



HAL
open science

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION

Gilles Leclercq

► **To cite this version:**

Gilles Leclercq. LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION : UN ITINERAIRE DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION. Education. Université de Lille 1, 2001. tel-01141542

HAL Id: tel-01141542

<https://shs.hal.science/tel-01141542>

Submitted on 13 Apr 2015

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

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

50377
2001
29

UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE
CENTRE UNIVERSITE – ECONOMIE D'EDUCATION PERMANENTE
DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION

UN ITINERAIRE DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

NOTE DE SYNTHESE POUR L'HABILITATION A DIRIGER
DES RECHERCHES EN SCIENCES DE L'EDUCATION



PRESENTEE PAR
GILLES LECLERCQ

DIRECTION : ANDRE TARBY
PROFESSEUR EN SCIENCES DE L'EDUCATION

DECEMBRE 2001

*À ma compagne et à Clara,
À François et à Fannie*

Ce travail n'aurait pas été possible sans quelques relations privilégiées.

M.L. Testart trouvera probablement dans mon propos les traces d'un autre récit.

Les idées développées dans ce texte d'habilitation sont, à bien des égards, le résultat d'un dialogue soutenu avec le professeur A. Tarby. Ce ne sont pas moins de cinquante pages dactylographiées qui ont, toujours à point nommé, balisé ces deux années d'écriture.

Jacques et Fabienne ont, avec constance, rappelé l'orthographe et la grammaire à leurs règles élémentaires, réglementé virgules et point virgules.

Mes collègues ont accepté de relire tel ou tel chapitre.

Et puis j'ai une pensée toute particulière pour Ph. Carré et pour le rôle de « passeur » qu'il sait si bien jouer.

Table des matières

TABLE DES MATIERES	2
INTRODUCTION	9
I Les travaux	9
II Un usage de l'habilitation	10
III La reformulation des travaux	11
IV Un cadre de recherche	11
V L'enjeu de ce travail	13
VI La logique d'exposition et ses étapes	13
VII Un compagnonnage	15
CHAPITRE I : DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE	16
I Intention	16
II Le parcours professionnel	16
A) 1975-1980 : étudiant, maître auxiliaire et vacataire	17
1) Les textes des économistes classiques.	19
2) Les textes des penseurs sociaux qui ont participé à l'émergence de notre modernité.	20
3) Les textes qui parlent d'un autre monde	20
B) 1981-1994 : artisan formateur	21
1) 1983 –1989 : l'instruction civique et Gavroche	21
2) 1987-1992 : l'économie générale et EcoBase	22
3) 1991-1993 : la connaissance de l'entreprise et E.T.C	23
C) Depuis 1994 : enseignant chercheur en éducation	23
III Le parcours de recherche :	26
A) 1992-1994 : qu'est-ce que l'agir pédagogique?	26
1) EcoBase : une formation singulière pour lire l'agir pédagogique	27
2) En tout premier lieu, la concurrence d'une pédagogie diffuse.	27
3) Les attributs d'une pédagogie émancipatrice	32
B) 1994-1998 : comment lire l'agir pédagogique ?	33
C) 1999-2000 : comment les usagers se servent-ils des dispositifs de formation ?	35
D) 1999 2001 : quelles relations entretiennent l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation ?	37
IV Economie générale du texte	37
CHAPITRE II : UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE	39
I Intention	39

II L'ancrage : une lecture épistémologique de l'agir scientifique dans les sciences de la nature	40
A) Considération sur la stratégie conceptuelle	40
B) Les certitudes du positivisme réaliste	43
1) Positionnement historique et utilisation de la notion	43
2) Croyances méta-théoriques du positivisme	44
C) Le point de vue du positivisme logique	46
1) Positionnement historique et utilisation de la notion	46
2) Croyances méta-théoriques du positivisme logique	46
D) Le point de vue du rationalisme critique	49
1) Positionnement historique et utilisation de la notion	49
2) Croyances méta-théoriques	49
E) Le point de vue du relativisme paradigmatique	52
1) Positionnement historique et utilisation de la notion	52
2) Croyances méta-théoriques	52
F) Première considération intermédiaire : une lecture de l'agir scientifique dans l'espace des sciences de la nature	55
III Une lecture épistémologique de l'agir scientifique dans les sciences de l'humain	59
A) Considération sur la stratégie conceptuelle	60
Première Borne	62
Deuxième Borne	62
Troisième borne	62
B) Faut-il admettre ou rejeter le sens comme catégorie sociologique fondamentale	63
1) Comportement et action	63
2) Observation et compréhension	64
3) Conventionalisme et essentialisme	65
C) Faut-il conceptualiser l'activité intentionnelle et si oui, sous quelle forme ?	65
D) Faut-il privilégier une approche élémentariste ou holiste	67
E) Deuxième considération intermédiaire : une lecture de l'agir scientifique en sciences de l'humain	67
IV Transition vers la suite	69
CHAPITRE III: D'UNE LECTURE SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION	70
I Intention	70
II B.Charlot : une stratégie conceptuelle pour explorer l'agir sociologique	72
III Du côté de la sociologie de la reproduction sociale	74
A) D'abord un modèle simple de théorie de la reproduction :	74
B) Un modèle simple qui peut être enrichi :	75
C) L'activité intentionnelle, l'agent et le sujet	76
D) La sociologie contournée sur ses arrières	78
E) Un pas de côté	79
IV Du côté de la sociologie de l'expérience	79
A) Un social hétérogène	79
B) La logique d'intégration	80
C) Le social n'est plus ce qu'il était	80
D) La logique de compétition	81
E) La logique de subjectivation	82
F) Un pas de côté	83
V Du côté d'une sociologie qui laisse une place au sujet	83

A) Du côté de la psychologie	84
B) Du côté de l'anthropologie et de l'ontologie	84
VI Une sociologie qui respecte la place du sujet sans céder au primat du sujet	85
A) La position pragmatique	85
B) Appréhender la position pragmatique	86
1) Nous habitons le langage	86
2) Nous habitons un langage bien fait	87
3) Comment analyser le langage ordinaire	87
4) La question du relativisme	89
5) Position pragmatique et activité	90
VII Essai de synthèse	90
A) Précisions sur le jeu de langage	91
B) Des conceptions de la scientificité	92
1) La classe des conceptions monistes	92
2) La classe des conceptions dualistes	93
VIII Troisième considération intermédiaire : une lecture de l'agir sociologique en sciences de l'éducation	95
IX De l'usage des dispositifs de formation	96
A) Comment les dispositifs de formation s'institutionnalisent-ils	96
B) Comment les dispositifs de formation s'organisent-ils ?	98
1) Pratique politique, pratique pédagogique politique et pratique pédagogique enseignante	98
2) Ingénierie sociale, ingénierie de formation et ingénierie pédagogique	100
3) Quelques lieux d'exercice de l'activité ingénieriale en éducation	101
4) Conceptualiser la notion d'ingénierie	103
5) Les obligations de l'analyste	107
X Quatrième considération intermédiaire : une lecture de l'usage des dispositifs de formation	109
XI Transition vers la suite	110
CHAPITRE IV : UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE	111
I Intention	111
II Une démarche de recherche	112
III La notion d'agir pédagogique	114
A) Agir	114
B) Pédagogique	115
1) L'exo-éducation est une condition de possibilité des sociétés sécularisées pluralistes et démocratiques	116
2) L'exo-éducation est un nouveau terrain à conquérir pour le capital	117
IV L'agir pédagogique : une activité d'ingénierie.	118
A) Artisan ...	119
B) Ingénieur ?	119
C) Ingénieur pourquoi pas !	120
D) Dialogue entre le formateur professionnel et le professionnel de la formation	120
V L'agir pédagogique, un objet théorisé par les praticiens	123
VI L'agir pédagogique, un objet travaillé et théorisé par des courants de pensée	125

A) La stratégie conceptuelle	125
B) Autour de la problématique du changement	126
1) Autour des théories Spiritualistes	127
2) Autour des théories académiques	128
3) Les théories sociales anti-pédagogiques	130
4) Les théories pédagogiques à orientations sociales et personnelles	131
C) Autour de la problématique de la construction du savoir	133
1) Auto-constructivisme, inter-constructivisme et hétéro-constructivisme	133
2) Théories de la formation, de l'apprentissage... et de la connaissance	137
VII Cinquième considération intermédiaire : une lecture de l'agir pédagogique	139
VIII Transition vers la suite	140
CHAPITRE V : POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE	141
I Intention	141
A) Une démarche Radicale	142
B) Une démarche Heuristique	142
C) Une démarche minimaliste	143
D) Une démarche qui renonce aux oppositions faciles	143
II Les modalités de communication pédagogique	144
III Des théories de la formation distinctes	146
A) Un modèle pour interpréter les modalités de communication pédagogique	146
B) Une théorie de la formation explicative ou la pédagogie à responsabilité limitée	147
C) Une théorie de la formation appropriative ou la pédagogie à responsabilité illimitée	148
D) Une théorie de la formation dialogique ou la pédagogie à responsabilité partagée	149
IV Des théories de la connaissance	151
A) Eclairage sociologique et éclairage épistémologique	151
B) Une théorie de la connaissance descriptive	153
C) Une théorie de la connaissance constructiviste	155
D) Une théorie de la connaissance pragmatique	158
E) Une synthèse	160
F) Deux traditions épistémologiques	162
V Une sixième et dernière considération intermédiaire : une lecture de l'agir pédagogique, suite	165
VI Transition vers la suite	166
CHAPITRE VI : LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	167
I Travaux de référence pour la première étude de cas	168
II Intention et mise en problème	169
A) Comment conceptualiser la notion de relation	169
B) Comment lire un dispositif de formation dans son mouvement synchronique	171
1) Un outil pour lire des niveaux d'ingénierie	172
2) Mon point d'entrée dans l'analyse	173
3) Mon positionnement dans l'analyse	173
4) La relation entre les niveaux d'ingénierie	173
C) Comment lire un dispositif de formation dans son mouvement diachronique	174

D) La logique d'exposition	174
III L'invention du dispositif	175
A) Un créneau	175
B) Professionnaliser par l'alternance	176
C) Se professionnaliser par l'alternance, sur la base d'un projet ouvert	176
D) Le choix du dispositif	176
E) Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans la période de conception	178
IV L'aménagement du dispositif	178
A) Par quels principes, l'activité d'ingénierie de formation définit-elle sa spécificité ?	178
B) Comment ces principes s'exercent-ils dans le parcours de formation?	179
1) Repère1 : où en suis-je par rapport au champ d'action	179
2) Repère2 : où en suis-je dans mon questionnement ?	180
3) Repère3 : où en suis-je dans mes investigations ?	180
4) Repère4 : où en suis-je dans la mémorisation ?	181
C) Quelle organisation a été mise en place pour mettre en œuvre les principes fondateurs et le parcours de formation ?	182
1) Des années ayant chacune leur identité	183
2) Des ressources adaptées pour construire les identités	184
3) Une organisation identique chaque année	186
D) Quels frottements peut-on identifier ?	188
1) Les frottements mécaniques	188
2) Les frottements axiologiques	189
E) Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans la période d'aménagement	190
F) Comment l'agir des usagers s'accommode-t-il de l'agir pédagogique	191
1) Les nouveaux venus dans le monde du travail	192
2) Les formateurs en activité et au chômage	193
3) Les travailleurs en reconversion	194
G) Les relations entre l'agir des usagers et l'agir pédagogique dans la période d'aménagement	195
VI Le temps du fonctionnement	196
A) Retour sur la période d'aménagement : la naissance des modules intégrables et d'un accompagnement individuel opératoire.	196
B) Une première stratégie	197
C) Une deuxième stratégie	198
1) Redéfinir l'accompagnement collectif	198
2) Accentuer la fonction de l'accompagnement entre pairs	199
3) Ne pas dissocier accompagnement individuel et écriture	199
D) Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans la période de fonctionnement	202
VI Conclusion et transition vers la suite	202
CHAPITRE VII : LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE	205
I Travaux de référence pour la seconde étude de cas	205
II Intention et mise en problème	205
A) La lecture du dispositif dans son mouvement synchronique	206
1) L'outil de lecture pour lire l'activité d'ingénierie	206
2) Mon point d'entrée dans l'analyse	207
3) Mon positionnement dans l'analyse	208
4) La relation entre les niveaux d'ingénierie	208
B) La lecture de la formation dans son mouvement diachronique	209

D) La logique d'exposition	210
III La rencontre entre l'agir prescriptif et l'agir pédagogique dans la phase d'invention du dispositif	210
A) 1 ^{er} épisode : une commande du département industriel	211
B) 2 ^{ème} épisode : une réorientation de la commande	212
C) 3 ^{ème} épisode : une commande ferme	213
D) La détermination d'un enjeu jouable	214
E) Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans la phase d'identification des usages espérés de la formation	214
IV L'invention de la réponse formation par l'agir pédagogique	215
A) Les principes fondateurs	216
B) Le parcours de formation proposé pour mettre en œuvre les principes fondateurs	217
C) L'organisation	217
1) Un groupe représentatif	217
2) Un scénario	218
3) Une collecte de matériel pédagogique brut	219
4) Une interprétation et un traitement du matériel pédagogique brut	219
5) Une logistique	219
D) La relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans la phase d'élaboration de la réponse formation	220
V La rencontre entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans la phase d'aménagement et de fonctionnement	221
A) La période extraordinaire	222
B) Le déroulement normal	222
1) Une formation de base	223
2) Un espace d'échange sur les dynamiques identitaires collectives et personnelles.	224
C) La Relation entre agir pédagogique et des usagers dans la période de mise en oeuvre	225
VI Conclusion	226
A) Rendre jouable dans un dispositif à usager exploitant dominant	226
B) Inventer une réponse formation dans un dispositif à usager exploitant dominant	227
C) Mettre en œuvre une réponse formation dans un dispositif à usager exploitant dominant	227
CONCLUSION GENERALE ET CONSIDERATION FINALE	230
I L'essentiel des résultats	230
A) Premier niveau de lecture : un titre	231
B) Deuxième niveau de lecture : un cadre de référence généraliste dont est issu un cadre de référence spécialisé	231
C) Troisième niveau de lecture : des étages	232
1) Le Premier étage : les fondements	232
2) Le deuxième étage : développements	233
3) Le troisième étage : l'agir des usagers et les dispositifs de formation	235
4) Le quatrième étage : l'agir pédagogique	236
5) Le cinquième étage : les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers	236
II L'utilité de ce travail	239
A) L'utilité pour l'auteur	239
B) L'utilité pour les étudiants	240
C) L'utilité pour l'institution	240
D) L'utilité pour la communauté scientifique	240
Thème 1 : recherche et pratique, implication et distanciation ;	240
Thème 2 : analyse et évaluation des politiques et des dispositifs de formation ;	241

Thème 3 : pratiques de formation et modalités d'apprentissage ;	241
Thème 4 : formation des acteurs de la formation et rapport à la formation ;	242
III Les pistes de recherche	242
TABLE DES ILLUSTRATIONS	244
TRAVAUX, ARTICLES, REALISATIONS	245
BIBLIOGRAPHIE	250
LISTE DES SIGLES	260
INDEX DES NOMS	261
ANNEXE I: TABLEAU SYNOPTIQUE DES ETUDES EN SCIENCES DE L'EDUCATION	263
ANNEXE II : DE J.LOCKE A N.LUHMANN EN PASSANT PAR F.V.HAYEK	264
ANNEXE III : SYNOPSIS DES MODULES I.U.P	268
ANNEXE VI : QUESTIONNAIRES DISTRIBUES EN DEBUT ET EN FIN DE FORMATION	271
ANNEXE V : RESULTATS D'ENQUETE	276
ANNEXE VI : SYNTHESE DES TRAVAUX REALISES DEPUIS 1992	279
ANNEXE VII : ITINERAIRE PROFESSIONNEL	285
ANNEXE VIII : HYPOTHESES SUR LES ATTENTES DES USAGERS EXPLOITANT	287

Introduction

S'il y a un sens du réel,
Il doit y avoir aussi un sens du possible
Robert Musil

Avant de commencer la lecture de ce texte, quelques indications me semblent utiles :

- les numéros entre crochets renvoient à la liste des travaux qui étayent le propos. On pourra en consulter la liste à la page 245
- dans le cas d'une lecture à l'écran, des liens hypertexte permettent de passer d'un endroit à un autre du texte. Bien entendu, on pourra aussi feuilleter le texte papier pour parvenir à la page indiquée. Les liens renvoient exclusivement vers le début du texte ;
- j'ai parfois utilisé le « je » et parfois le « nous ». Sur ce point, j'ai suivi le conseil de P.Ricoeur. Il explique dans « La mémoire, l'histoire, l'oubli », qu'il n'a pas de règles fixes en la matière à l'exception du nous d'autorité et de majesté qu'il n'utilise pas. Il dit « je » quand il assume un argument et « nous » quand il espère entraîner le lecteur ;
- une dernière chose : le lecteur rencontrera au cours de sa lecture six considérations intermédiaires qui lui permettront de faire régulièrement le point. Elles peuvent aussi être lues à la suite les unes des autres. Ce sont des conclusions d'étape.

Dans cette introduction, je souhaite expliquer le statut de cet écrit et la manière dont un « usager » a utilisé un dispositif de formation : l'habilitation à diriger des recherches. La note de synthèse qui va être présentée porte sur un itinéraire de recherche qui fait suite à une thèse en sciences de l'éducation (1992) et se termine à la fin de l'année 2001. Mon propos couvrira une partie du parcours professionnel effectué au sein d'un institut spécialisé en formation d'adultes.

D'entrée de jeu, quelques questions très simples se posent :

- quel a été l'itinéraire professionnel dans lequel s'est inscrit ce parcours de recherche ?;
- quelles sont les orientations de cette démarche de synthèse, quel est son objet ? Quels sont les objectifs poursuivis ? Quelle a été la logique de recherche et d'action, quelle va être la logique d'exposition, que sera la structuration en chapitres ?;
- comment cela répond-il aux exigences universitaires d'une habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation ?

On sait que l'habilitation à diriger des recherches vient sanctionner la scientificité, l'originalité et l'utilité des travaux d'un chercheur. Celui-ci est appelé à montrer son aptitude à maîtriser une stratégie de recherche dans un domaine scientifique, mais aussi sa capacité à encadrer de jeunes chercheurs. Sans préjuger du but atteint, mes objectifs s'inscrivent dans ce jeu d'exigences.

I Les travaux

Les travaux que nous allons mettre en perspective dans cette production peuvent être classés en quatre pôles d'intérêt :

- la formation de base ayant pour objet les institutions socio-économiques et pour fondement disciplinaire l'Économie et le Droit : ce pôle d'intérêt renvoie à une thèse en sciences de l'éducation, à un article de synthèse et à de nombreux produits pédagogiques.

- la formation de base en entreprise : ce sont dix articles, une communication, une participation à un ouvrage collectif et la coordination d'un cahier d'études ;
- l'épistémologie de l'agir scientifique qui est devenue sous ma responsabilité une activité d'enseignement admise et reconnue dans notre département des sciences de l'éducation. Je n'ai rien publié dans ce domaine, mais il s'agit pour moi d'un soubassement important ;
- la communication et l'agir pédagogique : ce sont quatre articles, deux participations à des ouvrages collectifs et cinq communications. Entre 1996 et 1999, l'essentiel de mon effort a porté sur cet axe.

II Un usage de l'habilitation

Mon objectif sera bien entendu de montrer comment un travail de relecture et de reconstruction conduit à articuler entre elles ces différentes productions. J'ai estimé en septembre 1999 que l'ensemble de mes travaux possédait une densité suffisante pour qu'un travail de recherche soutenu apporte sa pierre « à une construction déjà là »¹. Il y avait sans doute un certain risque à oser cette conjecture car, même s'il existait vraisemblablement une autre rive où poser une cohérence d'ensemble, rien ne prouvait que le désir d'y accoster suffise à l'atteindre. Le voyage en appelait à l'élucidation et à l'approfondissement de référents théoriques, à l'élaboration d'une stratégie conceptuelle.

Celle-ci s'est développée par étapes grâce à des échanges réguliers et structurants avec celui qui a accepté d'être mon directeur de recherche. Les sept chapitres de ce texte sont nés par à-coups : ils étaient trois en septembre 1999, cinq en décembre 1999 et sept en février 2000 ; ils ont ensuite grandi ensemble, formant une famille assez turbulente qui n'a pas épargné le professeur A.Tarby. Il s'est acquitté d'une tâche difficile : assurer régulièrement leur garde et cela dans un ordre souvent imprévu... Sans cet accompagnement, je ne serais pas parvenu à les apprivoiser.

Il me semble aujourd'hui que le risque valait la peine d'être pris. Il a permis :

- une maturation du cadre conceptuel initial et des référents théoriques mobilisés antérieurement ;
- la production de connaissances sur les relations qu'entretiennent « l'agir des usagers » et « l'agir pédagogique » dans les dispositifs de formation ;
- la production de connaissances sur la confusion qui règle et trouble le débat pédagogique ;
- la traduction de ces connaissances en outils de lectures disponibles pour des étudiants / praticiens qui sont impliqués dans l'objet éducation ;
- de meilleures explications et une compréhension mieux assurée des difficultés rencontrées par les étudiants qui écrivent des mémoires professionnels ou de recherche. De ce point de vue, ce texte n'est pas un « rapport d'activité » qui prouve qu'un enseignant chercheur est désormais habilité à faire ce qu'il faisait parfois sous la responsabilité d'un tiers. Je me suis servi de l'habilitation comme d'un dispositif de formation qui met un usager en situation d'apprendre, avec des ressources disponibles qui le sécurisent et des incertitudes construites qui font avancer l'investigation. D'avoir été travaillé par cette épreuve me permet certainement d'accompagner, de diriger et de suivre « mes étudiants » avec plus de retenue, d'efficacité, d'efficacé et de pertinence. Telle que je l'ai vécue, l'écriture de cette note de synthèse n'a pas été une opération de

¹ J'emprunte cette formule à J.Houssaye qui l'utilise dans *le triangle pédagogique* à propos de sa propre pratique.

fermeture autoréférencée. Elle débouche au contraire sur une reconstruction, sur une stabilisation et sur une ouverture qui permettront en définitive de rendre compte des résultats obtenus, des certitudes qui les étayaient et des perspectives envisageables.

III La reformulation des travaux

L'ajustement de l'ensemble de mes travaux a commencé en septembre 1999 par un classement et par l'intuition qu'ils constituaient l'essentiel des pièces d'un puzzle dont on pouvait deviner la forme. Pour la plupart d'entre-elles, ces pièces me semblaient disponibles et si certaines ne l'étaient pas il devait être facile de les fabriquer ou de les emprunter. Certes, il existait des inconnues, mais je ne pensais pas qu'elles puissent faire échouer le projet. Pour l'essentiel, cette approche s'est avérée assez juste, il y avait effectivement un « déjà là » qui cherchait à s'installer.

Néanmoins, au fur et à mesure que la stratégie se construisait, à l'exception de quelques travaux que je savais sûres, la plupart des productions n'ont pas résisté à la pression exercée. Elles ont pour ainsi dire fondu et en perdant leur densité, elles ont fini par former une totalité. De ce fait, le résultat obtenu n'est pas une somme de travaux articulés les uns aux autres, mais un nouveau texte qui redimensionne en le complétant l'ensemble du corpus.

Ce processus hasardeux mais fécond s'est organisé autour de trois questions structurantes et interdépendantes qui ont joué un rôle de filtre. En voici une première formulation :

- comment lire l'agir scientifique ? ;
- comment lire l'agir des usagers ? ;
- comment lire l'agir pédagogique ? ;

Ces interrogations viennent s'articuler à une quatrième, qui structure tout l'ensemble : quelles relations entretiennent dans les dispositifs de formation « l'agir » pédagogique et l'agir des usagers (et vis et versa) ? Mais on comprendra très vite que pour répondre à cette question il m'a fallu élaborer le cadre de référence qui permet de la traiter.

Précisons d'emblée que la notion d'agir, telle qu'elle sera utilisée par la suite, renvoie à une tradition philosophique ancienne² et à un couple notionnel : « agir » et « faire ». Nous admettrons que « faire » c'est employer des moyens adéquats pour atteindre un but précis. A contrario, « agir » n'est pas seulement mettre en œuvre des moyens, c'est aussi produire de la finalité. Dans le « jeu de langage » qui sera désormais le nôtre, le faire est un moment de l'agir.

Cet itinéraire de recherche et les textes qui le jalonnent s'enracinent dans un institut universitaire spécialisé dans la formation d'adultes sur lequel nous reviendrons par la suite et dans un cadre de recherche institutionnel et collectif : le laboratoire Trigone.

IV Un cadre de recherche

Le laboratoire Trigone dépend de deux directions scientifiques : la DS1 et la DS7. Deux équipes de recherche le constituent : Mégadipe³ pour les sciences de l'éducation et

² Cette tradition est ancienne puisqu'elle nous vient d'Aristote. Voir le point III du chapitre IV

³ Méthodologie générale analyse des dispositifs de formation et des pratiques éducatives

Noce⁴ en informatique. Cela se traduit par notre appartenance à deux écoles doctorales : « sciences sociales et économie » et « sciences pour l'ingénieur ». Ces deux équipes ont en commun un champ d'analyse et d'application : la formation continue et l'éducation permanente.

Ma double préoccupation pour l'agir pédagogique et pour l'agir des usagers explique mon appartenance à l'équipe **Méthodologie générale, analyse des dispositifs et des pratiques éducatives**. Cette équipe développe trois axes de recherche :

- La méthodologie générale et l'épistémologie de la recherche en éducation des adultes ;
- L'analyse des dispositifs de formation ;
- Les pratiques éducatives.

Autour de ces axes, nous développons des thèmes de recherche qui se structurent en projets.

Je participe pour ma part à quatre sous-équipes.

Recherche et pratique, implication et distanciation

Ce thème, animé par P.Demunter, rassemble un groupe de travail ayant acquis une solide réputation en matière de recherche action. On peut citer à titre d'illustration les travaux de M.R.Verspieren (1991) et de C.Capellani (1993). On sait par ailleurs que cette pratique est un espace privilégié pour poser la question de l'implication du chercheur. Mais ; comme l'exprime très justement le texte de référence écrit par P.Demunter dans la déclaration de politique scientifique du laboratoire pour les années 2002-2005, cette question n'intéresse « pas seulement les chercheurs pratiquant la recherche-action [...] tout chercheur, à des degrés plus ou moins profonds [...] se trouve impliqué qu'il le veuille ou non, qu'il en ait ou non conscience ». Mon texte d'habilitation tente de formaliser une des orientations dont nous discutons dans cette équipe.

Analyse et évaluation des politiques et des dispositifs de formation

Ce thème est animé par A.Tarby. Le groupe de travail auquel je participe mène des investigations juridiques, sociologiques et économiques sur les dispositifs de formation d'adultes. Les travaux de P.Demunter (1997, 1999), d'A.Tarby (1990, 1994, 2001), de M.Mébarki (2001), de D.Delache (1998), de P.Roquet (2001) sont des exemples significatifs des activités qui nous occupent. Ma singularité tient au point d'entrée que j'ai privilégié : comment les usagers se servent-ils des dispositifs de formation [34], [35], (G.Leclercq 1998) ?

Pratiques de formation et modalités d'apprentissage

Le groupe est animé par V.Leclercq. Nous y menons des recherches sur l'activité d'ingénierie pédagogique. Plusieurs préoccupations se mêlent les unes aux autres ; elles sont toutes en relation avec l'engagement des participants dans l'espace éducatif : Formation de base et lutte contre l'illettrisme (V.Leclercq 1998, 1999, 2000), les technologies éducatives (C.D'Halluin, 2001)... Pour ma part, je me suis efforcé de construire une typologie des modalités de communication pédagogique étayée par une lecture épistémologique (G. Leclercq 1996, 1997, 1999-1, 1999-2, 2000, 2001).

⁴ Nouveaux Outils de Communication Electronique

Formation des acteurs de la formation et rapport à la formation

M.C.Presse, M.R.Verspieren et moi même animons ce groupe depuis l'année 2000. Nous avons décidé de travailler autour d'un objet commun : l'écriture dans les dispositifs de formation. Une fois terminé ce travail d'habilitation, c'est une des orientations que je souhaite privilégier [37], [44].

V L'enjeu de ce travail

Dans ce travail d'habilitation, balisé par les objectifs annoncés et par une question centrale, je me suis d'abord efforcé d'explicitier le cadre de référence généraliste qui étaye ma conception de la scientificité. Nous admettons qu'un cadre de référence n'est pas dissociable de celui qui y est impliqué, de la relation qu'il entretient avec le monde, avec les autres et avec lui même ; notamment par l'intermédiaire de ce sixième sens qu'est le langage. Nous admettons aussi que tendre vers l'objectivité ce n'est certainement pas chercher à être neutre, que c'est bien plutôt rendre lisible pour soi même et pour les autres l'outillage intellectuel qui nous sert à interpréter le monde. On peut établir un lien étroit entre cet objectif et l'activité épistémologique, à condition toutefois de renoncer à une conception trop radicale de cette discipline⁵ qui en ferait la science des sciences ! Une telle définition relève d'un idéal discutable que C.Taylor (1991) dénonce avec beaucoup d'à propos. Le prototype de cet activisme épistémologique serait selon lui K.Popper et sa prétention à légiférer sur ce qui est scientifique et sur ce qui n'est pas scientifique. Telle que je l'exercerai, l'activité épistémologique n'aura pas cette fonction. Nous nous en tiendrons à une option moins ambitieuse. Nous admettons que l'activité scientifique relève d'un ensemble de conceptions diverses qui forment ensemble l'agir scientifique et que l'activité épistémologique permet d'identifier l'ensemble de ces conceptions. Il s'agira pour moi d'assurer une lisibilité suffisante de ma conception de la scientificité en la confrontant avec d'autres. Cela me permettra de prendre place parmi des postures identifiables et identifiées, éventuellement en les articulant et en les conjuguant entre elles.

Ce cadre de référence généraliste une fois établi, je l'utiliserai pour mener deux études de cas. L'une concerne un dispositif universitaire dans lequel les usagers sont des étudiants et l'autre une formation en entreprise dans laquelle les usagers sont des ouvriers et des employés. Mais mon projet ne sera pas seulement d'analyser les relations qu'entretiennent l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans ces deux cas d'espèce. Il s'agira aussi d'extraire du cadre de référence généraliste élaboré en première instance, un cadre de référence plus spécialisé pour étudier les relations qu'entretiennent les deux composantes de la question centrale.

VI La logique d'exposition et ses étapes

Je commencerai par présenter le parcours professionnel autour duquel s'est enroulé historiquement mon trajet de chercheur (CHAPITRE 1 : DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU

⁵ Le mot « Epistémology », a été utilisé pour la première fois au milieu du 19^{ème} siècle. On l'opposait alors au terme « Ontology ». Contrairement à l'épistémologue, « l'ontologue » cherche à penser a priori ce que signifie connaître tel que cela résulte de l'être. L'épistémologue, quant à lui, se demande a posteriori ce que font ceux qui pratiquent cette activité qui consiste à connaître. Il étudie la manière dont se produit, se reproduit et se transforme le savoir. Chemin faisant, il rend compte des différents types de théories, apprécie la portée de leurs applications, identifie les processus variés de découvertes et d'inventions, se demande quelles sont les conditions de possibilité et de validité des savoirs. Telle qu'on l'entend de manière classique, la discipline concerne spécifiquement les théorisations qui ont une visée « scientifique ».

PARCOURS DE RECHERCHE). Sur cette base je relierai entre eux des jalons qui ont été posés assez régulièrement dans des textes, dans des communications ou dans des enseignements. En septembre 1999, ils sont devenus suffisamment nombreux pour qu'un travail de conceptualisation puisse être entrepris avec quelques chances d'aboutir.

S'il fallait utiliser une image, je dirais volontiers qu'il s'est agi pour moi de procéder au rangement et à la révision d'un matériel conceptuel accumulé pendant une dizaine d'années et mobilisé dans des travaux universitaires. C'est à cela que serviront cinq des sept chapitres qui composent ce texte.

J'ai cherché à y établir, sur des bases suffisantes, une conception de la scientificité capable de répondre aux deux sollicitations de la question initiale : comment les usagers se servent-ils des dispositifs de formation et comment lire l'agir pédagogique. Pour restituer ce parcours, cinq étapes sont proposées au lecteur.

1^{ère} étape : nous nous emploierons dans le chapitre II (CHAPITRE2 : UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE) à lire l'agir scientifique en prenant pour objet les sciences de la nature. Cela nous permettra de répondre à trois questions essentielles en restant momentanément en marge des sciences humaines : quelle relation le langage entretient-il avec la réalité, qu'est-ce qui différencie une posture constructiviste d'une posture positiviste, une posture universaliste d'une posture relativiste ?

2^{ème} étape : forts de cette première exploration, nous nous emploierons dans la seconde partie du chapitre II à lire l'agir scientifique dans les sciences de l'humain. Cela nous conduira à différencier, avec J.Habermas, une posture objectiviste d'une posture subjectiviste. Avec lui, nous argumenterons en faveur d'une tradition qui opère entre sciences de la nature et sciences de l'humain une distinction quant à l'objet. Nous admettrons qu'on peut expliquer la nature et l'humain (attitude objectiviste) mais que, s'agissant d'hommes, on peut aussi comprendre (attitude subjectiviste). Les catégories de sens, d'actions, de compréhensions, de règles, d'intentions seront alors pertinentes ; tout autant que celles de causes, de comportements, d'observations...

3^{ème} étape : pour engager le troisième chapitre (CHAPITRE3 : D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION) nous prendrons appui, avec B.Charlot, sur une lecture de l'agir sociologique en sciences de l'éducation. Nous parviendrons à dépasser l'opposition entre une posture holiste qui réduit l'acteur au système et une posture élémentariste qui réduit le système à l'acteur. Nous prendrons parti pour une sociologie 1. qui se donne les moyens d'expliquer et de comprendre les déterminants sociaux, 2. de comprendre comment les acteurs résistent ou composent avec ces déterminants sociaux et 3. qui ne cherche pas à réduire le sociologique au psychologique ou le sociologique au psychologique. Cela nous conduira à opter pour une conception de la scientificité dualiste (B.Charlot) qui accorde à l'activité langagière (L.Wittgenstein) et à l'activité communicationnelle (J.Habermas) un rôle déterminant.

4^{ème} étape : dans la suite du troisième chapitre, nous conviendrons qu'il existe autant de théories de l'usage des dispositifs que de conceptions de la scientificité. C'est la conception de la scientificité dualiste formalisée dans la troisième étape qui servira de référent à notre théorie de l'usage des dispositifs de formation. Pour l'opérationnaliser, nous serons conduits à conceptualiser la notion d'ingénierie de l'éducation. Pour ce faire, nous distinguerons trois champs de tension : l'ingénierie pédagogique, l'ingénierie de formation et l'ingénierie sociale. Nous concluons que tout analyste d'un dispositif singulier, surtout s'il y est impliqué, doit nécessairement se poser trois questions : à quel niveau d'intervention et d'implication entre-t-il dans l'objet de recherche, que sait-il des

relations entre les trois champs de tension identifiés, règle-t-il son point de vue en le tirant du côté de l'agir prescriptif, de l'agir formatif ou de l'agir des usagers ?

5^{ème} étape : quant à l'agir pédagogique, nous envisagerons deux niveaux de lecture. Nous le lirons d'abord (CHAPITRE4 : UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE) comme un champ de tension en relation avec les activités d'ingénierie sociale et d'ingénierie de formation identifiées dans l'étape précédente. Nous le lirons ensuite, avec J.Donnay et E.Charlier, comme une activité de production d'environnements pédagogiques. Nous le lirons enfin comme un objet théorisé par les diverses traditions qui travaillent la pensée pédagogique.

Nous constaterons que ce premier niveau de lecture souligne sans la dissiper, une certaine confusion dans le débat pédagogique. Cela nous conduira à entreprendre dans le chapitre V (CHAPITRE5 : POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE) une investigation approfondie et à identifier trois modalités de communication pédagogique. Nous verrons qu'aux théories de la formation qui leur sont associées, correspondent des théories de la connaissance qui renvoient à des conceptions de la scientificité identifiables. En procédant ainsi, nous parviendrons à repérer les oppositions simplistes que véhiculent parfois les sciences de l'éducation. Pour cette étape, le modèle du triangle pédagogique proposé par J.Houssaye sera précieux.

A la fin des cinq premiers chapitres, nous disposerons d'un cadre de référence permettant de « tenir » suffisamment les deux bouts de la question initiale: l'agir pédagogique et l'agir des usagers ?

6^{ème} étape : nous pourrions alors entreprendre une sixième et dernière étape : CHAPITRE6 : LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS : UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ; CHAPITRE7 : LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS : UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE..

Parallèlement à l'activité qui m'a permis d'assembler et d'ordonner les cinq premiers chapitres en privilégiant une analyse séparée des deux composantes de la question centrale, j'ai revisité deux dispositifs de formation pour traiter cette fois, avec les outils intellectuels désormais disponibles, les relations qu'entretiennent l'agir pédagogique et l'agir des usagers. Deux études de cas nous permettront d'extraire du cadre de référence généraliste un cadre de référence plus spécialisé.

VII Un compagnonnage

Pour effectuer ce parcours, le dialogue que j'ai entamé avec quelques auteurs a été déterminant. Un propos de P.Bourdieu décrit assez bien la relation que j'ai entretenue avec eux : « Pour ma part [dit-il], j'ai avec les auteurs des rapports très pragmatiques : j'ai recours à eux comme à des « compagnons », au sens de la tradition artisanale, à qui l'on peut demander un coup de main dans les situations difficiles. » (P.Bourdieu, 1987, p.40). J'ai cherché à m'expliquer avec des personnes plutôt que contre elles : avec G.Bachelard Y.Bertrand, P.Bourdieu, J.Bouveresse, B.Charlot, J.Donnay, F.Dubet, F.Jacques, H.G.Gadamer, J.Houssaye, J.Habermas, T.Kuhn, M.Lesnes, K.Popper, K.Polanyi... et il faut mentionner la place toute particulière occupée par L.Wittgenstein et deux de ses commentateurs, F.Malherbe et J.Bouveresse. Mais il me faut aussi faire part d'un compagnonnage moins direct. Je citerai par exemple : Erasme de Rotterdam, T.More, J.Locke, T.Hobbes, D.Hume, E.Kant, K.Marx., M.Weber, P.Clastres, R.Aron, M.Bakhtine, J.Piaget, L.S.Vygotsky, P.Sraffa, B.Russel D.W.Winnicott, G.Deleuze, M.Foucault, J.Ardoino, M.Cifali, J.M.Ferry, Ph.Meirieu, F.Imbert, M.Tozzi... sans oublier mes collègues du C.u.e.e.p.

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

Chapitre I : Du parcours professionnel au parcours de recherche

« J'ai bien peur qu'il ne me faille admettre que ceux qui résistent le font comme ceux qui adhèrent : parce qu'ils ne peuvent simplement pas faire autrement. Bien sûr, après coup, les raisons de le faire peuvent sembler aveuglantes.

Une fois qu'on a commencé à résister, il faut autant que possible être capable de dire pourquoi, même si on ne parvient pas nécessairement à donner sur le champ des raisons tout à fait convaincantes

J.Bouveresse (1998, p.21)

I Intention

Dans l'introduction j'ai posé une question qui structure l'ensemble de ce texte : quelles relations entretiennent dans les dispositifs de formation l'agir pédagogique et l'agir des usagers (et vis et versa) ? En même temps, j'ai expliqué mon intention de travailler à l'élaboration d'un cadre de référence qui permette d'y répondre.

Dans ce chapitre, il s'agira de monter comment mon cheminement professionnel m'a conduit à m'intéresser à l'agir pédagogique et à l'agir des usagers et comment le cadre de référence qui permet de traiter cette préoccupation a pris racine ?

Le bref récit du parcours professionnel d'un praticien devenu maître de conférence en « sciences de l'éducation » nous occupera dans un premier temps. Le parcours de recherche proprement dit fera l'objet d'une seconde étape. En fin de chapitre, je serai en mesure de décrire la géographie de ce texte d'habilitation.

II Le parcours professionnel

Comme beaucoup d'autres trajets d'enseignants chercheurs en éducation, le mien est fait d'activités diverses : maître auxiliaire, chargé de recherches, vacataire, conseiller en formation, ingénieur d'études, enseignant chercheur en éducation. Il est balisé par deux thèses distantes d'une quinzaine d'années : l'une en Economie (1978), l'autre en sciences de l'éducation (1992).

Durant mes vingt cinq ans d'activité professionnelle, trois périodes se sont succédées (Annexe7). J'ai été maître auxiliaire, vacataire et étudiant entre 1975 et 1980, puis « artisan formateur » dans le département Economie-Droit d'un institut de l'université des sciences et technologie de Lille jusqu'en 1994, et depuis cette date enseignant chercheur dans le département des sciences de l'éducation de ce même institut.

Cette composante de l'université, le Centre université économie education permanente, structurée en départements pédagogiques, remplit quatre missions essentielles et complémentaires⁶ :

- l'insertion sociale et professionnelle de jeunes et d'adultes en difficulté, notamment dans les dispositifs globaux de zones que sont les Action collectives de formation ;⁷

⁶ Sur la signification historique du département Economie-Droit, voir A.Tarby, 1991, p.60

⁷ C'est le professeur Lebrun et le recteur Debeyre, s'inspirant des travaux de B.Schwartz, qui ont implanté le modèle des Actions Collectives dans le Nord de la France. Il s'agissait alors, comme en Lorraine, d'élever le niveau culturel de toute une population sur un territoire en partenariat avec le mouvement de l'éducation populaire, les municipalités, les milieux patronaux, les syndicats, les milieux de la promotion sociale, l'université.

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

- le maintien et l'évolution dans l'emploi de salariés, essentiellement dans de grandes entreprises de la région Nord - Pas de Calais ;
- la recherche fondamentale et appliquée dans le champ des sciences de l'éducation ;⁸
- la formation aux métiers d'agents éducatifs⁹.

A) 1975-1980 : étudiant, maître auxiliaire et vacataire

Cinq années durant, j'ai été enseignant et formateur dans des contextes très différents.

- A Somain, j'ai été maître auxiliaire dans un Lycée d'Enseignement Professionnel. Dans cet établissement, les élèves préparaient un C.a.p industriel, un c.a.p et un B.e.p sténo-dactylo, un B.e.p sanitaire et social. J'y enseignais le droit sous toutes ses formes : commercial, du travail, civil, social, constitutionnel, et l'Economie.

- A Armentières : j'ai assuré la préparation en Droit et en Economie dans un Brevet professionnel, cela se passait en cours du soir, au G.e.p.e.n¹⁰ ;

- A Sallaumines : j'ai été formateur dans une action collective de formation⁷. Les stagiaires travaillaient aux houillères et préparaient l'unité Monde Actuel d'un C.a.p par unités capitalisables ;

- A Villeneuve d'Ascq, dans le cadre de l'U.e.r¹¹ de sciences économiques et sociales : j'ai été chargé de travaux dirigés en statistiques et en histoire de la pensée économique et chargé de cours en analyse économique dans un D.e.u.g par unités capitalisables.

Outre cette activité d'enseignement, cette période fut aussi un temps d'apprentissage par la recherche. En effet, j'ai été chargé d'études dans le cadre d'un contrat de recherche passé entre l'U.e.r de Sciences Economiques et Sociales de l'université de Lille, plus exactement entre le centre de recherche en épistémologie de Lille (C.e.r.e.l) et le Ministère de la qualité de la Vie. Ce contrat, sur lequel travaillait une demi douzaine d'équipes de recherche en France, avait pour objet le traitement des déchets. Le groupe auquel j'appartenais était chargé d'analyser les représentations liées à la pollution. Dans ce cadre j'ai soutenu un D.e.a [01] qui était aussi un rapport de recherche intermédiaire, puis une thèse (option Economie et société) [02]. En 1979, j'ai participé à la rédaction du rapport final remis au ministère.[03].

Si j'interroge cette époque avec ma question initiale, il me faut admettre qu'au terme de cette première période je n'aurais guère pu y apporter une réponse construite. Enseigner était avant tout pour moi un moyen de gagner ma vie... Une chose m'importait néanmoins ; ne pas trop ennuyer les élèves, les étudiants et les stagiaires et m'assurer

Cela conduira en 1971 à l'ouverture de deux A.c.f : l'une à Sallaumines/Noyelles et l'autre à Roubaix/Tourcoing. Voir par exemple : C.Dubar, S.Evrard 1973, p3-27

⁸ Cette recherche porte sur les trois axes de recherche de l'équipe Mégadipe du laboratoire Trigone (introduction, p.11) : la méthodologie générale et l'épistémologie de la recherche en éducation des adultes ; l'analyse des dispositifs de formation ; les pratiques éducatives.

⁹ L'institut délivre les titres suivants : un Diplôme universitaire de formation d'adultes (en partenariat avec l'université de Lille III) ; une licence et une maîtrise des sciences de l'éducation et des métiers de la formation d'adultes ; Un D.e.u.g, une licence, une maîtrise et un titre d'ingénieur maître des métiers de la formation dans le cadre d'un I.u.p métiers de la formation ; un D.e.s.s d'ingénierie de l'éducation ; un D.e.a en sciences de l'éducation (en partenariat avec l'université de Lille III).

¹⁰ G.e.p.e.n qui est devenu le G.r.e.t.a (Groupement d'établissements de l'éducation nationale).

¹¹ Unité d'enseignement et de recherche devenue depuis unité de formation et de recherche.

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

que la formation « reçue » permettait de réussir les examens préparés. En matière de pédagogie, je conjuguais les exemples de mes anciens professeurs ou de mes collègues plus expérimentés : la tolérance de Mr Petit, l'instituteur de mon école de village, les règles à respecter de Mr Delannoy (6^{ème}), les encouragements de Mr. Leprince (3^{ème}), le « c'est votre affaire » d'un professeur de philosophie (Terminale), l'anti-conformisme de S. Latouche (Licence), la rondeur d'un professeur de relations internationales (Licence), la simplicité d'un professeur de mathématiques (D.e.u.g). J'essayais d'être un enseignant normal et de ne pas régler de comptes personnels dans mes relations avec les élèves.¹²

Mais j'ai aussi constaté, et je l'ai lu et entendu maintes fois depuis, que celui qui apprend vraiment dans cette affaire, c'est surtout celui qui enseigne ; à cause des préparations qu'il effectue bien entendu, mais aussi parce que les difficultés que rencontrent les apprenants objectivent ses propres difficultés. A l'évidence, les usagers des diverses formations que j'assurais ne retenaient pas grand' chose de ce qu'ils étaient censés apprendre, mais ils ne semblaient pas en être particulièrement affectés. Pas plus d'ailleurs que je ne l'avais été moi même... De cette époque date une remarque que je me suis souvent répétée depuis : nous passons notre temps à apporter des réponses à des questions que les gens ne se posent pas !, mais j'aurais été bien incapable de prendre appui sur un déjà pensé pour tirer un enseignement de cette constatation.

C'est une autre activité qui me préoccupait. En 1978, j'avais acquis la conviction que l'apprenti chercheur que j'étais devait ajouter des pieds à des idées qui provenaient parfois d'emprunts mal intégrés, de certitudes mal établies, de doutes mal construits. Ce fut ma première tentative pour élaborer volontairement un cadre de référence. Certes, elle n'avait pas la moindre relation avec la question qui organise ce texte, mais c'est elle néanmoins qui est à l'origine des étages, des couloirs, des recoins et des annexes de la matrice qui me sert à conceptualiser aujourd'hui les expressions « agir pédagogique » et « agir des usagers ». Deux activités ont joué dans cette élaboration un rôle déterminant.

Dans le cadre de L'U.e.r de philosophie de Lille III, j'ai participé¹³ aux travaux du centre de recherche sur l'analyse et la théorie des savoirs (C.r.a.t.s)¹⁴. Le groupe auquel j'appartenais, travaillait des textes de l'école de Francfort¹⁵ et publiait une revue

¹² Dans ma vie d'élève et d'étudiant, je n'ai pas beaucoup aimé les enseignants qui, pour reprendre une expression de M.Develay et Ph.Meirieu, n'avaient pas suffisamment de retenue (M.Develay et Ph.Meirieu, 1993, p.127, 128).

¹³ J'ai été entraîné dans cette aventure par H.Philipson, un enseignant de l'université qui avait bien compris l'instabilité intellectuelle dans laquelle je me trouvais. Dans son doctorat d'Etat, *L'Économie contre nature. Essai sur la relation nature-valeur-travail* (H.Philipson, 1990), on trouvera bon nombre d'idées qui structurent le cadre de référence proposé dans ce texte.

¹⁴ Le C.r.a.t.s est un laboratoire de recherche de l'U.e.r de philosophie de l'université de Lille III.

¹⁵ Dans les années 30, l'institut pour la recherche sociale dirigé par Horkheimer s'était donné un programme de recherche divisé en six thèmes. Habermas les résume ainsi:

- Les formes d'intégration des sociétés post-libérales.
- La socialisation de la famille et le développement du moi.
- Les moyens de communication de masse et la culture de masse.
- La psychologie sociale et la protestation réduite au silence.
- La théorie de l'art
- La critique du positivisme et de la science.

A la suite de la prise de pouvoir par les nazis, l'école a essaimé un peu partout en Europe (Genève, Paris, Londres) et pour finir aux Etat unis où l'institut, rattaché à la Colombia University, a continué à publier sa revue en langue allemande. L'école s'est réinstallée à Francfort en 1950 sous la direction d'Horkheimer (1895-1973) puis d'Adorno (1903-1969). Habermas, est actuellement considéré comme "l'héritier" de la théorie critique. Né

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

d'étudiant : *les cahiers de philosophie*¹⁶. Ce fut pour moi l'occasion de découvrir une « théorie critique de la société » qui, très tôt, avait pris ses distances avec le marxisme officiel, avec le déterminisme historique et avec l'idée d'une suprématie de l'économique et de l'infrastructure. Remise en perspective, la critique marxiste de l'économie politique devenait une composante parmi d'autres d'une critique de la culture plus globale qu'il fallait mener sur plusieurs fronts. Cette généralisation de l'approche critique posait, entre autres la question de la « science et de la technique comme idéologie »¹⁷. Par idéologie il ne fallait plus seulement entendre : « discours mensonger qui cherche à voiler des intérêts cachés » comme on me l'avait beaucoup enseigné. Cela pouvait être aussi, dans une tradition qui remonte aux idéologues¹⁸ « un ensemble de croyances partagées, inscrites dans des institutions, engagées dans des actions et par là ancrées dans le réel. »¹⁹.

Mais c'est surtout en enseignant l'histoire de la pensée économique que mon cadre de référence s'est progressivement étayé. Durant quatre ans, comme chargé de travaux dirigés en histoire de la pensée économique, j'ai été amené à travailler trois familles de texte avec des étudiants en sciences économiques : des textes d'économistes classiques qui cherchent en général à légitimer la modernité (Smith, Ricardo...), des textes de penseurs sociaux qui ont participé à l'émergence de la modernité (More, Erasme, Machiavel, Hobbes, Locke, Hume...) et des textes d'historiens, d'ethnologues ou d'anthropologues qui racontent, au contraire, ce que n'est pas notre modernité, ce contre quoi elle s'est construite, ce qui est différent (l'autre) de ce qui est comme nous (le même) (Clastres, Sahlins, Legoff, Bloch...).

1) *Les textes des économistes classiques.*

Comme étudiant et comme chargé de travaux dirigés, j'ai beaucoup étudié la problématique de la valeur et des prix chez les économistes « classiques » : A.Smith, D.Ricardo et T.Malthus, P.Sraffa... J'ai appris à cette occasion ce qu'était un **courant de pensée** et comment travailler une question économique jusqu'à ce qu'elle soit épuisée. J'ai aussi appris que la méthode de K.Marx,²⁰ consistait à identifier et à interpréter de manière rigoureuse une idéologie dominante : l'Economie politique anglaise²¹.

en 1929, un peu avant qu'Horkheimer prenne la direction de l'école, Il devint assistant d'Adorno en 1956. A la fin des années 60, il participa activement à la redécouverte de l'école et de sa revue (la Zeitschrift für Sozialforschung) par les étudiants. A partir de 1971 il dirigea l'institut Max-Planck de recherche sur les conditions de vie dans le monde scientifique et technique. En 1983, Habermas rentra en possession d'une chaire à l'université Johann Wolfgang Goethe de Francfort.

On trouvera toutes les précisions nécessaires dans un livre que Martin Jay a consacré à l'école (M.Jay, 1997). Voir aussi (P.L.Assoun, 1987) p 3-20

¹⁶ Parmi les participants, certains ont joué un rôle très actif dans la diffusion des travaux de J.Habermas en France, notamment en traduisant quelques uns de ces textes. Je pense notamment à C.Bouchindhomme.

¹⁷ Question qui a d'ailleurs servi de titre à une texte important de M.Horkheimer (1974) puis de J.Habermas (1968)

¹⁸ Desstut deTracy (1754-1836) est l'initiateur d'une science des idées qu'il appelle idéologie. Ce n'est qu'ensuite, avec K.Marx, que le terme prendra une connotation péjorative.

¹⁹ Boltanski.L, Chiapello E, 1999, p.35

²⁰ On peut lire dans K.Marx, Misère de la philosophie, 1965, p.91 "*Les classiques, comme Adam Smith et Ricardo, représentent une bourgeoisie qui, luttant encore avec les restes de la société féodale, ne travaille qu'à épurer les rapports économiques des tâches féodales, à augmenter les forces productives, et à donner à l'industrie et au commerce un nouvel essor. Les économistes comme Adam Smith et Ricardo, qui sont les historiens de cette époque, n'ont d'autre mission que de démontrer comment la richesse s'acquiert dans les rapports de la production bourgeoise, de formuler ces rapports en catégories, en lois, et de démontrer combien*

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

J'en ai retenu qu'une démarche herméneutique pertinente se doit d'accorder beaucoup d'importance au choix de ce qu'elle prétend interpréter, à la manière de l'interpréter et à la posture de l'interprète.

2) Les textes des penseurs sociaux qui ont participé à l'émergence de notre modernité.

Nous avons aussi travaillé des textes écrits avant que la pensée économique ne devienne une entité autonome, indépendante de la religion et de la morale... J'ai facilement intégré l'idée selon laquelle les sciences humaines étaient une invention de la modernité ; ce qu'explique fort bien M.Foucault dans *Les mots et les choses* (1966). Outre cela, je me rappelle avoir lu longuement et attentivement, pour m'en expliquer avec les étudiants, *l'Utopie* de T.More et *Le second traité du gouvernement civil* de J.Locke. J'ai appris que la compréhension d'un texte obligeait à le travailler et à le retravailler jusqu'à ce qu'il devienne familier, que l'interprétation était facilitée quand on pouvait raviver ou imaginer un dialogue ou une dispute entre deux interlocuteurs, par exemple entre Erasme de Rotterdam et T.More, entre T.Malthus et D.Ricardo, entre F.V.Hayek et J.M.Keynes... Enfin, j'ai constaté que les mêmes idées pouvaient être bricolées et recyclées par des auteurs successifs pour servir une cause qui reste la même. Lire J.Locke, F.V.Hayek et N.Luhman dans cette perspective (Annexe II) facilite, par exemple, la compréhension de l'idéologie libérale.

J'ai aussi appris à reconnaître ce temps qu'on appelle la **modernité**, qui a pris son élan autour des 14^{ème} et 15^{ème} siècles, à un moment où le dénouement de l'histoire semblait sans doute indéterminé. J'ai remarqué qu'au cours des siècles suivants, les hommes se sont mis à croire que l'histoire était bel et bien sur des rails et qu'aujourd'hui par contre, nous avons à nouveau l'impression de vivre dans une situation indéterminée.

3) Les textes qui parlent d'un autre monde

Nous avons aussi travaillé des textes d'historiens qui racontent la différence entre un monde structuré par la constitution des nations et une société féodale organisée autour d'institutions bien différentes (M.Bloch,1983). Il y avait aussi des textes d'ethnologues et j'ai conservé pour P.Clastres (1972,1974,1980) une affection toute particulière, notamment pour sa vigueur à questionner ce qui est comme nous « le même » et pour son talent à donner à l'altérité une résonance très humaine.

Dans ces différentes perspectives, l'histoire devenait une succession de « mondes » où le dominant d'un temps (le même) devenait le dominé d'un autre temps (l'autre) sans que celui-ci soit d'ailleurs réduit à néant. On pouvait en conclure que dans la partie qui se joue aujourd'hui, la « société sans Etat » hante la « société à Etat », le « système du don/contre don » « l'échange monétaire », « le rapport social » « la marchandise » ; et que dans la partie qui s'est jouée précédemment, le monde marchand vivait dans « les pores de la société féodale » (K.Marx, J.Legoff) qui n'était pas sans présenter des traits communs avec la société contre l'Etat que décrit P.Clastres (1974).

Dans cette perspective, l'histoire ne semblait pas être une progression tendue vers un but ultime, mais un « malentendu » toujours renouvelé entre le « même » et « l'autre ». Quant au capitalisme, il devenait une aventure humaine qu'on pouvait lire en creux dans le fonctionnement des sociétés féodales ou primitives.

ces lois, ces catégories, sont pour la production des richesses supérieures aux lois et aux catégories de la société féodale »

²¹ On oublie parfois que le *Capital* porte ce sous-titre : *critique de l'économie politique* et qu'il est d'abord une critique de l'économie politique ricardienne.

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

Cette première période a donc été, du moins c'est ainsi que je la perçois aujourd'hui, une période d'apprentissage. Divers intérêts se sont définitivement fixés : intérêt pour la contextualisation historique et conceptuelle, pour la philosophie et pour l'épistémologie ; pour la théorie de la connaissance et l'analyse du langage; pour la relation qu'entretiennent les sciences et les techniques.

B) 1981-1994 : artisan formateur

En 1980 ; il m'a fallu choisir entre deux possibilités : poursuivre dans la voie d'une diversité qui commençait à me peser ou m'engager de manière sérieuse dans un « vrai métier ». Une occasion se présentait, on me proposait d'assurer un nombre d'heures de formation assez important dans un organisme de formation universitaire (le C.u.e.e.p). En décembre 80 j'ai opté pour cette opportunité et j'ai démissionné de mon poste de maître auxiliaire. Mais de ce fait, je n'avais plus l'employeur principal qui, depuis quelque temps, était obligatoire pour travailler à l'université, ce qui mettait J.Losfeld, qui dirigeait alors l'institut, dans une situation embarrassante. Je passe sur l'aventure et ses multiples rebondissements... toujours est-il qu'on créa à cette occasion une nouvelle catégorie de salariés, les Conseillers en Formation Formateurs Mi-temps (en clair, des vacataires mensualisés). Par la suite, comme nombre de mes collègues j'ai suivi un itinéraire professionnel assez traditionnel dans cet institut universitaire.

En 1982, je suis devenu conseiller en formation mi-temps et en 1983 conseiller en formation temps plein, co-responsable du département Economie-Droit. Je comptais bien développer des projets pédagogiques et entreprendre une réflexion sur la formation de base en Economie et en Droit. A cette époque, je pensais avoir définitivement cessé d'être enseignant pour endosser l'habit de formateur artisan. J'avais une conception assez simple de la différence entre ces deux types d'activité : un formateur assure un apprentissage en temps réel plutôt que différé. Dans les formations d'adultes que j'assurais, il n'était d'ailleurs pas question que les stagiaires apprennent quoi que ce soit en dehors des séances de formation.

A partir de cette date, mon activité professionnelle n'a plus été rythmée par de multiples déplacements entre des lieux de travail différents mais par la production d'ensembles pédagogiques. Cette période peut être décomposée en trois étapes : Gavroche et l'instruction civique, EcoBase et l'économie générale, Environnement économique et commercial et la connaissance de l'entreprise.

1) 1983 -1989 : l'instruction civique et Gavroche

Gavroche était un ensemble pédagogique positionné au niveau V (C.a.p, B.e.p), ayant pour objet un contenu d'enseignement qu'on appelait autrefois l'instruction civique. L'ambition était la suivante: 1. mémoriser dans une valise pédagogique une activité de formation arrivée à maturité, résultant d'une dizaine d'années d'expériences accumulées par les formateurs du C.u.e.e.p en C.a.p par unités capitalisables et dans les actions jeunes ; 2. diffuser le produit pédagogique en formation continue et initiale à l'occasion du bi-centenaire de la révolution française.

Le livret du formateur présentait le projet de la manière suivante (1989) : " *Un contenu d'enseignement qui s'appelait autrefois "instruction civique" semble avoir perdu de son attrait, voire de sa pertinence. On entend souvent en formation les propos suivants:*

- *Les hommes politiques disent tous la même chose!*
- *La politique ne nous intéresse pas!*

Confronté à ces affirmations, le formateur semble osciller entre deux positions extrêmes:

- *Le citoyen moderne est de qualité médiocre*

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

- Les gens ont bien raison de penser comme ils pensent

Pour dépasser ces deux attitudes, il nous a semblé souhaitable de proposer au formateur des situations pédagogiques de qualité, dûment testées, diversifiées (utilisation de l'ordinateur, audiovisuel, jeu de rôles), mais aussi de lui proposer une réflexion sur les fondements de sa pratique pédagogique: qu'est-ce qui nous conduit aujourd'hui à penser comme nous pensons, quelles sont les conditions qui rendent possibles nos manières de voir... comment tendre vers une pratique pédagogique qui invite l'apprenant à fabriquer ses propres questions pour y apporter ses propres réponses ?"

Cela a conduit à réaliser Gavroche 1 [8], 2 [9] et 3 [10], le premier ensemble pédagogique a d'ailleurs obtenu un agrément qui a permis sa diffusion en licence mixte avec l'Education Nationale.

Le travail sur Gavroche, fut à l'origine d'une première réflexion sur la formation de base en Sciences Sociales et sur les difficultés que rencontre une telle entreprise. Cette réflexion a aussi porté sur l'usage de l'ordinateur en formation (c'était l'époque du plan Informatique pour tous). Mais sur ce point, nous en étions au tout début de notre expérience.

Dans la même période, j'ai publié deux articles ayant pour objet la pensée économique, le premier sur J.Locke [04] et l'autre sur F.V.Hayek [05]. Par la suite j'ai écrit un article sur l'usage de l'informatique dans Gavroche [06] et avec une collègue juriste un article sur l'utilisation du jeu de rôles [07]. J'ai aussi participé à la réalisation d'une valise pédagogique sur la Bourse [11]. Il s'agissait de rendre accessible un phénomène qui commençait à être médiatisé et de mémoriser une pratique pédagogique ayant fait l'objet de nombreuses formations. L'ensemble pédagogique ouvrait aussi sur une nouvelle perspective en intégrant un important volet audiovisuel.

2) 1987-1992 : l'économie générale et EcoBase

En septembre 1987, une opportunité a ouvert au département Economie-Droit de nouveaux horizons. Le service formation d'une importante entreprise de vente par correspondance me proposait de réaliser une "formation de masse" en Economie Générale pour l'ensemble de ses agents opérationnels.

Outre la réalisation d'une formation de base en Sciences Sociales qui permettait de poursuivre une recherche appliquée sur nos pratiques pédagogiques, ce stage, que nous avons baptisé EcoBase [13], a été l'occasion d'une mise en cause radicale de l'utilisation de l'ordinateur dans Gavroche. Nous sommes passés de l'idée d'exercices programmés indépendamment les uns des autres à celle "d'utilitaire de formatique" et d'intégrateur d'activité. Nous envisagions l'ordinateur comme un partenaire du formateur et comme un centre de ressources pour des sous-groupes de quatre stagiaires appartenant à un groupe de seize personnes. Nous avons conçu un logiciel portant un nom assez significatif (Locomot [14]). L'idée de départ était assez simple, simuler sur ordinateur le fonctionnement d'un tableau aimanté que nous utilisions couramment et sur lequel les stagiaires posaient et déplaçaient des étiquettes en carton²². Nous avons réalisé un pêle-mêle électronique qui permet de déplacer, de colorier, d'encadrer, de compléter des objets. Mais à la différence de son cousin manuel, il permet aussi d'intégrer des aides et de mémoriser la solution escomptée pour orienter les décisions des stagiaires. Outre cela c'est un hypertexte qui permet de se déplacer dans un scénario.

²² C'est une activité proche de celle qu'on peut mener avec une feuille de papier et un crayon (barrer, écrire, flécher, compléter). Mais le tableau aimanté associé à des étiquettes n'oblige pas à écrire et permet de prendre les mots en main

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

3) 1991-1993 : la connaissance de l'entreprise et E.T.C

En 1991, le service formation de La Redoute Catalogue nous a proposé de réaliser une nouvelle formation, destinée à prendre la suite d'EcoBase. Le thème en serait cette fois l'Environnement Technique et Commercial de l'entreprise, d'où le nom donné à cette formation : E.t.c [16]. Toute la population des agents opérationnels était à nouveau concernée.

En 1992, la société Vert Baudet (filiale de la Redoute), nous a demandé de mettre en place une formation du même type que nous avons baptisée « V.P.C quel métier » [18]. L'objectifs était identique à celui d'E.t.c : 1. connaître le métier de son entreprise dans toutes ses dimensions; 2. connaître la place que l'on occupe dans l'entreprise et celle des autres; 3. passer d'une vision étroite du métier à une vision large; 4. discerner et maîtriser les langages de l'entreprise.

En matière d'ingénierie et de technologie éducative, les acquis de Gavroche (comment organiser un ensemble pédagogique) et d'Ecobase, (comment banaliser l'usage de l'ordinateur) ont été largement réinvestis. S'est ajouté à cela le souci d'intégrer le son, la vidéo, les photos dans un environnement multimédia fonctionnant en réseau.

Dans le même temps, j'ai coordonné, au sein de l'institut C.u.e.e.p, les activités du département Economie Droit qui réalisait à l'époque 4000 heures de formation : 20% en entreprises, 45% dans des dispositifs infra-bac financés par l'Etat et la Région et 35% dans des diplômes universitaires de niveau égal ou supérieur au bac. Je me suis surtout attaché à pérenniser notre activité en entreprise et cela pour trois raisons au moins : c'était une des missions confiées par l'université au C.u.e.e.p (favoriser le maintien et l'évolution dans l'emploi des salariés), c'était un terrain de recherche et d'expérimentation favorable aux développements informatiques et vidéo que nous prenions plaisir à réaliser avec Guy Vantomme, le responsable du Centre de production audiovisuelle ; c'était aussi un revenu financier garant de notre liberté d'action dans l'institution et des emplois sur ressources propres dont dépendaient quelques collègues.

J'ai beaucoup appris en travaillant dans un équipe rassemblant des compétences diverses : disciplinaires, pédagogiques, techniques, commerciales, relationnelles... La référence à l'artisanat pédagogique que nous partagions était un moyen de résister à un penchant institutionnel qui a fini par prendre beaucoup d'importance. Ses partisans estiment que l'activité pédagogique doit être au service d'une activité d'ingénierie de formation managée par des experts qui en savent long sur ce qu'il convient de faire. Contre cette tendance, je me suis attaché à décrire [36] dans un ouvrage collectif intitulé les professions de l'éducation et de la formation (R.Bourdoncle et L.Demilly, 1998) comment nous avons utilisé et mis au point des modalités de management souples et pragmatiques. Elles laissaient au pôle pédagogique un rôle prépondérant et à la mutualisation des compétences professionnelle des occasions de se rencontrer, de dialoguer entre elles et de trouver leurs marques.

C) Depuis 1994 : enseignant chercheur en éducation

En 1994, je suis devenu enseignant chercheur dans le département Sciences de l'Education de l'institut C.u.e.e.p, ce qui changeait sensiblement la nature de mon activité. Quelques mots sur cette entité permettront d'en préciser les missions.

En cohérence avec le contrat d'établissement de l'Université et la carte régionale des formations, nous proposons une filière professionnalisée et professionnalisante ouverte aux publics de formation initiale et de formation continue. Quelques repères sont importants :

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

- 1974 : création du Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes²³ ;
- 1978 : une Maîtrise Sciences et Techniques en Sciences de l'Education est envisagée ;
- 1983 : participation à la Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education de Lille III, dans le cadre d'une cohabilitation.
- 1989 : création d'un D.e.s.s en Ingénierie de l'éducation »
- 1994 : création d'une Licence-Maîtrise en Sciences de l'Education à Lille I, en complémentarité avec celle de Lille III.
- 1995 : création d'un I.u.p des métiers de la formation.

Avec ces dispositifs, nous proposons une offre globale de formation d'agents éducatifs (Annexel) : D.u.f.a, Licence et Maîtrise en Sciences de l'Education, Licence Maîtrise I.u.p des métiers de la formation, D.e.a, D.e.s.s, thèse. Ce dispositif permet à une population qui se destine aux métiers de la formation, ainsi qu'aux professionnels en exercice, de développer leurs connaissances et leur savoir faire, d'accéder à une certification, de valoriser leurs acquis professionnels, de se reconverter ; mais aussi de s'engager dans la recherche ou dans une expérience de formation en alternance. Bien entendu, les divers dispositifs sont articulés entre eux, proposent des stratégies pédagogiques différentes et offrent des passerelles internes et externes. Depuis 5 ans, 600 étudiants s'y inscrivent chaque année.

FIGURE 0 : COMPLEMENTARITE DES DISPOSITIFS RELATIVEMENT A L'ORIGINE DES ENTRANTS ET AUX STRATEGIES PEDAGOGIQUES

Origine des entrants	Bac +2	Bac + 3 et Bac + 4	Bac +5	Bac + 8
Agents éducatifs demandeurs d'emploi	Dufa	Lmse Lmiup	Dea Dess	Thèse
Agents éducatifs en activité	Dufa	Lmse Lmiup	Dea Dess	Thèse
Travailleurs en reconversion	Dufa	Lmse Lmiup	Dea Dess	Thèse
Etudiants	Deug I.u.p	Lmse Lmiup	Dea Dess	Thèse
Discriminant	En provenance du monde du travail ou du système éducatif	Formation par la recherche ou formation par l'alternance	Formation par la recherche ou formation par l'alternance	

Auparavant, avec les collègues du département Economie-Droit, je m'étais donné les moyens de maîtriser le processus d'ingénierie pédagogique et je participais activement aux négociations avec les clients et à la conception de situations de formation dans un contexte dynamisé par une relation ternaire : entreprises clientes, organismes de formation, stagiaires. En 1994, il s'agissait désormais de former des étudiants exerçant déjà ou souhaitant exercer un métier d'agent éducatif. La figure dominante n'était plus celle du salarié « pris » dans un plan de formation, mais celle de l'étudiant.

Quant à l'activité d'enseignement et d'administration afférente au métier d'enseignant chercheur, j'ai participé dès 1994, à la mise en place d'un nouveau dispositif : un I.u.p

²³ Le D.u.f.a est homologué au niveau III. Pour s'y inscrire, il faut avoir interrompu ses études initiales depuis deux ans, avoir au moins 25 ans à la date de l'inscription ou 21 ans et une expérience professionnelle de trois ans au moins au moins.

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

métiers de la formation qui a été habilité l'année suivante. J. Clénet²⁴, qui en fut le premier directeur et à qui nous devons la première maquette de ce dispositif, l'a conçu comme un projet relativement souple fonctionnant sur la base de quelques principes fondateurs.

Un texte destiné aux étudiants, exprime assez bien les quatre principes sur lesquels nous nous sommes à nouveau accordés en 1999 à l'occasion de la demande de réhabilitation de l'I.u.p :

- Vous pilotez votre formation et votre projet professionnel. Cette auto-direction est accompagnée. Les règles de fonctionnement du dispositif ne sont pas figées. Les aménager pour que vous puissiez l'utiliser au mieux est envisageable.

- Vous vous engagez dans un système de formation en alternance, vous négociez une mission, vous exercez durant la formation une activité professionnelle « grandeur nature ».

- La « mise en mots » de votre action est un moyen pour mieux agir. Chaque année vous produisez un mémoire professionnel.

- Les modules de formation sont des ressources potentielles pour mener votre action.

Dans ce dispositif, l'institut forme des ingénieurs maîtres en formation. Cette fonction est présentée aux étudiants de la manière suivante : « En Licence, on parlera plutôt d'ingénierie pédagogique. Il s'agit de penser, d'anticiper une activité de formation (face à face, orientation, accompagnement, suivi...), d'en assurer la conduite, de l'évaluer et d'en examiner les conditions de transfert. En Maîtrise, on parlera plutôt d'ingénierie de formation. Il s'agit de participer à l'adaptation ou à la création d'un système de formation, qu'il convient de penser en lien avec un environnement donné (acteurs et organisation...). Il s'agit de concevoir, construire, conduire un système de formation adapté à des acteurs et à un environnement, d'introduire des changements par rapport à l'existant. »

Avec un collègue, nous avons pris la responsabilité de l'année de licence, plus spécifiquement consacrée à l'ingénierie pédagogique. En même temps, j'ai mis en place et coordonné plusieurs enseignements transversaux, directement liés à mon parcours professionnel antérieur : les modules ayant pour objet l'ingénierie pédagogique et les nouvelles technologies éducatives²⁵.

²⁴ Dans l'habilitation à diriger des Recherches qu'il a soutenue en 1999, J.Clénet explique qu'il « s'agissait d'envisager la construction de l'.u.p comme un processus à inventer sur la base d'un projet à concevoir et à construire plutôt que sur un programme pré-défini en savoirs disciplinaires par exemple. Il s'agissait dès lors d'écouter, de comprendre, de proposer et de négocier des finalités et une organisation pour construire l'IUP de manière plus ou moins concertée et acceptée, par des professionnels, une institution et le ministère concerné, pour qu'il puisse devenir viable. C'est, je crois, l'état d'esprit qui règne actuellement au niveau de l'équipe responsable et conceptrice-conductrice de l'I.u.p, sans vouloir ignorer les tensions qui, jusqu'à ce jour, se sont inscrites dans une dynamique plus constructive que destructrice. » (J.Clénet, 1999).

²⁵ Progressivement, l'équipe d'intervenants s'est accordée sur un processus de formation. La formation à la pédagogie est présentée aux étudiants comme ceci : en D.e.u.g : nous vous demandons de produire des reportages qui permettent de « montrer » des activités pédagogiques. Ces réalisations vous mettent en situation de vous poser des questions pertinentes sur l'activité pédagogique. En licence, nous vous demandons de travailler directement ou indirectement à la production de « réponses formation ». Vous avez le choix entre produire un livret pédagogique réalisé dans une perspective de transfert, mener des entretiens d'explicitation avec des apprenants ou des entretiens avec des agents éducatifs. En Maîtrise, nous souhaitons que vous preniez de la distance vis à vis de l'activité pédagogique en travaillant à la compréhension de ce qui fonde épistémologiquement les démarches pédagogiques.

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

Par la suite, je me suis investi plus spécifiquement en maîtrise.

En matière d'enseignement toujours, mais cette fois ci dans le cadre du cursus en Sciences de l'Education, j'ai contribué à la mise en œuvre d'une formation de base en Epistémologie ayant pour objet l'agir scientifique. Cet enseignement est intégré à l'unité de méthodologie que suivent tous les étudiants inscrits en Licence des Sciences de l'Education. Sur le même thème j'interviens aussi en D.e.a dans un module de méthodologie et d'épistémologie.

Par ailleurs, j'ai accompagné de nombreux étudiants dans l'écriture de leur mémoire professionnel et de leur mémoire de recherche.

L'auteur de ce texte est donc passé d'une étape de formation et d'apprentissage à une activité d'artisan formateur ; ce qui l'a conduit à devenir enseignant chercheur en éducation. L'activité de recherche qui n'était pas auparavant très reconnue devenait désormais statutaire. A partir de 1994, mon temps professionnel n'a plus été rythmé par la production d'ensembles pédagogiques successifs, mais par des questions. Ce sont elles qui structurent ce travail d'habilitation.

III Le parcours de recherche :

Depuis 1992, quatre questions se sont succédées, rythmant et orientant le cours de mes recherches. Toutes ont une date de naissance ; toutes avaient déjà donné lieu à la production de réponses plus ou moins explicites dans des réalisations pédagogiques, mais ce n'est qu'à partir de 1992 qu'elles ont commencé à s'organiser dans une thèse, dans des articles, dans des cours, dans des ouvrages collectifs ou dans des communications et en 1999 dans un texte d'habilitation. Elles se sont articulées les unes avec les autres et on peut en dresser la liste :

- qu'est-ce que l'agir pédagogique ?;
- comment lire l'agir pédagogique ?;
- comment les usagers se servent-ils des dispositifs de formation ?;
- quelles relations entretient l'agir des usagers avec l'agir pédagogique ?.

A) 1992-1994 : qu'est-ce que l'agir pédagogique?

Je me contenterai de reformuler la réponse qui était la mienne au début des années 90. Cela nous servira à rebondir dans les chapitres IV et V sur une lecture raisonnée de l'agir pédagogique. Les arguments repris ici ont été développés dans un article écrit en 1992

La formation aux technologies éducatives est présentée comme ceci : il ne s'agit pas pour vous (mais ce n'est pas exclu) de devenir des spécialistes des « N.t.i.c », mais des utilisateurs « honnêtes » et des partenaires capables de discuter de manière circonstanciée avec des spécialistes. En D.e.u.g nous privilégions l'apprentissage des logiciels de bureautique traditionnels et du système d'exploitation des ordinateurs. En outre vous réalisez une vidéo et apprenez à utiliser un banc de montage virtuel. En licence, vous poursuivez l'apprentissage de logiciels spécialisés dans l'exploitation de l'image, du son et de l'intégration multimédia, vous réalisez un produit multimédia ayant pour thème l'activité éducative. En maîtrise, vous réalisez la maquette d'un projet multimédia qui peut avoir une visée formative ou informative, en général un site internet. Dans tous les cas vous travaillez en groupe et rendez compte de la manière dont vous vous êtes organisés pour travailler ensemble.

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

rassemblant les principaux résultats de ma thèse en sciences de l'éducation : *Identification d'un objectif de formation de base non référencé* » (G.Leclercq, 1993 [19S]).

1) EcoBase : une formation singulière pour lire l'agir pédagogique

La formation sur laquelle je me suis appuyé pour écrire une thèse en sciences de l'éducation {chapitre1p.22} concernait des ouvriers et des employés. Ils se formaient dans leur entreprise et dans le cadre d'un plan de formation. C'était une formation de base qui n'avait pas pour objet le « Lire, Ecrire, Compter » mais « l'environnement social et économique » et plus précisément l'économie générale. Dans ce contexte singulier, l'activité pédagogique était soumise à des tensions caractéristiques de la formation en entreprise, c'était là que résidait son intérêt : la pédagogie s'exerçait sur un terrain qui n'était pas celui de l'école ou de l'université.

2) En tout premier lieu, la concurrence d'une pédagogie diffuse.

Un premier constat pour commencer : le praticien qui « anime » une formation de base en Economie constate qu'un « savoir économique » est enseigné par une « pédagogie diffuse » relayée par un système médiatique²⁶ qui participe à la production « d'agents économiques ». En effet, les stagiaires n'ont pas besoin de suivre cette formation pour être des consommateurs, manipuler la monnaie, la mettre à la caisse d'épargne, "faire" un chèque etc... Les salariés qui viennent en stage, savent déjà (plus ou moins bien) se servir d'une banque, d'un magasin, d'un marché, d'une entreprise. Cette pédagogie diffuse nous apprend à nous comporter sans que nous ayons besoin de nous interroger très profondément sur le sens de notre activité pour agir.

Si l'on accepte cette analyse, on conviendra que notre relation à l'économie ressemble à certaines pratiques religieuses. Une liturgie, diffusée par le système médiatique (cours de Bourse et des monnaies, évolution des taux d'intérêt et des grands équilibres...) emplit l'endroit d'un possible questionnement. On peut alors affirmer que les stagiaires sont souvent porteurs de réponses, mais qu'ils n'ont pas une idée précise des questions que supposent leurs réponses. Faut-il y voir une carence, un manque de connaissance ou de culture, un manque de curiosité ou d'intelligence sociale ? Ou bien au contraire, cela ne relève-t-il pas d'une certaine forme de compétence pratique, d'une intelligence sociale, d'un habitus ?

