulement, de rendre compte des difficultés posées par une définition traditionnelle de l'intention en termes mentalistes et solipsistes, mais elle fait également ressortir l'avantage d'une révision définitionnelle en termes co-opératifs et intersubjectifs. Cette réorientation pointant l'importance de la dimension intentionnelle et intersubjective de l'action didactique, nous permet également d'insister sur le poids fondamental de la négociation au sein de la situation didactique. En effet, l'action didactique est intentionnelle certes, mais il ne s'agit pas d'une intention préétablie avant le cours par le biais du plan didactique, et figée dans la « tête » de l'enseignant. L'intention de l'enseignant de transmettre des savoirs, n'a de réelle portée que si elle est accompagnée de l'intention parallèle d'acquérir des savoirs de la part des élèves. L'absence de réciprocité dans cette intention didactique peut représenter un frein dans le bon fonctionnement de la situation didactique. Le manque d'implication et de coopération didactique des élèves pourrait être interprété comme un signe manifeste de cette non-réciprocité de l'intention. Il est important de comprendre que le sens de l'action didactique se négocie continuellement au sein du discours collectif et routinier de la classe. De plus, le travail d'implication des élèves par l'enseignant est un perpétuel recommencement ; il n'est jamais une donnée acquise de manière définitive.

Le sens donné à la situation et au savoir doit être mis en jeu au cours des interactions sociales et didactiques de la leçon. Il ne s'impose pas arbitrairement, mais se négocie co-opérativement. Par ailleurs, l'on comprend bien que les difficultés des élèves doivent être conçues, non pas systématiquement en termes d'inhabilité ou de déficit, mais bien en

termes de différence d'interprétation de la situation et de différence de sensibilité au contrat didactique (B. Sarrazy, 1995, 2003). Ceci nous amenant à valoriser non pas des procédures ostensives ou d'explicitation des règles, mais plutôt un travail d'intensification de la négociation tacite du sens qui ne va pas toujours de soi. Puisque les règles de fonctionnement ne sont pas immuables d'une situation didactique à l'autre, ni d'un milieu didactique à l'autre. Et, puisque le milieu didactique est souvent chargé d'ambiguïté, il s'agit de ne pas considérer les savoirs comme des allants-de-soi, des objets neutres et univoques. La dure tâche qui incombe à l'enseignant et aux élèves, est de surmonter l'indexicalité de la situation didactique et des savoirs sans faire atteinte à l'essence même du contrat didactique.

La dynamique temporelle du schéma didactique, avec ses phases de formulation, de validation et d'institutionnalisation,¹¹ prend une importance considérable dans ce travail d'« intensification de la négociation tacite ». En effet, le respect de la succession de ces phases participe au succès de la transmission du savoir. La situation didactique élaborée ne devrait se limiter, ni à des formulations simples, ni à des passages directs de la formulation à l'institutionnalisation, en négligeant la phase de validation (F. Lopez, 2005). De plus, il semble que, dans une situation didactique, la séquence de formulation du savoir devrait davantage participer à la mise à plat de ces allants-de-soi afin de tenter de transformer les significations mathématiques « à partager », dans et par la classe, en véritables objets partagés.

Fabiola LOPEZ-MINATCHY
Université de Bordeaux 2, Laboratoire DAESL
Université des Antilles et de la Guyane
fabiola.lopez-minatchy@univ-ag.fr

BIBLIOGRAPHIE.

- ANSCOMBE G.E.M. *L'intention*, Paris, NRF, Gallimard, "Bibliothèque de philosophie", 2002, 158 p.
- AUSTIN J.L. *Quand dire c'est faire. How to do things with words*, Paris, Editions du Seuil, "Points-Essais", 1991, 202 p.
- BALACHEFF N. "Le contrat et la coutume. Deux registres des interactions didactiques", *Actes du colloque franco-allemand de Luminy*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1987, p 15-26.
- BRENTANO F. *Psychologie du point de vue empirique*, Paris, Aubier, "Psychologie de l'Esprit", 1944, 461 p.
- BROUSSEAU G. "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1986, vol 7, n°2, p 33-115.
- BROUSSEAU G. *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998, 395 p.
- CLANCHE P. et SARRAZY B. "Approche anthropodidactique de l'enseignement d'une structu-

- re additive dans un cours préparatoire kanak.", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 2002, Vol 22, n°1, p 7-30.
- DURANTI A. "Famous theories and local theories: the Samoans and Wittgenstein", *Quarterly Newsletter of the laboratory of human cognition*, 1985, vol 7, n°2, p 46-51.
- DURANTI A. "Indexical Speech across Samoan communities", *American Anthropologist*, 1997, vol 99, n° 2, p 342-354.
- DURANTI A. Intentions, language and social action in Samoa, J.H. HILL et al, *Responsibility and evidence in oral discourse*, London, Cambridge University Press, "Studies in the social and cultural foundations of language", 1993, 316 p.
- DURANTI A. "Intentions, language and social action in Samoan context", *Journal of Pragmatics*, 1988, vol 12, n°1, p 13-33.
- DURANTI A. "Samoan speech making across social events: one genre in and out of a Fono", *Language in Society*, 1983, vol 12, n°1, p 1-22.
- GARFINKEL H. et al. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, Polity Press, 1984, 288 p.
- GARFINKEL H. et SACKS H. "On formal structures of practical actions", in J.C Mc KINNEY, et E.A. TIRYAKIAN, *Theoretical Sociology. Perspectives and Developments*, New York, Appleton Century Crofts, 1970, p 337-366.
- LOPEZ F. *Situation thérapeutique et situation didactique: étude de situations d'apprentissage dans un centre de soin pour toxicomanes*, Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux 2, 2005, 376 p.
- ROSALDO M. "The things we do with words: Llongot Speech acts theory in philosophy", *Language in Society*, 1982, n°11, p 203-237.
- RYLE G. *La notion d'esprit. Pour une critique des concepts mentaux*, Paris, Payot, "Bibliothèque Scientifique", 1978, 314 p.
- SARRAZY B. "Le contrat didactique", *Revue Française de Pédagogie*, 1995, n°112, p 85-118.
- SARRAZY B. La sensibilité au contrat didactique: rôle des arrières-plans dans la résolution des problèmes arithmétiques au cycle trois. Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux 2, 1995, 2 volumes.
- SARRAZY B. « Sens et situations : une mise en question de l'enseignement des stratégies métacognitives en mathématiques ». *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1997, vol 17, n°2, p 135-166.
- SARRAZY B. *Approche anthropodidactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Habilité à Diriger des Recherches, Université de Bordeaux 2, 2003, 154 p.
- SEARLE J.R. *L'intentionnalité: essai de philosophie des états mentaux*, Paris, Editions de Minuit, "Propositions 2000", 2000, 340 p.
- SEARLE J.R. *Les actes de langage: essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, "Collection Savoir", 1972, 261 p.
- STREECK J. "Speech acts in interaction: a critique of Searle", *Discourse Processes*, 1980, vol 3, p 133-154.
- VOIGT J. "Patterns and routines in classroom interaction", *Recherches en Didactiques*, 1985, Vol 6, n°1, p 69-118.
- VOIGT J. "Negociation of mathematical meaning and learning mathematics", *Educational Studies in Mathematics*, 1994, n°26, p 275-298.

NOTES

¹ G.E.M. Anscombe, 2002, p 97.

² « *Si j'ai dit que je ferais quelque chose et que je ne le fais pas, on ne considère pas que je me suis trompé, ni même forcément que j'ai menti ; ainsi, la vérité d'une déclaration d'intention semble être indépendante de l'exécution de ce que j'ai dit que je ferais.* » G.E.M. Anscombe, 2002, p 37.

³ G. Ryle parle également du « problème corps-esprit » (« *mind-body problem* »), 1978, p 20.

⁴ M. Rosaldo, 1982, p 203, notre traduction.

⁵ « *La conception de la communication comme un échange d'intentions individuelles au travers d'un code particulier est encore très répandue dans la tradition occidentale des recherches linguistiques. Dans la théorie des actes de langage, d'ailleurs, le sens est souvent identifié aux intentions de celui qui parle[...]. Dans cette perspective, les significations (intentions) coïncident avec certains états psychologiques, et il est impliqué que le sens d'une verbalisation est totalement défini dans la tête de celui qui parle, avant l'acte de parole.* » A. Duranti, 1988, p 13-14, notre traduction.

⁶ « *Un certain sens est possible parce que les autres – organisés dans et par les institutions et les pratiques sociales - l'acceptent selon un contexte particulier (i.e., selon ce que Wittgenstein aurait appelé un « jeu »)* » A. Duranti, 1985, p 47-48, notre traduction.

⁷ J. VOIGT, 1994, p277, notre traduction.

⁸ J. VOIGT, *id*, p176, notre traduction.

⁹ J. VOIGT reprend ici le lexique ethnométhodologique à travers l'expression « *to be shared* ».

¹⁰ J. Voigt, *ibid*, p 173.

¹¹ G. Brousseau, 1986, 1998.

LA RESPONSABILITÉ DANS LE MANAGEMENT DES PROJETS ; OU COMMENT LES ACCOMPAGNER

Philippe MUSTIERE
(Ecole Centrale de Nantes)

Mots-clefs : *responsabilité, éthique, projet, coaching*

La question de la responsabilité dans les projets est une exigence centrale dans les organisations orientées “projet” et d’une façon générale dans le monde d’aujourd’hui.

Pourtant, d’une part, la responsabilité pose question de manière assez nouvelle face à la montée en puissance des technologies de l’information et de la communication qui risquent d’instrumentaliser l’homme au coeur même de sa subjectivité, face aussi à la tentation du juridisme (responsable mais pas coupable). La valorisation actuelle de la responsabilité et l’accroissement de ses enjeux vont de pair avec la peur grandissante de prendre et d’assumer des responsabilités.

D’autre part cette responsabilité dans les projets ne paraît pas réellement définie, et pose de nombreux problèmes d’ordre social, psychologique et organisationnel.

Comment définir les contours de la responsabilité de chacun dans un univers complexe et incertain, et où chaque acteur a un positionnement de plus en plus mouvant peu propice à l’engagement ? Comment manager ces responsabilités ? Si on sait effectivement planifier et affecter des tâches d’exécutant, on a plus de mal avec les responsabilités. Comment aider les acteurs en place à prendre et assumer toutes leurs responsabilités quant ils ont souvent intérêt à les contourner ? Comment former les jeunes qui seront très vite amenés dans les projets à une responsabilisation complexe précoce alors qu’ils semblent avoir peur de les affronter ?

La notion de responsabilité constitue un pilier des organisations par projet dominantes aujourd'hui. Être acteur d'un projet, *a fortiori* en être le chef, c'est s'y engager sur des tâches dont on est responsable en vue de réaliser les objectifs du projet. Il s'agit de rendre compte des moyens utilisés, de leur coût et du délai de mise en œuvre pour tenir les objectifs de qualité. Toutefois, cet appel récurrent à la notion de responsabilité coexiste paradoxalement avec une certaine occultation des enjeux éthiques, humains implicites mais bien au cœur de l'organisation et des enjeux de ces projets.

Notre propos est donc d'introduire une réflexion sur le sens des responsabilités vis à vis des personnes et des groupes au-delà du respect du cahier des charges en montrant à quel point les questions éthiques innervent l'organisation et les conséquences qu'elles ont sur la manière dont les responsabilités sont prises et vécues.

Dans une première partie, nous expliciterons la notion de responsabilité sur un plan plus général philosophique, ce qui permettra ensuite d'introduire un questionnement éthique dans le contexte des projets. La responsabilité pose en effet question de manière assez nouvelle face à la montée en puissance des technologies de l'information et de la communication qui risquent d'instrumentaliser l'homme au cœur même de sa subjectivité, face aussi à la tentation du juridisme (responsable mais pas coupable). La valorisation actuelle de la responsabilité et l'accroissement de ses enjeux vont de pair avec la peur grandissante de prendre et d'assumer des responsabilités.

Dans une deuxième partie, nous montrerons quelles tensions et quels paradoxes l'exercice de la responsabilité génère sur les projets. Nous montrerons différents aspects que nous avons pu observer à travers le discours des acteurs projets : responsabilisation précoce, décalage entre responsabilité formelle reconnue et engagement réel vis-à-vis des personnes, paradoxe de la prescription idéologique pour tenir des enjeux éthiques, tensions entre les différentes facettes de la responsabilité...

Ce qui nous amènera à poser quelques pistes de réflexions en conclusion sur la préparation des jeunes et l'accompagnement de la prise de responsabilité en organisation.

QUEL SENS PHILOSOPHIQUE DONNER À LA NOTION DE RESPONSABILITÉ ? UNE CRISE ACTUELLE DE LA RESPONSABILITÉ ?

Assumer les conséquences de ses actes, une exigence du sujet humain

Le sujet humain engage sa responsabilité dans la mesure où il doit répondre de lui-même au travers des actes qu'il pose et qui l'exposent. L'histoire de la philosophie occidentale, au moins depuis les Lumières, associe l'idée de responsabilité à celle d'auto-émancipation de l'homme par rapport à toutes les transcendances, en particulier celle de

la loi divine. On trouve une des expressions les plus nettes ou les plus abouties de la responsabilité chez Sartre, avec l'idée que l'homme est responsable de ce qu'il est et de ce qu'il fait, puisqu'il « *n'est rien d'autre que ce qu'il se fait* ». Sartre ajoute que l'homme est à la fois « *responsable de lui-même* » et « *responsable de tous les hommes* », que sa responsabilité « *engage l'humanité entière* », que, sans aucun appui, aucun secours extérieur, il est « *condamné à chaque instant à inventer l'homme* ». L'homme est donc appelé à répondre de ses actes, il ne peut se défaire sur un référent extérieur - Dieu, le destin, la nature - ; sa liberté implique sa responsabilité, et c'est ce qui le fait homme.

La notion de responsabilité engage donc le sujet humain dans son rapport aux autres et au monde. Ceci pose question car l'histoire des théories de la communication nous montre comment en fait le sujet humain a été évacué par le structuralisme, le systémisme et, de façon générale, par toutes les approches fonctionnalistes. Sans renier pour autant l'importance de ces apports, il semble que le temps soit venu de replacer l'homme au coeur de toute réflexion sur le management en tentant de la dégager de l'image instrumentale dans laquelle on l'a enfermée.

L'extraordinaire montée en puissance des nouvelles technologies de l'information et de la communication n'est-elle pas en train d'opérer, comme l'a pressenti Félix Guattari, : « *des changements qui risquent d'instrumentaliser le sujet dans ce qu'il a de plus singulier au coeur même de la subjectivité humaine*. » ? Ainsi, replacer le sujet humain au coeur de toute réflexion sur le management, c'est effectivement reconnaître le caractère éminemment humain de tout échange. C'est aussi reconnaître que le sujet humain se construit à partir de son histoire, et donc de ses valeurs qui fondent son humanité. C'est en quelque sorte comprendre la trame symbolique qui le constitue, et qui lui permettra d'avoir accès à l'altérité.

L'enjeu est de taille aujourd'hui. Nombreux sont ceux qui, depuis quelques années, nous invitent à retrouver le sens de la responsabilité, comme si, face à la complexité du monde, nous paraissions désormais impuissants à assumer les conséquences de nos actes. Pourquoi de telles demandes, et comment y répondre ? Faut-il croire que nous préférons, par faiblesse ou lâcheté, ne nous sentir responsables de rien ? Et jusqu'où doit-on nous responsabiliser, s'il est vrai que nous ne pouvons pas nous dire responsables de tout ? Entre l'impunité, qui n'est qu'une forme de l'irresponsabilité, et la recherche du « bouc émissaire », qui relève du règlement de comptes, quelles limites tracer qui permettent de dire de quoi nous sommes responsables et de quoi nous ne le sommes pas ?

L'actualité de la question de la responsabilité,

Pourquoi poser aujourd'hui la question de la responsabilité ? Parce qu'elle se pose en termes relativement nouveaux, depuis une dizaine d'années, tant sur le plan juridique (ce qu'on appelle « le droit de la responsabilité ») que sur le plan moral et philosophique.

Pour deux raisons au moins. La première est que les progrès de la science et de la technologie (nucléaire, biologie, etc...) ont accru d'une manière considérable la puissance de l'homme et, par là même, ses responsabilités, au point de lui donner un pouvoir de vie et de mort sur l'espèce humaine (d'où les interrogations de la bioéthique), ou sur l'avenir de la planète (d'où les questions soulevées par les écologistes). En même temps, ces responsabilités sont devenues si lourdes et si complexes que les hommes ont été tentés de s'en décharger sur la collectivité, au risque de les diluer, voire de les fuir ou de les nier. Ainsi voyons-nous fleurir plus nombreux les panneaux où il est écrit « l'entreprise décline toute responsabilité ».

Dans ce siècle où le juridisme procédurier américain semble avoir déjà franchi l'Atlantique, il n'y a plus de responsable nulle part. Au mieux, quand on ne peut pas faire autrement, on fait payer un « lampiste », « Responsable, mais surtout pas coupable » !! Pour se protéger ou pour justifier de sa frilosité par rapport à la prise de risque, ou simplement par rapport à ses responsabilités, on file la métaphore électrique du lampiste par l'emploi du « fusible ». C'est le fusible qui saute, pas le responsable !

C'est cette double donnée -accroissement des responsabilités, et difficulté de plus en plus grande à les assumer-, qui est au centre des interrogations des acteurs d'aujourd'hui. Certes, on ne peut être responsable de tout, mais on ne peut pas non plus se dérober sans cesse à ses responsabilités. Sans doute est-on allé trop loin dans la dilution des responsabilités : dans le domaine du droit, avec le développement de la « responsabilité sans faute », dans celui de la politique, avec le rôle dévolu aux experts et aux « technocrates », dans celui de l'histoire, avec une certaine tendance à l'oubli ou à l'occultation du passé. Mais il ne faudrait pas non plus que la volonté de trouver des coupables se confonde, comme on l'a mentionné précédemment, avec la recherche de boucs émissaires. Ainsi convient-il de reconstruire une morale de la responsabilité qui permette aux hommes de reconnaître, parmi les innombrables conséquences de leurs actes, celles qu'ils peuvent légitimement assumer.

Si le mot de responsabilité n'apparaît en français qu'au XVIII^{ème} siècle, dans un texte de Necker, l'adjectif responsable, issu du latin, est en effet attesté plus anciennement, au moins depuis le XIII^{ème} siècle: pour les juristes sont alors tenus pour responsables, c'est-à-dire appelés à répondre en justice, tous ceux qui peuvent être convoqués devant un tribunal parce que pèse sur eux une obligation. Cette obligation consiste à corriger le désordre social créé par l'injustice, que celle-ci provienne ou non d'une faute.

Mais alors, d'où vient que l'idée de responsabilité s'est peu à peu associée à celle de sanction ? Sans doute de ce qu'elle est passée dans le langage de la morale, chrétienne d'abord, laïque ensuite, en substituant la notion de solidarité à celle de culpabilité. La date

clé est à cet égard celle de la loi sur les accidents du travail en 1898, qui fut précédée d'un vaste débat, en France comme ailleurs, et organisa la couverture du risque professionnel afin d'assurer l'indemnisation de la victime, quelle que soit la cause de l'accident. Une telle conception de la responsabilité est certes conforme à l'équité, mais elle peut être porteuse d'effets pervers, en déresponsabilisant les individus dès lors que la réparation est mise à la charge de la société tout entière, au nom de l'assistance généralisée. La notion d'assistance sociale, nous a fait perdre cette notion de responsabilité morale. C'est l'Etat qui est responsable, pas moi. C'est la Société toute entière qui est responsable, pas moi.

Il y a donc urgence d'une réflexion éthique sur le sens à donner à nos responsabilités. Ceci nous paraît d'autant plus important qu'il y a risque d'oubli du sujet humain : il ne faut jamais oublier que l'homme reste au coeur de la science.

La responsabilité, c'est de l'autre qu'il s'agit.

La question du sens des responsabilités exige de poser quelques autres notions : d'action, d'autorité et de pouvoir. Rappelons avec force ces axiomes : C'est mon Pouvoir qui implique ma Responsabilité. Je réponds toujours de quelque chose.

En fait, il y a une valorisation de la responsabilité qui va de pair avec le déficit de la responsabilité. Si cette notion de responsabilité est de plus en plus liée à la faute, c'est que dans le langage, on est passé de « grâce à » à « à cause de ». Chez les jeunes, on sent poindre une nouvelle attitude : on se retient d'agir pour ne pas être responsable. Il y a une culpabilisation du risque encouru. Comme on a de plus en plus de mal à trouver des maires, des proviseurs, il est à craindre qu'on ait du mal à trouver bientôt des ingénieurs responsables... Tous les étudiants ingénieurs fantasment sur les responsabilités écrasantes du métier, et certains d'entre eux rechignent déjà à accepter l'idée que tout rôle d'encadrant implique nécessairement une grande prise de responsabilité sur le plan humain.

Alors, comment faire pour les motiver à la prise de responsabilités, quand on voit bien qu'en éthique des affaires, on renvoie à une morale du cas par cas, à une « prudentia », cette juste mesure dont parle très brillamment Paul Ricoeur dans *Le juste*, (Editions Esprit, p.41) :

« L'action humaine n'est possible que sous la condition d'un arbitrage concret entre la vision courte d'une responsabilité limitée aux effets prévisibles et maîtrisables d'une action et la vision longue d'une responsabilité illimitée. La négligence entière des effets latéraux de l'action rendrait celle-ci malhonnête, mais une responsabilité illimitée rendrait l'action impossible (...). Entre la fuite devant la responsabilité des conséquences et l'inflation d'une responsabilité infinie, il faut trouver la juste mesure ».

Nos ingénieurs deviennent les pivots de l'agir technologique. Comme le montre bien Hans Jonas dans *le Principe Responsabilité*, l'ingénieur ne se contente pas de façonner l'ici et le maintenant. Il agit aussi sur des durées de l'ordre d'un million d'années (ex : déchets

nucléaires). Du coup, pour l'ingénieur, la responsabilité et l'éthique semblent bien différentes de celle du commun des mortels. Trop souvent les scientifiques se désengagent, en se plaçant dans la position de l'Expert plutôt que dans celle du Décideur responsable. Or, c'est pourtant aussi et souvent plus à une fonction de manager, de décideur que les acteurs de projet sont confrontés. Il semble finalement que la grande difficulté vient du fait que les acteurs de projet issus souvent du monde des ingénieurs connaissent très mal le champ du social, alors qu'ils devront pourtant parfois faire des arbitrages sévères. Ils devront se dégager d'une logique de certitudes, quand ils seront confrontés à des problèmes mal posés à solutions multiples. Dans le champ du social, ils devront rompre avec les logiques déductives où 1+1 font 2 pour découvrir l'incertain, le doute, le 1+1 font 3. On risque de leur demander d'être chaque jour plus inventifs, en mettant en place jusqu'à des plans de révolution culturelle dans l'entreprise. Et cela les surprend toujours, et les inquiète souvent.

En fait, il s'agit essentiellement de prendre conscience que, si sur le plan juridique, c'est de Soi que l'on doit être responsable, notamment quand on déclare l'auteur responsable des effets de son action et parmi ceux-ci, des dommages causés, en revanche, sur le plan moral, c'est de l'autre, d'autrui, que l'on est tenu responsable. Tout simplement parce qu'autrui est vulnérable dès que j'ai du pouvoir. « *Etre responsable, c'est gérer le fragile* » (Paul Ricoeur) C'est aussi ce qu'explique Emmanuel Levinas dans *Totalité et infini* : « *Je suis appelé à répondre au visage de l'Autre, tel qu'il me le présente dans sa nudité et dans sa faiblesse. C'est ce qui fonde ma responsabilité qu'on peut dire illimitée, qui échappe à toute volonté, à toute décision, et fonde l'éthique dans l'autre et non dans l'être.* »

Dès lors que s'affaiblissent les idéaux, les transcendances auxquelles on confiait le soin de mener les peuples à la liberté et au bonheur, chaque individu, chaque groupe se trouve face à cette tâche auto-référentielle: se poser comme fondement de sa propre représentation, de sa propre mission. L'autonomie consiste avant tout en ce que l'individu devienne à lui-même sa propre transcendance. Alors que Rousseau mettait cette autonomie responsabilisante au principe de la politique, Kant la met au principe de la morale. Etre autonome, c'est être capable de se déterminer soi-même, « *suivant la forme universelle de la loi morale* », nous dit Kant, c'est-à-dire de telle sorte que notre volonté suppose la volonté des autres et converge avec elle vers le bien de tous.

Le sens des responsabilités se construit avec l'autonomie du sujet. Plus le sujet est lucide, plus il est autonome..., et plus il gagne en liberté sur lui-même, c'est-à-dire, plus il se positionne comme sujet de ses désirs et auteur de ses choix, et se donne les moyens d'appréhender les situations dans leur globalité et leur complexité. Plus je progresse en autonomie, plus mes décisions et leurs conséquences sont le bon instrument de mesure de mon développement en tant qu'être responsable. Comme le dit Victor Hugo : « *Plus j'augmente ma liberté, plus j'augmente ma responsabilité* »

La responsabilité apparaît donc sur le plan philosophique comme le corollaire d'un pouvoir individuel de décision et d'action. Elle consiste à pouvoir assumer les conséquences de ses actes, c'est-à-dire non seulement réparer les dommages causés (responsabilité juridique) mais aussi gérer l'autre vulnérable du fait de mon pouvoir (responsabilité morale). Cela nécessite un réel discernement pour trouver la « juste mesure » entre une responsabilité limitée aux conséquences prévisibles de l'action et une responsabilité illimitée. Ce qui suppose une réelle autonomie - au sens de se fixer soi-même ses propres lois dans le respect du bien collectif. Autrement dit, de construire sans cesse le sens de son action en vue du bien commun.

Comment les acteurs des projets partagent-ils ces responsabilités si chacun est responsable ? Comment vivent-ils cette exigence de liberté, de sens et de solidarité ? Cette exigence de responsabilité est difficile à vivre. Elle fait reposer sur les acteurs des tensions et des paradoxes qui peuvent les pousser à grandir en humanité mais aussi les acculer au repli. Nous allons montrer maintenant les conséquences de cette exacerbation de la responsabilisation sur les personnes impliquées dans les projets en interrogeant les acteurs de projet.

Les responsabilités vécues sur les projets : tensions et paradoxes

L'étude de H. Zannad sur le projet Laguna de Renault montre que les acteurs ont des formes de participation dans les projets dans lesquelles les responsabilités ressenties ne sont pas de même nature, de même niveau, ne se situent pas vis-à-vis des mêmes structures de reconnaissance (et donc d'évaluation de cette responsabilité) et ne correspondent pas au même degré d'engagement personnel vis-à-vis des projets. Elle repère trois formes de participation aux projets dans ses entretiens :

- Les « ambassadeurs métier » (30 % de l'échantillon) qui ont un faible niveau d'appartenance et de responsabilité à l'égard du projet, un fort ancrage dans un rôle d'expert technique, le désir de résister à la pression du projet. Ils considèrent que leur principale responsabilité est de satisfaire le cahier des charges fonctionnel et privilégient les objectifs techniques. Ils s'opposent à la double évaluation des performances (projet/métier) ou tentent de l'utiliser pour orienter le jugement de la hiérarchie technique vis-à-vis de laquelle ils se sentent prioritairement engagés pour progresser en termes de carrière. Ils s'impliquent d'autant moins dans le projet qu'ils ont une expérience antérieure de projet qui leur a laissé un sentiment de déception, par manque de reconnaissance de leur travail ou d'approfondissement des dimensions techniques qui leur sont chères. Ils se caractérisent aussi par une faible tolérance à l'ambiguïté, une assez forte ancienneté dans leur service et un assez faible niveau d'autonomie par rapport à leur hiérarchie métier.

- Les « ambassadeurs projets » (25 % de l'échantillon) se sentent au contraire totalement engagés vis-à-vis du projet, ont un goût prononcé pour les aspects économiques, la pluridisciplinarité, l'existence de défis à relever. Ils revendiquent une évaluation de leurs performances par la direction projet. Ils se sentent davantage valorisés dans un contexte de management de proximité que dans le cadre d'une structure hiérarchique. « *Pour moi qui ai le complexe du technicien, c'est valorisant, voire inespéré, de travailler en projet, d'aller si loin en termes de responsabilité* ». La majeure partie en sont à leur première expérience de projet, ont une ancienneté plus faible (deux à cinq ans). En répondant en priorité aux objectifs du projet, ils prennent consciemment des risques en termes de carrière par rapport aux directions métier qui gèrent les évaluations et les promotions.
- Les « doubles ambassadeurs » (35 % de l'échantillon) réalisent une sorte de synthèse. Ils assument à la fois des responsabilités techniques et économiques. Ils s'efforcent de capitaliser les acquis d'un projet à l'autre et de favoriser un dialogue entre les deux structures. Ils souhaitent être évalués par leur direction métier en s'efforçant de prendre en compte l'avis des projets. Cette capacité d'intégration des deux finalités semble liée d'une part au fait que leur hiérarchie se tient bien au courant de ce qu'ils font dans les projets et leur laisse un bon niveau d'autonomie, et d'autre part qu'ils détiennent des ressources mobilisables dans les deux structures à la fois du fait de leurs expériences antérieures (plusieurs participations à des projets, 5 à 10 ans d'expérience) : expertise technique, pouvoir d'interface dû à des compétences de négociation, des capacités relationnelles et une pluridisciplinarité.

Ainsi la responsabilité complexe sur le projet attire fortement les jeunes ingénieurs généralistes, malgré les risques encourus. Ce que H. Zannad explique par la capacité du projet à donner plus de sens au travail. « *Si le métier peut offrir davantage de sécurité relationnelle et professionnelle que le projet, ce dernier offre en revanche, davantage de « sens » que le métier dans la mesure où il permet aux participants de vivre une expérience professionnelle « complète », d'accéder à une vision élargie de l'entreprise, d'orienter leur travail vers un destinataire (le client final), d'articuler leur identité individuelle et leur appartenance à une collectivité, de participer à une aventure qui donnera matière à un récit et d'accéder à l'évidence des résultats et à l'autonomie. Dit autrement, les projets sont dans une logique de « l'extraordinaire » tandis que les métiers sont dans une logique de « reproduction ».*

Mais cette logique de l'engagement peut user les acteurs de projet, les décevoir rapidement du fait d'un manque de reconnaissance de leur prise de responsabilité par les hiérarchies métier qui restent l'institution de référence pour l'évaluation des performances. Certains parviendront à capitaliser leurs expériences et à construire les compétences

nécessaires pour assumer ces responsabilités multiformes et complexes. D'autres pas et resteront amers, déçus. Les conditions de succès tiennent à la personnalité des acteurs (tolérance à l'ambiguïté, goût du risque, capacités relationnelles) mais aussi à la facilitation autorisée par les hiérarchies métier: laisser de l'autonomie tout en gardant un contact étroit avec les troupes engagées sur les projets.

Si l'on va plus loin, cette logique de responsabilisation sur les projets propose un nouveau modèle de progression des compétences et des rapports de travail qui pose de nombreux problèmes à la fois éthiques, sociaux et psychologiques.

Les risques et les défis éthiques, sociaux et psychologiques de la responsabilisation sur les projets

La multiplication des outils de management mis en œuvre sur les projets (démarches et méthodes de pilotage, contrats d'objectifs, indicateurs, systèmes de workflow etc...) afin de stimuler la productivité des équipes participe d'une certaine illusion du management moderniste dénoncée fermement par JP Le Goff :

« L'image de l'homme motivé et communicant qui se dessine à travers ces outils est celle d'un « être sans intérieur », décomposé et réduit à une série de comportements de base élémentaires dont la connaissance et le maniement appropriés permettraient d'atteindre la plus haute performance. L'illusion consiste alors à croire qu'en connaissant au mieux ces mécanismes, on pourrait augmenter l'implication des individus dans le travail et par là même la productivité. Entre ce bric-à-brac et les réalités du management telles qu'elles sont appréhendées par ceux qui disposent d'une expérience pratique en matière d'encadrement, l'écart nous paraît considérable. L'inflation des outils est en fait significative de la dissolution d'un certain bon sens au profit d'une approche instrumentale de l'être humain, qui sous prétexte d'efficacité, le dénature² ».

Loin d'être réductible à une méthode, le management relève d'un art, « d'une éthique de la situation, que les acteurs se donnent eux-mêmes en dehors de tout cadre prescrit : cohérence entre le discours et les actes, courage de dire les choses, respect de l'autre, modestie³ ».

Plus loin, JP Le Goff dénonce l'idéologie de la responsabilité et de l'autonomie qui devrait s'imposer à tous.

« Il s'agit de prendre en compte non seulement la différence des préoccupations, des aspirations et des intérêts présents au sein de l'entreprise, mais aussi la différence des responsabilités, des fonctions et des rôles. En d'autres termes : on ne saurait vouloir effacer l'écart existant entre les dirigeants et les dirigés, faire comme si tout le monde, quel que soit son statut, son grade, son activité, était pareillement impliqué. Il est une façon d'en appeler à la responsabilité de tous dans l'entreprise, qui loin de parvenir à l'efficacité dont elle se réclame, génère de l'inquiétude et de l'angoisse⁴ ».

De nombreux psychiatres et psychosociologues récents s'interrogent sur cette nouvelle idéologie de la responsabilisation et de l'autonomie. L'enjeu identitaire est quelquefois

trop important : l'autonomie demandée dépasse les capacités, fait peur, cela peut générer une véritable souffrance. Elle peut certes engendrer un réel épanouissement des mieux préparés mais aussi une grande souffrance au travail pour ceux qui n'avaient pas « naturellement » ces réflexes.

L'urgence et l'exacerbation des contraintes de délai peut engendrer des contraintes incompatibles avec la nature des responsabilités du chef de projet. Par exemple, savoir décider dans l'incertitude implique de prendre des décisions dans des situations ambiguës qu'on ne maîtrise pas clairement. Cela implique de reconnaître qu'on prend des choix risqués et... se tromper. Dans le contexte d'urgence, d'absence de droit à l'erreur des projets, cette responsabilité peut devenir intenable. Les contraintes et le stress quasi permanent dans lequel sont immergés les projets ne sont pas favorables à l'écoute et au discernement. Il faut en avoir la volonté pour en prendre le temps, s'obliger à être disponible, s'arracher aux préoccupations urgentes. Comme le dit JP Le Goff, « *il n'existe pas d'écoute sans effort personnel de détachement à l'égard des contraintes* ». Sinon, une façon de se décharger de ses responsabilités peut consister alors à dire que la responsabilité est collective...

Il existe par ailleurs un fort décalage entre la prescription de coopération des équipes et la réalité conflictuelle et de moins en moins collective des rapports de travail. Un article du Monde⁵ fait état des inquiétudes des psychiatres et psychosociologues sur les rapports de travail dans l'organisation moderne : « *L'entreprise ressemble à une grande jungle, elle rassemble des hommes aux objectifs plus ou moins convergents aux désirs pas toujours compatibles et qui doivent malgré tout prendre le même chemin. De cela, résultent beaucoup de tensions qu'il faut cacher, beaucoup de contradictions qui sont refoulées ou masquées. L'entreprise est un théâtre plein de non-dits où chacun tient un rôle.* » dit F. Azais, psychiatre intervenant en entreprise. Le psychosociologue Eugène Enriquez souligne ainsi le discours paradoxal des entreprises : « *Elles parlent d'un esprit d'équipe, mais ont parallèlement brisé les collectifs. De cela découlent des comportements de plus en plus individuels* »

Si l'on pousse un peu plus loin l'analyse du discours des acteurs, on peut comprendre ce que le management par projet fait porter aux acteurs sur le plan psychique en les responsabilisant pour dépasser les limites de la hiérarchie traditionnelle de l'organisation. D'une certaine façon, il apparaît que dans les projets, les personnes sont à la fois plus impliquées, plus exposées aux tensions et paradoxes et moins protégées que dans une organisation hiérarchique traditionnelle. Ce qui exige une véritable éthique dans la prise de responsabilité.

Une éthique concrète de la responsabilité

L'organisation par projets se caractérise par une interdépendance forte entre des acteurs aux liens institutionnels faibles. L'interdépendance est forte car elle résulte de la tâche elle-

même, gouvernée par des objectifs de qualité, des contraintes de coût et de délais. Les liens institutionnels sont faibles car ils ne procèdent pas directement des structures formelles et ne sont donc pas régis par des rapports hiérarchiques : les appartenances de service ou d'entreprise des acteurs sont différentes, leurs métiers pluriels, leur coopération temporaire.

Interdépendance d'un côté, autonomie de l'autre : il y a tension et c'est cette tension qu'exprime l'exigence de responsabilité dans les projets. Cette tension est inhérente d'une certaine façon à toute organisation du travail, mais, par comparaison à des formes plus traditionnelles, elle est incontestablement accentuée dans l'organisation par projets.

Or, cette tension crée des risques de glissement, des risques d'instrumentalisation notamment, où la dimension de l'humain est méconnue. C'est en ce point que notre réflexion a rencontré le plan éthique. Entendue sur ce registre, la responsabilité dans les projets consiste donc à ne pas perdre de vue la dimension de l'humain.

Cette exigence éthique est bien différente de l'injonction morale de responsabilité qui, nous l'avons vu, relève parfois de l'opération idéologique, quand elle n'est pas simplement une fuite devant ses responsabilités propres : une injonction de responsabilité qui vaut dénonciation implicite de l'irresponsabilité serait contraire à l'esprit des démarches de projet qui consistent à rechercher la solution, non la faute.

Essentiellement, l'exigence éthique consiste à ne pas compromettre la dimension de l'humain dans la conduite de projet et à faire en sorte qu'elle soit, pour ceux qui y sont engagés, une occasion de construction identitaire. Nous avons constaté, dans notre expérience de consultant et d'enseignant, combien une responsabilité assumée, quelles qu'en soient les épreuves, est un formidable levier pour la formation de la personnalité.

Comment assumer la responsabilité dans les projets : responsabilité à l'égard du bon aboutissement du projet et responsabilité à l'égard des personnes ? Quelles sont les conditions d'une responsabilité assumée sur ce double registre ?

Tenter de répondre à ces questions exigera un détour théorique qui éclaire les enjeux de subjectivité. Autrement dit, il s'agit d'abord de prendre la mesure de ce que représente du point de vue psychique la participation à un groupe projet pour les personnes qui y sont engagées.

Les fonctions psychiques des structures.

Une organisation par projets suppose la constitution d'une équipe *ad hoc*, transversale aux différentes entités de l'entreprise, et temporaire.

Le caractère temporaire de ces groupes et les dynamiques spécifiques qui en résultent font l'objet d'un chapitre de cet ouvrage. Le projet préexistant le plus souvent à l'équipe

projet, il en résulte pour celle-ci une tâche de constitution du groupe dans le double registre organisationnel et interpersonnel ; ceci est bien éclairé par C.Lecubin et nous y renvoyons le lecteur.

Le caractère transverse de ces groupes doit être également apprécié. D'un point de vue psychosocial, le projet consiste à "relier" pour un temps déterminé des personnes de compétences différentes issues de différentes entités de l'entreprise sans que cette "reliance" puisse s'étayer sur des relations hiérarchiques. La qualité du projet sera fonction de la qualité de cette "reliance". Mais ceci signifie que les structures formelles passent au second plan et que, de ce fait, les personnes sont sollicités directement.

Or les structures formelles – l'architecture des rôles, la division du travail au sein de l'entreprise, les liens d'autorité hiérarchique, etc – n'ont pas seulement une fonction organisationnelle; elles ont également une fonction psychique : de contenance et de protection. Jacques a inauguré un important paradigme de recherche en montrant que cette fonction contenante des structures se rapporte à ces anxiétés que M. Klein avait identifiées aux premiers mois de la vie (moments de constitution des positions dites schizo-paranoïdes et dépressives). Les structures étayent les mécanismes internes de défense élaborées par l'individu ; elles ont une fonction "métadéfensive".