Si nous acceptons ce point de vue inhabituel. **Quelques questions** essentielles se posent inévitablement :

- Dans quelle mesure notre société s'autorise-t-elle à se penser-elle même et qui a le droit de la penser? Quelle est la fonction sociale de cette pédagogie diffuse, dans quelle mesure est-il légitime de forcer un questionnement qui n'est pas spontané ?
- La relation qui s'établit entre les « animaux théorisés » que sont aussi les stagiaires et les « passeurs » que sont aussi les enseignants en économie n'a-t-elle pas tendance à tourner irrémédiablement en catéchèse?
- La "bonne volonté" et la compétence disciplinaire suffisent-elles pour former de manière efficace et pertinente à l'Economie?; mais que signifie former de manière pertinente en Economie ?
- Et que fait-on quand on enseigne l'Economie?

²⁶ Le système médiatique (J.M.Ferry, 1991) « se compose de l'ensemble des moyens technologiques et institutionnels destinés à la communication de masse : édition, presse écrite, radiodiffusion, télévision... Par lui, les événements accèdent au statut d'informations [...] C'est lui qui pour l'essentiel organise de que l'on nomme « l'espace public ». Sur la naissance de l'espace public, voir J.Habermas (1986-4) : *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise* ...

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

Toutes ces questions en illustrent une autre, très générale ; que fait-on quand on enseigne et à quelle condition une pédagogie émancipatrice est-elle possible ? Comme beaucoup d'autres praticiens, j'ai essayé d'apporter une réponse partielle à cette question en menant une investigation locale, paramétrée avec des valeurs précises : la formation de base, apparentée à l'économique, en entreprise, dans le secteur de la Vente Par Correspondance, pour des agents opérationnels.

Pour aller plus avant, il est nécessaire de dire quelques mots de la stratégie pédagogique d'EcoBase.

a) La stratégie pédagogique d'EcoBase

Dans l'article de 1992 mentionné précédemment, la stratégie pédagogique était décrite de la manière suivante : *le choix d'un point d'entrée explicitement conceptuel différencie d'emblée EcoBase des démarches centrées sur le "vécu économique quotidien"*²⁷. *La formation prend explicitement le discours économique-politique comme matière première vécue, sans prétendre découvrir une réalité économique cachée. Les situations pédagogiques invitent d'abord à voyager dans un espace langagier en partant de la déconstruction du sigle/chiffre "P.i.b".*

..... Chemin faisant, l'idée s'amorce chez les stagiaires qu'il existe une zone de validité et de légitimité pour des questions et pour des réponses économiques. Pour les exprimer, il existe un « jeu de langage » et il devient très vite nécessaire, quand on l'utilise, de dire (et de comprendre) à quoi l'on joue.

*... Les termes employés doivent alors être précisément définis: qu'est-ce qu' "un revenu", "un bien", "un service" ? On forme alors des catégories, et l'on constate qu'entre les mots produits et les choses décrites, la distinction n'est pas si simple! C'est que le fait de nommer participe de la réalité et que la relation entre les mots et les choses ne se réduit pas à une description de choses vraies par le moyen d'un langage neutre. Par exemple: en mobilisant la catégorie "Produit Intérieur Brut" nous ne nous contentons pas de décrire la production annuelle de biens et services, nous produisons aussi "du langage" qui participe objectivement de cette réalité"*²⁸.

L'objectif disciplinaire très général d'EcoBase peut s'énoncer de la manière suivante: acquérir une connaissance de base suffisante pour comprendre le discours politico-économique ambiant. Pour ce faire, l'activité pédagogique invite à reformuler les règles sociales et économiques à l'œuvre dans les démocraties occidentales, à économie de marché certes, mais où l'Etat joue un rôle essentiel de régulation. Elle permet « d'initialiser » un dictionnaire de notions économiques et de formuler une première définition des termes suivants: crédit, emprunt, revenu, création de monnaie, destruction de monnaie, comptes, consommation, épargne, supports monétaires, chèques, virement, billets, revenus primaires, revenus redistribués, revenus de transfert, titres de créance, titres de propriété... Elle permet aussi d'introduire un questionnement structurant à propos des questions suivantes: comment est créée la monnaie; comment est utilisée l'épargne, comment sont redistribués les revenus, comment sont déterminés les prix, quelle adéquation entre la production et la structure des revenus?

C'est là un premier objectif : favoriser l'émergence d'un apprenant "économiquement éclairé" ou, dit de manière plus triviale, d'un apprenant suffisamment outillé pour traduire

²⁷ De telles formations risquent d'occulter dans la vie des gens une part non négligeable des idées, systèmes de valeur, terminologies qui les habitent. C'est d'ailleurs la conception économique qu'on propose assez spontanément aux apprenants quand on "gère" la discipline avec des objectifs de formation de base restreints.

²⁸ de la même manière que le nom d'une personne participe de la réalité de cette personne.

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

cette "messe en latin" que célèbrent régulièrement les journalistes et les hommes politiques.

Au delà de cet objectif qui, s'il est atteint, permet de traiter plus également avec les émetteurs de propos économiques, il en est un autre, moins facile à atteindre. On peut l'exprimer ainsi: qu'est-ce qui peut être dit d'économiquement pertinent sur le monde par les économistes ? Quelles sont les limites de validité et de légitimité des propos économiques ?

b) A quelle condition cet enseignement de l'économie est-il facilité ?

Pour suivre EcoBase avec profit, mieux valait avoir une idée organisée ou en cours d'organisation de la relation que nous entretenons avec le théorique, de la relation que nous établissons entre les mots et les choses ; pour le dire autrement, de la relation que nous entretenons avec l'activité de connaissance et avec le langage. Une formation efficace en Economie est grandement facilitée si les stagiaires savent (et pas seulement si le formateur sait):

- que l'homme est un animal théoricien;
- qu'il est aussi un animal théorisé ;
- qu'il est utile de dépasser l'opposition que nous opérons volontiers entre une attitude "pratique" connotée positivement et une attitude "théorique" jugée trop abstraite, utopique, en dehors du monde réel.

Toutefois, cette condition ne saurait être considérée comme le pré-requis d'une formation de base en Economie car, dans ce cas, peu de stagiaires pourraient y prétendre. Une formation en Economie doit donc la prendre en charge. La « matière » est d'ailleurs un bon endroit pour s'y exercer. C'est précisément cet objectif qui me semblait être à l'époque, un objectif de formation de base non identifié.

En Economie, la théorie est un problème auquel se heurte un apprenant dès qu'il est confronté à la nécessité de penser son rapport à l'économique. La difficulté tient au fait qu'il n'a pas conscience d'être "un animal théoricien", qu'il a rarement pensé à la relation qu'entretient la réalité avec le langage, qu'il a rarement imaginé être un relais par lequel transitent des conceptions théoriques et il s'agit là d'un problème de formation de base peu référencé.. On pourrait dire de la plupart des stagiaires qu'ils ont un profil épistémologique anti-théorique et très certainement qu'ils se heurtent à un obstacle substantialiste²⁹.

Il faut à mon avis en tirer un enseignement : la résistance au théorique n'est pas seulement cognitive, elle est aussi socialement construite. Elle est apprise. Pour analyser cette difficulté, la catégorie « d'objet social" m'a semblé pertinente. A l'époque, elle prenait sens pour moi dans un champ notionnel structuré par trois termes: objet, sujet, acteur.

- Un **objet social** est en entier parlé et agi par la société qui l'a produit (permettre la reproduction à l'identique d'une société statique).

- Un **sujet social** est au contraire capable de développer des activités stratégiques en relation avec d'autres personnes (permettre l'adaptation dans une société en mouvement).

- L'**acteur social**, quant à lui, peut développer une activité communicationnelle au niveau le plus profond, celui des normes sociales qui fondent la société (permettre l'orientation du social).

²⁹ Cette catégorie, empruntée à G Bachelard, désigne une difficulté à penser la relation qu'entretiennent entre eux les mots et les choses. Dans son acception la plus simple, le substantialiste croit que les mots ou les chiffres disent l'essence des choses: "*peser c'est penser. Penser c'est peser* (G.Bachelard, 1988, p.26).

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

On reconnaîtra peut-être dans cette trilogie l'influence conjuguée et bigarrée de M.Lesnes et de J.Harbermas. Je ne défendrai plus aujourd'hui une position aussi tranchée et je n'emploierai plus la même typologie³⁰, mais tout cela avait le mérite de la simplicité. La démonstration était à peu près celle-ci :

Le vivant humain est naturellement doté de tous les attributs pour mener une activité théorique capable de produire de la nouveauté, de la pensée non assujettie. C'est précisément cette compétence qu'une pédagogie sociale diffuse et anonyme réussit à brider, à forclure et à marginaliser.

Vue sous cet angle, notre société ressemble à une vaste entreprise qui produit non seulement des marchandises mais aussi des objets sociaux d'une grande complexité.

- d'une part en restreignant leur point de vue sur l'utile et en l'asservissant au rôle social qui leur est assigné (attitude et obstacle utilitaristes);

- d'autre part en restreignant suffisamment leurs conceptions et leurs pratiques du langage pour qu'ils n'aient pas la tentation de l'utiliser pour dénouer leur complexité d'objet (attitude et obstacle substantialistes).

L'individu pris dans cette posture sait limiter son "humanité" à sa qualité d'objet... Sa compétence consiste, en quelque sorte, à utiliser à minima sa compétence d'animal théoricien. Il y a là quelque chose qui ressemble à une confiscation de la conscience théoricienne.

Un véritable problème se pose donc, quand on passe du champ social adaptateur à celui de la pratique pédagogique émancipatrice. Dès cet instant, ce qui concourt à la production d'objets sociaux devient un obstacle qu'il convient de lever. Pour une pédagogie émancipatrice, la question est alors celle-ci : qu'est-ce qui résiste et comment lever les résistances qui empêchent l'objet social d'actualiser ses qualités de sujet ? Pour répondre à cette question, il est indispensable d'étudier plus à fond les deux obstacles épistémologiques qui brident les objets sociaux que nous sommes.

c) L'obstacle utilitariste

Les indicateurs qui permettent de l'identifier sont nombreux : « je n'étais pas né » pour marquer le désintérêt vis à vis d'un événement ancien, « je n'ai pas d'actions » pour marquer un manque d'enthousiasme lors d'une séquence sur la bourse, mais aussi : « ce n'est pas mon affaire... pour l'importance que j'ai... à quoi ça va me servir »... ; toutes choses qui invitent le formateur à limiter son activité à des objectifs qui lui semblent immédiatement fonctionnels : écrire un chèque, remplir des papiers administratifs... L'obstacle utilitariste renvoie à ce que P.Demunter appelle (1997, p 367) un rapport instrumental à la formation.

Une attitude non utilitariste, au contraire, part du principe que la réalité langagière mérite d'être prise au sérieux et que la formation n'a pas vocation à réduire une personne à ce qu'elle croit être ses intérêts immédiats. Dans cette perspective, le vécu économique de tout un chacun ne se réduit pas à des occupations quotidiennes, hebdomadaires ou annuelles qui auraient un semblant de coloration financière, comptable ou monétaire à la portée du stagiaire incriminé (panier de la ménagère, budget familial, paiement des impôts). Un autre vécu est tout aussi prégnant, par exemple celui des chiffres et des mots économiques qui circulent en permanence dans l'univers langagier. Une conception limitative et instrumentale du vécu occulte dans la vie des gens une part non négligeable des idées, systèmes de valeur, terminologies qui les habitent. En clair, il n'est pas souhaitable ni pertinent de s'en tenir à ce qu'on croit être le vécu quotidien pour

³⁰ dans la typologie qui sera proposée par la suite (chapitre3), le mot acteur deviendra un terme générique qui peut prendre des colorations différentes : agent, sujet, processeur, joueur...

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

« enseigner » l'Economie, d'où l'idée qu'il n'est pas absurde de commencer une formation en proposant de « démonter » le sigle/chiffre P.i.b. Sans doute est-ce là un moyen parmi d'autre d'acquérir une qualification sociale³¹.

D'ailleurs, l'obstacle utilitariste n'est pas difficile à lever, et il peut servir de point d'appui pour atteindre des zones d'intérêts insoupçonnés. Des quelques centaines d'heures passées à « animer » des stages en entreprise, j'ai retenu que « le plaisir du sens » est un levier pédagogique puissant. Il suffit de batifoler un peu dans la cage du vécu quotidien, de lui ouvrir la porte, pour qu'il passe d'abord la tête et s'envole. L'obstacle utilitariste est à la mesure de l'activité pédagogique, c'est d'ailleurs son pain quotidien, du moins quand la motivation et la mobilisation ne sont pas considérées par le formateur comme une condition a priori de l'éducabilité. Toute l'histoire de la pensée pédagogique en témoigne, celle des grands pédagogues (Freinet, Neil, Freire...) ³² mais aussi celle de tous les anonymes et je pense notamment à la capacité d'invention de nos étudiants formateurs, jeunes et moins jeunes.

d) L'obstacle substantialiste

Par comparaison avec l'obstacle utilitariste, l'obstacle substantialiste est beaucoup plus massif.

Le terme, nous l'avons dit, est emprunté à G.Bachelard. Celui-ci explique dans la « philosophie du non » (G.Bachelard, 1988) qu'il existe des seuils qu'il est indispensable de franchir pour passer d'une conception substantialiste de la notion de « masse » à une conception plus rationaliste. A un certain stade, par exemple, l'étudiant accorde à la chose pesée le statut de vérité vraie. Cette certitude, explique G.Bachelard, l'empêche de concevoir la masse comme une relation mathématique. On comprend bien, dans cet exemple, ce qu'est un obstacle substantialiste et le rôle qu'il fait jouer au langage : celui n'est rien à côté de la chose.

L'obstacle substantialiste « sévit aussi » en Economie. Par exemple, il m'est arrivé de demander très régulièrement aux stagiaires d'une entreprise de Vente Par Correspondance : que produit votre entreprise ? Et la plupart répondaient : elle ne produit rien ! C'est dire qu'il n'est de production vraie que palpable et substantielle. C'est d'ailleurs sur ce registre que se joue aussi la distinction entre théorie et pratique. Le théorique est renvoyé à l'abstrait, plus précisément à des considérations intellectuelles qui n'ont pas l'expérience de la vraie vie tandis que la pratique fait avantageusement référence au vécu, au concret, à ce qui est vraiment important.

Nous sommes là au cœur d'une difficulté particulièrement sévère qui siège au centre de notre culture. Ce deuxième obstacle ne concerne pas, comme le précédent, une attitude que le plaisir du sens peut aisément dérouter puis acclimater. Il concerne plus intimement la « machine » à produire du sens et la mécanique de nos profils épistémologiques, nos « réflexes » épistémiques.

Dans mon expérience de formateur, j'ai pourtant constaté que des agents opérationnels peu scolarisés parviennent à être des « animaux théoriciens » d'excellent niveau. Mis en situation, ils réinventent la monnaie, la considèrent sans difficulté comme un chiffre écrit sur un compte. Ils décrètent hardiment que les crédits font les dépôts et inventent des règles de cotation utilisées en bourse et même d'autres règles qui pourraient l'être. Autrement dit, nous sommes tout à fait capable d'échapper à notre « habitus » d'animaux théorisés et d'opérationnaliser nos compétences d'animaux théoriciens. L'activité formative, par le biais du jeu ou de la simulation, met aisément en

³¹ Sur la conceptualisation de la notion de qualification sociale, voir P.Demunter, 1997, p.363

³² Voir J.Houssaye, 1992-2, 1994, 1996-1.

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

scène cet agir là. Pourtant, cette réussite se passe comme dans un rêve pédagogique, elle dure le temps du jeu. S'il n'est pas difficile d'être un animal théoricien, il ne suffit pas de l'être pour savoir qu'on l'est.

3) *Les attributs d'une pédagogie émancipatrice*

Telles que je les concevais en 1992, les conditions de possibilité d'une pédagogie émancipatrice relevaient d'un agir pédagogique caractérisé par deux attributs essentiels.

- critique plutôt que traditionnel ;
- négatif plutôt que positif ;

a) Un agir pédagogique critique plutôt que traditionnel

L'usage du mot critique prenait sens pour moi, en contrepoint du mot traditionnel. La distinction entre pédagogie critique et traditionnelle était étayée par deux comparaisons : la théorie critique n'est pas la théorie traditionnelle ; la philosophie critique n'est pas la philosophie traditionnelle

- La théorie critique n'est pas la théorie traditionnelle

Cette distinction est clairement posée par les marxistes critiques de l'école de Francfort. Dans *L'Imagination Dialectique*, Martin Jay (1977, p.102) présente les choses ainsi: "L'objectif de la théorie traditionnelle, affirmait Horkheimer³³, a toujours été de formuler des principes généraux et cohérents permettant de décrire le monde. [...]. Le but de la recherche traditionnelle était la connaissance pure, au détriment de l'action. Même quand elle était orientée en fonction de l'activité pratique, [...] elle visait la maîtrise du monde par la technique, qu'il faut distinguer soigneusement de la véritable praxis. De tout temps, la théorie traditionnelle avait contribué à maintenir une séparation rigoureuse entre la pensée et l'action.

La théorie critique s'en distinguait à maints égards. En premier lieu, elle refusait tout fétichisme de la connaissance, ce qui veut dire qu'elle niait que l'on puisse considérer celle-ci indépendamment de l'action³⁴."

- La philosophie critique n'est pas la philosophie traditionnelle

La philosophie critique quant à elle, s'inscrit en faux contre le présupposé fondateur de la philosophie traditionnelle, à savoir que la raison aurait à reconnaître dans le monde une réalité qui lui serait extérieure. Kant disait qu'il avait dans ce domaine opéré une révolution copernicienne. Dit de manière lapidaire, cela peut s'exprimer ainsi : la raison permet de comprendre ce qu'elle a elle-même construit et non pas ce qu'elle reconnaît. Cette attitude ; nous la qualifierions aujourd'hui de constructiviste en opposition avec l'attitude positiviste de la philosophie et de la théorie traditionnelle.

Avec ces deux repères, il est assez commode de dire de l'agir pédagogique traditionnel qu'il est soucieux de transmettre le « déjà là », le « déjà dit », le « déjà su » ; alors que l'agir pédagogique critique cherche au contraire à mettre la personne en situation de se vivre comme auteur de ses pensées, à l'installer dans un statut « d'animal théoricien », habitant et utilisateur du langage et de ce fait bricoleur de réalité. L'agir pédagogique critique insiste sur la capacité de l'humain à produire du nouveau. Il affirme que cette possibilité existe parce que toute personne habite le langage, parce que le langage est comparable à une boîte à outils qui permet de bricoler la connaissance, parce que chacun dispose d'un outillage conceptuel suffisant pour réinventer le monde,

³³Voir dans le livre de M.Horkheimer, *Théorie Traditionnelle et Théorie Critique* l'article du même nom (M.Horkheimer, 1974)

³⁴ Pour la relation entre marxisme et théorie critique voir P.L.Assoun, G.Raulet, 1978.

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

et parce que cette réinvention est toujours originale quand celui qui s'y frotte le fait pour la première fois.

b) Un agir pédagogique négatif plutôt que positif

L'usage du mot négatif prenait sens pour moi en l'opposant au mot positif. Il me semblait qu'une pédagogie positive fonctionnait principalement dans le sens question-réponse, que poser la bonne question et y répondre en était l'archétype.

Une pédagogie négative, devait à mon avis fonctionner en sens inverse et articuler entre eux, deux principes régulateurs³⁵ :

1) il n'est pas souhaitable d'apporter à ses interlocuteurs des réponses à des questions qu'ils ne se posent pas ;

2) il faut s'efforcer de ne pas confisquer le savoir de ses interlocuteurs en disant à leur place ce qu'ils savent déjà.

Ces deux règles de conduite, me semblait-il, donnaient à la communication pédagogique une certaine coloration et invitaient à une certaine retenue.

Dans la continuité de cette argumentation, négatif s'entendait aussi dans un deuxième sens. Les partisans d'une pédagogie positive considèrent qu'une personne qui entre en formation doit en sortir plus lourde de connaissances ou de compétences. Ils pensent l'activité de formation sur le modèle de l'activité industrielle et la mesurent en soustrayant le savoir final au savoir initial, la compétence finales à la compétence initiale. Dans la perspective d'une pédagogie négative, c'est commettre une erreur, car les objets sociaux que sont aussi les stagiaires ne manquent probablement pas de valeur. Le problème serait plutôt qu'ils en sont saturés, qu'ils débordent de compétences et qu'il faut envisager une activité pédagogique capable de libérer un peu de place pour absorber le trop plein de sens, de manière à ce que le « sujet » puisse disposer d'un espace suffisant pour respirer.

C'est avec ces convictions un peu radicales que je suis devenu enseignant et chercheur en sciences de l'éducation, mais sans être très au clair avec une autre question : une formation ayant pour objectif la "production" de sujets ou d'acteurs sociaux est-elle anachronique, est-elle légitime ?

B) 1994-1998 : comment lire l'agir pédagogique ?

En 1994, comme je m'en suis expliqué plus haut, j'ai changé d'activité professionnelle. Désormais, il s'agissait de former des étudiants souhaitant exercer une activité d'agent éducatif.

En intégrant cette nouvelle fonction, j'étais persuadé qu'il existe une bonne manière d'agir pédagogiquement et il m'est arrivé de penser que j'avais pour tâche de le faire savoir et de l'enseigner. On imaginera facilement les obstacles qu'un tel projet peut rencontrer et je me suis heurté à quelques résistances légitimes. Des étudiants avaient déjà leurs expériences et leurs certitudes, d'autres, encore inexpérimentés, souhaitaient disposer de recettes et de techniques aptes à leur donner de l'assurance... Certains sont d'ailleurs très favorables à une pédagogie traditionnelle et positive. Il n'a pas été si facile de passer d'un monde où je travaillais à l'interface de l'ingénierie pédagogique et de l'ingénierie de formation sur un mode artisanal et convivial à un monde où il s'agissait de former à l'ingénierie pédagogique, à l'ingénierie de formation et à la recherche en Education.

³⁵ La raison est un bon exemple de principe régulateur. En pédagogie, le principe d'éducabilité en est un autre.

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

Il m'a fallu admettre que la conception de la pédagogie que j'avais partagée avec mes collègues est une conception parmi d'autres qui n'est pas exportable telle quelle dans le monde de la formation initiale, et cela, même dans un contexte où l'on forme aussi des adultes. J'ai appris des étudiants, qu'ils n'attendent pas qu'on se comporte avec eux comme avec des stagiaires...

Dans cette période de transition, avec quelques collègues de l'équipe Mégadipe, nous avons décidé de prendre pour thème de recherche la « communication pédagogique ». Chacun y trouvait un intérêt, dans mon cas, c'était un moyen d'interroger, dans le cadre de ma nouvelle activité, ce que j'estimais être le centre de mon métier.

Prudemment, nous nous sommes d'abord attachés à différencier la communication pédagogique de la communication en général. Nous avons défini cette dernière comme *un processus d'interaction sociale médiate ou immédiate à l'occasion duquel des acteurs agissent les uns sur les autres, de manière conflictuelle ou coopérative, en produisant des actes de communication*. Nous ajoutons que ce processus est déterminé par des conditions sociales, historiques, institutionnelles, économiques, etc... et qu'il est aussi déterminé par la manière dont les acteurs ont intériorisé individuellement le monde. Quant à la communication pédagogique, elle devenait une modalité de communication particulière, caractérisée par le fait que le processus d'interaction est finalisé (enseigner / apprendre) et surtout reconnu socialement comme tel.

Mais en définissant l'activité pédagogique comme une activité de communication nous nous heurtons à diverses critiques, dont celle de M.Lesne pour qui la formation est d'abord une activité de transformation : " Sans nier l'existence fondamentale de l'acte d'une communication dans l'acte pédagogique [écrit-t-il] l'utilisation de cette théorie, prépondérante dans la réflexion pédagogique, conduit à autonomiser le champ de la pédagogie malgré la possibilité offerte, plus souvent évoquée dans les schémas d'analyse qu'effectivement mise en oeuvre, d'étudier les relations concrètes d'un acte spécifique avec son environnement" (M.Lesne, 1984, p.91).

L'intérêt des travaux de M.Lesne demeure bien entendu dans la dénonciation qu'il propose de l'idéologie pédagogique et dans l'analyse qu'il propose des modes de travail pédagogiques (M.Lesne, 1984, p.221-222), mais il réside aussi dans l'affirmation qu'une lecture de l'agir pédagogique est souhaitable. Fort de cette mise en garde et de ce conseil, il m'a semblé utile de concevoir une lecture de l'agir pédagogique qui ne renonce à l'idée de communication, mais sans prêter le flan à la critique de M.Lesne (chapitre5). C'est ainsi que la réponse à la question : qu'est-ce que la communication pédagogique, est devenue la matière première d'une autre : comment lire l'agir pédagogique.

Par ailleurs, dans le cadre de mon activité d'accompagnement des étudiants, j'ai été de plus en plus attentif au processus d'écriture et à ce qu'on pourrait appeler les « dispositifs de formation à mémoire ». Le mémoire professionnel est devenu pour moi une activité intégratrice, un endroit qu'utilisent des étudiants pour écrire à propos d'une « mission professionnelle » qui leur est confiée et qu'ils ont négociée. Dans ce lieu, l'action engagée est ralentie par l'écriture et sous certaines conditions elle peut devenir dialogue avec soi-même et avec d'autres. L'idée d'explorer cette modalité spécifique d'agir pédagogique a progressivement fait son chemin et elle est devenue objet de recherche. Mais en même temps que ce projet s'est construit et parce que la position d'accompagnateur et de directeur de mémoire ouvre sur un horizon qui dépasse l'agir pédagogique stricto sensu, je me suis demandé comment les étudiants utilisent les dispositifs de formation. J'ai commencé à interpréter la manière dont ils s'en servent, en

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

distinguant les différents types de mémoires produits [37] : mémoire deuil, mémoire écran, mémoire faire le point, mémoire équipement, mémoire chantier... En adoptant cette perspective de recherche, j'ai eu « l'impression », qu'entre l'agir pédagogique tel qu'il est conçu par les enseignants, et l'usage des dispositifs tel qu'il est conçu par les étudiants, il existe un certain décalage qui gagne à être expliqué et compris. De ce fait, je me suis trouvé encombré par deux préoccupations dont je ne saisisais pas encore qu'elles étaient liées entre elles : l'agir pédagogique d'un côté et l'usage des dispositifs de l'autre.

C) 1999-2000 : comment les usagers se servent-ils des dispositifs de formation ?

La lecture d'un ouvrage assez récent (*Le rapport au savoir, éléments pour une théorie*, B.Charlot, 1997) a joué un rôle important dans la structuration de mes idées. Lors d'une première lecture, j'ai d'abord été très sensible aux propos tenus sur le « rapport à l'apprendre », sur la distinction opérée entre les notions de mobilisation et de motivation, sur les typologies de savoir. Mais je n'avais pas suffisamment prêté attention à l'économie générale du texte. C'est seulement en écrivant le troisième chapitre de cette habilitation, en tâchant de mettre à plat la stratégie conceptuelle et la conception de la scientificité de B.Charlot, que la lecture s'est mise à organiser mon questionnement et à le reconfigurer.

Certes, l'auteur s'intéresse d'abord à l'école (B.Charlot, 1999, p.3) :

- « Quel sens cela a, pour un enfant, et notamment pour un enfant de milieu populaire, d'aller à l'école ?
- Quel sens cela a pour lui de travailler à l'école – ou de ne pas y travailler... ?
- Quel sens cela a pour lui d'apprendre, à l'école ou ailleurs, et de comprendre ? ».

Mais ce questionnement n'est pas dédié au seul cas de l'école et des lycées professionnels, il vaut à mon avis pour tout dispositif de formation. On peut sans difficulté paramétrer autrement les trois expressions, remplacer « école » par « université » ou par « dispositif de formation en alternance » ; et remplacer « enfant » par « étudiant » ou par « adulte en formation ». En le généralisant, le propos devient :

- « Quel sens cela a, pour un « usager » et notamment pour un usager de tel « monde », d'aller « dans tel dispositif » ?
- Quel sens cela a pour lui de travailler « dans ce dispositif » – ou de ne pas y travailler... ?
- Quel sens cela a pour lui d'apprendre, « dans ce dispositif » ou ailleurs, et de comprendre ? »

Se demander comment des étudiants ou des salariés se servent d'un dispositif de formation est un projet qui s'apparente à celui de B.Charlot. Pour cette raison, la réflexion théorique qu'il propose instruit toute recherche qui porte sur l'usage d'un dispositif de formation.

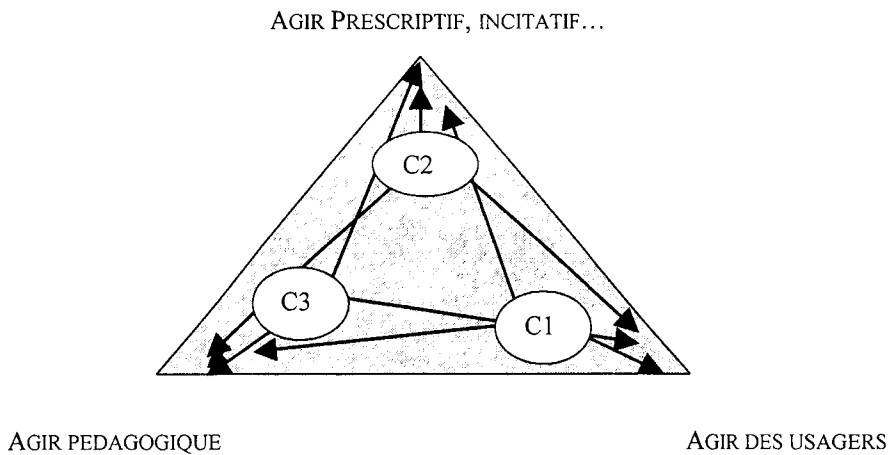
Nous verrons que les conceptions de la scientificité qui organisent les investigations sur l'usage des dispositifs de formation varient entre deux positions : l'une d'entre elle s'organise à l'idée qu'il existe un fort déterminisme social, que la vérité des usages s'explique en menant une investigation du côté des structures profondes qui les conditionnent. L'autre position est étayée sur l'idée contraire : la vérité des usages s'étudierait du côté des individus et d'une rationalité qui siègerait dans leurs visées utilitaristes.

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

B.Charlot prend parti pour une conception de la scientificité qui s'émancipe de cette opposition. Je prendrai appui sur un cadre de référence apparenté au sien pour envisager une théorie de l'usage des dispositifs de formation.

En première analyse, et pour préciser d'emblée une caractéristique importante de mon cadre conceptuel, nous admettrons qu'un dispositif de formation peut être pensé comme un système de relation entre trois pôles : 1. l'agir prescriptif ou incitatif apparenté à ce que G.Malgaive (1981) appelle la pratique pédagogique politique, 2. l'agir pédagogique qui représente le cadre institutionnel et organisationnel dans lequel s'exerce la pratique pédagogique enseignante et 3. l'agir des usagers qui utilisent les dispositifs de formation. Sur cette base, qui sera développée plus tard {chapitre3}, on peut produire des connaissances très différentes, ce que traduisent les différents positionnement du point C (C = connaissances produites) dans la figure suivante.

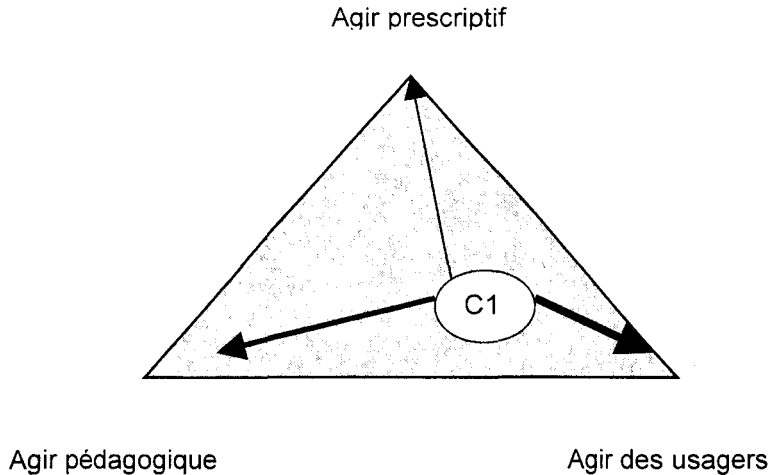
FIGURE 1 : UN SYSTEME DE RELATION ENTRE TROIS POLES



DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

La position que je souhaite privilégier se situe en C1

FIGURE 2 : UN POSITIONNEMENT EN C1



Cette représentation graphique permet d'attirer l'attention sur les conséquences d'un tel choix. La production de connaissance est tirée vers le point de vue de l'utilisateur et vers la relation qui lie « l'agir pédagogique » et « l'agir des usagers ». Le troisième pôle, l'agir prescriptif, est mis à distance. Il ne s'agit pas pour autant de nier son existence, mais de s'en écarter suffisamment pour résister aux effets qui peuvent résulter d'une trop grande proximité. Ce pourrait être un aveuglement de l'agir pédagogique...une occultation de l'agir des usagers !

D) 1999 2001 : quelles relations entretiennent l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation ?

Nous en arrivons à l'endroit où se rencontrent les deux composantes de la question centrale et où le questionnement doit nécessairement s'organiser :

- Qu'est-ce qu'agir, qu'est-ce qu'un usager ?
- Comment lire l'agir pédagogique ?
- Comment lire l'agir des usagers ?
- Que faut-il entendre par relation ?
- Quel est le cadre de référence utilisé pour lire cette relation, quelle est la conception de la scientificité revendiquée ?

Ce sont les questions auxquelles il me faudra répondre.

IV Economie générale du texte

En croisant les questions posées dans le chapitre I avec les titres des six chapitres suivants, le lecteur peut entrevoir le parcours qui lui est proposé. Le schéma ci-dessous en dessine la géographie, les endroits où les questions se sont chargées de sens. On peut d'ailleurs y retrouver les étapes identifiées dans l'introduction {Introduction p.13}

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS DE RECHERCHE

FIGURE 3 : UNE PRESENTATION SYNOPTIQUE

<p>Chapitre I Du parcours professionnel au parcours de recherche</p>	<p>Chapitre II Une lecture épistémologique des conceptions de la scientificité</p>	<p>Chapitre III D'une lecture de l'agir sociologique à une théorie de l'usage des dispositifs de formation.</p>	<p>Chapitre IV Une première lecture de l'agir pédagogique</p> <p>Chapitre V Pour une lecture épistémologique de l'agir pédagogique</p>	<p>Chapitre VI Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers : une étude de cas dans l'enseignement supérieur</p> <p>Chapitre VII Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers : une étude de cas dans une entreprise</p>
<p>Question 1 : Comment lire l'agir scientifique ?</p>				
<p>Question 2 Comment lire l'agir des usagers ?</p>				
<p>Question 3 : Comment lire l'agir pédagogique</p>				
<p>Question 4 : Quelles relations entretiennent l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation</p>				

Touts les trajets convergent vers le point n°4. Dans les chapitres VI et VII les deux composantes de la question initiale seront mises en relation. L'outillage conceptualisé dans les cinq premiers chapitres servira à réaliser deux études de cas. Il s'agira à la fois d'évaluer des dispositifs et d'extraire du cadre de référence généraliste élaboré en première instance (chapitre 1 à 5), un cadre de référence plus spécialisé pour lire la relation qu'entretiennent l'agir pédagogique et l'agir des usagers. Si cette stratégie est pertinente, nous disposerons finalement, de moyens efficaces et pertinents pour lire les relations qu'entretiennent dans les dispositifs de formation l'agir pédagogique et l'agir des usagers.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

Chapitre II : Une lecture épistémologique des conceptions de la scientificité

« Au lieu de m'interroger sur l'existence d' « intérêts universels », je demanderais : qui a intérêt à l'universel ? Ou mieux : quelles sont les conditions sociales qui doivent être remplies pour que certains agents aient intérêt à l'universel ? Comment se créent des champs tels que les agents, en satisfaisant leurs intérêts particuliers, contribuent par là même à produire de l'universel (je pense au champ scientifique) »

P. Bourdieu, Choses dites, p43

I Intention

Le premier chapitre aura permis de comprendre dans quel contexte une stratégie conceptuelle s'est construite et quelle est l'économie générale de ce texte. Le projet du deuxième chapitre y a été annoncé : proposer une lecture épistémologique des conceptions de la scientificité.

Rappelons que l'épistémologie n'est pas envisagée ici comme un moyen de légiférer sur ce qui est ou n'est pas scientifique. Plutôt que d'établir une ligne de démarcation entre sciences et non sciences, notre approche servira à construire un synopsis de l'agir scientifique. Plusieurs conceptions de la science y formeront une totalité instable et en évolution. En effet, comme le souligne B.Charlot, à propos des sciences de l'éducation³⁶, une science est un territoire qui se conquiert contre d'autres territoires ou avec leur complicité et de nouveaux champs scientifiques revendiquent en permanence un droit à l'existence.

Deux décisions préalables organisent ma lecture et structurent ce deuxième chapitre.

1ère décision : identifier d'abord les conceptions de la scientificité dans les sciences de la nature.

Une connaissance des sciences de l'humain est facilitée par une connaissance préalable des sciences de la nature. Mieux vaut donc commencer par là. En procédant ainsi, des questions qui se posent aussi en sciences de l'humain trouvent déjà des réponses partielles :

- un premier débat permettra d'attirer l'attention sur l'importance du langage et sur la relation qu'entretiennent langage et réalité ;
- un deuxième débat permettra d'attirer l'attention sur la différence entre invention et découverte, entre une attitude constructiviste et une attitude positiviste ;
- un troisième débat permettra d'attirer l'attention sur le différend qu'entretiennent les postures universalistes et relativistes.

2ème décision : distinguer les sciences de la nature et les sciences de l'humain

Je défendrai l'idée, en l'assouplissant toutefois par la suite, qu'il existe une différence irréductible entre les sciences de l'humain et les sciences de la nature, une différence qui

³⁶ « Une science se définit en se distinguant d'autres sciences, en se taillant son propre domaine au sein d'un champ de savoirs organisés plus large ou à la marge de ce champ ou à l'intersection entre plusieurs champs de savoirs. Une science se construit, se conquiert, par ses luttes, à la fois scientifiques et institutionnelles. Une science se construit souvent contre... » B.Charlot, 1995, p.20

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

tient à la qualité même de l'objet de connaissance. Affirmer cela, c'est se fier à une tradition qui remonte à W.Dilthey³⁷ (1833-1911) et qui oppose très tôt les sciences de la nature aux sciences de l'esprit.

Dans cette perspective, nous pouvons expliquer la nature et nous pouvons aussi expliquer l'humain. Par contre nous n'avons pas la possibilité de comprendre la nature mais celle de comprendre l'humain. Un exemple permettra de saisir la signification de ce propos : je peux expliquer que quelqu'un ait mal aux dents en décelant un abcès mal soigné, mais je peux aussi comprendre sa douleur parce qu'il m'est arrivé d'avoir, moi aussi, mal aux dents. Je peux expliquer qu'un objet tombe de la tour de Pise en quelques secondes mais il ne m'est pas possible de comprendre cet objet en menant, par exemple, un entretien avec lui.

Autrement dit, expliquer c'est identifier des causes ou un système de relation qui sont à l'origine ou tout au moins en liaison avec ce que nous souhaitons expliquer ; alors que comprendre c'est donner un sens à un propos, et pour cela il faut être d'une nature analogue à ce dont on parle.

Cela ne signifie pas qu'il y ait une quelconque supériorité ou une quelconque infériorité des sciences de l'humain sur les sciences de la nature, il y a simplement une différence d'objet qui autorise l'usage de méthodes compréhensives en sciences de l'humain (entretien, observation participante, questionnaire...), méthodes qui ne sont guère envisageables pour explorer le monde non humain.

Je n'ai rien publié qui traite exclusivement de l'agir scientifique. Mais les travaux mentionnés dans ce texte font souvent référence à une conception de la scientificité qui n'est ni positiviste, ni constructiviste. C'est à expliciter cette position que je m'attacherai dans ce chapitre et le suivant. Elle étaye le cadre de référence généraliste que trame l'ensemble de ce texte.

II L'ancrage : une lecture épistémologique de l'agir scientifique dans les sciences de la nature

A) Considération sur la stratégie conceptuelle

Conceptualiser la notion de sciences de la nature, est sans aucun doute un projet redoutable, du moins si l'on se donne un objectif démesuré. Mais la lecture proposée ici n'a pas cette ambition. Il s'agira plus modestement de poser quatre balises et d'explorer suffisamment l'agir scientifique. En réalité, la confection de cette stratégie conceptuelle n'a pas été du tout spontanée, mais le travail effectué permet d'envisager une traversée assez rapide. Dans cette perspective les balises sont seulement indicatives, susceptibles néanmoins de fournir des repères utiles.

³⁷ « Dilthey constate que depuis la fin du XVIIIème siècle sont apparues des sciences de la société et de l'histoire qui ont acquis leur autonomie par rapport aux sciences de la nature. Dilthey rassemble ces sciences sous la dénomination provisoire de "sciences de l'esprit" et entreprend [...] de renvoyer le fait de cette émancipation à un autre fait [...] l'homme éprouve le besoin de distinguer son domaine d'action, celui de l'histoire, de l'ordre de la nature ». Encyclopédie Philosophique universelle, 1992-2, p 1717

« Avec Wilhelm Dilthey, l'herméneutique acquiert une ampleur considérable. Dilthey amplifie le projet de Schleiermacher et porte à une maturité étonnante la réflexion sur le verstehen (le « comprendre »). Le problème général de la compréhension est déplacé. Il passe de l'interprétation générale des textes à un niveau plus global, celui de la compréhension historique qui, finalement, va déboucher sur la recherche d'un fondement herméneutique des « sciences de l'esprit » (Geisteswissenschaften). », Aguirre Orta José Maria, 1998, p.46
Sur W.Dilthey, voir aussi H.G.Gadamer, 1996-4.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

Conceptualiser une notion conduit d'abord à opérer des choix. En effet, expliquer à d'autres ce qu'est l'agir scientifique ne se fait pas sans stratégie conceptuelle. Cette stratégie peut être explicitée en même temps qu'est produite l'explication. Il y a un avantage à cela : en la dévoilant, « l'artisan concepteur » donne les moyens à l'interlocuteur de percevoir les limites de la conceptualisation proposée, éventuellement de la contester ou de la compléter. Expliquer nos stratégies intellectuelles, mettre à plat la subjectivité qui les organise, sans doute est-ce là un moyen de les objectiver.

Conceptualiser la notion de sciences de la nature consistera d'abord à briser son unité. Apparaissent alors sur la scène quatre notions : le positivisme, le positivisme logique, le rationalisme critique et le relativisme.

A ces quatre notions, il convient de donner un statut. Les baptiser courants de pensée ne surprendra pas. Il existe des courants de pensée d'une espèce particulière qui accompagnent le développement de la « science moderne ». Cette expression, protégée par des guillemets n'est pas seulement synonyme de savoir, d'expérience, de connaissance. La genèse et le développement de la « science moderne » sont indissociables de la genèse et du développement d'une « forme de vie » qui, forte de ses réussites, cherche à maîtriser la nature et le social.

L'expression « courants de pensée » quant à elle, se lit en imaginant que les pensées forment des « cours de pensée » analogues à des cours d'eau. Ces courants entraînent nos propres pensées, les mêlant à d'autres avec lesquelles nous partageons des traditions, des valeurs, des certitudes, des pré-jugés, des connaissances, une communauté de vue ; mais aussi de la divergence et de la différence susceptibles d'entraîner des débats et des comportements qui alimentent, entretiennent, canalisent... le courant de pensée.

Ce serait une erreur de croire que les courants de pensée que nous allons identifier (positivisme, positivisme logique, rationalisme critique et relativisme) n'existent que dans les livres, qu'ils ne concernent pas chacun d'entre nous. Comme nous exprimons des opinions politiques qui renvoient à des théories politiques, des opinions religieuses qui renvoient à des théories religieuses, nous avons des opinions épistémologiques qui renvoient à des conceptions de la scientificité, à des courants de pensée. Nous sommes positivistes, rationalistes, empiristes, matérialistes, idéalistes, réalistes, structuralistes, constructivistes etc ... Les convictions auxquelles ces mots font référence ne nous sont pas étrangères. Elles ne sont pas seulement des catégories abstraites, elles permettent de nommer ce qui vit en nous et que G.Bachelard appelle nos « profils épistémologiques ».³⁸

Mais le positivisme, le positivisme logique, le rationalisme critique, le relativisme s'ils sont des courants de pensée sont aussi des matrices, autrement dit des configurations capables de donner naissance et d'alimenter des comportements, des attitudes, des savoirs, des savoir faire et des savoir être... Ces matrices sont des sortes « d'usine » qu'avec T.Kuhn on peut aussi appeler paradigmes³⁹.

Avant de poursuivre, je vais dessiner à gros traits, la stratégie conceptuelle qui sera suivie par la suite.

³⁸ On lira avec intérêt dans *la philosophie du non* (Bachelard, 1988) le chapitre II intitulé : la notion de profil épistémologique... « ainsi, à partir d'une seule notion [la notion de masse], nous avons réussi à mettre en évidence une filiation de doctrines philosophiques conduisant du réalisme au surrationalisme. ».

³⁹ « les hommes dont les recherches sont fondées sur le même paradigme adhèrent aux mêmes règles et aux mêmes normes dans la pratique scientifique » (T.Kuhn, 1983,p.30). « Le succès d'un paradigme est en grande partie au départ une promesse de succès [...] La science normale consiste à réaliser cette promesse... » (T.Kuhn, 1983, p46)

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

Dans la perspective d'une lecture épistémologique de l'agir scientifique, quatre paradigmes (matrices) seront privilégiés : le positivisme réaliste, le positivisme logique, le rationalisme critique et le relativisme. Bien entendu, ces choix ne sont pas le fait du hasard. Ils permettent l'expression d'oppositions significatives et une interprétation pertinente, mais aussi limitée et contestable, de l'agir scientifique.

Commençons par dire que les paradigmes identifiés se situent dans le sillage du positivisme : le positivisme logique est une critique du positivisme « réaliste », le rationalisme critique une critique du positivisme logique et le relativisme une critique du rationalisme critique. Dire cela c'est d'abord situer ces courants de pensée dans l'histoire ou tout au moins préciser qu'ils ne sont pas intemporels. En comprenant les oppositions et articulations entre courants de pensée, en contextualisant les conceptualisations, on comprendra mieux l'agir scientifique et les différentes conceptions de la scientificité qui l'animent.

Opposition 1 : en opposant le positivisme et le positivisme logique, la stratégie conceptuelle s'attache à comprendre la raison pour laquelle le mot logique s'ajoute au mot positivisme. Ce qui conduit d'ailleurs à revenir sur le premier courant de pensée et à lui ajouter l'adjectif qualificatif qui semble lui manquer. En regard du positivisme logique, nous parlerons d'un positivisme « réaliste ».

Opposition 2 : de la même manière, le rationalisme critique est une critique du positivisme logique. Ici, l'usage du terme rationalisme ne signifie pas que les positivismes réaliste et logique sont irrationnels, ce serait d'ailleurs un comble dans un champ qui prétend être scientifique.... En fait l'un et l'autre sont aussi des rationalismes, mais en regard de l'expression « critique », ce sont des rationalismes a-critiques. La stratégie conceptuelle conduit donc à regrouper les positivismes réaliste et logique en leur attribuant un nouveau qualificatif : « a-critique » ; qu'il s'agira d'expliquer.

Opposition 3 : Dans le même ordre d'idées, le relativisme vient en opposition au rationalisme critique, mais cela ne signifie pas que le relativisme est un irrationalisme. Mieux vaut parler d'un rationalisme limité. On peut de ce fait analyser les trois courants précédents comme des rationalismes ayant une portée universelle et décrire le relativisme comme un rationalisme paradigmatique, autrement dit limité à une matrice singulière.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

FIGURE4 : ARTICULATION DES COURANTS DE PENSEE

	Est-il rationalisme ?	Est-il universaliste ?	Est-il critique ?	Est-il relativiste ?
Le positivisme réaliste	Oui	Oui	Non	Non
Le positivisme logique	Oui	Oui	Non	Non
Le rationalisme critique	Oui	Oui	Oui	Non
Le relativisme paradigmatique	Oui	Non	Oui	Oui

Nous pouvons maintenant nous glisser intentionnellement dans le flux de chacun des courants de pensée pour les visiter en quelque sorte de l'intérieur. Mais avant cela deux remarques sont nécessaires :

- Même si les profils épistémologiques mis en perspective (rationalisme, relativisme, etc...), sont aussi vieux que peuvent l'être les conceptualisations humaines, leur identité contemporaine leur donne une consistance tout à fait spécifique.

- Il y a bien une succession de courants de pensée, de matrices, de paradigmes qui peuvent servir de repères à une lecture épistémologique. Mais celle-ci permet aussi de constater que chaque paradigme se charge de reconstruire son « adversaire » pour affirmer sa propre identité. L'histoire risque, de ce fait, de s'écrire à l'envers et il nous faut éviter un piège : celui d'accepter sans précaution des conceptions construites a posteriori et sur mesure. Si une telle attitude en dit long sur le paradigme qui s'affirme contre l'autre, elle risque d'occulter la « vérité » du paradigme critiqué. Il faut se garder d'une posture épistémologique qui servirait un militantisme épistémologique de mauvais aloi en prenant pour argent comptant les conceptualisations tacticiennes. D'un point de vue épistémologique, ce mécanisme de reconstruction est néanmoins essentiel puisqu'il s'agit d'un mécanisme d'élaboration des identités paradigmatiques.

Ceci étant dit, on devine que cette présentation ne permettra pas d'exprimer toutes les subtilités des débats et des conflits. Mais gageons qu'elle peut être simple sans être simpliste et qu'elle suffira à assurer une lisibilité acceptable des différentes conceptions théoriques qui se trament dans l'univers des sciences de la nature. Cela conduira à entamer une réflexion qui concerne à la fois les sciences de la nature et les sciences de l'humain.

B) Les certitudes du positivisme réaliste

Après cette présentation de la trame générale, nous allons identifier des « croyances » qui peuvent être partagées ou pas, par les partisans de chaque paradigme. J'identifierai d'abord les « croyances » qui sont à l'origine de la matrice positiviste, ensuite, nous testerons leur devenir dans les autres paradigmes : le positivisme logique, le rationalisme critique et le relativisme paradigmatique.

Précisons que le positivisme réaliste dont nous allons parler ici est essentiellement un artifice.

1) Positionnement historique et utilisation de la notion

L'usage du mot « positivisme » permet de notifier une confiance forte dans la raison, dans la connaissance et dans le progrès. Nous situons habituellement l'épanouissement d'une telle croyance au siècle des « lumières » et de « l'aufklärung » mais aussi dans le

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

giron d'un 19ème siècle plutôt laïc et anticlérical. Certes, être « positiviste⁴⁰ » aujourd'hui n'est plus très à la mode dans certains milieux, mais il ne faut pas oublier que ce courant de pensée a été un facteur important d'émancipation, un formidable vecteur de découverte et il faut se méfier des jugements trop oubliés.

D'ailleurs, tel que nous envisageons ici le positivisme, ce n'est pas sa dimension historique qui importera. Nous le réduisons à une attitude idéal-typique⁴¹, à sa plus simple expression. Suite à cela, la stratégie conceptuelle consistera cette fois encore à faire éclater la notion pour la rendre plus abordable. Ainsi traitée, l'expression « positiviste réaliste » laisse place à trois propositions : (1) le scientifique a la possibilité d'être neutre, (2) il peut tout connaître, (3) il peut découvrir des lois universelles, définitivement vraies. Ces propositions peuvent être rassemblées sous le vocable commun de croyances, croyances qui pour la première et la dernière, semblent partagées par nombre de nos contemporains⁴².

Cette stratégie permet de penser la notion dans ses plus simples atours même si en réalité, un courant de pensées n'est jamais aussi peu vêtu. Cette entrée en matière conduit à emprunter un chemin précis dans un paysage stylisé où chaque courant de pensée sera soumis à un questionnement identique.

2) Croyances méta-théoriques du positivisme

Trois croyances donc, qu'il s'agit de préciser suffisamment.

a) Le scientifique peut tout connaître

Si l'on en croit cette première certitude, la connaissance scientifique gagnerait progressivement sur l'illusion. Il y aurait, à terme, une promesse de connaissance scientifique totale du monde et d'élimination progressive de la métaphysique. Pour se figurer cela, on peut imaginer un monde initial où régnaient l'opinion, les croyances, des fausses théories et la magie... ; toute une fantasmagorie qui peuplait l'imaginaire d'une humanité ignorante. Progressivement, pense le positiviste réaliste, les fausses conceptions ont été éliminées, l'ignorance s'est amenuisée, la connaissance et la civilisation se sont accrues. En même temps la science a gagné sur la croyance. Un jour viendra où la connaissance scientifique sera totale.

Ainsi présenté, le positivisme se révèle être une formidable force de « découverte » et d'émancipation ; mais c'est aussi une croyance qui, en favorisant les espoirs de maîtrise

⁴⁰ Beaucoup d'étudiants n'associent pas le positivisme à un courant de pensée philosophique. Ils utilisent spontanément la notion pour signaler une attitude encourageante, positive, constructive. Le risque de malentendu existe de ce fait, il faut prendre garde et s'accorder sur les jeux de langage que nous utilisons.

⁴¹ Comme l'affirme P.Renaud dans son livre M.Weber et les dilemmes de la raison moderne, (1987, p.49), « La définition de la catégorie de type idéal constitue probablement l'apport le plus important de Weber à l'épistémologie des sciences sociales. Pour Weber lui-même, cet apport consistait essentiellement en une élucidation d'une méthode déjà mise en oeuvre dans les sciences humaines, beaucoup plus que dans l'invention d'un procédé d'investigation nouveau. ». M.Weber insiste (M.Weber, 1992, p.164-166) « sur la nécessité de séparer rigoureusement les tableaux de pensée dont nous nous occupons ici, qui sont « idéaux » dans un sens purement logique, de la notion de devoir-être ou de « modèle ». [...] La construction d'idéal types abstraits n'entre pas en ligne de compte comme but, mais uniquement comme moyen de connaissance [...] L'idéaltype est un tableau de pensée, il n'est pas la réalité historique ni surtout la réalité "authentique", il sert encore moins de schéma dans lequel on pourrait ordonner la réalité à titre d'exemplaire Il n'a d'autre signification que d'un concept limite (Grenzbegriff) purement idéal, auquel on mesure (messen) la réalité pour clarifier le contenu empirique de certains de ses éléments importants, et avec lequel on la compare »

⁴² En tous cas, une partie importante des étudiants en sciences de l'éducation qui participent au cours de méthodologie.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

et de toute puissance, est susceptible de servir des idéologies intolérantes et de faire de la science une quasi-religion.

b) Le scientifique peut être un observateur neutre.

Cette seconde croyance permet d'opérationnaliser la précédente. Le positiviste considère que sa qualité d'homme et plus précisément les sens dont il est équipé (voir, regarder, écouter, goûter, sentir...) lui permettent de percevoir le monde tel qu'il est. Autrement dit, nos sens bien utilisés et bien éduqués sont aptes à informer correctement notre raison. Autrement dit encore, ce qu'il y a à connaître est à notre échelle et peut de ce fait être discerné et élucidé. Pour fonder cette certitude, deux argumentations opposées ont été avancées :

- la première est idéaliste, le monde aurait été conçu par un Dieu ingénieur qui aurait créé l'homme à son image. De ce fait, nous pourrions « découvrir » ce que dieu a inventé puisque nous serions comme lui. Cette « hypothèse » est défendue, par exemple, par F.Bacon (1561,1626) quand il affirme que « les choses existent avant nous puisque ce sont des idées de Dieu ».

- A l'opposé, on peut identifier une position matérialiste. Dans cette autre perspective, le monde se déroule selon un plan anonyme que nous pouvons découvrir. Dans ce cas, le sens de l'histoire n'a pas été pensé par avance, il est inscrit dans la matière, ou plutôt dans les conditions initiales d'une mécanique très compliquée qu'il est possible de décomposer et d'analyser. En procédant ainsi, on peut déduire les effets des causes, connaître le sens des choses, prévoir l'avenir.

c) Le scientifique peut découvrir des lois définitives et universelles

Des deux croyances précédentes en résulte une troisième : on peut énoncer les lois générales de la nature qui, une fois découvertes, sont définitivement vraies.

Sur la base de la décomposition de la notion de sciences de la nature en courants de pensée et de la décomposition du premier courant de pensée en croyances, on peut imaginer un tableau synthétique qui permettra de dessiner à grand trait un portrait de l'agir scientifique ou plus exactement des conceptions de la scientificité qui le travaillent. En ligne figurent les croyances positivistes transformées en questions et en colonne les réponses envisagées par les différents courants de pensée.

FIGURE 5 : LA REPONSE DU POSITIVISME

	Positivism	Positivism Logique	Rationalisme critique	Relativisme paradigmatique
Tout peut il être connu ?	OUI			
Le scientifique peut-il être neutre ?	OUI			
Le scientifique découvre-t-il des lois universelles ?	OUI			

Il nous reste maintenant à rendre compte des réponses des autres paradigmes à ces mêmes questions.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

C) Le point de vue du positivisme logique**1) Positionnement historique et utilisation de la notion**

Le positivisme logique est un mouvement très important de l'entre deux guerres qui s'est transporté en partie aux Etats Unis d'Amérique après la prise du pouvoir par Hitler en 1933. Le mouvement est aussi connu sous le nom de « Cercle de Vienne » ou « d'Empirisme logique ». Il a été inauguré en 1923 par un élève de M. Planck (1858, 1947), Moritz Schlick. Appartiennent ou sont apparentés au « Cercle » : Gödel, Menger, Carnap ; en sont proches Russell et Einstein. Il s'agit d'un mouvement progressiste, très engagé dans la lutte pour les transformations sociales⁴³.

Le positivisme logique est un événement important qui a profondément marqué l'agir scientifique contemporain.⁴⁴

- il a contribué à rénover de manière radicale le positivisme réaliste ;
- il reste un paradigme dominant dans certaines disciplines scientifiques ;
- il a été l'enjeu de discussions et de débats passionnés autour desquels s'est structuré ce qu'est devenu l'agir scientifique contemporain. Se démarquant explicitement du positivisme logique, on peut citer le « rationalisme critique » de K. Popper⁴⁵, la philosophie du langage ordinaire de L. Wittgenstein⁴⁶ et les développements qui s'en sont suivis en terme de pragmatique, la théorie critique de l'école de Francfort⁴⁷, le constructivisme de J. Piaget⁴⁸.

Le positivisme logique est donc un nœud particulièrement significatif autour duquel s'est jouée et structurée la science du 20ème siècle. On peut interpréter le débat sur ce qu'est la science en prenant ce paradigme comme centre de gravité.

2) Croyances méta-théoriques du positivisme logique

⁴³ « Le cercle de Vienne n'est assurément pas l'émanation pure et simple de la rote Gemeinde (municipalité rouge), expression par laquelle on désigne à l'époque la municipalité viennoise pour l'opposer au Schwarzer Bund (fédération noire) qu'est l'Autriche [...] Toutefois, les « activités » de certains de ses membres [...] permettent de situer le Cercle dans la ligne politique dominant à « Vienne la Rouge ». [...] A l'échelle individuelle c'est l'engagement dans la réforme scolaire ... » Soulez, 1985, p.25-26

⁴⁴ Voir par exemple J.M. Berthelot ; 2000, p.10

⁴⁵ « K. Popper est connu comme le principal représentant de l'opposition au Cercle de Vienne. Les discussions qui opposèrent R. Carnap et K. Popper sont à l'origine de l'évolution du maître du positivisme logique. », J.F. Malherbe, 1981, p.77

Dans le chapitre II de *Conjectures et réfutation* intitulé « la démarcation entre la science et la métaphysique », K. Popper mentionne les discussions qu'il a eues avec R. Carnap, un des fondateurs de la revue du cercle de Vienne et du positivisme logique. (K. Popper, 1985)

⁴⁶ L'histoire de la relation entre le positivisme logique et L. Wittgenstein est celle d'un malentendu « En 1924-25, puis à nouveau en 1925-26, le Cercle de Vienne consacre ses réunions hebdomadaires du Jeudi à étudier [le tractacus]. En 1927, Schlick rencontra Wittgenstein et obtint de pouvoir organiser quelques entrevues avec ce dernier [...] Les conversations entre Wittgenstein et les membres du Cercle sont un extraordinaire exemple de monologues alternés que l'on pourrait caractériser de la manière suivante : chacun des interlocuteurs utilise plus ou moins le même vocabulaire que les autres, mais attribue à ses propres mots un sens si particulier que la discussion se réduit finalement à la juxtaposition d'exposés parallèles »

⁴⁷ L'école de Francfort, dont nous avons dit quelques mots au chapitre I, conteste l'idée selon laquelle la théorie serait neutre vis à vis de la réalité. Dans « Connaissance et intérêt », par exemple, J. Habermas renouvelle cette critique. Voir aussi la querelle entre Popper et Adorno (Adorno, K. Popper, 1979)

⁴⁸ On trouvera une critique du positivisme logique dans *Sagesse et illusion de la philosophie...* Plus précisément dans le chapitre II intitulé « Sciences et philosophie » (J. Piaget, 1992).

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

Contrairement aux positivistes réalistes, les positivistes logiques admettent que pour décrire le monde, ce que permettent nos sens et l'expérience commune ne suffit pas. Néanmoins, nous verrons qu'ils préservent les trois croyances du positivisme réaliste en en ajoutant une quatrième...

Concernant notre « insuffisance » sensorielle, la théorie de la relativité, par exemple, est catégorique. S'il est vrai qu'à notre échelle, qu'à notre mesure, l'espace possède apparemment trois dimensions, la seule prise en compte de ces trois dimensions ne suffit pas à expliquer la réalité du monde. A.Einstein a émis l'hypothèse qu'il en existe une quatrième, le temps, que nous considérons habituellement comme une donnée immuable mais qui, en réalité, varie en fonction de la vitesse. La preuve a été faite et elle peut être illustrée par l'expérience suivante : Soit deux horloges atomiques, l'une à Paris (départ) et l'autre New-York (destination) réglées sur une heure identique ; si une troisième horloge est embarquée dans un avion à Paris ; on constate qu'arrivée à destination, elle n'a pas « vécu » la même durée que les deux autres, elle est un peu en retard sur l'horloge new-yorkaise. Le temps est donc relatif à la vitesse. On peut en conclure que nos compétences sensorielles ne sont pas capables d'informer judicieusement notre raison, du moins pas autant que les positivistes réalistes l'avaient envisagé. Pour ce motif, le positivisme ne peut plus être réaliste et pour perdurer, il doit devenir logique !

La solution que proposent les positivistes logiques est d'ailleurs déjà tout à fait active chez les positivistes réalistes : il existe un langage isomorphe à la réalité. Les positivistes réalistes se sont bien entendu servis de ce langage pour décrire la réalité, mais ils l'ont fait sans en tirer, contrairement aux positivistes logiques, tous les enseignements possibles.

Tout le monde s'accorde sur le fait que le langage peut être effectivement un moyen de décrire la réalité : J'ai mal aux dents, le repas est servi, elle porte un chemisier blanc. Mais ce moyen, tout en respectant ses propres règles, permet de tenir des propos étranges, tels que : « viens me voir hier », « l'actuel roi de France est chauve » ou encore « j'ai déjeuné d'un délicieux logarithme jaune ce matin ». Les textes de R.Devos jouent plaisamment de cette possibilité : du coureur échappé qu'on ne verra pas à l'arrivée à la mer démontée qui, de ce fait, n'est pas visible. Le langage naturel, puisque c'est de lui qu'il s'agit ici ne permet pas toujours de dresser des tableaux du monde fiables, pire, des propos absurdes peuvent être énoncés sans pour autant trahir les règles grammaticales. Une conclusion s'impose pour le positiviste : le langage naturel est un langage mal fait car, contrairement aux langages artificiels qui eux sont bien faits, il se prête à des descriptions farfelues ou paradoxales.

Mais le langage naturel peut être corrigé, aménagé, purifié pour procurer à l'activité scientifique un médium totalement efficace, assimilable à un sixième sens extrêmement fiable.

C'est sur la base de cette hypothèse que se sont ouverts les grands chantiers intellectuels du positivisme logique ayant, pour finalité avouée, la reconstruction à partir d'un certain langage, de tous les états de choses possibles. Croire en cette possibilité n'est d'ailleurs pas absurde et l'on sait bien que les mathématiques permettent, par exemple, de prévoir le temps que met une pierre pour tomber d'une hauteur connue. On sait aussi que les géométries non euclidiennes permettent de décrire l'univers mieux que ne pouvait le faire la géométrie euclidienne, que des inventions mathématiques qui n'avaient pas d'usage prévu finissent par en trouver un.

S'il en est ainsi, ce ne sont pas nos sens trompeurs qui doivent informer notre raison, mais un langage bien fait, autrement dit un sixième sens qui permet de construire des

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

tableaux logiques du monde. On peut alors imaginer un monde dont nous ne pouvons pas faire directement l'expérience, mais auquel le langage permet d'accéder en totalité.

Une suite de propositions permet de tracer assez précisément ce qui fonde cette certitude :

- 1) Ce qui est réel est rationnel ;
- 2) il existe un langage isomorphe à la réalité, autrement dit, un langage qui a la même structure que la réalité ;
- 3) le réel est susceptible d'être représenté dans et par ce langage bien fait, on peut construire des tableaux logiques du réel ;
- 4) ces tableaux permettent d'énoncer les lois en faisant l'hypothèse (plausible) qu'elles sont aussi celles des mondes possibles. Potentiellement, l'analyse logique est susceptible d'épuiser la connaissance du réel possible;
- 5) ce qui peut être représenté par l'analyse logique a du sens et est scientifique. Ce qui ne peut pas l'être est métaphysique et n'a pas de sens. Il existe donc de vraies questions et de fausses questions ;
- 6) on peut certes s'assurer par expérience de l'existence de mondes logiquement possibles et vérifier ce qui est le cas. Mais l'existence ou l'inexistence d'une réalité avérée n'est pas un critère de démarcation pour affirmer que ceci est scientifique et que cela ne l'est pas.

Ce bref exposé permet de comprendre l'essentiel. L'ajout du qualificatif logique à l'expression positivisme signifie simplement que désormais il faut faire confiance au langage, ou plutôt à un certain langage, pour décrire le monde. On peut, de ce fait, revenir sur l'identification du premier courant de pensée et lui associer le mot réaliste pour faire pendant à l'expression « positivisme logique ». En l'occurrence, la reconstruction d'un courant de pensée par un autre a ici beaucoup de sens.

Cette posture permet de défendre dans le manifeste du cercle de Vienne (A. Soulez, 1985, pp 115-126), l'idée d'une science unifiée : "la conception scientifique du monde [...] vise la science unitaire [...], (elle) ne connaît pas d'énigmes insolubles [...]. La méthode de cette clarification est l'analyse logique [...] Seule la logique symbolique moderne [...] réussit à atteindre la précision nécessaire dans les définitions de concepts et dans les énoncés, et à formaliser les procédés intuitifs d'inférence de la pensée ordinaire, c'est-à-dire à les mettre sous une forme rigoureuse, contrôlée automatiquement par le mécanisme des signes [...] En sciences sociologiques et, en première ligne, pour l'histoire et l'économie politique, on travaille déjà depuis près d'un siècle à se débarrasser, en ce domaine, des amalgames métaphysiques. Ici en effet, on n'en est pas arrivé au même degré d'épuration qu'en physique ».

Tout cela nous conduit à ajouter au tableau initial une quatrième croyance qui permet de maintenir très efficacement les trois autres. En effet, disposant d'un langage universel, le scientifique n'est pas impliqué dans ce qu'il observe. De ce fait il peut tout connaître et même connaître un au delà de ce qui existe vraiment (de ce qui est le cas). Bien entendu, les lois découvertes sont universelles et donc définitivement vraies.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

FIGURE 6 : LA REPOSE DU POSITIVISME LOGIQUE

	Positivisme	Positivisme Logique	Rationalisme critique	Relativisme paradigmatique
Existe-t-il un langage isomorphe à la réalité	OUI ⁴⁹	OUI		
Tout peut il être connu ?	OUI	OUI		
Le scientifique peut-il être neutre ?	OUI	OUI		
Le scientifique découvre-t-il des lois universelles ?	OUI	OUI		

D) Le point de vue du rationalisme critique

1) Positionnement historique et utilisation de la notion

K.Popper a beaucoup influencé la vulgate scientifique. Nombreux sont ceux qui, sans être familiarisés avec *La logique de la découverte scientifique* ou avec *Conjecture et réfutation*, connaissent plus ou moins le critère de démarcation poppérien et la manière dont il sépare ce qui est scientifique et ce qui ne l'est pas : émettre des hypothèses falsifiables, être en mesure de demander un verdict à la nature !

Il arrive parfois, quand un débat s'engage sur la scientificité des démarches de recherche, que la référence à Popper vienne spontanément, argument de « bon sens » (et d'autorité) qu'il n'est pas très prudent de contester. Cet usage de Popper est significatif. Il relève d'une idée diffuse selon laquelle, faire de la science, c'est être en mesure d'appliquer une méthode : la vraie science serait expérimentale et la vraie méthode le serait aussi. Ainsi utilisé, K.Popper symbolise une conception assez triviale de la scientificité. Elle semble aller de soi et il est au fond assez commode d'y adhérer. Mais ce n'est pas ce Popper là et son radicalisme méthodologique que nous retiendrons ici.

Au delà de ce Popper un peu facile, il en est un autre qui opère une rupture entre l'attitude positiviste et l'attitude constructiviste. En ce sens, le rationalisme poppérien est un rationalisme critique fortement influencé par la philosophie critique d'E.Kant. De ce point de vue, sa position s'oppose au rationalisme « a-critique » des positivismes réaliste et logique. C'est l'usage du mot critique qui va nous servir de fil conducteur pour expliquer la différence entre la posture poppérienne constructiviste et la posture positiviste.

2) Croyances méta-théoriques

Le langage humain n'est pas isomorphe à la réalité

E Kant estime avoir opéré en philosophie une révolution copernicienne que G.Deleuze présentait en 1967 (G.Deleuze, 1967, p.18-19) de la manière suivante : « L'idée fondamentale de ce que Kant appelle sa "révolution copernicienne" consiste en ceci:

⁴⁹ Ce Oui manifeste un accord a posteriori

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

substituer à l'idée d'une harmonie entre le sujet et l'objet [...] le principe d'une soumission nécessaire de l'objet au sujet. La découverte essentielle est que la faculté de connaître est législative, ou plus précisément, qu'il y a quelque chose de législateur dans la faculté de connaître [...]. Ainsi l'être raisonnable se découvre de nouvelles puissances. La première chose que la révolution copernicienne nous apprend, c'est que c'est nous qui commandons. Il y a là un renversement de la conception antique de la sagesse: le sage se définissait d'une certaine manière par ses propres soumissions, d'une autre façon par son accord "final" avec la nature. Kant oppose à la sagesse l'image critique: nous les législateurs de la nature. ».

Pour E.Kant, l'homme invente la nature plus qu'il ne la découvre et dans une telle perspective, l'opposition qu'on peut opérer entre les termes inventer et découvrir devient tout à fait essentielle et susceptible de différencier précisément le positiviste du constructivisme. Pour la première posture, le langage permet de peindre des tableaux fidèles de la réalité, pour l'autre il permet de la construire. Dans ce cas, les mots ne sont pas des images pour raconter l'histoire du monde, mais des outils pour l'inventer. Même s'il n'y a pas, à proprement parler, une philosophie du langage chez E.Kant, il a ouvert le chemin à l'idée très moderne que le langage fait partie de la réalité, qu'il sert à la produire plutôt qu'à la décrire.

Chez Popper la reprise de cette idée est on ne peut plus claire : « Bien qu'elle soit confirmée par des observations [, la science newtonnienne] n'est pas produite par celles-ci mais par nos propres manières de penser, par nos efforts pour ordonner les données des sens, les comprendre et les assimiler intellectuellement. Ce ne sont pas ces données sensibles, mais notre entendement, l'organisation du système d'assimilation que constitue notre esprit qui permettent l'élaboration des théories. La nature telle que nous la connaissons, avec son ordre et ses lois, est donc en grande partie le fruit des processus d'assimilation et de mise en ordre propres à notre esprit. Pour reprendre la formulation frappante qu'en donne Kant: « L'entendement ne puise pas ses lois dans la nature mais les lui prescrit. » (K.Popper, 1985, p.271) et un peu plus loin (p.273) « c'est de nous, en effet, qu'émane, du moins pour une part, l'ordre que nous y découvrons (dans la nature), c'est nous qui créons la connaissance que nous pouvons en avoir ».

Ainsi défini, le sujet se voit attribuer de nouvelles puissances qui sont d'ailleurs celles que va exploiter le libéralisme, mais ce rôle d'inventeur a aussi pour contrepartie une nécessaire modestie. Le langage devient pour le rationalisme critique une sorte de boîte à outils qui rend l'humain capable de bricoler un point de vue scientifique sur la nature, mais en aucun cas ce point de vue ne saurait parvenir à l'universel. L'hypothèse qu'il existe un langage isomorphe à la réalité devient elle même une croyance, ce qui n'est pas sans conséquences.

Tout peut-il être connu

Pour un rationaliste critique, notre raison est limitée et quels que soient les moyens utilisés pour l'informer (perception, langage), il ne nous sera jamais possible de tout connaître. La richesse de la réalité est sans commune mesure avec ce que permet d'exprimer notre langage. Mais il existe néanmoins une réalité pensable, susceptible d'être inventée avec des « théories falsifiables », activité qui est d'ailleurs potentiellement infinie puisque les hommes peuvent inventer avec leur langage des points de vue de plus en plus performants.

Quant au projet d'une connaissance qui se passerait de métaphysique, il est absurde affirme K.Popper car une théorie scientifique se fonde toujours sur des considérations méta-physique. A titre d'illustration on peut citer l'exemple suivant : comprendre l'origine du big bang qui sert d'amorce à la théorie du même nom n'est pas du ressort de la théorie du big bang. Renoncer à cette métaphysique, explique K.Popper, c'est couper la branche sur laquelle la science est assise.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

Le scientifique peut-il être neutre ?

Pas plus qu'on ne peut miser sur nos cinq sens pour parvenir à la vérité vraie, on ne saurait miser sur ce sixième sens qu'est le langage pour décoder la totalité de la réalité. Le scientifique n'a tout simplement pas les moyens d'être neutre et le critère de vérifiabilité (est scientifique ce qui est écrit dans un langage bien fait) cher aux positivistes logiques ne saurait être le garant d'une quelconque scientificité.

Néanmoins, le scientifique peut tendre vers l'objectivité en inventant des théories falsifiables (est scientifique ce qui peut demander un verdict au réel). Le critère de démarcation entre science et non science devient de fait la réfutabilité. Le rationalisme critique n'est donc pas seulement critique au sens kantien et constructiviste du terme {chapitre1 p.32}. Etre critique signifie aussi adopter une posture d'évaluation permanente de l'activité scientifique qui consiste en ceci :

1) se mettre en situation de contrôler la théorie inventée en s'assurant qu'elle est falsifiable ;

2) s'efforcer de la falsifier. Le progrès dans la connaissance devient de ce fait un processus d'élimination. Le scientifique ne prouve jamais rien qui soit définitivement vrai, mais il peut prouver qu'une théorie est fautive. Pour cette raison d'ailleurs, explique K.Popper, ni le marxisme, ni la psychanalyse, ni même l'épistémologie génétique ne relèvent d'une attitude scientifique. D'après lui, les tenants de ces théories peuvent toujours fournir une explication ad hoc qui sauve leur théorie.

3) Après s'être assuré que la théorie est falsifiable et ne pas avoir réussi à la falsifier, il faut la soumettre à la sagacité de la communauté scientifique. «La méthode des sciences est caractérisée par une exigence de débat public, qui se présente sous deux aspects. Le premier est que toute théorie, si inattaquable qu'elle apparaisse à son auteur, peut et doit inviter à la critique [...] C'est seulement si l'expérimentation peut être répétée et vérifiée par d'autres, qu'elle devient l'arbitre impartial des controverses scientifiques. [...] Ce critère de l'objectivité scientifique, d'ailleurs, tous les organismes ou services chargés de contrôler ou de diffuser la pensée scientifique -laboratoires, congrès, publications spécialisées, etc. - le reconnaissent et l'appliquent. [...] On peut montrer par des exemples pourquoi ce sont les méthodes, plutôt que les résultats, qui déterminent ce qui est scientifique. [...] En résumé, on peut dire que ce que nous dénommons l'objectivité scientifique n'est pas dû à l'impartialité personnelle du savant, mais au débat public que suppose la méthode scientifique. »⁵⁰

Le scientifique découvre-t-il des lois universelles et définitivement vraies ?

Ici encore la réponse est négative, mais Popper défend une sorte de « pragmatisme » scientifique : parmi les lois inventées, celles qui résistent à l'expérimentation peuvent être provisoirement considérées comme vraies.

⁵⁰ K.Popper, 1979 ; t.2, p.149-151

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

Notre tableau peut donc être complété de la manière suivante :

FIGURE 7 : LA REPOSE DU RATIONALISME CRITIQUE

	Positivisme	Positivisme Logique	Rationalisme critique	Relativisme paradigmatique
Existe-t-il un langage isomorphe à la réalité	Oui	Oui	Non	
Tout peut il être connu ?	Oui	Oui	Non	
Le scientifique peut-il être neutre ?	Oui	Oui	Non mais il peut tendre vers l'objectivité	
Le scientifique découvre-t-il des lois universelles ?	Oui	Oui	Non mais il peut momentanément les considérer comme telles	

E) Le point de vue du relativisme paradigmatique

1) Positionnement historique et utilisation de la notion

Le succès du livre le plus connu de T.Kuhn : *la structure des révolutions scientifiques* (T.Kuhn, 1983) marque une rupture importante dans la conceptualisation de l'agir scientifique. Il va de pair avec la montée d'un certain relativisme dans la pensée occidentale, relativisme qui a progressivement gagné tout les secteurs de la réflexion, y compris celui où on l'attendait peut être le moins : les sciences de la nature.

Précisons d'abord, que ce serait faire un faux procès à T.Kuhn de prétendre que son relativisme est un irrationalisme. Disons qu'avec lui, le positivisme réaliste ou logique et le rationalisme critique deviennent des rationalismes « universalistes » et qu'en contrepoint une posture relativiste défend l'idée d'un rationalisme limité ou paradigmatique. La stratégie conceptuelle portera donc ici sur l'opposition entre les termes « universel » et « paradigmatique ».

2) Croyances méta-théoriques

L'apport majeur de T.Kuhn à l'épistémologie des sciences tient assurément à l'emploi qu'il fait de la notion de paradigme⁵¹. Au delà de l'effet langagier⁵², il s'agit d'une invention conceptuelle de première importance. Commençons par dire que cette notion est apparentée à d'autres qui ont engagé la pensée occidentale dans un mouvement

⁵¹ Sur cette notion, voir l'entretien accordé par T.S.Kuhn au journal le monde (6 février 1995) sous le titre suivant : la vérité scientifique n'a pas besoin d'être unique.

⁵² Certains membres de la communauté scientifique semblent parfois atteints de « paradigmatite ». La paradigmatite est une maladie intellectuelle qui conduit à y aller sans cesse de son nouveau paradigme.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

d'ensemble. Songeons aux notions, d'épistémè⁵³ (M.Foucault), de forme de vie⁵⁴ (L.Wittgenstein), de champ (P.Bourdieu), de cité⁵⁵ (L.Boltanski)... Tous ces termes servent à nommer des matrices génératrices de sens, de règles sociales, de techniques, d'attitudes, de rapports sociaux... L'épistémè caractérise la manière de savoir d'une époque, la *forme de vie* et la *cité* sont relatives à la constitution du monde vécu des personnes, le *champ* à un espace social identifiable, le *paradigme* à l'émergence et au développement d'une communauté et d'une discipline scientifiques.

Equipé de cette notion, T.Kuhn décrit l'histoire des sciences comme un processus discontinu caractérisé par des périodes où se développe la science "normale" soumise au règne d'une "matrice disciplinaire, et par des moments de crise, les "révolutions scientifiques", correspondant à des changements de matrice.

Pour se faire bien comprendre, il compare l'activité scientifique à la conception et à la réalisation d'un puzzle. A la période de science extraordinaire correspond le moment d'invention du puzzle et à la période de science normale sa construction. Dans cette seconde phase, l'activité d'une communauté scientifique consiste essentiellement à trouver et à placer les pièces en sachant à l'avance qu'elles trouveront une place. Au début, le travail est facile, les faits vérifient les prédictions du paradigme, mais plus la construction avance, plus la tâche devient délicate et plus les énigmes deviennent difficiles à résoudre. Vient un temps où les pièces ne s'ajustent plus tout à fait, puis plus du tout. C'est alors que certains esprits non conformistes déclarent que la configuration est devenue inefficace et que l'invention initiale ne répond plus à leurs sollicitations. On entre alors dans une période de révolution scientifique et de science extra-ordinaire. Les fondements, les postulats, les hypothèses de l'ancien paradigme sont mis en cause ; de nouvelles questions se posent et la vision du monde change.

Cette révolution scientifique ne se fait pas essentiellement en falsifiant des hypothèses comme le suggère Popper, mais en pensant autrement, en changeant de croyances et de certitudes. Il s'agit selon T.Kuhn d'une véritable conversion qui conduit à inventer et à accepter un nouveau paradigme.

A vrai dire, il y a deux interprétations possibles de T.Kuhn.

Si l'on s'en tient à l'interprétation « douce », tout nouveau paradigme intègre le précédent comme s'il s'agissait d'un emboîtement de poupées russes. Cette conception reste compatible avec l'idée de progrès scientifique chère à Popper. Il y a seulement de gros réajustements, de grosses falsifications qui correspondent à un changement de paradigme.

Mais si l'on s'en tient à une interprétation plus radicale, chaque paradigme devient un système singulier qui n'est ni plus vrai ni moins vrai que le précédent ou le suivant. Dans cette perspective, croire que le paradigme X intègre les règles de celui qui l'a précédé est inexact ; il est simplement différent et relève d'un autre jeu de langage et d'une autre

⁵³ Dans « Les mots et les choses » (M.Foucault, 1966), M.Foucault distingue l'âge pré-classique où prévaut la pensée de la ressemblance et de l'analogie, l'âge classique où prévaut la pensée de l'ordre et du classement, la modernité où prévaux la pensée de l'histoire. L'épistémè est un cadre de pensée qui détermine les conditions de possibilité du savoir.

⁵⁴ L'expression forme de vie dont se sert L.Wittgenstein est indissociable de l'expression jeu de langage qu'il utilise aussi. Jouer au tarot, par exemple, est une forme de vie particulière dans laquelle on utilise un jeu de langage particulier.

⁵⁵ Dans « de la justification » L.Boltanski et L.Thévenot (1991) identifient ce qu'ils appellent des cités : la cité inspirée, domestique, de l'opinion, civique, industrielle, marchande.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

forme de vie. Certes, le jeu précédent reste interprétable dans les règles du jeu suivant, et il semble plus efficace. Mais à moins de faire de la performance un critère de vérité, qu'un jeu de langage soit plus performant qu'un autre ne prouve rien en matière de vérité. Cela reviendrait à affirmer qu'un monde avec des fusils est plus vrai qu'un monde avec des arcs, sous prétexte qu'il parvient à coloniser ce dernier !

Le **compagnonnage** avec cette seconde interprétation de T.Kuhn est assez déstabilisant. Pratiquer la science n'est plus découvrir des lois, c'est inventer un jeu et un système de règles qu'il s'agira par la suite de découvrir. Ce n'est donc pas la nature que nous comprenons mais un système de règles sur lesquelles certains hommes s'accordent avec d'autres hommes. Si nous expliquons le monde, ce n'est donc pas, comme l'imaginait I.Newton, parce que nous ressemblons à l'inventeur initial, ni comme l'affirme le positivisme logique parce que nous disposons d'un langage isomorphe à la réalité, mais parce que nous sommes les inventeurs d'un système de règles que nous découvrons ensuite.

Ainsi comprise, cette conception de la scientificité invite à compléter notre schéma de la manière suivante :

FIGURE 8 : LA REPOSE DU RELATIVISME PARADIGMATIQUE

Questions	Positivisme	Positivisme logique	Rationalisme critique	Relativisme paradigmatique
Que peut-on connaître ?	Tout	Ce qui est vérifiable	Ce qui est falsifiable	Ce qui est « prévu » par un paradigme
Comment le regard du chercheur est-il impliqué dans la production du savoir ?	Il ne l'est pas	Il ne l'est pas s'il reste dans le champ du vérifiable	Il ne l'est pas s'il reste dans le champ du falsifiable	Il l'est et est conditionné par l'existence d'un paradigme
Que font les chercheurs ?	Ils découvrent des lois définitives et universelles	Ils découvrent des lois définitives et universelles	Ils inventent des lois provisoires	Dans les périodes de science normale ils exploitent un paradigme, dans les périodes de science extraordinaire ils produisent de nouveaux paradigmes.
Existe-t-il un langage isomorphe à la réalité ?	Oui	Oui	Non	???

Répondre aux trois premières questions n'est pas problématique, par contre, répondre à la dernière l'est un peu plus. Il faut à mon avis, pour comprendre T.Kuhn, renoncer à la conception traditionnelle du langage et adopter une posture analogue à celle de L.Wittgenstein.

L.Wittgenstein différencie la grammaire que nous apprenons à l'école et la grammaire d'un jeu de langage. La grammaire ordinaire admet qu'on puisse dire : « je suis venu demain » mais elle admet aussi que le dire est absurde. Elle constate une possible opposition entre ce qui est grammaticalement correct et ce qui est logiquement

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

impossible. Par contre, la grammaire d'un jeu de langage ne s'offusque pas d'un tel propos, pour elle, rien n'est impossible. Elle considère que tout acte de langage prend nécessairement sens dans un contexte, dans une « forme de vie », dans un usage. Si quelqu'un dit : « je suis venu demain », peut être souhaite-t-il simplement faire de l'humour ou donner un exemple de phrase absurde. La grammaire d'un jeu de langage, contrairement à la grammaire linguistique, constate et intègre la dimension contextuelle. En ce sens, il est vain de revendiquer l'existence d'une grammaire universelle, et en ce qui concerne T.Kuhn, d'une grammaire commune aux différents paradigmes scientifiques. La gravitation dans la physique newtonnienne s'explique par le fait que Newton était aussi alchimiste, la gravitation en physique relativiste s'explique tout autrement... Il y a là deux jeux de langage, deux formes de vie, deux contextes, deux grammaires !...

Quand on en prend l'habitude, penser de cette manière n'est pas très difficile. Les réticences tiennent plutôt au fait, du moins le craint-on, qu'il faut alors renoncer à l'idée d'universalité.

Cela n'est pourtant pas nécessaire. Mais il convient alors de conceptualiser la catégorie d'universalité sans que l'universel soit considéré comme un donné qu'il s'agit de découvrir. Ce qui est universel s'inscrit désormais dans l'ordre des processus : c'est par exemple le fait qu'une communauté s'accorde pour générer un système de règles partagées et reconnues comme scientifiques? C'est la possibilité de traduire les paradigmes et les jeux de langage les uns dans les autres, d'assurer une intercompréhension entre les différences et les formes de vie et pour le dire avec les mots de J.Habermas, d'envisager une activité communicationnelle qui peut éventuellement avoir des effets universalisants.

Présentée ainsi, la pensée relativiste devient l'effet d'un rationalisme très abouti. La posture est certes inconfortable puisque la raison poussée dans ses extrémités constate que l'universalité dans laquelle elle comptait s'épanouir, n'existe pas en dehors d'elle-même et qu'elle doit inventer (ou renoncer à inventer) ce qu'elle comptait découvrir.

F) Première considération intermédiaire : une lecture de l'agir scientifique dans l'espace des sciences de la nature

Cette première considération sera suivie de cinq autres :

Première considération : une lecture de l'agir scientifique dans les sciences de la nature

Deuxième considération : une lecture de l'agir scientifique dans les sciences de l'humain

Troisième considération : une lecture de l'agir sociologique en sciences de l'éducation

Quatrième considération : une lecture de l'usage des dispositifs de formation

Cinquième considération : une lecture de l'agir pédagogique

Sixième considération : une lecture de l'agir pédagogique, suite

Chacune d'entre elles servira à faire le point chaque fois que le cadre de référence se sera enrichi d'un étage ou d'une annexe importante. Cette construction progressive est bien entendu finalisée, elle permet de répondre à la question initiale : quelles relations entretiennent dans un dispositif de formation l'agir pédagogique et l'agir des usagers ?

En travaillant la notion de science, nous avons identifié un jeu de conceptions significatives (positivisme réaliste, positivisme logique, rationalisme critique, relativisme paradigmatique) dans le champ des sciences de la nature. En procédant ainsi, trois débats se sont activés :

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

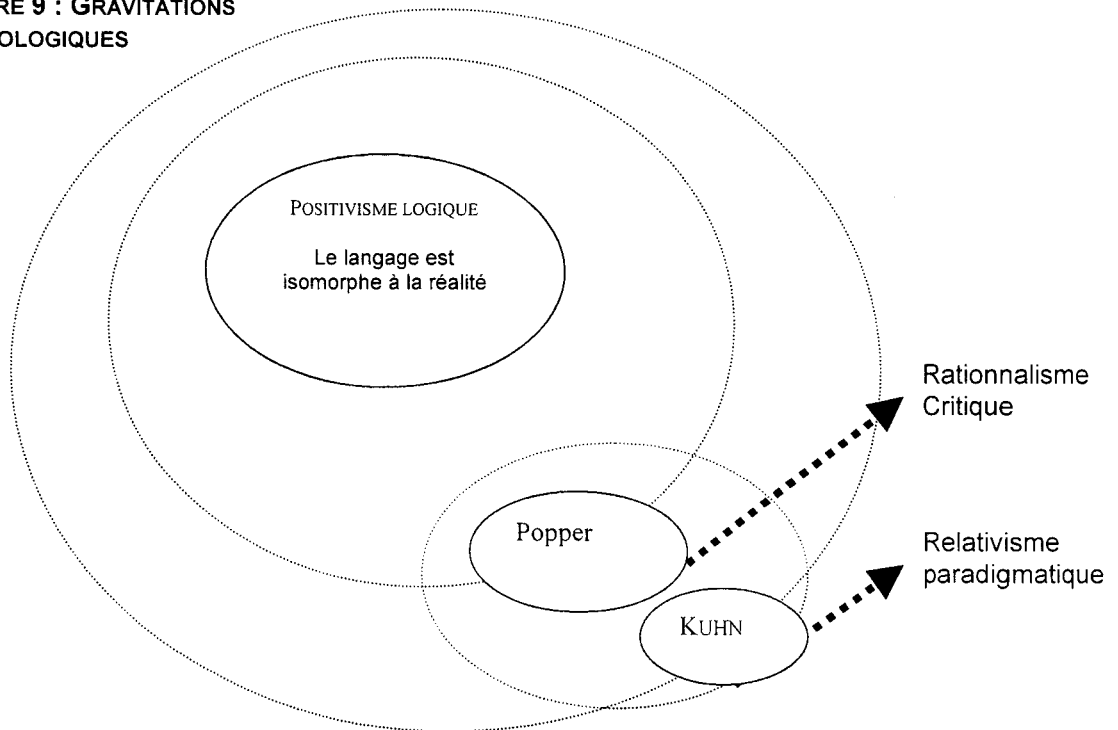
- un débat entre le positivisme réaliste et le positivisme logique a permis d'attirer l'attention sur la relation qu'entretiennent le langage et la réalité. Il aboutit à un constat largement partagé : le langage est un sixième sens d'une extrême importance qui permet de conceptualiser un au delà des perceptions élémentaires et des croyances établies⁵⁶.

- un débat entre le positivisme logique et le rationalisme critique a permis d'attirer l'attention sur la différence entre invention et découverte, entre une attitude constructiviste et une attitude positiviste. Découvrir et inventer sont des gestes intellectuels singuliers qui renvoient à deux conceptions différentes de la réalité. Pour un positiviste, la réalité est un en dehors de soi, pour un constructiviste c'est une relation au monde, aux autres et à soi ;

- un débat entre le rationalisme critique et le relativisme paradigmatique a permis d'attirer l'attention sur la différence entre une posture universaliste et une posture relativiste.

Les réponses et les enjeux mis en scène valident la première décision que nous avons prise en commençant ce chapitre {chapitre2 p.39} : une connaissance des sciences de l'humain est facilitée par une connaissance préalable des sciences de la nature. Par ailleurs, la question de l'isomorphie du langage et de la réalité que posent les positivistes logiques est réellement centrale. Elle permet d'articuler entre elles les discussions sur la nature de la science. C'est ce qui fait du positivisme logique, parmi toutes les conceptions de la scientificité produites au vingtième siècle, un carrefour qu'il n'est pas souhaitable d'ignorer. Le rationalisme critique a trouvé l'énergie qui le propulse sur sa propre voie en gravitant d'abord autour du positivisme logique. Quant au relativisme paradigmatique, il a trouvé l'énergie qui le lance sur une trajectoire originale en gravitant à la fois autour du rationalisme critique et autour du positivisme logique.

FIGURE 9 : GRAVITATIONS EPISTEMOLOGIQUES



⁵⁶ A titre d'exemple : qu'il faille imaginer que le temps varie avec la vitesse ou qu'un électron ait le don d'ubiquité permet de penser à la frontière du pensable humain et ouvre sur un horizon épistémique et technologique inimaginable auparavant.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

Pour se dégager de la force d'attraction du positivisme logique, la critique poppérienne affirme haut et fort que le langage n'est pas isomorphe à la réalité, qu'à l'instar de nos cinq sens, il n'est pas, lui non plus, le moyen d'une raison universelle. De ce fait, ce que nous appelons la raison, autrement dit ce qu'accomplit le langage humain, est mesure du monde mais n'est pas la mesure du monde. Fondamentalement, pour K.Popper, l'outillage intellectuel humain ne saurait être qu'un point de vue d'espèce sur le monde⁵⁷. Cette relativisation, si elle affaiblit l'assise universaliste et neutraliste du positivisme n'est pourtant pas réhibitoire. Popper maintient en effet la référence à l'universalité. Le critère de falsifiabilité qu'il propose renvoie à une extériorité et à une réalité fondamentale qui tempère les velléités de l'inventeur, un peu comme le principe de réalité modère le principe de plaisir.

Quant à la critique kuhnienne, elle pousse à son terme ce qui est déjà en germe chez K.Popper. En structurant le processus de découverte scientifique à coup de paradigmes, T.Kuhn trouve le moyen de contester efficacement l'idée de progrès. En procédant ainsi, il mine l'assise universaliste et neutraliste du positivisme et il conteste les fondements de la logique de la découverte scientifique proposé par K.Popper. A quel titre une universalité a priori, transcendante aux différents paradigmes, devrait-elle être maintenue ?

Mais pour interpréter la réponse de T.Kuhn à cette question, il est indispensable aussi, d'envisager un dialogue entre T.Kuhn et le positivisme logique. Si nous en restions à la relation Popper/Kuhn, nous risquerions fort de ne voir en ce dernier qu'un porte parole d'un relativisme culturel sans grande profondeur. On ne comprendrait pas que c'est une certaine conception de l'universalité qui est mise en cause et non pas l'idée d'universalité. Pour que T.Kuhn soit intelligible, il faut renoncer à l'idée classique d'un universel donné, qui ne peut être qu'un préexistant à découvrir.

Avec ces quelques éléments, nous pouvons d'ores et déjà envisager une typologie des conceptions de la scientificité qui deviendra plus précise par la suite. Il faudra pour l'instant nous contenter d'un tracé général.

Il existe une conception de la scientificité positiviste, universaliste et neutraliste. Dans cette configuration la réalité est pensée comme un en dehors de soi. Ce point de vue ne me semble pas épistémologiquement pertinent. On peut estimer en effet, que la réalité est une relation au monde aux autres et à soi médiatisée par le langage. Cela signifie que nous vivons entre un en dehors de nous que nous pouvons imaginer et un en dedans de nous que nous pouvons aussi imaginer. Mais l'en dehors de nous est toujours marqué par notre subjectivité et l'en dedans de nous est toujours marqué par une objectivité qui nous travaille, notamment parce que nous habitons le langage.

Qui s'en tient à cet avis, admet que la réalité ne peut pas être appréhendée fondamentalement comme un en dehors de soi comme le préconise les positivistes, ce qui n'empêche pas d'accepter l'idée que cet en dehors de soi existe ou au moins qu'il y n'y a pas de raisons d'en douter. Le positivisme devient alors un principe régulateur utile.

Qui s'en tient à cet avis, admet aussi que la réalité ne peut pas être appréhendée fondamentalement comme un en dedans de soi mais qu'il existe quand même un en dedans de soi, ce que nous rappelle judicieusement le constructivisme. Le constructivisme devient lui aussi un principe régulateur.

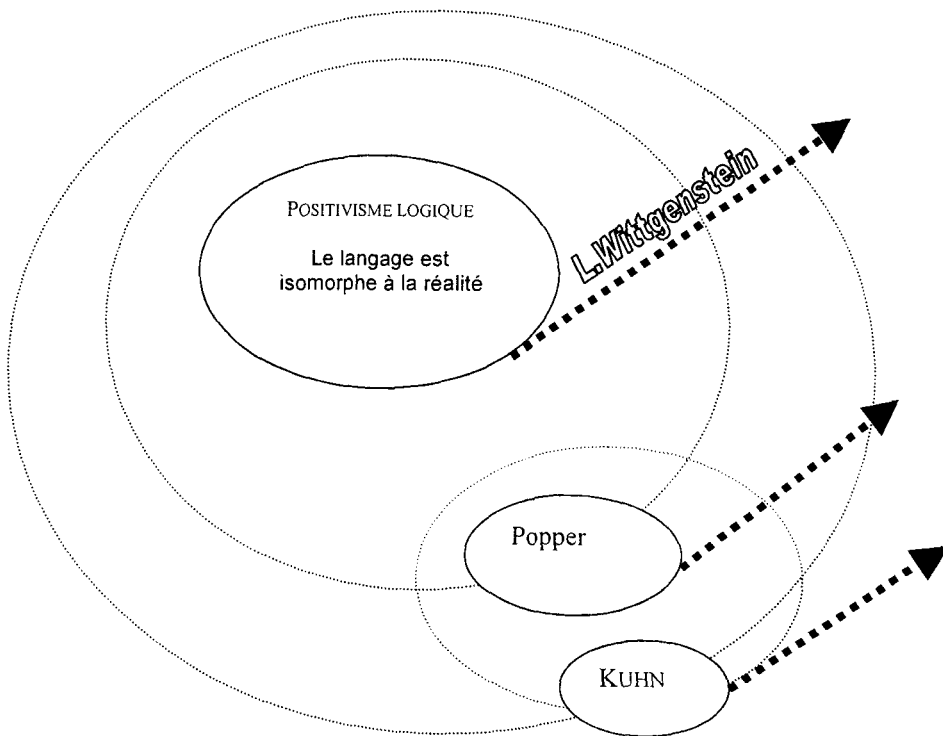
⁵⁷ Cela permet d'ailleurs de comprendre que la découverte de la nature est à la fois finie et infinie, finie parce qu'à la mesure d'un outillage intellectuel humain qui est lui même tendanciellement fini, infinie parce qu'il est toujours possible de déployer à la marge, des cadres de référence qui se complexifient au fur et à mesure que le monde est inventé et qui se cristallisent dans des artéfacts renforçant l'outillage initial.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

Autrement dit, les positions positivistes et constructivistes peuvent être considérées comme des principes régulateurs utiles et non pas comme des alternatives concurrentes. Nous ne sommes pas obligés de choisir entre une position positiviste et une position constructiviste.

Hors l'alternative constructivisme / positivisme, il existe donc une conception pragmatique de la réalité que le débat entre le relativisme paradigmatique et le positivisme logique permet d'esquisser assez précisément. Elle maintient fermement l'idée que la réalité est une relation au monde, elle accorde au langage un rôle fondamental et renonce à la conception traditionnelle de l'universalité. Parmi ceux qui s'intéressent aux sciences de la nature, T.Kuhn est sans doute l'un des explorateurs les plus avisés de cette conceptualisation. Mais pour y voir plus clair, il sera utile par la suite (chapitre3) d'en venir à L.Wittgenstein. Nous disposerons alors d'une conceptualisation qui prend sa source dans le giron même du positivisme logique.

FIGURE 10 : GRAVITATIONS EPISTEMOLOGIQUES II



Nous verrons qu'il n'est pas souhaitable de prétendre « dompter » les formes de vie en les contraignant à entrer dans la finitude d'une grammaire universelle. C'est toute notre conception de la grammaire et de l'universalité qu'il faut alors reconsidérer en allant voir du côté de la philosophie du langage ordinaire.

Voilà, nous en avons terminé avec cette première considération. Trois conceptions de la scientificité sont désormais posées.

Il nous faut maintenant remonter le cours du texte jusqu'à l'endroit où deux décisions nous engageaient dans deux directions différentes. La première {chapitre2 p.39} nous a

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

conduit à élaborer une représentation synoptique des sciences de la nature et à cette première considération qui est aussi le premier étage de mon cadre de référence.

La deuxième décision {chapitre2 p.39}, laissait entendre qu'il existe une différence qualitative entre l'objet « humain » et l'objet « nature », entre expliquer et comprendre. J'affirmais qu'on peut expliquer la nature et l'humain, mais que seul l'humain peut être compris. C'est cette décision qui servira à orienter le texte jusqu'à la seconde considération. Elle formera le second étage de mon cadre de référence.

[Vers la 2ème considération]

III Une lecture épistémologique de l'agir scientifique dans les sciences de l'humain

Nous allons commencer par **relativiser** tout en la **maintenant** la distinction entre sciences de l'humain et sciences de la nature.

Relativiser: même si les sciences de la nature prétendent expliquer, des arguments peuvent être fournis pour suggérer qu'au fond il n'y a pas d'explication sans revendication de compréhension. Tout système explicatif prend soin de préciser la croyance initiale qui le rend possible et dans lequel réside son « mythe » fondateur :

- nous pouvons comprendre parce que nous sommes des découvreurs créés à l'image de l'inventeur initial ;
- nous pouvons comprendre parce que nous disposons d'un langage qui permet de construire des tableaux de la nature qui lui ressemblent tout à fait ;
- nous pouvons comprendre parce que nous sommes les inventeurs de la réalité que nous découvrons et que nous partageons nos idées avec d'autres.

Qui partage le dernier point de vue, par exemple, peut en déduire que les sciences de la nature sont en définitive des sciences de l'humain et que les lois de la nature sont en quelque sorte des règles sociales. Ne pourrait-on pas dire que les démarches explicatives sont en réalité compréhensives ?

Maintenir : mais, même en adoptant ce point de vue, il reste que notre extériorité vis à vis de la nature est très différente de notre extériorité vis à vis de l'humain. Même s'il est possible de réduire l'explication de la nature à une compréhension entre humains qui s'accorde sur des règles communes comme le suggère T.Kuhn, l'altérité de ce qui existerait même si nous n'étions pas là n'est pas réductible à notre humanité. Nous savons qu'il existe un en dehors de nous. Ce qui revient d'ailleurs à admettre, qu'à défaut d'être une croyance acceptable, le positivisme est un principe régulateur utile. Ce qui explique aussi qu'en la matière, la découverte et l'invention sont potentiellement infinies. Il y a toujours moyen de bricoler, d'inventer, de découvrir plus de réalité...

Par contre, dans le champ des sciences de l'humain, la qualité de notre extériorité est très différente. Il y a bien une altérité initiale du petit d'homme qui prend place progressivement dans le monde humain. Ce que nous inventons/découvrons de l'humain à cet âge nous semble très certainement étranger, mais nous appartenons à ce que nous apprenons à connaître ? De ce fait, la nature même de nos découvertes ou de nos inventions ne saurait avoir un statut d'extériorité comparable à celui de la nature. On peut sur ce point, prendre appui sur un propos de B.Charlot : « c'est une histoire personnelle, qui construit l'individu comme singulier » [...] « mais cette histoire singulière suppose la présence et l'action, directe ou indirecte, des autres. » [...] S'humaniser pour le petit d'homme, c'est s'approprier une part de cet humain qui existe hors de lui, comme culture.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

[...] « l'appropriation de l'humain ne peut jamais être totale : nul ne peut faire sien l'ensemble de l'humain produit en tous temps et en tous lieux »⁵⁸. Par condition, l'homme est absent de lui même. Il porte cette absence en lui, comme désir [...] Mais par condition également, l'homme est présent hors de lui même [...] Il est présent en cet autre qui, fort concrètement, lui permet de survivre, et qui lui aussi est homme [...] Mais l'homme est également présent sous forme d'un monde, un monde humain produit par l'espèce au cours de son histoire et qui préexiste à l'enfant, sous forme de structure, d'outils, de relations, de mots et de concepts, d'œuvres. [...] L'éducation est cette appropriation, toujours partielle, d'une essence excentrée de l'homme »⁵⁹

Certes, chacun d'entre nous invente le monde et cette invention est toujours nouvelle comme le suggère avec beaucoup de force et d'insistance Hannah Arendt ; mais, ce que nous nous approprions a toujours déjà été pensé par d'autres et renvoie à quelque chose de déjà connu et de plus ou moins familier. Il est possible qu'en matière de sciences humaines et sociales l'essentiel ait toujours déjà été dit. S'il en est ainsi, vouloir juger les sciences de l'humain à leur capacité à inventer quelque chose qui n'aurait jamais été pensé est illusoire. Il importe par contre que chaque génération se réapproprie le monde et le réinvente pour le temps présent, ce qui dote les sciences de l'humain d'une identité qui n'est pas réductible à celle des sciences de la nature. L'idée même d'innovation n'y a ni la même portée ni le même sens⁶⁰.

A partir de ces considérations, on peut admettre que la singularité de l'humain conduit à envisager l'existence d'une autre conception de la scientificité, non pas concurrente, mais complémentaire de celle qui prévaut dans les sciences de la nature. Les sciences de l'humain forment un continent scientifique original. On peut y pratiquer des démarches strictement explicatives à condition de ne pas en attendre plus qu'il n'est raisonnable. Mais leur objet est aussi singulier, ce qui renvoie à une conception singulière de la scientificité, impraticable dans les sciences de la nature.

A) Considération sur la stratégie conceptuelle

Autour et à partir de la catégorie de « sens », il est possible de proposer en première approximation, un synopsis des stratégies conceptuelles envisageables en sciences de l'humain. Pour tendre vers cet objectif, un texte de J.Habermas me semble utilisable (Habermas 1995 p.5-28).

Dans ce texte intitulé *Approches objectivistes et subjectivistes en sciences sociales*, J.Habermas explique qu'il a développé une certaine stratégie conceptuelle en sciences sociales fondée sur l'idée de communication et qu'il va délimiter le cadre de cette théorie de la société en la comparant aux principales stratégies conceptuelles concevables en sciences sociales. Son approche ne vise pas à l'exhaustivité, mais elle présente l'avantage de poser des repères structurants.

⁵⁸ B.Charlot, 1995, p.22

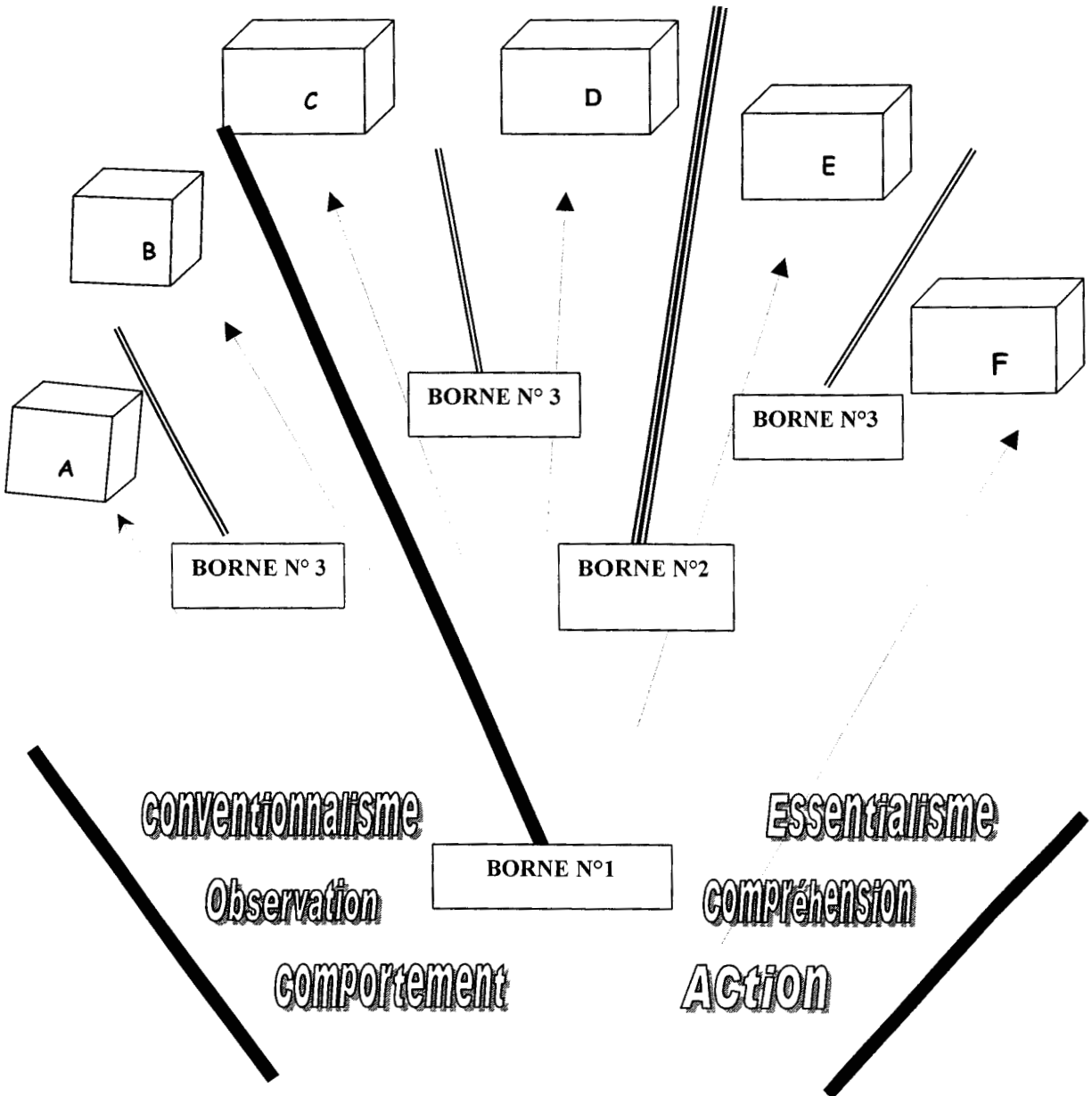
⁵⁹ B.Charlot, 1997, p.59

⁶⁰ Si les sciences de l'humain ont effectivement pour fonction de participer à la réinvention permanente de l'humain, on ne saurait pour autant ignorer qu'elles visent aussi la maîtrise du social. De ce fait elles participent à un processus qui externalise la connaissance que le social a de lui même au profit d'une classe « d'experts ». Exactement comme l'économie politique anglaise à l'époque de Marx, elles sont effectivement productrices de savoir mais elle ne sont pas nécessairement redistributrices de ce savoir. A ce titre là ce sont aussi des idéologies et une critique des sciences humaines est aussi utile qu'une critique de l'économie politique.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

Pour donner une idée approximative de la logique d'exposition choisie par J.Habermas, imaginons un parcours avec une entrée, des bornes qui informent sur les directions possibles et six chemins envisageables.

FIGURE 11 : UN PARCOURS POUR THEORIES SCIENTIFIQUE EN QUETE D'IDENTITE



En rencontrant chacune des bornes, le tenant d'une théorie devra opérer un choix. (Bien entendu, il faut accepter le jeu de langage que propose J.Habermas et ne pas se rebeller en prétextant que les termes employés n'ont aucun sens (toutes les notions seront définies par la suite). Il faut aussi relativiser l'importance d'un parcours qui ne vaut qu'à titre indicatif).

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

Première Borne

Dès que notre testeur de théorie est engagé dans ce parcours, il rencontre la borne N°1. On lui pose alors la question suivante : *pensez vous que le sens soit une catégorie sociologique fondamentale ?*

Si la réponse est positive, c'est que la décision entérine la singularité des sciences de l'humain et ce choix conduit à prendre une option sur un outillage conceptuel singulier (action, compréhension, essentialisme) conçu pour comprendre des actions.

Si la réponse est négative, c'est que la théorie préfère se modeler sur des schémas proches de ceux qui ont cours dans les sciences de la nature. Elle se reconnaît alors dans l'utilisation d'un outillage conceptuel lui aussi singulier (comportement, observation conventionnalisme) conçu pour observer des comportements.

Dans ce dernier cas, la conception est « objectiviste » nous explique J.Habermas alors qu'autrement elle est « subjectiviste », du moins si l'on s'en tient au jeu de langage utilisé par J.Habermas. Pour lui, objectiviste ne signifie pas tendant vers la « vérité » et subjectiviste ne signifie pas « illusoire ».

- J.Habermas appelle objectiviste « le programme d'une théorie qui ne comprend pas le processus vital de la société de l'intérieur [...] mais de l'extérieur, comme un processus naturel susceptible à la fois d'être observé selon ses régularités empiriques et d'être expliqué au moyen d'hypothèses nomologiques. »

- J.Habermas appelle subjectiviste « le programme d'une théorie qui conçoit la société comme un contexte de vie à structure significative.[...] la théorie se trouve devant la tâche de reconstruire un processus de génération d'où résulte une réalité sociale à structure significative ».

Ajoutons que J.Habermas ne prétend pas choisir entre deux approches concurrentes, il se contente d'indiquer que le programme théorique objectiviste, efficace dans ses limites, rencontre des difficultés parce qu'il fait abstraction, de par sa méthode, de la structuration symbolique qui donne sens à la réalité sociale.

Deuxième Borne

Si la réponse a été positive au passage de la première borne, (la notion de sens est une catégorie sociologique fondamentale), notre testeur de théorie rencontre inévitablement la borne N°2.

La question posée à la théorie en quête d'identité est alors celle-ci : *est-il utile de conceptualiser la notion d'activité intentionnelle et si oui comment : comme une activité stratégique qui vise exclusivement la réussite ? Comme une activité communicationnelle qui vise aussi l'intercompréhension ?*. Deux voies sont donc possibles, avant de rencontrer la borne N°3.

Troisième borne

Quel que soit le chemin choisi, la théorie rencontrera une troisième borne et une dernière question : *dans votre conceptualisation adoptez-vous plutôt une posture holiste (on ne peut connaître les parties sans connaître le tout), ou élémentariste (les phénomènes sociaux résultent de l'agrégation de comportements individuels) ?*. Il faut préciser qu'à ce stade, la théorie peut prétendre dépasser ce dualisme. Mais il lui faudra expliquer comment elle s'y prend.

Ces trois choix renvoient à des parcours qui augurent de six stratégies conceptuelles envisageables en sciences sociales :

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

- 1) Celles qui n'admettent pas la catégorie de sens et qui privilégient une approche élémentariste ;
- 2) Celles qui n'admettent pas la catégorie de sens et qui privilégient une approche holiste ;
- 3) Celles qui admettent la catégorie de sens, accordent de l'importance à l'activité intentionnelle, ne considèrent que l'activité stratégique et privilégient une approche élémentariste. *(N'apparaissent pas dans cette conceptualisation les théories qui admettent la catégorie de sens comme superstructure idéologique, qui accordent de l'importance à l'activité intentionnelle mais ne lui reconnaissent qu'un statut de fausse conscience)*
- 4) Celles qui admettent la catégorie de sens, accordent de l'importance à l'activité intentionnelle, ne considèrent que l'activité stratégique et privilégient une approche holiste ;
- 5) Celles qui admettent la catégorie de sens, accordent de l'importance à l'activité intentionnelle, considèrent aussi l'activité communicationnelle et privilégient une approche élémentariste ;
- 6) Celles qui admettent la catégorie de sens, accordent de l'importance à l'activité intentionnelle, considèrent aussi l'activité communicationnelle et privilégient une approche holiste ;

Nous allons maintenant nous attarder sur chacun des choix qu'une théorie engagée dans ce parcours doit opérer. Ils correspondent selon J.Habermas à des décisions méta-théoriques essentielles.

B) Faut-il admettre ou rejeter le sens comme catégorie sociologique fondamentale

Pour appréhender le sens, affirmer que le sens a « le statut d'un concept sociologique fondamental » ne suffit pas ; encore faut-il préciser ce qu'on entend par là et comment on compte l'appréhender. J.Habermas propose la solution suivante, déjà largement évoquée dans ce chapitre : il faut admettre que le sens « a, ou trouve, toujours une expression symbolique » [...] que ce soit au moyen de la langue naturelle, d'un système de signes, de mimiques, de gestes... » [...] « nous sommes à la limite en droit d'introduire le « sens » comme un sens linguistique ». A la limite on peut admettre que le sens, c'est ce qui se dit avec des mots.

Cette relation établie entre sens et langage paraîtra peut-être anodine, mais c'est elle qui permet de passer d'une conception mystérieuse de la raison à une conception langagière, « d'une théorie de la conscience à une théorie du langage », de « sortir des impasses d'une théorie de l'intentionnalité et de la conscience, grâce à une théorie des symboles ». Cela signifie que le sens peut toujours se dire avec du langage, se traduire en langage. Le sens se dit avec des mots et même le sens qui ne se dit pas directement avec des mots peut être mis en mot.

Une fois admis que le sens pour être appréhendé, doit être étroitement associé à la communication linguistique, J.Habermas nous propose de distinguer : comportement et action, observation et compréhension, conventionnalisme et essentialisme.

1) Comportement et action

L'action explique Habermas est un sous ensemble de la classe des comportements, c'est un comportement intentionnel. Est intentionnel propose Habermas : « un comportement régulé par des normes ou qui s'oriente en fonction de règles ».

L'interprétation des règles donne lieu à la production de mobiles et de raisons qui peuvent conduire à suivre, à discuter, à transgresser les règles. Habermas ajoute que le

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

sujet dispose en général d'une connaissance intuitive du système de règles qu'il suit, mais que cela ne l'empêche pas d'être compétent, autrement dit de se comporter de manière pertinente. On peut comparer cette compétence à celle d'une personne qui, sans connaître la grammaire, s'exprime néanmoins très correctement. Pour comprendre la notion d'action nous avons donc besoin de recourir à la notion de sens et pour comprendre la notion de sens, nous avons besoin de recourir aux notions de règle et d'usage des règles.

Par contre, pour décrire les comportements non intentionnels, nous n'avons guère besoin de recourir à la notion de sens. C'est le cas quand on observe une mouche qui se heurte à la vitre ou un piéton qui glisse sur une peau de banane. Un comportement n'est pas nécessairement une action et rien n'empêche d'ailleurs de décrire une action comme un comportement non intentionnel. Par exemple, je peux décrire le comportement des automobilistes en constatant pendant toute une journée que quand le feu est vert, ils passent et que quand il est rouge ils s'arrêtent. Un extraterrestre qui serait d'une nature différente de la nôtre ne manquerait pas d'en déduire une loi alors que nous y voyons plutôt une règle.

Car, bien entendu, nous pouvons décrire autrement ce comportement intentionnel en nous demandant quel système de règles amène notre conducteur à stopper au feu rouge et quel autre système de règles peut éventuellement le conduire à « griller » ce même feu. En adoptant ce point de vue, nous considérons qu'il s'agit là d'une action. Dans ce cas nous sommes obligés de « reconstruire le processus d'où résulte une réalité sociale à structure significative », en clair il faudra s'intéresser aux règles du code de la route et à la relation qu'entretient un conducteur avec ces règles, ce qui renvoie à d'autres systèmes de règles qu'on qualifiera éventuellement de systèmes de valeurs...

On comprend avec cet exemple qu'un comportement intentionnel (une action) peut être étudié de deux manières : comme un événement dont on explique la cause ou comme une action intentionnelle dont on comprend le sens. Cela renvoie à deux domaines d'objets spécifiques. L'un concerne les choses et les événements, l'autre les actions.

Venons en au deuxième couple de notions : observation et compréhension

2) Observation et compréhension

En distinguant comportement et action, nous sommes conduits à distinguer observation et compréhension. La catégorie de sens est ici aussi très utile.

Selon Habermas, l'observation et la compréhension sont des expériences différentes à travers lesquelles nous accédons, soit à la connaissance des comportements, soit à la connaissance des actions.

Nous observons des comportements et nous pouvons les expliquer en identifiant des événements qui leurs sont associés (couleurs du feu, mouvement des voitures) et en constatant (calculant) des régularités (99,9% d'arrêts au feu rouge).

Nous comprenons une action en interprétant sa signification, c'est à dire en rapportant les comportements à des règles sous-jacentes et en identifiant l'usage de ces règles (sens). Il s'agit bien là de deux domaines d'objets différents qui contribuent tous deux à la connaissance.

Comme chez M.Weber, ces deux modes d'investigation (expliquer et comprendre) peuvent s'avérer complémentaires, mais il est utile de les distinguer car ils renvoient à des méthodes d'investigation différentes. On ne « mesure » pas de la même manière un comportement et une action.

- L'observateur qui explique un comportement peut procéder à des mesures en utilisant une méthode qui peut être répétée avec succès quand elle a réussi une fois.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

- L'observateur qui souhaite comprendre une action doit interpréter sa signification. Mais la « mesure » se fait en langage ordinaire et même si elle est soumise à la discipline herméneutique elle ne saurait être assimilable à la mesure d'une chose ou d'un événement (poids, dimension, durée, nombre). L'art d'interpréter n'est pas une méthode. Il ne saurait devenir indépendant de qui l'emploie, il est attaché à la personne qui interprète et à son implication dans le monde, il n'est pas réductible à une procédure. On ne pourrait pas, par exemple, l'automatiser.

Dernier couple de notions que la catégorie de sens va permettre de conceptualiser : le conventionnalisme et l'essentialisme.

3) Conventionnalisme et essentialisme

J. Habermas nomme conventionnel un premier type de reconstruction. Cela signifie simplement que dans ce cas, on accepte l'existence d'un domaine d'objet où les lois sont considérées comme externes. Observer des comportements renvoie à un « domaine d'objet » spécifique dont on peut découvrir ou inventer les lois ; lois dont on peut conjecturer (au moins comme principe régulateur) qu'elles correspondent aux structures d'une réalité objectivée.

Le deuxième type de reconstruction est dit essentialiste. Ici, le domaine d'objet étudié n'est pas structuré par des lois externes à l'existence des hommes mais par des règles internes qui peuvent être modifiées ou acceptées parce qu'elles ont du sens et que ce sens peut être compris et partagé. Le terme « essentialisme » renvoie à l'idée que nous sommes notre propre domaine d'objet et cela n'est pas sans importance car s'il ne vient à l'idée de personne de changer les lois de la nature, envisager de changer ou de maintenir les règles sociales n'est pas un non sens.

Admettre le sens comme catégorie fondatrice d'une stratégie conceptuelle conduit donc à admettre qu'il existe une différence qualitative entre les sciences de la nature et des comportements et les sciences de l'action humaine. Il y a dans ce dernier cas une des possibilités d'investigation qui n'existe pas pour les sciences de la nature (entretien, observation participante, histoire de vie...) et en contrepartie une obligation supplémentaire : la théorie vise « à reconstruire les systèmes de règles selon lesquelles sont produites les configurations à structures significatives ». « Ces reconstructions ne correspondent pas aux structures d'une réalité objectivée d'où nous déduisons des lois naturelles mais aux structures inhérentes au savoir implicite propre à des sujets capables d'un jugement compétent ».

Arrivé à cet endroit du texte, on peut admettre qu'une stratégie conceptuelle objectiviste et conventionnaliste ne prend pas en considération les actions et leur compréhension et qu'une stratégie conceptuelle subjectiviste ou essentialiste prend en considération les comportements intentionnels (action) et la manière dont les acteurs se servent et produisent des systèmes de règles (compréhension) pour générer le social.

Venons en maintenant à une autre question susceptible de jalonner le parcours d'une théorie en quête d'identité : comment conceptualiser la notion d'activité intentionnelle ? Là aussi des décisions pourront être prises qui conduiront à préférer telle ou telle stratégie conceptuelle.

C) Faut-il conceptualiser l'activité intentionnelle et si oui, sous quelle forme ?

Cette question découle de la précédente. En effet, admettre la catégorie de sens conduit à conceptualiser la notion d'activité intentionnelle.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

On peut choisir de conceptualiser l'activité intentionnelle comme une **activité téléologique** qui réalise ou tente de réaliser des fins préalablement définies. L'agir téléologique se caractérise par le fait qu'il est « orienté à la réussite » sur quelque chose ou sur quelqu'un. Quand il s'exerce sur une chose, il est instrumental ; « l'acteur réalise [alors] un but ou provoque l'apparition d'un état souhaité en choisissant et en utilisant de façon appropriée les moyens qui, dans une situation donnée, paraissent lui assurer le succès »⁶¹. Mais « le modèle téléologique d'action [peut s'élargir] au modèle stratégique, lorsque l'acteur fait intervenir dans son calcul de conséquences l'attente de décisions d'au moins un acteur supplémentaire qui agit en vue d'un objectif à atteindre »⁶².

- Quand l'activité est **instrumentale**, le résultat obtenu ne dépend que de l'application de règles techniques. Le sujet qui mène une activité instrumentale mobilise des moyens adéquats ou inadéquats et évalue son activité avec des critères de contrôle plus ou moins efficaces. On peut pousser l'explication jusqu'à dire que l'activité instrumentale est celle d'une personne seule (par exemple programmer un magnétoscope) ou d'une personne qui envisage l'autre comme un objet.

- Quand l'activité est **stratégique**, elle met nécessairement en présence plusieurs acteurs. Le résultat n'est pas de ce fait assuré, car chaque sujet a une stratégie qui contrarie l'autre ou les autres stratégies. La réussite de l'activité dépend donc d'une appréciation correcte d'options et de comportements possibles. Dans un tel contexte, mon vis-à-vis est un antagoniste dont je tente d'influencer les décisions en le dissuadant, en le récompensant, en rusant, en lui mentant, en le flattant, en négociant... Les principes du comportement sont alors déterminés par l'intérêt à maximiser les gains ou à minimiser les pertes dans le cadre d'une compétition.

- L'activité **communicationnelle** enfin ne tente pas de réaliser des fins préalablement définies. Elle « concerne l'interaction d'au moins deux sujets capables de parler et d'agir qui engagent une relation interpersonnelle (que ce soit par des moyens verbaux ou extra-verbaux). Les acteurs cherchent alors une entente (Verständigung) sur une situation d'action, afin de coordonner consensuellement leurs plans d'action et par là même leurs actions »⁶³. L'activité communicationnelle vise l'intercompréhension. L'autre n'est pas considéré comme un antagoniste, mais comme un alter ego dont je peux combler (ou décevoir) les attentes en respectant des normes intersubjectivement reconnues.

Pour **J.Habermas**, l'activité communicationnelle est une activité de niveau supérieur à l'activité stratégique. Avec lui, on peut estimer qu'il est raisonnable de soumettre l'activité stratégique à l'activité communicationnelle, parce qu'il est raisonnable d'imposer à nos stratégies et à celles d'autrui un principe régulateur. C'est un choix à la fois éthique et rationnel ; rationnel parce que si l'on en croit J.Habermas, l'activité communicationnelle est spécifiquement humaine et que c'est probablement en l'exerçant que l'humanité se perpétue. Pour le dire autrement et de manière résolue, si les hommes renonçaient à l'agir communicationnel ou ne parvenaient plus à s'en servir, alors l'humanité disparaîtrait en tant qu'humanité. La référence à l'agir communicationnel chez J.Habermas n'est pas un projet humaniste ou vertueux ; agir de la sorte est une propriété ontologique du vivant humain. Il s'agit là en quelque sorte, d'une « loi naturelle » qui permet d'expliquer que, non seulement le social obéit à des règles, mais aussi qu'il génère des règles inédites et partagées. L'échec de l'activité communicationnelle peut d'ailleurs conduire à une activité stratégique puisque pour Habermas, l'activité stratégique est un cas limite de l'activité communicationnelle qui intervient quand la communication cesse de fonctionner comme moyen d'entente.

⁶¹ J.Habermas, 1987, t.1.,p.101

⁶² J.Habermas, 1987, t.1, p.101

⁶³ J.Habermas, 1987, t.1, p.102

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

Comparées entre elles, ces activités s'apprécient différemment :

- L'efficacité des activités instrumentales dépend des propositions empiriquement vraies ;
- L'efficacité des activités stratégiques dépend des propositions analytiquement correctes ;
- L'efficacité des activités communicationnelles dépend des propositions dialogiquement acceptées.

Pour être complet sur la typologie d'activités proposée par J.Habermas, il faut ajouter aux précédentes, l'agir régulé par des normes et l'agir dramaturgique. L'agir régulé par des normes « concerne les membres d'un groupe social qui orientent leur action selon des valeurs communes [les] normes expriment un accord existant dans un groupe social »⁶⁴. Quant à l'agir dramaturgique, il concerne « les participants d'une interaction, qui constituent réciproquement pour eux-mêmes un public devant lequel ils se présentent. L'acteur fait naître chez son public une certaine impression, une certaine image de lui même, en dévoilant plus ou moins intentionnellement sa subjectivité »⁶⁵.

Venons en pour finir à la dernière décision métathéorique que J.Habermas juge essentielle et qui jalonne elle aussi le parcours de toute théorie en quête d'identité.

D) Faut-il privilégier une approche élémentariste ou holiste

Une théorie de la société, qu'elle admette ou non le sens comme catégorie sociologique fondamentale, est confrontée à deux positions extrêmes :

- la position élémentariste d'abord : « les composantes ultimes du monde social sont des personnes individuelles et les sujets sont les seuls moteurs des développements historiques intervenant dans les systèmes sociaux ». En conséquence, « tous les phénomènes sociaux doivent se prêter à une analyse en termes d'énoncés portant sur les actions des sujets individuels ». Cette approche qu'Habermas qualifie d'élémentariste renvoie à ce qu'on appelle aussi individualisme méthodologique.

- la position holiste ensuite : les théories holistes prétendent qu'il faut prendre en considération des unités trans-subjectives (telles que le système, les groupes, les structures) ». Catégories qui transcendent le sens subjectivement visé par les personnes comme dans les théories systémiques et structuralistes.

Deux attitudes sont alors possibles : choisir l'un ou l'autre camp ou chercher à dépasser cette opposition.

E) Deuxième considération intermédiaire : une lecture de l'agir scientifique en sciences de l'humain

Sixième considération : une lecture de l'agir pédagogique, suite

Cinquième considération : une lecture de l'agir pédagogique

Quatrième considération : une lecture de l'usage des dispositifs de formation

Troisième considération : une lecture de l'agir sociologique en sciences de l'éducation

Deuxième considération : une lecture de l'agir scientifique en sciences de l'humain

Première considération : une lecture de l'agir scientifique dans les sciences de la nature

Au tout début de ce chapitre, nous avons pris deux décisions : identifier les conceptions de la scientificité dans les sciences de la nature et distinguer les sciences de la nature des sciences de l'humain {chapitre2 p.39} : Dans la première considération et à propos de la première décision {chapitre2 p.55}, nous avons admis que plusieurs

⁶⁴ J.Habermas, 1987, t.1, p.101 en écho à Parsons

⁶⁵ J.Habermas, 1987, t.1, p.101 en écho à Gofmann

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

conceptions de la scientificité peuvent être identifiées dans le champ des sciences de la nature et qu'elles sont actives dans le champ des sciences de l'humain. J'en ai tiré quelques enseignements qui constituent le premier étage. La deuxième décision invitait à différencier sciences de l'humain et sciences de la nature. Pour celui qui adopte ce point de vue, il existe une différence irréductible entre notre implication vis à vis de la nature et notre implication vis à vis de l'humain. Cette différence porte sur la qualité et les effets de notre implication dans l'un et l'autre champ :

- La qualité de notre implication n'est pas la même dans le champ des sciences de la nature et dans celui des sciences de l'humain. Nous avons admis que l'altérité de la nature n'est pas réductible à notre humanité, qu'il est possible d'expliquer la nature sans qu'on puisse la comprendre alors qu'on peut à la fois expliquer et comprendre l'humain, qu'en matière de sciences de l'humain l'objet d'investigation est qualitativement différent de celui qu'on étudie dans les sciences de « la nature ».

Certes, nous en avons convenu, il n'est pas absurde de penser que nous n'expliquons pas vraiment la nature, que l'explication des choses résulte d'un accord sur des règles sociales (momentanément contrôlées) pris par les membres d'une communauté scientifique. Il y a sans doute dans ce propos beaucoup de sagesse et on pourrait affirmer avec un brin de malice, qu'il n'y a de démarche scientifique que compréhensive et qu'il n'y a de sciences qu'humaines.

Pourtant, au delà du plaisir momentané que procure l'impertinence d'un tel propos, nous avons admis que la distinction entre sciences de l'humain et sciences de la nature gagne à être solidement maintenue et que le réalisme positiviste gagne à rester un principe régulateur. Même si nous n'expliquons pas la nature toute crue, il n'en reste pas moins que le monde objectif renvoie à une extériorité fondamentale alors que le monde social et le monde subjectif renvoient à une intériorité tout aussi fondamentale.

En regard de l'extériorité, l'établissement de lois ou tout au moins de régularités est un principe régulateur tout à fait acceptable et transposable dans les sciences de l'humain. Il n'est pas sans intérêt, en effet, d'observer des comportements dans une perspective nomologique comme on observe des événements dans la même perspective. Mais en regard de l'intériorité, qui caractérise aussi l'objet des sciences de l'humain, la compréhension du sens des actions est une activité scientifique à laquelle il n'est pas raisonnable de renoncer.

- **Une seconde propriété** renvoie aux effets envisageables de l'implication dans le monde humain. Dans ce champ, il est possible d'accepter ou de refuser les règles sociales et le cas échéant, de modifier la donne et les règles elles mêmes. Une pareille attitude dans le « monde objectif » reviendrait à imaginer un caillou qui, en tombant, se mettrait à douter du bien fondé de la loi de la chute des corps et engagerait une action intentionnelle pour l'amender, voire pour la supprimer. Dès lors, on comprend bien que, dans le monde humain, il faille non seulement expliquer comment les règles travaillent les hommes, mais aussi comment les hommes travaillent les règles. Projet qui est celui d'un versant entier des théories génératives de la société (J.Habermas, 1995, p.18) quand elles « prétendent appréhender le processus vital de la société, tel qu'il se déroule factuellement en tant que génération de structures significatives ».

Je m'en tiens donc à une tradition ancienne qui, depuis W.Dilthey, opère une distinction entre sciences de la nature et sciences de l'humain. Pour baliser cet autre continent, j'ai emprunté à J.Habermas une géographie des conceptions de la scientificité en sciences de l'humain qu'il développe dans *Sociologie et théorie du langage* (1995). Cela conduit notre auteur à identifier six stratégies conceptuelles potentielles {chapitre2 p.62}. Deux d'entre elles maintiennent une visée strictement explicative alors que quatre autres considèrent le sens comme une catégorie sociologique fondamentale.

UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE

De ce compagnonnage, j'ai retiré un outillage conceptuel utile pour mon cadre de référence et un jeu de langage qui s'ajoute à celui de la première considération. C'est le 2ème étage de mon cadre de référence. Un résumé, permettra de faire le point :

Contrairement au programme objectiviste (chapitre2 p.62), le programme subjectiviste (chapitre2 p.62) accorde à la notion de sens (chapitre2 p.63) une place fondamentale. Choisir cette option, c'est s'équiper d'un outillage conceptuel :

- qui se propose de comprendre (chapitre2 p.64) les actions (chapitre2 p.63) plutôt que d'observer (chapitre2 p.64) des comportements (chapitre2 p.64) ;
- qui privilégie une construction essentialiste (chapitre2 p.65) plutôt qu'objectivisme (chapitre2 p.65) ;
- qui cherche à dépasser l'opposition entre une posture élémentariste (chapitre2 p.67) et une autre, holiste (chapitre2 p.67).

Pour ce faire, la théorie de l'action empruntée à J.Habermas invite à distinguer l'activité téléologique (chapitre2 p.66) qui peut être instrumentale (chapitre2 p.66) ou stratégique (chapitre2 p.66) de l'activité communicationnelle (chapitre2 p.66).

Les cinq propositions suivantes :

- le sens est une catégorie sociologique et scientifique fondamentale ;
- il est utile de conceptualiser la notion d'activité intentionnelle ;
- cette activité est à la fois une activité téléologique et communicationnelle ;
- l'agir communicationnel est un ordre d'agir supérieur à celui de l'agir téléologique ;
- l'opposition entre conception holiste et élémentariste gagne à être dépassée...

sont des décisions méta-théoriques qui engagent sur un des deux versants des théories génératives de la société.

Dans cet engagement, l'ambition peut être plus ou moins grande. Le projet de J.Habermas est très ambitieux puisqu'il s'agit de penser une « pragmatique universelle ». Nous aurons quant à nous une visée de moindre portée, puisqu'il s'agira au mieux, de penser une « pragmatique locale », utile pour « comprendre » l'agir pédagogique et la manière dont les usagers se servent des dispositifs de formation.

[Vers le 3ème considération]

IV Transition vers la suite

Dans le chapitre suivant, nous allons continuer à établir notre positionnement parmi les conceptions de la scientificité, mais il s'agira cette fois non plus de lire l'agir scientifique dans les sciences de la nature ou dans les sciences de l'humain en général, mais dans un champ particulier : celui de la sociologie et des sciences de l'éducation

Chapitre III: D'une lecture sociologique a une théorie de l'usage des dispositifs de formation

« La sociologie est un instrument d'auto-analyse extrêmement puissant qui permet à chacun de comprendre mieux ce qu'il est en lui donnant une compréhension de ses propres conditions sociales de production et de la position qu'il occupe dans le monde social »
P. Bourdieu, Choses dites

I Intention

Pour l'instant, nous avons construit les deux premiers étages de notre cadre de référence.

Au premier étage nous trouvons des réponses concernant l'importance du langage, la différence entre positivisme et constructivisme, entre relativisme et universalisme. Nous y avons appris qu'au contraire de la problématique qui oppose le constructivisme et le positivisme, on pouvait envisager une conception pragmatique de la réalité et de la scientificité. Qui partage ce point de vue estime que la réalité est une **relation** au monde, aux autres et à soi médiatisée par le langage. Dans cette perspective, nous vivons entre un « en dehors de nous » que nous pouvons imaginer et un « en dedans de nous » que nous pouvons aussi imaginer. Mais « l'en dehors de nous » est toujours travaillé par notre subjectivité et « l'en dedans de nous » est toujours travaillé par une objectivité qui nous habite par l'entremise du langage.

Autrement dit, la réalité ne peut pas être appréhendée radicalement comme un « en dehors de soi » comme le préconisent les positivistes, ce qui n'empêche pas cependant d'accepter l'idée que cet en dehors existe bel et bien, ou tout au moins qu'il n'y a pas de raisons sérieuses d'en douter. Le positivisme devient alors un principe régulateur.

La réalité ne peut pas non plus être appréhendée radicalement comme un « en dedans de soi », ce qui n'empêche pas d'accepter l'idée que cet en dedans existe néanmoins, comme nous le rappellent judicieusement les constructivistes. Le constructivisme devient, lui aussi, un principe régulateur.

Autrement dit, les postures positivistes et constructivistes peuvent être considérées comme deux principes régulateurs utiles plutôt que comme des postures épistémologiques concurrentes. De ce fait, nous n'avons pas à choisir entre l'une et l'autre et nous devons apprendre à penser en marge des oppositions sommaires et faciles.

Au deuxième étage nous trouvons des réponses concernant la différence entre l'objet des sciences de la nature et celui des sciences de l'homme. Nous avons admis que dans un cas on peut seulement *expliquer* et que dans l'autre, on peut à la fois *expliquer* et *comprendre*. Là encore il s'agit de principes régulateurs. Ils invitent à analyser la qualité et les effets de notre implication dans l'agir scientifique de manière singulière quand nous travaillons dans le champ des sciences de l'humain.

J'ai terminé la deuxième considération en prenant position pour un cadre de référence proche de celui que propose J. Habermas : 1. le sens y est une catégorie sociologique et scientifique fondamentale ; 2. il est utile de conceptualiser la notion d'activité intentionnelle ; 3. cette activité est à la fois téléologique et communicationnelle ; 4. la seconde est d'un ordre supérieur à la première ; 5. l'opposition entre conception holiste et élémentariste gagne à être dépassée...

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

Dans ce chapitre ci, il s'agira d'aménager ce deuxième étage pour répondre à la question suivante : comment lire l'agir des usagers qui fréquentent les dispositifs de formation.

Pour y parvenir, nous allons aménager la conception de la scientificité déjà esquissée en menant une exploration dans l'agir sociologique. Je vais m'appuyer sur des analyses sociologiques qui prennent pour objet l'éducation et utiliser pour cela un texte de B.Charlot : *Le rapport au savoir, élément pour une théorie* (1997).

Ce choix s'explique pour trois raisons au moins :

Dans ce livre, B.Charlot a pour projet d'explicitier son cadre de référence. Il y a, comparativement avec les enjeux de ce texte ci, une même volonté heuristique. Une courte citation (B.Charlot, 1997, p.8) permettra de la préciser : « Lorsque les membres de l'équipe E.s.c.o.⁶⁶ présentent leurs recherches, en interne ou à d'autres équipes, ou lorsque chacun d'entre nous travaille à l'interprétation de ses données, la nécessité d'un approfondissement conceptuel et théorique apparaît vite [...] Lorsque j'ai commencé à rédiger le livre sur les élèves des lycées professionnels (B.Charlot, 1999) ; il m'a paru indispensable d'expliquer pourquoi je posais en termes de rapport au savoir, des questions habituellement traitées en termes d'échec scolaire. [...] J'ai ainsi construit [...] un texte d'élaboration théorique et j'ai finalement décidé de le publier sous forme de livre. ».

Outre ce souci partagé d'élucidation du cadre de référence, la deuxième raison pour entamer un compagnonnage avec B.Charlot tient à la parenté entre ses préoccupations et les miennes. En effet, sa démarche n'est pas sans relations avec une des composantes de ma question initiale : *comment les usagers se servent-ils des dispositifs de formation ?* Certes, l'auteur s'intéresse d'abord à la manière dont des enfants de milieux populaires « se servent » de l'école (et pas seulement à la manière dont l'école se sert d'eux), mais nous avons vu dans le premier chapitre que ce questionnement pouvait être généralisé (chapitre1 p35.) et prendre la forme suivante :

- « quel sens cela a-t-il, pour un « usager » et notamment pour un « usager » appartenant à « tel monde », d'aller « dans tel dispositif » ?
- quel sens cela a-t-il pour lui de travailler « dans ce dispositif » – ou de ne pas y travailler... ?
- quel sens cela a-t-il pour lui d'apprendre, « dans ce dispositif » ou ailleurs, et de comprendre ?

Cette structure de questionnement concerne très directement mon objet de recherche.

La troisième raison de recourir au livre de B.Charlot tient à la stratégie conceptuelle qu'il développe. Pour configurer son cadre de référence, il entreprend une investigation de l'agir sociologique sans hésiter à franchir les frontières de la psychologie et de l'anthropologie. Il en espère une conceptualisation qui laisse au sujet sa place, sans céder au primat du sujet, sans opposer psychologie et sociologie et en conjuguant l'opposition holisme / élémentarisme. Cela laisse augurer d'une approche sociologique susceptible d'orienter une théorie de l'usage des dispositifs de formation. Dans ce but, nous suivrons le chemin proposé par l'auteur dans *Le rapport au savoir* et nous constaterons que cet itinéraire permet de poser des repères solides tout en restant ouvert

⁶⁶ L'équipe de recherche *Education, Socialisation et Collectivités Locales* est une équipe d'accueil doctoral du département des sciences de l'éducation de l'université de Paris 8-Saint Denis.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

à d'autres horizons. Nous pourrions établir des liens avec d'autres approches, notamment celles qui nous ont servi à construire le deuxième étage de notre cadre de référence.

Il nous restera enfin à préciser dans quel contexte historique une théorie de l'usage des dispositifs de formation prend sens aujourd'hui et dans ce contexte historique quels sont les niveaux d'analyse et d'activité de l'agir pédagogique.

Quant aux travaux que j'ai réalisés sur l'agir des usagers, ce sont pour l'essentiel des interventions présentées lors de colloques qui se sont peu à peu centrées sur la notion d'usage.

1994 : **Les attentes des acteurs**, analyse et structure d'un réseau d'attentes dans les cahiers d'études du C.u.e.e.p [25] ;

1997 : **Comment les dispositifs de formation s'institutionnalisent-ils**, l'exemple d'un IUP métiers de la formation dans un colloque organisé par le C.e.p.e.c à l'occasion de son 20^{ème} anniversaire [34] ;

1998 : **Le rapport à la formation des étudiants d'un IUP métiers de la formation** » dans un colloque sur la formation d'adultes organisé par l'A.e.c.s.e à Stasbourg [35] ;

1998 **Des usages du mémoire professionnel** dans un colloque organisé par l'E.s.r.é.a à Louvain [37]

2000 **L'utilisation des dispositifs de formation par les usagers** et l'agir pédagogique : un exemple dans l'enseignement supérieur dans un colloque organisé par l'A.e.c.s.e à Toulouse [42]

2001 **L'usage et l'accompagnement des mémoires professionnels** dans un colloque organisé par l'A.e.c.s.e à Lille [44]

II B.Charlot : une stratégie conceptuelle pour explorer l'agir sociologique

Le texte de B.Charlot compte six chapitres. Une brève présentation permettra d'esquisser la stratégie conceptuelle de notre auteur.

- Dans **le premier chapitre** il précise l'objet de sa recherche, à savoir l'échec scolaire qu'il classe simultanément parmi les attracteurs idéologiques⁶⁷ : « si ces objets de discours (les attracteurs idéologiques) ont acquis une telle évidence, si leur poids social et médiatique est devenu si lourd, c'est parce qu'ils sont porteurs d'enjeux professionnels, identitaires, économiques, socio-politiques multiples... » (1997, p.12).

Mais il n'est guère possible, ajoute B.Charlot de prendre pour argent comptant de tels objets. En effet, les exigences de compréhension, quand elles sont directement articulées à ces catégories du discours sont déjà saturées de réponses et elles empêchent un questionnement pertinent. Pourquoi étudier l'échec ou la réussite scolaire en termes de rapport au savoir, que faut-il entendre exactement par rapport au savoir annonce B.Charlot en commençant son texte, « telles sont les deux questions, liées, qui sont abordées dans ce livre » (1997, p.8).

⁶⁷ On pourrait d'ailleurs dresser une liste d'attracteurs idéologiques : l'échec scolaire, la violence... mais aussi la compétence...

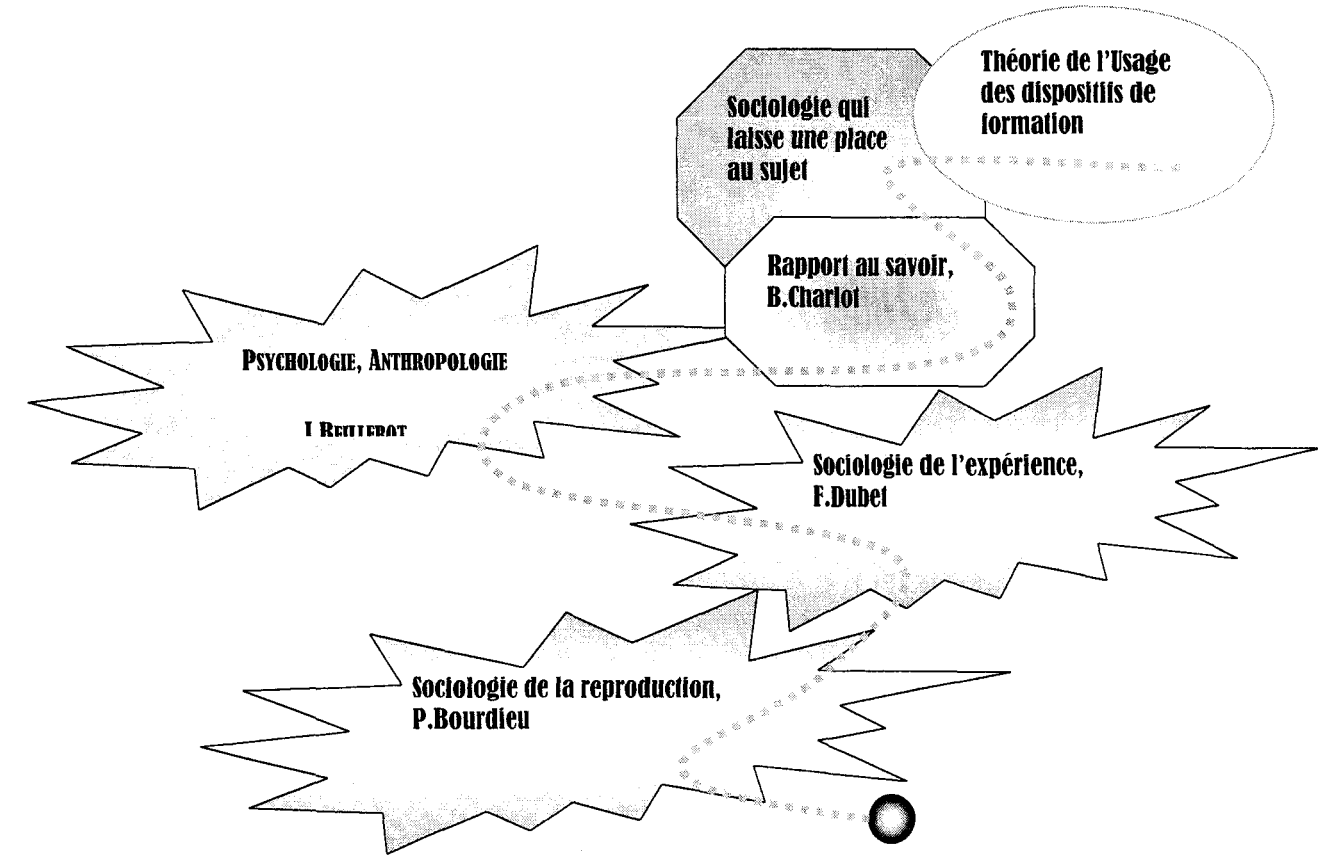
D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

Si l'on admet avec lui que « la caractéristique du chercheur est de questionner la question qu'on lui pose, d'interroger les termes dans lesquels elle est formulée, [de] déconstruire et reconstruire l'objet qu'on lui propose et la question qu'on lui soumet » (1997, p.13), on comprend qu'il cherche à désamorcer la question initiale en substituant à la notion d'échec scolaire celle de « rapport au savoir » ou plus exactement de « rapport à l'apprendre »⁶⁸.

Le deuxième chapitre s'en prend très directement aux effets contemporains de l'analyse de l'échec scolaire comme reproduction sociale. La critique ne porte pas sur la théorie de la reproduction sociale proprement dite, mais sur l'usage qui en est fait.

Dans le **troisième chapitre**, B.Charlot développe le cœur de sa stratégie conceptuelle. Celle-ci me semble comparable à une partie de flipper. Avant que la partie ne commence, le texte est virtuellement porteur d'une théorie potentielle que l'auteur travaille dans trois cadres de référence différents : la sociologie de la reproduction (P.Bourdieu), la sociologie de l'expérience (F.Dubet), la psychologie du rapport au savoir (J.Beillerot, S.Freud, J.Lacan, H.Wallon, L.S.Vygotski). Au bout du chemin, le projet débouche sur une *sociologie* qui « peut s'attacher à comprendre comment l'individu s'approprie l'univers social des possibles [Bourdieu], comment il construit son monde singulier en référence à des logiques d'action hétérogènes [Dubet], quelles relations il entretient avec le « savoir »[Charlot] et sans doute, bien d'autres choses encore. »

FIGURE 12 : UNE PARTIE DE FLIPPER POUR LIRE L'AGIR SOCIOLOGIQUE



⁶⁸ Expression que B.Charlot trouve lourde mais qu'il juge plus judicieuse que celle de rapport au savoir.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

Notre auteur parvient ainsi, en traversant successivement trois territoires, à étayer son investigation sur le rapport à l'apprendre.

- Les trois derniers chapitres posent les bases de cette conceptualisation : *le quatrième* en ancrant la notion de rapport au savoir dans une anthropologie du sujet, *le cinquième* en dessinant les figures de l'apprendre, *le sixième* en proposant une définition du rapport au savoir.

C'est en suivant le rythme de ce trajet que nous envisagerons ce que peut être une conception de la scientificité qui dépasse l'opposition entre holisme et élémentarisme, et qui permet de comprendre comment des usagers se servent des dispositifs de formation.

III Du côté de la sociologie de la reproduction sociale

Le premier cadre de référence exploré, la sociologie de la reproduction sociale, permet d'expliquer comment se reproduit une « formation sociale », comment se maintient l'ordre, si ce n'est à l'identique, du moins d'une manière relativement identique. Il permet d'expliquer comment se perpétue la tradition dans une société⁶⁹, même quand celle-ci est composée d'un grand nombre d'individus qui décident individuellement, du moins en apparence, de leurs plans de vie.

A) D'abord un modèle simple de théorie de la reproduction :

Pour expliquer comment les structures sociales se reproduisent, un des modèles les plus simples qu'on puisse imaginer est un matérialisme mécanique qui établit une relation déterministe entre la base de la société ou infra-structure (considérée comme la réalité) et l'idéologie ou super-structure (considérée comme un reflet de la réalité). Si l'on s'en tient à ce fonctionnalisme élémentaire, on peut admettre en première approximation que les conditions matérielles d'existence déterminent ce que font les hommes et cela, même s'ils ont l'impression de décider de leur sort en toute liberté. On conclura que le monde des idées s'illusionne sur lui-même et relève en général d'une fausse conscience. Des événements comme la guerre, le mariage ou le suicide s'expliquent en effet tout autrement que ce qu'en disent ceux qui font la guerre, se marient ou se suicident. Mieux vaut donc expliquer que comprendre si comprendre c'est croire ce que disent les acteurs ! Sur cette base, une vigoureuse tradition s'est construite en sciences sociales, opposant une visée scientifique à une visée idéologique, une sociologie scientifique à une sociologie spontanée.

Une telle conception de la scientificité est à même de proposer une réponse à la question suivante : comment l'homme est-il théorisé par le social et quel rôle joue l'animal théoricien qu'il pense être ? Si nous écartons l'accusation de simplisme qu'une telle conception ne manquera pas de produire, si nous acceptons de voir en elle un type idéal élémentaire, celui-ci n'est pas sans intérêts explicatifs. Il permet de poser quelques repères : l'homme est un animal théorisé, la conscience peut être illusoire, une connaissance scientifique est possible.

⁶⁹ On oppose traditionnellement les sociétés traditionnelles qui se reproduisent à l'identique et qu'on a appelées de manière un peu rapide les sociétés sans histoire et les sociétés qui fonctionnent au progrès en se projetant en permanence dans un futur qu'elles cherchent à atteindre.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

Néanmoins ce modèle n'est pas très commode pour analyser l'action en retour de l'homme sur ce qui le théorise. Nous sommes en présence d'une théorie générative de la société strictement déterministe.

B) Un modèle simple qui peut être enrichi :

A partir de ce modèle simple, dont il ne faut pas négliger la valeur heuristique, on peut bien entendu envisager des schémas moins sommaires et l'œuvre de P.Bourdieu, selon F.Dubet (1994, p.76), correspond à cette perspective: « Bourdieu refuse à la fois l'objectivisme selon lequel l'action serait l'application d'un rôle déjà totalement écrit [...] et le subjectivisme impliquant la reconnaissance d'un acteur libre conduit par ses intentions. ».

Contrairement à une modélisation qui privilégie les bases économiques et considère le langage comme un reflet, P.Bourdieu accorde un poids équivalent aux structures symboliques et aux structures matérielles pour expliquer comment se renouvellent et se reproduisent les structures sociales. De ce point de vue, il assume la révolution langagière qui a conduit au cours de ce siècle à accorder au langage et plus généralement au monde des signes et du sens la qualité de force productive. « J'en viens de plus en plus [écrit-il] à me demander si les structures sociales d'aujourd'hui ne sont pas les structures symboliques d'hier et si par exemple la classe telle qu'on la constate n'est pas pour une part le produit de l'effet de théorie exercé par l'œuvre de Marx » [...] « Ce qui est sûr [ajoute-t-il], c'est que, dans certaines limites, les structures symboliques ont un pouvoir tout à fait extra-ordinaire de constitution (au sens de la philosophie et de la théorie politique) qu'on a beaucoup sous-estimé. » (P.Bourdieu, 1987, p.29). Chez P.Bourdieu, le capital symbolique fait jeu égal avec le capital matériel, « le poids des différents agents dépend de leur capital symbolique [nous dit-il], c'est à dire de la reconnaissance, institutionnalisée ou non, qu'ils reçoivent d'un groupe... » (1982, p.101). Disposer du monopole du sens permet aussi la maîtrise du social.

Toutes les interprétations de P.Bourdieu convergent, elles mentionnent l'existence d'un appareil d'investigation très puissant qui n'exclut pas la catégorie de sens et qui prête toute l'attention nécessaire au langage⁷⁰. Quelques notions de base structurent le champ conceptuel: agent, positions, dispositions, habitus, champ, distinction, sens pratique, dominés, dominants.

Les **agents** occupent des **positions** économiques et culturelles dans des **champs** de tension identifiables. De ce fait, ils « intériorisent » de « l'extériorité », ils se chargent de **dispositions**. Comme l'explique B.Charlot (1997, p.38), « Le social devient [ainsi] du psychique [en passant] de « l'extérieur » à « l'intérieur » - [...] l'intérieur (ce qu'on nomme la subjectivité) a [donc] son principe d'intelligibilité à l'extérieur (dans l'espace des positions sociales). ». Quant à l'**habitus**, c'est l'ensemble des dispositions acquises (système de **schèmes**) mais c'est aussi un générateur de pratiques⁷¹. En effet, ce qui a été intériorisé est ensuite extériorisé. Cette extériorisation n'est pas l'effet d'une raison consciente d'elle même, mais d'un **sens pratique** qui conduit l'agent à **se distinguer** et à reproduire les positions acquises comme **dominant** ou comme **dominé**.

⁷⁰ P.Bourdieu mentionne à de nombreuses reprises son intérêt pour L.Wittgenstein mais aussi pour J.L.Austin et pour la conception du langage qu'ils défendent (1987, p.40).

⁷¹ « L'habitus comme sens du jeu est le jeu social incorporé, devenu nature ». (P.Bourdieu, 1987, p.80).