Ces fonctions deviennent sensibles dès lors que les rôles ne constituent plus pour les personnes des repères suffisants à leur conduite. Lors de restructurations, par exemple, qui affectent les cadres jusque-là inchangés des relations. On sait combien ces changements sont délicats tant ils éveillent vite appréhensions, craintes, sentiments d'être menacé ou manipulé ou encore états de perte de sens, d'abattement voire de sidération. Ces phénomènes qui souvent paraissent injustifiés du point de vue de la réalité, trahissent l'affleurement de ces affects et de fantasmes très puissants, jusque-là contenus, et qui s'apparentent à certains phénomènes observés dans les psychoses. Des situations plus banales, comme une négociation, peuvent pour les mêmes raisons solliciter chez les personnes qui y sont engagées des émois violents, des sentiments de méfiance et de suspicion, par exemple, qui témoignent du surgissement de fantasmes paranoïdes. Comme dans ces situations instables et ambiguës, et pour les mêmes raisons, les participants à un groupe projet sont directement exposés à ce que les structures formelles, passées au second plan, ne peuvent plus contenir pour eux.

Non seulement les structures formelles sont utilisées par les individus, mais elles ne vont jamais sans un rebut. A la différence de l'opération arithmétique du même nom, la division du travail ne va jamais sans reste (Roussillon, 1988). Ce reste ou résidu, c'est ce que les personnes et les groupes pris dans la division du travail considèrent ou plutôt déconsidèrent comme ne relevant pas de leur rôle. Ce qui échoie au reste, c'est tout "ce qui ne me regarde pas", mais que j'alimente à mon insu et de façon anonyme.

Le management de projet attire notre attention sur ces dimensions inaperçues des structures formelles. En effet, il s'agit pour les personnes engagées dans un projet de surmonter ces processus au moment même où les repères structurels ne peuvent plus jouer de rôle protecteur.

L'équipe projet

Ce par quoi elles tentent de suppléer à ces repères habituels, c'est d'abord par la constitution d'une équipe et la détermination des contributions attendues par chacun. Cette organisation de groupe stabilise pour chacun l'environnement humain : elle reconstitue un contenant. Mais c'est un contenant précaire ; il ne repose que sur l'implication des personnes. Cette notion d'implication est composite ; elle recouvre plusieurs éléments qui doivent être différenciés.

Tout d'abord, il y a l'intérêt pour le travail, pour la tâche, c'est-à-dire des enjeux de sublimation. D'autre part, les enjeux d'appartenance au groupe. L'enjeu d'appartenir à un groupe ou d'en être exclu est l'un des enjeux majeurs du psychisme humain. Ce sont ses appartenances collectives qui soutiennent le sujet humain à chaque moment de son existence. L'appartenance au groupe projet est en soi un enjeu essentiel pour les participants. La transmission de l'information par exemple peut être perçue avant tout comme le signe de son degré d'appartenance ou de centralité dans le groupe projet. Enfin les enjeux interpersonnels. Ces enjeux peuvent être très vifs dans les équipes projets car les rapports y sont très personnalisés. Au-delà des contributions définies, il peut y avoir des attentes indéfinies qui, déçues, peuvent donner lieu à des rejets brutaux. Les stéréotypisations sont rapides, le risque de psychologisation des difficultés élevé (tout peut être très vite rapporté aux qualités et défauts intrinsèques des personnes). L'usure dont témoignent souvent les personnes investies dans les projets témoignent de cette exposition des personnes.

Dès lors que la réussite du projet dépend de l'engagement des personnes, l'appartenance au groupe et les relations interpersonnelles deviennent en soi des enjeux pour les personnes. Ces enjeux trop souvent utilisés par les chefs de projet de façon supplétive au lien hiérarchique. Le lien hiérarchique confère une légitimité *a priori* tandis qu'elle est à conquérir pour le chef de projet. Il n'est pas rare qu'un chef de projet recherche sa légitimité dans un investissement excessif (et peu productif), mais qu'il propose comme référence à l'investissement de chacun, et condition implicite à l'appartenance au groupe projet. Il s'agit là de tentatives de mise en dépendance d'autrui, c'est-à-dire de processus d'emprise qui jouent sur les instances idéales de la personnalité. Faire montre d'un enthousiasme excessif, ou afficher sa déception, autant de stratégies inconscientes de mise en dépendance.

Le risque est dès lors élevé que le groupe projet ne constitue pas un contenant suffisant et que se rompe le réseau des identifications inter-individuelles. Or, dès lors que l'autre cesse d'être aussi un semblable, non seulement il n'y a plus de collaboration possible mais le sens de l'humain s'altère. Ces ruptures sont particulièrement nettes dans les situations de crise lorsque la conflictualité interne n'est plus compensée par une inter-identification acceptée. Dans ces situations, l'autre apparaît étranger et étrange ; il n'est plus en fait qu'un support projectif. Nous percevons mieux peut-être les conditions d'une éthique concrète de la responsabilité dans les projets : la promotion et le maintien d'une inter-identification des personnes impliquées par le projet.

Tout groupe naît d'un jeu de processus identificatoires : identification à la personne qui représente l'idéal commun et entre les membres du groupe qui peuvent alors se reconnaître comme semblables (Freud 1921). La rupture de ces identifications marque la disparition du groupe.

Responsabilité et légitimité du chef de projet

Cela veut dire que le chef de projet a une responsabilité symbolique. Il est le représentant du projet, c'est-à-dire qu'il représente plus que lui-même. Il représente la nécessité de l'échange et de la circulation libidinale entre les personnes et entre les groupes. C'est cette nécessité de l'échange qui est représentée par le chef de projet. Par cet échange se construit la signification du projet – "trouver un langage commun"- faute de laquelle le projet demeure un objet énigmatique, un signifiant sans signifié.

Cette nécessité de l'échange doit être signifiée par le chef de projet à chaque personne impliquée. Le projet doit être signifié. Signifier à autrui n'est pas seulement informer. Cela suppose un rapport de face à face, une présence et une interlocution directes. C'est la condition pour que l'information prenne sens. C'est précisément dans cette nécessité de l'échange que s'origine la légitimité du chef de projet.

Ceci veut dire que le chef de projet doit faire preuve de tact. Dans ces espaces qui ne sont pas régis par les structures formelles, le tact est ce qui permet de préserver une identification inter-humaine . Aller à la rencontre des autres, surmonter les évitements, considérer l'autre comme de bonne foi, prendre en compte ce qui est dit sans s'enfermer pour autant dans une demande de reconnaissance, savoir perdre son sourire et demander un arbitrage quand il le faut. L'exercice de la responsabilité n'est pas sans exigence pour autrui. Mais cette exigence doit demeurer accessible. Toute position de surplomb doit être bannie.

Mais n'enfermons pas à notre tour les chefs de projet dans un idéal de chef de projet. Quelles que soient leurs qualités, ils ne sont jamais à l'abri de difficultés importantes tant les liens sont vulnérables dans une équipe projet. Des accompagnements individuels ou

de l'équipe peuvent alors s'avérer très utiles. Pour ces groupes temporaires et transverses que sont les équipes projets, là où les structures formelles ne peuvent jouer leurs fonctions protectrices, là où les subjectivités sont directement exposées, les accompagnements reconstituent un cadre de communication stable pour les personnes. Ils garantissent aux membres des équipes projets qu'ils peuvent se parler sans se blesser. Au delà de leurs dimensions méthodologiques, les accompagnements ont une dimension de régulation des tensions, c'est-à-dire de restauration des liens identificatoires.

GRANDIR EN RESPONSABILITÉ ET APPRENDRE À DEVENIR RESPONSABLE.

Ceci nous donne des indications sur le management des responsabilités. On voit qu'il s'agit d'une compétence singulière à développer, d'une conscience et d'une qualité d'être vis-à-vis d'autrui. La prescrire et l'idéaliser ne suffisent pas et pire, conduisent à enfermer les personnes dans le piège de l'injonction paradoxale. Repérer les plus responsables pour ne confier qu'à eux seuls la responsabilité de projet nous paraît contraire à la vocation de chaque homme de répondre de ses actes et risque de générer une amertume considérable chez ceux qui en sont écartés. En outre, cela ne résoud pas la question de la manière dont on peut développer l'aptitude à le devenir, *a fortiori* dans le monde actuel où la responsabilité semble faire peur aux jeunes. La piste qui se dessine est donc de dégager dans l'organisation les moyens et les lieux pour aider les personnes impliquées dans les projets, en particulier les chefs de projet mais aussi les jeunes futurs responsables, à progresser vers une éthique de la responsabilité en situation.

L'apprentissage de l'éthique est-il de l'ordre du penser ou de l'agir ? Toute la littérature du coaching mais aussi l'expérience de la formation des jeunes ingénieurs nous amènent à mettre en avant le processus de réflexion sur l'action, face à des responsabilités de degrés variables et progressifs mais toujours en situation réelle. Pour les jeunes en formation, il nous paraît crucial de leur proposer des projets réels, à complexité réduite, mais en relation avec un client, une équipe de travail, des experts des différents domaines et toujours des accompagnateurs bienveillants qui offrent le cadre de communication stable où les membres des équipes peuvent parler et apprendre à se parler sans se blesser.

Cet espace de parole libre et de réflexivité proposé aux équipes ne saurait à notre sens toutefois totalement suffire dans une institution. En effet, si l'on veut encourager les jeunes à devenir responsable, il faut aussi donner du poids au questionnement éthique dans des organisations généralement économique- ou techno-centrées, et donner de la légitimité aux accompagnants tout en leur garantissant une totale liberté. Il faut ainsi poursuivre l'action de formation à la réflexivité sur plusieurs années et suivre l'intégration de la perspective

éthique dans l'évolution des représentations collectives. Il s'agit donc de placer l'effort au niveau de l'évolution de la culture de l'institution.

BIBLIOGRAPHIE

- BADIOU Alain (1993), *L'éthique: essai sur la conscience du mal*, Paris, Hatier Optiques.
- BOURG Dominique (1997) *Nature et technique. Essai sur l'idée de progrès*, Paris, Hatier.
- DUBAR C. (1991) *Socialisation et construction sociale de l'identité*, Paris, Armand Colin.
- ETCHEGOYEN Alain (1994), *Le temps des responsables*, Paris, Julliard.
- LEVINAS Emmanuel (1982) *Ethique et infini*, Paris, Fayard 1982.
- LE GOFF J.P. (2000) *Les illusions du management*, Paris, La Découverte.
- LIU M. (1983) *Approche socio-technique de l'organisation*, Paris, Editions d'organisation.
- MOUSSE Jean (1989) *Fondements d'une éthique professionnelle*, Paris, Ed. d'organisation
- NEUBERG Marc (1997) *La responsabilité, questions philosophiques*, Paris, PUF.
- MUSTIERE P. BERGER S. *les paradoxes de la conduite de projet*, in Actes du 1^{er} colloque « Pédagogie par projet dans l'enseignement supérieur », Brest, 27,28, 29 juin 2001.
- PICQ T. (1999) *Manager une équipe projet*, Paris, Dunod.
- POCHE Fred (1998) *Penser avec Arendt et Lévinas. Du mal politique au respect de l'autre*, Lyon, Ed.Chronique sociale 1998.
- RAYNAL S. (2000) *Le management par projet, approche stratégique du changement*, Paris, Editions d'organisation.
- RICOEUR Paul (1988), *Finitude et culpabilité*, Paris, Aubier 1988.
- RICOEUR Paul (1994) *Ethique et responsabilité*, Ed. Bacconnière coll. Langages Philosophie.
- ZANNAD H. (2000) *La participation à un projet, modalités, antécédents et conséquences*, in Annales des mines, Gérer et comprendre, décembre 2000.

NOTES

- ¹ ZANNAD H. (2000) *La participation à un projet, modalités, antécédents et conséquences* p 44
- ² LE GOFF J.P. (2000) *Les illusions du management*, Paris, La Découverte p. 13
- ³ LE GOFF J.P. (2000) *Les illusions du management*, Paris, La Découverte p. 89
- ⁴ LE GOFF J.P. (2000) *Les illusions du management*, Paris, La Découverte p. 24
- ⁵ BELOT L. « Quand les pys auscultent l'entreprise », in *Le Monde*, 20 octobre 02

DE LA SPÉCIFICITÉ PHILOSOPHIQUE DE L'ÉDUCATION.

Paula Cristina PEREIRA,

Faculté des Lettres
Université de Porto,
Portugal.

Résumé

En nous basant sur le travail de recherche que nous avons réalisé ces dernières années – au cours duquel nous avons développé la proposition d'une anthropologie expérientielle (pédagogique) de matrice poétique – nous nous pencherons ici sur la spécificité philosophique de l'éducation dans la perspective d'un projet culturel de l'humain. Il s'agit donc de configurer la notion d'éducation à partir du penser originel (et primordial), en reconnaissant dans les premières formes d'expression que l'homme a engendrées, les principes de transitivité et de complémentarité fondamentaux pour la compréhension et la création du monde. L'expérience, envisagée comme aptitude dense et humaine à faire le monde, y est valorisée alors même qu'elle se trouve rejetée ou absente dans les sociétés contemporaines.

Mots clés : éducation – poésie – sentir – expérience – expérimentation – aliénation – projet culturel.

INTRODUCTION

La littérature, le théâtre, la philosophie, l'éducation, l'art, et d'une façon générale, la culture, traversent une crise qui n'est pas récente. Nous en connaissons tous plus ou moins les contours et pensons en connaître les causes.

On peut certes imputer au clivage progressif instauré entre les différents modes d'expression artistiques et les divers domaines de la connaissance la responsabilité de cette crise. Clivage apparu en bonne partie avec la modernité, notamment avec la science moderne qui a inauguré l'homme comme sujet héros de la connaissance (Descartes et Galilée) et qui, à travers un processus vérifiable jusqu'à notre époque dans la culture et dans toute la société, a définitivement prôné la spécialisation, voire l'hyperspécialisation, assortie d'implications évidentes sur le terrain éducatif.

Outre que les spécialisations dans les domaines les plus variés sont indéniablement profitables au bien-être des hommes et au progrès scientifique, la philosophie et la philosophie de l'éducation se doivent de demeurer purement philosophiques. Ceci signifie une réflexion qui s'efforce de discerner *expérience* et *expérimentation*. En effet, penser s'inscrit dans le cadre d'une *expérience* irréductible à l'expérimentation technique et empirique (bien que la seconde puisse faire abstraction de la première) alors que la position scientifique relève fréquemment d'attitudes idéologiques qui s'éloignent du propre concept de science.

Une réflexion sur la spécificité philosophique de l'éducation implique, dans ce contexte, de mettre en équation la reconfiguration de l'*expérience*, à partir d'une matrice poétique qui redéfinit l'éducation comme projet culturel de l'humain, en prenant en compte l'héritage grec d'un *penser originel* (et *primordial*). Lorsqu'à l'origine la tragédie fut inventée par les grecs, poésie, théâtre et philosophie s'accomplissaient transitivement et simultanément ; le *logos* ne s'était pas encore affranchi de l'espace du sacré, les paroles humaines étaient paroles divines, l'unité entre le ciel et la terre se manifestait par l'articulation intime entre rites, mythes et *logos*¹.

Dans l'aventure philosophique, de même que dans l'aventure humaine, la philosophie ne se spécialise pas mais se construit dans la recherche d'une réflexion sur toutes les dimensions de l'humain. La philosophie est également l'histoire de la "conquête" de l'impensé qui se traduit dans le désir d'humanisation.

L'histoire de la philosophie, intrinsèquement liée à celle de l'homme, est aussi l'histoire de l'éducation dans la mesure où l'éducation, au fil du temps, se constitue comme génératrice de l'humain, rapprochant et unissant *paideia* et *anthropos*.

Pour Platon (République, livre VII) *anthropos* et *paideia*, homme et éducation, sont inséparables.

La *paideia* engendre l'humain à partir de la *phronésis*. La *phronésis*, grâce à laquelle la *paideia* met au monde l'*anthropos*, est « savoir-dire », « savoir-comment-faire », « savoir-vivre » et « savoir-agir ». La *paideia* privilégie la *phronésis* au détriment de l'*épistème* et de la démonstration (cf. Fullat, 1995, pp. 20-21).

Néanmoins, le désir d'affirmation ainsi que les discours multipliés autour du succès, dans différents domaines du savoir, ont tendu à expurger progressivement le discours philosophique du terrain éducatif, prétendant que la question philosophique, par le sens et la finalité mêmes de l'éducation, entravait toute possibilité de libérer l'éducation de sempiternelles discussions métaphysiques sur la conception du monde, empêchant ainsi tout regard sur "l'authentiquement scientifique" (cf. Barrio Maestre, 1998, p. 22).

L'oblitération des questions philosophiques, orientée par le désir d'une plus grande efficacité sociale, économique et technologique de l'éducation, a en effet alimenté le scepti-

cisme à l'égard de la philosophie, tout en révélant d'une certaine façon la carence d'une dimension véritablement humaine dans la recherche éducationnelle.

Face à un monde technologiquement régulé mais étranger à lui-même, l'expérience philosophique, en tant qu'*expérience radicale du penser*, peut dévoiler dans les limites de la culture contemporaine un paradigme d'humanité à travers une articulation entre ce qu'est l'homme et ce qu'il peut et doit être.

Si l'éducation est, pour reprendre Kant, *l'humanisation de l'homme*, l'expérience du penser revient à regarder au-dessus de ce qu'il y a, de ce qui est présent, de ce qui se voit et du déjà-pensé. L'inachèvement humain est apodictique et, par conséquent, l'éducation est une aspiration destinée à demeurer inassouvie (cf. Barrio Maestre, op. cit., p.25). La radicalité de l'expérience philosophique suppose en effet un niveau de réflexivité respectant la *construction du sens* qui persiste au-delà de l'évident et du déjà expérimenté.

Encore une fois, en appeler à l'expérience du penser, dans une matrice poétique, rappelant à la fois la tragédie grecque et Nietzsche ou Heidegger, n'équivaut pas à une quelconque *stratégie de survie* en faveur de la philosophie ; précisément parce que la *stratégie*, dans son sens belliqueux, réappropriée par les discours politico-économiques, sépare d'avantage qu'elle n'unit, réduit d'avantage qu'elle ne grandit. Ce n'est pas de survie qu'il s'agit, puisque les diverses morts cycliquement annoncées donnent presque toujours lieu à de nouvelles dynamiques nécessaires à l'évolution des arts et de la pensée.

La problématique que nous tentons ici de présenter relève de la configuration de l'humain dans la culture contemporaine qui semble de plus en plus marquée par le rejet de l'expérience face à l'expérience fondamentale du penser. Ce processus a voué à l'oubli une des dimensions fondamentales de l'éducation: sa dimension philosophique. En d'autres termes, ceci a oblitéré l'éducation philosophique, l'éducation/culture en tant que voie de l'homme pour lui-même, en tant que voie pour l'humanité de l'homme qui naît ou émerge toujours par le biais de l'éducation. Parce que *l'homme n'est pas une inutilité dans un monde fait, mais artisan d'un monde à construire* (Leonardo Coimbra).

LE REJET DE L'EXPÉRIENCE

De nos jours, le rejet de l'expérience résulte en grande partie de la prolifération de métaphores productivistes et cognitivistes des discours économicistes (et politiques), qui concilient "étrangement" la société de l'information avec la société de la connaissance et avec l'apprentissage, alimentant ainsi une post-culture qui adultère l'expérience du penser et par conséquent limite l'éducation, en réduisant l'homme à un profil professionnel défini par des termes (ou par des concepts empruntés à l'ingénierie des entreprises) tels que "flexibilité", "compétence" et "qualification". En se limitant au "domaine" des techniques

et des outils essentiellement nécessaires au maintien du cercle productif, dans ses plus diverses expressions, l'apprentissage réduit l'expérience à un apprentissage significatif.

Mais la post-culture contemporaine, qui touche l'apprentissage, repose surtout sur la culture de l'image (et par là-même la réalité virtuelle), laquelle procède par dénaturation des objets et des sujets et se traduit par une intégration/immersion des sens. En effet, si aujourd'hui les sens semblent être développés sur le plan des capacités réceptives, les supports physiques de ces capacités se retrouvent quant à eux transformés: le cerveau se substitue à l'âme et à l'esprit. Du dualisme esprit-corps, nous sommes passés à une fusion nécessaire tant à l'interactivité instantanée de l'agir qu'à la configuration d'un nouvel homme: l'homme-image-information qui se construit petit à petit en *upgrade* et dont le cœur cède la place au *chips* et *microchips*.