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

C) L'activité intentionnelle, l'agent et le sujet

Un commentaire de L.Tournon⁷² rend compte de manière synthétique de la nature de l'activité intentionnelle chez P.Bourdieu : « La critique du subjectivisme ne consiste pas à nier l'existence de stratégies calculées, mais à les replacer dans l'univers de conditionnements socialement différenciés dont elles sont tributaires et qui lui n'est l'objet d'aucun choix ». Dans cette configuration, l'activité intentionnelle existe bel et bien. Mais l'« acteur » reste pour ainsi dire un agent du système en jouant un rôle dont il connaît plus ou moins les ressorts. Mais s'agit-il pour autant d'une sociologie sans sujet comme le suggère B.Charlot en titrant un paragraphe (1997, p.36) : « Une sociologie sans sujet : Durkheim et Bourdieu. » ?

Je ne suis pas sûr qu'on puisse être aussi catégorique. Peut-être pourrait-on dire que dans le jeu de langage proposé par P.Bourdieu et pour l'objet qu'il a choisi d'analyser, le sujet joue un rôle déjà écrit dans ses positions. Mais rien ne l'empêche, surtout s'il est sociologue ou s'il est un agent bien informé, de vivre en toute conscience sa qualité d'agent ; de l'utiliser en accentuant ou en modulant les effets de la reproduction sociale. Comme dit F.Dubet, et P.Bourdieu serait sans doute d'accord sur ce point : même dominés, les agents ne sont pas nécessairement des « idiots sociologiques ». Ils en savent parfois beaucoup plus qu'ils ne semblent en dire et parfois beaucoup plus qu'une posture sociologique bridée par trop de certitudes et son propre habitus, ne saurait entendre.

Le sujet devient ainsi celui qui sait plus ou moins à quel jeu , je, tu , il... jouent et qui sait plus ou moins que je, tu , il ... ne peuvent pas, à leur guise, sortir du jeu. L'agent est parfois un sujet qui s'ignore ou qui feint de s'ignorer, éventuellement, c'est même une sorte de faux self à la Winnicott (1975). Mais il peut être aussi très au fait de son habitus, adopter une posture de sociologue, de dominant averti ou de dominé résistant, conscient des rapports de force. « Comment ne pas voir [écrit d'ailleurs P.Bourdieu] (1987, p.26) qu'en énonçant les déterminants sociaux des pratiques, des pratiques intellectuelles notamment, le sociologue donne les chances d'une certaine liberté par rapport à ces déterminants ? ». Peut-être pourrait-on dire que pour P.Bourdieu, le sujet prend la forme du dominant cynique qui sait ou celle du dominé qui résiste, s'autorise à être impertinent et à allumer des « contre feux ».

Mais il faut prendre garde à ne pas introduire de confusion. Laisser une place au sujet dans le travail de P.Bourdieu, c'est conceptualiser cette notion en l'imaginant dans un jeu de langage sociologique qui n'est pas vraiment fait pour elle. On peut imaginer qu'à la manière du second Wittgenstein qui termine son Tractacus en écrivant : « ce qu'on ne saurait dire, il faut le taire », P.Bourdieu aurait pu écrire : ce que la sociologie ne saurait dire, elle doit le taire. Cela ne signifie pas qu'il n'y ai rien à dire et qu'il ne faille rien dire. Simplement, ce n'est pas la sociologie qui peut en parler.

Si l'on s'en tient à l'idée qu'une théorie générative de la société gagne à explorer deux versants du social, le déterminisme d'un coté et les moyens de résister à ce déterminisme de l'autre, il faut admettre que P.Bourdieu sociologue, se préoccupe essentiellement de la première dimension et qu'il n'accorde pas grand crédit à une sociologie qui voudrait se préoccuper directement de la seconde. De ce point de vue, il me semble que P.Bourdieu et J.Habermas adoptent des postures très différentes.

⁷² Dans son article sur P.Bourdieu dans le Dictionnaire des œuvres philosophiques, 1992, t.2, p3067.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

Chez J.Habermas, le philosophe travaille en partenariat étroit avec le sociologue. Chez P.Bourdieu au contraire, le philosophe et le sociologue ne paraissent pas travailler de conserve, mais plutôt l'un contre l'autre. Tout se passe comme si le philosophe avait fort à faire pour conceptualiser les notions de résistance et de sujet contre ce que sait le sociologue. Si cette interprétation est juste, la différence entre la posture de J.Habermas et celle de P.Bourdieu peut s'analyser assez simplement : chez le premier, le sociologue conjugue ses efforts avec ceux du philosophe ; chez le second, le philosophe et le sociologue vivent une tension permanente.

Sans doute est-ce une des raisons pour laquelle il n'est pas facile de faire circuler la conceptualisation de P.Bourdieu dans la grille de lecture proposée par J.Habermas {[chapitre2](#) p.61}. Certes, dans son travail sociologique, P.Bourdieu admet que le sens est une catégorie sociologique fondamentale. Mais dans son analyse, le sociologue s'attarde sur la notion de sens pratique plutôt que sur celle d'activité intentionnelle. La conceptualisation de P.Bourdieu est extrêmement résistante à la distinction qu'opère J.Habermas entre programme objectiviste {[chapitre2](#) p.62} et programme subjectiviste [[chapitre2](#) 62}. Alors que ce dernier y voit un intérêt d'ordre méthodologique, P.Bourdieu y voit certainement une erreur.

Je préfère pour ma part, la position de J.Habermas et j'accepte l'idée qu'une théorie sociologique de la société puisse avoir deux versants, l'un ayant comme visée l'explication des déterminants et l'autre la compréhension des déterminations volontaires. A cette condition, on peut assez facilement admettre que P.Bourdieu explore au plus profond ce versant d'une théorie générative qui explique comment se construisent les déterminismes. Il met à notre disposition un cadre de référence d'une grande efficacité ; quant à l'activité intentionnelle, elle peut être décrite comme une fonction du système sans que l'agent soit nécessairement un fantôme.

Certains commentateurs ont souligné, à tort me semble-t-il, l'existence d'un point aveugle dans ce système. Ce serait la place du sociologue P.Bourdieu lui-même et de sa sociologie. « C'est là le paradoxe de la dénonciation [écrit par exemple F.Dubet (1994, p.127)] qui, en démasquant les idéologies du sujet, ne peut que s'attribuer, pour elle-même, la position et le privilège d'un sujet conscient grâce à la connaissance des « lois » de la société. ». Peut-être est-ce ne pas voir où le sociologue en question arrête d'être sociologue.

Ceci dit, on peut aussi n'être pas en accord avec les espoirs que P.Bourdieu met dans la sociologie. Si l'on en croit J.Bouveresse (1998, p.16), il « a toujours pensé que, si l'on voulait avoir une chance de réussir à changer les choses, il fallait pratiquer la critique sociologique savante des institutions et des mécanismes qui gouvernent les phénomènes culturels. Il croit fermement qu'une meilleure connaissance de la nature et du mode de fonctionnement de ces mécanismes donne aux acteurs une possibilité réelle de modifier leurs attitudes et leurs comportements [De cela on peut douter, suggère J.Bouveresse et il ajoute :] « je suis beaucoup moins optimiste que lui. Voyez par exemple, tout ce que nous avons appris depuis *Les héritiers* sur le fonctionnement de notre système scolaire. Nous n'avons pas pour autant progressé en matière d'égalité... »

C'est précisément cette interrogation qui conduit B.Charlot à explorer cet autre versant des théories génératives de la société qui laisse au sujet une place qui n'est pas seulement celle d'un agent dominant conscient ou d'un agent dominé résistant.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

D) La sociologie contournée sur ses arrières

En un temps pas si lointain, les sociologues dénonçaient une société qui fonctionnait à l'échec scolaire. Leur posture était caractéristique de ce qu'on pourrait appeler la sociologie politique. Les analyses sociologiques de l'école s'inscrivaient alors dans une perspective révolutionnaire de transformation de la société. Le constat sur l'école était vif : elle sert l'intendance et la logistique du capital affirmait-on. Quatre pour cent de fils d'ouvriers à l'université chantait à l'époque Colette Magny⁷³... ce n'est pas beaucoup ! Peut-on accepter une tel écart entre l'idéal républicain et la réalité des chiffres ? Cela ne montre-t-il pas de manière éclatante que l'échec scolaire, du point de vue du système capitaliste, est une très belle réussite ? Il s'en suivait une question : face à un tel constat, la prise de conscience ne va-t-elle pas de soi et la lutte de classe ne mérite-t-elle pas d'être menée ?

Dans cette stratégie de lutte, l'explication par la reproduction sociale chargeait au maximum le système et forçait à souhait un éclairage susceptible de montrer la donne. Cette maïeutique était censée provoquer la prise du pouvoir par le prolétariat et par voie de conséquence, la transformation du système et de l'école. Il n'y aurait plus eu alors d'échec scolaire, du moins plus d'échec scolaire ayant pour finalité la reproduction des classes sociales.

Dans le deuxième chapitre de son livre, B.Charlot affirme très explicitement que la portée politique de la sociologie de la reproduction a fait long feu ; que le discours qu'elle autorise aujourd'hui, ne suffit plus à favoriser l'émancipation. C'est aussi ce que craint J.Bouveresse (1998, p.16) : « Le supplément de connaissance que nous acquérons grâce au travail de gens comme Bourdieu peut malheureusement très bien être utilisé simplement sur le mode de l'intériorisation cynique. Toute explication peut devenir aussi rapidement une excuse : les gens continuent à agir exactement comme avant, mais en le sachant, et ils disent : « Eh bien, oui ! C'est comme ça. On n'y peut rien. ». B.Charlot (1997, p.25) partage cet avis : « Après avoir fait quelque peu scandale, l'idée de reproduction a été admise et a même acquis une telle évidence qu'elle fait souvent office « d'explication » de l'échec scolaire : si certains enfants échouent à l'école, ce serait « à cause » de leur origine familiale – et aujourd'hui, de leur origine « culturelle ».

L'exemple du handicap est, de ce point de vue, très éclairant : plutôt que de constater que « le handicap est le désavantage que subissent les élèves lorsque leur culture familiale n'est pas accordée à celle que suppose la réussite scolaire. » ou encore que « le handicap est ce que produit l'institution scolaire quand elle traite les enfants des familles populaires », on a fini par admettre que « le handicap est ce qui leur manque et qu'il faut mesurer pour qu'on puisse le compenser » (B.Charlot, 1997, p.27).

On pourrait sans doute dire de l'institution scolaire qu'elle devient, pour certains, une organisation dans laquelle une matière première, l'élève, est traitée après diagnostic. Il en résulte, une ingénierie sociale ayant pour but un traitement des ressources humaines par diagnostic, orientation, mise en projet, remédiation... Mais ce projet pour l'école, cette prescription implicite ne sont peut-être pas en adéquation avec les conceptions de ceux qui vivent et font l'école au jour le jour ?

Contre ce processus d'aliénation douce qui préconise un traitement pédagogique des échoués du système, B.Charlot cherche une autre respiration qui prendrait à revers les certitudes établies.

⁷³ Colette Magny, les gens de la moyenne, chant du monde, LDX 74.319

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

E) Un pas de côté

C'est dans une telle perspective, me semble-t-il, qu'il oriente son investigation du côté d'une sociologie qui laisse une place au sujet. Face au processus de récupération d'une critique de l'école, il s'agit de prendre au sérieux ce que dit le sujet, et cela dans ce qu'il a de vital : son rapport à l'apprendre.

Ce déplacement engage certes dans un débat épistémologique et méthodologique ; mais il faut prendre garde à ne pas s'y enliser. La question n'est pas tant de savoir si le sociologue peut ou ne peut pas parler du sujet, que de savoir comment il peut en parler de l'intérieur de sa discipline.

Dans ce registre, F.Dubet et sa sociologie de l'expérience sont des ressources précieuses puisqu'ils relayent une tradition sociologique dans laquelle le sujet n'est pas un agent par lequel passe l'histoire, mais un acteur qui fabrique de l'histoire. Ce sujet là, n'est pas seulement une fonction des structures : « Il ne suffit donc pas de connaître la position sociale des parents et des enfants, il faut aussi s'interroger sur le sens qu'ils confèrent à cette position. » insiste quant à lui B.Charlot (1997, p.22). « Certes [ajoute-t-il] (1997, p.41), tout sujet appartient à un groupe mais il ne se réduit pas à cette appartenance et à ce qui peut être pensé à partir de la position de ce groupe dans un espace social. Il interprète cette position, fait sens du monde, y agit, y est confronté à la nécessité d'apprendre et à diverses formes de savoir ».

IV Du côté de la sociologie de l'expérience

De son investigation dans la sociologie de la reproduction, B.Charlot tire la conclusion que la sociologie doit aussi être en mesure de penser le sujet. Le choix d'un itinéraire qui passe par F.Dubet s'inscrit dans cette perspective.

A) Un social hétérogène

La stratégie conceptuelle de F.Dubet part du principe suivant : le social n'est pas homogène. Le tableau suivant donne les repères nécessaires pour appréhender cette hétérogénéité. On peut y lire que l'acteur est travaillé par trois logiques différentes et qu'à chacune de ces logiques sont attachés un système social, un type d'acteur, un type d'activité et des valeurs singulières.

FIGURE 13 : LES LOGIQUES SOCIALES

Type de logique	Système sociaux	Type d'acteur	type d'activité	Valeur
Logique d'intégration	Communauté	Agent	Régulée par des normes et des valeurs	Appartenance, Solidarité
Logique de compétition	Marché	Joueur	Stratégique	Concurrence, Changement, Différenciation
Logique de subjectivation	Culture	Sujet	Autoréflexive, critique	Prise de distance

La sociologie que F.Dubet appelle classique prend sa source dans l'analyse des sociétés traditionnelles et elle donne à la logique d'intégration un avantage considérable.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

B) La logique d'intégration

Si l'on s'en tient à la typologie d'action proposée par M.Weber, la logique d'intégration s'exprime dans « l'activité traditionnelle ». Si l'on préfère la typologie de J.Habermas, elle s'exprime dans l'« activité régulée par des normes ».

Un champ notionnel construit autour de l'expression « logique d'intégration » serait composé des mots suivants : code, norme, tradition, héritage, communauté, solidarité, ordre, appartenance, rôle, intériorisation, adhésion. La logique d'intégration est une logique de la tradition qui permet à l'acteur d'acquérir des « dispositions ». Elle s'analyse comme un processus qui fait de nous des « animaux théorisés ». Comme l'explique F.Dubet (1994, p.138), elle permet de comprendre comment « la reproduction des codes culturels communs [permet] l'échange social et la continuité des sociétés. ».

A ces considérations sur la logique d'intégration, F.Dubet ajoute deux remarques :

1) Si « beaucoup de normes sont non conscientes et routinisées », il n'empêche que les individus sont « généralement en mesure d'expliquer ce qu'ils font, même ce qu'ils font automatiquement... ». Autrement dit, méfions-nous d'une attitude qui consisterait prendre les acteurs pour des « idiots culturels », à imaginer un sens profond et inconscient dont seul le chercheur aurait la clef.

2) il faut relativiser la force de la logique d'intégration et refuser, « à la façon de Simmel, [...] l'idée d'une socialisation totale » (F.Dubet, 1994, p.94). « La domination la plus absolue ne parvient pas à réduire l'expérience de l'acteur aux rôles imposés et il se constitue, socialement sans doute, une subjectivité propre ». (F.Dubet, 1994, p.97)

Pour F.Dubet, la logique d'intégration est donc une dimension constitutive du social, mais si elle sert de déterminant essentiel dans les sociétés traditionnelles, elle n'a plus la même force dans les sociétés modernes.

C) Le social n'est plus ce qu'il était

En préalable, une brève conceptualisation de la notion de modernité permettra de distinguer la société traditionnelle, la modernité et la post-modernité.

La modernité au sens large (historique pourrait-on dire) commence à la Renaissance. Erasme de Rotterdam, Machiavel, T.More, Luther ... sont des figures signifiantes de la modernité naissante. Quelques traits suffisent à en marquer l'origine : la genèse de l'Etat Nation, la réforme, la « découverte » de l'Amérique, le développement d'un capitalisme marchand, la production d'utopies qui semblent jouer un rôle d'anticipations autoréalisatrices⁷⁴.

En un sens plus étroit, la modernité est fermement associée aux idées de raison, de lumières, d'Aufklärung. Elle s'opérationnalise politiquement dans les révolutions anglaise, américaine et française, dans l'avènement des sciences humaines... La croyance au progrès, la confiance en l'humanité sont sans aucun doute des indicateurs significatifs de la modernité au sens étroit et c'est plutôt à elle que renvoie l'expression post-modernité.

⁷⁴ L'Utopie de Thomas More me semble être un bon exemple. Le texte a été publié en 1516, il est constitué de deux livres. Dans le premier T.More dresse un constat sévère et sans concession de la situation économique et sociale anglaise. Dans le second, il imagine une société organisée sur un mode très différent de l'Angleterre du 16ème siècle et qui n'est pas sans relation avec ce que produira la modernité.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

La post-modernité... La modernité est brusquement sortie de ses gonds quand des hommes ont pris la décision d'exterminer massivement juifs, tziganes et homosexuels, quand la philosophie s'est trouvée mêlée à une histoire déraisonnable difficilement dissociable de celle de la raison⁷⁵. La modernité comme croyance en la toute puissance de la raison est aujourd'hui soumise à un doute structurel que les tenants de la post-modernité essaye de prendre en compte.

Sur ce fond historique, trois registres sont identifiables : le monde traditionnel, la modernité et la post-modernité. La distinction qu'opère F.Dubet en affirmant que le social n'est plus ce qu'il était prend appui sur l'opposition entre modernité et société traditionnelle. Dans les sociétés modernes, si l'on en croit F.Dubet, la logique de compétition n'est plus bridée comme elle l'était dans les sociétés traditionnelles⁷⁶ et on ne peut pas, de ce fait, lire la modernité à la seule lumière des structures de la société traditionnelle.

Ce point de départ est identique à celui qui conduit F.V.Hayek⁷⁷ (1981, 1982, 1983) , une des pères fondateurs du libéralisme contemporain, à opposer dans *Droit, législation et liberté* la société close et la société ouverte (Annexe II). Mais il faut soigneusement distinguer la démarche de F.Dubet et celle de F.V.Hayek. Ce dernier associe à la société traditionnelle une logique d'intégration singulière dont la social-démocratie ne serait au fond qu'une trace désuète et résiduelle au sein de la modernité. A la société ouverte il associe une logique d'intégration (une autre morale) qui n'est autre que la logique de compétition. Pour F.V.Hayek l'enjeu est clair⁷⁸ ; la logique de compétition est une logique d'intégration qui doit remplacer l'ancienne logique d'intégration.

Chez F.Dubet la démarche est fondamentalement différente : une logique qui était autrefois dominée est devenue dominante et c'est en ce sens que la société n'est plus ce qu'elle était et que la logique de compétition y est devenue essentielle. Mais il n'en conclut pas, comme le font les ultra-libéraux, que les résidus de l'ancienne morale perturbent l'ordre nouveau et qu'il faut s'en débarrasser.⁷⁹

D) La logique de compétition

Un champ notionnel construit autour de l'expression « logique de compétition » serait composé des mots suivants : marché, intérêt, compétition, contrainte, interdépendance, rationalité limitée... Sans que cela se restreigne d'ailleurs, insiste F.Dubet, à une réalité exclusivement économique.

La logique de compétition fonctionne comme si le système était l'effet des décisions individuelles des joueurs. Pour la penser concrètement, on peut bien entendu se référer à la fixation du prix des titres sur le marché boursier, mais plus généralement il suffit de

⁷⁵ Le cas Heidegger est de ce point de vue archétypique.

⁷⁶ Sociétés qu'on nomme maladroitement sociétés sans histoires mais qui sont plutôt des sociétés à évolution lente et maîtrisée qui ne se projettent pas en permanence dans l'avenir.

⁷⁷ F.V.Hayek est économiste, et prix Nobel. Il a publié au début des années 80 un ouvrage intitulé *Droit Législation et Liberté*. F.V.Hayek est une figure importante de la pensée libérale.

⁷⁸ F.V.Hayek est sans doute un de ceux qui ont exprimé le mieux la philosophie libérale, notamment cette idée selon laquelle le marché est pour l'humanité parvenue à un certain stade de son évolution une sorte de loi naturelle qu'il n'est pas sage de contrarier. C'est de lui que se réclame toute une école d'inspiration libérale qui défend notamment la théorie du capital humain. Voir par exemple : H.Lepage 1978, 1980, 1985.

⁷⁹ Dans un article écrit en 1986 [05] *hier le libéralisme*, j'ai essayé de montrer le chemin qui conduit du libéralisme de J.Locke à celui de F.V.Hayek. On trouvera dans l'annexe II les arguments développés à l'époque. Ils restent à mon sens très actuels et permettent de prendre une certaine distance vis à vis du discours libéral de cette fin de siècle et de ce que certains appellent aujourd'hui la pensée unique.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

penser à la vie de tous les jours, à certaines de nos relations sociales et professionnelles. La logique de compétition y est une force très active.

Mais si la logique de compétition fonctionne aujourd'hui comme si elle était maîtresse du monde, F.Dubet (1994, p.141) rappelle que « la capacité de définir et de poursuivre des intérêts est elle même sociale » et que la liberté n'est qu'apparente. Sur ce même thème, J.Habermas (1987, t.2, p.244-245) rappelle ce qu'en disait Parsons : « un modèle d'action utilitariste, selon lequel l'acteur poursuit immédiatement et rationnellement en vue d'une fin son propre intérêt clairement établi, ramène cette poursuite de la fin à un niveau psychologique, mais ce modèle est insuffisant pour rendre compte des échanges économiques dans le capitalisme⁸⁰. Les échanges économiques régulés par les marchés ne peuvent s'établir que si le modèle d'orientation de l'action rationnelle en vue d'une fin est rendu contraignant comme valeur culturelle, indépendamment de caractères de la personnalité comme l'égoïsme ou la capacité de s'imposer : si donc il s'impose comme modèle de décision et qu'il est posé comme soubassement éthique. »

Pour F.Dubet (1994, p.145), des remarques comme celles là « ne visent évidemment pas à rejeter les notions de stratégie et de rationalité limitée, mais elles nous conduisent à insister sur le fait que le « marché » est déjà là et que, pour l'essentiel, l'optimum des choix est déjà fixé par la redistribution des ressources, les modèles des aspirations, les règles du jeu... ».

E) La logique de subjectivation

Pour comprendre la modernité, nous explique F.Dubet (1994,p.153), « il convient [...] de distinguer et de séparer des rationalités et des ordres de « réalité » [plutôt que] de tout confondre sous prétexte de « complexité ». Cette décision le conduit à poser dans l'espace de la modernité deux ordres de réalité hétérogènes : la logique d'intégration et la logique de compétition dont résulte une troisième logique : la logique de subjectivation.

Les deux premières logiques sont vécues par les acteurs comme antagoniques et contradictoires. Le sujet se constitue, parce que l'acteur se frotte à ces logiques hétérogènes et c'est seulement dans cette situation inconfortable qu'il devient un sujet et un fabricant d'histoire. La pluralité des logiques d'action écrit F.Dubet (1994, p.136) autorise à parler d'acteurs et pas seulement d'agents. « l'acteur construit une expérience lui appartenant, à partir de logiques de l'action qui ne lui appartiennent pas et qui lui sont données par les diverses dimensions du système qui se séparent au fur et à mesure que l'image classique de l'unité fonctionnelle de la société s'éloigne ».

Dans la conception de la scientificité proposée par F.Dubet (1994, p.147), « L'acteur s'affirme comme sujet, pour l'essentiel, dans la critique, dans la distance ou dans l'engagement ». La catégorie d'« expérience » est alors primordiale, sa signification est apparentée à l'expression « monde vécu », chère à la phénoménologie. Mais en l'utilisant, F.Dubet insiste sur une qualité du monde vécu (1994, p.101) : « l'expérience sociale n'est ni une éponge ni un flux de sentiments et d'émotions ; elle est socialement construite ». L'expérience est une activité du sujet, l'expérience est un travail.

C'est précisément le travail du sujet qui fait l'objet de la sociologie de l'expérience : « La subjectivité des acteurs, la conscience qu'ils ont du monde et d'eux-mêmes, est le matériau essentiel dont dispose le sociologue de l'action. [...] Il n'est de conduite sociale

⁸⁰ Il existe des théories économiques qui sont tout aussi vraies que les théories dominantes et qui expliquent, dans la tradition classique, que le prix ne dépend pas du marché mais des conditions de production et de répartition. Voir P.Sraffa, 1977 et H.Philipson, 1990.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

qu'interprétée par les acteurs eux-mêmes qui ne cessent de s'expliquer, de se justifier, y compris parfois pour dire que leurs conduites sont automatiques ou traditionnelles... » (F.Dubet, 1994, p.98). Et encore (1994, p.105 et 231) : les acteurs sociaux « passent leur temps à expliquer ce qu'ils font, pourquoi ils le font, à se justifier. Cette activité là n'est pas l'écume de la pratique, elle se déroule aussi en dehors de la situation « artificielle » de l'entretien [...] une sociologie de l'expérience invite à considérer chaque individu comme un « intellectuel », comme un acteur capable de maîtriser consciemment, dans une certaine mesure en tout cas, son rapport au monde. [...] Il y a, entre le monde des idées savantes sur la société et celui du sens commun, beaucoup plus de passerelles que ne le postulent certaines rhétoriques professionnelles des sociologues. ».

Ces propos laissent entendre très clairement que le sujet est un fabricant d'expériences et qu'il est aussi, comme fabricant d'expériences, un analyste de ses pratiques. Avec F.Dubet, nous sommes bien en présence d'une sociologie de la production sociale, d'une théorie générative de la société. Le sens y est une catégorie sociologique fondamentale. Ce qui génère le social aujourd'hui, ce n'est pas la logique d'intégration à elle seule, ce n'est pas la logique de compétition à elle seule, c'est la friction entre elles deux et le processus de subjectivation qui en résulte.

Surprenante, néanmoins, est l'idée avancée par F.Dubet (1994, p.128) selon laquelle le sujet « n'a pas de « réalité incarnée » en dehors de ses représentations dans l'art comme subjectivité pure ». Sans doute faut-il comprendre par là que le sujet ne laisse pas d'autres traces que ses œuvres. Mais l'affirmation est réellement étonnante, car tout le travail de F.Dubet montre au contraire l'existence d'un sujet incarné dans sa compétence sociologique, dans sa compétence de fabricant d'histoire et d'expérience.

F) Un pas de côté

Il y a bien chez F.Dubet, une logique d'intégration « incarnée » (activité régulée par des normes) et une logique de compétition « incarnée » (activité stratégique). Mais il ne se réfère pas explicitement dans sa typologie d'action à une activité communicationnelle qui serait une matrice sociologiquement acceptable pour une logique de subjectivation elle aussi « incarnée ». La sociologie semble condamnée chez lui à ne pas oser le sujet, elle ne s'autorise pas à lui donner un véritable habitat dans une typologie d'activité. Sur ce point, l'attitude de F.Dubet est sans doute moins tranchée que celle de P.Bourdieu, mais elle reste analogue

Pourtant, quand il cite L.Boltanski et L.Thévenot⁸¹, il précise (1994, p.148) qu'ils « ont le très grand mérite de montrer que l'activité critique et la recherche d'accords justifiés ne se résument ni au masque des intérêts et des rapports de force, ni à l'application d'une norme, et que l'exigence de justice portée par la critique n'est pas une idéologie. ». C'est suggérer qu'on peut intégrer à une typologie d'action, là où la sociologie française hésite, une activité communicationnelle qui permet de penser le sujet sociologique autrement qu'en creux.

V Du côté d'une sociologie qui laisse une place au sujet

Si l'on en revient à l'une de nos deux questions initiales⁸² : comment les usagers d'un dispositif de formation s'en servent-ils ; si l'on ajoute qu'il s'agit d'envisager une

⁸¹ L.Boltanski, L.Thévenot, 1987

⁸² Rappelons que l'une a pour objet l'agir pédagogique et l'autre l'agir des usagers.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

sociologie qui soit une théorie générative de la production sociale et de la reproduction sociale, disposer d'une conceptualisation qui soit capable de penser le sujet et de lui donner un habitat dans une théorie de l'action est souhaitable. Cette sociologie, nous avons vu qu'elle est travail chez F.Dubet mais qu'elle reste pour ainsi dire en suspens. C'est à oser les repères qui lui manquent, que B.Charlot s'engage, en s'aventurant de côté de la psychologie et de l'anthropologie.

A) Du côté de la psychologie

Il prend tout d'abord soin d'indiquer que la psychologie qu'il convoque n'est pas piagétienne, et cela pour deux raisons au moins :

- la première, c'est qu'il s'agit d'« une psychologie du développement », autrement dit, d'une épistémologie génétique qui explique comment on devient sujet et non pas comment on est sujet. Pas plus qu'il n'est favorable à une sociologie qui explique l'avènement du sujet⁸³, il n'est favorable à une psychologie qui explique l'avènement du sujet. Le sujet n'advient pas, il est.

- La seconde raison invoquée conforte la première. Selon B.Charlot (1997, p.51), le sujet piagétien n'est pas un sujet social et une «sociologie du sujet ne peut entrer en dialogue qu'avec une psychologie qui pose comme principe, que tout rapport à soi passe par le rapport à l'autre ». Référence est alors faite à S.Freud et à J.Lacan, à une psychanalyse qui « développe une théorie où l'autre est au cœur du sujet » Ceci dit la psychanalyse n'est pas seule convoquée, H.Wallon ou S.L.Vygotsky le sont aussi, puisqu'ils conçoivent, eux aussi, le rapport à soi comme rapport à l'autre et défendent l'idée d'un sujet génétiquement social. Ce qui nous conduit du côté de l'anthropologie.

B) Du côté de l'anthropologie et de l'ontologie

Un propos de B.Charlot pose les bases de la perspective anthropologique initiale qui lui sert d'assise. La singularité du vivant humain qui nous constitue ontologiquement comme sujet est d'ailleurs joliment dite (1997, p.59) : « Par condition, l'homme est absent de lui même [...] mais par condition également, l'homme est présent hors de lui même [...] Il est présent en cet autre qui, fort concrètement, lui permet de survivre, et qui lui aussi est homme [, il est] également présent sous forme d'un monde, un monde humain produit par l'espèce au cours de son histoire et qui préexiste à l'enfant, sous forme de structure, d'outils, de relations, de mots et de concepts, d'œuvres. ».

B.Charlot signifie par là que l'homme seul n'existe pas, que son existence est conditionnée par des institutions (le langage, la famille, l'école, la monnaie...) qui font de lui un animal social. Mais c'est un animal social à qui le social ne suffit pas, qui ne s'y réduit pas. L'humain doit s'inscrire subjectivement dans l'espèce et il y parvient en prenant part comme sujet à un déjà là.⁸⁴ Sur ce point, sa position (1994, p.45 et 38) est catégorique : « Tout être humain est un sujet, y compris lorsqu'il est dominé et aliéné, et s'il y a diverses façons de se construire comme sujet elles ne relèvent pas du plus ou du moins. [...] « l'intérieur », le psychique, la subjectivité, a des lois propres d'organisation et de fonctionnement, irréductibles à celles de « l'extérieur », du social, d'un espace de position. Lorsque l'extérieur (pour autant qu'une telle distinction ait un sens) devient intérieur, il ne change pas seulement de place mais aussi de logique. [...] Cette

⁸³ Le sujet n'est pas pour lui la résultante d'un conflit entre logique d'intégration et logique de compétition. Cela, c'est bien plutôt une manière particulière d'être sujet dans un contexte historique singulier.

⁸⁴ De ce fait, nous n'avons pas d'autre choix que de devenir théoricien du monde... ce qui équivaut dans notre société à devenir théoricien de nous mêmes (rapport au monde subjectif), des autres (rapport au monde social) et de la nature (rapport au monde objectif). Ce n'est donc pas seulement épistémologiquement que l'homme est sujet, c'est aussi ontologiquement.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

intériorisation ne peut être comprise à partir de la seule logique du social ; son explication requiert la prise en compte de la logique spécifique du psychique – c'est à dire du sujet ».

Cette position peut s'exprimer, me semble-t-il, de la manière suivante : le vivant humain peut être étudié selon différentes échelles. S'il fallait oser une analogie, ce serait celle-ci : le monde du sujet est à la société ce que la microphysique est à la macrophysique. Les règles qui régissent ces deux univers ne sont pas les mêmes parce que les deux univers ne sont pas identiques. Comprendre l'humain ne consiste pas à réduire le psychologique au social ou le social au psychologique, mais bien plutôt à comprendre comment fonctionne l'interface entre le monde social et le monde psychique.

La divergence sur ce point avec F.Dubet (B.Charlot, 1994, p.47) est explicite « Le sujet n'est pas une distance vis à vis du social, il est un être singulier qui s'approprie le social sous une forme spécifique, transmuée en représentations, en comportements, en aspirations, en pratiques, etc. En ce sens, le sujet a une réalité sociale, qui peut être étudiée, analysée autrement qu'en terme de différence et de distance ». Il ajoute (1994, p.49) : « Ce qu'étudie F.Dubet , ce n'est pas la construction d'un sujet, qui est déjà là, dès le départ. Ce qu'il étudie, ce sont des formes sociales de la subjectivité et la prise de conscience réflexive de soi comme sujet. »

La prise de position est sans ambiguïté. Elle se double d'un coup d'œil malicieux à F.Dubet (B.Charlot, 1994, p.48) : « à qui tout ce que décrit Dubet arrive-t-il ? », « Qui ressent une distance à soi ? », « Qui se sent tenu d'articuler des logiques d'actions différentes ? », « Qui éprouve une aspiration à une unité de soi ? ».

La réponse relayée par B.Charlot est simple et probablement vraie : les processus de subjectivation et de socialisation s'opposent s'ils ne sont pas pensés dans leur unité, c'est à dire comme un **processus d'humanisation** qui met tout humain en situation d'être un sujet, d'être l'effet d'une tension entre le psychologique et le social.

Pour qui adopte ce point de vue, parler d'une sociologie du sujet est peut-être excessif. Mieux vaut, à mon avis s'en tenir à une sociologie qui laisse une place au sujet.

VI Une sociologie qui respecte la place du sujet sans céder au primat du sujet

Une telle sociologie a beaucoup à partager avec une théorie de l'action qui accorde de l'importance à ce que nous appellerons **la position pragmatique**. En début de chapitre, j'ai rappelé ce qu'était une conception pragmatique de la scientificité {chapitre3 p.70} et comment elle se situait vis à vis du positiviste et du constructiviste. Nous renouons ici avec cet endroit du texte.

A) La position pragmatique

Dans les travaux de l'E.s.c.o.l⁸⁵, une attention particulière est portée à la manière dont les élèves « se servent » de l'école ; c'est ce qu'on peut appeler leur position pragmatique (qu'est ce que je fais quand je suis à l'école). On peut avancer ceci : pour comprendre le sens que donne à son activité l'usager d'un dispositif de formation, il est certes utile de comprendre à quoi il sert dans le dispositif, mais aussi comment il s'en sert.

⁸⁵ Rappelons que l'E.s.c.o.l est une équipe de recherche en sciences de l'éducation de l'université de Paris VIII.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

C'est en prêtant attention à cette usage, qu'il devient possible de pratiquer la lecture en positif que préconise B.Charlot (1997, p.33 et 34). Elle ne permet « pas seulement, ni fondamentalement, [d']apercevoir des acquis à côté des manques, [mais de] lire autrement ce qui est lu comme manque par la lecture en négatif. [La lecture en positif] considère que tout individu est un sujet, si dominé soit-il. Un sujet qui interprète le monde, résiste à la domination, affirme positivement ses désirs et ses intérêts, essaie de transformer l'ordre du monde à son avantage. ».

Evidemment, le positionnement pragmatique de l'usager résulte d'une pluralité de positions diverses (historique, géographique, sociale, épistémique, professionnelle, familiale...) qu'il occupe simultanément et qu'il n'est pas question d'ignorer. Cette pluralité explique la position occupée par un sujet à un moment donné. Mais, et c'est important, la position pragmatique n'est pas seulement la résultante de dispositions préalablement acquises socialement et culturellement ; elle n'est pas seulement un résultat, elle est une position parmi d'autres. Ce que J.Lacan a appelé « le stade du miroir », me semble être un exemple significatif de position pragmatique. L'enfant qui se reconnaît dans un miroir n'est pas seulement la résultante de dispositions acquises et innées ; le moment où il se reconnaît dans le miroir est lui même une position et il s'y décide quelque chose qui n'est pas réductible à un programme initial. Envisager la position pragmatique d'un usager c'est accepter qu'il existe un espace d'étonnement, de liberté et d'indétermination.

La référence à la position anthropologique du sujet, telle qu'elle est décrite par B.Charlot (1997, p.60), est d'ailleurs essentielle pour étayer la véracité de cette conception. « Chacun d'entre nous entre dans un monde [position anthropologique] où il occupe une place et où il devra avoir une activité ». On peut en déduire que tout sujet est joué par et joue à un jeu qu'on peut appeler la vie. Il est joué parce qu'il arrive dans un jeu déjà commencé et de ce point de vue il est un animal théorisé, il joue parce qu'en naissant il prend place dans la partie et de ce point de vue il est un animal théoricien. Ce jeu s'exprime dans un positionnement pragmatique, pour lequel le rapport à l'apprendre et au comprendre est à la fois déterminé et déterminant. Si la position sociale explique la force des déterminants, la position pragmatique explique, partiellement au moins, la possibilité d'une mobilité de la tradition ; elle introduit de la souplesse et de la nouveauté dans « l'habitus ». Il semble d'ailleurs que ce savoir philosophique ancien est aujourd'hui validé par une théorie de l'évolution qui ne considère pas le vivant humain comme une anti-nature mais comme une nature capable de prendre de la distance vis à vis de son génome, d'être projet et pas seulement programme.

Si l'on s'en tient à cette conception de la réalité, appréhender les positionnements pragmatiques des usagers devient un élément d'analyse indispensable à l'étude des dispositifs de formation.

B) Appréhender la position pragmatique

La position pragmatique s'exprime entre autres avec des mots, et les mots ne sont pas seulement un moyen de décrire la réalité que nous habitons. Comme disent les pragmaticiens, le langage est performatif. Il sert à accomplir des actes, à avoir des activités « motuelles » au même titre qu'il existe des activités manuelles.

1) Nous habitons le langage

Bien que l'affaire soit banale, il n'est pas inutile de rappeler que nous habitons le langage : « il est clair [affirme J.Bouveresse (1987, p.XI)] que l'œil de l'esprit serait

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

complètement aveugle, si le sujet ne disposait pas au départ d'un langage et de concepts pour désigner et décrire ce qu'il voit ». H.G.Gadamer sur le même thème (1996) explique que « les mots que nous utilisons en parlant nous sont [...] si familiers que nous habitons pour ainsi dire dans les mots eux-mêmes [...]. Nous vivons dans la langue comme dans un élément, comme les poissons dans l'eau. ».

Si chacun d'entre nous en est bien convaincu, (encore que cela soit souvent une découverte pour les étudiants), les conséquences de cet état de fait ne sont pas souvent appréciées à leur juste mesure. Il est probable qu'une longue tradition nous a habitué à considérer les mots comme des éléments servant d'abord à concevoir des « tableaux de la réalité » et non pas comme des composants de la réalité. Epistémologiquement parlant, il semble que nos contemporains soient partisans d'une conception du monde qui privilégie le rôle descriptif du langage. En soi, cette théorie n'est pas sans intérêt, car le privilège accordé à cette fonction est à l'origine de l'activité scientifique et du désamorçage de pensées magiques et animistes parfois aliénantes. Mais la focalisation sur ce seul usage produit des habitudes de pensée tenaces et difficiles à surprendre. S'approprier l'idée simple (par exemple) que le concept est à la notion ce que la scie à métaux est à la scie en général, c'est à dire un outil « motuel » performant ressemblant d'assez près à un outil manuel performant, demande de l'exercice et parfois beaucoup d'exercice.

2) Nous habitons un langage bien fait

En la matière, il est commode de se référer à L.Wittgenstein. Dans sa deuxième philosophie, il critique la conception du langage tableau proposée par le « positivisme logique » et par lui-même dans son « tractatus logico-philosophique ». Nous l'avons vu dans le deuxième chapitre {chapitre2 p.46}, pour les membres du cercle de Vienne (positivisme logique), il existe un langage isomorphe à la réalité qui permet de construire des tableaux de la réalité. Le langage qui autorise cela n'est pas le langage ordinaire. Celui-ci est au contraire tenu par les positivistes pour un langage imparfait, approximatif et paradoxal, qu'il faut corriger pour disposer d'un langage vraiment scientifique. Dans cette perspective, faire de la science c'est d'abord et avant tout disposer d'un langage capable de « vérifier » la réalité {chapitre2 p.47}. Le « Tractatus logico philosophique » de L.Wittgenstein a été compris par les membres du cercle de Vienne comme un traité des conditions de possibilité d'un tel langage.

Mais L.Wittgenstein est aussi connu pour avoir écrit les « recherches philosophiques ». Dans cet ouvrage et dans ses recherches préliminaires (le cahier bleu et le cahier brun), il revient sur sa position initiale. Il considère désormais que le langage ordinaire est par nature un langage bien fait et que vouloir le corriger est une étrange idée. Cela ne signifie pas qu'on ne puisse pas en extraire des langages artificiels efficaces pour des usages particuliers (expliquer la nature par exemple) ; et en cela, le tractatus et les recherches se complètent. Mais les langages artificiels ne sont jamais que des sous-produits du langage ordinaire, ce ne sont pas des améliorations qui pourraient le rendre caduque. Ce qui se passe en langage ordinaire, c'est à dire la vie sociale, ne saurait être compris qu'en langage ordinaire et non en langage universel et artificiel.

3) Comment analyser le langage ordinaire

Pour analyser cet ordre du monde, il n'existe pas un langage, mais des jeux de langage qui ont entre eux des airs de famille et il n'est pas judicieux de chercher à les unifier dans une théorie du langage. Le mieux que l'on puisse faire, c'est d'assurer une lisibilité entre eux, ce qui est tout autre chose que de vouloir imposer une transparence

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

par le moyen d'un langage commun et universel. C'est notamment renoncer à l'idée qu'il puisse exister un point de vue transcendant, un métalangage qui prévaudrait sur tous les autres, un système des systèmes.

Dans les articles que j'ai écrits sur la communication pédagogique, un exemple emprunté à F.Malherbe (1981, p.107 et 108), revient assez souvent. Il me semble exprimer assez convenablement ce que sont les jeux de langage et les formes de vie.

« Imaginons la situation suivante: un professeur de philosophie du langage réunit devant son auditoire trois personnages -Isaac Newton, le Petit Prince et le lecteur moyen du *Nouvel Observateur*-. Ce professeur, voulant faire une étude sur la signification des phrases françaises, demande à chacun de ses invités d'écrire sur un bout de papier la première phrase qui lui vient à l'esprit. Il impose une seule condition: que, dans leur phrase, il s'agisse d'un "coucher de soleil". Monsieur Lecteur Moyen remet le premier la feuille sur laquelle il avait écrit: "En vacances, chaque soir de beau temps, je contemple le coucher de soleil". Plus timide, le Petit Prince tend gentiment un bout de papier où l'on pouvait lire: "Un jour, j'ai vu le soleil se coucher quarante-trois fois". Enfin, le savant Isaac Newton communique le résultat de ses observations astronomiques. Son rapport indiquait que "jamais le soleil ne se couche" Fort de cette expérience parfaitement réussie, le professeur commente ainsi l'événement: chacun de ses invités joue spontanément dans un jeu de langage différent de celui dans lequel joue chacun des deux autres; c'est pourquoi, un coucher de soleil représente pour chacun une réalité très différente.... Chacun a des activités, un milieu, des intérêts, des idées, des intentions et des attentes que n'ont pas les deux autres. Chacun vit une vie différente des deux autres. A la limite, on pourrait dire que les trois locuteurs parlent des langages différents... ».

On voit dans cet exemple que nos actes mentaux ne sont pas indépendants des jeux de langage, qu'un jeu de langage correspond à une forme de vie et que la confusion entre jeux de langage peut être source de malentendus. On comprend bien aussi que la solution à ces malentendus ne réside pas dans l'instauration d'une transparence et d'un jeu de langage unique ou dans l'imposition d'un langage dominant, mais bien dans l'instauration d'une lisibilité suffisante et d'une activité communicationnelle. Méfiance donc vis à vis des analyses en termes de dysfonctionnement. Si Newton s'avisait de faire la leçon au Petit Prince, il montrerait, nous explique F.Malherbe, qu'il n'a rien compris au langage poétique et qu'il n'est qu'un érudit desséché...

Dans cet exemple, la pragmatique se laisse définir facilement comme l'étude du langage en acte. Etudier le langage en acte c'est avant tout accepter l'idée que « dire c'est faire ». Quand je prend l'ascenseur pour monter dans mon bureau, il m'arrive de dire à un éventuel interlocuteur qui m'accompagne dans cette courte épopée : « il pleut aujourd'hui ». Si mon interlocuteur était pragmaticien, il me demanderait : « que faites-vous en me disant cela ? ». Je lui répondrais peut-être que je souhaite engager la conversation ou me plaindre du temps, mais en tout cas qu'il ne s'agit pas pour moi de savoir s'il pleut aussi à son avis ni de décrire le temps qu'il fait. Comme l'indique le titre d'un livre important de J.L. Austin (1962, *How to do things with words*), on fait des choses avec les mots ; comme nous avons des activités manuelles, nous avons aussi des activités « motuelles ». R.Devos, par exemple, est un grand praticien du langage performatif. Quand il nous explique que le coureur qui s'est échappé ne risque pas d'arriver ou que la mer étant démontée il n'y a rien à voir, il ne cherche pas à décrire la vérité mais à nous faire rire. Quand je dis que « l'actuel roi de France est chauve » je donne un exemple de phrase absurde, quand je demande à un logicien « est-ce que tu me considéreras comme un menteur si je te dis que je suis un menteur ? » je le mets dans l'embarras... Autrement dit, quand quelqu'un s'exprime, nous pouvons toujours nous

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

demander : qu'est-ce qu'il fait en disant cela ?... et il y a toujours une réponse possible, qui peut d'ailleurs être : « il décrit ceci ».

Une sociologie qui accorde une place à la position pragmatique du sujet doit donc prendre au sérieux le langage ordinaire. En la matière, la pragmatique s'est dotée d'un langage très savant avec les catégories de constatif, de performatif, de locutoire, d'illocutoire, de perlocutoire⁸⁶. Cette technicité n'est pas sans intérêt mais on peut aussi s'en tenir à la simplicité de Wittgenstein et à aux deux notions structurantes qu'il nous propose : celle de « forme de vie » et celle de « jeu de langage » (L.Wittgenstein, 1988, p168).

On peut donc appréhender la position pragmatique de manière assez simple. Toutefois, il arrive qu'on reproche à ce type d'analyse d'être finalement relativiste. Nous allons nous attarder sur ce point.

4) La question du relativisme

La modernité, d'un point de vue organisationnel et institutionnel s'est construite en privilégiant des conceptions politiques et sociales fonctionnant à l'universalité. Le second traité du gouvernement civil de J.Locke⁸⁷ (1632-1704)⁸⁸ est de ce point de vue un cas exemplaire. Un J.Locke un peu cynique aurait pu écrire au 17ème siècle : voilà un monde qui se dessine, j'en vois désormais les enjeux et les contours. Je suis favorable à un système politique qui favorise ceux qui enrichissent le pays par leur activité et qui prive de légitimité ceux qui vivent en parasites et défendent les anciennes valeurs féodales. Ce monde à venir, je souhaite le justifier et pour cela rien n'est aussi efficace que d'imaginer un état de nature régi par des règles universelles impératives et indiscutables qui s'impose aussi dans l'état de société. Ceux qui ne les respectent pas deviennent des délinquants.

A contrario de cette stratégie intellectuelle, le vivant humain en cette fin de siècle est travaillé par l'idée inverse : l'universel ne serait pas un donné mais un projet à construire. De ce point de vue, la proposition faite par J.Habermas d'élever l'activité communicationnelle au rang d'activité fondatrice de l'universalité semble judicieuse ; ce

⁸⁶ En règle générale, le langage possède une force **performative** (de l'anglais to perform, accomplir), certains actes étant seulement **constatifs** ou descriptifs. Austin appelle "**locutoire**" le contenu des phrases énoncées. Par les actes locutoires, le locuteur exprime des contenus apparemment objectifs; il dit quelque chose, produit une phrase douée de signification. L'acte locutoire se compose d'un acte phonétique (produire des sons) organisé selon des règles syntaxiques. L'acte **illocutoire** consiste à accomplir une action en disant quelque chose; à investir la phrase d'une valeur d'acte de discours ou d'une force illocutoire : promettre, parier, questionner, prédire, décrire... L'acte **Perlocutoire** consiste à provoquer quelque chose, à viser un effet chez l'interlocuteur. l'effet est extérieur à la signification de ce qui est dit: ridiculiser (chante nous une chanson), déclarer son amour (tu viens au cinéma)...faire rire , culpabiliser, se faire plaindre, émouvoir, convaincre, faire peur, se faire valoir. La force illocutoire et perlocutoire ne peut être identifiée que dans un contexte, un jeu de langage, une forme de vie, en tenant compte d'une « grammaire » qui, elle aussi, intègre les règles contextuelles.

⁸⁷ Locke est considéré comme le "théoricien" du système constitutionnel anglais. Le traité du gouvernement civil paraît pour la première fois en 1690, deux ans après la Glorious Révolution. Les choses avaient commencé dans les années 1640 par un conflit entre le roi et le parlement, qui se transforma rapidement en guerre entre l'armée du roi et celle du parlement. Après l'exécution de Charles 1er, le Commonwealth succède à la monarchie. Entre 1660 et 1688, la monarchie absolue est restaurée, en 1688, la Glorious Révolution y met fin. En 1688, l'Angleterre rompt institutionnellement avec la féodalité et la monarchie absolue. Avec G.D'orange elle s'installait dans la monarchie de droit bourgeois.

⁸⁸ Sur L.Locke, voir G.Leclercq, 1985, p.19-43.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

que suggère aussi J.Houssaye (1992 1, p.315 et 316): « Nous devons élaborer lentement de nouvelles normes par le dialogue et la controverse. Mais, pour ce faire, nous devons commencer par prendre conscience que nos valeurs et nos lois sont sans justification dernière, pour leur laisser une chance de s'améliorer, par tâtonnement et rencontres, à l'épreuve d'une intercritique. Nous devons désapprendre tout autant à croire en l'existence de vérités révélées, qui seraient garantes de toute forme de savoir, qu'à vouloir tirer, dans l'optique des lumières, des connaissances scientifiques des valeurs d'orientation pour les conduites humaines. En matière de questions morales aussi, il n'y a plus de valeurs suprêmes, il n'y a plus d'idéologie globale. On peut cependant imaginer que la pensée et l'action retrouveront la possibilité d'une universalité d'un type nouveau, construite plutôt que déduite, façonnée à mesure plutôt que donnée ou posée d'entrée de jeu. Cette perspective d'universalité, qui récuse à la fois l'universalisme, le relativisme et le scepticisme en tant qu'absolus mais non en tant que propédeutiques, rejoint, et ce n'est pas un hasard, l'éthique de la communication de J.Habermas qui, lui, insiste sur le fait que l'universalité ne se construit que dans l'argumentation et l'interargumentation. Cette exigence d'universalité, à réaliser mais jamais faite, est la seule règle susceptible de fonder une société démocratique. [...] cette morale de la discussion tourne le dos à la morale de l'imposition, qui rêve de l'unicité et de l'absoluité de sa perspective ».

Admettre l'existence d'une diversité des formes de vie et des jeux de langage ne signifie pas que toutes les formes de vie se valent et qu'il faut en définitive renoncer à des valeurs universelles. Mais c'est le rapport à l'universel qu'il faut alors reformuler.

5) Position pragmatique et activité

Pour terminer, il faut ajouter que la position pragmatique se décrit en terme d'activité. Il est commode de se référer à la typologie proposée par J.Habermas, telle qu'elle a déjà été définie et utilisée dans le chapitre précédent {Chapitre2 p 65}. Activité instrumentale, activité stratégique, activité régulée par des normes, activité dramaturgique et enfin activité communicationnelle sont des lieux sociologiques où peut habiter l'acteur quand il adopte une posture d'agent, de joueur ou de sujet.

Voilà donc quelques éléments de base pour mener une activité sociologique qui laisse une place au sujet. Reste une question : comment cette approche peut-elle être utilisée pour analyser la manière dont les usagers se servent des dispositifs de formation ? Nous y viendrons, mais auparavant nous allons prendre le temps d'une synthèse..

VII Essai de synthèse

Dans cette synthèse, la théorie sociologique de la reproduction sera notre repère. Elle jouera un rôle analogue à la conception positiviste qui nous a servi de point d'ancrage pour lire les conceptions de la scientificité actives dans le champ des sciences de la nature. Nous avons alors établi un lien entre positivisme réaliste, positivisme logique, rationalisme critique et relativisme paradigmatique, nous nous sommes demandé quelles relations entretiennent le langage et la réalité, comment distinguer l'attitude positiviste de l'attitude constructiviste, la posture universaliste et la posture relativiste. Cela permettait d'ouvrir un débat sur le sens dans l'espace des sciences de la nature et de le poursuivre avec J.Habermas dans un autre espace, celui des sciences de l'humain. La construction que nous avons entreprise dans ce chapitre poursuit le même dessein, elle prend pour point de départ la question du sens et de l'implication et part du principe suivant : toutes

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

les sciences de l'humain sont amenées à conceptualiser la relation entre deux notions : le système et l'acteur.

A) Précisions sur le jeu de langage

Plutôt qu'acteur on pourrait utiliser le mot « individu » comme le fait par exemple F.Dubet⁸⁹. Je me servirai néanmoins du mot acteur pour désigner à la fois l'agent, le joueur, le processeur, le sujet.

Tous ces termes sont bien entendu polysémiques mais il faut malgré tout s'entendre. Pour y parvenir, je ne chercherai pas à imposer une signification qui serait, parmi toutes les autres, la meilleure. C'est là une attitude dont on ne se méfie pas assez. Sur ce point, l'enseignement de L.Wittgenstein est essentiel et je m'y tiendrai : 1. le sens d'une notion, c'est l'usage qu'on en fait dans un jeu de langage et 2. les malentendus naissent quand, croyant jouer au même jeu, on joue à des jeux différents.

Pour éviter les malentendus, il me faut donc rendre lisible le jeu de langage qui pourra être traduit par le lecteur dans son propre jeu de langage. C'est d'ailleurs dans cet effort de traduction que réside en partie l'activité communicationnelle, le « comprendre avec » plutôt que le « comprendre contre ».

Toutefois, comme le soulignait G.Matoré dans sa « méthode en lexicologie » (1953), les mots ont une histoire. Tout jeu de langage s'inscrit nécessairement dans une tradition, dans un monde vécu, dans une expérience commune, dans un rapport à l'apprendre et au comprendre, dans un habitus et dans des champs de tension. Il serait difficile pour moi, par exemple, d'utiliser le mot individu comme terme générique parce que je suis travaillé par l'idée que l'individu est un produit historique récent⁹⁰. Par contre, dans l'architecture de mes représentations, la notion d'acteur supporte une utilisation suffisamment souple pour que je puisse l'admettre comme terme générique ; je conçois qu'elle puisse désigner un serviteur totalement dédié à une mise en scène mais je conçois aussi qu'elle puisse désigner un quasi auteur improvisant dans une situation singulière.

Cela pour dire qu'utiliser un jeu de langage, demande un effort comparable à celui que nous effectuons quand nous jouons aux cartes. Chacun sait que l'as se charge de valeurs différentes dans tel ou tel jeu ; il en est de même des mots. Certes, ils ne sont pas arbitraires, et ce serait folie ou poésie de décréter que dorénavant rouge signifie bleu ou que « Marseille » est un terme générique pour nommer les sujets, les agents et les individus... Peut-être pourrait-on se servir de la variable « X », mais l'utiliser conforterait l'illusion qu'il existe une transparence possible, un espéranto dont les mathématiques seraient le prototype. Ce serait aller à l'encontre d'une intention qui tient à se dire en langage ordinaire, à exiger un effort de traduction. Comme l'écrivait J.F.Malherbe (1981) commentant L.Wittgenstein, il faut nous engager sur le sol raboteux du langage ordinaire. Le mot acteur, par un décret que l'usage ne rend pas aberrant, sera donc notre terme générique.

⁸⁹ D'autres, par exemple L.Boltanski et L.Thévenot, utilisent le terme « personne ».

⁹⁰ En référence, par exemple, à un livre de CB Macpherson intitulé : La théorie politique de l'individualisme possessif de Hobbes à Locke...

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

B) Des conceptions de la scientificité

Dans son exploration, B.Charlot identifie trois conceptions de la scientificité : celles qui relèvent d'une théorie de la reproduction, celles qui relèvent d'une théorie de l'expérience et celles qui relèvent d'une théorie du sujet.

Pour décrire la sociologie de la reproduction, autrement dit l'amorce de notre visualisation synoptique , nous partirons d'une proposition empruntée à F.Dubet selon laquelle, dans la théorie de la reproduction, **l'acteur est le système**. Et nous qualifierons cette première position de moniste.

Par rapport à cela, les conceptions de F.Dubet et de B.Charlot sont dualistes, puisque dans les deux cas, l'acteur ne se confond pas avec le système... l'acteur et le système plutôt que l'acteur est le système !

Sur cette base on peut dessiner un tableau synthétique assez simple en envisageant un système à deux classes : celle des conceptions monistes et celle des conceptions dualistes.

1) La classe des conceptions monistes

« L'acteur est le système »

C'est cette configuration qui est à l'œuvre dans les théories de la reproduction sociale et selon certains commentateurs dans le travail de P.Bourdieu. L'acteur est un agent, le sens est une fonction du système.

Mais on ne saurait s'en tenir à cette seule formule pour représenter la classe des positions monistes. En effet, la proposition « l'acteur est le système » peut logiquement s'inverser pour devenir « le système est les acteurs », position qui est, elle aussi, moniste. Ce qui nous renvoie d'ailleurs à l'opposition envisagée par toute la tradition sociologique entre une posture holiste et une autre élémentariste.

« Le système est un ensemble d'acteurs »

Dans cette deuxième configuration, le système est un effet de décisions plus ou moins intentionnelles et calculées d'acteurs. Ceux-ci sont des « joueurs », qui maximisent leurs intérêts, déploient une activité stratégique, calculent sous contrainte. Pour les « zélés » du libéralisme économique, cette conception correspond à l'intérêt général ou tout au moins au meilleur des mondes possible. On se reportera par exemple, à la fable des abeilles de B.Mandeville (1974) qui illustre bien cette conception du monde. On se rappellera aussi de la critique judicieuse qu'en font F.Dubet et Parsons (chapitre3 p.82).

Outre ces deux positions on peut en envisager une troisième, elle aussi moniste : « le système est un ensemble de systèmes ».

« Le système est un ensemble de systèmes »

Par rapport à la précédente cette configuration est holiste plutôt qu'individualiste. Ceci dit, au delà de cette différence, l'acteur peut être considéré comme un système simple, de type « homo economicus ». Ce qui fait de la proposition « le système est un ensemble d'acteurs » un cas particulier de la proposition « le système est un ensemble de systèmes » dont certains sont humains. Traiter de cette configuration serait hors de propos ici et introduirait une rupture dans la continuité d'un texte qui a peu de relation

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

avec cette approche. On trouvera en annexe (Annexe II) une présentation de la philosophie que véhicule plus ou moins explicitement une certaine pensée systémique⁹¹.

La visée systémique n'est pas le cadre de référence privilégié dans ce texte. Une décision méta-théorique l'exclut d'ailleurs d'entrée de jeu des orientations choisies : opter pour cette conception de la scientificité revient, me semble-t-il, à choisir de ne pas différencier les sciences de l'humain des sciences de la nature. Pour autant, il ne serait pas raisonnable de renoncer à utiliser les notions de système, de complexité et d'incertitude.

2) La classe des conceptions dualistes

Les trois propositions que nous venons d'identifier relèvent toutes d'une croyance commune : il existe une homogénéité entre l'acteur et le système. Dans la classe des conceptions dualistes, la « croyance » est différente : il existe au contraire une hétérogénéité entre l'acteur et le système. Dans cette perspective, deux formules peuvent être identifiées :

« l'acteur est un effet de l'hétérogénéité du système » :

C'est la proposition qui est défendue par F. Dubet. Le sujet serait le produit historique d'un frottement entre logique d'intégration et logique de compétition. Nous avons à faire à une sociologie du développement qui ne fournit pas de véritable habitat sociologique au sujet. La problématique dans laquelle s'inscrit ce dernier est plutôt celle du manque.

« L'acteur et le système sont en tension dialectique ».

C'est, me semble-t-il, la position défendue par B. Charlot. A la différence de la conception précédente, le sujet est une réalité psychologique, anthropologique et ontologique. Il n'advient pas comme l'effet d'un manque, il est « plein⁹² », même s'il n'est pas opérationnel dès la naissance, même s'il doit s'inscrire pour s'actualiser dans une forme culturelle et historique. Dans une telle perspective, l'activité communicationnelle est un véritable habitat sociologique où se mène l'activité dialogique et les processus de socialisation et de subjectivation ne sont pas pensables indépendamment du processus d'hominisation.

Avec ces cinq propositions, nous disposons d'un guide de lecture sommaire mais précieux des conceptions de la scientificité actives en sciences de l'humain. Présentée sous forme de tableau, cette visualisation synoptique se présente de la manière suivante.

⁹¹ Entre des auteurs qu'on pourrait classer dans cette catégorie, il existe des différences significatives... E. Morin n'est pas J.L. Lemoigne qui n'est pas H. Atlan qui n'est pas F. Varela...

⁹² Position qui est finalement plus deleuzienne que lacanienne.

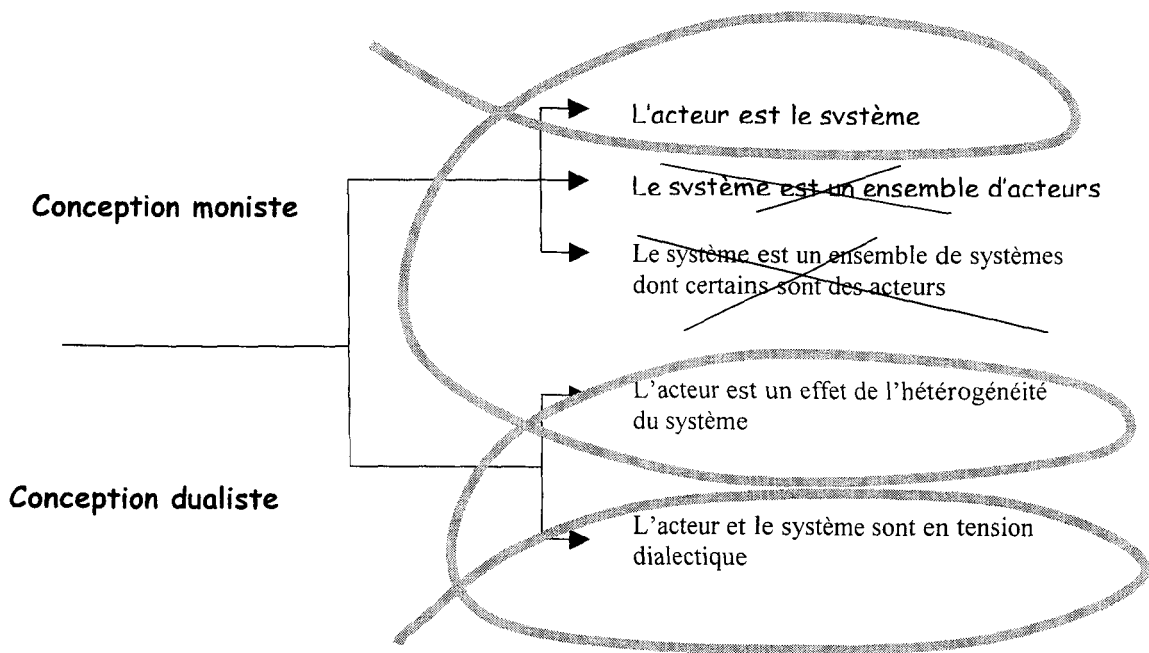
D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

FIGURE 14 : LES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE EN SOCIOLOGIE

Relation entre l'acteur et le système	Moniste			Dualiste	
Proposition	L'acteur est le système	Le système est l'ensemble des acteurs	Le système est l'ensemble des systèmes	L'acteur est un effet de l'hétérogénéité du système	L'acteur et le système sont en tension dialectique
Statut de l'acteur	Agent	Joueur	Processeur humain	Sujet historique	Sujet ontologique
Statut du sens	C'est une fonction du système	C'est un calcul du joueur	C'est une modélisation du processeur	C'est un travail de l'acteur confronté à l'hétérogénéité du système	C'est une propriété du vivant humain que rend possible l'usage du langage

Nous pouvons désormais dessiner dans une géographie générale des conceptions de la scientificité le parcours que nous avons suivi avec B.Charlot en notifiant les conceptions de la scientificité qu'il évite.

FIGURE 15 : UN PARCOURS PARMIS LES CONCEPTIONS DE LA SCIENTIFICITE



Parvenu en cet endroit du texte, nous pouvons conclure qu'un détour par une lecture de l'agir sociologique permet d'argumenter de manière précise en faveur d'une conception dualiste de la scientificité, ce que nous allons synthétiser dans une troisième considération.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

VIII Troisième considération intermédiaire : une lecture de l'agir sociologique en sciences de l'éducation

Sixième considération : une lecture de l'agir pédagogique, suite

Cinquième considération : une lecture de l'agir pédagogique

Quatrième considération : une lecture de l'usage des dispositifs de formation

Troisième considération : Une lecture de l'agir sociologique en sciences de l'éducation

Deuxième considération : une lecture de l'agir scientifique dans les sciences de l'humain

Première considération : une lecture de l'agir scientifique dans les sciences de la nature

La première et la deuxième considération forment les deux premiers étages de notre cadre de référence. C'est sur cette base qu'à la fin du deuxième chapitre j'ai adopté une position proche de celle de J.Habermas.

Pour l'instant, ce chapitre ci ne débouche pas sur la construction d'un troisième étage, mais sur l'aménagement du second. En suivant le trajet proposé par B.Charlot dans le Rapport au savoir, des couloirs de liaison se sont ajoutés ; une lecture de l'agir sociologique est venue étayer ma conception de la scientificité.

- le cadre de référence emprunté à P.Bourdieu permet de lire le versant des théories génératives de la société travaillé par les déterminismes sociaux {chapitre3 p.74} avec un outillage conceptuel efficace {chapitre3 p.75} ;

- la sociologie de l'expérience de F.Dubet {chapitre3 p.82} permet d'attirer l'attention sur le versant des théories génératives travaillé par la volonté des acteurs. Elle fournit un outillage conceptuel adapté pour expliquer une manière d'être sujet, spécifique de la modernité. Les catégories de logique d'intégration {chapitre3 p.80}, de compétition {chapitre3 p.81}, et de subjectivation {chapitre3 p.82} forment un outillage intellectuel potentiellement utile ;

Mais ces deux approches laissent le sujet en suspend. Une première question se pose alors : pourquoi la sociologie a-t-elle intérêt à penser le sujet ?

La réponse proposée est la suivante : si une théorie générative de la société comporte deux versants qui peuvent être utilisés à bon escient, l'un d'entre eux ne peut pas faire l'économie du sujet. Si un des versants des théories génératives de la société permet de dénoncer le rôle de l'institution scolaire dans la reproduction sociale, il faut prendre acte d'un fait : l'argumentation produite en faveur des positions dominées est toujours susceptible de nourrir à termes l'idéologie dominante ; elle gagne donc à rester mobile.

Pour que les positions dominées puissent rester résistantes, le sujet gagne aujourd'hui à être établi dans son être sociologique. Asseoir sociologiquement le second versant des théories génératrices de la société est donc utile.

Une deuxième question se pose donc : comment la sociologie peut-elle prendre en considération le sujet.

Pour répondre à cette question, il faut accepter de franchir les frontières de la psychologie et de l'anthropologie et adopter une posture dualiste plutôt que moniste. Le sujet devient alors l'effet d'une tension entre l'espace psychologique et l'espace social. C'est admettre que les processus de socialisation et de subjectivation ne sont pas dissociables d'un processus d'humanisation plus fondamental. Cette sociologie qui laisse une place au sujet « peut s'attacher à comprendre comment l'individu s'approprie l'univers social des possibles [Bourdieu], comment il construit son monde singulier en

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

référence à des logiques d'action hétérogènes [Dubet], quelles relations il entretient avec le « savoir » et sans doute, [ajoute B.Charlot] bien d'autres choses encore » Ce « bien d'autres choses encore » permet d'établir un lien avec les enseignements du chapitre précédent. La référence à l'activité communicationnelle, à la position pragmatique et au langage se combinent assez spontanément avec une conception dualiste de la scientificité.

Parvenu en cet endroit du texte et concernant les usagers, nous commençons à disposer d'un socle de connaissances d'une certaine densité. Le chemin parcouru invite à conclure qu'il existe autant de théories potentielles de l'usage des dispositifs que de conceptions de la scientificité monistes et dualistes réunies et qu'on ne saurait envisager une lecture de l'agir des usagers indépendamment d'une conception de la scientificité. La théorie de l'usage des dispositifs qui me servira de cadre de référence, n'est donc autre que celle qui vient d'être énoncée : une théorie générative de la société outillée avec les catégories de sens, d'action, de compréhension, d'essentialisme, de subjectivisme, d'activité instrumentale, stratégique et communicationnelle, d'acteur, d'agent, de joueur, de système, d'habitus, de disposition, de sujet, de logique d'intégration, de logique de compétition, de logique de subjectivation, de rapport au savoir, à l'apprendre et au comprendre, de processus d'hominisation/socialisation/subjectivation, de position pragmatique, de jeu de langage, de forme de vie.... Autant de catégories que nous pourrions utiliser par la suite. Elles forment ensemble un jeu de langage pour lire les dispositifs de formation.

Ce savoir sera d'une aide précieuse dès qu'il s'agira d'enquêter sur les usagers, mais il faut lui donner quelques appuis supplémentaires pour qu'il devienne opérationnel. C'est ce à quoi nous allons nous attacher dans la suite de ce chapitre.

[Vers la Quatrième considération]

IX De l'usage des dispositifs de formation

Répondre aux deux questions suivante devrait nous permettre d'asseoir notre cadre de référence dans le temps et dans l'espace : 1. comment les dispositifs de formation s'institutionnalisent-ils ? 2. comment s'organisent-ils ?

A) Comment les dispositifs de formation s'institutionnalisent-ils

Sur ce point, je reprendrai les idées que nous avons développées dans une contribution [34] avec deux collègues économistes de l'équipe Mégadipe⁹³. Nous expliquions que pour lire les dispositifs de formation, il nous semblait utile d'adopter deux perspectives différentes : la première pour le long terme, la seconde pour l'époque récente.

Pour l'époque récente, nous nous sommes référés aux théoriciens de la régulation⁹⁴ et à l'idée selon laquelle les trente glorieuses exprimaient une congruence de formes institutionnelles (l'Etat, la monnaie, le rapport salarial, la concurrence, l'insertion dans les relations internationales) qui se sont traduites par la persistance d'un régime d'accumulation et d'un mode de régulation qu'on a pris coutume d'appeler l'Etat

⁹³ D.Delache et M.Mébarki

⁹⁴ Voir par exemple : *Théorie de la régulation, l'état des savoirs* (Robert Boyer et Yves Saillard, 1995)

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

providence. On pourrait presque parler, en empruntant ces catégories à T.Kuhn, d'une période d'histoire **normale** qui aurait généré sa propre crise suivie d'une période **extraordinaire** qui verrait s'esquisser une nouvelle matrice. Sur cette base l'histoire des dispositifs de formations apparaît dans une perspective assez précise : *Pensés initialement dans la matrice d'un mode de régulation « fordiste », les métiers de la formation continue se sont d'abord inscrits dans l'évolution des missions que l'Etat s'est octroyé dans le contexte de l'état providence, la formation ayant alors le statut économique d'un revenu indirect⁹⁵. La loi de 1971 marque sans doute l'apogée d'un rapport à la formation caractérisé par le contrat à durée indéterminée, le droit au travail et au congé formation, les droits économiques... Sans qu'on puisse repérer une rupture franche avec le mode de régulation précédent, la formation des adultes s'est trouvée confrontée, dans les années 80 et surtout 90, à une autre modélisation du système de production. Cela s'est traduit par une transformation qualitative du rapport salarial, du rapport à la formation, de la relation entre rapport salarial et rapport à la formation. En opposition avec la période précédente, nous sommes entrés dans une période d'incertitude et d'émergence possible d'un nouveau mode de régulation.*

Il se passe donc bien quelque chose de nouveau dans le monde de la formation. Ce quelque-chose, le droit de la formation permet d'en préciser les contours et le déroulement. C'est ce que nous apprennent, entre autre, les travaux d'A.Tarby (1993). Il y a, explique-t-il, une évolution solidaire et interdépendante des pratiques de formation et du Droit. En même temps qu'il participe du temps éducatif, le Droit participe à sa gestion, à ses infléchissements, à ses adaptations. C'est une mémoire dynamique des évolutions, un moyen privilégié pour expliquer, pour comprendre, pour appréhender ce qui se passe dans le champ de la formation en prenant la distance nécessaire. On « mesure » ainsi comment est produit un temps éducatif global, comment l'éducation permanente s'y déploie et devient coextensive à tous les âges de la vie ; comment se construit un temps éducatif spécifique pour les « travailleurs » : prévu, critérié, subi, régenté... mais aussi confié à la responsabilité des acteurs. Le Droit permet de saisir précisément comment l'espace-temps formation est travaillé par les notions d'investissement, de qualité (A.Tarby 1994-2), d'individualisation des parcours et des situations de formation, de crédit formation individualisé, d'accompagnement, de validation d'acquis, de projet, de contrat, d'auto-formation...

Ainsi comprise, l'analyse juridique et l'analyse économique se combinent et permettent d'éclairer les mouvements contemporains :

- les mots d'ordre invitant les individus à constituer un portefeuille de compétences, à anticiper et à contractualiser leurs parcours de formation ;
- les organisations qui envisagent désormais la formation comme un investissement immatériel ;
- les organismes de formation qui commencent à apporter des réponses en termes d'individualisation, de centre de ressources, de formation ouverte et à distance ;
- une sphère marchande qui déborde son ère traditionnelle pour investir le marché des services de formation aux personnes ;
- le développement de l'ingénierie pédagogique et du multimédia qui offre la perspective d'un marché planétaire de l'éducation.

⁹⁵ M. Mébarki, La formation professionnelle continue, de l'œuvre sociale à l'investissement, ou les marchés escarpés de la formation ; dans Actes du colloque sur la notion de bien éducatif, services de formation et industries culturelles, Roubaix, IUP INFOCOM, 1994, p.55-68

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

Mais, ce quelque chose de nouveau s'inscrit sur un fond de répétition. Sur ce point, *La grande transformation* de K.Polanyi (1983) reste un des texte les plus utiles et les plus stimulants qui soient. On peut y lire que le capital se développe en transformant les rapports sociaux en marchandises et que cette caractéristique reste constante et irréductible. K.Polanyi, montre très précisément comment la terre, le travail, la monnaie sont effectivement devenus des marchandises.

A ce livre écrit dans les années 40, on pourrait très utilement ajouter un nouveau chapitre qui concernerait cette fois l'Education. Cette dernière, restée longtemps l'apanage des pouvoirs publics et des institutions confessionnelles, en marge des appétits du marché, entre aujourd'hui de plein pieds dans l'aire d'attraction du capital. Mais, ce qui est nouveau pour l'éducation s'est déjà passé dans d'autres espaces. Une décentration historique invite à la prudence et à la méfiance vis à vis d'attitudes qui ne relativiseraient pas la portée novatrice des processus en cours, qui ne les envisageraient pas sous l'angle de la répétition. Sur ce point, le message que nous adresse K.Polanyi (1983, p.64) reste précieux. Opter pour la résistance, écrit-il, n'est pas sans intérêt, car « s'il est fréquent que le changement ne relève pas de notre volonté, il se peut fort bien que dépende de nous le rythme auquel nous permettons que le changement survienne [et] souvent, le rythme du changement n'a pas moins d'importance que sa direction ». Commentant la législation contre les enclosures en Angleterre, au tout début de la modernité donc, K.Polanyi conclut par une remarque (p.63-64) qui vaut la peine d'être méditée: "la législation contre les enclosures ne paraît pas avoir jamais arrêté le cours du mouvement des enclosures [...] Mais "pourquoi la victoire finale d'une tendance devrait-elle être censée prouver l'inefficacité des efforts destinés à ralentir le progrès? Et pourquoi ne pas voir que c'est précisément dans ce qu'elles ont obtenu, c'est-à-dire le ralentissement du rythme du changement, que ces mesures ont atteint leur but ».

B) Comment les dispositifs de formation s'organisent-ils ?

Pour différencier les niveaux d'organisation de l'agir pédagogique, je vais commencer par me référer à la conceptualisation de G.Malgaive et à la distinction qu'il opère entre pratique politique, pratique pédagogique politique et pratique pédagogique enseignante dans *Politique et pédagogie en formation d'adultes* (1981).

1) Pratique politique, pratique pédagogique politique et pratique pédagogique enseignante

Relativement à une théorie générative de la société qui se donne pour projet d'analyser les déterminants et les résistances à ces déterminants, G.Malgaive insistait beaucoup en 1981 sur la subordination de la pratique pédagogique enseignante à la pratique pédagogique politique et sur la subordination de cette dernière à la pratique politique tout court. Son analyse étaient fortement influencée par les théories de la reproduction sociale. « C'est en fait P.Bourdieu et J.C.Passeron [écrit-il p.18] qui ont été les véritables inspirateurs de notre analyse ».

Il estime que la résistance au déterminants sociaux passe par la prise de conscience par la pratique pédagogique enseignante de sa subordination à la pratique politique. G.Malgaive s'inscrivait à l'époque dans une tradition sociologique où l'on prenait soin de distinguer « le moment objectif du besoin est celui de l'apparition des possibilités de sa réalisation dans la formation économique et sociale » (p35). La ligne de conduite à suivre consistait alors à favoriser le moment de cette prise de conscience en agissant à bon escient, notamment sur les formateurs. C'est ce qui le conduit à proposer un jeu de langage où il différencie trois niveaux de pratique articulés entre eux.

La pratique politique

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

Elle s'exprime par exemple dans la loi de 1971 sur la formation professionnelle ; ce sont aujourd'hui les « 35 heures », « les emplois jeunes », le « P.a.r.e », la loi sur « la validation des acquis professionnels »... Ces décisions politiques exercent une influence déterminante sur les pratiques pédagogiques sans avoir de finalités proprement pédagogiques. G.Malgaive, insiste sur le fait que la pratique pédagogique n'est pas maîtresse de ses fins et que pour l'analyser il faut comprendre comment, dans le système capitaliste, la pratique politique modèle les pratiques pédagogiques ;

La pratique pédagogique politique

Elle consiste à traduire les « finalités et conditions d'existence de la formation en dispositifs de formation ». Ceux-ci sont définis comme un « ensemble de moyens matériels et pédagogiques fixant de façon plus ou moins stricte les modalités d'exercice de la Pratique Pédagogique Enseignante » (p.17). Ces formes d'existence se présentent sous plusieurs aspects (p.86) : « Organisationnel : modalités spatiales et temporelles du procès de formation. » ; « Matériel : répartition des moyens nécessaires au procès de formation » ; « Pédagogique : détermination des conceptions éducatives gouvernant l'orientation des programmes, choix des contenus à transmettre, sélection et formation des enseignants, modalités de contrôle des résultats du procès de formation. »

G.Malgaive (p.17) considère que la pratique pédagogique politique est une « pratique en liberté surveillée. » qui reçoit sa légitimité de l'instance politique. Il peut s'agir de l'école (p.91), d'un service formation soumis aux impératifs généraux de l'entreprise mais aussi d'un dispositif de formation.