La foi dans le progrès et dans la maîtrise de la nature a connu son apogée dans le paradigme mécanique qui s'est cependant maintenu dans une perspective naturaliste, forcé d'admettre les limites imposées par la "nature humaine". Aujourd'hui, la techno-science se tourne de plus en plus vers l'homme, visant à dépasser les limites de la propre nature humaine en un constant "perfectionnement technico-opérationnel".

La techno-science apparaît dès lors comme un nouveau pouvoir qui, combiné à la sensologie – laquelle ne concerne plus la socialisation des pensées mais la socialisation des sens² – traduit une plus grande distanciation par rapport à la réalité humaine, dans la mesure où elle rompt le contact, les liens personnels et toute forme de compromis, autant d'éléments nécessaires à la construction de la personne.

Les conséquences du processus historique de rationalisation dans le domaine de la vision constituent précisément un des exemples les plus éloquents de la combinatoire entre techno-science et sensologie (cf. Robins, 2003, p. 29). Tout repose sur l'excès de visibilité, mais le désir de transparence totale aboutit à la plus profonde opacité.

« La vision a toujours offert des moyens de défense particulièrement importants contre ce qui est inconnu, extérieur et inaccessible (la plupart des cultures ont attribué des pouvoirs spéciaux et protecteurs aux images). La prouesse de la modernité, quant à elle, consiste à rationaliser ces mécanismes visuels de défense par des modes de vision formels et abstraits. La vision technologiquement assistée s'est campée comme le moyen résolument moderne de garantir une distance par rapport à tout ce qui nous entoure, de nous retirer et de nous isoler par rapport à l'effrayante proximité immédiate du monde du contact (...) La vision se retrouve séparée de l'expérience, et le monde est en train d'acquiescer rapidement une qualité déréalisée » (idem, ibidem).

Dans cette révolution de l'image et des technologies virtuelles, qui s'apparente à une véritable révolution anthropologique, ce sont justement l'ordre social et les formes de sociabilité qui sont en cause: les moyens technologiques semblent progressivement affaiblir l'expérience, notre engagement au monde³.

L'expérience technique transforme les désirs, les passions et le corps en objets fondamentaux du théâtre de l'image qui ne s'encadrent plus dans la vision sensible des essences (cf. Miranda, s/d). Une culture où l'exaltation du sentir et des émotions serait sur le point de concrétiser, si tel n'est pas déjà le cas, le nihilisme des sens prophétisé par Nietzsche. La rationalisation exacerbée par le virtuel conduit à une absence d'engagement: l'expérience est absorbée par l'expérimentation de l'interactivité et de la connectivité, et crée de nouveaux mondes ainsi que de nouvelles réalités alternatives qui nous aident à échapper aux qualités indésirables du monde réel. Or, la distanciation à l'égard du monde va presque toujours de pair avec notre incapacité à tolérer la souffrance et à persister dans la conscience du tragique, ce qui risque d'impliquer une perte de la sensibilité et une incapacité à penser. La réduction de l'expérience à l'expérience technique oblitère toute invitation à penser.

La possibilité de construire du sens est dès lors remise en cause, puisque notre capacité à sentir et à penser, et par là-même notre capacité à être affectés et touchés, trouvent dans ce qui est là, dans ce qui se voit, dans ce qui est, dans le déjà pensé, dans le déjà senti et dans le déjà arrivé (marqués par le "poids de l'actualité " qui leur est propre), une immersion sensorielle qui s'érige comme un obstacle à notre rapport au monde⁴. Cela débouche sur un sentiment d'aliénation se manifestant par la déresponsabilisation du penser et de l'agir et par l'émergence de l'homme post-organique⁵.

Rappelons Walter Benjamin, pour qui la soumission de l'expérience ou de la vie, notamment urbaine, au domaine technico-social, révèle et engendre un choc dans les sensibilités⁶. La vie dans les grandes villes envahie par l'information, par la mécanisation et par l'automatisation, conduit les individus à se protéger des chocs et instaure une nouvelle sensibilité qui, dans l'isolement, dans l'indifférence et la perte de la mémoire, entraîne l'apparition "d'hommes aux racines amputées", l'émergence d'une sensibilité tactile au détriment de l'expérience, attendu que les conditions de vie mentionnées s'y avèrent anti-expériences, notamment dans le domaine de l'information.

L'expérimentation (technique) a supplanté l'expérience modifiant ainsi notre rapport au monde. Tels sont les cas de l'esthétique ou des arts technologiques qui, en privilégiant le plan technique, l'ont transformée en une plus-value culturelle apte à déréaliser notre expérience du monde⁷. Les événements fabriqués et produits, en images, par les supports techniques ne requièrent que notre observation ou, tout au plus, notre collaboration interactive, ce qui ne peut en aucun cas être confondu avec l'intensité de la participation⁸.

De fait, l'expérience se distingue de l'expérimentation et plus radicalement de l'essai. Dans l'étymologie d'expérience, apparaissent le préfixe ex et le radical per. Le verbe grec *perao* signifie traverser, passer au travers et le substantif *peras* a le sens de limite. Le préfixe ex signifie quant à lui vers l'extérieur. En latin, *experiri* prend le sens d'expérimenter,

instaurant un rapport avec quelque chose qui s'expérimente ou qui est mis à l'épreuve, mais nous pouvons retrouver le radical *periri* dans *periculum*, c'est-à-dire danger.

L'ex-périence nous renvoie donc face à l'indication de quelque chose qui sort du chemin (puisque la traversée s'apparente à un chemin) et de la limite. Le préfixe *ex* d'expérience, identique du reste à celui d'existence, confère à l'expérience et à l'existence le sens de ce qui va et va de pair, puisque l'expérience est passage de l'existence. Le terme expérience surgit comme la pièce maîtresse indispensable à toute réflexion et, par conséquent, à toute existence puisque faire une expérience expose dangereusement à une traversée, à une épreuve. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une expérience définie ni même de la révélation d'expériences, mais d'expérimenter l'existence dans sa limite et son danger, en une ouverture radicale au monde. L'expérience s'entend donc comme une réalisation, l'équivalent d'un *faire le monde en moi*, assurant ainsi la condition anthropologique dans l'amplitude de la complexité de ce qu'est le penser⁹.

Jorge Larrosa, dans *Notas sobre a experiênciã e o saber da experiênciã (Notes sur l'expérience et le savoir de l'expérience)*, définit le sujet de l'expérience, partant d'Heidegger, comme un :

« sujet touché, terrassé, abattu. Ce n'est pas un sujet qui demeure debout, dressé et sûr de lui ; ni un sujet qui atteint ce qu'il s'est fixé ou s'approprie ce qu'il veut; ou encore un sujet défini par ses succès ou par ses pouvoirs ; mais un sujet qui perd précisément ses pouvoirs, parce que ce dont il fait l'expérience s'empare de lui. En contre partie, le sujet de l'expérience est aussi un sujet subissant, souffrant, réceptif, résigné, interpellé, soumis. Son contraire, le sujet incapable d'expérience, serait un sujet (...) impavide, inaccessible, dressé, anesthésié, apathique, autodéterminé, défini par son savoir, par son pouvoir et par sa volonté » (p. 25).

Larrosa définit l'expérience comme ce qui *nous arrive, ce qui nous touche* et *nous transforme*, par opposition à l'essai et à une accumulation progressive de vérités objectives¹⁰.

Le savoir de l'expérience ne peut donc être confondu avec information ou connaissance des choses; l'expérience suppose un *mouvement* entre les choses, les idées, l'homme et le monde, un mouvement qui élargisse nos perspectives rationnelles par un appel à la réflexion entendue comme exercice qui nous conduit du connaître à se connaître, et avant tout du penser à se penser et du sentir à se sentir, afin que ce qui arrive trouve un espace pour être senti: car la construction du sens n'est possible qu'à partir *du survenu, du senti en moi*.

Ainsi, la réflexivité doit-elle découler de l'impératif humain consistant à chercher du sens à *partir de ce que je ne connais pas*, ce qui s'avère toutefois problématique dans la mesure où cela *me touche et m'affecte*. L'expérience suppose donc un engagement et une affinité qui s'accompagnent d'une aptitude à *supporter (sufferere)* ce qui demeure inconnu, ce qui arrive et ce qui advient, afin de dépasser l'absence de l'expérience, caractéristique de la logique de la rationalisation moderne, faite de domination et d'appropriation,

exacerbée par les nouvelles technologies de l'image qui ne tendent pour leur part que vers la distanciation, la dissociation et l'aliénation.

L'EXPÉRIENCE PO(I)ÉTIQUE: COMPRENDRE ET CRÉER

Il est devenu commun, notamment dans la culture occidentale, d'opérer une séparation/distinction entre l'intelligence liée à l'action et à la production (entendons par-là la production alimentaire, industrielle et, plus récemment, de services et de technologie) et l'intelligence mobilisée par l'intuition, davantage orientée vers la pensée et la connaissance de ce que nous pouvons appeler des *irréalités*, par opposition à la réalité extérieure et externe, attendu que l'homme n'est pas seulement un être de *réalités* mais aussi d'*irréalités* (cf. Barrio Maestre, op. cit.).

L'activité même nous est toujours apparue liée à la vie intellectuelle par opposition à la passivité du sentir et des sentiments, l'expérience affective étant considérée comme quelque chose de pathologique et de servile (cf. Perniola, 1993, p. 98).

La dichotomie entre le monde sensible et le monde des idées (Platon) a ouvert une brèche avec le sensible qui avait permis la naissance de la philosophie: celle de la poésie, d'un *logos* ne faisant qu'un avec le mythe¹¹.

En oubliant son origine primordiale antérieure à toute scission, la philosophie a oscillé entre le suprasensible et un sensible éclaté, ce qui eut, parfois, de graves conséquences sur le terrain éducatif. Dans ce sens, l'éducation a pour sa part oscillé entre des directrices matérialistes, économicistes, idéologiques et politiques.

Les discours éducatifs ont, quant à eux, mis en équation des propositions qui, en visant la critique d'une intelligence uniquement orientée par l'action ou par la subordination de la sensibilité à l'intellection, comprennent l'éducation comme un projet de rédemption/salut de l'humain. Ainsi la proposition de l'éducation esthétique de Schiller illustre ce projet d'émancipation de l'homme, en impliquant une critique de la superposition de l'intellection sur l'imagination par la tentative de dépassement du dualisme sensible-rationnel. Néanmoins, la proposition de Schiller comporte le risque de convertir l'esthétique en une idéologie, dans la mesure où elle finit par attribuer à la communicabilité esthétique une fonction universalisante qui conduit progressivement à l'absolutisation de l'art, assimilant cette communicabilité à une rédemption de l'humain absolutisé par une nouvelle suprématie: celle de l'esthétique.

Un projet culturel de l'humain concerne l'homme dans son tout; ce qui suppose de prendre en compte l'homme en tant que sujet gnoséologique et d'en appeler à un sujet qui entende l'*expérience* comme une co-implication entre l'être qui connaît et ce qui est connu, permettant à la vie de se manifester en nous par le sentiment¹². Telle est la principale *passion*

du philosophe et le principe primordial de la philosophie: l'éblouissement, le geste originel, la crainte face à l'inconnu, tout ce à partir de quoi les mythes ont été créés et la poésie inventée¹³. Sans aucun doute, pour tenter de répondre aux questions face à ce que l'on ne sait pas et à ce qui demeure énigmatique, et pour permettre à l'homme d'apprendre à vivre et à traverser l'existence, en faisant l'expérience de ses limites et de ses dangers. Expression de la frayeur ou de l'émerveillement face au monde, la poésie, qui vient de *poiésis*, surgit à la fois comme effort de *compréhension* et *création* imaginative. Au sein de cette intimité entre compréhension et création, poésie et philosophie se retrouvent unies, autorisant l'homme à penser et à porter un autre regard, à emprunter des chemins inexplorés sans pour autant séparer l'agir du penser ou du sentir, en vue de la compréhension du monde et d'un épanouissement individuel et collectif.

Or, un projet culturel de l'humain ne peut être institué que par la récupération de l'expérience, en d'autres termes par le développement d'une sensibilité qui signifie la *capacité* à admettre notre existence, même si elle est scindée (blessée), car « *apprendre à partir de l'expérience implique la capacité à contenir et à modifier* » les « *émotions douloureuses et effrayantes provoquées par la rencontre de l'inconnu* » (Robins, op. cit., p. 44), à remettre en question ce qui est établi et les vérités claires et distinctes, sans jamais oublier que nous vivons au bord de l'abîme, de sorte que notre sens de l'ordre et de la stabilité puisse sans cesse être défié. La revitalisation sociale et culturelle va donc de pair avec la prise en compte de l'altérité, de la vulnérabilité (Levinas): la possibilité d'être touchés par l'inconnu. Afin qu'à travers l'expérience nous puissions apprendre, engagés et touchés par le monde.

Cela revient à exiger de la philosophie une insertion dans le temps apte à opérer une transmutation intérieure, en affrontant la réalité et en la transcendant pour révéler sa dimension la plus authentique ; ceci revient, en fait, à regarder *au-dessus* de ce qu'il y a, *au-dessus* de ce qui est présent, *au-dessus* du visible et *au-dessus* du déjà pensé. Car dans l'expérience du penser, ce n'est pas le rendement cognitif qui est le premier en cause, mais précisément la construction de la connaissance par l'enrichissement de notre expérience du monde, par l'intérêt et la provocation qu'il suscite en nous. Cette transmutation intérieure permet le passage de *l'homme-chose* à la construction d'un *sentir personnel*, afin de réaliser le sujet en humanité, en accordant du sens à ce qui arrive, à ce qui vient, pour produire œuvres et culture.

Dans les relations qu'elle entretient avec la poésie et la littérature, la philosophie peut retrouver sa matrice poétique, son enfance toujours prometteuse pour que la construction de l'humain, en tant qu'exercice po(i)étique, procède d'une activité de constante création et de re-création entre ce qui a fait l'objet d'une expérience ou non, entre le connu et l'in-

connu; à savoir une activité spirituelle qui suscite le développement d'une conscience (pédagogique) qui se reconnaisse dans le souvenir (de ce qui fut) et dans l'espoir d'être. En effet la parole poétique ne se limite pas à dévoiler, elle est aussi fondatrice de l'être (Heidegger); pour que la connaissance soit une construction qui s'opère dans notre âme.

Dans ce sens, la spécificité de l'éducation est avant tout philosophique. En effet, si nous ne pouvons oublier les contributions de l'anthropologie culturelle, de la biologie et des différentes sciences de l'éducation qui œuvrent, sans équivoque, à la compréhension de l'humain, nous ne pouvons pas pour autant laisser de côté l'anthropologie de la différence, donc la compréhension de l'autre ou encore la dimension téléologique/eschatologique qui, partant de la philosophie herméneutique (Gadamer et/ou Ricœur), démultiplie les virtualités esthético-ontologiques de la sensibilité dans un projet de réalisation humaine, c'est-à-dire une *herméneutique exponentielle* qui révèle en unité *l'acte du verbe faire* à la *poésie* et, comme Camões, le pouvoir de la *poiésis* transfiguratrice, en comprenant dans le *telos* un mouvement infini qui articule (en l'orientant) la structure culturelle et le processus éducatif en un projet de sens partagé, de façon à défendre l'apprentissage comme une (re)construction significative des savoirs : alors nous apprendrons à penser à partir de ce qui nous touche et de ce qui nous affecte, puisqu'appréhender l'homme revient à l'appréhender en situation concrète et universelle, laquelle se dépasse et s'auto-détermine dans la *compréhension* et la *création*.

BIBLIOGRAPHIE:

- BARRIO MAESTRE, J. M (1998), *Elementos de Antropología Pedagógica*, Madrid, Ediciones Rialp.
- CRUZ, Maria Teresa (1998), « Experiência e experimentação. Notas sobre a euforia e disforia a respeito da arte e da técnica », in *Revista de Comunicação e Linguagens*, 25-26, *Real vs. Virtual*, Lisboa, Cosmos, org. José Bragança de Miranda, pp. 425-434.
- DROUIN-HANS, Anne-Marie (1998), *L'Éducation, une Question Philosophique*, Paris, Anthropos.
- GARCÍA BACCA, Juan David (2003), *Introducción literaria a la filosofía*, Barcelona, Anthropos.
- HEIDEGGER, Martin (1959), *Qu'Appelle-t-on Penser?* Paris, Presses Universitaires de France, trad. de allemand par Aloys Becker et Gérard Grangel.
- HOUSSAYE, Jean (1999), *Éducation et philosophie, approches contemporaines*, Paris, ESF.
- JIMÉNEZ, José (1999), « A revolução da arte electrónica », in *Revista de Comunicação e Linguagens*, 25- 26, *Real vs. Virtual*, Lisboa, Cosmos, org. José Bragança de Miranda, pp. 47-59.
- LARROSA, Jorge (2002), "Notas sobre a experiência e o saber da experiência", in *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Jan-Abr, n.º.19, São Paulo, trad. João Wanderley Geraldi, pp. 20-28.
- MIRANDA, J.C. (s/d), « Crítica da Esteticização Moderna », in *Imagens e Reflexão*, Actas da 2ª Semana Internacional do Audiovisual e Multimédia, Lisboa, Ed. Universitárias Lusófonas.

- PEREIRA, Paula Cristina, (2006), "O pensamento como um exercício do e no limiar" in *Itinerários de Filosofia da Educação*, Revista n.º.4, 2.º semestre de 2006, Porto, Gabinete de Filosofia da Educação do Instituto de Filosofia da FLUP, coord. Afrontamento, pp. 149-162.
- PEREIRA, Paula Cristina, (2007), *Do Sentir e Do Pensar. Ensaio para uma antropologia (experiencial) de matriz poética*, Porto, Afrontamento.
- PERNIOLA, Mario (1993), *Do Sentir*, Lisboa, Presença, trad. António Guerreiro.
- ROBINS, Kevin (2003), « O Toque do Desconhecido », in *Revista de Comunicação e Linguagens*, 31, *Imagem e vida*, Lisboa, Relógio D'Água, org. José Gil e Maria Teresa Cruz, trad. Catarina Moura, pp. 27-57.
- SIBILIA, Paula (2002), *O Homem Pós-Orgânico: Corpo, Subjectividade e Tecnologias Digitais*, Rio de Janeiro, Relume Dumará.

NOTES

¹ Dans la philosophie classique grecque, théorie et théâtre formaient un tout. Unité propre à l'état naissant qui fit de la *théorie* un spectacle intellectuel, rapprochant l'*Agora*, le *Théâtre* et la *Philosophie* en tant qu'espaces destinés à montrer et à pratiquer les vertus grecques fondamentales qui sont de nature publique et collective (cf. Garcia Bacca, 2003, pp.36, 37).

La tragédie est, de fait, une réflexion sur la situation de l'être humain et sa réalité sociale, mais elle est également un questionnement constant face aux pouvoirs mystérieux et incompréhensibles des dieux, face à l'inconnu qui provoque chez l'homme une scission au plus profond de son unité, mais où son unité se préserve dans un rapport qui est ouverture à une présence autre, à l'(extra)ordinaire.

² « Si l'idéologie s'accompagnait d'une fausse conscience, comprise comme un aveuglement pas encore cristallisé de façon théorique qui ôte à chacun la possibilité de devenir conscient de sa situation réelle, la sensologie tend à s'identifier avec le faux-sentir, car elle ne bénéficie d'aucune couverture théorique. Parallèlement, il est néanmoins impossible de démasquer sa fausseté car elle ne prétend être porteuse d'aucune vérité mais se constitue comme la simple effectualité du déjà-senti; les conceptions du monde peuvent être objets de critique, mais comment juger le sentir, surtout lorsqu'il a une dimension impersonnelle et anonyme, et qui plus est, révoquée? La sensologie présente donc pour cette même raison cet avantage sur l'idéologie: celui d'être à l'abri de l'exercice de la suspicion (...) dans le passage de la fausse conscience vers le faux-sentir, tous deviennent innocents et on leur retire également la faute d'indifférence » (Perniola, 1993, pp.14-15).

³ Dans le domaine de l'art, rien ne pourra plus être comme avant. « Quatre siècles de tradition plastique articulée sur l'homogénéité de la représentation et du regard, selon la convention de la perspective, se sont retrouvés définitivement et irréversiblement en crise. La pluralité de la représentation allait constituer l'axe du développement du nouvel art, de la multiplicité de propositions expressives et de mouvements qui ont échelonné le devenir du XX siècle (...) L'art qui, guidé par la notion traditionnelle de *mimesis*, empruntait ses modèles à la nature, va voir brisés les moyens de communication avec celle-ci, en raison de l'interposition de plus en plus importante de la technique. Au cours du XX siècle, l'objet primordial de la *mimesis* artistique ne sera plus la nature, mais la culture et particulièrement les produits et les procédés résultant de la technique » (Jiménez, 1999, pp. 47-51). Le nouvel idéal anthropologique sera aussi influencé par la transformation de l'expérience esthétique: une révolution anthropologique (qui est aussi digitale) effectuant la synthèse, par la fusion, du corps et du cerveau, transformant la capacité de sentir et en même temps la propre configuration de l'humain.

⁴ L'aliénation est liée précisément à notre incapacité à être affecté par ce qui arrive, c'est-à-dire à la difficulté croissante de transformer ce qui se présente à moi en quelque chose qui soit *senti en moi*, et ce qui arrive en quelque chose qui *m'arrive*.

⁵ Paula Sibilia, dans *O homem pós-orgânico – corpo, subjectividade e tecnologias digitais (L'homme post-organique – corps, subjectivité et technologies numériques)*, part de l'idée du biopouvoir de Foucault, considère comme problématiques les technologies digitales dans leurs applications dans leurs diversités, et montre la reconfiguration de la vie et des corps dans la société contemporaine. Recourant aux deux mythes fondateurs de la techno-science contemporaine – le mythe de Prométhée et de Faust, dans le premier cas, Prométhée est puni par les dieux et dans le deuxième cas, Faust est mar-

qué par les possibilités illimitées de la conquête et de l'ambition – Paula Sibilia annonce/dénonce une nouvelle ère faustienne qui sera marquée, essentiellement, par la méconnaissance des limites.

- ⁶ Nous avons choisi de garder le terme *shoc*, ainsi présenté et écrit par Benjamin.
- ⁷ L'expérimentation technique dessine une nouvelle catégorie de *potentialité* qui la rapproche de l'art. L'art lui-même a acquis de nouvelles configurations, comme par exemple les "arts technologiques", ce qui désigne « un art qui intègre de nouveaux moyens, ou dans son acception la plus forte (...), un art essentiellement centré sur les moyens » (Cruz, 1998, p. 429).
- ⁸ « Dans les nouvelles pratiques de sociabilité, la *participation* est remplacée par la *collaboration*. Et si *participer* implique l'engagement, *collaborer* assure le maintien du système en réseau. La *collaboration* implique l'élimination de la *résistance* et du *conflit*, caractéristiques de la participation, et est très appropriée aux relations de pouvoir et de domination. Elle est donc très propice à l'homogénéisation à trois niveaux: a) de **l'individu**, *socialisé dans l'interactivité*, b) de **la production centrée sur les moyens et les supports techniques**, c) **du sens submergé désormais par l'information et par sa production** » (Pereira, 2006, p. 154).
- ⁹ « L'expérience est, en espagnol, *o que nos passa*, en portugais (...) c'est *o que nos acontece*; en français l'expérience serait ce qui nous arrive; en italien, *quello che nos succede* ou *quello che nos accade*; en anglais, *that what is happening to us*; en allemand, *was mir passiert*. L'expérience est ce qui survient, ce qui nous arrive, ce qui nous touche. Et non pas ce qui se passe, ce qui arrive ou ce qui touche » (Larrosa, 2002, p.21).
- ¹⁰ « Si l'essai est générique, l'expérience est singulière. Si la logique de l'essai produit l'accord, le consensus ou l'homogénéité entre les sujets, la logique de l'expérience produit la différence, l'hétérogénéité et la pluralité. Donc, dans le partage de l'expérience, il s'agit davantage d'une hétérologie que d'une homologie, ou plus exactement, davantage d'une dialogie qui fonctionne hétérologiquement que d'une dialogie qui fonctionne homologiquement. Si l'essai peut se répéter, l'expérience ne le peut pas, elle arrive toujours comme si c'était la première fois. Si l'essai est prédictible et prévisible, l'expérience a toujours une dimension d'incertitude qui ne peut être réduite. De plus, étant donné que le résultat de l'expérience ne peut être anticipé, l'expérience n'est pas un chemin avec un objectif tracé, jusqu'à un but que l'on connaît à l'avance, c'est plutôt une ouverture sur l'inconnu, sur ce qui ne peut être ni anticipé, ni "pré-vu" ni "pré-dit" » (Larrosa, op. cit., p.28).
- ¹¹ Le *Logos* grec a été traduit en latin par *verbum* ou parole; *ratio* ou raison; *discursus* ou discours. La triple traduction montre l'amplitude et la complexité du *Logos* grec en tant qu'expérience du réel. De plus, nous ne pouvons pas omettre de rappeler que Platon, en choisissant le chemin le plus clair et le plus sûr de la philosophie, en une recherche *violente* de la vérité, n'a cessé de mener un combat avec la poésie, ce qui est facilement repérable dans différents passages de ses dialogues (*République*, *Le Banquet*, *Fédon* ...), où le mythe surgit comme un *plus* au-delà des raisons. Platon condamne en effet la poésie dans la seule mesure où celle-ci s'oppose à la Vérité et à la Justice.. Dans la *République*, Platon établit les différences (cosmologique, ontologique et épistémologique) entre le monde sensible et le monde intelligible, mais il *sent* la tension de ces différences, que ce soit en recourant à la théorie de la participation et de la réminiscence, soit en recourant à l'analogie et à l'allégorie pour mieux "illuminer" la Théorie. On constate donc le recours à une mystique de la lumière qui identifie, par exemple, le Soleil avec l'Idée du Bien et la Lumière avec la Vérité.
- ¹² Le sentiment ne comporte aucun défaut ontologique mais il conduit l'activité conceptuelle en suscitant ce qui se donne à penser et en cherchant la construction de sens.
- ¹³ Dans la pensée tragique, la philosophie, unie à la poésie, est l'intuition de l'unité dramatique et contradictoire de toutes choses. Il s'agit d'une pensée envisagée comme vision sensible du monde qui s'offre comme condition d'interroger, de comprendre, *pédagogiquement être-monde*. L'univers est encore l'univers dans sa totalité. Cette totalité concerne un enchaînement qui unit les images, les idées et les concepts, sans dédoublements ni ismes. La philosophie concerne alors, dans sa matrice poétique, une relation onto-phénoménologique avec le monde, où le plan de l'expression et de la création dépasse le plan de l'information, à travers une antériorité à la conceptualisation qui représente, selon nous, un instrument pour toujours questionner les limites de la pensée discursive.

INNOVATION ET SÉDIMENTATION DANS LE LANGAGE SCOLAIRE : CRÉATIVITÉ LINGUISTIQUE ET FABRIQUE DE L'INSTITUTION

Sébastien PESCE'

Résumé

Mon propos dans cet article est de décrire les apports que la sémiotique et la linguistique pragmatique peuvent représenter dans le domaine pédagogique : à la fois pour les praticiens, dans la mise en œuvre de leur projet, et pour les chercheurs, dans l'analyse des situations éducatives. Tandis que le modèle linguistique structuraliste décrit la langue comme un système en état de sédimentation permanente, à l'échelle d'une vie humaine, le modèle pragmatique, en insistant sur les processus de production et d'interprétation du sens, permet de reconsidérer le statut qu'occupe le langage dans l'espace scolaire. Cette transformation du statut du langage a pour effet de renouveler, en même temps que l'usage qui est fait de la langue, la manière dont le collectif, constitué d'élèves et d'enseignants, analyse et manipule son propre environnement social. La conscience sémiotique des acteurs devient l'élément clé d'une double dynamique d'innovation linguistique et sociale dans le champ pédagogique.

Mots-clés : Innovation linguistique, Pédagogie Institutionnelle, Pragmatique, Sémiotique de l'Éducation.

Notre perception naïve de la langue en fait un système figé. Nous en héritons, sans pouvoir transformer les éléments qui la composent, sous peine de malentendu et d'incompréhension. Nous devons probablement en bonne partie notre perception de cette supposée immutabilité au modèle développé par Saussure (1916). Le monde scolaire entretient à la langue un rapport qui semble en phase avec un tel modèle. Comme le rappellent les Instructions Officielles, le propos de l'enseignant est de développer chez les élèves « *la maîtrise du langage* »² ; on envisage, dès lors qu'on évoque une telle maîtrise de la langue, que celle-ci est constituée d'un ensemble de mots justes, de rapports de signification établis, et d'un ensemble de règles grammaticales et syntaxiques assurant la réussite de la communication. Par ailleurs la maîtrise de la langue, même si elle n'en est pas

le moyen exclusif, est revendiquée comme un outil privilégié de l'inscription des élèves dans la culture nationale³. On s'étonne moins de cette dernière idée que de la version radicale qu'on en propose parfois : selon cette version, c'est la maîtrise de la grammaire qui, par le jeu d'une habile pirouette rhétorique, devient l'arme parfaite pour lutter contre la violence⁴.

Cet article vise à explorer une voie très différente, en invitant le lecteur à se départir du modèle d'une langue figée et contraignante. Mon objectif est de proposer quelques rappels concernant un modèle « alternatif », pensé dans une visée pragmatique, et d'analyser des processus créatifs touchant la langue et l'environnement scolaire. De manière plus générale, j'essaie de montrer ici que reconsidérer le statut de la langue, en s'appuyant notamment sur les apports de la sémiotique, peut nous aider à repenser les situations éducatives et à transformer radicalement notre manière d'intervenir dans ces situations⁵. Dans un premier temps, je discuterai brièvement les modèles proposés par Saussure et Peirce. Je donnerai ensuite quelques exemples d'innovations observés sur le terrain de la recherche. La création linguistique y apparaît en effet comme un vecteur d'innovation sociale. Elle est à la source d'un travail de fabrique de l'Institution scolaire, comme production, transformation et aménagement de celle-ci. Au fil de ces parcours de création, élèves et enseignants élaborent une vision partagée de leur environnement social, modifiant leur manière d'y considérer leur propre place et d'y agir.

1. INNOVATION ET SÉDIMENTATION

1.1. *Le modèle saussurien : rappels*

L'innovation et la sédimentation sont, dans le modèle saussurien, deux phénomènes qui touchent la langue selon des rythmes différents. A l'échelle de son existence, l'individu hérite d'un système linguistique qu'il ne lui revient en aucun cas de transformer. Il s'agit d'un système sédimenté, figé par la tradition : « (...) nous voyons qu'en fait, l'arbitraire même du signe met la langue à l'abri de toute tentative visant à la modifier. La masse, fût-elle même plus consciente qu'elle ne l'est, ne saurait la discuter. Car pour qu'une chose soit remise en question, il faut qu'elle repose sur une norme raisonnable »⁶. Les phénomènes d'innovation (comme « déplacement[s] du rapport entre le signifié et le signifiant »⁷), ne se jouent que sur des périodes plus longues : mutabilité et immutabilité du signe existent, mais pas selon les mêmes temporalités⁸.

Les propos de Saussure n'ont pas vocation à retirer au locuteur sa liberté créatrice : la distinction opérée par le *Cours de Linguistique Générale* (CLG) entre Langue et Parole permet qu'au sein de la seconde l'individu, en combinant les éléments dont il dispose, fasse

preuve de créativité. Au fil d'une vie humaine, l'innovation relève de la parole, jamais de la langue.

C'est un modèle très différent que nous explorerons ici ; il ne s'agit pas de remettre en question la validité de la proposition de Saussure : il s'agit de savoir s'il est à même de rendre compte favorablement des situations observées. En effet, dans bien des cas de notre vie quotidienne, ce modèle fonctionne bien : la stabilité du sens accordé à un certain nombre de termes (« chapeau », « table », « chat ») est indéniable. Pourtant, de nombreux cas particuliers échappent au modèle du CLG. La poésie n'hésite pas à bousculer un ordre reconnu de la signification ; la science recourt au néologisme, de même que le font un certain nombre de communautés dont les besoins d'expression ne se satisfont pas du stock de vocabulaire disponible⁹.

1.2. C.S. Peirce et le troisième terme du signe

C'est dans le contexte d'une épistémologie générale, et influencé par les sciences de son temps¹⁰, probablement hors du cadre positiviste qui oriente largement la théorie saussurienne, que C.S. Peirce propose une vision très différente du signe : la relation triadique pensée par Peirce entre le signe¹¹, son objet et l'interprétant devient déterminante du processus de signification. Ainsi se définit le signe :

« Un signe, ou *representamen*, est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport que ce soit. Il s'adresse à quelqu'un, c'est-à-dire crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut-être un signe plus développé. Ce signe qu'il crée, je l'appelle l'interprétant du premier signe. Ce signe tient lieu de quelque chose : de son objet. Il tient lieu de cet objet, non sous tous rapports, mais par référence à une sorte d'idée que j'ai appelée quelquefois le fondement du *representamen* »¹²

Chez Saussure, le locuteur signale à l'auditeur le concept qu'il a à l'esprit, en recourant à un signe qui fait office de véhicule. Le concept est de part et d'autre de la chaîne communicationnelle le même, à quelques approximations près, que Saussure considère comme négligeables¹³ : lorsque mon interlocuteur utilise le mot « arbre », le concept que ce signe m'évoque est à peu de choses près celui qu'il se représente lui-même. La notion de concept disparaît chez Peirce : le signe proposé par le locuteur provoque l'apparition d'un signe second, sous la forme d'un interprétant. Comme chez Saussure, Peirce considère que le signe est défini par sa capacité à « tenir lieu » ou à représenter [*stand for*] ; mais s'ajoute, dans la définition peircienne, un élément clé : la question du fondement de cette représentation, du rapport particulier selon lequel le signe réfère à l'objet. Ce « certain rapport » n'est plus une évidence, et suppose une interprétation. A ce titre « l'interprétant ne peut pas être identique au signe interprété, il ne peut être une répétition, précisément parce qu'il est médiatisé, interprétatif [*interpretive*] et il est donc toujours quelque chose de nouveau »¹⁴.

Ce processus de signification, qui se joue par le biais de plusieurs entités de signification (*representamem/interprétant*), remet en question l'immutabilité de la langue. Les « approximations » entre signifiant et signifié évacuées par Saussure jouent un rôle fondamental dans les phénomènes discursifs. On peut entendre comme « approximation » les glissements qui s'opèrent lors du passage du signe premier à l'interprétant, et choisir d'y voir des événements déterminants du processus de signification.

1.3. Structures et/ou processus ?

A première vue, Saussure et Peirce proposent deux visions du langage contradictoires. Pour le premier, la langue est une affaire de structure. Chez Saussure, l'immutabilité de cette structure est due notamment à la manière dont est pensée la « valeur » du signe, et à l'articulation des signes entre eux : chaque signe signifie moins par sa valeur propre que par les différences qui le distinguent des autres signes ; modifier la valeur de l'un d'eux, c'est agir sur l'ensemble d'un système cohérent, et modifier, de proche en proche, la valeur d'autres signes. L'approche positiviste de Saussure implique l'objectivation des phénomènes linguistiques au sein d'un système que la modélisation semble figer au regard de lois générales identifiées par le compte-rendu scientifique : voici, exprimé d'un point de vue souvent défendu par les linguistes pragmatiques, une description de l'approche structuraliste, dont on considère que Saussure est le fondateur dans le champ linguistique¹⁵.

L'approche pragmatique ouvre une voie très différente. Peirce (2003) et James (1907) prolongent le pragmatisme philosophique, en référence notamment à l'Anthropologie pragmatique de Kant, et inspirent un mouvement qui se développe dans les années 1930 avec Ch. W. Morris, pour s'affirmer dans les années 1950, celui de la pragmatique linguistique : l'approche codique, référentielle, et structuraliste serait alors évacuée, tandis que se développe une théorie qui réhabilite l'importance du contexte, le rôle de l'interprète et son activité inférentielle, et finalement les dynamiques de production du sens. D'un côté Saussure, et la langue comme structure et support de la communication (la circulation du sens) ; de l'autre Peirce et surtout ses suivants dans le champ de la pragmatique, avec la langue étudiée du point de vue des processus, et comme support d'une herméneutique, c'est-à-dire non plus de la seule circulation du sens, mais de sa production.

Mais gardons-nous d'une opposition trop radicale entre structure et processus : à titre d'exemple, Sperber et Wilson (1989) décrivent un système codique-inférentiel, et ne rejettent pas la dimension codique de la communication. C'est un modèle purement codique qui est considéré comme insuffisant, lorsqu'il s'agit d'analyser certaines situations discursives. Finalement, insistons avec Véron (2007) sur l'idée que les notions de structure et de processus ne sont pas nécessairement exclusives l'une de l'autre. Il y a du sens à étudier

les processus selon lesquels une structure, un système de signes par exemple, évolue. C'est cette approche que je propose ici : il s'agit de conserver l'approche systémique d'un espace symbolique, en privilégiant l'étude des processus qui président à son élaboration et à sa transformation.

2. LE TERRAIN COMME SYSTÈME DE SIGNES¹⁶, INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Envisageons donc le terrain comme un système de signes, système évoluant selon des processus d'innovation et de sédimentation : en d'autres termes, un espace symbolique dont on essaiera de rendre compte d'un point de vue sémiotique. Voici quelques indications théoriques et méthodologiques qui permettent de mettre en œuvre, sur le terrain éducatif, une telle conception.

2.1. Une approche sémiotique de l'éducation

A l'école, on apprend d'abord à lire, à écrire, à compter. En d'autres termes, l'école, par le moyen du langage principalement, s'emploie à transmettre des compétences sémiotiques, des compétences supposant le recours à des signes. Ces signes sont voués à représenter des objets, des concepts ou des idées. Ainsi décrite, la situation éducative semble inviter naturellement à une approche sémiotique. Cependant la sémiotique, en se distinguant de la sémiologie, suppose autre chose que la seule étude des signes linguistiques. Elle suppose la considération de ces derniers au regard : des processus qui président à leur élaboration ; de leur circulation hors de la seule sphère de la communication (ou d'une communication réduite à la dénotation) ; de leur usage selon des dynamiques inférentielles (et pas uniquement codiques)... En bref, j'entends par approche sémiotique une approche qui sollicite un certain nombre des traits du signe tels qu'il a été pensé depuis Peirce, au-delà du seul langage verbal : je défends bien l'idée d'une approche *sémiotique*, et pas *sémiologique*¹⁷.

Cette orientation sémiotique de la recherche en éducation est à la base de nombreux travaux. Chacun de ces travaux identifie un ou plusieurs aspects du signe généralement ignorés par le modèle codique, pour évaluer la dimension heuristique que ce ou ces concepts peuvent offrir au chercheur. On peut citer Danesi (2000) qui s'intéresse aux méthodes de SLT [*Second Language Teaching*]¹⁸ ; Hoffmann (2000) recourt à la définition donnée par Greimas de la compétence pour analyser l'enseignement des matières fondamentales ; Frazier (2007) se penche sur des ateliers d'écriture [*writing classes*], observant les structures d'échange caractéristiques du travail en groupe.

Cette liste, loin d'être exhaustive, témoigne d'une approche sémiotique de la didactique qui depuis quelques années s'étend à des questions relevant de l'éducation globale, hors

des champs disciplinaires : ainsi très récemment Glassman et Kang (2007) explorent le rôle de la *semiosis* dans le développement d'une éducation démocratique ; Lee (2007) utilise la théorie peircienne pour proposer un modèle d'intervention auprès d'un public d'enfants autistes, Smith (2007) travaille pour sa part sur la prise en charge des adolescents, dans le cadre de travaux en psychologie de l'éducation. Par ailleurs Cunningham (1987), développe depuis de nombreuses années ce type de réflexion. C'est cette articulation entre éducation générale (et non didactique) et sémiotique qui intéresse la recherche que j'évoque ici.