La pratique pédagogique enseignante

C'est à elle que (p.17) « revient la réalisation de l'enseignement proprement dit ». La pratique pédagogique politique la dote « des instruments qu'elle doit utiliser : locaux, temps disponible, moyens pédagogiques, contenus, voire même parfois enseignants eux-mêmes ». G.Malgaive distingue la PPE1 (préparation) et la PPE2 (interaction). Il constate que c'est une pratique contrôlée avec une zone d'autonomie, qu'elle peut être progressiste ou adaptative mais (p.201) qu'« elle ne peut pas être en rupture totale avec le caractère conforme qui lui est imposé ».

Le jeu de langage proposé par G.Malgaive n'est pas sans échos dans mon activité de praticien. Pourtant, ce ne sont pas les catégories qu'il utilise qui me sont venues à l'esprit quand il s'est agi de décrire le macro, le méso et le micro niveau de l'agir éducatif, mais les notions d'ingénierie sociale, d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique.

La raison de ce choix ne relève pas d'une position opposée à celle de G.Malgaive. Le lecteur du premier chapitre aura sans doute remarqué que par goût je préfère la posture de l'artisan formateur à celle de l'ingénieur. En utilisant la catégorie d'ingénierie je prends simplement acte d'un fait social et d'une évolution de l'agir éducatif observable. Elle exprime le fait que la marchandisation du secteur éducatif a considérablement progressé depuis 20 ans, que la pratique politique en éducation est désormais relayée par des mots d'ordre qui ont pour thèmes explicites la normalisation, la démarche qualité, l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie de formation. Il existe désormais une industrie éducative qui se démarque des pratiques artisanales. Si la modernité fonctionne à l'ingénierie, l'éducation lui a désormais emboîté le pas.



D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

2) Ingénierie sociale, ingénierie de formation et ingénierie pédagogique

Précisons que l'investigation envisagée concerne exclusivement l'agir exo-éducatif, autrement dit l'activité éducative qui n'est pas prise en charge par les groupes locaux (la famille, le voisinage), mais par des spécialistes (J.M.Ferry 1991, p.19). Nous y reviendront plus précisément dans le quatrième chapitre.

Nous pouvons distinguer trois niveaux d'ingénierie dans l'espace exo-éducatif :

- l'activité d'ingénierie socio-économico-politique que nous nommerons plus brièvement sociale (l'expression est employée par K.Popper dans *la société ouverte et ses ennemis*) ;
- l'activité d'ingénierie de formation ;
- l'activité d'ingénierie pédagogique.

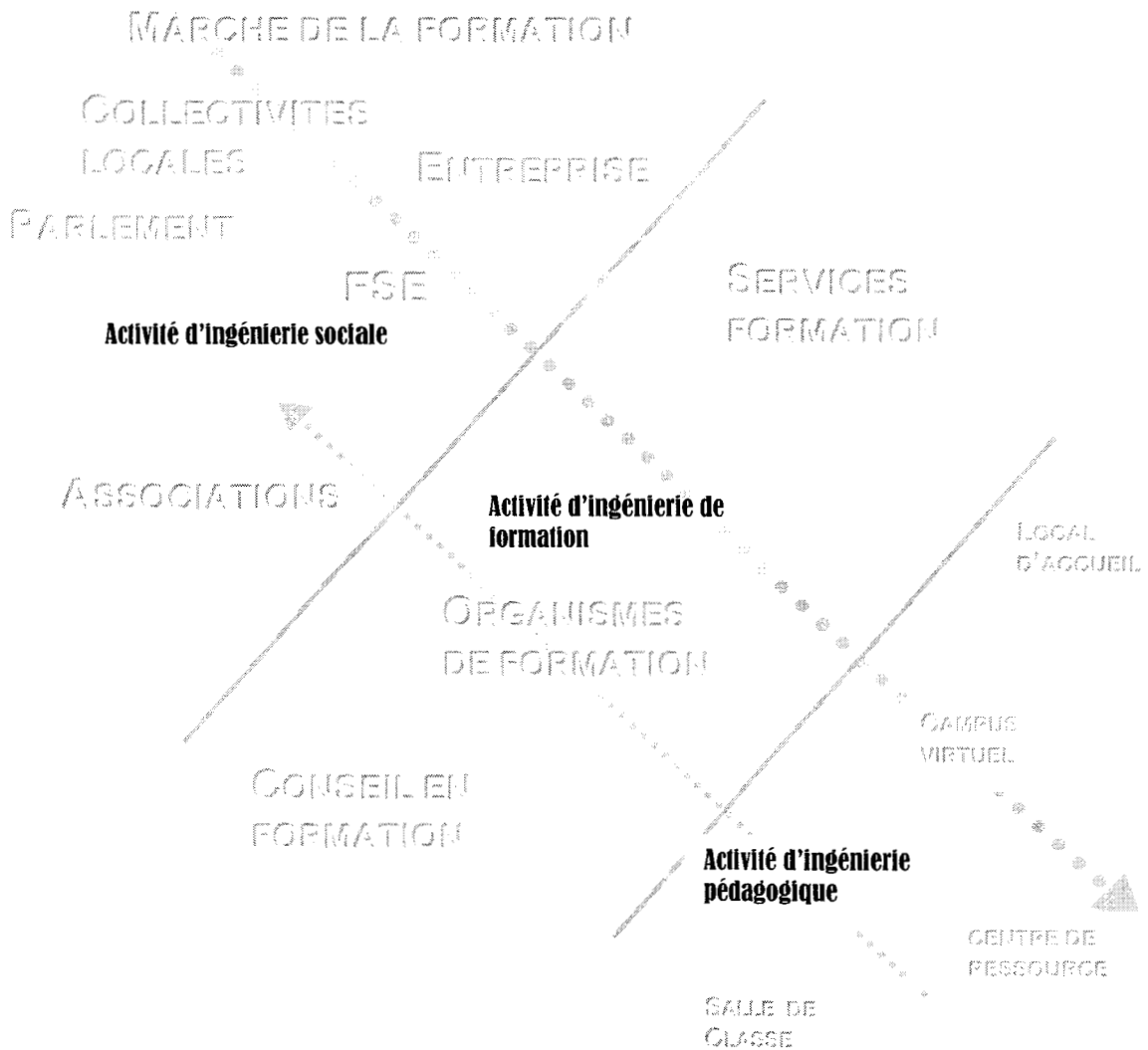
On peut reconnaître dans ces expressions les trois allures de la pratique identifiées par G.Malgaive : la pratique politique, la pratique politique pédagogique et la pratique pédagogique enseignante. Entre les deux jeux de langage il existe un air de famille et qu'on ne s'y trompe pas, le politique, même s'il n'est plus nommé, n'est pas absent de l'agir ingénierial. Il s'y exerce de manière un peu trouble, en relation avec les instances démocratiques ; comme une activité organisatrice souvent tentée par les solutions instrumentales.

Le schéma suivant permettra de préciser la portée du jeu de langage utilisé en nommant les lieux où s'exercent les différentes activités d'ingénierie.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

3) *Quelques lieux d'exercice de l'activité ingénieriale en éducation*

FIGURE 16 : LES NIVEAUX D'ACTIVITE ET D'ANALYSE DE L'AGIR EDUCATIF



- Au macro-niveau de l'ingénierie sociale, l'agir exo-éducatif est un enjeu structurel typique des sociétés à Etat ; enjeu d'intégration, d'adaptation, d'anticipation, de renouvellement, de production et de reproduction sociale. Cela prend la forme de prescriptions, d'orientations, de cadrages, d'incitations, de propositions, d'appels d'offres, de contrôles et d'évaluations, de lois, de décrets, de règlements... Les relations entre l'ingénierie sociale et de formation peuvent être très diverses : de la simple caisse de résonance qui permet au commanditaire d'entendre ce qu'il souhaite entendre, au dialogue constructif en passant par la soumission rétive et l'interaction modérée.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

Les visées éducatives de l'ingénierie sociale sont le fait d'associations, de collectivités locales, d'Etats, d'organisations internationales, de groupes de pression mais aussi du marché. On peut en donner d'innombrables exemples : l'obligation de consacrer une partie de la masse salariale à la formation, la décision d'impulser une culture d'entreprise, de valider les acquis professionnels, de créer des licences professionnelles, de « lutter⁹⁶ » contre l'illettrisme... Ajoutons que l'agir éducatif dépend bien plus qu'auparavant d'un marché qui invite à se lancer dans le multimédia, à implanter des universités ouvertes, à individualiser la formation...

Un ouvrage récent de V.Leclercq (1999, p.29-33) donne un exemple des tensions existantes à ce niveau d'activité. Dans ce livre, elle décrit l'activité d'ingénierie sociale en matière de « lutte contre l'illettrisme » comme un champ de tension mettant en jeu d'une part des associations caritatives (A.t.d quart monde), des instances gouvernementales (G.p.l.i) et internationales (Unesco) qui dénoncent un problème social auquel il faut remédier pour des raisons humanitaires et d'autre part des organisations (O.c.d.e) qui ne privilégient pas le développement personnel ou la qualification sociale mais l'essor de l'appareil de production.

- Au méso-niveau, celui de l'ingénierie de formation, ce qui est impulsé par l'ingénierie sociale est plus ou moins relayé, détourné, repensé. Des institutions plus ou moins spécialisées (écoles, organismes de formation, entreprises⁹⁷) prennent position dans la zone de mise en œuvre. Elles opèrent entre les visées économiques et politiques de l'ingénierie sociale et une ingénierie pédagogique plus ou moins associée, disponible, résistante, motivée... La relation avec l'ingénierie pédagogique est plus ou moins hiérarchique, égalitaire, interactive, conflictuelle. L'ingénierie de formation hésite entre une organisation divisée et hiérarchisée des activités commerciale, pédagogique et technologique et une gestion intégrée, centrée sur le projet, le dialogue et la mutualisation des compétences⁹⁸.

Un ouvrage de P.Demunter (1997) donne un exemple des tensions existants à ce niveau d'activité et des stratégies qui peuvent s'y déployer. Dans *20 ans d'éducation des adultes* l'auteur analyse très précisément la stratégie financière, organisationnelle, pédagogique et politique qu'ont adopté les responsables de la F.u.n.o.c⁹⁹ pendant vingt ans, en termes de moyens, de structure, de pédagogie et d'engagement politique (1993, p.403).

- Quant au micro-niveau de l'agir pédagogique, celui de la préparation, de la mise en œuvre et de la mémorisation de l'activité pédagogique proprement dite, il vient en bout de chaîne. C'est cette activité que les formateurs et les enseignants pratiquent en face à face, en côte à côte, en accompagnement, en temps réel ou différé, avec ou sans nouvelles technologies ; et parfois à la frontière de l'intervention sociale et thérapeutique. Nous y reviendrons par la suite.

⁹⁶ Le terme supporte les guillemets. Je me réfère pour cela à V.Leclercq qui, dans un ouvrage récent critique son utilisation (1999, p.32-33) : « le terme de « lutte contre l'illettrisme » ne nous paraît pas très pertinent [écrite-elle]. Il renvoie trop à l'idée d'un combat contre un mal, un fléau. [...] L'illettrisme devient « fléau », « maladie », « mal à éradiquer » [...] Les illettrés sont les « nouveaux handicapés du savoir » »

⁹⁷ Concurrençant les organismes de formation, des start up se sont lancées récemment dans la formation, Voir dans le Monde du 6 décembre 2000 l'article intitulé *les start-up donneuses de leçons*

⁹⁸ J'ai décrit dans un chapitre d'un ouvrage collectif, le conflit entre ces deux tendances au sein d'une même institution [36].

⁹⁹ La FOrmation pour l'Université Ouverte de Charleroi est une association créée en 1977. Sur l'origine de la F.u.n.o.c, voir P.Demunter, 1997, p.13-48.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

On remarquera dans l'illustration qui sert à présenter les trois niveaux d'ingénierie qu'une flèche marque l'existence d'une communication descendante entre l'ingénierie sociale et l'ingénierie pédagogique. Elle signifie que les interventions qui se situent aux niveaux inférieurs sont souvent hiérarchiquement dépendantes de celles qui se situent aux niveaux supérieurs. L'appareil d'investigation de P.Bourdieu {[chapitre3 p.75](#)} est ici particulièrement utile, et des travaux comme ceux de C.A.Cardon menés par une équipe du laboratoire Trigone (C.A.Cardon 1993) démontrent que les **agents** qui exercent des activités « dominées » occupent souvent des **positions** économiques et culturelles dominées. L'espace de l'ingénierie sociale, de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique sont effectivement des **champs** de tension identifiables dans lesquels des agents « intériorisent » de « l'extériorité » et se chargent de **dispositions** qui forment leur **habitus** et génèrent leurs pratiques. Cette extériorisation n'est pas seulement l'effet d'une raison consciente d'elle même ; elle résulte aussi d'un **sens pratique** qui conduit l'agent à **se distinguer** et à reproduire les positions acquises comme **dominant** ou comme **dominé**.

L'enquête menée sur ce versant des théories génératives de la société permet d'accéder à un certain niveau d'analyse. Mais un autre versant existe où une autre question se pose : comment ce qui est dominé peut-il devenir résistant ? Une flèche, ascendante cette fois, indique qu'une sociologie qui laisse au sujet sa place est susceptible de contribuer à l'analyse.

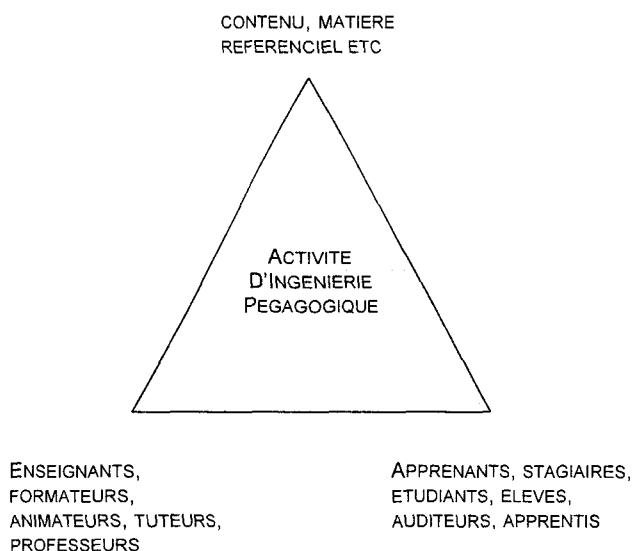
4) Conceptualiser la notion d'ingénierie

Pour conceptualiser cette notion, j'ai généralisé le modèle du triangle pédagogique proposé par J.Houssaye aux trois niveaux d'ingénierie.

a) L'espace du triangle pédagogique

Dans le triangle pédagogique, chaque pôle peut être considéré comme une variable paramétrable et l'activité d'ingénierie comme la production de relations entre ces variables.

FIGURE 17 : LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE



D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

Quand j'ai commencé à travailler en formation d'adultes, on parlait essentiellement d'auditeurs et de stagiaires. Aujourd'hui, si nous utilisons encore le mot stagiaires pour notifier l'appartenance à un statut professionnel, juridique, financier, nous n'employons plus guère l'expression « auditeurs ». On signale plutôt des apprenants, et cela aussi bien dans l'espace de l'ingénierie sociale que de l'ingénierie de formation ou de l'ingénierie pédagogique. Cet usage témoigne de la progression du paradigme constructiviste dans le monde de l'éducation. Nous affectons à ce pôle des valeurs différentes et relatives à un contexte historique. Mais de manière constante, il regroupe ceux qui fréquentent les dispositifs de formation et dont l'activité peut être décrite avec les termes génériques d'« agir apprenant » ou « d'agir des usagers ».

Un autre pôle peut être paramétré avec des termes tout aussi connotés. Pour les uns l'enseignant est une personne titulaire d'un statut parce qu'il a réussi un concours, pour d'autres c'est un professionnel qui ne sait pas être formateur... Seule la référence à un jeu de langage peut, ici encore, éviter les malentendus. Mais de manière constante, ce pôle regroupe des personnes qui exercent une activité de préparation, de mise en œuvre et de mémorisation de l'activité éducative, activités qu'on peut nommer avec les vocables d'« agir pédagogique ».

Quand au troisième pôle on peut l'affecter lui aussi de différentes valeurs : matière, savoir, référentiel, discipline... Son contenu peut même être laissé à la discrétion d'une négociation entre agir pédagogique et agir apprenant. Mais dans ce cas aussi, il demande à être signifié comme « contenu ».

On peut assez facilement étendre ce modèle aux deux autres niveaux de d'activité ingénieriale.

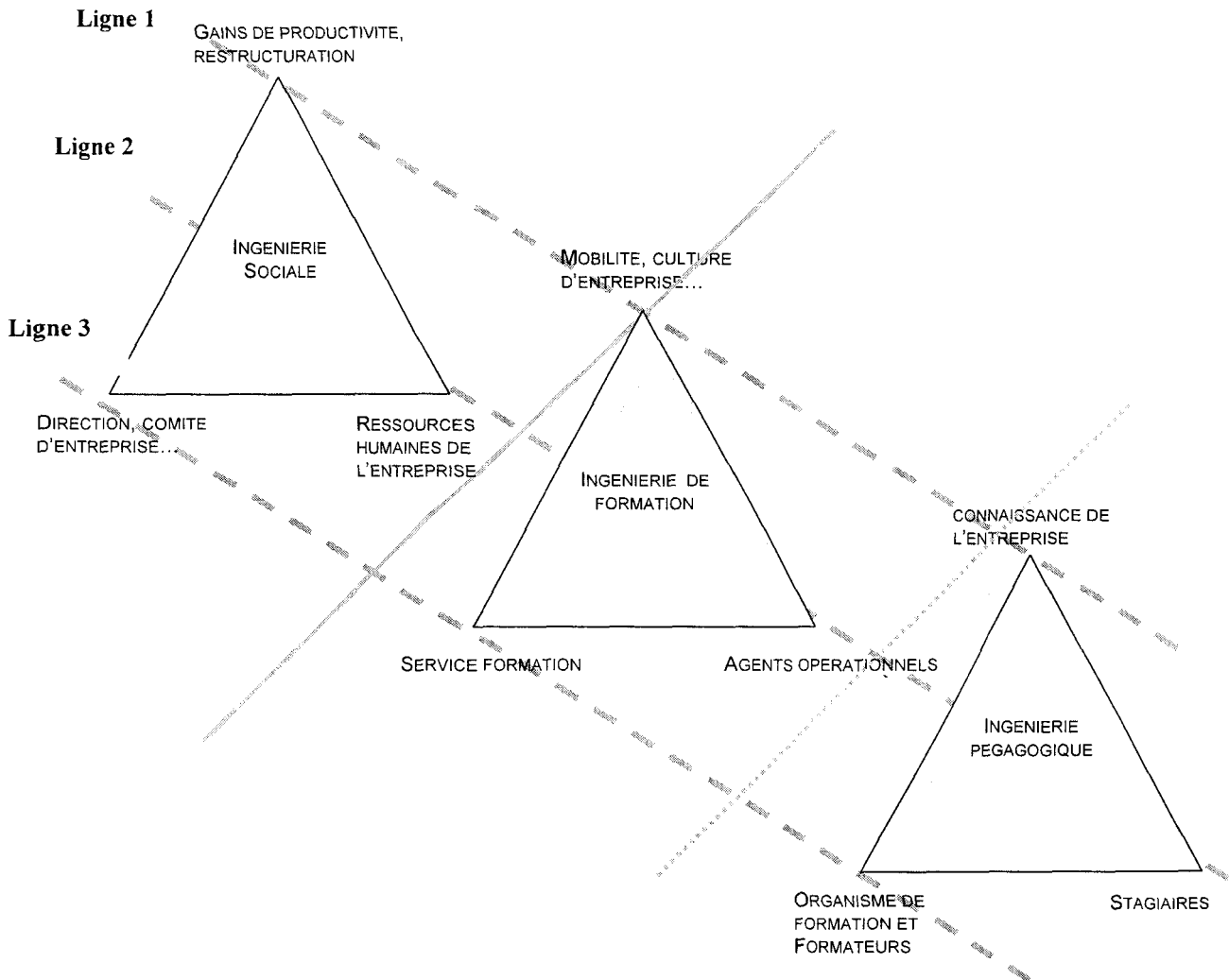
b) généralisation du modèle aux autres niveaux de l'activité ingénieriale

Pour rendre compte de cette possibilité, je vais anticiper sur deux exemples qui seront repris par la suite, quand il s'agira dans deux études de cas, d'étudier la relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers. L'un concerne une formation en entreprise, l'autre une formation universitaire.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

L'exemple d'une formation en entreprise

FIGURE 18 : LES NIVEAUX D'ACTIVITE DE L'AGIR EDUCATIF DANS UN CONTEXTE D'ENTREPRISE



Dans cet exemple, on peut identifier

(1) une ligne de prescription : gain de productivité et restructuration, mobilité et culture d'entreprise, connaissance de l'entreprise ;

(2) une ligne d'usage : ressources humaines de l'entreprise, agents opérationnels, stagiaires ;

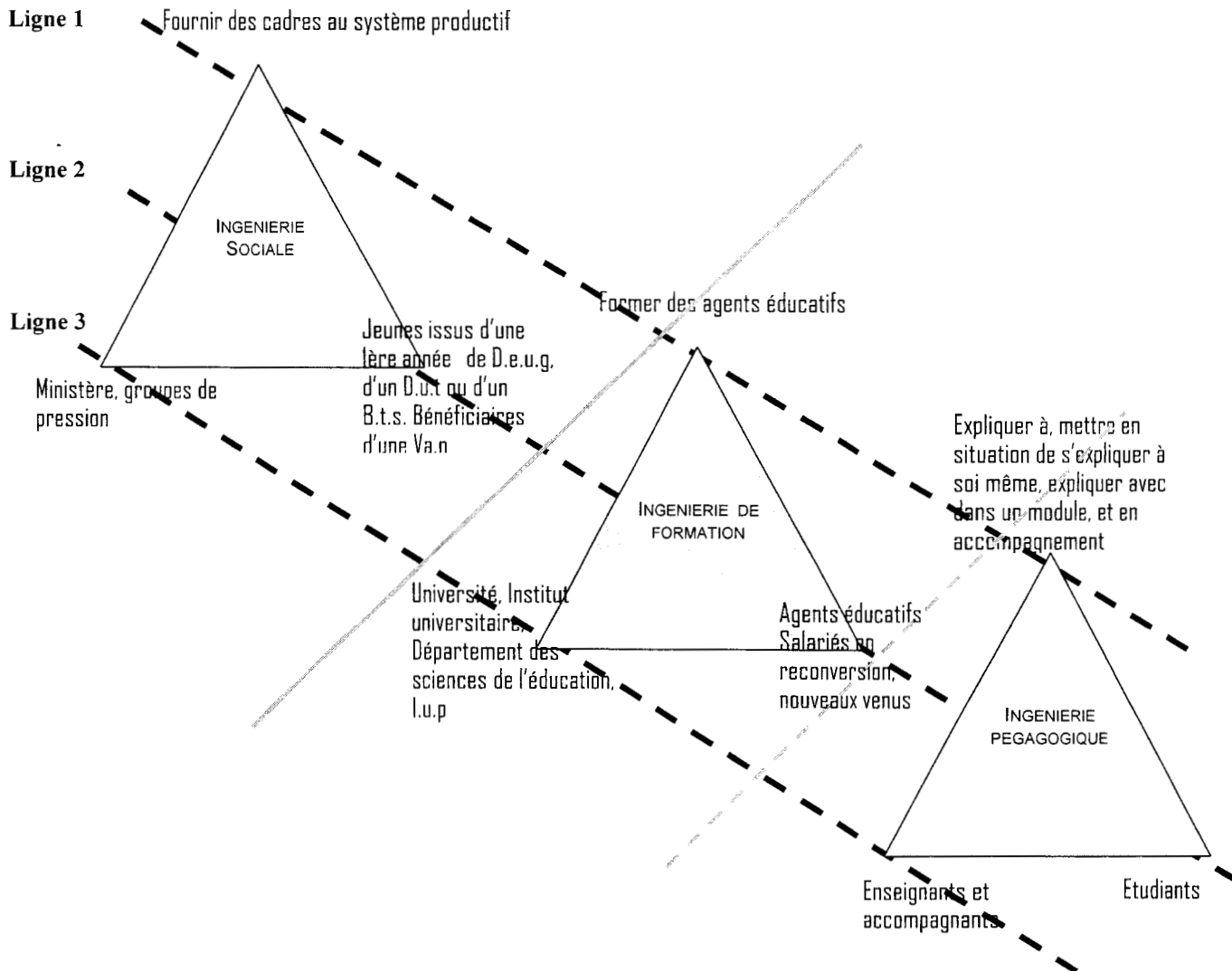
(3) une ligne de mise en œuvre : direction de l'entreprise et groupes de pression, service formation, organisme de formation

La direction de l'entreprise (activité d'ingénierie sociale) prescrit des lignes directrices. Elles sont ensuite traduites et interprétées par un service formation (ingénierie de formation) qui sous-traite leur mise en œuvre à un organisme de formation (ingénierie pédagogique).

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

L'exemple d'une formation universitaire

FIGURE 19 : LES NIVEAUX D'ACTIVITE DE L'AGIR EDUCATIF DANS UN CONTEXTE UNIVERSITAIRE



Dans cet autre exemple, on peut identifier

(1) une ligne de prescription : fournir des cadres au système productif, former des agents éducatifs, enseigner des contenus et accompagner des étudiants en alternance ;

(2) une ligne d'usage : jeunes issus d'une première année de D.e.u.g. d'un B.t.s ou d'un D.u.t, personnes ayant validée des acquis professionnels, agents éducatifs, étudiants ;

(3) une ligne de mise en œuvre : ministère de l'éducation et groupes de pression, université, institut C.u.e.e.p, Département sciences de l'éducation, I.u.p, enseignants et tuteurs.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

Un dispositif de formation est proposé et impulsé par le ministère de l'éducation nationale, celui-ci est ensuite interprété par une composante de l'université qui assure sa mise en œuvre.

Le tableau suivant permet de comparer les deux contextes.

FIGURE 20 : COMPARAISON ENTRE DEUX ACTIVITES D'INGENIERIE

Niveaux d'ingénierie	Exemples	Lieux de l'activité	Finalités	Destinataires
Ingénierie sociale	Exemple 1	Entreprise et groupes de pression	Gains de productivité, restructuration de l'appareil de production	Ressources humaines
	Exemple 2	Ministère et groupes de pression	Former des cadres, renforcer la filière technologique.	Jeunes issus d'une première année de D.e.u.g, titulaires de B.t.s, de D.u.t, d'une V.a.p
Ingénierie de formation	Exemple 1	Service formation	Favoriser la mobilité, forger une culture d'entreprise, adapter	Agents opérationnels
	Exemple 2	I.u.p, département sciences de l'éducation, Institut C.u.e.e.p	Former des agents éducatifs	Formateurs en activité et au chômage, travailleurs en reconversion, étudiants venant de la formation initiale
Ingénierie pédagogique	Exemple 1	Salles de formation	Connaître l'environnement technique et commercial de l'entreprise	Stagiaires
	Exemple 2	Salles de formation, bureaux des enseignants, lieux de stage	Former à l'ingénierie de formation et à l'ingénierie pédagogique	Etudiants, stagiaires

Une telle conceptualisation de la notion d'ingénierie soumet l'analyste à certaines obligations.

5) Les obligations de l'analyste

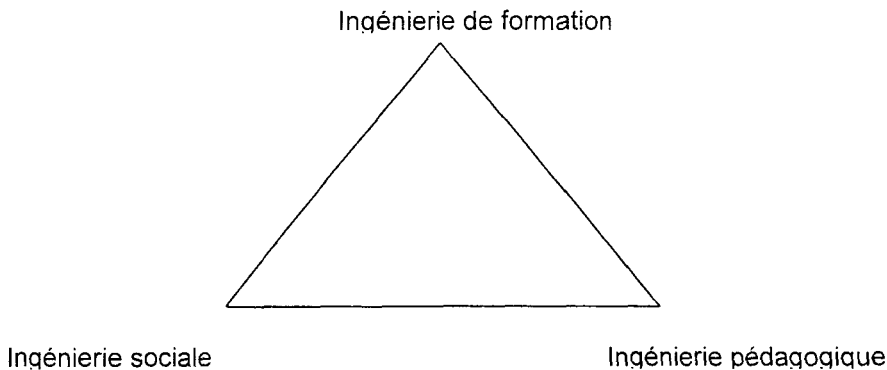
Une investigation de l'agir exo-éducatif qui fait usage de la conceptualisation précédente suppose :

- que l'on sache identifier le niveau par lequel nous **entrons** dans l'analyse : celui de l'ingénierie sociale, de l'ingénierie de formation ou de l'ingénierie pédagogique.
- que l'on connaisse suffisamment les **relations** qu'entretiennent entre eux, dans un contexte singulier, les trois niveaux d'activité identifiés, que l'on apprécie les marges de

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

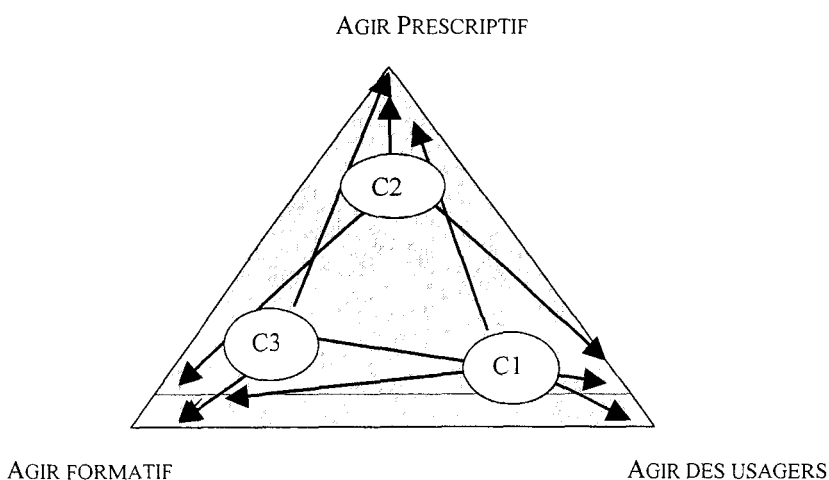
manœuvre, la perméabilité, la souplesse, la mobilité potentielle de l'interface entre ingénierie sociale et ingénierie de formation, entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique.

FIGURE 21 : PENSER LES RELATIONS ENTRE LES ACTIVITES D'INGENIERIE



- que l'on ait conscience du réglage de son point de vue entre agir prescriptif, agir des usagers et agir pédagogique. Dans le premier chapitre, j'expliquais {[chapitre 1](#) p.36} que l'analyste d'un dispositif de formation peut produire des connaissances très diverses, relatives au point de vue qu'il adopte ; ce que traduisaient trois positions différentes du point C qui représentait les connaissances produites.

FIGURE 22 : EXEMPLES DE POINTS DE VUE POSSIBLES



Dans les deux études de cas, dont il sera question par la suite, je me suis astreint à prêter une attention particulière au point de vue de ceux qui fréquentent les dispositifs de formation : étudiants, stagiaires, salariés, demandeurs d'emploi... L'utilisateur est bien souvent celui à la place de qui l'on pense ; le prendre en considération de manière

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

Le système permet de contrebalancer la relation duelle qui risque de s'installer entre l'agir prescriptif et l'agir formatif. La connaissance produite est en effet différente selon qu'on la tire vers ceux qui fréquentent les dispositifs, vers ceux qui assurent leur mise en œuvre ou vers ceux qui les prescrivent. L'analyse et la production de connaissance se forment en fonction de la position, des choix qu'effectue l'analyste et des cadres de référence qu'il utilise. Il est donc important de les préciser. De ce point de vue, les analyses en termes de dysfonctionnement sont sujettes à caution. Le dysfonctionnement est souvent un fonctionnement analysé du point de vue d'un fonctionnement qui prétend à l'universalité.

X Quatrième considération intermédiaire : une lecture de l'usage des dispositifs de formation

Sixième considération : une lecture de l'agir pédagogique, suite

Cinquième considération : une lecture de l'agir pédagogique

Quatrième considération : Une lecture de l'usage des dispositifs de formation

Troisième considération : une lecture de l'agir sociologique en sciences de l'éducation

Deuxième considération : une lecture de l'agir scientifique dans les sciences de l'humain

Première considération : une lecture de l'agir scientifique dans les sciences de la nature

La première et la deuxième considérations forment les deux premiers étages du cadre de référence proposé dans ce texte, la troisième permet d'aménager le deuxième étage après qu'une investigation dans l'agir sociologique ait été menée. A ce stade, nous commençons à disposer de moyens sérieux pour répondre aux sollicitations de la question initiale : il existe autant de théories de l'usage des dispositifs que de conceptions monistes et dualistes de la scientificité. De ce fait, expliciter sa propre conception de la scientificité est utile pour tenir un propos acceptable sur l'usage des dispositifs de formation. La théorie générative de la société à laquelle je me suis référé dans la deuxième et la troisième considération a cette fonction. Néanmoins, pour qu'une telle théorie devienne opérationnelle, il est nécessaire de lui donner des points d'appui pour qu'elle puisse se situer dans le temps et dans l'espace. C'est le troisième étage de notre cadre de référence qui dès lors commence à se construire.

Nous avons admis qu'il se passe quelque chose de nouveau dans le monde de la formation, qu'un mode de régulation se met en place. Mais au delà de ce changement de régime du système capitaliste, et en nous référant au temps long, nous avons admis aussi que ce qui arrive s'est en quelque sorte déjà passé. Le processus de marchandisation de la formation qui est en cours a concerné autrefois la terre, la monnaie et le travail et l'histoire nous enseigne que résister au changement n'est pas sans intérêt.

Concernant les niveaux d'organisation de l'agir pédagogique, nous avons avec G. Malglaive distingué trois moments de pratique. Mais plutôt que d'utiliser la terminologie qu'il nous propose, j'ai préféré les catégories d'ingénierie sociale, d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique. Nous les avons considérés à la fois comme des champs de tension et comme des formes de vie. Le modèle du triangle pédagogique que nous avons généralisé à l'ensemble de ces niveaux d'activité nous a permis de relier les niveaux d'activité repérés par une ligne de prescription, une ligne de mise en œuvre et une ligne d'usage.

D'UNE LECTURE DE L'AGIR SOCIOLOGIQUE A UNE THEORIE DE L'USAGE DES DISPOSITIFS DE FORMATION.

Dans cette configuration, le sens circule de haut en bas et il existe des déterminants qu'il convient de comprendre et d'expliquer ; mais le sens circule aussi de bas en haut et une théorie générative de la société doit considérer avec attention cet autre mouvement.

Quant à l'analyste d'un dispositif de formation, il doit pouvoir répondre à trois questions : 1. par quel niveau d'ingénierie entre-t-il dans l'analyse ?, 2. quelles relations entretiennent entre eux les différents niveaux d'activité ingénieriales ?, 3. Comment règle-t-il son point de vue entre l'agir prescriptif, l'agir pédagogique et l'agir des usagers.

[Vers la cinquième considération]

XI Transition vers la suite

L'outillage conceptuel mis au point dans ce chapitre sera utilisé dans les chapitres VI et VII. Avec le cadre de référence que nous sommes en train d'élaborer, il s'agira de comprendre et d'expliquer les relations qu'entretiennent dans deux environnements de formation l'agir pédagogique et l'agir des usagers. Il nous reste donc à explorer cette autre dimension de la question centrale : qu'est-ce que l'agir pédagogique ? ; ce sera l'objet des deux chapitres suivants.

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Chapitre IV : une première lecture de l'agir pédagogique

« Si le métier de formateur recelait des solutions miracles qui fonctionnaient à tous les coups, on le saurait !

J. Donnay, E. Charlier

I Intention

J'ai expliqué dans le premier chapitre [[chapitre1](#) p.34], qu'en 1994, en passant d'une activité où dominait « l'ingénierie pédagogique » à celle d'enseignant et de chercheur en éducation, « la communication pédagogique » est devenue un moyen de relier entre elles une ancienne et une nouvelle activités. Assez rapidement pourtant, cette préoccupation s'est inscrite dans une autre, plus générale : « comment lire l'agir pédagogique ». Un peu plus tard, une troisième préoccupation s'est ajoutée aux précédentes, très liée à une activité d'accompagnement des travaux réalisés par les étudiants d'un département des sciences de l'éducation : « comment les usagers se servent-ils des dispositifs de formation ? ».

Progressivement, une idée s'est affermie : une lecture des dispositifs de formation gagne à combiner deux investigations, l'une sur l'agir pédagogique, l'autre sur l'agir des usagers. Une question est alors devenue centrale : « quelles relations entretiennent dans un même dispositif l'agir des usagers et l'agir pédagogique » ?

La première composante a fait l'objet du chapitre précédent. Dans ce chapitre et le suivant, nous allons prendre pour cible l'agir pédagogique et sa lecture. Ensuite, dans les deux derniers chapitres, nous envisagerons les relations qu'entretiennent entre eux l'agir pédagogique et celui des usagers dans deux contextes différents, l'entreprise et l'université.

Les articles que j'ai écrits sur l'agir pédagogique peuvent être regroupés en trois catégories :

- la **formation de base** tout d'abord, avec un texte de 1992 qui rassemble les principaux résultats de ma thèse en sciences de l'éducation : « *identification d'un objectif de formation de base non identifié* » [[19](#)] ;

- la **formation en entreprise** ensuite, avec une dizaine d'articles et la coordination d'un cahier d'études (1994) intitulé *Formation en entreprise sur l'entreprise°, une expérience* [[22S](#)]. Un texte de synthèse publié en 1998 a suivi : *Mutualisation des compétences et consolidation des professionnalités dans un organisme de formation* [[36](#)]

- l'**agir pédagogique** enfin avec une suite de six articles :

- 1996, *Du paradigme transmissif au paradigme interactionniste en pédagogie* » dans « L'année de la recherche en sciences de l'éducation » ; [[31S](#)]

- 1997, *La communication pédagogique, pour une pragmatique pédagogique* » dans « Penser l'éducation » ; [[33S](#)]

- 1998, *Une troisième voie, l'enseignant passeur ou interprète* » dans les « Cahiers pédagogiques » ; [[38S](#)]

- 1999, *La relation et la communication pédagogique* » dans le « Traité des sciences et techniques de la formation » ; [[39S](#)]

- 2000, *L'agir pédagogique, une lecture épistémologique* » dans la « Revue des sciences de l'éducation » ; [[40S](#)].

- 2001, *La communication en pédagogie* dans « Sciences humaines, Eduquer et former II » [[43](#)]

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Dans cette suite de textes, je me suis efforcé d'élaborer des outils conceptuels susceptibles de faciliter la lecture de l'agir pédagogique. Je souhaite rendre compte de cette élaboration en la formalisant à nouveau et en travaillant a posteriori le processus qui m'a conduit à la construire. La logique d'exposition qui servira à formaliser cette lecture sera distribuée dans deux chapitres.

Dans ce chapitre ci, nous nous en tiendrons à un premier niveau de lecture. Je commencerai par expliquer ce que recouvre dans ce texte l'expression agir pédagogique et quelle a été la démarche de recherche qui m'a permis d'aborder cet objet particulier. A la suite de cela, trois entrées seront privilégiées pour poursuivre notre enquête :

- l'agir pédagogique est une activité qui s'exerce dans un champ de tension en relation avec deux autres champs de tension : celui de l'ingénierie de formation et celui de l'ingénierie sociale. Il peut être défini comme un processus de production d'environnement pédagogique qui donne lieu à une activité de préparation, de mise en œuvre et de mémorisation ;

- L'agir pédagogique est un objet théorisé par les praticiens ;

- L'agir pédagogique est un objet théorisé par les courants de pensée qui travaillent les conceptions éducatives.

II Une démarche de recherche

En matière de recherche sur l'agir pédagogique proprement dit, la démarche que j'ai suivie est proche de celle que propose J.Houssaye dans l'introduction d'un livre paru en 1988 : « le triangle pédagogique ». Ce texte, réédité depuis, n'a pas perdu de sa vivacité et correspond à un positionnement particulier dans le champ de la recherche en éducation. : « Nous ne sommes pas un chercheur professionnel [écrivait-il] et pourtant nous estimons avoir tout autant le droit de mener une recherche. Nous sommes un praticien qui s'érige en théoricien de sa propre pratique » Et il ajoutait : « Nos pratiques pédagogiques, quant à elles, au moment où elles se faisaient, étaient le fruit de profondes certitudes intuitives, enracinées dans une dérive culturelle. [...] De plus, elles n'étaient pas faites initialement pour obtenir et justifier une recherche. Une telle démarche est postérieure, elle est la résultante d'une volonté de comprendre issue elle-même d'une nécessité d'innover, de chercher pratiquement. Néanmoins, ce que nous découvrons maintenant, c'est que ces intuitions originaires et ces pratiques s'enracinaient dans une théorisation préalable dont nous n'avions pas conscience et apportaient leur pierre à ces constructions déjà là » (J.Houssaye, 1988, p.10-11).

Ce positionnement décrit assez bien une des relations que je souhaite entretenir avec l'activité de recherche. J.Houssaye la présente comme l'exercice d'une rhétorique¹⁰⁰, ce qui surprendra sans doute ceux pour qui cette « discipline », est un moyen de persuader et de convaincre fort éloigné du souci de vérité qui caractérise l'entreprise scientifique. Un Rhéteur habile est en effet capable de persuader son interlocuteur en se servant adroitement des trois principes identifiés par O.Reboul (1990-2, p..2274-2277)¹⁰¹ :

1) le principe de non paraphrase tout d'abord ; la figure de rhétorique tient sa force de persuasion du fait que la forme et le fond sont indissociables : « La France aux français » ou encore « Il faut être acteur de sa formation » ;

¹⁰⁰ « Dans la conception même de ce travail [écrit-il], on peut estimer que notre pratique est essentiellement rhétorique » (J.Houssaye, 1988, p.13)

¹⁰¹ Tous les propos d'O.Reboul utilisés dans ce paragraphe sont extraits d'un article qu'il a écrit dans l'encyclopédie philosophique universelle, 1990, 2.

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

2) le principe de fermeture ensuite, qui rend le propos de l'interlocuteur impossible : « c'est plus compliqué que ça » ou pré-défini : « êtes-vous croyant ou incroyant ? », « êtes-vous positiviste ou constructiviste ? » ;

3) le principe de transfert enfin, qui invite à prendre appui sur les opinions déjà formées de son interlocuteur.

La rhétorique ainsi définie n'est guère éloignée de la démagogie et à l'encontre de cela le discours, qu'il soit philosophique, scientifique ou pédagogique, a la réputation d'être : 1. paraphrasable « chacun doit pouvoir le traduire en sa propre langue, cette traduction en étant d'ailleurs la meilleure épreuve » ; 2. ouvert, il « doit non seulement répondre aux objections mais encore rechercher toutes les objections » ; 3. non manipulateur, ne pas flatter l'opinion mais persuader du seul fait de ses arguments. Ces trois principes : paraphrasabilité, ouverture et non manipulation sont ceux d'une rhétorique vertueuse.

Ainsi définie, celle-ci devient le moyen d'une « réflexion critique et systématique sur une pratique ». Cette activité là est utile, insiste O.Reboul, parce qu'il « existe un monde, celui des relations humaines, où l'on ne peut se suffire de logique formelle et où l'on a pourtant besoin de logique » et, faudrait-il ajouter, où la méthode expérimentale n'est pas praticable et où l'on a pourtant besoin d'expériences.

En ce sens, et pour relier le présent propos avec celui des chapitres II et III, théoriser l'agir pédagogique peut relever d'une démarche compréhensive qui utilise les moyens de la rhétorique. Activité rhétorique donc, pour rendre compte d'une élaboration en la formalisant à nouveau et en travaillant a posteriori le processus qui m'a conduit à la construire.

Mais encore faut-il, pour qu'une activité de rhétorique prenant pour objet sa propre pratique soit envisageable, accepter l'existence de deux instances et d'une compétence :

- Il faut admettre l'existence d'une instance qui est capable d'inventer de l'agir ayant un sens et d'une autre instance qui souhaite découvrir ce qui a été inventé.¹⁰²

- Ensuite, il faut admettre que l'animal théoricien est capable de se servir de son implication dans l'action pour la formaliser de manière « objectivante ». La difficulté réside bien entendu dans le fait qu'il s'agit là d'un « cercle herméneutique¹⁰³ » particulier ; puisque ce qui est interprété concerne de très près celui qui interprète. Pour éviter la tentation de légitimation conciliante ou l'autocritique héroïque voire masochiste, deux autres conditions sont nécessaires : d'une part, ce qu'il y a à interpréter doit être pertinent et d'autre part, les principes d'une rhétorique vertueuse doivent être respectés.

Si cela est le cas, alors la formalisation d'une pratique peut ne pas être l'élaboration d'une fausse conscience ou d'une auto-légitimation. Elle peut même, comme l'écrit J.Houssaye (1987), « apporter sa pierre à une construction déjà là » et devenir un moyen d'éclairer l'action ; une idéologie (logique des idées) non idéologique (non mystificatrice), pourrait-on dire en jouant avec deux usages du mot. Dans ce travail

¹⁰² Cela n'est pas sans rappeler T.Kuhn quand il nous explique que dans une période de science extraordinaire, un puzzle est inventé et que pendant toute la période de science normale des chercheurs s'évertuent à découvrir les pièces manquantes et leurs emplacements. L'agir pédagogique aurait des caractéristiques identiques, on pourrait d'abord inventer ce qu'il s'agit de découvrir ensuite [chapitre2 p.53].

¹⁰³ On peut donner du cercle herméneutique une idée assez simple empruntée à H.G.Gadamer (1996-3). Tout lecteur de roman commence très tôt à imaginer ce que pourrait être le dénouement de l'intrigue. Et puis les choses se précisent, le premier projet d'explication se transforme en un second projet, puis en un troisième. Sans la « révision » du premier projet, il n'y aurait rien eu pour constituer les bases d'un « nouveau projet ».

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

d'habilitation et concernant ce versant de la recherche qu'est l'agir pédagogique, je me situe dans cette perspective. Il ne s'agit pas de science par défaut mais d'une activité commune à toute démarche de compréhension articulée à l'idée de vérité.

III La notion d'agir pédagogique

A) Agir

Dans un article intitulé *l'agir pédagogique, une lecture épistémologique* [40], j'écrivais que la signification du mot pratique me semblait piégée dans les rets du sens commun. L'usage courant en effet, en associant pratique et théorie, focalise d'une manière très particulière sur la nature de cette relation. Le théorique est souvent renvoyé à l'abstrait, à des considérations intellectuelles qui n'auraient pas l'expérience de la vraie vie. A contrario, la pratique fait avantageusement référence au vécu, au concret, à ce qui est vraiment important. Ce préjugé me semble difficile à prendre en charge. Utiliser la notion d'agir permettra de le contourner et de lier sans pouvoir les dissocier la théorie et la pratique.

L'agir renvoie aussi à une tradition philosophique et à un couple notionnel : « Agir » et « Faire ». Les préoccupations pour ces questions sont anciennes puisque les termes du débat, tout au moins pour ce qui concerne la tradition occidentale, ont été posés par Aristote¹⁰⁴. Aujourd'hui les théories de l'action trouvent une nouvelle vigueur et de nouvelles formulations ; l'incertitude sur ce que sera le devenir des hommes et l'idée largement vulgarisée et admise que la réalité sociale est complexe et indéterminée n'y sont certainement pas étrangères. Pour autant, il me semble utile de prendre appui sur ce que nous enseigne la tradition.

Nous admettrons ici, que « faire » c'est avoir un but précis et employer des moyens adéquats pour l'atteindre, que le « faire » s'apprécie en terme d'efficacité et que son déroulement peut donner lieu à contrôle (J.Ardoino, G.Berger, 1989, p.9), c'est-à-dire à comparaison entre un résultat (interprété à partir d'un référent) et une norme attendue, qu'on appelle aussi référent. Nous sommes bien ici dans l'ordre du programme et de la procédure.

A contrario, nous admettrons que « l'agir » n'est pas seulement mise en œuvre de moyens mais aussi production de finalités, que son emprise n'est pas seulement technique, qu'elle est aussi politique. Agir, c'est donc s'orienter dans l'existant en situation d'incertitudes, c'est effectuer des choix qui restreignent, enrichissent ou renouvellent la panoplie des possibles. L'agir s'apprécie en terme de pertinence et donne lieu à évaluation. Dans une problématique apparentée à celle qu'a développée J.Ardoino, on peut considérer que le processus d'évaluation, contrairement au processus de contrôle, ne vise pas à mesurer l'écart vis à vis d'un référent, mais à produire de la

¹⁰⁴ " L'activité de poiesis au sens aristotélicien est une activité qui n'atteint son but -telle oeuvre [...] - que si elle s'appuie sur une disposition (extérieure) [...] qui lui correspond. Cette disposition est la techne, mot que l'on peut traduire par savoir faire. [...] La techne [...] découvre avec justesse et mesure les moyens, matériaux et agencements qui assurent la mise au point du produit que la poiesis se propose de façonner. [...] L'activité de la praxis, elle aussi, est une activité qui, selon Aristote, s'appuie sur une disposition (extérieure) [...] qui lui correspond. Mais cette disposition n'est pas un savoir faire au sens de savoir s'y prendre avec les choses, car à la différence de la poiesis qui atteint son accomplissement [...] dans la finition de choses extérieures à elle-même où à l'agent, la praxis n'a pas d'accomplissement extérieur à elle-même ou à l'agent.[...] Alors que la poiesis s'extériorise dans les choses, la praxis est donc une activité qui engage et exhibe la manière d'être des agents et, à ce titre, concerne au plus près les affaires humaines ou la vie même des humains. J.Taminiaux, 1987, pp.41-52.

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

finalité, du sens, de la valeur. Nous sommes ici dans l'ordre du projet, du processus; de l'improvisation et de la complexité¹⁰⁵.

Dans cette configuration, le faire est un moment de l'agir. On pourrait dire, pour accentuer le trait, que le faire est déjà pensé, déjà stabilisé et déjà expérimenté ; qu'il peut en principe être vécu sans surprises. A contrario, agir réclame de la prudence ; il faudra notamment opérer des choix. Certes, entre le faire et l'agir, la relation est interactive ; de l'agir résultent toujours des zones de régularité, de certitude, autrement dit de « faire ». Mais s'il arrive que le faire s'avère inopérant, insatisfaisant, inefficace... il convient alors de le ramener dans l'orbite de l'agir. Fondamentalement, du moins est-ce la position défendue dans ce texte, le faire est un moment de l'agir et gagne à entretenir avec lui une relation dialectique. Choisir ce parti signifie prendre résolument position contre toutes les tendances qui cherchent à promouvoir un agir certain, rassurant, sécurisant ; un agir instrumental qui aurait toutes les qualités d'un faire. Ce danger guette indéniablement un système démocratique qui fonctionne à l'ingénierie, mais il guette aussi, comme le dit très justement Ph.Meirieu (1997, p.105), le pédagogue qui croit que les finalités portent en elles-mêmes des méthodes capables de les incarner.

Venons en maintenant au mot « pédagogique » !

B) Pédagogique

Le pédagogique a nécessairement partie liée avec l'éducation et pour y voir clair, il faut aussi conceptualiser cette notion . L'éducation est une caractéristique ontologique du vivant humain. Pour asseoir ce propos, il est commode d'emprunter à B.Charlot, trois propositions :

- 1) « L'humain, c'est l'ensemble de ce que les hommes ont produit au cours de leur histoire »
- 2) « S'humaniser pour le petit d'homme, c'est s'approprier une part de cet humain qui existe hors de lui, comme culture »
- 3) « Cette appropriation se nomme éducation »

Cette déduction à partir de deux prémisses suffit à défendre l'idée suivante : L'éducation est un objet totalement co-extensif au vivant humain. A la question : l'homme peut-il ne pas être éduqué ?, il faut répondre « non ». Les notions d'instinct, d'essence interne, d'achèvement initial ne suffisent pas à caractériser l'animal humain.

La connaissance des trois processus sur lesquelles insiste B.Charlot (1997, p.57-65) (socialisation, subjectivation et hominisation) et sur lesquels nous nous sommes attardés dans le chapitre III (chapitre3 p.85), permet de conceptualiser l'idée de nature humaine et d'identifier les moyens d'enquêter à son propos. Nous avons vu comment les sociologies de la reproduction sociale et de l'expérience sociale insistent respectivement et judicieusement sur les processus de socialisation et de subjectivation. Nous avons admis qu'ils ne sont pas inconciliables et qu'ils participent à l'exercice d'un même mouvement d'hominisation, singulier dans le règne animal¹⁰⁶. En cela, le vivant humain, ne rompt pas avec les lois de l'évolution mais actualise un possible. Nombreuses sont d'ailleurs les philosophies politiques qui ont estimé que ce dénouement allait à l'encontre de l'ordre naturel... Curieusement, elles ont vu dans cette situation, différente de celle des autres

¹⁰⁵ L'idée de complexité renvoyant à l'impossibilité de prévoir un déroulement déterminé.

¹⁰⁶ Singulier ne signifie pas exceptionnel ou unique. Ce qui est singulier, c'est l'ampleur qu'a prise cette orientation dans l'espèce humaine. Voir sur ce point le N°108 de Sciences Humaines intitulé : Homme/Animal, des frontières incertaines.

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

animaux, un paradoxe, voire une anormalité... et elles ont parfois conclu à l'existence d'une animalité contre nature. Certaines ont affirmé que l'homme ne peut survivre qu'en la reconnaissant et en s'efforçant de la neutraliser, d'autres ont estimé qu'elle pouvait être dépassée à la condition que nous devenions des surhommes.

Adopter ces positions, c'est ne pas avoir compris que l'évolution des espèces peut conduire à une donne qui accommode le génétique avec une bonne dose de culturel, sans que cela soit extra-ordinaire. Dans cet ordre d'idées, nous admettons que le langage humain permet à l'homme « animal théorisé », d'entretenir un dialogue avec l'homme « animal théoricien » et qu'il s'agit d'un tracé original dans le processus d'évolution des espèces. Le vivant s'est doté d'une certaine liberté ; il s'est équipé d'outils intellectuels qui portent le nom de « responsabilité », « d'éthique », de « morale », de « tolérance » et bien entendu de « raison »... Toute chose que les récents développements sur le génome permettent d'étayer, venant renforcer des certitudes philosophiques plus anciennes. L'intellection de ce mouvement permet d'expliquer que, dans certaines conditions historiques, un petit homme malingre et en mauvaise santé puisse vivre, penser, écrire, inventer, se déplacer, avoir des enfants... sans craindre la force brute d'un plus fort que lui et sans que cela soit une énigme pour la théorie de l'évolution.

Doté de cette connaissance, nous pouvons admettre avec B.Charlot (1995, p.23) que « L'éducation [...] définie dans toute son ampleur [...] englobe tous les aspects de l'existence, concerne tout âge [, que] l'objet se confond avec l'humain et est si vaste que, si une science de l'éducation existait, elle inclurait l'ensemble de ce qu'on appelle les « sciences humaines » ». Bien entendu, si nous définissons l'agir pédagogique comme l'ensemble des moyens dont le vivant humain dispose pour s'éduquer, il faut admettre qu'il occupe un territoire considérable. Pourtant, ce n'est pas la totalité de ce territoire que nous retiendrons ici. Si l'éducation est une caractéristique ontologique du vivant humain, il n'empêche qu'à travers l'histoire, son identité s'est notablement transformée.

Dans les sociétés traditionnelles et sans Etat que décrit par exemple P.Clastres (1972,1974,1980), le religieux, le juridique, le politique, l'économique, l'éducatif forment un monde où nature et culture sont intimement liées ; où distinguer le monde vécu et le système n'a probablement pas grand sens. Dans une telle configuration, on apprend et on comprend sans l'entremise d'une école instituée. Dans les sociétés à Etat, au contraire, l'éducation est assortie d'un système pédagogique d'envergure, institutionnalisé et identifiable en tant que tel. Dans cette configuration, une partie importante de ce qu'il est utile d'apprendre échappe au savoir, au pouvoir et à l'efficacité pédagogique des groupes locaux. Comme l'écrit Ernest Gellner¹⁰⁷, cette société est « exoéducative », chaque individu est formé par des spécialistes, et non pas simplement par son propre groupe d'appartenance.

C'est exclusivement cette dimension exoéducative de l'éducation qui nous intéresse ici, et j'aimerais m'attarder sur deux de ses caractéristiques :

1) L'exo-éducation est une condition de possibilité des sociétés sécularisées pluralistes et démocratiques

Dans un livre qu'il a intitulé « les valeurs à l'école, l'éducation au temps de la sécularisation » J.Houssaye (1992-1) insiste sur ce fait : la sécularisation est une caractéristique fondamentale de la société actuelle.

¹⁰⁷ E.Gellner, nations et nationalisme, Paris, Payot, 1986 ; cit. par J.M.Ferry (1991, p.80). De la page 79 à la page 112, l'auteur traite du système pédagogique.

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Par société séculière, il entend une société laïque qui n'est plus sous la tutelle d'une autorité religieuse, mais aussi une société pluraliste, qui compose avec la diversité des points de vue. Un propos de J.Houssaye (1992-2, p.316-316) déjà cité dans le chapitre précédent gagne, sur ce point précis, à être repris. Nous devons, explique-t-il, « élaborer lentement de nouvelles normes par le dialogue et la controverse. Mais, pour ce faire, nous devons commencer par prendre conscience que nos valeurs et nos lois sont sans justification dernière, pour leur laisser une chance de s'améliorer, par tâtonnements et rencontres, à l'épreuve d'une intercritique. Nous devons désapprendre tout autant à croire en l'existence de vérités révélées, qui seraient garantes de toute forme de savoir, qu'à vouloir tirer, dans l'optique des lumières, des connaissances scientifiques des valeurs d'orientation pour les conduites humaines. En matière de questions morales aussi, il n'y a plus de valeurs suprêmes, il n'y a plus d'idéologie globale. On peut cependant imaginer que la pensée et l'action retrouveront la possibilité d'une universalité d'un type nouveau, construite plutôt que déduite, façonnée à mesure plutôt que donnée ou posée d'entrée de jeu. Cette perspective d'universalité, qui récusé à la fois l'universalisme, le relativisme et le scepticisme en tant qu'absolus mais non en tant que propédeutiques, rejoint, et ce n'est pas un hasard, l'éthique de la communication de J.Habermas qui, lui, insiste sur le fait que l'universalité ne se construit que dans l'argumentation et l'interargumentation. Cette exigence d'universalité, à réaliser mais jamais faite, est la seule règle susceptible de fonder une société démocratique. » [...] « cette morale de la discussion tourne le dos à la morale de l'imposition, qui rêve de l'unicité et de l'absoluité de sa perspective ».

Evidemment, il s'agit là d'une prise de position, et sur ce point les engagements de J.Habermas et de J.Houssaye sont apparentés. Le premier se demande dans sa théorie de l'agir communicationnel, « à quelle condition une société démocratique pluraliste est elle possible ? », le second se demande dans son livre sur l'éducation au temps de la sécularisation : « quelles sont les conditions de possibilité de l'éducation dans une société sécularisée ? » ; et il conclut sur ce point en écrivant (1992-1, p.319) : « Notre quête touche maintenant à sa fin [...], l'éthique de la sécularisation n'est autre qu'une éthique du dialogue. C'est peu et c'est beaucoup à la fois. Nous étions partis à la recherche de la source des valeurs nouvelles et nous avons dû renoncer successivement aux loisirs, à l'humanisme, à l'école et aux jeunes eux-mêmes comme sources potentielles d'émergence des valeurs. Nous avons cru alors trouver cette source dans la projection de la société nouvelle, mais il est vite apparu qu'une fois de plus la pluralité signait cette projection. Tant et si bien que l'essentiel n'était pas de définir définitivement ces valeurs nouvelles, mais plutôt de tracer le cadre qui nous permette d'appréhender et de vivre ces valeurs. Or ce cadre, c'est celui de cette éthique du dialogue qui permet à la sécularisation de s'assumer mais aussi de penser, de porter, de justifier et de rendre possible l'éducation au temps de la sécularisation. ».

Dans cette perspective, l'exo-éducation, est une condition de possibilité d'une société séculière pluraliste. Ceux qui sont attachés à cette forme sociale doivent se garder des critiques trop radicales de l'école car, à trop tirer sur le pianiste, on risque de le blesser grièvement. Il faut défendre l'école, non seulement telle qu'elle devrait être, mais aussi telle qu'elle est déjà et que l'on croit à tort sans doute, définitivement acquis.

2) L'exo-éducation est un nouveau terrain à conquérir pour le capital

Pendant longtemps, le système exo-éducatif s'est développé à l'abri des forces du marché, sous l'autorité de l'Etat. Aujourd'hui, comme c'est arrivé autrefois à la terre, à la monnaie et au travail, l'éducation et la formation deviennent des marchandises. Certes, les jeux ont été annoncés depuis longtemps et la lecture de K.Polanyi {chapitre3} est édifiante. Au livre de K.Polanyi (La grande transformation), écrivions-nous dans le

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

chapitre précédent, on pourrait très facilement ajouter un nouveau chapitre qui concernerait cette fois l'éducation. L'auteur y explique comment le capital investit, quand il le peut, un territoire potentiel. Aujourd'hui pour l'éducation, « l'avenir est devenu présent ». Pour s'en convaincre, il suffit de lire dans le Monde du 26 mai 2000 cet article sur le World Education Market¹⁰⁸: « La mondialisation des échanges n'épargnant aucun secteur de la société, voici qu'à leur tour l'éducation et la formation entrent dans le grand jeu du commerce international [...] Le premier « marché mondial de l'éducation » qui vient de s'ouvrir à Vancouver, au Canada [...] en administre la preuve. Trois mille professionnels venus de cinquante-six pays y conduisent pendant quatre jours une série de « transactions commerciales » dans le domaine des savoir-faire éducatifs, comme d'autres débattent, en d'autres enceintes, d'échange de biens et de services ».

Cela n'est pas d'ailleurs sans mobiliser la communauté des sciences de l'éducation qui dénonçait dans le même journal¹⁰⁹, en date du 12 mai 2000, « la marchandisation croissante des rapports humains et des enjeux de formation » et le « libéralisme qui cerne et qui infiltre l'école. »

Nous assistons aujourd'hui à une transformation « réelle et sérieuse », comme disent les juristes, de l'agir pédagogique. Nous sommes entrés dans une période de changement, mais ce changement n'est pas original, il suit un déroulement désormais bien rodé. Dans l'avenir et de plus en plus, des usagers devenus « clients » prendront en charge des activités encore dévolues aux agents éducatifs. Ce mouvement n'est guère différent de ce qui s'est produit dans les station services quand les automobilistes ont appris à se servir eux-mêmes en essence ou, dans la vente par correspondance, quand les consommateurs ont appris à passer eux même leurs commandes... et on peut trouver bien d'autres exemples. Mais le processus de marchandisation touche cette fois un système de reproduction des valeurs aussi sensible que l'étaient la terre ou le travail.

C'est dans le cours de cette évolution que j'ai exercé mon activité de formateur et que s'inscrit celle des agents éducatifs qui fréquentent notre département des sciences de l'éducation : d'un côté un agir exo-éducatif qu'il s'agit d'aménager et de préserver parce qu'il est une condition de possibilité des sociétés démocratiques sécularisées et d'autre part une marchandisation et une réification croissante des rapports de formation avec lesquelles il faut composer.

La catégorie d'agir pédagogique, telle que nous l'utiliserons est désormais balisée par quelques repères : agir et faire, exo-éducation, société sécularisée pluraliste et démocratique, marchandisation. C'est sur cette base que nous allons poursuivre notre lecture.

IV L'agir pédagogique : une activité d'ingénierie.

Ma lecture de l'activité d'ingénierie pédagogique prend naturellement sa source dans la conceptualisation proposée dans le chapitre précédent. Nous y avons distingué trois niveaux d'ingénierie : sociale, de formation et pédagogique {[chapitre3](#) p100.}. Nous avons ensuite travaillé la notion d'agir pédagogique avec le modèle du triangle

¹⁰⁸ Marché estimé dans le même article à 90 milliards de dollars en 2005

¹⁰⁹ Sont signataires E.Bautier, N.Boubaker, B.Charlot, C.Czalcinski, A.Davissé, M.Deschamps, V.Isambert-Jamani, J.Fijalkow, S.Joshua, C.Lelièvre, J-Y.Rochex, F.Ropé, tous universitaires, chercheurs en éducation et acteurs du système éducatif

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

pédagogique {[chapitre3](#) p.103}. Nous avons étendu le résultat obtenu aux activités d'ingénierie de formation et d'ingénierie sociale.

Ainsi posé, le cadre de référence invite à concevoir ce qui se passe dans le champ éducatif comme une relation entre trois champs de tension, à identifier des « chaînes » de prescriptions, de mises en œuvre et d'usages. Si l'on s'en tient à deux repères extrêmes, l'agir éducatif peut être pensé comme une activité stratégique résultant d'une volonté très instrumentale prescrite par l'ingénierie sociale et relayée mécaniquement par les deux autres niveaux d'ingénierie ou comme une activité stratégique résultant d'une volonté authentiquement communicationnelle qui relie entre eux les trois niveaux d'ingénierie. Mais c'est avant tout un espace conflictuel où se confrontent les déterminants sociaux et les résistances à ces déterminants.

Dans cette perspective, l'activité d'ingénierie pédagogique est appréhendée comme un champ de tension en relation avec d'autres, avec ses frontières et son identité, ses luttes et ses coopérations internes et externes. Pour en venir à une lecture du processus d'ingénierie pédagogique et pour comprendre sa genèse dans mon histoire de formateur, il convient de préciser comment se sont opposées dans ma pratique la figure de l'artisan et celle de l'ingénieur. Cette opposition relève à mon avis d'une problématique très générale qui travaille en profondeur le monde de la formation.

A) Artisan ...

Entre 1981 et 1994, [[chapitre1](#) p.21] j'ai exercé un métier que J.Losfeld, qui fut directeur de l'institut C.u.e.e.p entre 1979 et 1985, qualifiait parfois d'ingénieur en formation. Mais, ni mes collègues ni moi ne revendiquions cette appellation. Nous estimions plutôt être des artisans et nous avons pour cela quelques bonnes raisons. Il y avait d'abord le plaisir et sans doute une certaine fierté à maîtriser globalement un processus de production en partenariat avec d'autres corps de métier, à développer nos propres logiciels, à rassembler et à collecter du matériel pédagogique, à l'essayer avec des stagiaires qui acceptaient volontiers d'être co-producteurs de la formation... La référence à l'artisanat contribuait à maintenir notre identité professionnelle, elle permettait aussi de résister aux vellétés d'une ingénierie de formation volontiers dominatrice, vellétés qui s'exerçaient à la fois chez nos clients (des services formation d'entreprise) mais aussi à l'intérieur de notre organisme de formation.

Avec nos commanditaires, la posture d'artisan était néanmoins admise et respectée. Elle convenait assez bien aux attentes des entreprises avec lesquelles nous travaillions. Celles-ci aimaient négocier avec ceux qui conçoivent et réalisent, surtout pour des formations sur mesure. Dans notre institution par contre, la tension s'est progressivement accentuée depuis un dizaine d'années entre une activité d'ingénierie pédagogique de plus en plus dominée et une activité d'ingénierie de formation de plus en plus dominante. Dans un article intitulé *Mutualisation des compétences et consolidation des professionnalités dans un organisme de formation* [36] j'ai décrit, à partir de la situation qui était la mienne, l'opposition entre ces deux champs de tension dans l'organisme de formation qu'est aussi l'institut C.u.e.e.p. C'est du côté de l'ingénierie pédagogique que mes collègues et moi situons notre identité et du côté de l'ingénierie de formation que nous savons une volonté de domination. Nous nous en prémunissions en occupant cette autre scène autant que faire se pouvait.

B) Ingénieur ?

Ce que j'avais appris d'histoire, de philosophie, d'économie et de sociologie m'avait convaincu que l'activité de l'ingénieur restait légitime tant qu'elle se bornait à construire des ponts ou des fusées. Toute revendication d'ingénierie sociale me semblait douteuse et ma position était fermement étayée par la critique de la raison instrumentale développée dans les années vingt par l'école de Francfort. J'en avais conclu que si la

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

modernité fonctionne à l'ingénierie sociale, il convient de résister à l'esprit d'ingénierie décrit par K.Popper dans *la société ouverte et ses ennemis* (1979, t.1, p.28) : L'ingénieur social écrit-il, « s'intéresse fort peu à l'origine des institutions et aux intentions de leurs fondateurs [...] Pour lui le problème se posera de la manière suivante: étant donné nos objectifs, telle ou telle institution est-elle bien adaptée au but que nous voulons atteindre? Prenons le cas de la police. L'ingénieur social s'efforcera, selon le cas, soit de donner à la police les moyens de mieux protéger les libertés publiques, soit, au contraire, d'en faire un instrument encore plus efficace de domination sociale. »

Adopter la posture de l'artisan était finalement une attitude défensive vis à vis d'une idéologie ingénieriale qui me semblait dangereuse.

C) Ingénieur pourquoi pas !

En devenant chercheur en éducation et surtout en accompagnant dans leurs travaux des étudiants fréquentant des lieux de stage très variés, j'ai finalement réorienté mon point de vue. Mon expérience de formateur professionnel est devenue progressivement un repère relatif qui me permettait d'apprécier par écart des ressemblances et des différences dans une grande variété d'organisations. J'en ai conclu que la référence à l'activité artisanale peut être stratégiquement utile dans certaines situations mais que dans d'autres, l'étudiant a tout intérêt à investir la perspective ingénieriale, à se situer à l'interface de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie sociale sur un mode offensif plutôt que défensif, et à se réclamer énergiquement et ouvertement de l'ingénierie pédagogique.

D) Dialogue entre le formateur professionnel et le professionnel de la formation

Le livre de J.Donnay et d'E.Charlier *Comprendre les situations de formation* (1991) m'a servi à engager un dialogue fructueux entre le formateur professionnel qui préférerait la posture de l'artisan et le professionnel de la formation qui commençait à trouver des avantages à celle de l'ingénieur.

Il ne s'agit pas pour nos deux auteurs d'expliquer au formateur ce qu'il doit faire, mais de l'inviter à s'expliquer à lui même ce qu'il fait. Pris dans cette rhétorique vertueuse, le lecteur de *Comprendre les situations de formation*, s'il est aussi formateur, produit un vécu auto-réflexif d'apprenant sur son activité professionnelle. La modalité de communication pédagogique proposée devient alors singulière : Je (enseignant) suis l'énonciateur d'une « construction déjà là » (contenu) et j'apprends (apprenant) ce que je fais déjà plus ou moins bien et que je pourrais certainement faire autrement. Dans le modèle Matière Environnement Temps Apprenant proposé par les auteurs¹¹⁰, la représentation du processus d'apprentissage pourrait être celle-ci : je pars d'une situation où Matière, Environnement et Apprenant sont intimement imbriqués dans ma personne de formateur. Ce processus d'auto-réflexion m'engage à devenir formateur de moi même et donc en un certain sens, formateur d'un formateur.

¹¹⁰ Dans ce modèle, J.Donnay et E.Charlier distinguent cinq registres de variables en interaction (p.29) :

- La matière : nom générique désignant les contenus de la discipline ou du métier, des attitudes, des informations, des démarches ou des tâches à faire apprendre, y compris le regard épistémologique sur ces contenus
- Les apprenants : les élèves, les étudiants, les formés, seuls ou en groupe.
- L'environnement : les ressources matérielles (construites ou à construire), les ressources humaines : les experts, le formateur lui-même ; et le contexte spatio-temporel (les lieux, les moments, les durées, les échéances...).
- Le temps : l'instabilité et l'évolution du système dans le temps.
- Le contexte organisationnel : la culture et l'organisation du système (institution ou entreprise) (micro, méso ou macro) et les relations avec d'autres systèmes.

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Pour opérationnaliser cette modalité d'auto-formation, J.Donnay et E.Charlier nous proposent de l'étirer dans un processus d'ingénierie pédagogique composé de trois phases : la planification, l'interaction et la post-interaction. En procédant ainsi, ils affirment clairement que l'agir pédagogique est un processus de production d'environnement pédagogique qu'il est possible de le décrire en répondant à la question : que faisons-nous quand nous agissons pédagogiquement ? Ils répondent de manière simple et radicale : je planifie, j'interagis et je post-interagis. (Radicaliser c'est décrire une activité telle que quiconque l'exerce l'effectue déjà).

Dans le prolongement de cette analyse et dans la perspective formative que suggère le texte, je me suis autorisé à aménager cette réponse en la radicalisant plus encore. La phase de planification devient alors une activité de préparation, la phase d'interaction une activité de mise en œuvre et la phase post interactive se fond dans une activité de mémorisation plus englobante.

L'activité de Planification / préparation

Lors de cette activité, le formateur (individuel ou collectif) conçoit une nouvelle réponse formation ou en aménage une qui existe déjà. A cette occasion il définit plus ou moins ses intentions, ses buts et ses objectifs ; il collecte seul ou en équipe du matériel pédagogique de première ou de seconde main, écrit un scénario plus ou moins formalisé, invente des situations et des activités plus ou moins originales, réalise des « outils », choisit un mode de formation et des modalités de communication pédagogique... Il effectue un travail d'anticipation, d'invention, mais aussi d'actualisation de l'existant.

Quand il devient plus professionnel, expliquent J.Donnay et E.Charlier (p.27), « ce formateur tient compte de manière délibérée du plus grand nombre possible de paramètres de la situation de formation considérée, les articule de manière critique (à l'aide de théories personnelles ou collectives), envisage différentes possibilités de conduite et prend des décisions (solutions, activités, actions,...) ».

L'activité d'Interaction / mise en œuvre

Elle peut s'effectuer en groupe, en côte à côte, à distance, avec tel ou tel mode de formation, telle ou telle modalité de communication... C'est éventuellement une période d'expérimentation, d'observation, d'enquête, d'ajustement, d'enrichissement... La mise en œuvre d'une préparation est toujours ponctuée d'événements heureux ou malheureux, prévus ou imprévus. Le formateur les remarque et y remédie plus ou moins, exploite ou non l'évènement, l'intègre ou ne l'intègre pas dans son scénario initial. Tout cela est plus ou moins mémorisé et alimente la vie d'une réponse formation. La mise en œuvre est aussi une période d'évaluation plus ou moins formelle, plus ou moins pensée pour gagner en cohérence (*logique et rigueur des enchaînements*), en efficacité (*capacité à atteindre un but prévu*), en pertinence (*cela a-t-il du sens et pour qui*) et en efficience (*travailler mieux et plus vite*).

Quand il devient plus professionnel, le formateur (J.Donnay, E.Charlier, p.27) « vérifie l'adéquation de son action, la réajuste, l'adapte si c'est nécessaire ». Ce formateur averti a constaté que les stagiaires le testent pour savoir s'il en sait suffisamment pour que son « autorité » soit légitime. Il cherche à apprendre des apprenants pour qu'ils acceptent d'apprendre de lui, il s'équipe d'une représentation synoptique du scénario envisagé, mais il sait que la cohérence définie lors de la préparation gagne à rester souple, mobile, curieuse de ses effets et capable de battre en retraite si nécessaire ; à l'inverse, il lui arrive de résister aux assauts d'apprenants momentanément mécontents ou déstabilisés. Enfin, le formateur professionnel sait que les exigences des usagers s'accroissent en même temps que la qualité de la formation proposée et qu'il n'en aura jamais vraiment fini avec l'activité de préparation.

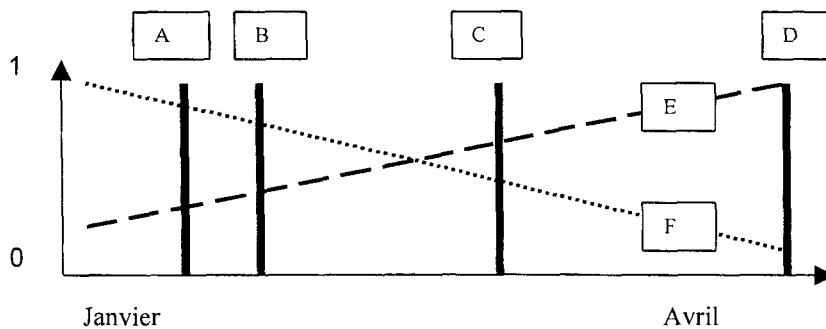
UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

L'activité de mémorisation

Elle commence dès la phase de préparation. Le formateur prévoit alors plus ou moins, ce qui va se passer lors de la mise en œuvre de la réponse formation et souvent, il formalise sa préparation par écrit. Pendant la mise en œuvre, ce qui est prévu est utilisé et rencontre un écho plus ou moins favorable ; ce qui donne en général des idées d'aménagement, de modification, de suppression... La mémoire de la réponse formation est alors activée et il s'en suit des changements plus ou moins importants. Il se peut que le scénario s'enrichisse alors de propos de stagiaires, d'alternatives, de commentaires... l'expérience de formation devient parfois un récit riche d'enseignements, d'erreurs analysées, de surprises, de rencontres, de déceptions... Mais la plupart du temps, l'essentiel de cette mémoire reste dans la tête de l'enseignant ; il ne trouve pas le temps de l'écrire ou n'en voit pas l'intérêt. Il sait d'ailleurs que les souvenirs reviendront en temps utile. Et puis enfin, comme l'expliquent J.Donnay et E.Charlier, la mémorisation peut aussi être une occasion pour le formateur professionnel de « théoriser le déroulement de son intervention afin de réinvestir ce qu'il a appris dans de futures situations ». Les questions qu'il se pose deviennent alors une opportunité pour enquêter plus précisément auprès des apprenants, pour discuter avec des collègues, ou bien encore pour lire quelques auteurs, chercheurs ou praticiens, qui ont déjà réfléchi aux problèmes rencontrés.

Décrit avec les mots Planifier/préparer, Interagir/mettre en œuvre, mémoriser, le processus d'ingénierie pédagogique prendra par exemple la forme suivante :

FIGURE 24 : LE PROCESSUS D'INGENIERIE PEDAGOGIQUE



Dans ce cas :

- A, B, C et D représentent des périodes de mise en œuvre discontinues
- E représente une activité de mémorisation qui s'accroît régulièrement pendant tout le processus d'ingénierie.
- F représente une activité de préparation qui décroît de manière inversement proportionnelle à la mise en œuvre.

On peut bien sûr envisager des variantes plus réalistes de cette schématisation, mais ce rythme à trois temps 1.préparer, 2.exercer, 3.mémoriser n'étonne pas les formateurs. Dans ce processus global, ils reconnaissent leur champ d'activité potentiel comme étant celui de l'ingénierie pédagogique et ils l'analysent très spontanément comme un champ de tension en relation avec les activités d'ingénierie sociale et de formation.

En lisant l'activité de formation de cette manière, l'idée qu'il existe un processus de formation et de maturation du formateur va de soi. A contrario, l'idée qu'il puisse exister d'excellents formateurs, disposant spontanément de toutes les qualités requises, devient peu crédible. Nous commençons par être des formateurs débutants et nous pouvons devenir des formateurs professionnels compétents. Apprendre le métier, c'est

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

certainement s'y connaître suffisamment en « Contenu » et c'est certainement aussi, s'y connaître suffisamment en « Apprenant ». Mais additionner « Connaissance en psychologie » et « Connaissance dans une discipline » ne suffit pas à équilibrer l'autre terme de l'équation où siège le formateur professionnel. Se former au métier, c'est aussi acquérir une perception en surplomb de son activité, c'est devenir formateur d'un formateur qui est soi même. Pour y tendre, il faut accepter cette proposition : ce que nous faisons, peut dans une certaine mesure, être conscientisé et théorisé et il s'agit là d'une compétence professionnelle qui permet d'accélérer le processus de formation.