2.2. Le terrain de la recherche

Après avoir entamé l'observation du terrain spécifique de l'Ecole Expérimentale (EE)¹⁹ en 2001, j'ai été progressivement amené à développer une approche sémiotique. Ce choix a été motivé d'abord par l'inadéquation, rendue évidente au fil de mes observations, entre les phénomènes langagiers en jeu sur ce terrain et le modèle codique de la communication. L'intérêt de cette approche sémiotique s'est ensuite confirmé : d'abord au fil de certaines des lectures mentionnées plus haut ; ensuite au vu de sa fécondité sur mon propre terrain.

La particularité du terrain repose sur un projet de Pédagogie Institutionnelle (PI) qui suppose le recours à des institutions, des outils pédagogiques fondés sur une réflexion pédagogique et éthique : ils sont porteurs de significations qui d'une part dépassent de simples considérations techniques (qui relèveraient de leur efficacité pédagogique) ; ils sont symboliques, ou représentent, portent trace, des phénomènes d'élaboration collective qui ont historiquement amené à leur existence. Par ailleurs l'usage et l'analyse que le groupe en fait au quotidien permettent de faire évoluer ces significations. Cette spécificité des institutions, qui en fait plus que de simples outils ou supports pédagogiques, invite à l'analyse sémiotique : ces « institutions » sont des signes dont l'approche pragmatique permet de rendre compte, en éclairant certains de leurs aspects : leurs modes de production, leur inscription dans un système et leurs interactions, le rôle joué par les interprètes, les espaces de communication réglée au sein desquels ils sont mis en jeu, les situations rituelles qui permettent de les mettre en scène.

Citons parmi ces institutions les ceintures de comportement, les règlements, les réunions, les responsabilités confiées aux enfants etc. Je ne peux pas les décrire ici en détail, mais je renvoie à Pesce (2006) pour la description des institutions telles qu'elles existent à l'EE.

2.3. Éléments méthodologiques

L'analyse de conversation est le moyen privilégié de l'étude des phénomènes de *semiosis* considérés. Les enregistrements vidéo produits par un cinéaste parallèlement à la

recherche permettent, après retranscription, l'étude des formes conversationnelles par lesquelles se développe l'activité de création menée par les élèves et les enseignants.

Par ailleurs, l'observation directe de situations en et hors des réunions formelles complète cette analyse ; s'y ajoutent des interviews d'acteurs portant sur les définitions d'un certain nombre d'institutions, ou des termes qui les désignent ou y sont associés. Ces trois types de données rendent possible la description des processus sémiotiques et leur mise en perspective, au regard des situations concrètes au sein desquelles les signes produits ou aménagés sont « joués », utilisés.

3. LE TERRAIN COMME ESPACE D'INNOVATION LINGUISTIQUE ET SOCIALE

Au sein de l'Institution, la dimension créative repose sur deux mouvements complémentaires : la création de signes variés (qui peut prendre dans certains cas la forme d'aménagements apportés à des signes existants) ; la transformation de situations sociales ou institutionnelles, qu'on pourrait qualifier de re-création de l'espace social. Ces deux formes créatives s'articulent. L'action opérée sur les signes (pas seulement verbaux) permet au collectif d'agir sur son environnement social : d'abord parce que la requalification des signes, l'ajustement de leur *valeur*, est l'occasion de redéfinir les situations vécues, et en conséquence d'agir de manière originale sur un environnement social repensé ; par ailleurs la transformation de l'environnement institutionnel (*i.e.* constitué d'institutions, de signes spécifiques) et défini par l'interaction entre ces signes, suppose la transformation des modes d'agir mais aussi des statuts, des relations, des techniques. Je décrirai ici plus concrètement les formes et les ressorts de cette créativité qui, d'abord linguistique, devient le support d'innovations sociales.

3.1. Les signes créés

Parce que la langue n'est pas figée, parce que chaque interprétation d'un signe suppose de l'investir de significations nouvelles, parce que le signifiant ne véhicule pas d'un esprit à l'autre un *concept* sans que le jeu de l'interprétant transforme ce dernier, l'individu impliqué dans une activité discursive opère une action créatrice. Dans le cadre de l'EE, les réunions formelles rassemblant élèves et enseignants sont l'occasion de questionner les institutions en manipulant les signes qui y font référence. Mais ces signes sont surtout utilisés dans le quotidien. Cette manipulation des signes permet, selon des procédés variés, de faire évoluer très rapidement la valeur de certains signes. Si une institution est associée à un ensemble d'énoncés descriptifs, des éléments de définition, des règles de mise en œuvre, le groupe peut être amené à ajouter, à supprimer, ou à traduire certains de ces énoncés ou élé-

ments déterminants du signe. Ainsi, en 2001, les règles définissant le « *parrainage* »²⁰ ont été modifiées, transformant une institution connexe (la « *ceinture verte* ») et modifiant du même coup le sens des signes désignant ces institutions. Cette transformation a fait l'objet d'un amendement à une convention existante. Dans d'autres cas, un terme spécifique est créé, ce qui fut le cas entre 2002 et 2003 avec le mot « *substitut* », puisé dans le dictionnaire mais dont le sens a été entièrement reconstruit pour élaborer une nouvelle institution. Il s'est agi alors, sur la base d'une analyse de la situation vécue par le groupe, et définie comme une situation de crise temporaire, de procéder, via un travail d'innovation linguistique, à la création d'une institution nouvelle, à même de résoudre la crise.

Dans d'autres situations observées, la créativité opère dans la production d'énoncés spécifiques, ce que l'on nomme généralement en PI des maîtres mots. Ainsi peuvent être produits, aménagés ou redéfinis des énoncés utilisés pour ouvrir ou clore des séquences rituelles : l'obtention d'une ceinture de comportement est soumise à un vote, ouvert par des énoncés rituels, et clos par un autre : « vu les votes et les commentaires, untel a la ceinture orange ». Lorsque de nouvelles institutions sont créées, le groupe élabore de nouveaux rituels et/ou de nouveaux maîtres mots qui y sont associés. Il s'agit bien là d'une activité sémiotique : le groupe modifie des significations ou en produit de nouvelles, en agissant sur des signes premiers (ou signifiants). Ces signes permettent qu'émerge une nouvelle description de l'objet, ou modifient le rapport entretenu par un signe à son objet.

3.2. Innovation sémiotique et innovation sociale

Cette activité sémiotique, forme d'innovation linguistique, n'a de sens qu'entendue dans sa dimension sociale et dans ses effets sur l'environnement institutionnel. Dans des contextes disciplinaires, l'activité sémiotique permet de produire des savoirs techniques, par exemple d'ordre scientifique, ou d'appréhender des concepts. Dans les situations que nous observons, cette activité sémiotique permet au collectif de produire un savoir sur son propre environnement institutionnel, les relations qui s'y jouent, les règles qui y prévalent. La notion de savoir doit être entendue dans une visée critique, non pas comme un énoncé de vérité, mais bien comme une connaissance historique, située, un discours porté par le groupe sur le monde social dans lequel il évolue. Ainsi des situations sont vécues puis définies, exprimées dans des institutions qui sont autant de signes.

En transformant cet univers, en en rendant compte selon certaines directions, enfants et adultes traduisent leur vision dans des institutions qui elles-mêmes régulent les relations en transformant les statuts. La création de l'institution des substituts suppose qu'à l'avenir des enfants demanderont au groupe, lors de rituels, que leur propre parcours soit exprimé au regard de cette catégorie nouvellement créée : ils demanderont à être nommés substituts, à obtenir un nouveau statut, à bénéficier de nouveaux droits, à être soumis à de nouvelles

obligations. Les individus se créent ou se re-crésent en redéfinissant les formes et les modalités de leur inscription dans le collectif. Les dynamiques d'innovation linguistique jouent donc un rôle dans la triple création des institutions, de ses membres, et de l'Institution au sens large, *i.e.* de l'école pensée non comme établissement, mais comme un espace social et symbolique, dynamique, et régulé par des normes.

3.3. Espaces et modalités de la création

Les innovations linguistiques et institutionnelles, l'activité sémiotique, s'opèrent essentiellement dans des réunions formelles. Soulignons pourtant l'interaction permanente entre les situations vécues et l'activité réflexive menée en réunion. Dans le cas cité plus haut de la redéfinition du parrainage, une longue série d'expériences a eu lieu avant que la question ne soit reprise en réunion et qu'une nouvelle convention soit validée. On peut ainsi considérer que l'espace essentiel de la création est un espace conceptuel ou psychique, celui de la réflexivité, et qu'il embrasse une variété de situations concrètes : réunions formelles, discussions informelles, activités scolaires etc.

Le support de l'innovation sociale est l'innovation linguistique, selon des modalités langagières particulières : de nombreux mécanismes sont en jeu qui favorisent ces parcours d'invention. La première clé, nous l'avons dit, tient à la façon même qu'a le signe d'exister, de n'être reçu que dans un travail d'interprétation, de voir sa circulation permise par des glissements de sens. Cette circulation devient elle-même l'occasion de produire des significations nouvelles. D'autres traits du langage supportent cette activité créatrice : le fait que la dimension métaphorique du sens ou la connotation ne sont pas réservées à la seule poésie ou à des espaces alternatifs du discours, mais traversent le langage tout entier, où qu'il soit mis en scène.

D'autres moteurs de l'activité créatrice reposent non pas sur le statut ou la *manière d'être au langage* des signes, mais sur la façon dont l'activité discursive permet de manipuler les signes. Les phénomènes de co-énonciation, les différentes formes de modalisation employées par les interactants, les directions que le contexte peut donner à l'interprétation, les effets de focalisation que suggère une intervention individuelle, les modes de cadrage de l'échange portés par les règles de la discussion, tout cela favorise certaines formes d'invention.

L'activité créatrice dans l'espace éducatif, en ce sens, ne repose pas sur le seul caractère du langage : on sait combien des situations pédagogiques fermées ralentissent ou contraignent (il est peu probable qu'elles puissent l'empêcher) l'innovation. Bien des moteurs de l'innovation relèvent de la posture des enseignants : dans le rapport qu'ils entretiennent au langage (s'autorisent-ils à organiser des espaces favorables à la création,

reconnaissent-ils la possible légitimité de néologismes, en un mot quelle forme prend leur conscience sémiotique ?) ; dans leur capacité à mettre en scène la conversation, à laisser du jeu dans la structure des réunions, à être attentifs à des prises de parole qui tendent vers l'innovation.

CONCLUSION : CRÉATIVITÉ ET « WAYS OF UMWELT-MAKING »

L'analyse sémiotique vise à rendre compte de dynamiques de production du sens. L'approche pragmatique se penche sur des phénomènes processuels, considérant que le sens n'est pas *toujours-déjà-là*, mais produit en permanence dans les échanges. En ce sens, il eût été surprenant qu'on rende compte ici d'événements créatifs ponctuels : l'activité de création, comme innovation linguistique et sociale, se joue bien dans des parcours... parcours d'enfants dans l'Institution, parcours du groupe dans le langage.

A ce titre, l'originalité des situations évoquées ici réside moins dans l'existence de tels phénomènes créatifs (d'un point de vue sémiotique, on peut considérer qu'ils sont inévitables lorsqu'un collectif use du langage), que dans la capacité d'une équipe d'enseignants à orchestrer ces situations, à organiser des espaces possibles pour leur développement, et tout d'abord à accepter que la vie d'une institution pédagogique repose en partie sur de telles dynamiques.

En 1978, Nelson Goodman publiait *Ways of Worldmaking*, et proposait une analyse des manières dont le langage, dans diverses activités humaines, permet de « produire » le monde en en rendant compte selon des choix, des découpages, des analogies particulières. C'est en référence à cet ouvrage que je propose de définir les parcours d'invention décrits ici comme une forme d'*Umwelt-Making* : la Fabrique de cet espace symbolique qu'est l'Institution peut être en effet entendue comme la production collective et négociée d'un « environnement subjectif », rendant compte, en la codant dans des institutions, de la réalité locale. Il s'agirait alors de poursuivre cette réflexion en déterminant plus finement les traits de cet *Umwelt* et les modalités de sa construction²¹.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bentolila, A., Desmarchelier, D. & Orsenna, E. (2006). *Rapport de Mission sur l'Enseignement de la Grammaire*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale, HS n°1 du 14 février 2002. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- Copley, P. (2001). *The Routledge Companion to Linguistics and Semiotics*. New-York : Routledge.
- Cunningham, D.J. (1987). « Outline of an education semiotic », in *The American Journal of Semiotics, Special Issue: Semiotics and Education*, 5, 2, pp. 201-216.

- Danesi, M. (2000). *Semiotics in Language Education*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Ducrot, O. (1968). *Le structuralisme en linguistique*. Paris : Seuil. (reed. Points Seuil, 1973).
- Frazier, S. (2007). « Conversational Structures of 'reports' in writing class group work », in *Semiotica*, 164, 1/4, pp. 53-80.
- Glassman, M. & Kang, M.J. (2007). « Semiosis as an educational instrument: The irrelevance of mediation and the relevance of social capital », in *Semiotica*, 164, 1/4, pp. 81-99.
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis : Hackett Publishing.
- Guattari, F. (1979). *L'inconscient machinique, essais de schizo-analyse*. Paris : Editions Recherches.
- Herzfeld, M. (1983). « Signs in the field: prospects and issues for semiotic ethnography », in *Semiotica*, 46, 2/4, pp. 99-106.
- Hoffmann, E. (2000). « Lire, écrire, compter. Et s'il ne suffisait pas d'apprendre à savoir faire ? ou quelques réflexions sémiotiques sur l'acquisition de la compétence et ses déboires », in A. Jaillet (éd.), *Education et Sémiotique : hommage à Michel Tardy*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, pp.35-50.
- James, W. (1907). « What Pragmatism Means », in W. James, *Pragmatism, a new name for some old ways of thinking*. New York: Longmans, Green and Co, pp. 17-32.
- Lee, Y. (2007). *A theoretical Model of Activity Semiotics: Symbolic Mediation and dialogical Interaction*. Doctoral Dissertation, Graduate School, Korea University, Korea.
- Peirce, C.S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Peirce, C.S. (2003), « Définitions », in C. Tiercelin & P. Thibaud (dirs.), *Charles Sanders Peirce, Pragmatisme et sciences normatives, Oeuvres II*. Paris : Editions du Cerf, pp. 13-23.
- Pesce, S. (2006). « Jeux de langage et contexte riche dans l'espace pédagogique : un exemple de définition collective des conditions de la signification », in J. Bernard (coord.), *La Parole en Sociologie, Recherche et débats*. Potiers : ICOTEM, pp.125-140.
- Rey-Debove, J. (1998). *La linguistique du signe : Une approche sémiotique de la langue*. Paris : Armand Colin.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot. (rééd. 1995).
- Smith, H.A. (2007). *Teaching adolescents: Educational psychology as a science of signs*. Toronto : University of Toronto Press.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1989), *La pertinence*. Paris : Minuit.
- Véron, É. (2007). « Sémiotiques et théories de la communication : épisodes d'une convergence toujours différée », Communication présentée au 9^{ème} Colloque International de l'IASS/AIS, 13-17 Juin 2007, Helsinki/Imatra, Finlande. (non publié)
- Vulbeau, A. & Pain, J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.

NOTES

¹ Doctorant en Sciences de l'Education, Laboratoire « Crise, écoles, terrains sensibles », Université Paris-X Nanterre ; A.T.E.R. en Sciences de l'Education, Université François Rabelais-Tours.

² Voir le Bulletin Officiel de l'Education Nationale, Hors-Série n°1, 14 février 2002, pp.14s.

³ *ibid.*, p.17.

⁴ On peut relire à ce sujet les premières pages du fameux rapport Bentolila (2006) portant sur l'enseignement de la grammaire.

⁵ Cunningham (1987) défend très précisément cette idée.

⁶ Saussure (1916, p.106).

⁷ *ibid.*, p.109.

⁸ *ibid.*, p.108.

⁹ voir notamment Rey-Debove (1998, p.145).

¹⁰ Je m'appuie ici sur Véron (2007).

¹¹ ou *representamem*.

¹² Peirce (1978, p.121).

¹³ Saussure (1916, p.29).

¹⁴ Copley (2001). (la traduction est de l'auteur du présent article).

¹⁵ Ducrot (1968, p.16, pp.32-33, pp.43s) insiste pour sa part sur le fait que la notion de structure en linguistique n'est pas une invention de Saussure.

¹⁶ L'expression est proposée par Herzfeld (1983), dans le contexte d'une étude ethnographique.

¹⁷ Je renvoie à la distinction proposée par Guattari (1979, p.19).

¹⁸ Le caractère sémiotique de l'approche de Danesi repose notamment sur la dimension métaphorique de la signification, le fonctionnement en réseau des significations, l'articulation entre structures conceptuelle et de surface.

¹⁹ Appellation empruntée à Vulbeau et Pain (2003).

²⁰ Forme de tutorat entre élèves.

²¹ Cunningham (1987, p.209) résume l'historique de la notion et l'usage qui en a été fait, à la suite de T. Sebeok, en sémiotique.

AU CONFLUENT DE LA DIDACTIQUE ET DE LA PÉDAGOGIE : LE PROCESSUS APPRENDRE.

Marc WEISSER

LISEC – EA 2310
Université de Haute-Alsace
Mulhouse

Résumé : Cet article interroge les relations, parfois tendues, entre didactique(s) et pédagogie. Après avoir établi l'utilité d'introduire de la dissymétrie dans le modèle du triangle, il se focalise sur trois lieux de difficultés : le fonctionnement ordinaire des classes, hors ingénierie didactique, les limites du tâtonnement expérimental en tant que démarche d'enseignement / apprentissage, le rôle du maître, mort efficace du processus Apprendre.

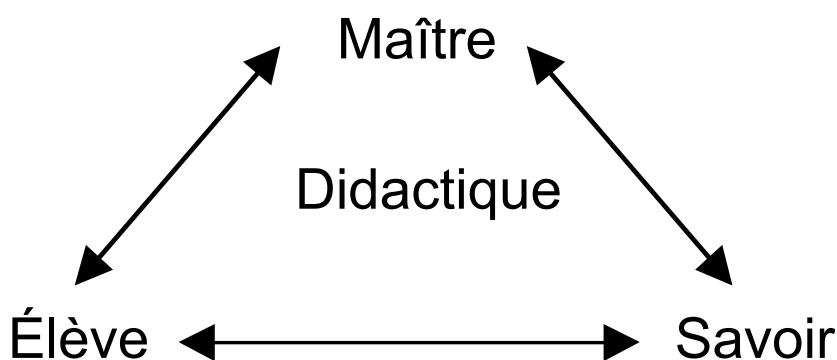
Mots-clés : didactique, pédagogie, processus Apprendre, rôle du maître.

1. DE LA PROXIMITÉ DES DIDACTIQUES ET DU PROCESSUS APPRENDRE

Les relations entre didactique et pédagogie ne sont pas toujours sereines dans la sphère francophone (Houssaye 1997, 2002). M. Develay (1997) nous rappelle d'ailleurs que la didactique est née en réaction à la focalisation sur les relations au sein de la classe telle qu'elle existait dans les Sciences de l'Éducation des années 1970. La pédagogie de son côté n'a à l'heure actuelle en France aucun droit de cité en tant que telle, ni à l'Université, ni même dans les IUFM. Est-ce à dire que d'autres approches font l'affaire et suffisent à rendre compte des phénomènes éducatifs ?

Pourtant, pour Y. Bertrand et J. Houssaye, "*didactique et pédagogie sont une seule et même chose, désignent une même réalité*" et les dissensions qui apparaissent ne sont que "*querelle de mots et défense de territoires institutionnels*". Le triangle pédagogique et son homologue didactique coïncideraient exactement (1995, pp. 7 et 15). Effectivement, certains rapprochements sont troublants. J.F. Halté par exemple conçoit la didactique (du français) comme une "*discipline théorico-pratique*" qui allie des aspects épistémologiques,

psychologiques et praxéologiques (1992, p. 17). Nous sommes là tout proches de la définition de la pédagogie que Houssaye et Fabre (2002) reprennent chez Durckheim. Halté poursuit en modélisant les relations entre maître, savoir et élèves. La didactique se place selon lui au centre de gravité du polygone ainsi tracé, à égale distance de trois pôles de même importance :

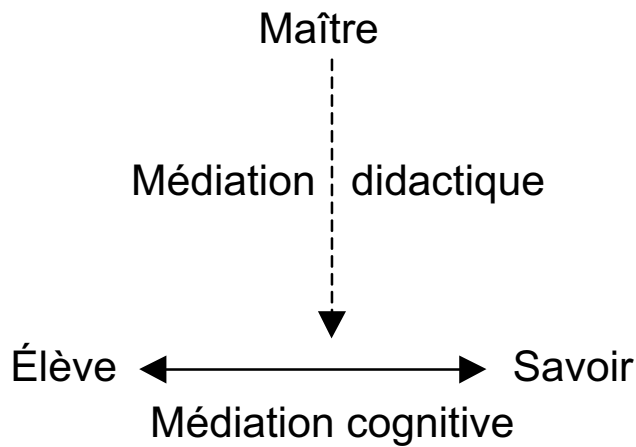


Dans le monde germanophone, la *Fachdidaktik* se donne elle aussi comme l'association entre les objets d'enseignement à travers leurs formes successives, les élèves dans leurs activités d'apprentissage, et le maître, sa formation, son expérience (Schneuwly 2005, p. 457).

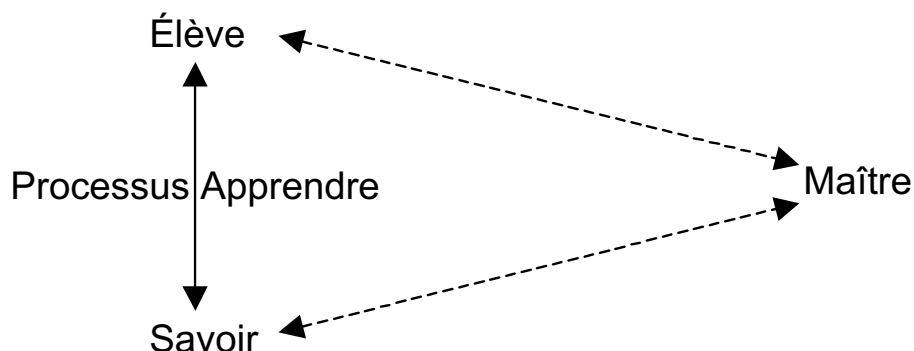
Mais ce triangle, parfaitement équilatéral, ne trouve-t-il pas ses limites dans sa volonté même de conserver un équilibre idéal entre les trois sommets ? Que le lecteur nous permette une brève incursion dans le domaine littéraire. Dans *Huis Clos* (1947), J.P. Sartre met en scène un tel trio. C'est la rotation des positions hautes, positions de séduction en l'occurrence, qui assure la dynamique d'une intrigue sans issue. On assiste, là comme en classe, à l'émergence d'un savoir, plus précisément au dévoilement progressif des raisons inavouables qui ont conduit chacun des protagonistes à la damnation. La situation est proprement infernale du fait justement de l'identité stricte des positions d'Estelle, Inès et Garcin : chacun a de bonnes raisons d'être attiré par l'un des deux autres et d'entrer ainsi en concurrence avec le troisième. La lutte pour les places préférentielles est sans fin parce qu'aucun des protagonistes ne peut se mettre en retrait, ne peut être mis en retrait par une collusion entre les deux autres. Ils ne peuvent plus, paradoxalement, "faire le mort", et sont condamnés à pratiquer éternellement le renversement des alliances et la trahison.

D'où l'idée d'introduire une certaine asymétrie dans le dispositif, dans le but d'enrayer ce mouvement perpétuel et de stabiliser les relations. Nous voudrions retenir deux modèles qui selon nous vont dans ce sens. Nous empruntons le premier au champ didactique, à Y. Lenoir (1996). Pour lui, l'apprentissage se traduit par l'enchâssement de deux

médiations. S'établit au niveau élémentaire une médiation cognitive, entre l'élève et l'objet de savoir qu'il a à reconstruire. Son apparition et sa persistance sont garanties par une seconde médiation, didactique cette fois, par le biais de laquelle l'enseignant agit sur la relation Élève – Savoir. L'étayage brunérien (1983) n'est pas loin :



Le triangle pédagogique constitue notre deuxième référence, et plus particulièrement le processus Apprendre. Décrivant ce dernier moment de son itinéraire pédagogique, Houssaye (1988) établit qu'apprendre, c'est s'approprier un contenu nouveau qui s'intègre aux acquis antérieurs, et que ce remaniement cognitif ne peut se faire par procuration. Le maître se contente dans cette optique de préparer le terrain, de mettre en place des dispositifs facilitateurs qui ouvrent à chaque apprenant un espace dans lequel il tracera un chemin personnel. *“Le processus Apprendre est caractérisé par une centration privilégiée sur le rapport Élève – Savoir, et un retrait relatif du Professeur en tant qu'enseignant. Le rôle du maître est de tout faire pour favoriser et constituer les sujets de la relation de base”* (p. 231). L'un des principes de ce modèle théorique précise ainsi que *“toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième, avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts”*. Ce troisième *“doit accepter la place du mort, ou à défaut se mettre à faire le fou”* (p. 233) :



Quelles sont les caractéristiques du processus Apprendre ainsi défini ? Houssaye retire de sa lecture de la psychologie de l'apprentissage ces quelques "conseils pédagogiques" (1988, p. 207), dont nous allons chercher le pendant dans les didactiques disciplinaires :

- ✓ présenter une information très structurée autour d'un noyau organisé : on retrouve là l'idée d'objectif-obstacle chère à J.P. Astolfi et B. Peterfalvi en didactique des sciences (1993) ;
- ✓ introduire un concept nouveau à partir des formes diverses des concepts qui lui sont attachés et qui en se modifiant vont le constituer : voilà qui rappelle une autre notion clé de la didactique des sciences, celle d'apprentissage allostérique, qui prévoit de travailler à la fois contre et avec les représentations des apprenants (Giordan et De Vecchi, 1987, p. 170) ;
- ✓ laisser l'enseignant dans une position de retrait dont il ne sort que quand on fait explicitement appel à lui : les situations adidactiques de G. Brousseau sont construites sur ce modèle général (1998, p. 58) ;
- ✓ multiplier les informations et les points de vue différents en faisant confiance à l'activité cognitive de l'élève : la situation problème en didactique des mathématiques présente entre autres traits nécessaires la possibilité d'être traduite dans plusieurs cadres (arithmétique, géométrie, ...) (Fabre 1999, p. 91 ; voir aussi Duval 1995).

Les analogies entre les différentes didactiques et le processus Apprendre sont ainsi des plus étroites, et les exemples de correspondances auraient pu être multipliés. Le processus Apprendre n'est-il dès lors qu'une dénomination supplémentaire, juste utile à satisfaire les tenants de la pédagogie ? Les champs étudiés par ces deux approches se recouvrent-ils exactement ? Sont-elles par conséquent en concurrence pour une même niche écologique ? Ou présentent-elles au contraire des spécificités qui leur sont propres ? Dans ce qui suit, nous allons examiner plus en détail trois points d'achoppement, dans le but de préciser d'éventuelles complémentarités.

2. DE QUELQUES TENSIONS ENTRE DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIE

2.1. Les classes ordinaires

L'attention portée à ce qui se passe dans les "classes ordinaires" est née durant les années 1990 en didactique des mathématiques. Il s'agit de classes "dans lesquelles les séances n'ont pas fait l'objet d'un travail préalable entre le chercheur et le professeur" (Margolinas 2005, p. 350), à l'opposé de celles où est mise à l'épreuve une ingénierie didactique, "prototype de situations aptes à faire rencontrer par les élèves le savoir mathématique" (Schubauer-Leoni 2000, p. 73). L'ingénierie s'intéresse ainsi aux relations entre l'apprenant et un milieu spécifiquement construit, le moins troublé possible par le professeur et son projet social (Margolinas 2005).

Nous aurions donc d'un côté la gestion des apprentissages au quotidien, sans intervention ou contrôle de la recherche, et de l'autre le test de séquences scientifiquement construites par des experts. Deux questions naissent de cette distinction. On est fondé tout d'abord à se demander qui est responsable de ce qui se passe dans une classe. Force est de constater que l'institution confie un groupe d'élèves à un ou plusieurs enseignants, selon le pays et l'établissement. Pas à un chercheur, fût-il didacticien. Ensuite, on peut s'interroger sur la formation de ces enseignants. *Quid* des retombées des cours de didactiques sur les pratiques "ordinaires" des professeurs ? Qu'en est-il du transfert de l'ingénierie dans le quotidien de la classe ? Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Restons pour l'instant du côté de l'ingénierie. A première vue, l'influence de l'enseignant titulaire, chargé de mener la séquence d'apprentissage, est à minorer autant que faire se peut. Quand on y regarde de plus près, et les didacticiens le font, on s'aperçoit que même dans les phases adidactiques, le professeur ne peut se tenir complètement en retrait. Il a notamment à maintenir l'engagement des élèves (Margolinas 2005, p. 352). Nous allons retrouver là l'une ou l'autre des figures de l'étayage mentionné plus haut (Bruner 1983), par exemple l'enrôlement dans la tâche au moment de la dévolution, ou la réduction des degrés de liberté durant la situation d'action. Ou encore la signalisation des caractéristiques dominantes s'agissant de la phase d'institutionnalisation : "Les conditions sociales d'un apprentissage par adaptation, en rejetant le principe de l'intervention des connaissances d'un tiers pour produire la réponse, tendent à rendre impossible l'identification de cette réponse comme une nouveauté, donc comme correspondant à une acquisition de connaissances" (Brousseau 1998, p. 76). Sans l'insistance du maître, le savoir reste fortement contextualisé et finit par passer totalement inaperçu des apprenants.

Les décisions de l'enseignant en termes de gestion du groupe, de modalités de distribution de la parole, d'alternance des modes de travail, de scansion du temps didactique,

etc. ne sont donc pas sans effet sur le déroulement de ce qu'ont prévu les chercheurs. Cette influence est plus grande encore lorsque le professeur assume un certain nombre de choix pédagogiques. Y. Reuter par exemple reconnaît que la mise en œuvre du Mode de Travail Pédagogique Freinet à l'école de Mons en Baroeul "brouille les repères de ce qu'historiens et sociologues appellent forme scolaire. Point de traditionnel découpage disciplinaire dans l'emploi du temps" (2007). L'abandon d'une répartition *a priori* des horaires consacrés aux différentes matières, l'abandon en fait du cours dispensé en commun à toute une classe, rendent-ils caduques les avancées des didactiques ? Au contraire, l'autonomisation des élèves ne renforce-t-elle pas l'efficacité des moments didactiques ? Quelles sont les relations qui se tissent entre les situations problèmes résultant de l'ingénierie didactique et les institutions mises en place par un dispositif pédagogique aussi structuré que l'est par exemple la Classe Coopérative ?

Ceci nous amène à nous interroger sur le fonctionnement de l'enseignant ordinaire dans sa classe ordinaire. Si la séquence de mathématiques s'organise autour de la recherche d'une vérité qui doit être validée par administration de la preuve, celle de français langue maternelle vise plutôt un rapport à une norme sociale (Schubauer-Leoni 2000, p.82). Ces deux didactiques admettent donc deux régimes de validité différents (Weisser 2004a, Weisser & Rémigy 2005), leur poursuite du Vrai (Houssaye 2003) ne met pas en jeu les mêmes mécanismes, les mêmes ressorts de la raison. Certaines disciplines scolaires sont basées sur la recherche de régularités (vérités ou normes), d'autres sur la confrontation d'interprétations (dans tous les domaines littéraires, artistiques). Et nous n'avons pour l'instant évoqué que des apprentissages disciplinaires, alors que la tâche du maître lui impose aussi de travailler les relations entre les personnes, à l'occasion par exemple de prises de décision collectives qui intéressent la vie du groupe. Est-il concevable dans ces conditions que le fonctionnement coopératif d'une classe à ces moments-là n'ait aucune influence sur les débats heuristiques qu'y provoquent à d'autres moments les confrontations des représentations initiales, ou l'interprétation de séries de mesures visant à valider une hypothèse ? En d'autres termes, et pour rester sur cet exemple des interactions orales, peut-on s'imaginer donner voix au chapitre aux élèves quand ils sont citoyens et pas quand ils sont apprenants (ou inversement) ? Peut-on imaginer que le fonctionnement coutumier d'une classe ne transparaisse pas dans la façon dont élèves et maître font leur un dispositif d'ingénierie didactique ?

Pour G. Avanzini, les théoriciens de l'Éducation Nouvelle "n'ont pas formalisé leur pensée de manière satisfaisante" et manquent ainsi de scientificité. La réflexion pédagogique se fonde sur des choix axiologiques, mais peinerait à en démontrer la rationalité (2003, p. 53). A travers ce qui précède, on se rend cependant compte de deux phénomènes qui

cumulent leurs effets : d'un côté, certaines avancées didactiques viennent confirmer des options pédagogiques intuitives ou idéologiques (voir ci-dessus le cas des interactions discursives) ; d'un autre, on s'aperçoit que les mouvements pédagogiques ne se contentent pas de conserver en l'état un héritage sacralisé mais reprennent à leur compte en les adaptant bien des propositions didactiques (voir par exemple les publications récentes de l'ICEM Freinet : Lèmery 2004).

Et les choix qu'opère à cette occasion l'enseignant ordinaire parmi les dispositifs imaginés par les didacticiens posent la question du statut de l'ingénierie : que va (doit ?) étudier le chercheur ? En toute bonne rigueur scientifique, l'expérimentable. Ou, s'il est un peu poppérien, le falsifiable. Ce qui conduit à un problème déontologique : peut-on soumettre un groupe d'apprenants à une méthode dont on n'aura de cesse d'essayer de prouver le manque de cohérence ?... A l'inverse, une recherche qui teste le souhaitable ne satisfait plus aux canons de l'épistémologie, puisque de descriptive elle se fait prescriptive. Ce dilemme est signalé par Houssaye quand il affirme que la quête du Vrai n'est reconnue que si elle vise le Bien, l'amélioration des pratiques d'enseignement (2003, p. 76). La difficulté de transférer les résultats de la recherche en Sciences de l'Éducation aux pratiques quotidiennes trouve sans doute là l'une de ses explications : ils ne sont pas considérés comme des facteurs propices à l'augmentation de l'efficacité de l'action enseignante, étant donné qu'ils ne prennent pas en compte (pour des raisons fort légitimes au demeurant) toute la complexité des tâches quotidiennes.

L'une des façons d'éviter cette aporie est de considérer que le purement descriptif n'existe pas, que la recherche d'une stricte neutralité scientifique est vaine. La figure rhétorique de l'hypotypose, qui vise à créer un effet de réel par une description minutieuse, nous le dit depuis l'Antiquité. Plus près de nous, N. Charbonnel nous rappelle que "*quand bien même on dit au lecteur ce qu'est l'éducation, on le lui dit pour qu'il agisse, dans ce domaine, de la bonne façon*" (1991, p. 83). La recherche en didactique pourrait dès lors consentir à étudier le possible, les possibles, d'en valider de façon méthodologiquement armée la faisabilité et l'intérêt, mais de laisser ensuite au praticien ordinaire la responsabilité de ses choix, déterminés par ses options éducatives (ou celles de l'institution qui l'emploie). Les didactiques disciplinaires, en tant que sciences, se passent de références à des systèmes de valeurs. Cela ne signifie pas pour autant que du point de vue de la classe ordinaire toutes leurs propositions se valent.

Le risque en est la perte du sens. Fabre (1997, p. 56) en propose une tripartition. Il commence par distinguer deux aspects du sens qu'il nomme pédagogiques : la manifestation, qui se traduit par l'activité de l'apprenant qui a fait sien le problème dévolu par l'enseignant ; la référence, par laquelle l'élève perçoit les enjeux sociaux de l'apprentissage. Le

troisième des aspects relève pour lui de la didactique : la signification prend en charge la question de la correspondance nécessaire entre situation problème et savoir à construire. N'investir les recherches en Sciences de l'Éducation que dans des ingénieries axées sur la signification risque fort de détourner les élèves et leurs maîtres de dispositifs d'enseignement qui mériteraient simplement d'être un peu plus contextualisés dans le quotidien de la classe. Mais cette dilution dans l'ordinaire impose de ne pas s'en tenir aux logiques mono-disciplinaires. Il est fort probable par exemple que les effets de contrat constatés dans une discipline diffusent dans les disciplines voisines. Et ce voisinage, gage de la pertinence du transfert, risque fort d'être conçu par les élèves à partir de critères peu recevables au plan épistémologique : succession de deux leçons dans la même demi-journée, enseignements dispensés par le même professeur (les didactiques de l'histoire et de la géographie sont-elles compatibles ?), etc. C'est ainsi un autre champ de recherches qui s'ouvre, qui prend en compte non plus cinquante minutes très particulières dans la journée d'un élève, mais plutôt les aspects les plus ordinaires de son quotidien et les interactions qui en résultent dans la durée. On en trouve les prémisses dans la réflexion sur le générique et le spécifique telle que la propose la didactique comparée (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy 2002).

2.2. Pédagogie et démarches d'apprentissage

Nous venons de voir que les didactiques peinaient à prendre en charge les phénomènes d'interférence produits par l'alternance des disciplines durant le temps d'étude d'un élève donné. Est-ce à dire que l'approche pédagogique, sous les aspects du processus Apprendre, peut les remplacer à moindres frais ? Nous allons voir que non.

Il est de fait que certaines de ses propositions se trouvent renforcées par des validations scientifiques. Prenons comme exemple la distinction introduite par Ph. Meirieu (1989) entre groupe centré sur le produit final et groupe centré sur le processus d'apprentissage. Une récente synthèse de travaux sur le conflit sociocognitif et la motivation nous apprend que le but de maîtrise des savoirs et savoir-faire induit une régulation épistémique du conflit et favorise l'apprentissage, alors que le but de performance à l'inverse provoque une régulation relationnelle des phénomènes de groupe, et freine l'apprentissage (Darnon, Buchs, Butera 2006). Les recherches de psychologie sociale viennent là confirmer à partir d'études empiriques certains des modes d'organisation retenus par les pédagogues, pour des raisons certes différentes et légitimées par le recours à d'autres types de validité. Cette attention déplacée de l'objet réalisé par un groupe d'élèves vers le mécanisme de sa conception figure sans doute l'un des traits génériques de tout dispositif d'enseignement que nous évoquions ci-dessus.

Mais dans ce cas, un pédagogue comme Freinet doit être repris. On peut estimer en effet que sa volonté d'ouvrir la classe au monde extérieur en mettant en circulation des productions comme le journal scolaire risque fort d'entraîner une dérive productiviste. Il s'intéresse plus à la diffusion sociale des savoirs découverts (projets collectifs qui impliquent une action de réalisation ; circuits de communication qui démultiplient la réception des œuvres) qu'aux processus de construction de ces savoirs. La reconnaissance sociale du travail des élèves est-elle suffisante pour garantir les apprentissages ?

Être attentif au processus d'apprentissage impose très vite de s'intéresser aux démarches les plus efficaces à favoriser chez les élèves. *"La voie normale d'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication, la démonstration, mais le tâtonnement expérimental"* : voilà comment Freinet énonce son Invariant Pédagogique n°11 (1942 / 1994, pp. 383-418). Il nous dira plus loin que c'est l'expérience qui alimente le tâtonnement, que par elle, il éduque l'intelligence (Invariant 13) ; que l'enfant ne se fatigue pas en exécutant un tel travail, qui lui est *"pour ainsi dire fonctionnel"* (Invariant 17) ; que le maître n'a pas à parler, mais à avoir la maîtrise du matériel et des techniques (Invariant 20). Dans *l'Essai de psychologie sensible* (1944 / 1994), nous apprenons de plus que ce tâtonnement n'est pas mécanique, mais qu'il évolue, qu'il apprend de ses échecs : Freinet s'appuie sur la réitération de l'expérience réussie (p. 557) et sur l'imitation de l'exemple d'autrui quand l'élève le juge pertinent. Dans tous les cas, cette réplique d'un comportement prime l'explication verbale. Ce qui caractérise l'homme, c'est l'outil (pp. 400-403), plus que le langage symbolique : *"La science ne vient pas des mots. Elle monte des choses et de la vie. Si non, elle est toujours une abstraction et une erreur"* (p. 575).