De cette activité décrite par J.Donnay et E.Charlier nous ne pouvons pas dire qu'elle est instrumentale mais bien au contraire, qu'elle est orientée à l'intercompréhension. C'est avec cette lecture de l'agir pédagogique que j'ai revisité ma posture d'artisan formateur et qu'elle s'est finalement acclimatée à une posture d'ingénieur en pédagogie. Celle ci est acceptable, me semble-t-il, par toute personne qui exerce cette activité : celle d'un fabricant d'environnements de formation qui sait ramener le faire dans l'orbite de l'agir quand il s'agit de redimensionner l'ordre des finalités. Le conflit entre l'artisan et l'ingénieur aboutit donc à un consensus, mais il laisse en suspens la question de la finalité de l'agir pédagogique qui pourtant surplombe le débat.

Pour enquêter sur cet autre versant de l'agir pédagogique, nous allons d'abord choisir une entrée qui pose explicitement mais localement la question des finalités.

V L'agir pédagogique, un objet théorisé par les praticiens

Dans le premier chapitre, j'ai souhaité prendre comme repère initial dans la géographie de ce travail d'habilitation, la conception de la pédagogie qui était la mienne en 1992 ([chapitre 1](#) p.26). Je me suis efforcé de la formaliser, en restituant le contenu d'un article écrit à la suite de ma thèse en sciences de l'éducation [19S] : identification d'un objectif de formation de base non référencé. Une question servait de matrice à ce texte : « que fait-on quand on enseigne, à quelle condition une pédagogie émancipatrice est-elle possible » ? Explicitement, une finalité de l'agir pédagogique était posée : l'émancipation.

Avant de synthétiser brièvement les quelques éléments de réponses que j'avais à l'époque à cette question bien ambitieuse, il est sage de préciser dans quel contexte ils ont été énoncés. C'est en **paramétrant** précisément cet environnement et à cette condition seulement, que je peux relire aujourd'hui ce que j'écrivais il y a dix ans, en affectant les valeurs suivantes à une dizaine de variables :

- contenu de la formation : il porte sur les institutions socio-économiques inventées par les hommes mais qui s'imposent aux hommes comme une réalité extérieure : l'économie nationale, le PIB, la Monnaie, la Bourse... l'Entreprise, sa mise en chiffres, son organisation... ;
- niveau de formation : des formations dites de base qui demandent comme seul pré-requis de savoir lire¹¹¹ ;
- contexte : la formation en entreprise ;
- population : les usagers de ces formations sont ouvriers ou employés (agents opérationnels) ;
- branche d'activité : essentiellement la Vente par Correspondance ;

¹¹¹ Ce pré requis s'explique par fait que chaque sous groupe de stagiaires (quatre sous groupes de quatre personnes par groupe) disposait d'un ordinateur qui lui servait de centre de ressources. Savoir lire était donc indispensable.

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

- dispositif de formation : les salariés se forment dans le cadre du plan de formation de leur entreprise. C'est le service formation qui suggère, négocie et valide les formations.
- attentes des stagiaires, des prescripteurs et des formateurs : elles sont multiples et plus ou moins explicites, professionnalisation, culture d'entreprise, maintien dans l'emploi, ouverture d'esprit, passer un bon moment, vendre une prestation, conscientiser, maintenir la paix sociale, convaincre qu'il existe des intérêts partagés ;
- mode de formation : la formation se passe en groupe, mais surtout en sous groupes. Chacun d'entre eux dispose d'un ordinateur qui lui sert de centre de ressources,
- modalités de communication pédagogique : la formation entre pairs est privilégiée et les activités autour de l'ordinateur initialisent les débats. Le formateur est de ce fait libéré de certaines activités, il utilise toutes les modalités de communication pédagogique : expliquer quelque chose à quelqu'un ; mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui même, expliquer quelque chose avec quelqu'un ;
- pouvoir : les usagers de la formation exercent un certain pouvoir sur les formateurs et l'organisme de formation. Par leur intermédiaire, le service formation exerce un contrôle. Il importe que la formation se passe bien, que « ça marche ».

Le pédagogue ne foule pas, dans de telles circonstances, un terrain habituel de l'agir exo-éducatif. Il n'est pas chez lui dans l'entreprise comme il peut l'être à l'école ou à l'université. Néanmoins, parmi les modalités d'exercice possibles de l'activité pédagogique, celle-ci ne saurait échapper à la question initiale: « que fait-on quand on enseigne, quelles sont les conditions de possibilité d'une pédagogie émancipatrice? »

De cette expérience, j'ai retiré quelques enseignements, dont un est initiateur des autres : le praticien qui « anime » une formation de base en Economie constate qu'un « savoir économique » est enseigné par une « pédagogie diffuse », qui participe à la production « d'agents économiques ». Cette pédagogie diffuse nous apprend à nous comporter sans que nous ayons besoin de nous interroger très profondément sur le sens de notre activité pour agir. Elle est productrice d'objets sociaux {[chapitre1 p.](#)} possédant une grande valeur ajoutée, elle est capable de brider les compétences de sujet dont dispose tout être humain. L'usage du mot « brider » signifie que le débridage est envisageable parce que l'objet social est le résultat d'un processus de réification et non pas de chosification¹¹². « Chez » l'objet social réifié, à la différence de ce qui se passerait « dans » un hypothétique objet social chosifié, le processus d'hominisation est toujours, ontologiquement et épistémologiquement disponible. De ce fait le processus de subjectivation peut toujours être activé.

Pour mettre en œuvre cette possible pédagogie émancipatrice, il m'a semblé que deux « obstacles épistémologiques » étaient identifiables : l'obstacle utilitariste {[chapitre1 p.30](#)} tout d'abord, dont nous avons vu qu'il est à la portée de l'activité pédagogique et l'obstacle substantialiste {[chapitre1 p.31](#)} ensuite, beaucoup plus diffus, beaucoup plus résistant. Il me semblait en 1992, qu'une pédagogie cherchant à traduire ces deux obstacles en « objectifs obstacles »¹¹³, devait être critique {[chapitre1 p.32](#)} et négative {[chapitre1 p.33](#)}.

¹¹² La différence entre un processus de chosification et de réification est fort bien expliquée par K.Marx dans la section I du Capital. Il y explique que la marchandise n'est pas une chose, qu'elle est un rapport social et qu'on peut de ce fait l'appréhender comme telle, comme un rapport social.

¹¹³ Notion dont Ph Meirieu (1996, p.295) nous dit qu'elle a été introduite par L.Martinand, spécialiste de la didactique de la technologie. . « L'expression désigne des objectifs qu'on est capable de faire apparaître à l'occasion d'un obstacle dans la réalisation d'une tâche [...] même si cet objectif est identifié a priori par le formateur, il n'est intégré dans une dynamique d'apprentissage que si l'apprenant le découvre comme un moyen de surmonter un obstacle... »,

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

On trouvera dans le premier chapitre toutes les explications nécessaires. On peut y lire que la pédagogie critique n'est pas traditionnelle. Cela signifie qu'elle n'est pas soucieuse de transmettre le « déjà là », le « déjà dit », le « déjà su » ; qu'elle cherche au contraire à mettre la personne en situation de se vivre comme auteur de ses pensées, à l'installer dans un statut « d'animal théoricien ». J'expliquais aussi que, pour être opérationnelle, la pédagogie critique gagnait à être négative et cela s'entendait dans un double sens. D'une part, c'est une pédagogie centrée sur les questions plutôt que sur les réponses : quelles sont les questions de nos réponses pourrait être une de ses maximes ; d'autre part, c'est une pédagogie négative parce que les objets sociaux produits par la pédagogie diffuse que nous énoncions précédemment sont saturés de valeur ajoutée et qu'il convient de favoriser un processus de décantation plutôt que de procéder à des ajouts.

Mais il reste qu'une pédagogie émancipatrice, si elle est envisageable, met en mouvement des résistances et de l'incertitude, ce qui soulève la question de sa légitimité et de sa faisabilité. Cette préoccupation travaille en profondeur ce texte d'habilitation et pour y répondre, l'entrée par la petite histoire n'est pas suffisante. Il m'a semblé qu'il fallait privilégier une autre entrée, expliquer et comprendre par quelles traditions la petite histoire est portée.

VI L'agir pédagogique, un objet travaillé et théorisé par des courants de pensée

Pour tremper la petite histoire dans la grande, il faut bien entendu commencer par se faire une idée de cette grande histoire. Je prendrai appui sur des travaux existants, qui sont nombreux en sciences de l'éducation ; mais il m'a fallu opérer des choix.

A) La stratégie conceptuelle

Parmi les différentes approches que proposent les chercheurs en éducation, celle qu'envisage Y.Bertrand (1993) dans un livre intitulé : « Théories contemporaines de l'éducation » convenait bien à mes préoccupations. Le lecteur y trouve un large panorama des théories de l'éducation en activité. En 1993, notre auteur n'en était d'ailleurs pas à son coup d'essai et J.Houssaye (1988, p.25-30) le présentait déjà en 1988 comme « celui qui semble avoir le plus essayé, du moins en langue française, de réfléchir aux différents modèles éducatifs ».

Pour le travail que j'envisageais, la classification des théories de l'éducation proposée par Y.Bertrand présentait un avantage : elle résulte d'une démarche volontairement inductive. L'auteur explique (p.13) que sa classification sert « à faire apparaître des formes caractéristiques et représentatives » et qu'elle « tient compte de l'évolution vertigineuse des mouvements cognitifs et socio-cognitifs ». Certes les préférences d'Y.Bertrand sont explicites, mais il s'est efforcé de dresser un état des lieux sans évacuer des options qui, probablement, ne lui conviennent pas. Cela permet au lecteur d'utiliser son texte de manière assez libre, à la fois comme une ressource mais aussi comme un ferment susceptible d'aiguiller et d'aiguiser sa pensée. Le propos s'y prête par une richesse que je n'ai exploitée que très partiellement.

Parmi les théories contemporaines de l'éducation, Y Bertrand distingue 7 classes (p.13) : Les théories spiritualistes, personalistes, sociales, académiques, psychocognitives, sociocognitives, technologiques. Sans que cela soit le moins du monde péjoratif, la *typologie* proposée m'a fait penser à une auberge espagnole. En lisant le texte, j'ai imaginé qu'on pouvait y déjeuner dans deux salles distinctes, l'une où l'on tient des propos assez politiques sur le rôle de l'éducation, l'autre où l'on tient des propos plus techniques et plus scientifiques sur la manière dont se construit le savoir. Dans cette

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

auberge, certains convives restent toujours à la même place, mais la plupart se déplacent d'une salle à l'autre et changent parfois de table. L'originalité du livre tient, me semble-t-il, à cette mise en perspective et à l'acceptation d'une grande diversité. Comme les tables de notre auberge, les théories de l'éducation ne forment pas des sous ensembles homogènes et indépendants les uns des autres. Comme l'explique J.Ardoino dans la préface d'un livre de F.Imbert (1985, p.50) et à propos de ce type d'ensemble : « le travail d'analyse consiste moins à tenter de les homogénéiser, au prix d'une réduction inévitable, qu'à chercher à les articuler, sinon à les conjuguer »

En poursuivant avec la métaphore de l'auberge, on peut agencer les choses ainsi :

La première salle est occupée par quatre tables. **On y converse sur ce qu'est et surtout sur ce que devrait être l'éducation**, la question du changement ou au contraire du maintien de la tradition est au cœur des discussions :

- à la première table les partisans des théories spiritualistes estiment qu'éduquer c'est former à la relation transcendantale et spirituelle entre l'homme et l'univers ;
- à la deuxième table les partisans des théories sociales anti-pédagogiques expliquent que former c'est reproduire l'ordre social existant ;
- à la troisième table, les partisans des théories personnalistes ou humanistes assurent que former c'est développer tout le potentiel que recèle une personne ; se joignent à eux des convives de la deuxième table qui, tout en étant partisans des théories sociales, n'acceptent pas l'anti-pédagogisme ;
- à la quatrième table enfin, les partisans des théories académiques estiment que former c'est transmettre des valeurs fondamentales issues de la tradition.

Dans la **seconde salle**, on retrouve les convives de la salle voisine, mais dans cet autre endroit, **ils tiennent des propos plus techniques et plus « scientifiques » sur la manière dont se construit le savoir**. Trois tables occupent l'espace. Pour les qualifier, je ne m'en suis pas tenu aux catégories proposées par Y.Bertrand mais à trois termes qui sont tous associés au mot construction : auto, inter, hétéro¹¹⁴.

- à la première table, on rencontre des partisans des théories auto-constructivistes (apparentées aux théories psychocognitives dans la typologie d'Y Bertrand) ;
- la deuxième table est occupée par les tenants des théories inter-constructivistes (apparentées aux théories socio-cognitives dans la typologie d'Y.Bertrand) ;
- la troisième table est celle des partisans des théories hétéro-constructivistes (apparentées aux théories technologiques dans la typologie d'Y. Bertrand).

Ma lecture du livre de Y.Bertrand est structurée par cette double considération : différencier les propos qui se tiennent autour de la problématique du changement et ceux qui se tiennent autour de la problématique de la construction du savoir ;

B) Autour de la problématique du changement

Le thème du changement donne aux conversations qui s'engagent dans la première salle un air de famille. Pour les uns, la pédagogie a pour finalité de favoriser le changement des personnes, leur adaptation, leur insertion, leur émancipation, leur bien être, leur épanouissement ; d'autres parlent au contraire de mystification pédagogique et affirment qu'il faudrait d'abord songer à changer la société...

¹¹⁴ Comme me l'a fait très justement remarqué V.Leclercq, on peut établir une analogie entre ces catégories et celle de L.Not. Celui ci construit en effet une typologie en distinguant l'auto et l'hétéro-structuration. Bien qu'il n'accorde pas à l'inter-structuration une existence spécifique dans *Les pédagogies de la connaissance* (1979) on peut néanmoins identifier cette catégories dans sa typologie, comme une dimension des méthodes d'auto-structuration.

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Commençons par ceux qui défendent des théories spiritualistes, les premiers dans l'ordre des chapitres proposés par Y.Bertrand.

1) Autour des théories Spiritualistes

Nous n'avons pas l'habitude en France, d'accorder beaucoup d'importance à des théories qu'on appelle spiritualistes, peut-être y a-t-il à cela des raisons profondes, une différence européenne avec la société américaine. Pourtant, la prise en compte des théories spiritualistes donne des clefs de lecture très utiles pour comprendre certaines orientations de l'agir pédagogique.

En tout premier lieu, explique Y.Bertrand, les partisans des théories spiritualistes se démarquent du « paradigme industriel » qu'ils décrivent et dénoncent abondamment : (Y.Bertrand, 1993, p.24) : « développement et application d'une méthode scientifique ; mariage du progrès scientifique et du progrès technologique ; industrialisation de l'organisation et de la division du travail ; prédominance de la société de consommation et de l'éthique du travail ; croyance dans le progrès matériel illimité ; recherche du contrôle de la nature, théorie positiviste de la connaissance ; individualisme d'une société conçue comme un agrégat d'individus qui sont à la poursuite d'intérêts personnels ; prédominance des intérêts individuels sur les intérêts collectifs ».

En soi, cette critique « new age » du scientisme, de la raison instrumentale, de l'individualisme et du capitalisme... n'est pas originale. Elle rejoint par certains aspects la critique interne à l'agir scientifique et celle, plus externe, qu'a développée dès les années 20 l'école de Francfort ou encore, dans un autre registre, la critique plus récente entreprise par la sociologie des sciences. Mais chez les spiritualistes, les propos se chargent d'une énergie singulière et les anticipations se font volontiers prophétiques. Les partisans de ces théories militent en faveur d'un paradigme émergent radicalement différent du paradigme industriel. Cela permettra selon eux de passer (Y.Bertrand, 1993, p.31) « à une forme supérieure de connaissance » et de (p.33) « se dégager des routines de la pensée et [d'apprendre] à fonctionner de façon créatrice ». Changer la société c'est d'abord changer sa vision du monde, envisager un nouvel humanisme qui débouchera sur la post-modernité comme l'ancien humanisme de la renaissance ouvrait sur la modernité.

Pour y tendre, les partisans du spiritualisme affirment que l'usage du « je » conduit à la découverte d'un soi indépendant de « l'ego » et qu'il convient d'y prêter attention parce qu'il se fait l'écho d'une « conscience holistique globale » (p.28). La pensée spiritualiste insiste sur le fait qu'il faut apprendre du « soi », qu'il n'est pas sage de le laisser envahir par un « je » dominateur. Mieux vaut assurer une perméabilité entre ces deux instances, en se prêtant à des influences plus orientales qu'occidentales.

Si cet apprentissage se généralise affirment-ils, alors (Y.Bertrand, 1993, p.30) « la connaissance sera inclusive et non plus exclusive. Les distinctions entre sciences, religions et humanisme s'atténueront. On accordera autant d'importance à l'expérience subjective qu'à l'expérience objective. La science sera éclectique dans ses méthodes et dans sa définition de la science. L'expérience contrôlée ne sera plus le seul moyen pour atteindre la vérité. On cherchera la complémentarité et les relations, les réductionnismes perdront leur valeur intrinsèque. Le nouveau paradigme de la connaissance sera ouvert à toute tentative de systématisation de l'expérience subjective. La science ne se fondera plus sur la dichotomie observateur/observé ou enquêteur/sujet. On tentera plutôt de favoriser la confiance dans la collaboration et dans la recherche commune. La science ne recherchera plus la neutralité objective et s'affirmera comme morale et rattachée à la vie humaine. La science tentera la réconciliation des dichotomies telles que liberté /

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

déterminisme, matérialisme / transcendantalisme, sciences / religions. Le nouveau paradigme tiendra compte des niveaux de conscience ainsi que des concepts et métaphores appropriés. Le paradigme métaphysique favorisera une vision totale d'expériences diverses telles que créativité, intuition, mysticisme, expériences religieuses, phénomènes psychiques. ».

Ces espoirs peuvent, en partie au moins, rencontrer un accord partiel. Mais, à y regarder de près, il semble que nous soyons souvent confrontés avec la pensée spiritualiste, à une attitude prophétique assez classique et à un usage de la rhétorique fort peu vertueux (chapitre4 p.112). « La vertu est sans vertu », « le savoir est un non savoir » nous dit-on... Non pas que cela n'ait aucun sens et l'on peut comprendre, chez F.Deligny par exemple, ce qu'est la vertu sans vertu et « l'inconnaissance » (J.Houssaye, 1996-1, p.17-44). Mais ici, l'idée qu'il existe une méta-connaissance, une méta-conscience relève probablement de la croyance plus que d'un savoir. En lisant les propos rapportés par Y.Bertrand, je me suis d'ailleurs demandé si l'idéologie spiritualiste n'était pas relayée en France par des conceptions théoriques éco-sociales qui n'avouent pas ostensiblement cette influence ; celles qui invitent par exemple à penser de manière hypercomplexe et à se défaire de la tradition analytique et du démon cartésien. Plutôt que de les classer uniquement parmi les théories sociales, comme le fait Y.Bertrand, peut-être faudrait-il les classer aussi parmi les théories spiritualistes.

Il y a certainement de la pertinence dans la critique spiritualiste de la société contemporaine. Mais les partisans d'une éducation sécularisée ne peuvent qu'être sceptiques vis à vis de cet agir pédagogique, et il me semble sage de prendre fermement appui sur les propos que J.Bouveresse tient sur la métaphysique (1998, p.128-129) : « nos besoins métaphysiques [écrit-il] peuvent tout à fait être satisfaits, en un sens, mais peut-être pas du tout de la façon que nous croyions et pas dans la direction où nous cherchions la solution » et il poursuit : « Je suis intéressé par le besoin de métaphysique , mais c'est exact, pas tellement par la métaphysique comme façon de satisfaire ce besoin. Je ne suis, naturellement, pas du tout partisan d'essayer de réprimer le besoin métaphysique en le qualifiant de ridicule ou d'absurde. Je ne le vois évidemment pas du tout ainsi, je crois simplement qu'il ne faut peut-être pas s'empresse d'essayer de le satisfaire en acceptant la forme sous laquelle il se présente de prime abord. On peut peut-être aussi essayer en quelque-sort de l'éduquer. C'est un peu, je crois, ce que voulait faire Wittgenstein. ». Au tout début du même ouvrage (p.9), J.Bouveresse exprime cette même position de manière brève : Vous connaissez le mot de l'évangile : « Seigneur, à qui irions-nous ? Nous n'avons pas d'autre espérance. » C'est ce que je dirais de la raison écrit-il : « A qui irions-nous ? ». J. Houssaye argumente lui aussi dans cette direction (1992-1, p.3) en affirmant que dans une société sécularisée, il n'y a pas d'autre solution que de « remplacer la transcendance par le sens ». Méfiance donc vis à vis de l'influence qui s'exerce à cette table sur l'agir pédagogique.

Si nous passons un bref instant à la table où conversent les partisans des théories personnalistes, les propos sont moins ésotériques. Contrairement aux tenants des théories spiritualistes, on privilégie ici le rôle du « je » plutôt que celui du « soi »... Mais, en premier lieu, on ne dit pas grand bien de l'académisme qui sévit à une certaine table . « L'éducation centrée sur la personne [Ecrit Y.Bertrand (1993, p.40)] est née en réaction contre les systèmes de formation trop axés sur l'enseignement de contenus par des méthodes de transmission, les plus souvent magistrales, à des grands groupes ».

2) Autour des théories académiques

A cette table, on affirme très fort que le niveau baisse, que la médiocrité se généralise, que les valeurs se dégradent. On craint la négation de la tradition, l'abandon

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

de valeurs qui ont fait leurs preuves... Par dessus tout, on redoute le relativisme, le communautarisme, le progressisme irresponsable et le délitement d'un certain ordre.

Contre cela, on propose des remèdes : une bonne formation de base, une bonne formation générale, une inscription forte dans la culture classique, les mêmes objectifs pour tous, une restauration de la fonction traditionnelle de l'école, un développement de l'esprit critique pour favoriser l'ouverture d'esprit. Bref, un retour aux humanités et un coup d'arrêt à la suprématie des sciences de l'éducation et au pédagogisme qu'elles représentent et entretiennent. En France, A Finckielkraut et Ph Meirieu sont devenus les figures emblématiques d'une étrange diatribe qui opposerait « républicains » et « pédagogues ». Nous pouvons lire à ce propos dans le Monde du 12 mai 2000 un article au titre évocateur : *une odieuse chasse au pédagogue*. Ph.Meirieu y répond à des accusations qui visiblement l'ont blessé. Elle font de lui un représentant de forces obscures, relativistes et communautaristes qui favoriserait un centrage trop exclusif sur l'apprenant.

En matière de contre argumentation cependant, le tir groupé des trois autres tables est assez radical :

- venant des partisans des théories sociales : votre discours est idéologique. La pédagogie que vous proposez est mystificatrice, elle conduit à la reproduction d'une « élite » et pas le moins du monde à une amélioration du système éducatif. Ce que vous appelez culture n'est jamais qu'une certaine culture, la vôtre en l'occurrence, celle qui permet la reproduction sociale.

- venant des partisans des théories personalistes : la pédagogie que vous proposez n'est pas adaptée à la réalité actuelle. Le système éducatif est confronté à un enseignement de masse... venez donc dans les classes ! Il faut aujourd'hui assurer une éducation démocratique attentive aux difficultés d'apprentissage, se centrer sur les apprenants plutôt que sur les contenus d'enseignement, sur l'élève plutôt que sur le maître.

- Quant aux partisans des théories spiritualistes, ils condamnent la référence à l'ordre ancien et aux méthodes traditionnelles. Aller du simple au complexe disent-ils, prôner la mémorisation, la décomposition, la démarche analytique ; tout cela néglige ce que sera l'homme de demain.

Contre le conservatisme, la critique est donc unanime même si dans les faits, il n'est pas certain que le formateur puisse facilement s'en démarquer.

« Le modèle traditionnel, [explique J.Houssaye (1988, p.65)] n'est rien moins qu'un élément de notre modernité ». S'il semble centré exclusivement sur le savoir, on y apprend avant tout des valeurs qui ne sont pas directement liées aux référentiels disciplinaires : l'intimidation, la sanction, la compétition, l'émulation, la concurrence... mais aussi la justice, la légitimité, l'autorité, le goût de l'effort, le plaisir d'apprendre... En cela, l'agir pédagogique traditionnel est aussi une pédagogie institutionnelle. L'essentiel n'est pas ce qu'on croit y apprendre mais ce qu'on y apprend sans s'en rendre compte, grâce aux effets d'une pédagogie informelle résultant de l'environnement d'apprentissage. « Ce que nous redoutons dans la pédagogie traditionnelle [écrit J.Houssaye], c'est moins les contenus qu'elle transmet que les habitus qu'elle crée ». De fait, la sur-valorisation du processus enseigner, la centration sur le maître et la chose enseignée sont des leurres dont personne n'est vraiment dupe ; mais ils retiennent suffisamment l'attention pour permettre au processus apprendre de fonctionner en aveugle et au référentiel caché d'agir efficacement sous le référentiel explicite ! C'est aussi ce que dénoncent les partisans des théories sociales anti-pédagogiques.

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

3) Les théories sociales anti-pédagogiques

Les théories sociales se partagent entre une orientation anti-pédagogique radicale qui ne laisse pas beaucoup de chances à l'agir pédagogique et une orientation personnaliste qui lui accorde au contraire beaucoup d'importance.

Les théories sociales radicales ont bien entendu pour cible l'académisme qui masque le référentiel caché et permet la reproduction sociale. Mais elles ont un autre ennemi qu'elles jugent, tout compte fait, plus insidieux : le personnalisme et la mystification pédagogique, la non directivité et la réduction du social au groupe en formation. Dans la perspective des théories sociales anti-pédagogiques, vouloir transformer le système scolaire avec la pédagogie est un leurre, car le système pédagogique et la pédagogie servent structurellement l'idéologie dominante. Essayer de changer l'école empêche même le véritable changement. Le seul agir pédagogique crédible entend subvertir l'ordre social et montrer que cela se passe ailleurs. Former soit, mais former à changer la société !¹¹⁵

On trouve de solides arguments pour étayer cette prise de position dans les théories de la reproduction sociale. Ils ont d'ailleurs été développés par B.Charlot (1976) dans *la mystification pédagogique*. Ces analyses sont assises sur des argumentations sérieuses et convaincantes mais, nous l'avons vu aussi, les théories de la reproduction sociale sont sujettes à « récupération » {chapitre3 p.78}. En tout cas, il ne semble pas que la prise de conscience soit susceptible de changer à elle seule le cours des choses. Cela signifie sans doute que la « récupération » idéologique s'exerce systématiquement et inévitablement dans une société comme la nôtre, que la mystification pédagogique n'est pas un « mal » dont on peut s'abstenir, mais un problème auquel se confronte toute personne qui se risque à l'agir pédagogique. Comme l'écrit avec humour J.Bouveresse (1998, p.224) : « Chez beaucoup d'intellectuels de gauche, il y a [...] eu cette idée étrange que le réformisme était simplement encore une façon de coopérer avec le système, une forme de complicité encore plus suspecte, au fond, que le laisser-faire ou le conservatisme caractérisé, parce qu'en cherchant à réformer le système, on le renforce et on améliore probablement ses chances de survie. Rorty, je crois, a dit que c'était une des idées de gauche les plus stupides qui soient et je suis tout à fait de son avis. ».

Renoncer à des positions anti-pédagogique peut donc s'argumenter. Certes, il est vrai que l'école est un terrain de chasse {chapitre4 p.117} pour le capital et avec le processus de marchandisation entamé depuis quelques années, elle l'est sans doute de manière bien plus accentuée qu'on ne l'envisageait dans les années 70. Mais l'exo-éducation reste, de manière tout aussi fondamentale, une condition de possibilité des sociétés sécularisées pluralistes et démocratiques {chapitre4 p.116}. Si nous adoptons cette position, il nous faut penser le possible dans le contingent et c'est dans cette perspective que les théories sociales entretiennent avec l'agir pédagogique, par l'entremise des théories personnalistes, des relations constructives.

¹¹⁵ G.Malgaive (1981, p.201) signale les « écoles syndicales, où les militants apprennent à maîtriser les armes idéologiques nécessaires à leur combat et à assimiler de façon critique les richesses culturelles et scientifiques dont leurs adversaires entendent les écarter » où encore le projet de G.Snyders posant « quelques éléments pouvant lui servir de problématique en rapprochant ce que pourrait être l'organisation scolaire des formes léninistes d'organisation du parti ouvrier ».

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

4) Les théories pédagogiques à orientations sociales et personalistes

Elles sont étalonnées par ceux que J.Houssaye appelle les grands pédagogues¹¹⁶ et forment sans doute l'essentiel de la pensée pédagogique lue et publiée. Elles sont travaillées par les tendances sociales et personalistes.

a) L'influence des tendances sociales

L'influence principale qu'exercent les tendances sociales sur l'agir pédagogique tient en ceci : il ne saurait être considéré en dehors de son contexte institutionnel qui lui même ne saurait être envisagé en dehors du contexte social. Ainsi définie, la pédagogie institutionnelle est un cadre général où dialoguent les tendances personalistes et sociales. Certes, toute pédagogie est institutionnelle, à commencer par la pédagogie traditionnelle, et ce que propose l'école nouvelle est en réalité un contre modèle de pédagogie institutionnelle : vivre l'école autrement en assurant une lisibilité des forces instituées et instituantes. La pédagogie institutionnelle peut toutefois se jouer différemment, selon qu'on accorde plus ou moins d'importance au social ou au sujet. De ce point de vue, l'autogestion est une institution archétypique qui permet d'illustrer les différentes ambitions des tendances sociales sur l'agir pédagogique.

- Dans la version utopique de la pédagogie institutionnelle, l'autogestion est un modèle qui devrait s'imposer à la société et qu'on peut apprendre à l'école, « un système d'organisation de la population et de la vie sociale dans lequel l'organisation et la gestion cessent d'être la propriété privée de quelques uns [...] pour devenir propriété collective »¹¹⁷.

- Dans une version moins positive, « L'autogestion pédagogique ne vise [...] pas à améliorer la situation pédagogique. Ses objectifs sont tout autres. L'autogestion se veut un instrument d'analyse des contradictions du système scolaire et d'élucidation des causes sociales et politiques de ces contradictions »¹¹⁸. L'essentiel réside alors dans la dénonciation du contexte, dans la prise de conscience de ce que sont en réalité les institutions actuelles et de ce qu'on pourrait inventer comme institutions répondant aux besoins et aux intérêts objectifs de la société.

- Dans l'entre deux d'une version plus modérée, « L'autogestion est une forme d'organisation de la classe qu'il s'agit de faire fonctionner, elle est plus qu'un mythe qui permet de dévoiler les limites et le fonctionnement des institutions. » (J.Houssaye ; 1988, p.151). Dans une telle perspective, elle sert à désamorcer la violence symbolique que recèle toute institution¹¹⁹ et à assurer une lisibilité du référentiel caché ; ce qui permet de construire une relation plus libre et plus explicite à l'apprendre et au comprendre.

Quoi qu'il en soit, tous les partisans de l'éducation moderne estiment que former doit être pensé et agi en contexte. La pédagogie traditionnelle et la pédagogie critique se distinguent au fond par une caractéristique essentielle :

¹¹⁶ Les grands pédagogues sont des repères qu'il faut néanmoins relativiser. C'est ce conseil que donne D.Hameline cité par J.Houssaye dans la préface de l'ouvrage intitulé : quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui (J.Houssaye, 1994). « Freinet a-t-il vraiment été l'éducateur qu'Elise Freinet donne à admirer mais dont Fonvielle démystifie rudement les menées dictatoriales ? [...] Montessori n'a-t-elle pas assis sa réputation en gommant le rôle des sœurs Agazzi... »

¹¹⁷ G.Lapassade, cité par Y.Bertrand (1993, p.144)

¹¹⁸ Y.Bertrand, 1993, p.144

¹¹⁹ Par violence symbolique, on entend en général le fait d'imposer une signification en occultant les rapports de forces sous-jacents et les intérêts desservis.

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

- la première se garde bien de rendre l'institutionnel et public le référentiel caché. Elle estime même, qu'en procédant autrement, elle perdrait toute efficacité. Mieux vaut ne pas dire ce que tout le monde sait ;

- la seconde cherche au contraire à faire de l'institution un moyen pédagogique explicite et lisible, à mettre « l'apprenant » en situation de s'en servir de manière consciente et autorisée.

Il faut ajouter que certaines pédagogies institutionnelles fonctionnent avec des institutions internes relativement dédiées (coopérative, imprimerie), et d'autres avec des institutions en prise directe sur la société ; c'est le cas par exemple des pédagogies de la libération. Chez P.Freire, l'éducation est conçue comme une pratique démocratique directement opérationnelle qui favorise le dialogue, l'ancrage dans la réalité, la création de sa culture, la formation à l'esprit critique, la formation à l'intervention sociale. Dans un autre registre, l'agir pédagogique peut aussi fonctionner à l'alternance professionnelle ou à la validation d'acquis. Dans ces différentes expressions de la pédagogie institutionnelle, l'institution sert toujours de force intégratrice et d'analyste.

b) L'influence des tendances personalistes

Avec C.Freinet, J.Dewey, K.Rogers, P.Freire... l'idée que la formation doit être centrée sur l'apprenant a fait son chemin ; c'est même devenu un « allant de soi ». L'influence des théories personalistes pourrait s'exprimer par la formule suivante : se former, c'est auto-diriger sa formation, mais seule la motivation intrinsèque est vraiment porteuse de sens et il vaut mieux pour se mobiliser, bénéficier d'une certaine qualité d'accompagnement.

Dans cette configuration, l'usager devient un apprenant ou mieux un s'éduquant et le formateur une sorte de jardinier. Certes, il doit prendre garde à ne pas être le jardinier d'une agriculture productiviste mais plutôt celui d'une agriculture écologique ou tout au moins raisonnée, susceptible d'assurer une croissance psychologique optimale. Il est persuadé qu'on ne peut pas apprendre quelque chose à quelqu'un, mais au mieux, qu'on peut le mettre en situation d'apprendre par lui-même. Le vocabulaire utilisé par Y.Bertrand pour rendre compte de cette tendance est d'ailleurs caractéristique : restaurer, stimuler, encourager, fournir, permettre, accompagner, restaurer, pourvoir, curiosité, intérêt, ressources, mettre en situation de...

Ce formateur facilitateur peut prendre appui sur **divers processus** :

- d'abord les processus d'auto-construction que sont l'apprendre à apprendre, la méta-cognition, l'auto-réflexion. L'écoute, l'attention, le questionnement, l'empathie, l'authenticité, la non directivité voire un certain anti-conformisme sont alors conseillés. Mais chez certains personalistes, l'idée d'auto-construction s'installe parfois à son compte et débouche sur une apologie de l'auto-formation et de l'auto-cognition, sur la mise en place de dispositifs préconisant exclusivement l'individualisation et le travail indépendant. Les activités de diagnostic, de remédiation et d'auto-évaluation deviennent alors une sorte de panacée. Il y a là une dérive possible, un fantasme de maîtrise, l'instauration d'une pédagogie à responsabilité illimitée, parfois encouragée par les financeurs qui y voient un moyen d'augmenter la productivité de la formation.

- Second appui possible, les processus d'inter-construction. Il s'agit ici d'accorder à l'échange, à la coopération, au conflit socio-cognitif, une place significative. Certains estiment que l'apprendre à apprendre, la méta-cognition, l'inter-réflexion passent

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

nécessairement par l'autre parce que l'individualité est elle-même sociale. Ils privilégient de ce fait l'activité en groupe, les projets en commun...

Si les partisans de la tendance sociale craignent le pédagogisme latent de la tendance personnaliste, les partisans de la tendance personnaliste craignent le manque de retenue latent des interventionnistes. La retenue, disent-ils, c'est une méfiance envers le « je sais ce qui est bon pour toi », c'est le respect de l'altérité, la prise de distance vis à vis de l'impérialisme du « même ». Dans cette veine les pédagogies personnalistes peuvent d'ailleurs devenir impossibles. Chez F. Deligny par exemple, l'éducateur finit par être celui qui apprend de Janmari l'autiste, avec le miroir radical d'un agir humain différent qui semble enseigner à l'agir pédagogique ses limites fondamentales... « Pédagogie négative sans doute, mais pédagogie quand même » insiste J. Houssaye (1996-1, p.31)... Il y aussi chez Neil, un refus de l'endoctrinement possible et chez P. Freire, l'éthique du dialogue préserve la retenue : l'éducateur « s'engage à construire la connaissance avec l'étudiant dans un dialogue permanent. Il ne peut transférer la connaissance à partir d'une position dominante [...]. L'éducation libératrice est incompatible avec une pédagogie qui serait une pratique de domination. » (Y. Bertrand, 1993, p.150). Ces précautions et cette insistance sur la retenue nécessaire, traduisent bien la difficulté que rencontre l'agir pédagogique quand il est orienté par une tendance personnaliste : comment « organiser un environnement éducatif [questionne Y. Bertrand (1993, p.58)] alors que l'étudiant doit en être le principal organisateur ». Nous retrouverons ce problème dans le chapitre VI.

Voilà donc une interprétation des conversations qu'on entend dans la première salle. A l'exception des théories anti-pédagogiques, elles renvoient toutes à des théories de la formation et pour certaines d'entre elles à des théories de l'apprentissage. C'est sur cet autre versant des théories de l'éducation que portent les conversations de la seconde salle : comment se construit le savoir ?

C) Autour de la problématique de la construction du savoir

Parmi les sept classes identifiées par Y. Bertrand, nous avons pour l'instant ignoré les théories psycho-cognitives, socio-cognitives et technologiques. J'ai par ailleurs précisé {chapitre4 p.126} que dans mon usage très libre du texte d'Y. Bertrand, j'utiliserai d'autres termes pour désigner ce qui se passe dans la deuxième salle de notre auberge. Il me semble en effet, que les catégories de psycho-cognition et de socio-cognition entretiennent une certaine confusion dans le débat pédagogique. Je leur ai préféré les termes d'auto-construction et d'inter-construction auxquels vient s'ajouter l'expression hétéro-construction. L'usage du mot construction permet de signifier que le vivant humain est le résultat d'un processus d'homínisation, de subjectivation et de socialisation et que cela renvoie à de l'auto, de l'inter et de l'hétéro construction. Par ailleurs, l'auto, l'inter et l'hétéro construction sont des catégories relativement homogènes qui recouvrent a priori la totalité de l'agir pédagogique pensable. Le conseil de J. Ardoino reste toutefois valable : ce ne sont pas des catégories qu'on peut parquer dans un périmètre déterminé, elles ont des visées les unes sur les autres.

1) Auto-constructivisme, inter-constructivisme et hétéro-constructivisme

Les théoriciens de l'auto-constructivisme attirent notre attention sur le fait que le vivant humain est doté de capacités d'apprentissages qui lui sont propres et qu'il les développe toujours, pour peu que les conditions soient favorables, autrement dit qu'il puisse effectuer des actions qui les rendent opératoires. Cette entrée en matière n'est pas

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

incompatible avec l'idée selon laquelle l'humain est le résultat d'un processus d'humanisation, qu'il est ontologiquement un sujet {[chapitre3 p.93](#)}.

Les théoriciens auto-constructivistes n'affirment aucunement que le vivant humain n'est pas social ; mais ils estiment qu'il est possible d'en faire abstraction dans une certaine mesure. Cette hypothèse est très explicite chez Jean Piaget qui souhaite expliquer le développement de l'intelligence du vivant humain dans ce qu'il a d'ontologique, d'universel et d'a-historique. En la matière, il fait office de précurseur de la pensée auto-constructiviste et sous son autorité, les catégories d'assimilation, d'accommodation, d'équilibration et bien entendu de stade ont vu leur usage se généraliser. Ajoutons que la psychanalyse, avec les catégories de projection, d'introjection, d'objet partiel mais aussi de stade, même si elle a connu en éducation un moindre succès que l'épistémologie génétique, propose elle aussi un cadre de référence susceptible d'expliquer l'auto-construction¹²⁰.

Toujours est-il qu'avec J.Piaget, Y.Bertrand identifie un premier versant de la pensée auto-constructiviste.

Il consacre ensuite un long développement à G.Bachelard et nous invite à constater une différence entre l'épistémologie piagétienne et l'épistémologie bachelardienne¹²¹.

J.Piaget enquête sur les obstacles qui sont franchis par chacun d'entre nous et qui relèvent d'un développement cognitif partagé. Sur le plan éducatif, on pourra en déduire par exemple qu'il est inutile d'envisager tel apprentissage avant tel âge. G.Bachelard insiste au contraire sur ce qui ne se passe pas tout seul et qui pourrait même ne jamais se passer. Franchir un obstacle épistémologique devient alors une aventure auto-réflexive pour l'apprenant. Penser autrement qu'on ne pense peut s'apprendre et les changements de cadres de références peuvent être volontaires.

Si l'on accepte cet enseignement, on peut envisager de promouvoir une pédagogie qui, tout en prenant soin de rester dans la zone proximale chère à Vygotsky, prend appui sur les conceptions préalables de l'apprenant et travaille à leur dépassement. Sous la férule du didacticien, ce qui était obstacle épistémologique devient alors « objectif obstacle » et permet à l'apprenant de changer sa vision des choses. En cela, l'épistémologie bachelardienne est pro-active, elle permet d'anticiper une difficulté, de produire une activité pour que l'apprenant s'y confronte et de l'accompagner pour qu'il la lève. Dans cette perspective, une ingénierie de la connaissance est envisageable. Y.Bertrand signale d'ailleurs que la préoccupation bachelardienne est relayée par un courant important de la didactique des sciences et de la recherche en éducation. A.Giordan notamment, propose un « modèle allostérique » susceptible d'être utilisé pour travailler les résistances des apprenants. L'analogie qui sert de support à son modèle est celle-ci : « comme la structure d'une protéine peut se modifier totalement par l'introduction d'un acide aminé nouveau, d'un oligoélément (transformation allostérique),

¹²⁰ Voir par exemple, (J.Beillerot 1996). Néanmoins, il me semble que la psychanalyse peut plus difficilement jouer ce rôle, d'une part parce que dans sa perspective théorique, différencier l'affectif et le cognitif est un non sens et d'autre part, parce que la séparation entre l'espace psychique et l'espace social, notamment par l'entremise du langage, n'y est guère concevable.

¹²¹ Une précaution gagne d'ailleurs à être prise. Quand G.Bachelard écrit (1977, p.18) qu'il faut "*psychanalyser l'intérêt, ruiner tout utilitarisme si déguisé qu'il soit, si élevé qu'il prétende, tourner l'esprit du réel vers l'artificiel, du naturel vers l'humain, de la représentation vers l'abstraction.*", il en appelle à une épistémologie qui n'est pas seulement psycho-cognitive. On ne pense pas de la même manière après ou avant Newton, avant ou après la théorie de la relativité.

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

la structure conceptuelle de l'apprenant peut également se transformer radicalement dès lors que certains éléments nouveaux sont introduits et intégrés dans l'ensemble ».¹²²

Qu'une telle pédagogie soit possible et que des recherches en éducation le démontrent, intéresse forcément le partisan d'une pédagogie émancipatrice. Mais le formateur qui exerce dans un champ qui n'est pas celui des sciences de la nature reste hésitant. Il se demande s'il n'est pas utile de différencier la didactique des sciences de la nature et celle des sciences de l'humain, comme il est utile de différencier l'agir scientifique qui prend pour objet la nature et celui qui prend pour objet l'humain. Les obstacles et les profils épistémologique sont-ils de même qualité dans l'un et l'autre cas, renvoient-ils aux mêmes certitudes, à la même implication du formateur ? Cela nous renvoie à la distinction que nous faisons initialement entre expliquer et comprendre, à la différence entre sciences de la nature et sciences de l'humain dans le deuxième chapitre {[chapitre2](#) p.39}.

Quoi qu'il en soit, avec J.Piaget et G.Bachelard, l'auto-constructivisme et la recherche psycho-cognitive qui lui est associée sont épistémologiquement bien balisés.

Par contre une utilisation parallèle du constructivisme l'est beaucoup moins. Elle résulte d'un schéma assez simple qui se réduit à l'argumentaire suivant : il n'existe de connaissance que construite par un sujet et de ce fait, toute idée d'inter-construction est sujette à caution. Dans une telle perspective, strictement élémentariste {[chapitre2](#) p.67} l'idée de construction n'est légitime et pertinente que rapportée au sujet. Le sujet devient ainsi la seule entité à laquelle on puisse attribuer une responsabilité et de fil en aiguille on rejoint les prémisses de l'idéologie libérale et de l'individualisme méthodologique. Dans cette analyse, un « racket conceptuel » est exercé sur l'idée de construction ; il permet de développer une rhétorique peu vertueuse qui conduit finalement à retourner l'idéologie béhavioriste comme une peau de lapin. Mais la peau reste la même.

L'erreur consiste au fond à ne pas voir que l'auto-constructivisme à visée scientifique est avant tout un principe de recherche. Il ne renvoie pas à une réalité du vivant humain qui serait exclusivement auto-constructiviste.

Sur ce point, la critique « socio-cognitive » de la pensée « psycho-cognitive » est instructive. Elle ne consiste pas à réclamer un partage de territoire, un droit à l'existence pour elle même ; elle revendique une autre conception de la cognition. Dans une perspective inter-constructiviste, si le social influence la cognition c'est que la pensée et l'action sont fondamentalement sociales, parce que l'homme est un animal fabriqué avec du social. Dans cette autre perspective, la pensée individuelle est un effet de langage que des usagers actualisent en habitant ce même langage et il n'y a aucun sens à croire qu'il existe une pensée privée à proprement parler, même s'il existe une illusion de pensée privée. C'est ce sur quoi insistent à la fois L.S.Vygotski, M.Baktine et L.Wittgenstein alors que les partisans d'un auto-constructivisme réaliste sont fermement installés dans l'idée qu'il n'y a de pensée que privée et qu'elle siège dans le cerveau.

L'inter-constructivisme est d'ailleurs en butte à une erreur comparable à celle de l'auto-constructivisme. Elle consisterait à ne pas admettre que l'inter-constructivisme est lui aussi un principe de recherche régulateur, qu'il n'est pas nécessaire d'inférer que la réalité du vivant humain est exclusivement inter-constructiviste. Cela nous ramène d'ailleurs au choix de la position dualiste qu'avec B.Charlot nous avons privilégiée dans le chapitre précédent.

¹²² Y.Bertrand, p.68

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Qu'en est-il enfin de l'hétéro-constructivisme ? Celui qui choisit une position auto-constructiviste radicale peut estimer que l'hétéro-constructivisme est assimilable à un béhaviorisme dépassé. Mais, outre le fait que le béhaviorisme peut être considéré comme un modèle simple de constructivisme gardant une certaine valeur heuristique, ce serait ne pas comprendre qu'il peut être lui aussi, un principe régulateur. L'hétéro-constructivisme est une catégorie utile pour penser les notions d'influence, de servitude volontaire ou involontaire, et plus généralement toute la pédagogie diffuse et le processus de socialisation qui produit les objets sociaux que nous sommes et leurs habitus. C'est aussi une catégorie utile pour rendre compte des effets du processus de marchandisation en œuvre dans le champ de la formation. Ce processus conduit à la production d'environnements de formation qui relèvent d'un courant de pensée technologique {Y.Bertrand, 1993, p.} qui n'est pas sans exercer une emprise hétéro-constructiviste sur l'apprentissage. Ce techno-constructivisme n'est certes pas une dimension nouvelle de l'agir pédagogique. Décrire ce qu'était un collège dans les années 60 suffit à donner une idée de ce qu'ont pu être la technologie de la pédagogie traditionnelle et l'agir pédagogique collectif qui s'y organisait... Mais aujourd'hui, la technologie de l'éducation change d'allure et de régime ; une industrie de l'éducation émergente conjugue les possibilités qu'offrent les techniques de communication avec une économie qui se préoccupe de manager les connaissances, d'environner ses produits avec des processus d'apprentissage intégrés, d'instaurer une tradition de convivialité à l'échelle mondiale... Comme l'écrit J.M.Albertini (1992) : « la pédagogie n'est plus se qu'elle sera ». Il est d'ailleurs possible que ce phénomène soit favorable au développement d'une science de l'éducation critique, comme autrefois la marchandisation du travail a été favorable au développement d'une économie politique critique. En un sens, les sciences de l'éducation en sont peut être là où était l'Economie du temps d'A.Smith, quand le travail est devenu une marchandise.

Pour conclure ce paragraphe, nous pouvons convenir qu'avec le béhaviorisme, la tentation était forte de privilégier l'hétéro-constructivisme au détriment des autres formes de constructivisme. Mais il faut admettre que ces autres formes ne sont pas en reste et qu'elles s'emploient, elles aussi, à juguler les théorisations concurrentes. Cette guerre des idées a ses raisons externes et internes et sa pérennisation suppose sans doute que soit entretenue une certaine confusion.

En définitive, deux positions sont identifiables :

1ère position : il existe des principes de recherches régulateurs auto, inter et hétéro-constructivistes. Sous certaines conditions, ils sont complémentaires et compatibles dans leurs visées analytiques, herméneutiques et heuristiques ;

2ème position : seul un de ces trois principes est vrai et correspond à la réalité, les deux autres sont erronés.

La confusion dans le débat pédagogique tient en partie à la difficulté dans laquelle nous nous trouvons vis à vis de ces deux positions.

On peut raisonnablement considérer les positions auto, inter et hétéro constructivistes comme des principes de recherche régulateurs compatibles entre eux et avec une analyse qui différencie les processus d'hominisation, de subjectivation et de socialisation. Quant à « l'intégrisme constructiviste », il peut s'analyser comme une erreur, qu'il soit auto, inter ou hétéro orienté. Pour autant, il ne me semble pas raisonnable d'en rester à ce constat sans épuiser l'analyse, sans comprendre les mécanismes intellectuels qui entretiennent la confusion dans le débat pédagogique.

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Pour aller plus avant, il convient de trouver un point d'appui.

2) Théories de la formation, de l'apprentissage... et de la connaissance

Le voyage que nous avons entrepris dans l'histoire de la pensée pédagogique avec la complicité d'Y.Bertrand, nous a conduit à identifier des théories de la formation qui toutes cherchent à défendre un point de vue : former à la relation transcendantale et spirituelle entre l'homme et l'univers, développer le potentiel que recèle une personne, transmettre des valeurs fondamentales... Ces théories de la formation renvoient, pour certaines, à des théories de l'apprentissage. Mais elles renvoient aussi à des théories de la connaissance qui restent souvent implicites. Sur cela je souhaite m'arrêter. C'est en effet un point de passage important vers le chapitre suivant.

Chez les anti-pédagogues, il n'y a pas grand sens à élaborer une théorie de la formation, par contre il y en a un à élaborer une critique des théories de la formation. Ces critiques, nous les avons rencontrées dans notre exploration. Elles s'exercent à l'encontre des théories académiques qui, sous couvert de formation générale, universelle, démocratique et républicaine, assurent la reproduction du système. Elles s'exercent aussi à l'encontre de théories personnalistes qui formeraient au fond une seconde ligne de défense, plus molle certes, mais d'autant plus efficace. Si théorie de la formation il doit y avoir pour l'anti-pédagogie, cela ne saurait-être qu'en référence à une éducation militante, capable de produire des agents du changement social ou de conscientiser ceux qui pâtissent du système

Parallèlement à cela et très logiquement, le psycho-cognitivism est analysé comme un relais de l'idéologie libérale qui, sous couvert de sciences, favorise le primat du sujet et l'individualisme. La préférence pour l'inter-constructivisme va alors de soi. Quant à leur légitimité, les théories anti-pédagogiques la fondent sur une théorie de la connaissance qui s'entend à lire le sens de l'histoire, ce qui donne à leurs partisans la certitude d'agir comme il faut dans des conditions historiques déterminées.

Pour les traditionalistes, la théorie de la formation pourrait s'exprimer ainsi : il faut enseigner les vraies valeurs, les grands textes, les grands exemples. Il faut montrer, faire voir, faire ressentir, entraîner, donner envie de ... Cela ne signifie pas que les valeurs puissent être transmises sans la participation de l'apprenant. Au contraire même, puisque la théorie de l'apprentissage pourrait se formuler ainsi : « quand on veut on peut ». Dans cette perspective éducative, un apprenant normalement constitué, à force d'être en contact avec ce qui est vrai, beau et juste finira par comprendre qu'apprendre est une chance et un plaisir qui lui sont offerts. Il finira par trouver la volonté nécessaire pour parvenir. A défaut, il regrettera plus tard de ne pas avoir suffisamment profité de l'école. C'est d'une théorie de la formation à responsabilité limitée qu'il s'agit ici, elle renvoie l'enseignant et l'apprenant à leurs rôles respectifs et à une théorie de la connaissance qui reste au fond très fugitive.

Chez les spiritualistes, les théories de la formation sont empruntées à des systèmes de pensée associés à des théories de l'apprentissage ancestrales ; elles valent du fait qu'elles ont fait leur preuve mais elles peuvent être relayées par des conceptions éco-sociales beaucoup plus récentes. Une théorie de la connaissance est sous-jacente : connaître, c'est accéder à un soi qui transcende l'individu. Celui-ci doit prendre conscience de son appartenance au tout et apprendre à agir en bonne intelligence avec lui.

Chez les pédagogues travaillés par les tendances sociales et personnalistes deux influences se combinent. Les partisans de la tendance sociale insistent sur l'importance

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

de la dimension institutionnelle. Leur théorie de la formation peut s'exprimer ainsi : il faut rendre l'institué pour qu'il ne soit pas un frein à l'apprentissage et qu'il en devienne même un des vecteurs essentiels. De cette manière, le rapport au savoir, à l'apprendre et au comprendre sera libéré et le développement personnel que propose la tendance personnaliste s'opèrera en relation avec un développement social souhaité et souhaitable. Une théorie de la connaissance est sous-entendue : le sens n'est pas donné, il est à produire et on dispose avec la pédagogie institutionnelle d'un moyen pour le faire.

Quant aux partisans de la tendance personnaliste, ils affirment qu'une théorie de la formation pour être efficace et pertinente doit être centrée sur l'apprenant et se confondre avec une théorie de l'apprentissage. Celle-ci peut varier entre des options auto-constructiviste et inter-constructiviste {chapitre4 p.132}. La théorie de l'apprentissage revendiquée s'énonce en général avec le terme constructivisme, quant à la théorie de la connaissance, fortement articulée au principe d'éducabilité, elle postule que dans des conditions favorables toute personne est capable d'apprendre. Il peut d'ailleurs en résulter pour le formateur une théorie de la formation à responsabilité illimitée.

Cette brève synthèse montre, et c'est sa seule ambition, qu'après avoir identifié des théories de l'agir pédagogique, on peut soumettre chacune d'entre elles à trois questions :

- à quelles conditions est-il possible de connaître : (théories de la connaissance) ;
- à quelles condition est-il possible d'apprendre : (théorie de l'apprentissage) ;
- à quelle condition est-il possible de former : (théorie de la formation).

Les différents courants de pensée pédagogique articulent chacun à leur manière ces trois points de vue.

- chez les anti-pédagogues, la théorie de la connaissance permet d'envisager une critique des théories de la formation et de l'apprentissage en activité ;
- chez les traditionalistes, une théorie de la connaissance « fugitive » conduit à dissocier la théorie de l'apprentissage et la théorie de la formation en donnant une indéniable suprématie à cette dernière ;
- chez les personnalistes, la théorie de la connaissance renvoie à un nécessaire amalgame entre théorie de la formation et de l'apprentissage en donnant une indispensable prééminence à cette dernière ;
- chez les spiritualistes, la théorie de la connaissance renvoie aussi à l'existence d'une relation symbiotique entre théorie de la formation et théorie de l'apprentissage ;
- chez les institutionnalistes, la théorie de la connaissance invite une théorie de l'apprentissage de type personnaliste à s'articuler avec le contexte social et institutionnel, ce qui fonde une théorie de la formation.

Indiscutablement, le formateur trouve des repères dans une histoire de la pensée qui le porte bien plus qu'il ne la porte. A titre d'exemple, je suis sans aucun doute un relais par lequel transitent les tendances sociales à orientation personnaliste. Pour autant l'histoire de la pensée pédagogique me laisse insatisfait pour deux raisons au moins :

- chaque courant de pensée développe sa stratégie conceptuelle dans son espace privé en se construisant des ennemis sur mesure et en privilégiant des couples d'oppositions faciles : psychocognitif/sociocognitif, positiviste/constructiviste, transmis/construit, magistral/appropriatif... Cette stratégie me semble résulter d'une rhétorique peu vertueuse qui joue abusivement du principe de fermeture !

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

- les théories de l'éducation renvoient à des théories de la formation et à des théories de l'apprentissage qui fonctionnent en regard les unes des autres Dans cet échange de regards le rôle que jouent les théories de la connaissance ne me semble pas très lisible.

A la suite de ces constats, j'ai souhaité pousser l'investigation dans une direction inhabituelle en « éclairant » la lecture de l'agir pédagogique avec les théories de la connaissance qui m'ont servi à lire l'agir scientifique. Ce sera l'enjeu du chapitre suivant. J'ai cherché à y développer une stratégie conceptuelle qui articule entre eux les différents courants de pensée pédagogiques sans céder à la tentation des oppositions confortables et commodes. Ce sera peut-être l'occasion de comprendre les mécanismes intellectuels qui entretiennent la confusion dans le débat pédagogique. Le principe en est au fond assez simple : faire jouer aux théories de la connaissance vis à vis des théories de la formation et de l'apprentissage, un rôle de tiers.

VII Cinquième considération intermédiaire : une lecture de l'agir pédagogique

Sixième considération : une lecture de l'agir pédagogique, suite

Cinquième considération : une lecture de l'agir pédagogique

Quatrième considération : une lecture de l'usage des dispositifs de formation

Troisième considération : une lecture de l'agir sociologique en sciences de l'éducation

Deuxième considération : une lecture de l'agir scientifique dans les sciences de l'humain

Première considération : une lecture de l'agir scientifique dans les sciences de la nature

Dans ce chapitre, nous avons commencé à élaborer le quatrième et avant dernier étage de notre cadre de référence, il concerne l'agir pédagogique, c'est à dire la seconde dimension de notre question centrale : quelles relations entretiennent dans les dispositifs de formation l'agir pédagogique et l'agir des usagers ?

Pour l'instant, nous avons balisé la catégorie d'agir pédagogique en limitant sa portée à l'exo-éducation {chapitre4 p.116} et en précisant ce que nous entendons par agir {chapitre4 p.114}. Nous avons ensuite privilégié des entrées spécifiques :

- l'agir pédagogique est une activité d'ingénierie qui conduit à produire des environnements pédagogiques {chapitre4 p.121} ;

- l'agir pédagogique est un objet théorisé par les praticiens {chapitre4 p.123} et par les courants de pensée qui travaillent le champ éducatif {chapitre4 p.125}

Si l'activité pédagogique est appréhendée comme une activité d'ingénierie, c'est qu'elle a été au préalable envisagée comme une activité exo-éducative caractéristique des sociétés qui fonctionnent à l'ingénierie . Nous avons admis que l'agir exoéducatif est une condition de possibilité des sociétés démocratiques {chapitre4 p.116} mais aussi qu'il est soumis, au tournant du siècle, à un processus de marchandisation structurel {chapitre4 p.117}.

Le cadre de référence conceptuel qui permet de lire l'activité pédagogique comme une activité d'ingénierie est construit avec un jeu de langage fait de trois expressions : ingénierie sociale, ingénierie de formation et ingénierie pédagogique. Ces trois niveaux d'ingénierie sont des champs de tension, ils ont diverses finalités que le praticien et les théories de la formation se chargent d'exprimer et à propos desquelles ils prennent position : développement personnel, changement social, maintien des valeurs fondamentales, reproduction sociale...

UNE PREMIERE LECTURE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Une de ces finalités est admise par tous et peu débattue : la production d'environnements de formation. Le cadre de référence qui permet d'explorer cette finalité est construit avec trois termes : préparation, mise en œuvre, mémorisation. Mais, même en choisissant cette entrée apparemment neutre, les enjeux ne sont pas pour autant anodins. Ces différentes activités peuvent en effet être réduites à un faire quand elles sont sous la tutelle d'une ingénierie de formation à visée instrumentale, mais elle peuvent aussi coopérer avec les autres niveaux d'ingénierie, les contester et les infléchir. L'exercice de la profession met en jeu des rapports de force, de dépendance, de coopération... Dire de l'agir pédagogique qu'il est une activité émancipatrice est donc un parti pris de praticien.

Cette conception émancipatrice de l'agir pédagogique, est celle d'un formateur ayant exercé dans un contexte de formation singulier {chapitre4 p.123}. Il constatait l'influence d'une pédagogie informelle et une difficulté de l'agir pédagogique à se mouvoir. Du coup il se posait trois questions : qu'est-ce qu'une pédagogie émancipatrice, comment la mettre en œuvre, est-elle légitime ? Il concluait qu'elle est envisageable, qu'elle engendre des résistances qui peuvent être analysées comme des obstacles épistémologiques (utilitariste et substantialiste) et que le didacticien peut les traduire en objectifs obstacles. Il constatait que l'obstacle utilitariste {chapitre1 p.30} n'est pas difficile à travailler, mais que l'obstacle substantialiste en revanche {chapitre1 p.31} fait preuve d'une grande résistance. Toutefois, à condition d'être critique et négative, une pédagogie émancipatrice reste envisageable. Mais envisageable ne signifie pas nécessairement légitime et autorisée.

Cette conception émancipatrice de l'activité pédagogique, quand elle est trempée dans l'histoire de la pensée pédagogique trouve des repères, mais cette épreuve la conduit aussi à identifier des zones de confusion.

Vers la Sixième considération

VIII Transition vers la suite

Théories de la connaissance peu intégrées, opposition duelle et facile, confortables et non interrogées, c'est une impression que l'on peut avoir en participant au débat pédagogique. Pour tenter d'élucider les mécanismes intellectuels qui relayent cette confusion, nous allons entreprendre dans le chapitre suivant une lecture épistémologique de l'agir pédagogique. Elle ne visera pas à identifier ce qui est pédagogique et ce qui ne l'est pas, elle permettra par contre de proposer une représentation synoptique de l'agir pédagogique et de le concevoir comme une activité communicationnelle qui intègre la visée émancipatrice.

Chapitre V : Pour une lecture épistémologique de l'agir pédagogique

Il faut sans doute savoir pratiquer cette étrange vertu que M. Serres nomme la retenue: car la retenue n'est pas le reniement; c'est cette manière de donner de la place à l'autre sans y paraître, c'est une sorte de rétractation confiante, une manière de s'éclipser en encourageant, de ne pas s'imposer parce qu'on sait que l'autre, maintenant, va pouvoir aller jusqu'au bout de lui-même. La retenue, c'est l'expression de soi sans la brutalisation de l'autre, c'est cette légère hésitation de la véritable compétence quand elle s'exprime sans s'exposer, quand elle reconnaît la difficulté de l'autre à l'entendre et, sans renoncer à ce qu'elle croit et sait, prend la précaution essentielle de lui laisser un espace pour exister.

DEVELAY Michel, Philippe MEIRIEU¹²³

I Intention

Dans le chapitre précédent j'ai expliqué ce qu'a été ma démarche de recherche concernant cet objet particulier qu'est l'agir pédagogique et ce que recouvre dans ce texte l'usage de cette notion. Je me suis ensuite demandé comment entamer une première lecture de l'agir pédagogique. Trois réponses ont été envisagées: l'agir pédagogique est une activité d'ingénierie qui consiste à préparer, à mettre en œuvre et à mémoriser des environnements de formation, c'est aussi un objet théorisé par les praticiens, c'est enfin un objet théorisé par les courants de pensée qui travaillent la pensée pédagogique.

De ce parcours, nous sommes sortis avec des repères utiles mais sans que soient dissipées une certaine confusion qui agite, mais aussi organise, le débat pédagogique. Nous avons relevé deux indices significatifs: une rhétorique peu vertueuse qui joue sur des oppositions faciles et des théories de la connaissance mal intégrées à l'argumentation. C'est cette confusion et la mécanique intellectuelle qui l'autorise que le présent chapitre devrait contribuer à élucider en privilégiant une lecture épistémologique de l'agir pédagogique.

Rappelons que l'épistémologie n'est pas envisagée dans ce texte comme un moyen de légiférer sur ce qui est ou n'est pas scientifique. C'est la position adoptée dans le deuxième chapitre pour lire l'agir scientifique {[chapitre2](#) p.39}. Plutôt que d'établir une ligne de démarcation entre sciences et non sciences, j'y ai proposé un synopsis de l'agir scientifique où plusieurs conceptions de la scientificité s'articulent entre elles.

C'est cette même perspective qui régit le présent chapitre, l'épistémologie ne sera pas utilisée comme un moyen de légiférer sur ce qui est ou n'est pas pédagogique. Ce sera un moyen de construire un synopsis de l'agir pédagogique envisagé comme une activité communicationnelle.

Cette lecture épistémologique sera, radicale, heuristique, minimaliste et elle ne cèdera pas à une rhétorique peu vertueuse qui privilégie le principe de fermeture en favorisant les oppositions faciles.

¹²³ MEIRIEU Philippe, DEVELAY Michel, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous.*, Paris: ESF éditeurs, 1992, p. 127-128.

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

A) Une démarche Radicale

Dans le chapitre précédent, en proposant une lecture de l'agir pédagogique comme activité de production d'environnements de formation, nous avons admis que l'approche de J. Donnay et E. Charlier était radicale au sens de H.G. Gadamer. Radicaliser, explique ce dernier, c'est décrire une activité telle que quiconque l'exerce l'effectue déjà. De fait, le formateur n'est pas surpris par une description en terme de préparation, de mise en œuvre et de mémorisation ; mais sur cette base apparemment banale, une activité auto-réflexive pertinente peut être menée.

Il s'agit ici de procéder de manière similaire, mais cette fois pour décrire ce qui se passe pendant la mise en œuvre de l'agir pédagogique. Agir pédagogiquement ce sera alors : « expliquer quelque chose à quelqu'un », « mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui même », « expliquer quelque chose avec quelqu'un ».

B) Une démarche Heuristique

Dans son ouvrage intitulé *le triangle pédagogique*, J. Houssaye (1988, p.32) pose cette question : qu'est-ce qui nous arrive quand nous pratiquons la pédagogie ? Pour y répondre, il choisit une position : « comprendre la pédagogie, nous dit-il, revient à jouer à la pédagogie. Et jouer à la pédagogie nécessite la connaissance, l'élaboration et l'approfondissement d'un traité du jeu pédagogique [qui nous permet] de mieux saisir les règles du jeu, [et qui] aide aussi à mieux jouer à la pédagogie, autrement dit à nous donner davantage la possibilité de varier notre jeu et de trouver la meilleure manière de jouer dans telle ou telle circonstance ». Lui même y a joué comme professeur de philosophie, d'abord avec le processus **enseigner**, puis avec le processus **former** et enfin avec le processus **apprendre**. Son « traité du jeu pédagogique »¹²⁴ s'en tient à ces trois processus et à des règles simples. La pédagogie est un jeu qui se joue à trois. Chaque partenaire peut faire le mort et nécessairement l'un d'entre eux fait le mort (tiers exclu). Sa présence est d'ailleurs essentielle ; car sans lui, les deux autres partenaires ne pourraient pas jouer. Cette règle étant posée, on peut en déduire qu'il y a trois manières de jouer. On peut jouer à « enseigner », à « former » et à « apprendre ». Dans le premier cas, c'est l'élève qui fait le « mort », dans le second cas c'est le savoir et dans le troisième c'est l'enseignant.

Ce modèle permet de comprendre ce qui se passe quand un des joueurs refuse de faire le « mort » et se met à faire le « fou ».

- chahut, indifférence, désintérêt, inattention quand il s'agit des élèves ;
- refuge dans la psychologie de groupe, interventions intempestives quand il s'agit de l'enseignant ;
- quant au savoir, même s'il ne peut pas se manifester seul, il peut néanmoins faire le fou : par l'intermédiaire d'étudiants qui réclament de vrais cours ; par l'intermédiaire de l'institution qui rappelle les exigences, par l'intermédiaire du professeur enfin, quand il lui arrive d'effectuer un contrôle sans qu'un enseignement adéquat ait été assuré.

Cet usage du triangle pédagogique me semble constituer un acquis. C'est une conceptualisation de l'agir pédagogique que je qualifierai volontiers d'heuristique : à partir de quelques règles fondamentales, ceux qui jouent à la pédagogie sans avoir appris les règles peuvent s'y reconnaître et les utiliser. Cette lecture a posteriori permet de dialoguer avec un déjà su et de le fortifier et c'est aussi ce que devrait permettre une approche épistémologique.

¹²⁴ On trouvera un développement complet dans le livre de J. Houssaye intitulé *Le triangle pédagogique, théorie et pratique de l'éducation scolaire I* (p.34 à 44 dans la dernière édition), et aussi dans le premier chapitre d'un livre dirigé par le même J. Houssaye intitulé : la pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui (1996-2).

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

C) Une démarche minimaliste

Dans son ouvrage sur les *théories contemporaines de l'éducation*, Y.Bertrand (1993, p.101-105) s'attarde sur un courant de pensée né dans les années quatre-vingt. Il concerne la formation des personnes à l'utilisation des logiciels. Ce qui n'est pas sans écho dans ma pratique professionnelle. En formant les étudiants à ces belles machines que sont les logiciels de bureautique pour qu'ils parviennent à écrire efficacement leur mémoire, je me suis heurté à ce qui semble pourtant être un avantage : la possibilité d'exécuter une même tâche de 36 manières différentes. La pédagogie de la découverte qu'on pourrait spontanément encourager se perd dans cette profusion et découragement des utilisateurs qui souhaitent aboutir rapidement. Une formation minimaliste, rapporte Y.Bertrand, consiste (entre autres) à brider le logiciel de manière à limiter les trajectoires possibles. La méthode permet de réussir rapidement une activité, elle conduit à construire des repères, des chemins principaux autour desquels d'autres itinéraires pourront par la suite s'agglomérer, des raccourcis, mais aussi des détours aventureux.

L'usage du mot minimaliste me semble utilisable pour décrire une conception de l'agir pédagogique qui s'en tient à des repères et à des chemins principaux qui n'excluent pas d'autres itinéraires possibles.

D) Une démarche qui renonce aux oppositions faciles

On peut imaginer, en se fiant à l'histoire de la pensée pédagogique, qu'il existe une pédagogie normale assise sur un paradigme "dépassé" et qu'il est devenu possible de penser en dehors du cadre qu'elle suggère. **Nous serions passés** d'un idéal de pédagogie passive et transmissive, centrée sur l'enseignant et ses objectifs, à un idéal de pédagogie active et constructiviste, centrée sur l'apprenant et ses compétences. Cette opposition constituerait le creuset dans lequel la normalité d'hier serait remplacée par celle d'aujourd'hui. La première, prétendant que l'activité pédagogique est une activité de transformation de la matière première apprenante, la seconde prétendant que l'activité pédagogique est, en dernière analyse, une activité de construction des apprenants par eux-mêmes.

Sans remettre en cause le ferment que constitue cet événement, nous ne prendrons pas pour argent comptant les couples d'oppositions qu'il suggère.

Certes, on a pris l'habitude d'opposer en pédagogie l'idéal constructiviste à l'idéal transmissif, le premier ayant la réputation d'exprimer la novation pédagogique. Mais, est-ce vraiment dans l'opposition transmis / construit que le débat pédagogique se renouvelle aujourd'hui? A mon avis, le propos qui oppose le construit au transmis gagne à être élucidé d'un point de vue pragmatique (que fait-on en adoptant cette position ?). Il gagne aussi à être élucidé d'un point de vue épistémologique (y-a-t-il des théories de la connaissance susceptibles d'éclairer ces conceptions ?).

On a aussi pris l'habitude d'opposer les positions psycho-cognitives et socio-cognitives. Certains pensent que la dimension psycho-cognitive explique à elle seule la socialisation de l'individu, dans ce cas, ce serait le processus de subjectivation qui explique le processus de socialisation.

D'autres contestent cette place accordée au psychisme individuel et réclament pour le social un rôle de premier plan. Ce serait plutôt le processus de socialisation qui expliquerait le processus de subjectivation. La référence à Vygotski est alors expressément recommandée... Plutôt que de psycho-génèse, on préfère parler de socio-génèse, plutôt que de psycho-cognitif de socio-cognitif. Cela aussi gagne à être élucidé d'un point de vue pragmatique et épistémologique.

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Lecture épistémologique, radicale, heuristique et minimaliste, qui renonce aux oppositions faciles pour conceptualiser et « éclairer » la dimension communicationnelle de l'agir pédagogique. C'est avec ces différents moyens que nous allons répondre dans ce chapitre à la question suivante : comment lire l'agir pédagogique comme activité communicationnelle ?

Pour cela, je vais entreprendre trois démarches complémentaires et interdépendantes :

- 1) identifier les modalités de communication pédagogiques envisageables ;
- 2) leur associer des théories de la formation et par voie de conséquence des théories de l'apprentissage ;
- 3) éclairer le tout en ayant recours aux théories de la connaissance.

II Les modalités de communication pédagogique

Que peut être une réponse radicale, banale et acceptable à cette question : que fait-on quand on agit pédagogiquement ? . Nous avons vu dans le chapitre précédent que cette question appliquée à l'activité d'ingénierie pédagogique entraînait la réponse suivante : on prépare, on met en œuvre et on mémorise. Si on pose cette même question pour l'activité de communication pédagogique, on obtient trois réponses, chacune décrivant une **Modalité de Communication Pédagogique**:

MCP1 : former c'est expliquer quelque chose à quelqu'un

MCP2 : former c'est mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui même

MCP3 : former c'est expliquer quelque chose avec quelqu'un.

Le mot expliquer est utilisé ici dans un sens très large, au sens de déployer un savoir, un tour de main ou une connaissance... Dans cette perspective, montrer ou "faire voir" peuvent être aussi des manières d'expliquer. Nous ne pratiquons pas ici le jeu de langage utilisé dans le chapitre II {Chapitre2 p.39} qui donne aux termes « expliquer » et « comprendre » un sens tout à fait particulier. Dans le contexte de ce chapitre, les deux mots racontent la relation entre deux locuteurs: expliquer c'est faire sortir de soi et comprendre c'est intégrer à soi.

Quant à l'expression « expliquer avec », qui pourra éventuellement surprendre, elle est empruntée à Francis Jacques (1981, p.41). "Nous pouvons délimiter les exigences fonctionnelles du discours [dit-il] : dire quelque chose avec quelqu'un, et non pas seulement à quelqu'un (ce qui est trivial) . Le langage y contracte une valeur référentielle en même temps qu'une portée transactionnelle ."

A chacune de ces modalités de formation, on peut associer des postures « d'apprenants ».

Imaginons par exemple¹²⁵, qu'à la suite d'un cours de physique sur le mouvement des planètes, on demande à trois élèves de produire une phrase sur le coucher du soleil et à trois enseignants partisans chacun d'une modalité de communication pédagogique de commenter les réponses.

Sylvestre : "En vacances, quand je fais de la planche à voile, le soir, je regarde le coucher de soleil".

Antoine : "Un jour, j'ai vu le soleil se coucher quarante-trois fois".

Isaac : "Jamais le soleil ne se couche".

¹²⁵ Cette petite histoire est inspirée par J.F.Malherbe, 1981, pp.107-108.

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Le premier enseignant pense qu'enseigner c'est expliquer quelque chose à quelqu'un. Apparemment nous dit-il et si le cours a été bien fait, il y a dans cette classe un matheux qui a compris de quoi il s'agissait, un littéraire et un sportif qu'il faudra correctement orienter.

Le deuxième enseignant pense quant à lui qu'enseigner c'est mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui même. A son avis, le cours n'est pas particulièrement réussi, mais quelques situations problèmes permettront une remédiation cognitive pour Antoine et Sylvestre.

Le dernier enseignant croit qu'enseigner c'est expliquer quelque chose avec quelqu'un. Il constate qu'il y avait dans cette classe plusieurs postures, plusieurs jeux de langage qui obéissent à des règles différentes et renvoient à des formes de vie différentes¹²⁶. Pour lui le problème pédagogique est essentiellement un problème de confusion entre jeux de langage dont résultent des malentendus. On n'a pas suffisamment expliqué dans cette classe que le jeu auquel on jouait était celui de la physique classique.

Voyons deux autres exemples.

Dans un cours d'initiation au langage comptable, en 1991, j'expliquais ceci: *"la ressource, c'est ce dont on dispose. Quant à l'emploi, c'est l'utilisation de ce dont on dispose"*. Pour me faire bien comprendre, j'ajoutais quelques exemples: *"pour dépenser son salaire, il faut l'avoir eu, la consommation est un emploi et le salaire une ressource; pour acheter une voiture, quand on n'a pas d'argent, il faut d'abord emprunter. L'emprunt est une ressource, l'achat de la voiture un emploi..."* A la suite de quoi, pour m'assurer de l'intercompréhension, je posais la question suivante: *"faut-il avoir une ressource pour avoir un emploi?"* Tous les stagiaires, approuvèrent, sauf Maria... Elle me dit, offusquée et avec toute la force et la conviction dont elle était capable: *"Mais monsieur, il faut avoir un emploi pour avoir une ressource."* Maria avait pris un autre embranchement. Elle voulait simplement dire que pour avoir un revenu, il fallait avoir du travail. Collision entre jeux de langage donc et combinaisons de modalités de communication pédagogique!

Le second exemple est un souvenir d'écolier. Nous avons fini d'étudier les additions et les soustractions, et nous savions tous soustraire et additionner. Suivait le passage délicat à la multiplication et surtout à la division. Là, malgré les explications et les exercices, je ne comprenais plus rien. J'avais bien mémorisé la forme et l'allure des divisions, mais le seul monde raisonnable me semblait être celui des plus et des moins. Après beaucoup d'explications et quelques tentatives de calcul, vint l'épreuve de vérité: l'évaluation sommative. Aux quatre divisions différentes que Mr Petit nous donna à calculer, je m'empressais de mettre le même résultat, et en dessous du dividende j'écrivais au hasard des chiffres qui eux, étaient tous différents. Ça ressemblait à des divisions et j'étais au fond assez fier du résultat. Evidemment, celui-ci n'était pas juste... En commentant les notes, Mr Petit s'est contenté de me dire: *"comment se fait-il que des opérations différentes aient toutes le même résultat et qu'il y ait des chiffres qui semblent être mis au hasard?"* Il a simplement posé cette question, sans jugement, sans intonation particulière. Quelques jours plus tard, je savais faire des divisions.

¹²⁶ Les notions de jeu de langage et de forme de vie utilisées dans le chapitre précédent appartiennent à la conceptualisation wittgensteinnienne. Une manière d'en appréhender la signification consiste à se référer à un jeu quelconque. Une activité de jeu renvoie à un jeu de langage spécifique et à une forme de vie spécifique. Chacun d'entre nous pratique dans sa vie de multiples jeux de langage et de multiples formes de vie.

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Sans doute, pour moi, y avait-il un monde où, quelles que soient les divisions, elles avaient toutes le même résultat. Mais ce monde n'était pas celui de l'arithmétique! La réaction de Mr Petit a simplement partagé ces deux univers. Collision puis séparation entre un jeu de langage interne à l'apprenant et un jeu de langage disciplinaire!

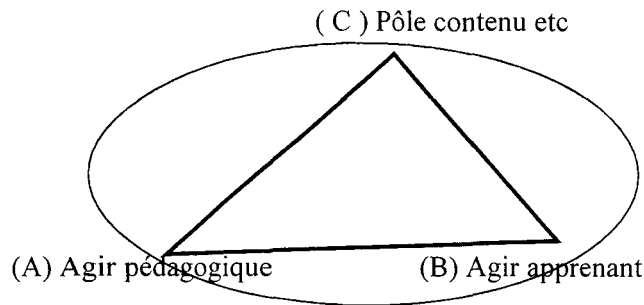
De ces exemples on retiendra qu'il existe des modalités de communication pédagogique qu'on peut exemplifier. Certes, on peut être troublé par cette classification-définition des modalités de communication. Après tout, monsieur Petit ne m'a-t-il pas mis en situation de comprendre, ne m'a-t-il pas expliqué quelque chose? Cette remarque n'est pas sans intérêt et il n'est pas question de rendre hermétiques les frontières entre modalités de communication pédagogique. Elles peuvent sans difficultés s'employer ensemble. Toutefois, entre les trois modalités de communication il existe des critères de démarcation sérieux qui permettent de concevoir des théories de la formation distinctes.

III Des théories de la formation distinctes

Pour interpréter ces trois modalités de communication pédagogique nous allons, une fois encore, exploiter le modèle qu'utilise J.Houssaye¹²⁷, à savoir le triangle pédagogique.

A) Un modèle pour interpréter les modalités de communication pédagogique

FIGURE 25 : LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE



Rappelons qu'un premier pôle de ce triangle représente le contenu, la matière, le programme, bref ce qu'il y a à savoir, savoir faire, savoir être; qu'un second pôle représente l'agir pédagogique de l'enseignant, du formateur, du tuteur, bref, de celui qui transmet ou médiatise la connaissance et qu'un troisième pôle représente l'agir apprenant du formé, de l'élève, de l'étudiant, du stagiaire, bref des destinataires immédiats¹²⁸ du processus éducatif.

Le cercle que J.Houssaye trace autour du triangle (1996-2) représente ce dans quoi est pris l'agir pédagogique : les activités d'ingénierie de formation et d'ingénierie sociale. Mais il permet aussi d'adopter une posture plus en retrait, et si nécessaire, de « rester en deçà des projets de société » (1988, p.30).

¹²⁷ Houssaye J. (dir) (1996), Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique dans *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris: ESF

¹²⁸ il existe des destinataires non immédiats : service formation, parents, conseil régional..

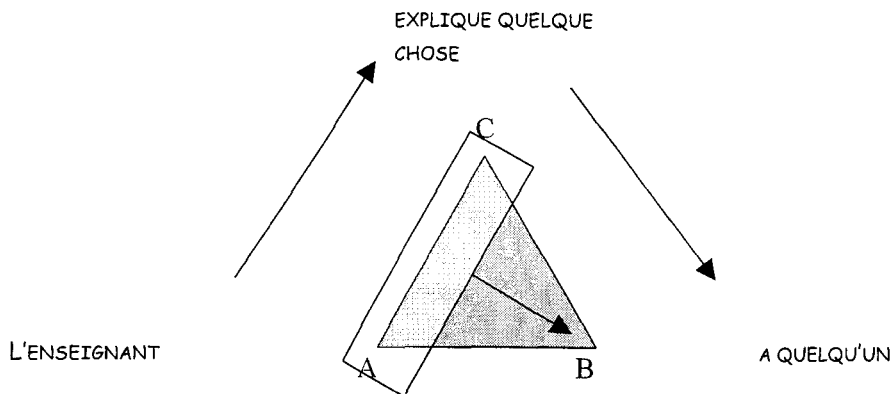
POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Pour ce qui nous concerne ici, à savoir une lecture de l'agir pédagogique considéré comme activité communicationnelle, nous allons traduire chaque formule (MCP1, MCP2 et MCP3) dans l'espace de ce modèle en associant à chacune d'entre-elles une configuration singulière du triangle pédagogique, ce qui conduit à imaginer une configuration transmissive, une autre constructiviste et une dernière dialogique ; soit trois allures possibles de la communication pédagogique.

Avec cette conceptualisation, on peut imaginer des théories de la formation spécifiques : une théorie de la formation **explicative** ; une théorie de la formation **appropriative** et une théorie de la formation **dialogique**.

B) Une théorie de la formation explicative ou la pédagogie à responsabilité limitée

FIGURE 26 : MCP1 OU QUAND A EXPLIQUE C A B



Le formateur qui adopte cette posture¹²⁹ est partisan d'une théorie de la formation qui s'exprime à peu près de la manière suivante ; il travaille de manière intime la matière à enseigner, il identifie précisément l'objet de son enseignement, il cherche à le comprendre, prépare sérieusement son cours, envisage des enchaînements clairs, des objectifs et des enjeux explicites ; *le rectangle entourant les pôles A et C symbolise cette activité.*

Il suffit qu'ensuite, son message soit clair et cohérent pour être compris et appris par un apprenant normalement constitué, *ce que symbolise à son tour la flèche pointée vers B.*

Quant au processus apprendre, il n'apparaît qu'en creux dans la configuration, le formateur le conçoit comme l'écho plus ou moins investi par « l'étudiant » du processus enseigner. A minima, « l'élève » sera capable de répéter poliment, mais libre à lui de devenir un apprenant honnête en faisant l'effort de comprendre et en prenant lui même en charge le processus apprendre. L'enseignant peut à la limite imaginer qu'il déverse du savoir dans un appris, mais je ne connais personne qui le prétende. D'ailleurs, la démarche explicative n'exclut pas une perspective constructiviste, puisque les « bons élèves » sauront décoder les règles du jeu et exercer à part entière le métier d'apprenant. Sans doute est-ce, de ce fait, une modalité de formation sensible à la reconnaissance et

¹²⁹ C'est à mon collègue Bruno Richardot que je dois la forme définitive de ce schéma.

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

à la valorisation du pareil à soi, aux tentations élitistes et reproductrices ; mais ces caractéristiques ne sont certainement pas constitutives de l'agir explicatif.

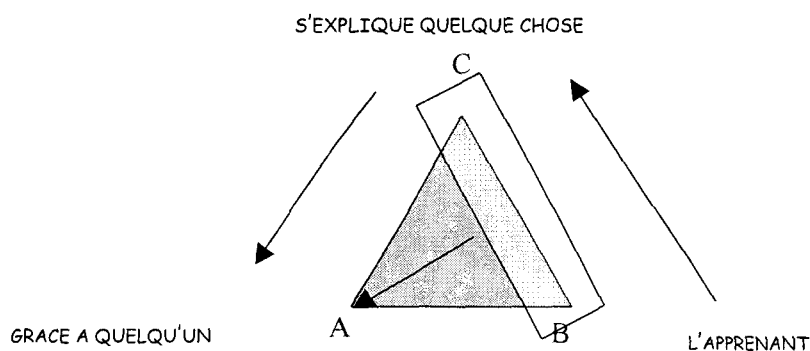
Cette modélisation montre assez bien que, ce qu'on nomme habituellement pédagogie transmissive ou magistrale, correspond plutôt à une théorie explicative de la formation dont chacun a pu faire l'expérience dans sa vie d'apprenant. Dans certains cas nous ingurgitons un savoir que nous oublions sitôt restitué à son "légitime" propriétaire ; mais il arrive qu'une situation magistrale devienne totalement appropriative, par exemple quand le conférencier a des talents de conteur ou qu'un événement tardif éveille un appris qu'on croyait oublié. A l'inverse, une pédagogie dite appropriative peut avoir des arrière pensées très transmissives et chercher à nous jouer et à nous manipuler.

Cela invite à se méfier d'un amalgame rapide entre relation explicative et relation « transmissive¹³⁰ ». Il est porteur d'analyses sommaires, renvoie à des systématisations peu crédibles et sert parfois à construire un ennemi sur mesure ; ce qui permet de ne pas interroger son propre agir pédagogique. Cela ne signifie pas que la critique d'une pédagogie traditionnelle ou académique, qui utilise prioritairement une modalité de communication explicative soit sans objet ; mais mieux vaut ne pas confondre pédagogie explicative et pédagogie académique, transmissive ou traditionnelle.

Toujours est-il que l'agir explicatif invite au partage des tâches entre l'enseignant et l'étudiant. On peut à son propos parler d'UNE PEDAGOGIE A RESPONSABILITE LIMITEE. Attention cependant, car il n'est pas rare que les enseignants quand ils adoptent cette posture, accroissent leur responsabilité dans le processus éducatif en s'assurant que « l'élève » a bien effectué son métier « d'étudiant ». Dans le même ordre d'idées, l'expérience du sur-groupe¹³¹ est susceptible d'assurer une certaine expertise, une connaissance a priori des obstacles et des résistances. Elle permet d'envisager un cours illustré ou participatif et pseudo dialogué, dans lequel l'enseignant utilise à bon escient les représentations et conceptions préalablement identifiées des étudiants.

C) Une théorie de la formation appropriative ou la pédagogie à responsabilité illimitée

FIGURE 27 : MCP2 OU QUAND B S'EXPLIQUE C GRACE A A



¹³⁰ Le mot « transmissif » supporte une connotation positive et une connotation négative. C'est la connotation négative que nous supposons ici.

¹³¹ Par analogie avec la notion de sous-groupe, celle de sur-groupe englobe les groupes qui ont suivi des formations comparables avec le même formateur.

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Tout formateur qui s'est essayé au cours magistral a fait cette expérience singulière : en contrôlant les acquis, il constate avec un certain désarroi que des "étudiants" sont apparemment hors jeu, que la plupart sont polis et que quelques uns, assez rares, ont réinventé ce qu'il leur a été enseigné. Ce constat renvoie à cette part du processus former laissée à la charge de l'étudiant par l'agir explicatif. C'est précisément la connaissance puis l'exploitation de cette « jachère » que l'agir constructiviste déclare essentielle.

Pour un constructiviste, connaître cette jachère permettra de mettre chacun en situation d'apprendre et cela présuppose une connaissance de l'apprenant. Il importe que le formateur sache ce qu'il en est des processus d'apprentissage pour tenir son rôle, ce qui l'invite à prendre à la lettre le principe d'éducabilité et à s'engager dans UN PROJET DE FORMATION A RESPONSABILITE QUASI ILLIMITEE.

En adoptant cette position, le formateur vit le processus former comme une soumission raisonnée du processus enseigner au processus apprendre et c'est ce qui le conduit à renoncer à la démarche explicative pour ne pas faire faire à l'apprenant « sous prétexte d'aller vite, la voie imaginée par des personnes spécialisées qui se figurent cette voie, après avoir oublié leurs tâtonnements et les détours qu'elles ont faits avant d'arriver au point où elles en sont. »¹³²

Comparé à la posture précédente, le rôle du formateur s'en trouve sensiblement transformé. Pour l'apprenant, il ne s'agit plus d'apprendre en temps différé après avoir récolté du savoir, mais d'apprendre en temps réel. Pour le formateur, il ne s'agit pas d'expliquer quelque chose à quelqu'un, mais de mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui même. *Dans le rectangle qui entoure désormais les pôles B et C, s'exprime toujours une tension entre une personne et un savoir, mais cette fois ci, l'apprenant est au centre de la scène.*

Le formateur quant à lui souhaite être perçu comme une personne ressource, un facilitateur, un tuteur méthodologue et non comme un dispensateur de savoir. *Ce que symbolise la flèche orientée vers A quand on l'associe à l'expression « B s'explique C grâce à A ».*

Quant à la relation qu'entretient le formateur avec le savoir, elle a désormais une existence en creux, elle est devenue mise en situation, conception d'énigmes, proposition problématique, ressource... A une didactique du contenu médiatisée par le langage, le formateur constructiviste préfère une didactique de la mise en situation ayant pour objectif l'auto-formation et pour moyen des environnements d'apprentissage qui favorisent le travail autonome.

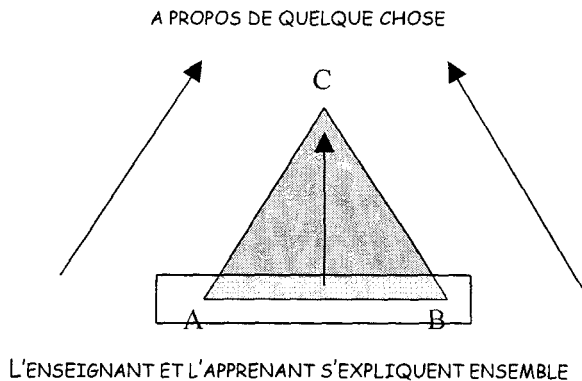
D) Une théorie de la formation dialogique ou la pédagogie à responsabilité partagée

On peut raisonnablement affirmer que les postures transmissives et constructivistes rassemblent l'essentiel des prises de position en matière d'agir pédagogique. Le dialogique voyage en général sous la bannière du constructivisme ou plus exactement du socio-constructivisme. C'est, par exemple, le choix que fait Jean-Pierre Astolfi dans le travail d'élucidation qu'il consacre à la pédagogie dans un texte intitulé *Vers une pédagogie constructiviste* (1995). L'attitude dialogique est pourtant une posture singulière qui supporte une modélisation bien à elle.

¹³² Texte de O.Decroly dans J.Houssaye, 1992-2, p.141

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

FIGURE 28 : MCP3 OU QUAND A AVEC B S'EXPLIQUE C



Dans cette configuration, A s'explique avec B à propos de C. Le rectangle trouve cette fois son équilibre dans la tension produite par la relation entre des personnes à propos du savoir et non plus dans la tension existant entre le savoir et une personne, que celle-ci soit l'enseignant ou l'apprenant. On conviendra qu'il s'agit là d'une démarche inter-constructiviste. Le dialogue s'instaure jusqu'à ce que les locuteurs aient la certitude de s'être accordés ou jusqu'à ce qu'ils sachent ce sur quoi ils ne s'accordent pas.

La plus fautive des attitudes dialogiques, et cela ne signifie pas qu'elle soit condamnable, consiste à faire semblant de ne pas comprendre ; « l'expliquer à » peut en effet se déguiser en « expliquer avec », et nombreux sont les formateurs qui excellent dans cet art. La relation s'apparente alors à une maïeutique. Le véritable « expliquer avec », suppose de ne pas savoir et d'inventer ensemble du « nouveau » dont on n'avait pas idée, ce qui demande parfois de savoir ignorer ce que l'on sait.

Il s'agit, comme le précise M.de Certeau cité par M.Cifali (1986), d'une « aptitude à être toujours dans le lieu de l'autre, mais sans le posséder, et à tirer parti de cette altération mais sans s'y perdre ».

Un exemple de relation dialogique extrait d'un ouvrage dirigé par P.Vermersch et M.Maurel (1997, p.81) permettra d'illustrer ce propos. S. est une élève de CE2 à qui J. propose une dictée de plusieurs nombres dont quatre vingt dix huit qu'elle écrit invariablement 88 et quatre vingt huit qu'elle écrit aussi 88. Ce qu'ils vont comprendre ensemble, c'est que S. quand elle écrit 98 pense quatre vingt (80) puis dix huit (18) et qu'elle enlève les chiffres du milieu puisqu'on ne peut écrire que 2 chiffres. Ce qu'ils vont comprendre aussi c'est que pour écrire 88, S. pense 80 puis 28, ce qui dans sa logique à elle s'écrit aussi 88.

On voit ici que le formateur dialoguiste est un spécialiste des jeux de langage, jeux de langage spécialisés certes, mais aussi jeux de langage de tous les jours. Il admet qu'il en existe une grande variété, un peu comme il existe de nombreux jeux de cartes. Il sait qu'un mot peut avoir dans telle ou telle configuration un rôle très différent et il est attentif à cette diversité d'usages. Dans sa pratique, il s'emploie à identifier son engagement et celui d'autrui dans la diversité langagière ; ce qui lui permet de repérer les malentendus qui naissent en formation, quand les locuteurs croient jouer au même jeu alors qu'ils jouent à des jeux différents.

Certes, notre formateur ne croit pas que tous les jeux se valent et savoir notifier par écrit la différence entre **88** et **98** lui semble indispensable; mais il sait qu'à un "jeu de

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

langage" est associée une "forme de vie" et que cette dernière peut asservir fermement les convictions. Il lui faut en tenir compte dans sa démarche, non pas de manière intrusive en s'efforçant de savoir avant l'autre ce qu'il ne sait pas encore, mais en découvrant avec lui ce qui peut être su. Le formateur dialoguiste ne renonce pas à une didactique de l'explication ou de la mise en situation, mais il la soumet à une didactique de l'interlocution ayant pour finalité l'activité communicationnelle, activité dont J.Habermas nous dit avec insistance qu'elle est orientée à l'intercompréhension. A une pédagogie à responsabilité limitée ou illimitée, le formateur dialoguiste préfère une PEDAGOGIE A RESPONSABILITE PARTAGEE.

Le formateur dialoguiste n'est pas en quête d'une identité qui le conduit à défendre la place qu'il occupe. Il n'est pas nécessaire qu'il vienne armé dans le dialogue pédagogique. De fait, son activité ne saurait s'envisager sans un équilibre volontaire de la relation dialogique. La notion de « retenue », décrite par P.Meirieu et M.Develay (1993, p.127-128), illustre très précisément cette spécificité de la communication pédagogique quand elle se veut dialogique : "la retenue n'est pas le reniement; c'est cette manière de donner de la place à l'autre sans y paraître, c'est une sorte de rétractation confiante, une manière de s'éclipser en encourageant, de ne pas s'imposer parce qu'on sait que l'autre, maintenant, va pouvoir aller jusqu'au bout de lui même. La retenue, c'est l'expression de soi sans la brutalisation de l'autre, c'est cette légère hésitation de la véritable compétence quand elle s'exprime sans s'exposer, quand elle reconnaît la difficulté de l'autre à l'entendre et, sans renoncer à ce qu'elle croit et sait, prend la précaution essentielle de lui laisser un espace pour exister.

Voilà donc trois théories de la formation qu'une lecture pragmatique de l'agir pédagogique permet d'énoncer. Elles permettent de répondre partiellement à la question : que fait-on quand on agit pédagogiquement ? Les trois formules qui leur sont associées : « pédagogie à responsabilité limitée », « à responsabilité illimitée » et « à responsabilité partagée » me semblent pertinentes. Ces théories de la formation peuvent être revendiquées par des formateurs, dans telle ou telle circonstance, sachant que l'agir pédagogique mêle inévitablement les trois modalités de communication pédagogique.

Jusqu'ici, nous nous en sommes tenus à un éclairage pragmatique. Pour clarifier autrement le débat, nous allons envisager ce que peuvent être les théories de la connaissance qui étaient ces trois théories de la formation.

IV Des théories de la connaissance

On connaît bien en formation d'adultes les travaux de M.Lesnes et l'éclairage sociologique qu'il propose de l'agir pédagogique. Nous allons insister sur cette analyse de manière à préciser par différence ce que peut être une interprétation épistémologique.

A) Eclairage sociologique et éclairage épistémologique

Dans un texte reprenant les thèses de M.Lesnes, J.Hédoux (1996, p ;90-96) explique que ce dernier a développé en 1977 "un modèle d'analyse visant à susciter le questionnement, le positionnement des pratiques pédagogiques et à appréhender ce qui les détermine ou les conditionne plus ou moins étroitement". M.Lesnes suggère au formateur de situer le sens de son travail pédagogique dans le processus de socialisation en lui proposant une grille de lecture. Chemin faisant, il distingue trois modes de travail pédagogique (1984, p.221,222).

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Le premier mode de travail (le mode de travail de type transmissif à orientation normative ou **MTP1**) a une fonction "assignatrice et curative: préparer à des rôles donnés ou combler le décalage entre les comportements des individus et les exigences générales et particulières de la société". Il vise "la formation de produits sociaux par l'imposition d'une qualification professionnelle et sociale". Il permet "une reproduction du système des rapports économiques et sociaux existants". Ce mode de travail est assimilable à une activité de formation instrumentale: conditionner des objets sociaux, reproduire le système des rapports économiques et sociaux.

Le deuxième mode de travail (Le mode de travail de type incitatif à orientation personnelle ou **MTP2**) a une fonction "équilibratrice et adaptatrice: préparer les individus à s'adapter de façon active aux exigences nouvelles nées d'évènements internes ou externes à la société et aux ajustements consécutifs des statuts et des rôles sociaux". Il vise "la formation d'acteurs sociaux susceptibles de se resituer dans le cadre de situations sociales qui évoluent sous l'action de changements considérés comme des variables indépendantes". Il permet "l'adaptation aux exigences de fonctionnement du système des rapports économiques et sociaux existants." Ce mode de travail est assimilable à une activité de formation qui n'est plus seulement instrumentale. Il ne s'agit plus ici de conditionner, mais de favoriser l'accès à l'autonomie de sujets.

Quant au dernier mode de travail (de type appropriatif centré sur l'insertion sociale ou **MTP3**), il a une fonction "productrice et transformatrice: développer chez les individus, à partir de leur position sociale, la capacité de modifier les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes". Il vise "la formation d'agents sociaux susceptibles d'intervenir sur les orientations d'une société par une action opérée à partir des positions sociales occupées et reliant les activités quotidiennes aux enjeux sociaux globaux." Il permet "la production de nouvelles formes de rapports économiques et sociaux". Il ne s'agit plus ici pour le formateur de reproduire des objets sociaux, ni non plus de favoriser l'auto-adaptation de sujets sociaux, mais bel et bien d'accompagner des agents sociaux qui modifient leurs conditions de vie et la société dans laquelle ils vivent.

G. Malglaive (1981 p.126) note que M. Lesne « insiste fortement sur la nécessité de ne pas confondre ces modes de travail avec des modèles d'action à appliquer comme tels. Les modes de travail pédagogique, écrit M. Lesne « constituent en quelque sorte un instrument de diagnostic des pratiques éducatives, une grille d'analyse, un mode de lecture, élaboré à l'intention des formateurs en vue de leur permettre une meilleure saisie du sens qu'ils donnent à leur pratique. En aucun cas [ils] ne doivent apparaître comme des modèles d'action pédagogique, des voies contradictoires entre lesquelles on pourrait relever celle qui serait seule appliquée. » et il ajoute (1977, p162-165): « nous ne proposons pas de modèles de pratiques, mais un modèle d'analyse, non pas des normes d'action mais un outil de connaissance ».

Cette modélisation permet de situer l'implication et la responsabilité du formateur engagé dans un processus de transformation. M. Lesne porte un regard macro-social avec un cadre d'analyse qui est celui de la reproduction et de la production sociale. Il met en garde contre le risque de clôture de la relation pédagogique sur un microcosme relationnel qui ne dit rien de la scène sociale qui le constitue. Les modes de travail expliquent la répétition sociale, l'adaptation sociale et le changement social. Nous ne sommes pas les seuls maîtres du processus pédagogique et nous participons à un processus comparable à tout autre processus de transformation explique-t-il. M. Lesne invite le formateur à regarder en dehors du champ pédagogique pour apprécier les déterminants sociologiques qui pèsent sur son activité.

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Nous pouvons, comme nous y invite M.Lesne, prendre conscience de notre implication de formateur dans le jeu social. Mais nous pouvons aussi prendre la mesure de notre appartenance à des « formes de vie » qui conditionnent nos manières de penser et nos profils épistémologiques.

Pour y parvenir, nous allons adosser notre lecture de l'agir pédagogique à celle de l'agir scientifique, les conceptions de la scientificité identifiées nous serviront à mettre en perspective le débat pédagogique. Si je me réfère aux enseignements des chapitres précédents, trois théories de la connaissance peuvent être associées aux trois théories de la formation que nous avons envisagées :

- à la théorie de la formation explicative correspond une théorie descriptive de la connaissance ;

- à la théorie de la formation appropriative correspond une théorie de la connaissance constructiviste ;

- à la théorie de la formation dialogique correspond une théorie de la connaissance pragmatique.

Pour la suite et pour associer chaque théorie de la formation à une théorie de la connaissance, nous nous demanderons quels sont les prolégomènes d'une pédagogie qui se voudrait transmissive, d'une autre qui se voudrait constructiviste et d'une dernière qui se voudrait dialogique .

B) Une théorie de la connaissance descriptive

Nous constatons dans le chapitre précédent, qu'en la référant à la théorie traditionaliste de l'éducation identifiée par Y.Bertrand, la théorie de la connaissance se faisait fugitive mais qu'elle conduisait à dissocier théories de la formation et de l'apprentissage avec une indéniable suprématie pour la théorie de la formation.

Dans ce paragraphe, je m'en tiendrai à une question : à *quelles conditions est-il possible d'affirmer qu'on peut expliquer quelque chose à quelqu'un sans qu'il y ait besoin de régulation dialogique?*¹³³

Quand on les confond avec les théories académiques, on dit habituellement des théories de la formation explicatives qu'elles sont centrées sur le contenu ou sur le maître et on les qualifie volontiers de magistrales, de transmissives, voire de behavioristes. Mais, quand on y regarde d'un peu plus près, force est de constater qu'elles sont essentiellement centrées sur le langage, et plus précisément sur le bon usage du langage qui sert à dire un contenu et éventuellement sur le bon usage d'un langage propre à une discipline particulière. Pour le coup, c'est le positivisme logique qui peut servir de référence {[chapitre2](#) p.46}. Ce propos est important, car il permet d'inscrire les théories explicatives dans une tradition épistémologique qui n'est plus de ce fait fugitive.

Nous pouvons alors concevoir par analogie qu'à l'instar du principe de vérifiabilité cher aux positivistes logiques, principe qui postule qu'est scientifique ce qui est vérifiable, c'est-à-dire ce qui est écrit dans un langage sans contradiction ni paradoxe, est pédagogique dans la perspective explicative ce qui est dit dans un langage rigoureux, cohérent, logique... Cette conception peut être comprise comme un effet dans le champ de la pédagogie, d'un idéal qui est aussi celui du positivisme logique. On ne saurait

¹³³ Ajouter « sans besoin de régulation dialogique » permet de se situer dans une situation extrême.

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

d'ailleurs ignorer que ce courant de pensée a en son temps, donné naissance à un mouvement pédagogique important .

Dans cet ordre d'idée, on peut d'ailleurs ajouter que la critique poppérienne du positivisme logique trouve son équivalent en matière de formation : par analogie avec la critique de la vérifiabilité (il ne suffit pas qu'une théorie soit bien dite pour être scientifique, encore faut-il qu'elle soit falsifiable), on peut estimer qu'il ne suffit pas qu'un enseignement soit bien dit pour être compris et qu'il ne suffit pas non plus que « l'appris » affirme avoir compris. Encore faut-il tester ce qu'il dit savoir et ce qu'on pense lui avoir appris. Seules les « expériences » menées à cette fin attesteront de la qualité de sa compréhension et surtout, de l'efficacité de l'enseignement dispensé. La démarche pédagogique sera alors éventuellement falsifiée et il faudra reconsidérer la réponse formation. Si l'on s'en tient à ce schéma, ce serait d'ailleurs une erreur de s'en prendre à la mauvaise qualité des apprenants. On ferait alors comme ce roi qui, informé des mauvaises réactions du peuple aux décisions qu'il venait de prendre rétorquait : « qu'on change le peuple ».

Autrement dit, l'agir pédagogique peut se lire aisément en regard de la relation qu'entretiennent le positivisme logique et le rationalisme critique, telle que nous l'avons envisagée dans le deuxième chapitre.

Ainsi défini, « l'expliquer à » est une modalité de communication pédagogique qu'il n'est pas sage de réduire à une perspective transmissive simpliste qui consisterait à déverser un contenu d'un réceptacle dans un autre. Il s'agit là d'une sur-interprétation des démarches explicatives. La possibilité de transmettre s'explique plutôt par une autre croyance, que partagent beaucoup de nos contemporains et beaucoup de formateurs, y compris constructivistes : l'existence d'un langage fondamentalement commun et partageable, pour peu que l'apprenant le souhaite ou qu'il ait été correctement éduqué.

Contrairement à une conviction fort répandue, c'est donc moins le béhaviorisme que le positivisme logique qui peut servir de référence aux théories explicatives de la formation. Ce point de vue décalé n'est pas sans intérêt car il permet de commencer à cerner la confusion qui travaille le débat pédagogique.

Une pareille approche invite tout d'abord l'analyste à associer à l'agir pédagogique explicatif une tradition épistémologique qui relève du positivisme logique. Dans cette perspective, il n'est pas judicieux de voir dans l'attitude explicative une posture hétéro-constructiviste. Plutôt que d'admettre l'idée toute faite selon laquelle nous serions passés d'un idéal de pédagogie passive et transmissive, centrée sur l'enseignant et ses objectifs, à un idéal de pédagogie active et constructiviste, centrée sur l'apprenant et ses compétences {[chapitre4](#) p.143}, il s'agit au contraire de prendre acte du fait que nous n'avons pas seulement à faire à un paradigme qui prend le relais d'un autre, mais à deux traditions épistémologiques que l'histoire de la pensée pédagogique ne différencie pas très bien :

- une tradition constructive qui s'affiche comme auto-constructiviste et qui relève d'une critique de l'hétéro constructivisme analysé comme un béhaviorisme ;
- une tradition positiviste qui ne se laisse pas réduire au béhaviorisme et dont nous avons déjà vu, avec la deuxième philosophie de L.Wittgenstein {[chapitre3](#) p.87}, qu'elle est le ferment d'une approche dialogique ou pragmatique.

C'est en acceptant cette manière de poser le problème que je me suis demandé en 1996 dans un article intitulé *du paradigme transmissif ou paradigme interactionniste en*

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

pédagogie (G.Leclercq, 1996), si le débat entre pédagogie transmissive et pédagogie constructiviste n'était pas au fond un creuset dans lequel se reproduit sans en avoir l'air et en affirmant qu'il n'en est rien, la pédagogie normale. S'il en est ainsi, l'idéal constructiviste masque peut-être le chemin qui permet de penser à la frontière de l'agir pédagogique normal. Aujourd'hui, ce qui n'est pas ordinaire en pédagogie ne serait-il pas du ressort d'une tradition qui n'est pas à proprement parler constructiviste et qui est issue de la critique du positivisme logique ?

En tout cas, cette hypothèse possède au moins une vertu heuristique : en acceptant de lire l'agir pédagogique comme l'effet de deux traditions dont l'une occulte l'autre, elle permet de démêler les cadres de référence. Un symptôme de cette occultation étant sans aucun doute l'amalgame opéré entre les mots transmissif, magistral, académique, traditionnel...

Pour l'instant, nous pouvons dire :

1) que l'agir auto-constructiviste {chapitre4 p.133} résulte bien d'une critique du béhaviorisme et que cela s'inscrit dans une tradition épistémologique (Ph.Carré, 1999, p.27) : « cette transition illustre le passage d'un paradigme dominant d'orientation béhavioriste à une orientation cognitiviste qui cherche à analyser sur une base pluridisciplinaire les mécanismes « internes » (la boîte noire du béhaviorisme) du fonctionnement de la pensée (perception, mémoire, représentations, résolution de problèmes, etc.) ».

2) que l'agir explicatif n'est pas nécessairement redevable de cette tradition ;

3) que cette manière de penser l'agir pédagogique laisse la tradition explicative libre d'une autre analyse, d'une autre tradition et d'un autre « dépassement ».

Il faut alors convenir :

1) que le positivisme logique référent, dont il a été question dans le deuxième chapitre, n'est pas une sotte conception de la scientificité. Se demander à quelle condition une théorie de la formation explicative influencée par le positivisme logique est possible n'est pas sans intérêt. En tout cas, cela pose immédiatement la question de la relation entre langage et pédagogie.

2) Que la critique du positivisme logique, telle que nous la trouvons chez L.Wittgenstein, a généré un courant de pensée qui peut servir d'habitat à un inter-constructivisme logé à l'étroit dans la maison constructiviste.

Recourir simultanément à deux traditions permet de lever une confusion qui semble être au cœur de l'objet étudié alors qu'elle résulte peut-être d'un regard mal construit, générateur de fausses questions et de faux problèmes. De ce fait, la tradition constructiviste dont nous avons constaté l'importance dans le chapitre précédent gagne à être interprétée elle aussi dans sa différence et sa singularité

C) Une théorie de la connaissance constructiviste

Comme dans le paragraphe précédent, je m'en tiendrai à une question : à *quelles conditions est-il possible d'affirmer qu'on peut mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui même ?*

La voie constructiviste a été fermement balisée par J.Piaget qui affirme avec force que le savoir ne se transmet pas d'un émetteur vers un récepteur. Mais il faut toutefois situer la novation piagétienne dans un mouvement d'ensemble. Bien avant J.Piaget, la

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

philosophie avait défini l'activité de connaissance comme une activité auto-productrice. La « révolution copernicienne » opérée par E.Kant explique G.Deleuze (1967, p18-19) « substitue à l'idée d'une harmonie entre le sujet et l'objet [...] le principe d'une soumission nécessaire de l'objet au sujet [...] la faculté de connaître est législatrice, ou plus précisément, il y a quelque chose de législateur dans la faculté de connaître [...] l'être raisonnable se découvre de nouvelles puissances. [...] c'est nous qui commandons. Il y a là un renversement de la conception antique de la sagesse: le sage se définissait d'une certaine manière par ses propres soumissions, d'une autre façon par son accord "final" avec la nature. Kant oppose à la sagesse l'image critique: nous les législateurs de la nature." L'analyse kantienne ouvrait donc toute grande la porte à l'idée que le savoir se construit: savoir inventé plutôt que savoir révélé, monde à penser plutôt que déjà pensé...

Dans *Sagesse et illusion de la philosophie*, J.Piaget se réclamait d'ailleurs explicitement de cette mouvance de la philosophie critique. Mais il situait résolument sa recherche dans le champ des sciences et non pas dans celui de la philosophie. Il proposait de distinguer ce sur quoi la science pouvait tenir un propos sensé (le cognitif) et ce sur quoi il n'y avait rien à dire (selon lui) de scientifique à l'époque (le champ qu'occupait par exemple la psychanalyse). Partant d'un objet d'études ainsi circonscrit, J.Piaget proposait de démontrer d'un point de vue scientifique l'affirmation formulée par G.Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique* (1974, p.14) : "Rien ne va se soi, rien n'est donné, tout est construit ».

Qui adopte ce point de vue, convient que la science cognitive a d'abord été behavioriste, qu'il s'agit là d'un modèle élémentaire de théorie cognitive qui postule que l'existence peut s'analyser comme une adaptation à des stimuli externes. Dans une telle configuration, les états mentaux, la conscience, la pensée sont considérés comme des spéculations philosophiques douteuses. En opposition avec cette psychologie, les conceptions piagésiennes du développement cognitif marquent une rupture. Elles osent une exploration de la « boîte noire » et des états mentaux, en prenant la précaution toutefois de se démarquer de la psychologie psychanalytique et en se cantonnant prudemment à l'étude des processus cognitifs. Contrairement au behaviorisme, Piaget fait l'hypothèse d'un **vitalisme** et d'une autonomie du sujet connaissant, producteur de représentations.

Dans son argumentation, l'épistémologie génétique se présente à peu près de la manière suivante: Chez tout individu, les fonctions essentielles de l'intelligence consistent à construire et à inventer des structures en structurant le réel¹³⁴: Cette construction de l'intelligence est naturelle et spontanée, commune à chacun d'entre nous et nous passons tous par des stades de développement identiques et séquentiels. On observe chez le bébé des actions et une intelligence sensori-motrice, par la suite, en passant de l'enfance à l'adolescence puis à l'âge adulte, le développement du langage permet d'effectuer des opérations concrètes, puis formelles, qui témoignent de l'émergence de structures plus évoluées.

Ce qui est avéré ici, c'est qu'entre les conceptions hétéro-constructiviste et auto-constructiviste, une vision du monde s'inverse. Il s'agit bien là d'un changement, du passage d'une représentation mécanique du monde à une représentation organique, intimement articulée à un constat, la capacité d'auto-transformation du vivant. C'est dans

¹³⁴ "Ce qui intéresse Piaget visiblement, à travers ses recherches psychologiques, c'est moins la connaissance de la "mentalité enfantine" [...] que la genèse des structures logiques fondamentales de la pensée et de la réflexion, en tant qu'elles sont coextensives (au terme de leur développement) à la forme de rationalité scientifique, et donc, en dernière analyse, à la structure même du réel". (A.Vergnioux, 1991, p.94)

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

ce cadre, dont l'émergence dépasse de beaucoup les investigations pédagogiques, que semble se jouer le basculement du lieu d'apprentissage de l'enseignant qui sait, à l'apprenant qui construit son savoir.

Avec J.Piaget (mais aussi G.Bachelard comme le suggère Y.Bertrand), les démarches pédagogiques actives peuvent être lues comme une certitude constructiviste appliquée. Le formateur qui défend ce point de vue estime qu'on apprend en agissant, qu'on comprend en réussissant et qu'on retient d'autant mieux que cela nous concerne ; il importe d'être l'auteur de son savoir, d'être son propre enseignant ; d'avoir conscience que toute explication fait main basse sur une construction potentielle. Une telle configuration exprime les idéaux de toute une galaxie, celle des pédagogies actives. Mais méfions-nous des attitudes simplistes ; « actif » ne signifie pas forcément qu'il y aurait des pédagogies passives qui seraient, on l'imagine, dans le camp des démarches explicatives. Dans cette autre configuration, le partage des tâches entre l'enseignant et l'étudiant peut être source d'une grande activité. La différence effective entre les deux formes d'agir pédagogique (explicatif, constructiviste) tient moins dans l'opposition actif / passif que dans la réponse à la question suivante: qui a l'initiative ? Côté « expliquer à », elle reste l'apanage du maître; sur l'autre versant, il convient de ne pas la confisquer à l'apprenant. Ignorer ce distinguo, nous préviennent les théoriciens personalistes, ce serait prendre le risque de mener une pédagogie activiste sous couvert de pédagogie active. Au mieux, cela ressemblera à une sorte d'animation ; au pire à une forme subtile de conditionnement car les jeux du constructivisme peuvent être pervers.

Toujours est-il qu'à la suite de J.Piaget, les théories constructivistes de la connaissance ont acquis leurs lettres de noblesse et que le programme de recherche auto-constructiviste s'est orienté vers une science de l'auto-cognition.

Même si dans les faits, l'agir explicatif et la tradition qui le porte conservent une place prépondérante, la « science cognitive » a eu un impact certain dans les référentiels qui organisent la scolarisation des enfants et la formation des adultes. Apprendre à apprendre, être acteur de son savoir... ces propos sont devenus des lieux communs. Et depuis quelques années, à cette théorie du développement cognitif s'est ajoutée et en partie substituée une science de l'esprit avec ses orientations connexionnistes et computationnelles¹³⁵. La possibilité de simuler (même modestement) les fonctions supérieures de « l'esprit » avec un ordinateur, d'explorer (même modestement) le fonctionnement du cerveau, ont conduit à un dialogue fécond entre les neurosciences et l'intelligence artificielle, à l'ouverture d'un programme de recherche inédit et pluridisciplinaire où dialoguent avec plus ou moins de succès la psychologie cognitive, la linguistique, la philosophie de l'esprit et aussi, dans une certaine mesure, la psychanalyse.

Cette tradition influence en profondeur l'agir pédagogique. Elle permet d'envisager sous un nouvel angle des spéculations anciennes (réseaux sémantiques, cerveau droit/cerveau gauche) ; mais l'impact des sciences cognitives n'est pas seulement centré sur l'éducation des hommes. Les sciences cognitives sont aussi un bon instrument « d'éducation » des ordinateurs et des robots. Cette école des machines, et l'hétéro-constructivisme qu'elle introduit dans l'agir pédagogique {chapitre4, p.136} n'est pas sans effet sur l'école des hommes et sur un techno constructivisme qui permet de construire

¹³⁵ Selon la théorie standard, trois questions orientent le programme cognitiviste : comment les informations sont-elles filtrées, comment les représentations se constituent-elles, comment sont elles manipulées pour constituer la pensée.

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

des environnements d'apprentissage. Par le biais d'interface, nous sommes assurément jardinés. Nous assistons probablement à l'instauration d'une tradition de convivialité à l'échelle mondiale. Sans doute est-ce une voie, insidieuse diront certains, par laquelle « le cognitivisme comme idéologie » influence l'agir pédagogique.

L'auto-constructivisme relève donc d'une tradition épistémologique très identifiable. Pourtant, à la question : comment un individu construit-il son savoir, il est possible d'apporter une autre réponse qui peut certes être qualifiée de constructiviste, mais aussi de dialogique. Il est utile de différencier soigneusement ces deux allures du constructivisme qu'on appelle communément psycho et socio-constructiviste et que nous avons nommé auto et inter-constructiviste. En général, l'inter-constructivisme voyage sous la bannière du constructivisme, mais nous avons admis qu'il s'agit d'une modalité de communication singulière : à une théorie de la formation dialogique correspond une théorie de la connaissance pragmatique elle-même issue d'une critique du positivisme logique. Elle ouvre sur une conceptualisation qui n'est pas, à proprement parler, constructiviste et pour laquelle il est utile d'établir une relation avec le positivisme logique.

D) Une théorie de la connaissance pragmatique

Cette théorie de la connaissance a été largement commentée et exploitée dans les chapitres précédents : à propos de T.Kuhn pour expliquer comment deux paradigmes pouvaient être des systèmes singuliers {chapitre2 p.54}, ou encore pour définir les notions de position pragmatique et de langage ordinaire {chapitre3 p.87}. C'est à elle que nous aurons recours, ici encore. Fondamentalement, il s'agit d'une tradition épistémologique qui prend racine dans la critique du positivisme logique.

Comme pour les théories de la connaissance descriptives et constructivistes, nous allons poser la question suivante : *à quelles conditions est-il possible d'affirmer qu'on peut expliquer quelque chose avec quelqu'un?*¹³⁶

La réponse est la suivante : pour qu'on puisse expliquer quelque chose avec quelqu'un dans une perspective dialogique, trois conditions au moins sont nécessaires :

- 1) qu'il existe des jeux de langage différents, qu'ils puissent se confronter, que la richesse du sens puisse proliférer grâce à et dans la diversité¹³⁷ ;
- 2) que les jeux de langage puissent être traduits les uns dans les autres ;
- 3) que les sujets constitutifs de l'espace pédagogique soient capables et souhaitent mener une activité communicationnelle {chapitre2 p.66}, c'est-à-dire orientée à l'intercompréhension.

Le formateur dialoguiste pense que les démarches auto et inter-constructivistes appartiennent à deux « géométries » qu'il est utile de distinguer. Elles diffèrent selon lui dans leurs principes fondateurs :

- l'auto constructivisme est fermement installé dans l'idée qu'il n'y a de pensée que privée et qu'elle siège dans le cerveau. Penser, c'est d'abord penser à quelque chose ;
- L'inter-constructivisme {chapitre4 p.135} opère selon un schéma différent : il n'y a pas dans cette configuration de pensée véritablement privée. La pensée est un effet de langage que des usagers actualisent en habitant le langage {chapitre3 p.86}. Penser

¹³⁶

¹³⁷ C'est par ailleurs une conception engagée qui s'élève contre tout risque de réduction de la variété de la pensée. En effet, si nous parlions un langage absolument commun, nous aurions une forme de vie absolument commune et très probablement rien à nous dire.

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

signifie toujours penser avec quelqu'un, ce quelqu'un pouvant éventuellement être soi-même. On peut ici faire appel au compagnonnage de L.S.Vygotsky quand il définit le langage intérieur comme la manifestation d'un dialogue social en soi : "Nous sommes conscients de nous-mêmes [dit-il] parce que nous sommes conscients des autres; et de manière analogue nous sommes conscients des autres parce que, dans notre relation avec nous-mêmes, nous sommes semblables aux autres dans leur relation avec nous-mêmes" ¹³⁸. On peut aussi citer M.Baktine (1977, p. 123) : "Le monde intérieur et la réflexion de chaque individu sont dotés d'un auditoire social propre bien établi, dans l'atmosphère duquel se construisent ses déductions intérieures, ses motivations, ses appréciations."

Cette priorité donnée à l'intersubjectivité langagière va de pair avec une autre. L'idéal dialogique n'est pas intelligible en première analyse avec les catégories de langage (théories descriptives), de structure ou de système (théories constructivistes). Ces catégories ne sont pas négligées ni ignorées, mais priorité est donnée à une compréhension pragmatique fermement articulée à la notion d'activité, y compris d'activité langagière. En privilégiant cette unité d'analyse, l'inter-constructivisme s'articule fermement avec les fondements de l'analyse vygotskienne. Comme le rappelle judicieusement Angel Rivière (1990, p.122), "la recherche d'une unité, qui conserve les caractéristiques fondamentales des fonctions psychiques les plus complexes de l'homme, a conduit Vygotsky à la catégorie de l'activité".

Dans cette même perspective nous comprenons aussi l'importance prise par le philosophe Ludwig Wittgenstein dans les orientations de la pragmatique actuelle. Rappelons que L.Wittgenstein a commencé par explorer l'hypothèse positiviste d'un langage universel, avant d'y renoncer et de s'engager dans une voie qui peut être qualifiée de pragmatique. A cette occasion, il insiste sur le fait que nous habitons le langage ordinaire, que ce langage est bien fait {[chapitre3 p.87](#)} et qu'il peut, dans une certaine mesure, être analysé {[chapitre3 p.87](#)}. A cette fin, il a "outillé" la notion d'activité avec les catégories complémentaires de jeu de langage et de forme de vie, mettant en avant l'analyse du sens comme coopération entre des personnes plutôt que comme émanation du seul sujet.

Sous cette autorité exigeante, la pragmatique s'est développée comme une alternative à la philosophie de la conscience et comme une critique des théories descriptives, ouvrant sur une géométrie singulière. Le positivisme logique est aux théories de l'inter-subjectivité langagière ce que le béhaviorisme est au constructivisme. Il s'agit bien de deux traditions différentes. Voilà pourquoi il n'est pas absurde d'envisager une pragmatique pédagogique qui emprunte ses arguments et ses matériaux à la pragmatique quotidienne de Ludwig Wittgenstein, de J.L.Austin (1970) et de J.R.Searle (1972), à la pragmatique universelle de J.Habermas, à la pragmatique dialogique de F.Jacques...

Avant de conclure ce chapitre, une synthèse me semble utile.

¹³⁸ Cité par A. Rivière (1990, p.52)

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

E) Une synthèse

MCP1	MCP2	MCP3
Le premier éducateur ressemble à un Orateur	Le deuxième éducateur ressemble à un Jardinier	Le troisième éducateur ressemble à un Interprète
Il souhaite		
que l'élève écoute, apprenne, retienne...	favoriser l'auto-transformation d'un « apprenant »	favoriser une activité d'inter-compréhension
Il croit		
Qu'il faut bien travailler à l'école	que chacun construit son propre savoir	que le savoir se "passe" ¹³⁹ dans l'interaction avec soi-même ou avec d'autres
Il pense		
que former c'est expliquer quelque chose à quelqu'un	que former c'est mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui même	que former c'est expliquer quelque chose avec quelqu'un
Sa théorie de la formation est		
Explicative	Appropriative	Dialogique
Ce qui l'oblige à répondre à cette question :		
à quelle condition est-il possible d'affirmer qu'on peut expliquer quelque chose à quelqu'un?	A quelle condition est-il possible d'affirmer qu'on peut mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui même?	A quelle condition est-il possible d'affirmer qu'on peut expliquer quelque chose avec quelqu'un?
Il lui faut pour cela une théorie de la connaissance. Elle peut être		
<u>descriptive</u> : il existe un langage univoque et universel qui permette de décrire la réalité de manière objective et de l'exprimer rigoureusement afin de transmettre la connaissance	<u>constructiviste</u> : l'apprenant est un « simulateur » finalisé tendant à l'autonomie et capable de traiter, grâce à ses structures cognitives, des représentations internes	<u>pragmatique</u> : il existe des jeux de langage susceptibles d'être traduits les uns dans les autres et des participants capables et souhaitant mener une activité orientée à l'intercompréhension

¹³⁹ Au double sens de transmettre et du temps qui s'écoule

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Le formateur compétent

maîtrise et exprime correctement ce qu'il dit, de manière à être inévitablement compris par un apprenant normalement constitué	sait comment pousser le sujet épistémique, il construit des situations d'apprentissage adaptées à l'apprenant	est attentif à la diversité des jeux de langage utilisés et aux formes de vie auxquelles chacun d'entre eux renvoie. Il repère les malentendus.
--	---	---

Les fondements épistémologiques sont analogue à ceux

d'une philosophie analytique des langages formels et naturels. C'est le programme qu'inaugure le positivisme logique dans les années 30 et qu'on peut qualifier de théorie descriptive de la connaissance	d'une science des systèmes cognitifs naturels et artificiels. C'est le programme inauguré par J.Piaget et qui aboutit aux théories constructivistes de la connaissance	d'une théorie des jeux de langage. C'est le programme inauguré par L.Wittgenstein dans sa deuxième philosophie. Il débouche sur les théories pragmatiques de la connaissance
--	---	---

Dans ce « paradigme », penser c'est

décoder, découvrir, décrire le monde	inventer, modéliser, simuler, se représenter le monde	parler le monde avec d'autres et avec soi-même
--------------------------------------	---	--

L'Unité d'analyse c'est

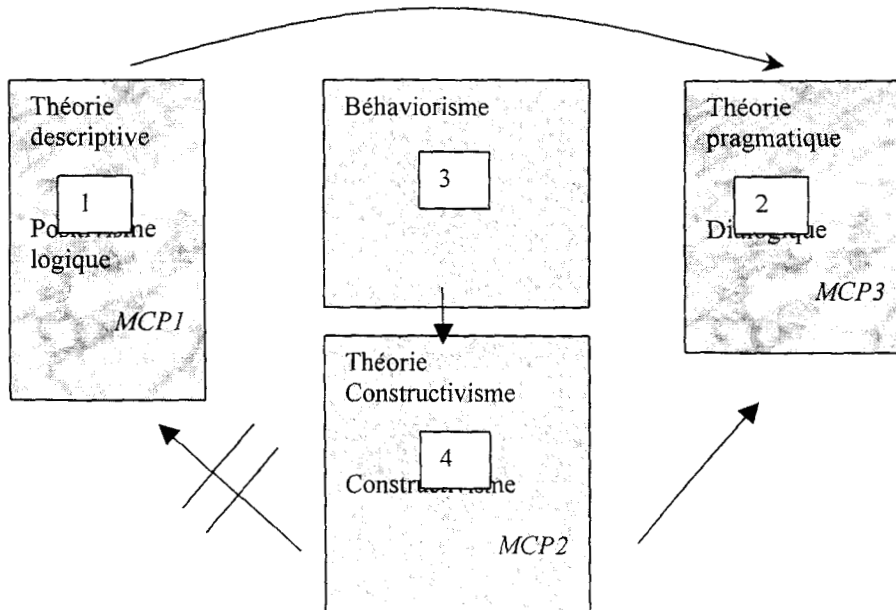
le langage	le système cognitif	l'activité communicationnelle
------------	---------------------	-------------------------------

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

F) Deux traditions épistémologiques

En le réduisant à l'essentiel, on peut présenter le trajet que nous avons suivi et que synthétise ce tableau de la manière suivante :

FIGURE 29 : DEUX TRADITIONS EPISTEMOLOGIQUES



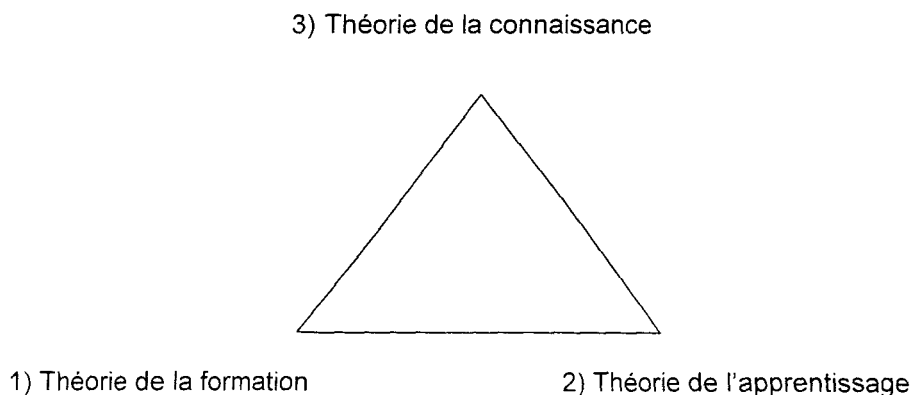
- (1) avec (2) et (3) avec (4) renvoient à des théories de l'éducation qui peuvent être apparentées à deux traditions épistémologiques différentes ;
- La modalité de communication pédagogique MCP2 renvoie à une tradition auto-constructiviste (4) étayée sur une critique du béhaviorisme (3).
- La modalité de communication MCP1 renvoie à une tradition apparentée au positivisme logique (1).
- La modalité de communication MCP3 renvoie à une posture dialogique étayée sur une critique du positivisme logique (1).
- (4) attribue par excès à (1) une conception de type (3) (béhavioriste) ;
- (2) peut accueillir une conception inter-constructiviste qui semble à l'étroit dans (4).

Il fallait pour parvenir à cette lecture : identifier des modalités de communication pédagogique, leur associer des théories de la formation et établir une relation entre ces théories de la formation et les théories de la connaissance. Il fallait aussi accepter l'idée selon laquelle deux traditions travaillent simultanément l'agir pédagogique et faire l'hypothèse qu'en les exploitant on parviendrait à le diluer suffisamment pour que certaines intrigues se dénouent.

Cette stratégie conceptuelle permet de dissiper partiellement une confusion que l'histoire de la pensée pédagogique nous montre en plein travail. Pour illustrer cette stratégie, on peut utiliser ici encore le modèle du triangle pédagogique en disposant en lieu et place des trois pôles habituels : les théories de la formation, de l'apprentissage et de la connaissance.

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

FIGURE 30 : THEORIES DE LA FORMATION, DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA CONNAISSANCE



Nous avons vu dans le chapitre précédent que les théories de l'éducation trouvent leur cohérence en s'articulant à ces trois pôles {chapitre4 p.138}.

Nous écrivions ceci :

- chez les anti-pédagogues, la théorie de la connaissance permet d'envisager une critique des théories de la formation et de l'apprentissage en activité ;
- chez les traditionalistes, une théorie de la connaissance « fugitive » conduit à dissocier la théorie de l'apprentissage et la théorie de la formation en donnant une indéniable suprématie à cette dernière ;
- chez les personalistes, la théorie de la connaissance renvoie à un nécessaire amalgame entre théorie de la formation et de l'apprentissage en donnant une indispensable prééminence à cette dernière ;
- chez les spiritualistes, la théorie de la connaissance renvoie aussi à l'existence d'une relation symbiotique entre théorie de la formation et théorie de l'apprentissage ;
- chez les institutionnalistes, la théorie de la connaissance invite une théorie de l'apprentissage empruntée au personalisme à se confronter et à s'articuler avec le contexte social et institutionnel, ce qui fonde une théorie de la formation.

Chacun de ces courants de pensée développe sa stratégie conceptuelle dans son espace singulier. J'ai essayé quant-à moi, d'imaginer une stratégie conceptuelle transversale. En résumant beaucoup, je dirai que dans ce chapitre ci, nous avons entrepris de nommer la théorie de la connaissance « fugitive » qui caractérise la modalité de formation explicative, mais en nous gardant de suivre les indications de direction que proposent la critique sociale (reproduction sociale) ou le constructivisme (béhaviorisme). Cette stratégie débouche sur l'idée qu'il existe une autre tradition épistémologique et qu'elle peut être l'amorce d'une argumentation inhabituelle.

De cette lecture nous avons convenu qu'elle est épistémologique. Elle permet en effet de construire une vision synoptique de l'agir pédagogique, d'envisager un jeu de conceptions qui s'articulent entre elles et qui, de ce seul fait, possèdent une force explicative ;

- elle est radicale et répond à la question : que fait tout un chacun quant il agit pédagogiquement dans la phase interactive ?;

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

- elle est heuristique : à partir de trois modalités de communication elle ouvre sur des perspectives d'analyse et d'interprétation où se succèdent théorie de la formation, théorie de l'apprentissage, théorie de la connaissance ;
- elle est minimaliste : la conceptualisation proposée trace un chemin balisé menant à un résultat, mais ce chemin n'est jamais qu'un moyen de parvenir une première fois dans le voisinage de l'objectif annoncé, il n'exclut pas d'autres itinéraires possibles.
- Enfin, elle ne cède pas à la tentation des oppositions faciles. En recourant à l'existence de deux traditions, elle permet d'ailleurs d'expliquer la mécanique dont résultent les oppositions faciles.

Cette stratégie conceptuelle conduit à s'expliquer avec l'agir pédagogique, à le mettre et situation de se délier et de se raconter. Les théories de la formation que nous avons identifiées renvoient à des théories de la connaissance et à des conceptions de la scientificité elles aussi identifiables : descriptive, constructiviste et pragmatique. Ce qui permet de fonder la distinction entre les trois modalités de communication pédagogique inventoriées.

Ce travail de distinction est utile, mais il faut toutefois le relativiser.

Tout d'abord parce que l'agir pédagogique vécu mêle inévitablement les trois modalités de communication pédagogique et que pratiquement il n'est pas possible de se passer de l'une d'entre elles. Mais il faut aller un peu plus loin, car agir de manière explicative, appropriative ou dialogique n'est pas seulement une nécessité pratique, c'est aussi une compétence professionnelle qui conduit à tenir des rôles sociaux.

- « **On** » demande à l'enseignant d'être le vecteur de la tradition, d'être celui qui sait déjà, qui transfère, qui enseigne quelque chose à quelqu'un (MCP1);
- « **On** » lui demande aussi d'être un catalyseur de redécouverte, de ne pas être celui qui sait déjà et confisque toute possibilité d'invention sous prétexte que cela a déjà été dit. Bref, on lui demande de mettre l'autre en situation de se former lui même (MCP2).
- « **On** » lui demande enfin d'être un garant du lien social dans une société démocratique et de mener avec l'apprenant une activité communicationnelle orientée à l'intercompréhension (MCP3).

Communiquer pédagogiquement, c'est avoir la sagesse professionnelle de ne pas occulter ces rôles sociaux, de ne pas y renoncer, de ne pas les considérer comme paradoxaux. Sur ce point, on peut sans doute généraliser ce qu'affirme J.Houssaye à propos de la pédagogie traditionnelle quand il énonce que « le modèle traditionnel [...], n'est rien moins qu'un élément de notre modernité »¹⁴⁰. Les modèles constructiviste et dialogique sont aussi des éléments de notre modernité

Si une posture d'analyste invite à *décomposer* l'activité de communication pédagogique pour comprendre sa spécificité, la posture de formateur invite à la *recomposer* pour agir de manière pertinente. C'est ce double processus qui permet de jouer à bon escient, de manière non exclusive et sans aveuglement, les rôles d'orateur, de jardinier et d'interprète. En ce sens, l'agir pédagogique peut être analysé comme une activité communicationnelle qui intègre l'activité émancipatrice, mais à bon escient.

¹⁴⁰ J. Houssaye, le triangle pédagogique... p. 65. Le modèle traditionnel, selon J.Houssaye est structuré par 7 caractéristiques : centration sur le maître, sur la chose enseignée, relation impersonnelle, certitude que l'élève a besoin du maître et que le maître en sait plus que l'élève, modèle normatif, modèle charismatique, modèle bureaucratique.

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

V Une sixième et dernière considération intermédiaire : une lecture de l'agir pédagogique, suite**Sixième considération : une lecture de l'agir pédagogique, suite**Cinquième considération : une lecture de l'agir pédagogiqueQuatrième considération : une lecture de l'usage des dispositifs de formationTroisième considération : une lecture de l'agir sociologique en sciences de l'éducationDeuxième considération : une lecture de l'agir scientifique dans les sciences de l'humainPremière considération : une lecture de l'agir scientifique dans les sciences de la nature

Dans ce chapitre, il s'est agi de terminer le quatrième et avant dernier étage de notre cadre de référence, il concerne l'agir pédagogique

Dans le chapitre précédent nous avons engagé une première lecture de l'agir pédagogique : agir et faire, exo-éducation, société sécularisée pluraliste et démocratique, marchandisation, activité d'ingénierie sociale, de formation et pédagogique, production d'environnement pédagogique, activité émancipatrice, théories de la formation, théorie de l'apprentissage, théorie de la connaissance... sont autant de notions qui ont balisé notre trajet. Nous avons néanmoins constaté que ce premier niveau de lecture, s'il permettait de trouver des repères conduisait aussi à repérer des zones de confusion : théories de la connaissance mal intégrée, oppositions duelles et faciles, confortables et non interrogées.

Pour cette raison, il m'a semblé qu'il fallait entreprendre une lecture épistémologique de l'agir pédagogique. Elle ne vise pas à identifier ce qui est pédagogique et ce qui ne l'est pas mais à proposer une représentation synoptique de l'agir pédagogique, à la concevoir comme une activité communicationnelle qui intègre la visée émancipatrice mais aussi adaptatrice. Cette lecture est à la fois épistémologique, radicale, heuristique, minimaliste et elle ne cède pas à la tentation des oppositions faciles.

L'éclairage pragmatique (qu'est-ce qu'on fait quand on agit pédagogiquement) nous a conduit à identifier des modalités de communication pédagogique :

- MCP1 ou pédagogie à responsabilité limitée ;
- MCP2 ou pédagogie à responsabilité illimitée
- MCP3 ou pédagogie à responsabilité partagée

Il nous a conduit ensuite à leur associer des théories de la formation explicative, appropriative et dialogique.

En poussant l'investigation plus loin, nous avons constaté que les théories de la formation identifiées renvoient à des théories de la connaissance et à des conceptions de la scientificité elles aussi identifiables : descriptive, constructiviste et pragmatique. On comprend alors comment s'établissent des liens étroits entre une épistémologie de l'agir pédagogique et une épistémologie de l'agir scientifique et comment fonder solidement la distinction entre les trois modalités de communication pédagogique.

Pour parvenir à cette clarification, nous avons exploité deux traditions, la tradition constructiviste issue d'une critique du béhaviorisme et la tradition pragmatique issue de la critique du positivisme logique. L'interprétation de l'agir pédagogique proposée dans ce cinquième chapitre est étroitement associée à l'idée que la confusion dans le débat pédagogique résulte d'une difficulté à distinguer ces deux traditions et à les exploiter simultanément.

POUR UNE LECTURE EPISTEMOLOGIQUE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Quelques lignes suffisent à résumer le chemin parcouru :

- une analyse de la théorie de la formation explicative renvoie à une théorie de la connaissance descriptive, et non pas à une théorie de la connaissance behavioriste. C'est le positivisme logique qui sert alors de référent.

- en conséquence, le behaviorisme reste dans la tradition constructiviste une modélisation élémentaire et de l'auto-constructivisme.

- en même temps, la voie pragmatique ouverte par la critique du positivisme logique fournit un habitat hospitalier pour un inter-constructivisme à l'étroit dans la conceptualisation constructiviste habituelle. Dans cet autre lieu, la théorie de la formation devient dialogique et la théorie de la connaissance qui lui associée est résolument pragmatique. Cette stratégie conceptuelle permet de dénouer la confusion que recèle l'opposition entre transmission et construction, entre psycho-cognition et socio-cognition. En procédant ainsi, et bien que le chemin emprunté ne soit pas très commode, on parvient à clarifier le débat pédagogique. Les oppositions faciles sont alors déjouées et l'on comprend bien la mécanique intellectuelle qui les autorisait. Cela peut s'analyser comme une confusion entre deux jeux de langage.

Quatre étages de notre cadre de référence sont désormais construits, les six considérations qui ponctuent ce texte en forment la synthèse. Le cinquième et dernier étage dont nous allons maintenant entreprendre la construction concernera les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation.

VI Transition vers la suite

Il nous reste, dans les deux derniers chapitres à analyser les relations entre l'agir des usagers et l'agir pédagogique avec l'outillage intellectuel dont nous disposons désormais. Pour y tendre, nous allons mener une première investigation dans un dispositif universitaire dans lequel les usagers sont des étudiants et une autre dans une formation en entreprise dans laquelle les usagers sont des ouvriers et des employés.

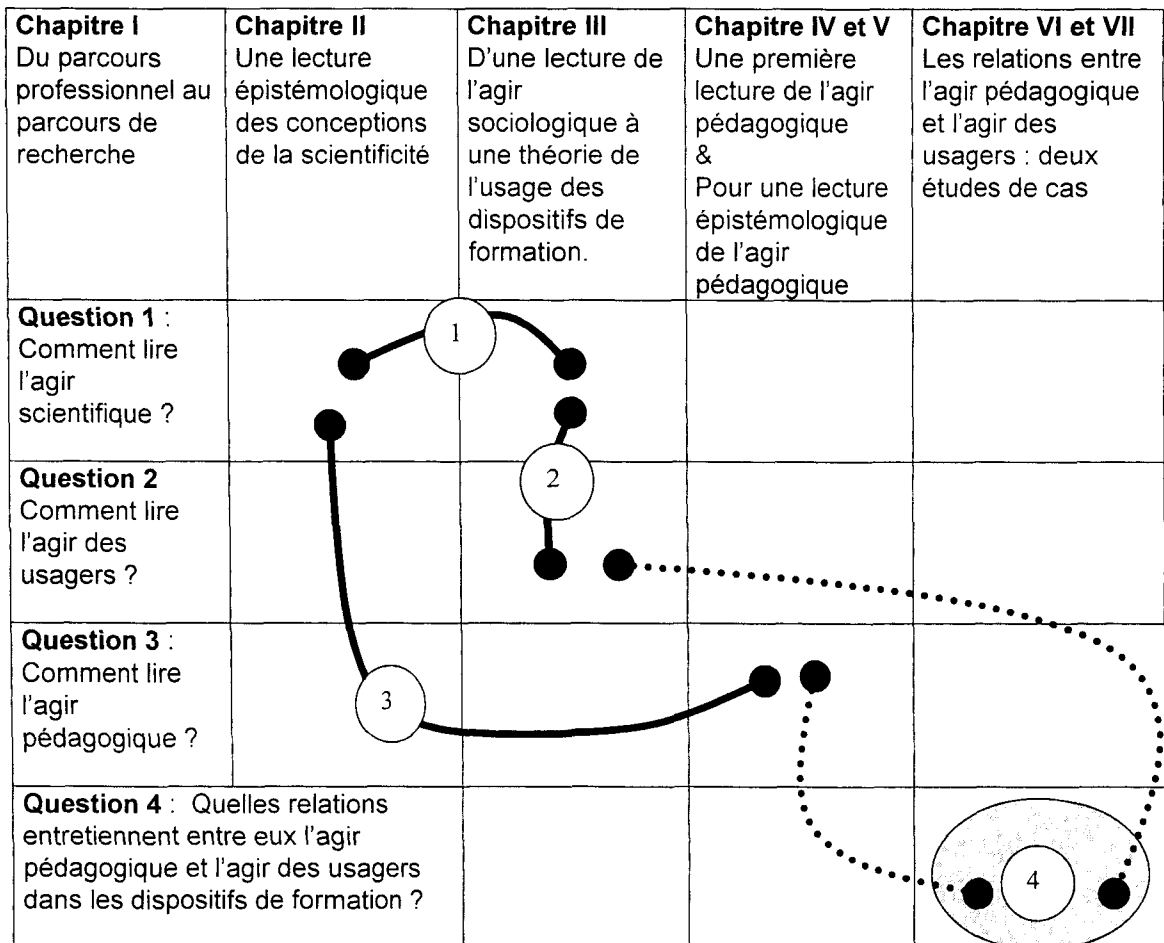
Chapitre VI : les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers, une étude de cas dans l'enseignement supérieur

« La pratique pédagogique politique conforme la pratique pédagogique enseignante et lui assigne des fins qu'elle ne peut pas ne pas atteindre. [...] La relation pédagogique, c'est à dire la relation vivante entre formateurs et formés, a ses effets propres qu'aucun dispositif de formation, aussi rigide soit-il, ne peut complètement contrôler. »

G.Malgaive, 1981

En présentant la logique d'exposition qui organise l'ensemble du texte, j'annonçais dans le premier chapitre que les deux composantes de la question centrale se rejoindraient par la suite. Ce qu'illustrent les trajets 1, 2 et 3 qui mènent au point 4 dans le synopsis reproduit ci-dessous.

FIGURE 31 : UNE PRESENTATION SYNOPTIQUE



Il est désormais possible de mettre en relation les deux composantes de la question initiale avec « l'outillage » conceptualisé dans les cinq premiers chapitres, sans qu'il soit question toutefois d'envisager une réponse exhaustive. Je m'en tiendrai à deux études

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

de cas renvoyant à deux dispositifs ayant chacun leur propre tonalité. Ce sera l'objet des deux prochains chapitres. L'un est mis en œuvre dans l'enseignement supérieur, l'autre dans une entreprise privée.

Dans ce chapitre, je prendrai l'exemple d'un dispositif dans lequel je suis personnellement engagé. Entre 1995 et aujourd'hui, j'y ai assuré entre 80 et 120 heures de cours par an en Deug, en Licence et en Maîtrise, j'y remplis des tâches d'organisation et de coordination. J'ai par ailleurs accompagné 48 étudiants de licence et 22 étudiants de maîtrise dans la réalisation de leur mémoire professionnel¹⁴¹.

I Travaux de référence pour la première étude de cas

Le dispositif universitaire dont il va être question est un I.u.p métiers de la formation. Les textes que j'ai écrits à son propos portent sur son institutionnalisation et sur l'usage qu'en font les étudiants. Ce sont pour l'essentiel des interventions lors de colloques :

- *Comment les dispositifs de formation s'institutionnalisent-ils, l'exemple d'un IUP métiers de la formation* dans un colloque organisé par le CEPEC à Lyon en 1997 [34] ;
- *Le rapport à la formation des étudiants d'un IUP métiers de la formation* dans un colloque organisé par l'AECSE à Strasbourg en 1998 [35] ;
- *Les usages du mémoire professionnel* » dans un colloque organisé par l'ESREA à Louvain en 1998 [37] ;
- *L'utilisation des dispositifs de formation par les usagers et l'agir pédagogique ; un exemple dans l'enseignement supérieur* dans un colloque organisé par l'AECSE à Toulouse en 2000 [42] ;
- *L'usage et l'accompagnement des mémoires professionnels* dans un colloque organisé par l'AECSE à Lille en 2001 [44].

Outre ces travaux de recherche, d'autres écrits serviront de ressources.

- un rapport sur l'individualisation de la formation dans le dispositif I.u.p métiers de la formation rédigé à l'occasion du concours Allègre en 1998¹⁴². Ce fut l'occasion de concevoir, de réaliser et d'alimenter une base de données¹⁴³;

¹⁴¹ La confiance qu'on peut avoir dans le choix des données et dans leur interprétation ne va pas de soi quand l'analyste exerce dans un dispositif. On peut estimer en effet, qu'il est à la fois juge et partie. A cela on peut néanmoins apporter quelques inflexions : l'activité rhétorique que propose J.Houssaye, la démarche herméneutique que suggère H.G.Gadamer, l'activité communicationnelle qu'encourage J.Habermas, le souci du sujet que préconise B.Charlot peuvent donner quelques moyens d'objectivation à la capacité d'auto-réflexion. De plus comme l'explique P.Bourdieu dans *Choses dites*, certains agents n'ont pas les moyens de se payer une enquête. C'est donc dans les processus d'évaluation interne qu'il faut apprendre à laisser de la place aux étudiants. Concernant l'enseignement supérieur, c'est peut-être une occasion de donner une valeur et une utilité sociale plus grande aux démarches d'évaluation qui conduisent périodiquement à reconduire l'habilitation des dispositifs de formation.

¹⁴² L'université de Lille I y a concouru, ses projets ont été retenus et parmi eux celui qu'A.Tarby a proposé à M.Feutrie, vice président chargé de la formation continue et responsable du service commun de formation continue. A cette occasion, j'ai été chargé d'écrire un rapport sur l'individualisation des parcours de formation dans l'I.u.p des métiers de la formation.

¹⁴³ Sont mémorisés dans cette base de données : ce qui s'est passé pour chaque étudiant avant l'entrée dans le dispositif (identité, diplôme, expérience professionnelle, statut administratif, relation à l'emploi, modalités d'entrée...), le parcours I.u.p proprement dit (circulation dans le cursus, organisme d'accueil, diplômes obtenus, missions effectuées, mémoires réalisés...), et ce qui s'est passé après la sortie de l'I.u.p (activité professionnelle, poursuite d'étude...).

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

- le dossier d'habilitation pour la campagne 2001-2002¹⁴⁴ ;
- les guides de l'étudiant qui, outre les modalités pratiques, expliquent les stratégies pédagogiques et les règles de fonctionnement proposées dans les différentes années ;
- la retranscription d'une journée de travail avec des collègues de l'université de Genève à propos des mémoires de recherche et professionnels dans nos universités respectives et pour les dispositifs suivants : la licence en sciences de l'éducation mention formateurs d'adultes et le certificat de formateurs d'adultes (Genève), la licence maîtrise sciences de l'éducation, l'institut universitaire professionnalisé et le D.e.s.s ingénierie de l'éducation (Lille).
- des échanges écrits avec les étudiants à l'occasion de la réalisation de leurs mémoires ;
- une enquête auprès d'une vingtaine d'étudiants, à propos du parcours qui a été le leur dans le dispositif.

Par ailleurs, j'ai utilisé les travaux universitaires de J.Clénet (1999) et de D.Delache (1998-1 & 2) qui portent sur cet institut et la thèse de P.Rocquet sur les nouvelles formations d'ingénieur (1999).

II Intention et mise en problème

Parvenu en cet endroit du texte, nous allons expérimenter le cadre de référence généraliste, l'ajuster à un usage particulier et en extraire un cadre de référence plus spécialisé. En préalable, deux tâches sont nécessaires :

- conceptualiser la notion de relation qui relie les deux composantes de la question centrale ;
- préciser comment sera lu le dispositif de formation, c'est à dire l'objet auquel s'applique la relation.

A) Comment conceptualiser la notion de relation

Ce terme peut s'employer pour désigner l'activité de quelqu'un qui raconte ou décrit un événement. Cet usage n'est pas à exclure, car dans les dispositifs de formation l'agir pédagogique relate abondamment l'agir des usagers et l'agir des usagers relate tout autant l'agir pédagogique. Toutefois, ce n'est pas cette signification que nous retiendrons... Le terme relation peut aussi signifier une liaison et pour ce qui nous concerne, une liaison entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers. Dans une perspective pragmatique, ce lien est un comportement de l'agir pédagogique vis à vis de l'agir des usagers et un comportement de l'agir des usagers vis à vis de l'agir pédagogique.

Pour compléter cette définition, les enseignements du chapitre II vont nous être utiles {[chapitre2](#) p.65}.

Nous nous servons alors d'un texte de J.Habermas (1995), intitulé *Approches objectivistes et subjectivistes en sciences sociales*, pour dresser un synopsis des conceptions de la scientificité actives en sciences de l'humain. Dans son propos, l'auteur différencie soigneusement l'approche objectiviste et l'approche subjectiviste {[chapitre2](#), p.62}, en précisant que l'une et l'autre peuvent être utilisées par le chercheur en sciences de l'humain. En choisissant la première orientation, nous considérons le comportement

¹⁴⁴ Nous avons profité de cette occasion pour repenser la maquette antérieure sur la base de l'expérience acquise. Je me suis plus spécialement chargé d'instruire les parties du dossier qui portent sur la stratégie pédagogique.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

comme un événement qui peut être expliqué par des causes ou un système de relations sans attacher d'importance au fait qu'il soit éventuellement intentionnel. En privilégiant la seconde orientation, nous considérons l'événement comme un comportement intentionnel (action) dont on peut comprendre le sens¹⁴⁵. J.Habermas ne prétend pas choisir entre ces deux démarches, mais il indique que le programme théorique objectiviste, *efficace dans ses limites, rencontre des difficultés parce qu'il fait abstraction de par sa méthode, de la structuration symbolique qui donne sens à la réalité sociale.*

Dans cette étude, nous définirons la notion de **relation** comme **une activité intentionnelle dont on peut comprendre le sens** (ce qui n'invalide pas d'autres approches où la notion de relation serait définie autrement). Certes, l'intention peut être plus ou moins explicite et plus ou moins exprimée, mais la reconstruire pour l'interpréter est possible. Tout ce qui a été pensé peut être repensé. Toutefois, dans une perspective d'élaboration de connaissance, il importe de préciser comment cela a été repensé, avec quel point de vue, avec quel cadre de référence.

Nous admettons ce qui suit :

- l'activité relationnelle peut s'exercer en vue de la réussite (victoire, succès) d'un des termes sur l'autre. Dans ce cas elle peut être instrumentale ou stratégique. Elle est instrumentale quand les acteurs pensent que la réussite de l'activité est certaine parce que les moyens choisis pour aboutir résultent d'une analyse empiriquement **vraie**. Elle est stratégique quand les acteurs pensent que la réussite de l'activité est envisageable parce qu'ils apprécient correctement les options possibles et les comportements d'autrui. Dans ce cas, ils n'estiment pas que la réussite est assurée.

- quand la relation est communicationnelle, elle ne s'exerce pas en vue de la réussite de l'un sur l'autre, mais de l'intercompréhension de l'un avec l'autre. Dans cette perspective, les acteurs cherchent une entente afin de coordonner éventuellement leurs actions. L'efficacité des activités communicationnelles dépend de propositions dialogiquement **acceptées** ; l'activité communicationnelle peut déboucher sur une entente, sur un compromis, mais aussi sur un désaccord.

Pour saisir la portée de cette typologie, nous pouvons imaginer des situations de la vie courante. Prenons l'exemple le cas d'un couple qui souhaite poser un cadre sur tel ou tel mur. Cette activité est à la fois instrumentale (percer, introduire une cheville...), stratégique (faire valoir son avis) et communicationnelle (s'entendre sur l'endroit). Cet exemple simple permet d'abord de remarquer qu'en règle générale, les trois dimensions de notre typologie opèrent simultanément. Il permet ensuite de constater qu'une des dimensions peut prendre le pas sur les autres. Je peux par exemple affirmer que seul un des murs supportera le poids du cadre. S'il s'agit d'un mensonge, c'est l'activité stratégique, voire instrumentale qui devient dominante. Mais je peux aussi argumenter sur la couleur du mur qui s'accordera mieux à celle du tableau. Dans ce cas l'activité stratégique est au service d'une activité communicationnelle.

Rappelons que la spécificité sociologique de J.Habermas est d'introduire fermement l'activité communicationnelle dans sa typologie en la définissant comme une caractéristique singulière du vivant humain. Dans la perspective qu'il adopte, c'est une activité de niveau supérieur à l'activité stratégique. Il est en effet raisonnable d'imposer à nos stratégies et à celles d'autrui un principe régulateur. A l'échelle d'un dispositif de

¹⁴⁵ Voir la deuxième considération {considération p.67}

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

formation ce choix est certainement éthique, mais il est aussi prudent. Si c'est grâce à l'activité communicationnelle que l'humanité se perpétue comme le suggère J.Habermas {chapitre2 p.66} cela doit être vrai aussi pour les dispositifs de formation.

Nous nous servons moins des deux autres catégories proposées par J.Habermas dans sa typologie, mais la relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers est aussi régulée par des normes qui « expriment un accord existant dans un groupe social »¹⁴⁶. Cette relation est également dramaturgique, elle concerne « les participants d'une interaction, qui constituent réciproquement pour eux-mêmes un public devant lequel ils se présentent. »¹⁴⁷.

Une relation peut donc être définie comme une activité intentionnelle, étant entendu qu'on ne « mesure » pas de la même manière un comportement défini comme un événement résultant de causes ou d'interactions et un comportement dont on peut comprendre le sens (une action).

- l'observateur qui explique un comportement peut procéder à des mesures en utilisant une méthode qui peut être répétée avec succès par n'importe qui quand elle a réussi une fois.

- L'observateur qui souhaite comprendre une action doit interpréter sa signification. La « mesure » se fait alors en langage ordinaire et même si elle est soumise à la discipline herméneutique, elle n'est pas assimilable à la mesure d'une chose ou d'un événement (poids, dimension, durée, nombre). L'interprétation n'est pas une méthode si par méthode nous entendons un procédé dont la réussite ne dépend pas de celui qui le met en œuvre, mais du respect d'une procédure. L'interprétation est attenante à la personne qui interprète et à son implication dans le monde ; d'où la nécessité impérative de préciser, pour toute démarche compréhensive, les cadres de référence utilisés.