On pourrait taxer Freinet de positivisme. Son Essai le confirme : *"L'enfant possède l'essentiel de l'esprit scientifique tel que le définit C. Bernard"* (p. 560). Pour lui, l'expérience tâtonnée, la manipulation est première. Il ne mentionne pas de moment préalable de problématisation, d'émission d'hypothèses. La Nature répond sans que l'on ait tout d'abord à lui poser des questions. Et pourtant dès 1938, un autre pédagogue, J. Dewey, nous rend attentifs dans sa *Logique* à la nécessité qu'il y a de focaliser l'attention de l'élève sur quelques éléments seulement d'une situation qu'il vit comme confuse, pour pouvoir commencer à la comprendre, à l'ordonner : *"L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié"* (1993, p. 169). Bien sûr, l'enseignant qui a construit un milieu didactique sait ce qui lui donne cohérence. Mais du point de vue de l'apprenant, c'est justement ce facteur qu'il s'agit de découvrir et pour tout dire, d'apprendre.

Les didacticiens s'engouffrent dans cette brèche pédagogique : *"Il ne suffit pas de mettre les élèves en situation de faire quelque chose sur le modèle classique du 'On apprend en*

faisant' pour qu'ils apprennent à le faire" (Halté 1992, p. 8). Les méthodes actives de l'École Nouvelle devraient pour eux être repensées. Et ils ont raison sur deux plans.

D'une part, le tâtonnement expérimental ne peut être maintenu en l'état pour des raisons épistémologiques. C'est ce que nous trouvons développé par exemple chez Fabre (1999, p. 80) : la démarche de Freinet se limite à l'auto-structuration dans un contact direct de l'élève avec le milieu physique, sans tout le travail sur les représentations initiales et les obstacles épistémologiques qu'elles engendrent, accompli par exemple en didactique des sciences. La fissuration de ces obstacles y est recherchée par le biais de la confrontation des positions des apprenants (inter-structuration). Mais la controverse requiert l'utilisation du discours, dont Freinet à la suite de Rousseau se méfie tant (Weisser 2004b). De plus, la démarche d'apprentissage ne peut pas être la même selon que l'on cherche à surmonter un obstacle (changement de paradigme) ou que l'on se contente d'approfondir une connaissance (science normale, Kuhn 1962).

D'autre part, des régimes de vérité et des pratiques sociales de référence spécifiques renvoient à des démarches d'apprentissage différentes. On peut s'interroger par exemple sur le statut du Texte libre : de quel genre formel (Schneuwly 1988) relève-t-il ? S'il appartient principalement au type narratif, qu'en est-il de l'étude des autres genres ? Les *Bibliothèques de Travail*, ouvrages documentaires de l'ICEM rédigés par les classes, proposent-elles des textes descriptifs ? explicatifs ? argumentatifs ? La question n'est pas anodine et renvoie aux positions positivistes mises en évidence plus haut. Les pratiques sociales de référence qui donnent leur structure à ces textes ne sont pas les mêmes. Par ailleurs, et comme évoqué dans ce qui précède, on n'a pas raison à partir des mêmes arguments d'une discipline à l'autre. Nous avons ci-dessus reproché aux ingénieries didactiques de ne pas tenir compte de ces fluctuations qui pourtant s'imposent aux élèves. Qu'en est-il sur le versant pédagogique ? La situation n'est pas plus satisfaisante, mais pour des causes opposées. Les didactiques, disciplinaires par essence, ne traitent chacune que l'un des aspects du problème. Il est même à relever que quand les régimes de vérités varient à l'intérieur d'une discipline, ce ne sont pas les mêmes chercheurs que l'on croise : les spécialistes de la littérature de jeunesse interviennent plus rarement en grammaire et inversement. La question de la pluralité des démarches d'apprentissage ne concerne donc pas les didacticiens. Les courants pédagogiques de leur côté prennent en charge la totalité des matières à enseigner (on s'en convaincra en constatant par exemple la diversité des domaines dans lesquels Oury attribue des ceintures). Mais ils ne modifient pas à chaque fois la façon de les aborder : le tâtonnement expérimental est une clé universelle chez Freinet. Or le fonctionnement des connaissances disciplinaires, les modes de constitution de ces savoirs, renvoient à des problèmes à chaque fois différents.

2.3. Le Maître, un mort efficace

Le dernier des trois points d'achoppement que nous désirons évoquer concerne le rôle de l'enseignant, personnage que les didactiques (dans leurs moments adidactiques) aussi bien que la pédagogie (s'agissant du processus Apprendre) cherchent à mettre à l'écart.

Nos recherches personnelles (Weisser 2003, 2007) nous ont amené à étudier le rôle du professeur dans la gestion de débats heuristiques. Les séquences observées relevaient tantôt de la didactique des sciences (discussions de problématisation, puis de validation), tantôt de celle du français (confrontation d'interprétations de textes littéraires). Comment les attitudes magistrales sont-elles interprétées par les didactiques ? Empruntons quelques concepts à la didactique comparée (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy 2002).

Une première série d'interventions du maître (accuser réception, reformuler) relève de la topogénèse. Cette dernière est définie comme l'évolution des positions adoptées par les élèves et leur professeur tout au long du processus d'enseignement / apprentissage. Dans notre corpus, l'enseignant marque simultanément sa mise en retrait au plan cognitif et sa volonté d'assurer la rotation des places discursives hautes parmi le groupe des apprenants. En agissant de la sorte, il cherche à attribuer à chacun un statut de locuteur reconnu ; il cherche également à ce que cette position préférentielle soit ratifiée par l'ensemble de la classe constituée en communauté discursive (Bernié 2002), à commencer par l'élève concerné lui-même. La dévolution des moments adidactiques est à ce prix.

Un second échantillon relève de manœuvres chronogénétiques (focaliser l'attention, pointer des contradictions, susciter des dénivellations généralisantes ou spécifiantes, assurer les opérations d'ouverture et de clôture), comprises comme gestion des états successifs d'un système d'objets culturels, comme conduite du temps didactique. Les infléchissements de l'interaction, le repérage des moments propices à une nouvelle thématization, la décision enfin de mettre un terme aux débats pour passer à la manipulation ou à l'institutionnalisation relèvent de décisions magistrales, ou au moins de tentatives.

L'enseignant est donc très présent, même et surtout dans les phases adidactiques où les élèves ont voix au chapitre. C'est finalement dans ces moments-là qu'il s'ingénie le plus à prévoir les réactions de sa classe : il ne sait pas qui exactement présentera telle proposition intéressante, mais il va s'appliquer à ce qu'elle apparaisse au fil de la discussion. Et quand il en aura repéré l'occurrence, il va tâcher de la constituer en préoccupation partagée par tous les apprenants. La question que nous posons dans le présent article n'est pas celle de la pertinence didactique d'une telle position magistrale. Ce qui nous interroge, c'est que la classe n'a pas conscience d'être dirigée : « *(Les élèves) oublient qu'ils sont*

élèves, minimisent le jeu didactique et, par induction, cheminent vers des savoirs nouveaux, visés par le maître » (Roustan et Amade-Escot 2003).

La pensée pédagogique est-elle apte à rendre compte de ce point aveugle des didactiques ? Fabre (1997) attribue à la méthode par situation problème une filiation qui va de l'aménagement d'un milieu artificiel pour induire un apprentissage tel que Rousseau le proposait, jusqu'à la néo-directivité fondée sur une interaction de tutelle selon Bruner, en passant par l'intérêt pour l'activité de l'enfant chez Claparède.

Que préconise Rousseau (1762 / 1999) ? De bâtir autour de l'élève une situation qui par ses réactions le conduise à acquérir le savoir visé. Cela est vrai de l'épisode du jardinier pour la construction du concept de propriété, de celui du forain pour l'étude du magnétisme, de celui de la course à pied pour apprendre l'humilité et le sens du partage. Émile, éduqué seul, n'a de relations qu'avec son tuteur et les comparses de ce dernier. Même les enfants avec lesquels il concourt sont sélectionnés pour présenter des traits convenant aux intentions de Jean-Jacques. Et Émile ne se rend compte de rien.

De plus, Rousseau nous indique explicitement que cette ignorance n'est pas un effet secondaire, sorte de dommage collatéral dont il faudrait s'accommoder : *"Que l'élève croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté"*. Il s'agit pour l'éducateur d'aménager l'environnement dans lequel vit l'élève, qui *"ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse"*. Le précepteur va déguiser sa volonté en nécessité physique. Émile est réduit au silence, il n'y a là rien à discuter, à négocier, ni même à interroger pour tenter de comprendre (Weisser 2004b).

Le processus Apprendre est centré sur le rapport Élève – Savoir. Mais c'est la médiation didactique exercée par le Maître qui va rendre possible la médiation cognitive. La tâche topogénétique indispensable réapparaît là. Le Maître du processus Apprendre est un mort efficace, qui sait que personne ne peut apprendre à la place de l'élève, qui sait qu'il faut se contenter d'aménager un dispositif puis de gérer une situation. Mais c'est un mort qui parle peu... Comme le dit bien Rousseau, son autorité se dissimule sous sa technicité, au détriment d'une certaine prise de responsabilité de l'élève. Il n'est plus celui qui dispose du Savoir, mais il demeure le seul à pouvoir en organiser l'apprentissage.

L'adidactique appartient malgré tout toujours encore au didactique, l'élève y est comme en liberté surveillée. Pour palier les aspects aisément panoptiques (Foucault 1975) des dispositifs résultant de l'ingénierie, un projet proprement politique ne doit-il pas doubler la volonté d'instruire ? Dans le cas contraire, nous serions fondés à demander avec Houssaye (1988) si le processus Apprendre n'est pas là que pour dissimuler le processus Enseigner, et si *"la récupération ne s'opère pas le plus tranquillement et le plus scientifiquement du monde"*.

3. POUR UN PÉDAGOGUE DIDACTICIEN, ET INVERSEMENT

Que retenir au terme de cette réflexion ? Nous avons organisé notre texte autour de la question des rapports Élève – Maître / Savoir du point de vue didactique et pédagogique, en cherchant à prendre en considération la dissymétrie des positions des acteurs face au Savoir. A l'intérieur de ce cadre et en faisant appel à trois exemples, nous avons essayé d'illustrer en quoi ces approches, chacune insuffisante prise isolément, se complètent mutuellement.

Nous avons vu tout d'abord que les didactiques disciplinaires peinent à rendre compte du fonctionnement ordinaire des classes, principalement parce qu'elles ne sont pas armées pour analyser les transferts de contrat, transferts qui pour être éventuellement illégitimes n'en existent pas moins. L'ingénierie didactique a par conséquent du mal à faire bon ménage avec le fonctionnement coutumier du groupe d'apprenants.

Nous avons montré ensuite que les méthodes actives du processus Apprendre ne sont que très peu sensibles aux variations disciplinaires, la même démarche d'apprentissage étant conservée quel que soit le champ de connaissance exploré. De plus, le primat de la manipulation, fondateur du tâtonnement expérimental, n'est plus compatible ni avec l'épistémologie poppérienne, ni avec la psychologie de l'apprentissage vygotskienne.

Nous avons pour finir associé les didactiques et les courants pédagogiques du processus Apprendre dans leur volonté de mettre en retrait le professeur en tant qu'enseignant. Son rôle de modérateur des échanges demeure malgré tout essentiel. Ne pas l'analyser avec les élèves risque d'empêcher ces derniers de s'apercevoir du degré de directivité des dispositifs : il convient de ne pas oublier que les moments adidactiques sont toujours inclus dans des séquences didactiques, organisées et gérées par le maître.

Apparaît de ce dernier point de vue la dangerosité paradoxale d'une séquence d'apprentissage qui fonctionne trop bien : quand sa technicité cache sa puissance, le maître n'agit-il pas finalement comme l'Alberich de *L'Or du Rhin* ? Ce dernier impose en effet son pouvoir totalitaire dans le geste même où il revêt le Tarnhelm. L'invisibilité du maître le rend omniprésent. Une ingénierie didactique soigneusement préparée et efficacement mise en œuvre n'a-t-elle pas pour corollaire de dissimuler la présence de l'adulte aux yeux des élèves ?

Le risque nous semble bien réel quand on considère l'absence de la dimension instituante dans les didactiques. Ce qu'elles prévoient d'institutionnaliser, c'est le savoir. Aucun travail de mise à plat des relations entre les personnes (même et surtout durant les séquences d'apprentissages à proprement parler) n'y est envisagé. Le rapport à la Loi n'y est pas travaillé. La didactique du français langue maternelle apparaît certes comme plus sensible à cette dimension politique que la didactique des mathématiques. Il est de fait

qu'elle théorise ses relations avec les autres disciplines et même avec le monde extérieur à l'école (écrire et parler dans toutes les matières ; diffuser les discours produits à des récepteurs non scolaires). Mais là encore, les communautés discursives restent définies comme disciplinaires (Bernié 2002). En d'autres termes, alors que ce sont les mêmes acteurs qui interagissent, on met l'accent sur les différences entre les discours qu'on y tient, sur les différences entre les modes de constitution et d'adhésion à ces communautés. Nous estimons au contraire que, s'agissant d'un groupe stable d'élèves, des habitudes de fonctionnement collégial peuvent, et avec profit, se répandre d'une discipline à l'autre. Le rôle de modérateur de l'enseignant reste par exemple inchangé, quand bien même il cherche à encourager alternativement la divergence ou la convergence des discours (Weisser 2003, Weisser & Rémigy 2005).

Nous concluons en insistant sur l'utilité des propositions didactiques, en ce qu'elles constituent une avancée déterminante s'agissant des démarches d'enseignement / apprentissage. Mais il reste à chaque enseignant responsable de les sélectionner et les adapter, de façon à les mettre en cohérence avec un projet éducatif englobant. Il convient selon nous de dépasser l'opposition didactique / pédagogie pour aller vers un fonctionnement ordinaire de la classe qui allie réflexion scientifique et réflexion politique, vers une "pédagogie topogénétique" en ce qu'elle est caractérisée par la volonté d'accorder à l'élève une position discursive haute de façon continue, et non durant les seuls moments adidactiques des séquences d'apprentissage disciplinaire. Cette proposition nous semble répondre aux impératifs d'un projet éducatif qui prend en compte la personne toute entière : l'écolier n'est pas qu'un sujet épistémique mais aussi une personne en relation avec autrui, ce qui ne l'empêche pas de se voir confier la responsabilité de construire son savoir.

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.P., Peterfalvi, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, n° 16, pp. 103-142.
- Avanzini, G. (2003). Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation Nouvelle. *Revue Française de Pédagogie*, n°143, pp. 53-60.
- 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*, n°141, pp. 77-88.
- Bertrand, Y., Houssaye, J. (1995). Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. L'exemple du triangle. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, n°1, pp. 7-24.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage. (textes de 1970 à 1990).
- Bruner Jérôme S. (1983), *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Charbonnel Nanine (1991), *La tâche aveugle II. L'important, c'est d'être propre*. Strasbourg : Presses Universitaires.

- Darnon, C. Buchs, C., Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue Française de Pédagogie*, n°155, pp. 35-44.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de Pédagogie*, n°120, pp. 59-66.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF. (texte de 1938).
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine*. Berne : Peter Lang.
- Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation problème. *Revue Française de Pédagogie*, n°120, pp. 49-58.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Freinet, C. (1994). Les invariants pédagogiques. *Œuvres complètes* (2 tomes). Paris : Seuil, pp. 383-418. (texte de 1942).
- Freinet, C. (1994). Essai de psychologie sensible. *Œuvres complètes* (2 tomes). Paris : Seuil, pp. 327-588. (texte de 1944).
- Giordan, A., De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Halté, J.F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Houssaye Jean (1988), *Le triangle pédagogique* (2 tomes). Berne : Peter Lang.
- Houssaye, J. (1997), Spécificité et dénégation de la pédagogie, *Revue Française de Pédagogie*, n°120, pp. 83-97.
- Houssaye, J. (2002), Pédagogie : justice pour une cause perdue ?, in Houssaye, Soëtar, Hameline, Fabre, pp. 7-47.
- Houssaye, J. (2003). Les tribulations du Bien et du Vrai en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n°143, pp. 69-78.
- Houssaye, J., Soëtar, M., Hameline, D., Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.
- Lèmery, E. (2004). *Méthode naturelle d'apprentissages scientifiques*. Mouans-Sarthoux : ICEM.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique, in C. Raïsky, M. Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck, pp. 223-252.
- Margolinas, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques, *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, n°3, pp. 343-360.
- Meirieu, Ph. (1989), *Apprendre en groupe ?*, (2 tomes). Lyon : Chronique Sociale.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L., Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, pp. 5-16.
- Kuhn Thomas S. (1962), *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Reuter, Y. (2007). Enquête sur les pédagogies alternatives. *Sciences Humaines*, n°179, pp. 24-30.
- Roustan, C., Amade-Escot, C. (2003). Une analyse didactique en terme de milieu pour l'étude : approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, n°3, pp. 481-504.
- Sartre, J.P. (1947), *Huis clos*. Paris : Gallimard.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production de textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Schneuwly, B. (2005). Diskussion. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, n°3, pp. 453-465.
- Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée. *Carrefours de l'Éducation*, n°10, pp. 64-93.
- Weisser, M. (2003). La gestion didactique des situations d'argumentation orale, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, n°36/3, pp. 49-76.
- Weisser, M. (2004a). Quelques éléments de cadrage théorique, in Douaire J. (dir.), *Argumentation et disciplines scolaires*, INRP, pp. 18-22.
- Weisser, M. (2004b). Langage et apprentissages dans l'Émile de Jean-Jacques Rousseau. *Penser l'Éducation*, n°15, pp. 103-121.
- Weisser, M. (2007). Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie*, n°158.
- Weisser, M., Rémigy, M.J. (2005). Argumenter en classe : à propos de quoi ? comment ? pourquoi ?, *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, pp. 129-148.

PENSER L'ÉDUCATION

Abonnez-vous ! (2 numéros par an)

LE CHOIX ENTRE 4 FORMULES

- Abonnement 2008 N° 23 et 24**
France et étranger, port compris : 39 euros
- Abonnement 2007 N° 21 et 22**
France et étranger, port compris : 39 euros
- Abonnement 2005 N° 19 et 120**
France et étranger, port compris : 39 euros
- Abonnement 2004 N° 17 et 18**
France et étranger, port compris : 39 euros
- Abonnement 2008 + 4 numéros au choix**
(1/2/4/5/6/7/8/9/10/11/12/13/14/15/16/17/18/19/20/21/22)
France et étranger, port compris : 80 euros
- Offre promotionnelle Abonnement 2008 + numéros restants**
(1/2/4/5/6/7/8/9/10/11/12/13/14/15/16/17/18/19/20/21/22)
France et étranger, port compris : 174 euros
(soit 39 Euros + 9 euros le numéro supplémentaire)
- Vente au numéro** (Attention numéro 3 épuisé)
France et étranger, port compris : 26 euros

Nom : _____

Organisme : _____

Adresse complète : _____

Tél. : _____ Fax : _____

Paiement :

- Par chèque bancaire Par chèque postal A réception d'une facture

A L'ORDRE DE L'AGENCE COMPTABLE DE L'UNIVERSITÉ DE ROUEN

Renvoyer le formulaire à l'adresse suivante :

UNIVERSITÉ DE ROUEN

UFR DE PSYCHOLOGIE, SOCIOLOGIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Laboratoire CIVIIC – Revue "Penser l'Education" – B.P. 108

76821 MONT SAINT AIGNAN

Tél. 02 35 14 64 38 – E-mail : civiic@univ-rouen.fr