Pour étudier la relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers, définir l'usage de la notion de relation est donc indispensable, mais il faut aussi expliquer comment sera lu l'objet (dispositif de formation) qui va servir à interpréter cette relation. Cet objet n'est pas structuré par des lois externes à l'existence des hommes mais par des règles internes qui peuvent être modifiées ou acceptées parce qu'elles ont du sens et que ce sens peut être compris et partagé {chapitre2 p.68}. Quand nous nous faisons théoricien d'un tel objet, et pour reprendre la terminologie de J.Habermas, nous nous trouvons devant la tâche de reconstruire un processus de génération d'où résulte une réalité sociale à structure significative.

Cela renvoie très directement au chapitre III et à l'existence des deux versants des théories génératives de la société que nous mentionnions alors : celui où l'acteur se fait agent et animal théorisé et celui où il se fait sujet et animal théoricien. C'est dans cet esprit que je me suis efforcé de reconstruire le dispositif I.u.p des métiers de la formation mais en privilégiant le versant des théories génératives qui s'attache à comprendre le travail du sujet. Pour y parvenir, je me suis posé deux questions :

- comment lire un dispositif de formation dans son mouvement synchronique ?
- comment lire un dispositif de formation dans son mouvement diachronique ?

B) Comment lire un dispositif de formation dans son mouvement synchronique

Pour répondre à cette question, j'ai utilisé l'outil de lecture proposé dans le troisième chapitre.

¹⁴⁶ J.Habermas, 1987, t.1, p.101 en référence à Parsons

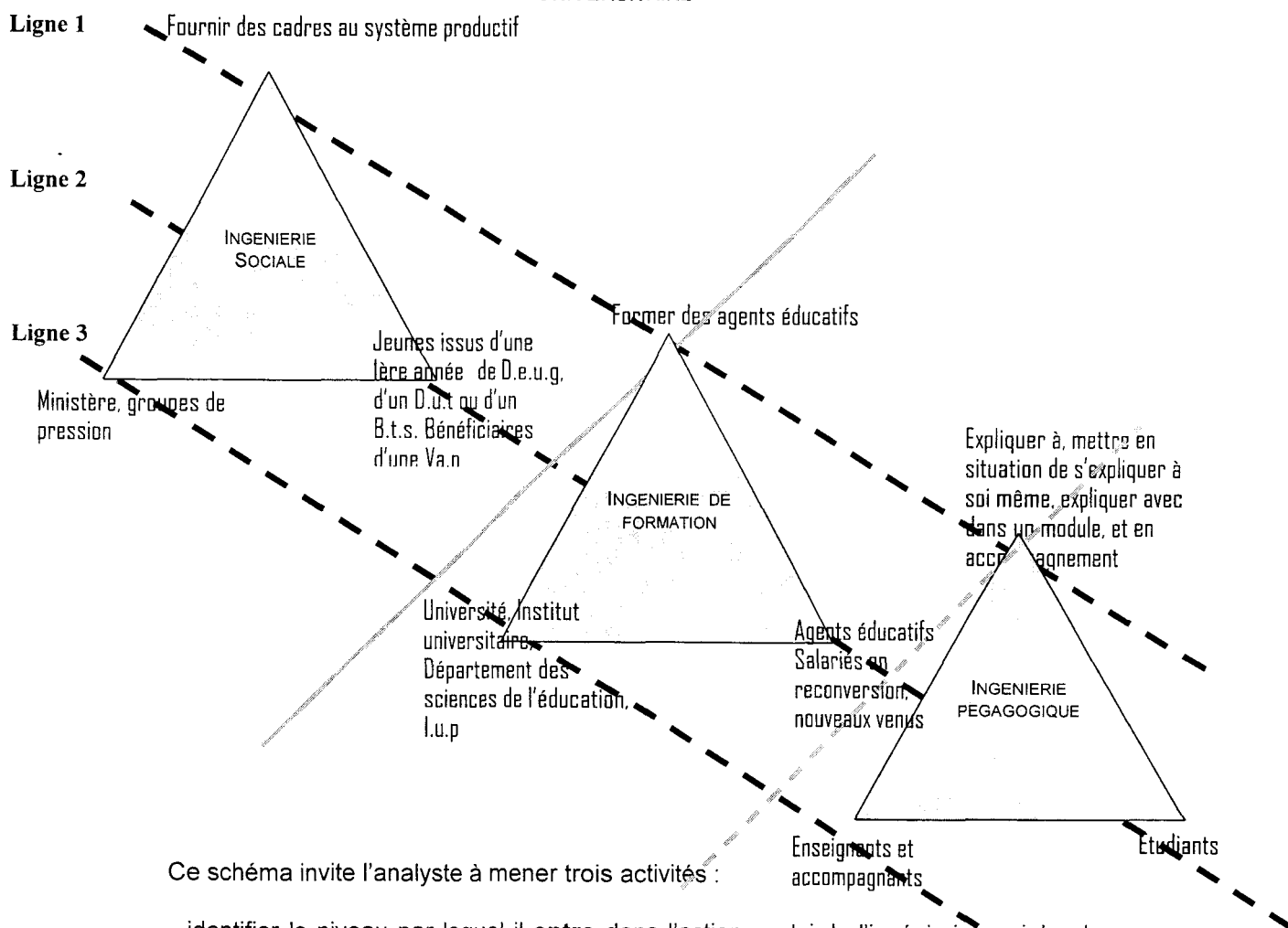
¹⁴⁷ J.Habermas, 1987, t.1, p.101 en référence à Gofmann

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

1) Un outil pour lire des niveaux d'ingénierie

Nous envisageons alors trois niveaux d'agir exo-éducatif : le macro-niveau de l'ingénierie sociale, le méso-niveau de l'ingénierie de formation et le micro-niveau de l'ingénierie pédagogique. Prenant l'exemple du dispositif I.u.p, nous distinguons une ligne de prescriptions (ligne1) : *fournir des cadres au système productif, former des agents éducatifs, enseigner des contenus et accompagner des étudiants en alternance* ; une ligne d'usages (ligne2) : *jeunes issus d'une première année de D.e.u.g, d'un B.t.s ou d'un D.u.t, personnes ayant validé des acquis professionnels, agents éducatifs, travailleurs en reconversion, étudiants* ; une ligne de mise en œuvre (ligne3) : *ministère de l'éducation et groupes de pression, université, institut universitaire, département sciences de l'éducation, I.u.p, enseignants et accompagnants*. C'est ce qu'illustre la figure suivante :

FIGURE 32 : LES NIVEAUX D'ACTIVITE DE L'AGIR EDUCATIF DANS UN CONTEXTE UNIVERSITAIRE



- identifier le niveau par lequel il **entre** dans l'action : celui de l'ingénierie sociale, de l'ingénierie de formation ou de l'ingénierie pédagogique ;
- régler sa position entre le pôle prescriptif, le pôle pédagogique et le pôle usager.
- étudier les **relations** qu'entretiennent entre eux les trois niveaux d'activité identifiés.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

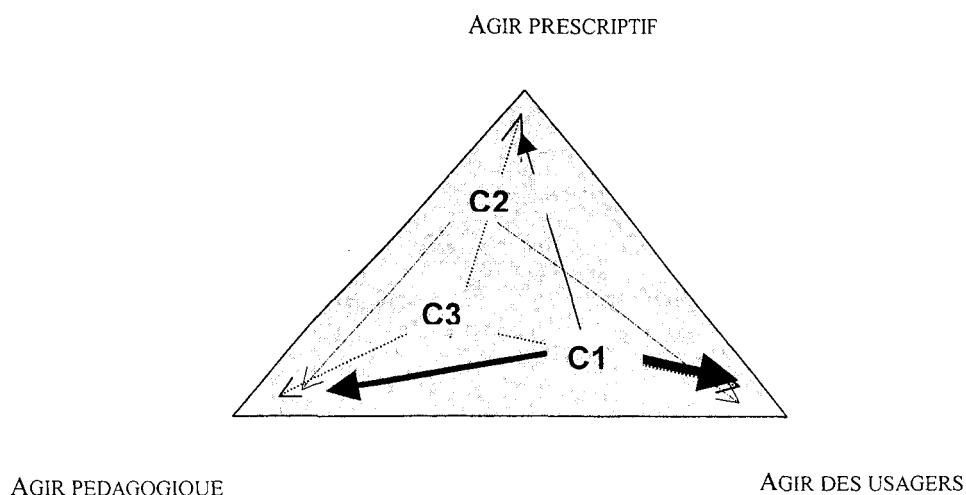
2) Mon point d'entrée dans l'analyse

Ce sera celui de l'ingénierie de formation tel qu'il est défini dans le chapitre III {chapitre3 p.102} : au méso-niveau de l'ingénierie de formation, ce qui est impulsé par l'ingénierie sociale est relayé, mais aussi détourné et repensé. Dans cette étude de cas, une institution prend position dans la zone de mise en œuvre. Elle opère entre les visées économiques et politiques de l'ingénierie sociale et une ingénierie pédagogique disponible, mobilisée et résistante...

3) Mon positionnement dans l'analyse

J'ai expliqué dans le chapitre III que je souhaitais privilégier une position particulière, située dans la figure suivante en C1.

FIGURE 33 : POSITIONNEMENT ET PRODUCTION DE CONNAISSANCES



Ce positionnement conduit :

- à tirer la production de connaissances du côté des usagers, autrement dit vers le pôle qui est habituellement dominé et bien souvent pensé par les deux autres ;
- à tirer la production de connaissances vers la relation qui lie l'agir des usagers et l'agir pédagogique ;
- à s'écarter suffisamment de l'agir prescriptif pour résister à son attraction et aux effets qui peuvent résulter d'une trop grande proximité.

4) La relation entre les niveaux d'ingénierie

Les relations qui se nouent entre les différents niveaux d'ingénierie, peuvent être décrites, en première approximation, de la manière suivante :

- dans le dispositif l.u.p, les actions menées en ingénierie de formation et en ingénierie pédagogique n'exercent pas d'influences significatives sur le niveau de l'ingénierie sociale. Le sens impulsé par celle-ci est descendant, les décisions de l'agir exo-éducatif prises à ce niveau sont reçues comme un donné qui a force de loi. Mais la prescription d'ingénierie sociale est néanmoins présumée acceptable et légitime, offrant des opportunités qu'il est possible d'accommoder.

- La frontière entre l'activité d'ingénierie de formation et pédagogique est relativement floue comme le suggère la ligne en pointillés qui sépare les deux champs de tension dans la figure précédente. Ils sont investis en partie par les mêmes personnes, les

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

responsabilités échoient à des universitaires qui exercent l'activité d'ingénierie de formation et partiellement l'activité d'ingénierie pédagogique. Il en résulte une possibilité d'interactivité et de réactivité importante.

Mais ces trois niveaux d'ingénierie n'entretiennent pas des relations identiques pendant toute la durée de vie d'un dispositif. Il nous faut aussi lire ce système de formation dans sa diachronie.

C) Comment lire un dispositif de formation dans son mouvement diachronique

Une analogie avec les conceptions que T.Kuhn développe pour lire l'agir scientifique {[chapitre2](#) p.53} sera utilisée pour décrire l'**évolution du processus d'ingénierie** de formation. T.Kuhn explique qu'en matière d'agir scientifique une période extra-ordinaire donne lieu à l'invention d'une matrice, que de sa mise en œuvre découle une période dite normale pendant laquelle des découvertes prévisibles sont effectuées ; que l'usage de cette matrice initiale finit par ne plus répondre aux sollicitations de certains utilisateurs et qu'alors, des zones d'incertitudes se font jour et servent d'amorces à l'invention d'une nouvelle matrice.

Activée à l'échelle de notre étude de cas, cette comparaison renvoie à l'analogie suivante :

- La période extra-ordinaire (1994) est celle du projet initial, de l'invention qui précède la première habilitation du dispositif. A ce stade, l'activité d'ingénierie pédagogique a été scénarisée par une activité d'ingénierie de formation qui travaillait à être reconnue par l'activité d'ingénierie sociale et par l'environnement institutionnel ;

- la période normale (1995-1999) correspond à la phase d'aménagement. Les prévisions de l'ingénierie de formation ont alors été plus ou moins mises en œuvre. Le projet s'est confronté à l'agir pédagogique individuel et un agir pédagogique collectif s'est imposé. Des découvertes prévues dans la matrice initiale se sont produites. Par découvertes, il ne faut pas entendre quelque chose qui serait tout à fait nouveau, mais quelque chose qui l'est dans un contexte singulier. Cette période d'aménagement a duré environ quatre ans.

- Après un certain temps, le dispositif est entré dans une phase de fonctionnement. L'histoire est devenue organisation et le regard de l'ingénierie sociale s'est fait moins pesant. Simultanément, l'invention initiale a commencé à s'épuiser, ne parvenant pas à répondre à de nouvelles sollicitations... Des zones d'incertitudes sont néanmoins décelables, elles peuvent être ou ne pas être exploitées.

D) La logique d'exposition

Elle découle du point précédent ; nous répondrons aux questions suivantes :

- quel était le projet initial, comment et pourquoi le dispositif a-t-il été inventé ? ;
- que s'est-il passé pendant la période d'aménagement : comment l'agir pédagogique a-t-il pris en considération l'agir des usagers et comment l'agir des usagers s'est-il accommodé de l'agir pédagogique ? ;
- que se passe-t-il pendant la période de fonctionnement, quelles sont les hésitations actuelles ?

Nous verrons que, dans chacune de ces périodes, la relation entre l'agir des usagers et l'agir pédagogique diffère et varie. Nous y reviendrons dans la conclusion.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

III L'invention du dispositif

Il existait à l'institut C.u.e.p un créneau pour une formation professionnalisante qui n'arrivait pas à se mettre en place. C'est dans cet espace que prendra place en septembre 1995, parmi les autres dispositifs d'un département des sciences de l'éducation, un I.u.p des métiers de la formation.

A) Un créneau

Dans ce département, existait déjà un système global de formation partant du D.u.f.a (Diplôme universitaire de formation d'adultes (Bac +2)), passant par la Licence Maîtrise des Sciences de l'éducation et aboutissant au Doctorat. Dans une logique d'éducation permanente, cela reste aujourd'hui un parcours possible proposé aux agents éducatifs et certains l'ont effectué en entier. La philosophie de cet itinéraire est celle d'une formation par la recherche¹⁴⁸. P.Demunter¹⁴⁹ s'en est expliqué dans un texte où il distingue les différents mémoires rédigés lors de ce parcours.

- en D.u.f.a, l'étudiant produit « **une note d'observation** d'une trentaine de pages. L'objectif est d'apprendre [...] à maîtriser les catégories descriptives et à s'engager dans un processus d'objectivation... Il produit aussi **une note de synthèse**. Pour cette dernière, l'objectif visé est double : d'une part, établir le lien entre des cours généralement présentés par disciplines et un problème particulier découlant de la pratique ; d'autre part, faire la preuve que l'on est capable d'opérer une synthèse et d'en faire usage dans sa propre pratique ».

- En Maîtrise, le travail de **mémoire** consiste à «recueillir des données empiriques, à les classer, à les traiter en vue de constituer des typologies. L'étudiant aura à faire la preuve qu'il est capable de mettre en oeuvre les techniques des sciences humaines (une technique en dominante et une en mineure) pour constituer un corpus de données **afin** de répondre à une question ou de vérifier une hypothèse de départ ».

- Dans la **thèse**, l'étudiant doit faire la preuve de sa capacité à formuler une problématique, à énoncer une hypothèse centrale de recherche, à opérationnaliser cette hypothèse, à mettre en oeuvre des capacités d'observation et de description des phénomènes, à utiliser de manière adéquate les techniques les plus appropriées, à définir un cadre méthodologique ».

Quant au **mémoire** de D.e.a c'est « un écrit intermédiaire « conçu comme une préparation à la thèse [...] au cours de cette année [...] l'étudiant conforte sa formation théorique et méthodologique par des lectures sur un sujet et dans un champ précis »

Parallèlement au D.e.a, un D.e.s.s ingénierie de l'éducation accueille chaque année depuis septembre 1990 une quarantaine d'étudiants dans deux options : une option responsable de formation et une option Ingénierie Pédagogique Multimédia.

Il y avait place dans ce système pour un dispositif complémentaire, pour une formation plus professionnalisée en amont du D.e.s.s existant et parallèlement à la filière D.u.f.a, licence, maîtrise en sciences de l'éducation. C'est en tout cas ce que valide l'expérience. Aujourd'hui, les deux opportunités de formation sont vécues comme une alternative intéressante par les étudiants et par la plupart des enseignants. Pourtant, ce dispositif complémentaire ne parvenait pas à se mettre en place pour des raisons

¹⁴⁸ Comme la plupart de mes collègues, je participe aux deux dispositifs, en initiant les étudiants à la formation par la recherche en licence et accompagnant des mémoires de maîtrise en Sciences de l'Education.

¹⁴⁹ P.Demunter est professeur en Sciences de l'éducation. avec P.Lebrun, J.Losfeld, M.Feutrie, S.Evrard, il est à l'origine des dispositifs de formation qui fonctionnent actuellement à l'institut C.u.e.p.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

internes, qu'on peut sans doute attribuer avec P.Bourdieu à la lutte qui se mène dans les institutions universitaires pour monopoliser, voire pour confisquer, la vérité sur le social. Le recrutement de J.Clénet comme maître de conférences et la décision de lui confier une mission de conception et de mise en œuvre de ce dispositif ont débloqué la situation. Nouveau venu dans l'institution, il n'était pas prisonnier de ses sinuosités et de ses ruses, par ailleurs il avait des idées sur la question et disposait d'une expérience préalable¹⁵⁰ qu'il a utilisée efficacement, notamment en prenant appui sur un groupe de professionnels qui préfigurerait le futur conseil de perfectionnement de l'I.u.p.

B) Professionnaliser par l'alternance

La professionnalisation se devait d'être la clef de ce nouveau dispositif, et par différence avec la Licence Maîtrise en sciences de l'éducation, l'alternance tiendrait dans la stratégie pédagogique un rôle majeur.

Dans son texte d'habilitation à diriger des recherches, J.Clénet (1999) distingue le macro, le méso et le micro niveau de l'alternance (p.117-118), celui qui concerne l'alternant lui-même. C'est à cette échelle que se joue selon lui la spécificité du dispositif I.u.p. : « partager la responsabilité ou le pouvoir de former ne suffira pas si les conceptions de l'enseignement, des modes pédagogiques et des rapports aux savoirs (et à l'école) n'évoluent pas autour de principes fondamentaux qui tendront à donner une large part au pouvoir de se former aux apprenants eux-mêmes. Ainsi, la réflexion pourrait-elle porter sur les conditions et les moyens pour permettre aux alternants de donner un sens à ce qu'ils apprennent et de l'inscrire dans un projet d'apprentissage personnel et d'intégration professionnelle ».

La place de l'usager est donc annoncée au centre du dispositif. Et pour asseoir la posture revendiquée, deux décisions ont été prises : une alternance hebdomadaire et la rédaction d'un mémoire professionnel en D.e.u.g, en licence et en maîtrise.

C) Se professionnaliser par l'alternance, sur la base d'un projet ouvert

Comme l'explique D.Delache (1998), il « s'agissait d'envisager la construction de l'I.u.p comme un processus à inventer sur la base d'un projet à concevoir et à construire ». Proposition que confirme J.Clénet (1999, p.192) en ajoutant : Il s'agissait [...] d'écouter, de comprendre, de proposer et de négocier des finalités et une organisation pour construire l'I.u.p. de manière plus ou moins concertée et acceptée, par des professionnels, une institution et le ministère concerné, pour qu'il puisse devenir viable. ».

D) Le choix du dispositif

Durant l'année 1994-1995, avec l'aval du directeur de l'institut, une Licence Sciences de l'Education en alternance a fonctionné de manière expérimentale dans le cadre de la licence en sciences de l'éducation. Si l'I.u.p. n'avait pas été habilitée, cette solution aurait probablement été maintenue. Mais il y avait une raison majeure qui conduisait à préférer la solution I.u.p., elle s'argumente en Heures/Étudiants : 23 heures en Deug I.u.p. et 27 heures en licence et en Maîtrise I.u.p. contre 11 heures pour la filière classique¹⁵¹.

¹⁵⁰ Avant de devenir Enseignant Chercheur en Sciences de l'Education, J.Clénet a été responsable de dispositifs de formation en alternance dans le cadre des Maisons Familiales Rurales. Ses travaux de recherche portent sur cette question. Voir par exemple J.Clénet 1998.

¹⁵¹ Les Heures par étudiants multipliées par le nombre d'étudiants inscrits donnent le nombre d'heures octroyées pour faire fonctionner un dispositif.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

En 1995, l'I.u.p a été habilité et il convenait désormais de l'aménager. Parmi les I.u.p existants, trois s'inscrivent explicitement dans le champ éducatif. Il existe un I.u.p *management de l'éducation, de la formation et du socio éducatif* à Créteil et un I.u.p *management et gestion des entreprises: éducation formation et culture* à Dijon. L'I.u.p des métiers de la formation est le seul à revendiquer son appartenance à la filière et à un département des sciences de l'éducation¹⁵². Contrairement à d'autres secteurs d'activité, les I.u.p sont donc peu nombreux dans le champ éducatif.¹⁵³

Nous nous inscrivons dès lors dans un espace de formation singulier, celui des instituts universitaires professionnalisés. Dans l'esprit du Ministère de l'Education, il s'agissait en les créant (1990), de doter la politique de professionnalisation d'un dispositif attractif qui permette de fournir des cadres intermédiaires à l'appareil productif. Etaient visés, des jeunes ayant obtenu une première année de D.e.u.g qui n'étaient pas socialement destinés à devenir « ingénieurs »¹⁵⁴. La décision de créer les I.u.p s'inscrit dans l'histoire longue des relations entre le monde universitaire et professionnel, entre les formations d'ingénieurs et de techniciens, entre les filières technologiques et classiques. Les I.u.p créés par C.Allègre ont d'ailleurs été instaurés en même temps que les Nouvelles Formations d'Ingénieurs mises en place à la suite du rapport Decomps. Des travaux comme ceux de P.Roquet (1999) permettent de prendre la mesure des continuités et des ruptures opérées par l'activité d'ingénierie sociale en la matière.

Les auteurs du cahier des charges des I.u.p affirment qu'ils « constituent dans les universités un dispositif essentiel pour le renforcement de leurs missions de formation à finalité professionnelle et de recherche technologique. Leur objectif prioritaire est de former des responsables et cadres opérationnels dans un secteur donné en s'appuyant sur une collaboration étroite entre l'Université, les entreprises publiques et privées, les organisations professionnelles, les administrations et les collectivités locales. ».

L'Ingénieur maître formé dans ce dispositif doit avoir :

- une large capacité d'évolution au cours de sa vie active ;
- une grande ouverture sur le monde ;
- une maîtrise des pratiques liées à l'activité d'une branche professionnelle ;
- être inséré dans la vie de l'entreprise ;
- maîtriser un métier dans ses dimensions opérationnelles et d'encadrement.

Ce qui correspond, somme toute, à une offre identitaire extrêmement générale.

L'appui à la recherche technologique est par ailleurs considéré comme prioritaire : les I.u.p doivent participer à la mise en œuvre par les universités de plates-formes technologiques, ils « contribuent à la résolution de problèmes technologiques en faisant

¹⁵² La reconnaissance de l'I.u.p des métiers de la formation ne s'est pas faite sans difficultés. Les premières années, l'habilitation est restée annuelle. Les raisons de ces mises à l'épreuve successives n'ont jamais été très explicites. Elles s'exprimaient par une formule lapidaire qui invitait à parfaire la copie : « on ne comprend pas bien ce que vous voulez faire ». L'effet de tout cela n'a d'ailleurs pas été négatif ; l'équipe enseignante s'est trouvée dans l'obligation d'explicitier son projet pédagogique et la spécificité de son entreprise. Ce qui s'est soldé, en définitive, par la reconnaissance tout aussi lapidaire de la qualité et de l'originalité du dossier.

¹⁵³ Ce qui s'explique d'ailleurs par le fait qu'ils existent en un sens, sous l'appellation I.u.f.m pour les dispositifs de formation initiale.

¹⁵⁴ Le titre d'ingénieur maître délivré par les I.u.p est une bizarrerie. Contrairement à celui des Nouvelles Formations d'Ingénieurs créé à la même époque, il n'est pas contrôlé par la commission nationale des titres et par ailleurs, il est délivré quatre ans après le Bac. Sans doute y a-t-il eu des velléités du lobby des I.u.p, dans la logique du 3/5/8, de pousser à la délivrance d'un véritable diplôme d'ingénieur en ajoutant une année au cursus. Mais cette revendication a fait long feu et la solution du D.e.s.s a en définitive été choisie.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

coopérer des chercheurs, des ingénieurs et techniciens d'entreprises et des étudiants en projet ou en stage ».

E) Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans la période de conception

Dans la période de conception du dispositif i.u.p, la relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers existait en quelque sorte sur plan ; dessinée par une ingénierie de formation qui en traçait l'esquisse acceptable par l'ingénierie sociale et par l'environnement institutionnel et professionnel. Une promesse de relation constructive était étayée par un savoir sur l'alternance (J.Clénet, 1998) qui imaginait un scénario en positionnant l'usager au centre du jeu : c'est lui qui aurait en définitive le pouvoir de se former, à condition toutefois que le dispositif existe.

La relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers devient ici éminemment dramaturgique (mise en scène d'une situation souhaitable), au service d'une activité stratégique qui vise avant tout l'acceptation du projet. En l'occurrence, la maquette initiale se devait d'être un projet « viable » qui aurait la chance de voir le jour et qui serait doté de certaines assurances : une alternance hebdomadaire, un mémoire à écrire chaque année, un groupe de professionnels porteur. Le reste viendrait ensuite... ou ne viendrait pas...

IV L'aménagement du dispositif

Répondre à quelques questions permettra de décrire les relations entre l'agir pédagogique et l'agir de usagers pendant la période d'aménagement :

- par quels principes, l'activité d'ingénierie de formation définit-elle sa spécificité ?;
- comment ces principes sont-ils développés dans un parcours de formation et de professionnalisation ?;
- quelle organisation s'est mise en place pour mettre en œuvre ces principes et ce parcours ?;
- Quels sont les frottements identifiables dans cette organisation ?

A) Par quels principes, l'activité d'ingénierie de formation définit-elle sa spécificité ?

Le seul fait d'exister suffit pour qu'une formation de type l.u.p se voit attribuer un rôle, une place, une image et des usagers. Pour se caler dans son environnement, le dispositif s'est doté d'une identité qui s'est progressivement affirmée et affinée à travers quelques principes. Ceux-ci sont traditionnellement énoncés lors des présentations faites aux étudiants.

1) Vous pilotez votre formation et votre projet professionnel. Cette **autodirection**¹⁵⁵ est **accompagnée**.

2) Vous vous engagez dans un système de formation en **alternance**. L'alternance est hebdomadaire : 2,5 jours à l'université, 2 jours dans un organisme de formation ou dans

¹⁵⁵ La centralité du principe d'auto-direction doit beaucoup au rôle qu'a joué Ph Carré (professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris X) dans la période d'aménagement du dispositif. Il était à cette époque P.a.s.t à l'université de Lille I et intervenait de manière très constructive dans le processus de mise en œuvre à l'i.u.p.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

un service formation d'entreprise et si possible, une demi-journée pour vous. A cela s'ajoutent 8 semaines complètes de stage, étalées sur deux périodes.

3) vous négociez une **mission** et vous exercez durant la formation une activité professionnelle **grandeur nature**. Cette mission n'est pas figée et vous aurez souvent à la faire évoluer.

4) Chaque année vous produisez un **mémoire** professionnel. Ecrire un mémoire professionnel c'est : 1. négocier une mission avec un commanditaire, passer d'une commande souvent restreinte à une commande plus large, 2. questionner cette « mission », 3. s'outiller conceptuellement et méthodologiquement pour répondre aux questions que vous vous êtes posées, 4. y apporter des réponses pertinentes, contextualisées et opérationnelles. Le mémoire est un endroit où votre action est ralentie, écrite et pensée ; si cet endroit n'existait pas, alors le résultat de l'action ne serait pas ce qu'il est. L'écriture n'est pas un simple moyen de rendre compte, c'est un moyen d'action.

5) Vous êtes invités à établir des synergies entre les modules d'enseignement et le mémoire, à envisager la mise en mémoire en y intégrant les ressources universitaires. Les **modules** de formation proposés sont des ferments et des ressources potentielles pour mener votre action.

Ces principes de fonctionnement expriment en condensé l'identité que s'est forgée le dispositif pendant la période d'aménagement. Ils forment ensemble des repères et une image. Ce sont eux qui articulent la logique de formation qui sert de colonne vertébrale au dispositif.

B) Comment ces principes s'exercent-ils dans le parcours de formation?

Dans tout dispositif de formation, les principes fondateurs s'exercent dans un parcours de formation. Dans le dispositif I.u.p, le déroulement habituel conduit à distinguer une phase d'intégration, d'adaptation, de découverte ; une phase de questionnement, d'action et de recherche et une phase de distanciation et de rédaction.... En suivant cet itinéraire les étudiants se posent inévitablement quelques questions qui sont aussi des repères.

1) Repère1 :où en suis-je par rapport au champ d'action

En septembre, sauf exception ou accident, les étudiants ont un lieu de stage. Chercher et trouver ce lieu est un premier objectif à atteindre. A cette occasion, une *mission*, quelquefois une *commande*, leur est confiée. C'est une règle du dispositif et les accompagnants universitaires¹⁵⁶ insistent pour que la mission soit négociée, même si elle est proposée par l'étudiant. Le but de cette exigence est à la fois heuristique et formatif : mission ou commande sont une première étape qui donnera lieu à un travail de formulation et de reformulation, à des rebondissements probables...

En général et à partir de ce point de départ, le rapport au champ d'action se transforme pendant les trois phases mentionnées précédemment. Les changements de posture vis à vis du champ d'action sont importants, ils induisent trois logiques qui vont progressivement se conjuguer : une logique d'action, une logique de recherche et une logique de mémorisation.

¹⁵⁶ C'est le terme utilisé pour désigner les enseignants qui accompagnent, suivent, dirigent... les mémoires des étudiants.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

2) Repère2 : où en suis-je dans mon questionnement ?

Questionner la mission et organiser le questionnement est un *geste intellectuel* essentiel pour passer dans de bonnes conditions de la phase d'adaptation à la phase de recherche et d'action.

La mission devient alors un projet qu'il convient d'orienter¹⁵⁷ en combinant logique d'action et logique de recherche. Ce processus est grandement facilité quand l'étudiant parvient à se libérer de l'idée commune qui range la théorie à l'université, dans les livres et dans les enseignements magistraux et la pratique sur le terrain. C'est un second geste fondateur : ne pas opposer théorie et pratique, écriture et action. Ce qui renvoie à l'idée, très constante dans ce texte, que l'homme est un animal théoricien et que le positivisme ambiant risque de confisquer la conscience de cette faculté.

3) Repère3 : où en suis-je dans mes investigations ?

En septembre les étudiants font confiance à leurs intuitions et aux théorisations implicites qui les animent. Les propositions d'investigation sont parfois perçues comme des obligations universitaires, sans rapports vraiment utiles avec l'action professionnelle.

Dans la phase d'action et de recherche, quand le processus de questionnement s'active, deux niveaux d'investigation potentiels s'activent aussi : mener des enquêtes de terrain et s'outiller conceptuellement.

S'outiller conceptuellement : outre le fait d'être soi-même un théoricien de ses pratiques (ce que les étudiants ne s'autorisent pas facilement) c'est la notion même d'outillage conceptuel qui pose problème. Accepter qu'il y ait des outils conceptuels pour travailler la pensée au même titre qu'il existe des scies et des ciseaux pour travailler le bois est une idée simple, elle n'est pas pour autant facilement assimilable. La faire sienne demande de l'entraînement, c'est admettre que nous sommes nécessairement des théoriciens. Il ne s'agit plus seulement, de lire parce qu'il le faut bien et pour récolter au passage quelques citations qui serviront à décorer le mémoire. Il s'agit de lire pour confronter ses propres esquisses conceptuelles avec celles, plus affirmées ou différentes, d'autres « théoriciens ». C'est une *habitude à acquérir*, elle permet d'organiser, de compléter, d'entretenir, de renouveler sa « boîte à outils » conceptuelle et ses cadres de référence.

Mener des enquêtes de terrain : il s'agit cette fois de s'outiller pour lire l'empirie en admettant qu'il n'est pas judicieux de s'en tenir à l'opinion. Savoir se poser de bonnes questions, savoir s'étonner et se laisser surprendre, se savoir impliqué, identifier des indicateurs immédiatement disponibles, sont aussi des habitudes à prendre. Elles donnent sens à un travail d'enquêtes, en général structurant et toujours très formateur pour apprendre à informer et à décentrer son point de vue. En matière de recueil de données, l'activité professionnelle offre de multiples occasions d'enquêtes. La difficulté pour l'étudiant consiste à les identifier, à les saisir en temps voulu et bien souvent à inventer des méthodes qui produisent un résultat acceptable dans un contexte contraignant.

Ajoutons que lors du travail d'enquête qui leur est demandé, les étudiants rencontrent parfois une difficulté qui relève de l'équilibrisme : d'une part il leur faut apporter des réponses qui conviennent au commanditaire, et il peut y aller de l'intégration dans l'emploi ; d'autre part il leur faut s'en tenir aux résultats d'une investigation qui n'est pas forcément aux goûts de ce même commanditaire. C'est un exercice professionnel qui conduit à combiner judicieusement activité stratégique et communicationnelle.

¹⁵⁷ Ce qui conduit parfois à visiter des coulisses obscures.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

4) Repère4 : où en suis-je dans la mémorisation ?

En septembre, la plupart des nouveaux entrants pensent que le *mémoire* sera le compte rendu de leur action professionnelle, un *rapport de stage*, tel que le définit M.Guigue-Durning : « le rapport de stage a pour fonction de rapporter dans le cadre de l'univers pédagogique ce qui s'est passé à l'extérieur »¹⁵⁸. Mais progressivement la mise en œuvre de la mission devient une occasion d'interroger l'action et l'écriture se transforme en moyen d'action, en activité performative¹⁵⁹ plutôt que descriptive. C'est précisément ce qui fait du mémoire professionnel autre chose qu'un rapport de stage

Pendant l'année, trois temps d'écriture sont identifiables. Dans la phase d'adaptation les étudiants contextualisent leur action. Il s'en suit un propos apparemment neutre, une écriture autour de l'action¹⁶⁰, organisé à partir de préjugés et de points de vue que l'étudiant ne sait pas encore identifier. Dans la phase suivante, les logiques de recherche et d'action se combinent et induisent une écriture dans l'action, (livrets pédagogiques, retranscriptions d'entretiens, audits de compréhension, journaux de bord, rapports, présentations à l'équipe, séminaires...). Cette écriture s'exerce pour certains objets, sans y penser ; comme une nécessité.

Puis vient le moment de la « rédaction », de l'écriture sur et pour l'action. Quand elle s'engage, elle est encore perturbée par la logique d'action et de recherche qui a présidé auparavant. Le plan du mémoire qui s'affirme progressivement reste ponctué par des événements marquants qui masquent le plan définitif : un étudiant intitulera par exemple un chapitre « *analyse des entretiens* » plutôt que de le nommer, de manière plus judicieuse, « *les conceptions des formateurs...* ». Cela traduit l'effort réalisé pour recueillir les données et la difficulté qu'elles ont à se débarrasser du poids de leur matrice. C'est dire qu'il faut franchir un seuil pour que la logique de recherche se mette au service de la logique d'exposition. Mais l'enjeu est d'importance dans un travail où il ne s'agit pas seulement d'écrire pour soi mais aussi d'écrire pour d'autres¹⁶¹. Sans doute est-ce là une condition pour parvenir à une écriture sur l'action régulée par le regard d'autrui et le souci d'intercompréhension.

Intégrer les ressources universitaires est aussi un exercice difficile. Pris entre une procédure de cumul des matières enseignées dont ils ont l'habitude et la consigne de tissage des ressources qui leur est donnée, les étudiants ont tendance à répondre de manière « scolaire » aux sollicitations des enseignants. Ils cherchent à coller ensemble ce qu'ils ont produit sans beaucoup d'anticipations préalables et espèrent qu'il en résultera un mémoire. Cela ne donne pas de bons résultats. C'est éventuellement une étape et une manière de faire qui gagne à être dépassée.

Une dernière difficulté enfin peut être mentionnée. Les étudiants sont parfois découragés par la « perfection » d'écrits qu'ils comparent aux leurs, imaginant que les efforts qu'ils fournissent sont épargnés aux faiseurs de livres et d'articles. Laisser entendre que, pour tout un chacun, un clavier ou un stylo sont des sortes de bêtes qui servent à creuser péniblement dans le langage n'est pas inutile...

Ces quatre repères sont des balises significatives pour qui se pose cette question : comment l'agir pédagogique collectif met-il les usagers en situation de se former dans le

¹⁵⁸ M.Guigue Durning (1995, p.77-78)

¹⁵⁹ De l'anglais to perform : accomplir. Dans une perspective pragmatique, dire c'est faire.

¹⁶⁰ J'emprunte les expression autour, dans, sur et pour l'action à B.Richardot.

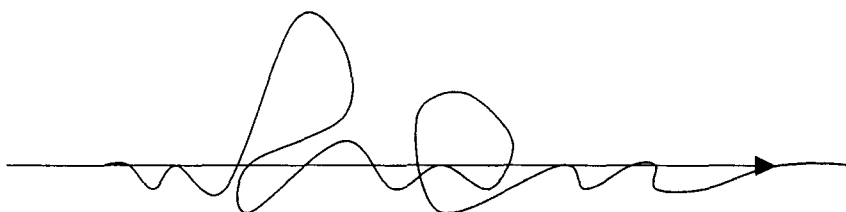
¹⁶¹ Sachant qu'expliquer à quelqu'un est un excellent moyen pour s'expliquer à soi même.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

dispositif I.u.p métiers de la formation ? Nous sommes en présence d'un processus de formation et de professionnalisation qui engage dans un parcours relativement linéaire.

Bien entendu, cet itinéraire pensé par l'agir pédagogique ne s'impose pas mécaniquement. Les étudiants flirtent avec lui et, fort heureusement, ils n'ont pas en permanence son déroulement en tête. D'autres soucis les occupent que le trajet proposé ne mentionne pas du tout : ruptures, mariages, conflits dans le groupe, enfants malades, rencontres amoureuses, ascendants âgés, propositions de travail, accidents de moto... Ces événements ajoutent à la musique de la logique de professionnalisation les rudes ou doux accords de la vie ordinaire et dessiner le parcours en disant : voilà le chemin... ne marche que modérément... Ce parcours, les usagers le croisent autant qu'ils le suivent.

FIGURE 34 : PARCOURS D'ETUDIANTS ET LOGIQUE DE PROFESSIONNALISATION



Si je me demande, à propos de ce parcours : quelle relation entretient l'agir pédagogique avec l'agir des usagers ? ; il me faut convenir qu'elle se définit d'abord comme un savoir de l'agir pédagogique sur l'agir des usagers. Ce savoir parle du processus de formation tel que quiconque l'exerce a, selon l'agir pédagogique, intérêt à l'effectuer.

- Il possède une force instrumentale puisqu'il énonce une vérité à l'échelle du dispositif : le parcours est défini comme le moyen de parvenir à un but connu à l'avance.
- Sa portée est aussi stratégique. Le fait de connaître les règles du jeu, de les avoir formalisées, donne à l'agir pédagogique un certain avantage dans la partie qu'il joue contre ou avec les usagers.
- Mais au delà, ce savoir recèle une puissance communicationnelle potentielle en précisant la forme de vie et le jeu de langage caractéristiques de l'agir des usagers tel qu'il est pensé par l'agir pédagogique. C'est une condition de possibilité pour dialoguer avec des étudiants qui ne sont pas seulement ce que l'agir pédagogique attend d'eux.

C) Quelle organisation a été mise en place pour mettre en œuvre les principes fondateurs et le parcours de formation ?

Pendant la période d'aménagement, les flux d'étudiants se sont régulés. 135 étudiants sont accueillis chaque année dont 70 nouveaux entrants environ : 35 en Deug soit l'ensemble de la population, 20 en licence sur un total de 50 étudiants et 15 en maîtrise, là aussi pour 50 étudiants. La quasi totalité des étudiants de D.e.u.g poursuit en licence. 70% des étudiants de licence poursuivent en maîtrise. Des étudiants quittent en effet chaque année le dispositif en licence, soit parce qu'ils ont obtenu un emploi, soit parce que la licence leur suffit ou encore parce que l'objectif de la maîtrise ne leur convient pas. De plus en plus d'étudiants poursuivent en D.e.s.s et quelques uns s'inscrivent en D.e.a. Hormis ceux là, la quasi totalité des usagers occupe un emploi six mois après la sortie du

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

dispositif¹⁶². Trois catégories d'usagers composent la population : des nouveaux venus dans le monde du travail (30% de la population), des travailleurs en reconversion (30% de la population) et des formateurs en activité ou au chômage (40% de la population).

En même temps que les flux se régulaient, que des habitudes se prenaient, chaque année a consolidé son identité et les ressources essentielles pour la construire se sont progressivement affirmées.

1) Des années ayant chacune leur identité

Les 300 mémoires écrits à ce jour sont de bons indicateurs des identités qui rythment le cursus l.u.p.

Le Deug s'est affirmé comme une propédeutique, ce qu'indiquent de manière significative les titres de mémoire choisis par les étudiants : « Connaître son identité professionnelle de formateur », « Le cas d'une formatrice débutante », « D'une histoire de vie mouvementée à un parcours initiatique difficile », « La vie n'est pas un long fleuve tranquille », « Expérience d'une apprentie formatrice », « Histoire d'un parcours personnel et professionnel », « Le formateur artiste sur scène et en coulisse », « Pourquoi sont-ils là », « Histoire de mes orientations », « Mes premiers pas dans le monde de la formation », « Du rêve à la réalité », « La théorie, la pratique et moi »...

Quant à la licence, elle s'est effectivement fait une spécialité de l'ingénierie pédagogique, ce qu'indiquent aussi les titres de mémoire: « Une formation aux métiers de visiteurs médicaux », « Quel accompagnement pour l'autoformation », « Formatrice en mathématiques », « Pratique pédagogique du formateur technique », « Un accompagnement des publics en difficulté », « Conception et animation d'une formation », « Une action spécifique au sein de l'Atelier Pédagogique Personnalisé », « Mise en oeuvre d'une pratique pédagogique », « Formatrice en Centre de Ressources », « Formatrice en bureautique », « Un atelier théâtre pour des jeunes en situation d'illettrisme », « La conception d'outils pédagogiques multimédias », « Adaptation d'une formation à un dispositif de formation à distance », « Création d'un atelier code de la route », « Formation bureautique au magasin Decathlon », « L'atelier d'écriture », « Création et mise en place d'un atelier Lecture-Plaisir », « Un atelier de philosophie », « Les entreprises d'entraînement pédagogique », « L'influence des facteurs affectifs dans l'apprentissage des mathématiques », « Apprendre l'anglais, oui mais comment? »

En maîtrise on peut dresser un constat identique, mais cette fois ci pour l'ingénierie de formation : « Optimiser un dispositif de formation », « Individualiser les parcours de formation dans un établissement public », « Initier une démarche qualité », « Audit de la fonction accueil », « Une analyse des besoins de formation », « Changements et pérennisation d'un dispositif d'apprentissage », « De la conception à la mise en oeuvre d'un système de formation », « Accompagner le devenir socioprofessionnel des apprentis », « Développer l'alternance en milieu universitaire », « Créer une entreprise de services, de conseils et de formation », « Conception d'un organisme de formation », « Le passage aux 35 heures: de l'application juridique à la formation accompagnement »

¹⁶² Ceux ci sont très diversifiés : chargé d'orientation et d'accueil, formateur intervenant, accompagnant, conseiller en formation, animateur coordinateur de dispositifs, animateur de centre de ressources, concepteur de produits pédagogiques, consultant en formation, formateur consultant, concepteur et « aménageur » de systèmes de formation en organisme associatif, en entreprise ou en partenariat...

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Identités d'année donc, avec des travaux d'étudiants qui en témoignent. Ce qui renvoie à la nécessité de ressources adaptées, propres à chaque année.

2) Des ressources adaptées pour construire les identités

La liste suivante dresse l'inventaire des ressources universitaires par centres d'intérêts, elle traduit ce qui s'est passé pendant la période d'aménagement et la manière dont le dispositif s'est en définitive structuré. Dans la figure 35, Les modules 1 à 5 sont associés à l'action professionnelle et à l'accompagnement collectif et les modules imprimés en caractères gras sont presque toujours utilisés comme ressources pour mener l'action professionnelle et écrire le mémoire.

FIGURE 35 : LES CENTRES D'INTERETS ET LES MODULES DE FORMATION

Centres d'intérêt	Deug : immersion dans le monde de la formation et construction de son projet professionnel	Licence : ingénierie pédagogique	Maîtrise : Ingénierie de formation
Professionnalisation et construction d'identités professionnelles	Module15 : Histoire de vie qualification sociale et professionnelle	Module15 : Changement professionnel et mutations sociales	Module15 : Professionnalisation et construction d'identité
	Module14 : Lecture et production d'écrits		Module14 : Statut juridique des agents éducatifs
	Module13 : Droit des métiers de la formation		
Ingénierie de formation		Module14 : Méthodes et outils de gestion	Module13 : Audit des systèmes de formation et démarches qualité
			Module12 : Management des ressources humaines
			Module11 : Gestion des dispositifs de formation
Ingénierie pédagogique	Module12 : L'environnement pédagogique des pratiques accompagnées	Module13 : Evaluation et contrôle en formation	
	Module11 : Les paramètres psychologiques des situations de formation, d'orientation et d'accompagnement	Module12 : Ingénierie pédagogique	
Connaissance des usages et des besoins de formation		Module11 : Les usagers et leur rapport à la formation	Module10 : Analyse des besoins de formation
Environnement de l'activité éducative et de la formation	Module10 : Le système français de formation	Module10 : Les acteurs publics et privés de la formation continue	
	Module9 : Sociologie de l'environnement éducatif	Module9 : L'Europe des formations	
Recueil et interprétation de données			Module9 : Epistémologie des pratiques éducatives et ingénieriales
	Module8 : Recueil et interprétation de données	Module8 : Recueil et interprétation de données	Module8 : Recueil et analyse de données
Technologies	Module7 : Technologies	Module7 : Technologies	Module7 : Technologies

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

éducatives, de l'information et de la communication	éducatives, de l'information et de la communication	éducatives, de l'information et de la communication	éducatives, de l'information et de la communication
Langues étrangères	Module 6 : Anglais	Module6 : Anglais	Module6 : Anglais
Engagement professionnel et pratiques d'accompagnement	Module5 : Négocier une mission et prendre place dans une organisation		
Mémorisation, capitalisation et mutualisation d'expériences,	Module4 : Conception et rédaction d'un mémoire professionnel		
	Module3 : Communication		
	Module2 : Autodirection de sa formation		
Mobilisation de ressources	Module1 : Mobilisation de ressources		

- l'année de D.e.u.g (immersion) accorde beaucoup d'importance à l'histoire de vie, à l'insertion dans le champ professionnel et aux projets d'avenir, éventuellement à une réorientation.

- l'année de licence est tournée vers l'activité d'ingénierie pédagogique et prolonge ce qui a été entrepris en D.e.u.g., en accordant à la relation pédagogique au sens large (face à face, côte à côte, accueil, orientation...) beaucoup d'importance.

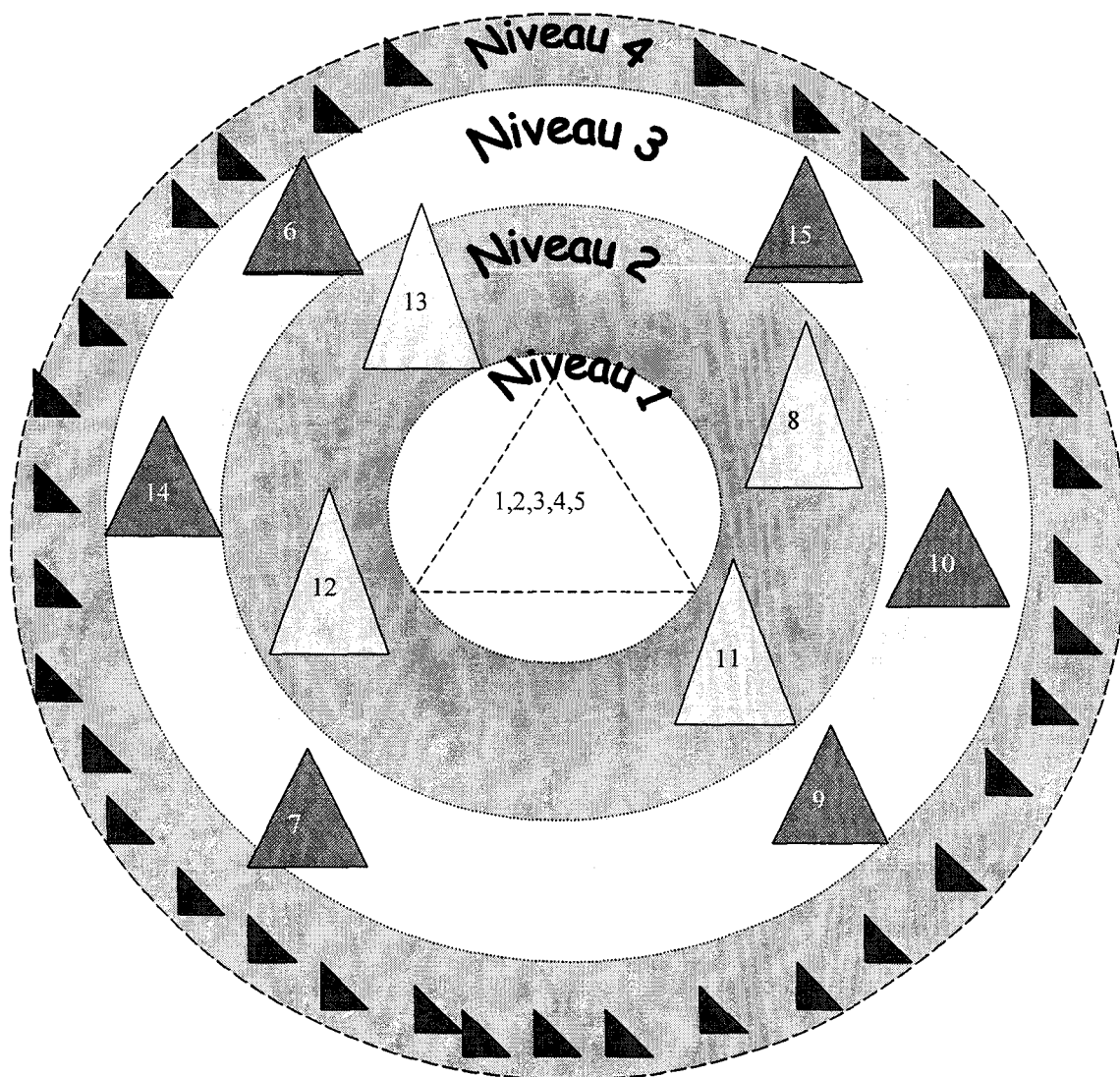
- durant l'année de maîtrise l'action professionnelle est organisée autour de l'activité d'ingénierie de formation. Sont privilégiées la compréhension de l'organisation, l'implication de l'étudiant dans l'action et l'explicitation des cadres de référence qu'il utilise. La reconnaissance des changements qui s'opèrent grâce à lui dans l'organisation où il effectue son stage devient un enjeu essentiel et c'est un critère important pour l'obtention du titre d'ingénieur maître.

Quant à l'organisation, elle est identique pour chacune des trois années. Le schéma suivant développe l'organisation de l'activité d'ingénierie pédagogique présentée dans la **figure 32** en prenant pour exemple l'année intermédiaire de licence (les numéros dans les triangles, renvoient aux modules énumérés dans le tableau qui précède).

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

3) Une organisation identique chaque année

FIGURE 36 : L'ACTIVITE D'INGENIERIE PEDAGOGIQUE EN LICENCE



On peut imaginer une représentation plus complète. Il y aurait alors trois cercles représentant respectivement le deug, la licence et la maîtrise aligné sur un axe central représentant le cursus de formation.

Les modules du niveau 1 ne donnent pas lieu à des enseignements spécialisés, ils sont dédiés à l'action professionnelle et sont évalués dans le mémoire lors de la soutenance. Ils portent des noms identiques dans chacune des années et témoignent de la constance du projet éducatif.

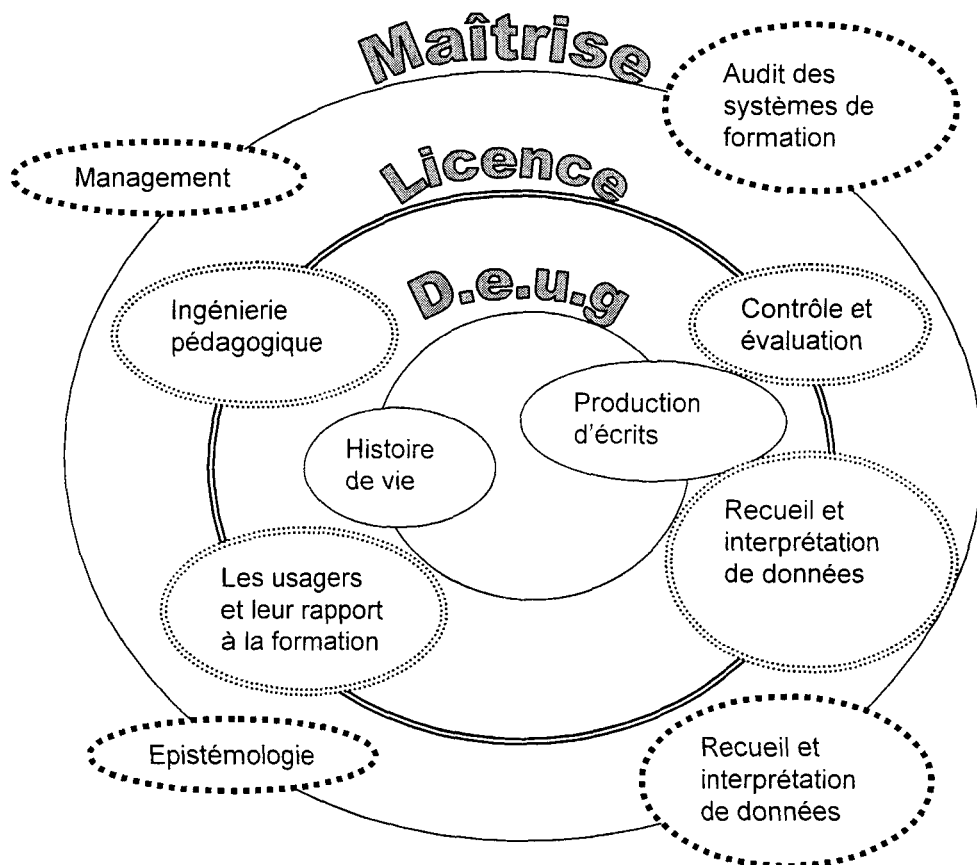
Ce premier niveau est une strate organisationnelle importante. Trois à quatre personnes ont en charge la responsabilité de chaque année. A ce jour, elles sont

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

enseignant-chercheurs, P.r.c.e, P.a.s.t ou professionnelles de la formation. Toutes participent à l'accompagnement collectif et à l'organisation des journées qui, chaque mois, ponctuent l'avancement des actions professionnelles menées par les étudiants. C'est dans cet espace que s'organise l'accompagnement individuel des mémoires (10 à 15 mémoires par accompagnant) et que l'étudiant construit sa fonction tutorale universitaire¹⁶³. C'est aussi là que se tient, en relation avec le secrétariat, une partie de l'administration de l'année : lien avec les tuteurs professionnels, régulation des problèmes, organisation de la notation des modules 1,2,3,4,5 ; constitution des jurys, réalisation des calendriers et guides de l'étudiant. Il faut d'ailleurs imaginer autour de ce noyau central un tissu de relations avec les autres niveaux.

Les modules du niveau 2 servent en général de ferments et de ressources à l'action professionnelle et au mémoire. Ils marquent la spécificité de l'année et ont la réputation d'être « intégrables »¹⁶⁴. En Maîtrise et en Licence, ils sont tous assurés par les enseignants qui interviennent au niveau 1.

FIGURE 37 : LES MODULES INTEGRABLES EN D.E.U.G, LICENCE, MAÎTRISE



¹⁶³ Chaque étudiant a un référent universitaire. Mais, l'existence de modules servant de ressources à l'action professionnelle et au mémoire les conduits parfois à envisager la fonction tutorale universitaire non pas comme une fonction exercée par une personne mais par plusieurs personnes.

¹⁶⁴ Le travail que réalise un étudiant dans un module intégrable sert souvent de ressource à l'action professionnelle et au mémoire.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Les modules du niveau 3 sont investis de manière plus individuelle. L'un d'entre eux jouera un rôle central pour tel étudiant mais tel autre y consacra moins de temps... L'autodirection se joue aussi dans les choix effectués et explicités.

Quant au niveau 4, c'est là que se déroulent les actions professionnelles menées par les étudiants. C'est à cette échelle que l'étudiant construit sa fonction tutorale professionnelle, en lien avec la fonction tutorale universitaire.

Il existe bien entendu d'autres formes d'organisation, qui résultent d'intérêts divers : institutionnels, stratégiques, idéologiques, professionnels, amicaux, studieux, de recherche...

D) Quels frottements peut-on identifier ?

Aucune organisation ne fonctionne sans frottements. Pour les atténuer, certains ajustements peuvent être opérés assez facilement quand il s'agit de frictions mécaniques. Mais il existe aussi des frottements plus profonds qui s'expliquent par des oppositions entre systèmes de valeur.

1) Les frottements mécaniques

Les trois années du dispositif sont, pour la plupart des étudiants, des étapes de construction qu'ils franchissent successivement après s'être étoffés d'une expérience supplémentaire. Mais la parcours collectif proposé n'est pas nécessairement en phase avec la logique de professionnalisation qu'ils suivent individuellement.

Les frottements s'expliquent d'abord par la diversité des voies d'accès dans le dispositif. Trente cinq pour cent des étudiants y entrent par le biais de la Validation d'Acquis Professionnels, ce qui en fait une destination courante pour des parcours de formation singuliers et hétérogènes.

L'échauffement résulte aussi des ouvertures (dans un sens proche de celui qui prévaut dans le jeu de rugby) que permet la situation d'alternance. Il arrive qu'une mission de licence devienne ou même s'engage comme un projet de maîtrise. A l'inverse, pour un nouvel entrant en Maîtrise, il peut arriver que son positionnement dans la logique de professionnalisation soit momentanément celui d'un étudiant de Licence, voir de D.e.u.g.

L'existence de ces frottements mécaniques nécessite un huilage qui a pour nom individualisation des parcours et des situations de formation. On pourrait envisager par exemple, pour faciliter l'usage du dispositif, qu'une partie des enseignements soit accessible en ligne et en autoformation. C'est entre autres pour évaluer cette demande potentielle que j'ai mené une enquête en 1999 sur l'état de l'individualisation dans ce dispositif.

Quand les étudiants s'expriment sur ce thème, ils disent apprécier les activités qui favorisent l'individualisation. Certaines, en amont du dispositif, jouent selon eux un rôle essentiel : la validation d'acquis professionnels, les entretiens de recrutement, les bilans de compétence, le positionnement dans un dispositif de formation lisible et global. Ils accordent aussi beaucoup d'importance à la planification annuelle précise des activités, à l'accueil de qualité et aux conseils avisés qu'ils reçoivent du secrétariat, au système de dispenses bien qu'ils l'utilisent peu, à l'accompagnement individuel quand il est facilitateur et à la disponibilité des enseignants. Les propos recueillis indiquent assez clairement qu'une relation interpersonnelle suffit souvent à ajuster les situations. La nécessité de rendre disponible des ressources éducatives indépendamment des

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

enseignements modulaire est revendiquée, mais les étudiants proposent des solutions légères, par exemple : accéder facilement aux travaux de l'ensemble des étudiants pour comprendre comment ils ont utilisé telle et telle ressource dans leur mémoire¹⁶⁵.

Ce type d'échauffement entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers résulte du fonctionnement normal d'un dispositif de formation.

2) Les frottements axiologiques

Un propos de P.Bourdieu permet de signifier ce que sont ces frottements souterrains : « Le monde universitaire [écrit-il], comme tous les univers sociaux, est le lieu de luttes pour la vérité [...] quiconque parle sur le monde social doit compter avec le fait que dans le monde social on parle du monde social pour avoir le dernier mot sur ce monde »¹⁶⁶.

Cette lutte se mène aussi dans un I.u.p des métiers de la formation. De manière plus ou moins explicite, elle vise **le contrôle de l'agir pédagogique et la définition des professionnalités**¹⁶⁷. Les frottements ne sont pas ici mécaniques, mais axiologiques. L'enjeu n'est pas le processus de professionnalisation proprement dit, mais le contenu même des professionnalités à promouvoir. Personne, bien entendu, n'échappe pas à cette problématique mais il existe diverses manières de prendre position. On peut notamment poser cette question : comment dans une formation d'agents éducatifs, mettre les frottements axiologiques au service de la construction des identités professionnelles et personnelles ? Certes, il faudrait être naïf pour croire que la lutte pour la vérité peut se transformer en activité dialogique au profit d'une activité de connaissance rondement menée. Mais il ne me semble pourtant pas vain de participer à une pacification locale du débat en répondant à trois questions : qu'en est-il de ce débat ? ; quelles sont ses conditions de possibilité ? ; quel mode d'organisation le favorise ?.

Qu'en est-il de ce débat ?

Les cadres de référence actifs dans un dispositif de formation sont identiques à ceux que l'histoire de la pensée pédagogique permet d'identifier. Des travaux comme ceux d'Y.Bertrand sur les courants de la pédagogie contemporaine, permettent de cartographier assez précisément les camps en présence et les alliances passées. C'est ce qui m'a conduit dans le chapitre IV, à imaginer dans une hypothétique auberge espagnole {chapitre4 p.126} deux espaces de discussion.

J'avançais que dans une des salles de cette auberge on converse sur ce qu'est et surtout sur ce que devrait être l'éducation :

¹⁶⁵ Il existe désormais des moyens pour exploiter de manière efficace les travaux des étudiants. La solution réside dans la numérisation, mais elle suppose une organisation préalable et l'instauration de règles acceptables pour que les travaux des étudiants puissent prendre place et être lus selon des modalités simples dans une base de données facilement accessibles et actualisables. Outre l'élargissement de l'échange collectif qui pourrait en résulter, ce serait un moyen détourné de produire des ressources pédagogiques utilisables pour individualiser les situations de formation sans mettre en place un lourd système de cours à distance. Avec la connaissance accumulée par les étudiants on dispose d'un matériel intéressant pour penser une individualisation pertinente des situations de formation, même s'il faut se méfier du fantasme de l'organisation apprenante et d'un « management de la connaissance » qui néglige l'importance de l'oubli¹⁶⁵ (Des étudiantes de Maîtrise ont réalisé des travaux très utiles sur cette question. Je pense au mémoire d'Anne Delestan (1999) sur l'organisation apprenante et à celui de Cécilia Daudus sur le Knowledge management (2000)).

¹⁶⁶ P.Bourdieu, 1987, p.113

¹⁶⁷ Par professionnalités, il faut entendre compétences ou encore qualités professionnelles.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

- les partisans des théories spiritualistes estiment qu'éduquer c'est former à la relation transcendante et spirituelle entre l'homme et l'univers ;
- les partisans des théories sociales anti-pédagogiques expliquent que former c'est reproduire l'ordre social existant ;
- les partisans des théories personalistes ou humanistes assurent que former c'est développer tout le potentiel que recèle une personne ; se joignent à eux les tenants des théories sociales qui n'acceptent pas l'anti-pédagogisme ;
- les partisans des théories académiques estiment que former c'est transmettre des valeurs fondamentales issues de la tradition.

Dans une autre salle, les mêmes acteurs sont à pied d'œuvre, mais dans cet endroit ils tiennent des propos plus techniques et plus « scientifiques » sur la manière dont se construit le savoir. On y trouve les partisans des théories auto-constructivistes, des théories inter-constructivistes et des théories hétéro-constructivistes.

La plupart de ces conceptions circulent dans l'institut C.u.e.e.p et dans le département des sciences de l'éducation. Il n'y a pas de pensée privée en la matière, **des cartes existent**, qui indiquent l'endroit où nous sommes.

Quelles sont ces conditions de possibilité du débat ?

J'ai cherché à mettre à plat dans le cinquième chapitre les mécanismes intellectuels qui entretiennent la confusion dans la pensée pédagogique. J'ai essayé de clarifier les conditions de possibilité du débat en le ramenant à l'opposition entre deux traditions épistémologiques : l'une constructiviste, issue de la critique du béhaviorisme, l'autre pragmatique, issue de la critique du positivisme logique. Sans doute n'est-ce là qu'une tentative d'élucidation parmi d'autres, mais elle enseigne au moins ceci : pour que la confrontation devienne intéressante, il faut renoncer aux oppositions faciles et à la construction d'ennemis sur mesure. C'est une condition de possibilité du débat.

E) Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans la période d'aménagement

Dans la période d'aménagement, la relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers peut s'analyser comme l'élaboration d'un savoir de l'agir pédagogique sur l'agir des usagers. Savoir qui s'exprime dans des principes, dans un parcours de formation et dans une organisation. Ce savoir est en même temps une activité, un savoir pour agir qui se trame dans une relation qui peut être instrumentale, stratégique ou communicationnelle.

A l'échelle du dispositif l.u.p, l'agir pédagogique a cherché à mettre en place une modalité de communication pédagogique de type MCP2 {[chapitre5](#) p.148} qui peut se formuler ainsi : mettre les étudiants en situation de construire leur accompagnement universitaire et professionnel.

En réaction, les usagers ont trouvé que c'était mettre sur leurs épaules un très grand poids et beaucoup de responsabilités. Cela c'est traduit par une demande de MCP1 {[chapitre5](#) p.147} : expliquez-nous pour que nous gagnions du temps, faites votre boulot d'enseignant. En procédant ainsi, ils exerçaient leur métier et invitaient les enseignants à jouer un rôle dont J.Houssaye se fait l'écho : « Le référent de ce type de fonctionnement semble être le modèle universitaire tel qu'il se pratique depuis, en particulier, l'Europe médiévale des XII-XIII^e siècles. L'objectif de l'institution, la transmission des connaissances, correspond alors à l'objectif des étudiants, l'acquisition des connaissances, connaissances qu'ils ont choisies soit par pur intérêt spéculatif soit en

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

vue d'une insertion et d'une pratique professionnelles. »¹⁶⁸ Les étudiants s'accorderaient probablement avec J.Bouveresse quand il écrit : « Nous sommes là en grande partie pour faire gagner du temps aux étudiants et leur éviter d'avoir à refaire par eux-mêmes ce que d'autres, avant eux, ont déjà fait. »¹⁶⁹ Voilà qui réhabilite le processus « expliquer à » en le réintégrant dans le processus apprendre ; et après tout qu'un dispositif mette les enseignants en situation « d'expliquer à » à la demande des étudiants est sans doute un bon indicateur d'efficience et de pertinence.

En matière d'activité communicationnelle, la période d'aménagement possède une véritable spécificité. Le processus de formation n'est pas encore mémorisé dans une organisation stabilisée, il est en train de se construire et dans le cas du dispositif I.u.p le mot d'ordre était de construire avec les étudiants. Ce qu'ils ont d'ailleurs fort bien compris et dont témoignent de nombreux propos : « ce qui me plaît, ce sont toutes ces zones d'incertitude, on ne sait pas trop où on va et je trouve que c'est plus riche ». « C'est quelque chose qui est construit un peu au fur et à mesure ». « On avait l'impression d'apporter quelque chose, mais d'un autre côté, moi qui suis quelqu'un de très carré, c'était quelquefois un petit peu déstabilisant ». « C'était un travail d'élaboration que vous faisiez, à chaud mais en profondeur, qui a abouti à un construit »...

Ces propos révèlent l'intérêt des périodes d'aménagement et de la co-production d'un dispositif avec les usagers. Une modalité de communication de type MCP3 (s'expliquer quelque chose avec quelqu'un) {chapitre5 p.150} s'engage facilement parce qu'un véritable enjeu existe : agir quelque chose ensemble.

Voilà donc pour la question : quelles relations l'agir pédagogique entretient avec l'agir des usagers ? Nous allons maintenant inverser les termes qui la composent, et tenter de répondre à cette autre question : quelles relations l'agir des usagers entretient-il avec l'agir pédagogique ? Je mobiliserai pour cela les enseignements du chapitre II : une théorie du sujet qui ne cède pas au primat du sujet.

F) Comment l'agir des usagers s'accommode-t-il de l'agir pédagogique

Quelque temps après avoir pris des responsabilités dans l'I.u.p, nous nous sommes posés avec un collègue¹⁷⁰ la question suivante : comment les étudiants vivent-ils ce dispositif ? Pour répondre à cette question, nous avons mené en juin 1996 et en juin 1997 une vingtaine d'entretiens auprès d'étudiants à propos de leur parcours¹⁷¹. L'analyse que nous en avons faite a montré qu'il existe un certain décalage entre l'agir

¹⁶⁸ J. Houssaye, 1988, p.49

¹⁶⁹ J.Bouveresse, 1998, p.226

¹⁷⁰ D.Delache est enseignant à l'université, détaché de l'enseignement secondaire. Dans le DEA qu'il a soutenu en 1998 : « formation de formateurs et mutation socio-économique, quelle interaction ? » Il apporte une contribution précieuse à la connaissance de l'I.U.P..

¹⁷¹ Voici par exemple comment D.Delache présentait cet entretien à un étudiant : cet entretien se fait dans le cadre d'une recherche sur la construction de l'I.u.p, nous cherchons à savoir comment cela s'est passé. La raison pour laquelle nous menons ces entretiens, c'est que vous êtes les mieux placés pour dire comment cela s'est passé. La recherche porte aussi sur la manière dont s'est déroulée la communication pédagogique et notamment l'accompagnement. Les enchaînements que je propose sont les suivants : d'abord te situer dans ton parcours avant l'entrée à l'I.u.p, puis dire dans quelle situation tu étais au moment d'entrer à l'I.u.p et quelles représentations tu avais. Enfin, troisième temps je propose que tu parles de la manière dont tu as vécu l'IUP. En fin d'entretien, je souhaiterais que l'on interroge plus particulièrement les concepts qui sont utilisés quand on parle de l'IUP, pour voir quels échos cela a chez toi, comment toi tu te positionnes...

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

pédagogique tel qu'il est conçu par les enseignants et l'usage du dispositif tel qu'il est conçu par les étudiants.

A la suite de cela, j'ai constitué un panel de 24 étudiants de licence, partiellement représentatifs de la population qui fréquente l'I.U.P. Ce premier échantillon était composé au départ de 7 salariés en reconversion, de 10 agents éducatifs (7 en activité et 3 au chômage), et de 7 étudiants issus de la formation initiale. Il s'est par la suite enrichi. J'y ai ajouté des étudiants entrés directement en maîtrise et je me suis intéressé aux parcours complets au fur et à mesure qu'ils se déroulaient. Parallèlement, j'ai constitué une banque de données¹⁷² concernant l'ensemble de la population étudiante. Elle donne des informations sur les parcours avant l'I.U.P. (diplôme d'entrée, activité professionnelle...), sur le parcours dans l'I.U.P. (période, durée, réussite aux diplômes, mission, organisme d'accueil, titre du mémoire, mots clefs...), sur l'usage de l'I.U.P. (nouveau venu dans le monde du travail, agent éducatif demandeur d'emploi ou en activité, travailleur en reconversion) sur le statut administratif des étudiants (demandeur d'emploi indemnisé, congé individuel de formation, formation initiale...), sur le parcours après l'I.U.P. (avenir après 6 mois).

En même temps, j'ai commencé à identifier des **positionnements d'étudiants** qui me semblaient relever de « formes de vie » significatives : les nouveaux venus dans le monde du travail, les agents éducatifs en activité ou au chômage et les travailleurs en reconversion ; le mémoire lui même donnant l'occasion d'un positionnement pragmatique tel que défini dans le chapitre III {[chapitre3](#) p.86}. La position pragmatique de l'utilisateur résulte d'une pluralité de positions diverses (sociale, identitaire, épistémique, professionnelle, familiale...) qu'il occupe simultanément. Mais elle n'est pas seulement la résultante passive de dispositions préalablement acquises socialement et culturellement, elle est elle même une position, un travail de l'acteur. Cette position introduit de la souplesse et de la nouveauté dans « l'habitus ». Quant on prête attention au positionnement pragmatique, ce n'est pas le déjà là qui importe seul, mais ce qui est en train de se faire avec le déjà là.

Il existe de multiples occasions de recueillir des données sur cette position. Dans un dispositif tel que l'I.U.P., l'activité d'écriture et de mémorisation est un espace de positionnement pragmatique « ordinaire ». Par ce biais, nous pouvons identifier la variété et la diversité des usages professionnalisants en train de se tramer et les dynamiques identitaires qui leurs sont associées¹⁷³.

1) Les nouveaux venus dans le monde du travail

Ils ont entre 20 et 30 ans, presque tous sont passés par le Deug I.U.P.. Les uns sont titulaires d'une 1^{ère} année ou d'une 2^{ème} année d'un autre Deug (sciences, mathématiques, économie, gestion, espagnol, anglais, sociologie); les autres ont un DUT ou un BTS (informatique, commerce, gestion) et quelques uns ont une licence ou une maîtrise (lettres, mathématiques, sciences de l'éducation), exceptionnellement un DEA (Droit, Philosophie). Tous ont été séduits par la possibilité d'alternance et de professionnalisation. Certains ont décidé de se reconvertir dans leurs études, d'autres de les prolonger et d'acquérir ainsi une double compétence.

¹⁷² J'ai constitué cette banque de données avec l'aide précieuse d'étudiants de Deust BCEE, Isabelle et J.François.

¹⁷³ Le texte est extrait d'une communication faite lors d'un colloque organisé par A.E.C.S.E à Strasbourg en 1998 [35]

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Les uns souhaitent se construire une identité professionnelle large qu'il pourront habiter plus tard et qui n'est pas dédiée à un emploi précis. Ils écrivent des **mémoires équipement** à étages (un étage par année). C'est le cas de cette étudiante qui a parcouru le dispositif en entier :

- (Deug) « *de l'enseignement à l'apprentissage : le cas d'une formatrice débutante et le public d'un APP* » ;
- (Licence) « *Création d'un atelier code de la route pour des personnes en situation d'illettrisme par une formatrice en devenir* » ;
- (Maîtrise) « *Penser et construire une réponse formation pour les bénévoles-formateurs* ».

C'est aussi le cas de cet étudiant qui a utilisé le dispositif pendant deux ans

- (licence) « *Le métier de formateur dans un dispositif nouvelles compétences* » ;
- (maîtrise) « *Concevoir la mise en réseau des services de documentation dans une institution à caractère social* »

D'autres, toujours parmi les nouveaux venus dans le monde du travail, souhaitent trouver à terme un emploi déjà bien identifié. Certains écrivent des **mémoires équipement**, sans toutefois se projeter dans un emploi précis. « *Illustration des intérêts de l'art plastique en formation* », « *Un atelier théâtre pour des jeunes en situation d'illettrisme* », « *Vers une activité liée à la conception d'outils pédagogiques multimédias* »... D'autres par contre ont écrit de véritables **mémoires chantier**, dédiés à la construction d'une identité professionnelle fermement associée à un emploi qu'ils anticipent « là et demain ».

Parfois, l'usage du dispositif s'achève avec la licence en poche quand l'emploi est obtenu. Poursuivre en maîtrise n'est pas alors souhaité sauf si l'emploi n'est pas au rendez-vous.

2) Les formateurs en activité et au chômage

La plupart ont entre 28 et 45 ans, 5 à 20 années d'expériences professionnelles et un Bac+2.

Parmi eux, nombreux sont au départ ceux qui souhaitent valider leurs acquis dans un métier qu'ils exercent depuis longtemps. Ils arrivent par la V.A.P, parfois parce que leur employeur exige qu'ils aient un Bac + 3 et beaucoup pensent plus ou moins explicitement que leur expérience vaut bien un diplôme : « C'est ce que je fais tous les jours ». Certains commencent par écrire des **mémoires écran**, des **mémoires faire semblant**, des **mémoires il faut bien...** mais la plupart finissent par écrire des **mémoires stabilisation**, des **mémoires faire le point** qui leur servent à asseoir leur identité professionnelle. Il arrive aussi qu'ils entament une lecture critique du fonctionnement de leur institution débouchant sur d'éventuels aménagements... ou sur un changement d'emploi.

D'autres formateurs en activité souhaitent consolider une réorientation en cours. C'est le cas d'une étudiante qui écrit en Licence : « *une pratique de formation en alternance : le cas d'apprentis en CAPA viticulture et viniculture.* » et en Maîtrise : « *Une formation de formateurs intervenant en CFAA pour et par l'alternance* ». C'est aussi le cas d'un formateur qui n'utilisera que la licence et produira un mémoire intitulé « *Du métier de formateur au métier de formateur consultant...* ». c'est enfin le cas de cette étudiante

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

entrée directement en maîtrise : « *L'accompagnement du développement des compétences : une enquête à destination de "Relais Formation"...* ».

Tous ces étudiants ont vécu une reconversion interne au champ éducatif dans leur cadre professionnel d'origine. Ils écrivent des **mémoires chantier**, parfois parce que l'institution qui les emploie envisage pour eux des responsabilités accrues. Mais presque toujours dans les interstices de ce **mémoire chantier** se glisse un **mémoire stabilisation**. L'étudiant y rassemble son parcours professionnel pour mieux l'accorder avec le projet institutionnel ou au contraire pour s'en distancier. Mais il arrive aussi que la période de formation soit, ou se transforme, en mise à l'écart. Dans ce cas, il arrive que le mémoire chantier devienne sans objet et n'intéresse pas grand monde. Après clarification du problème, il se peut que la situation se retourne ou que, prenant acte d'un état de fait, le mémoire devienne un **mémoire patrimoine** qui servira de carte de visite à l'étudiant.

Quant aux formateurs au chômage, ils explorent souvent une dimension de la formation qu'ils ne connaissent pas. En même temps qu'un **mémoire stabilisation** ils écrivent un **mémoire coup d'œil**¹⁷⁴. Il s'en suivra peut-être une nouvelle orientation... ou bien, tout au contraire, un retour aux activités antérieures.

3) Les travailleurs en reconversion

Quelques uns se reconvertissent dans un emploi précis et quasi-assuré, le mémoire devient alors un endroit où se construit l'emploi en attendant le poste et en économisant au futur employeur une année ou deux de salaire. C'est le cas de cet étudiant qui écrit en Licence « *La formation des personnels non enseignants à l'Université : de l'analyse des besoins à l'élaboration du plan de formation.* » et en Maîtrise « *Individualiser les parcours de formation dans un établissement public : le cas des personnels AITOS* ». Dans ce « **mémoire chantier** », l'étudiant s'est mobilisé en anticipant un avenir relativement sûr et pour lequel sa compétence potentielle est reconnue.

D'autres étudiants sont déjà fortement engagés dans un processus de reconversion. Le mémoire devient alors un moyen d'acquérir une reconnaissance institutionnelle et personnelle dans un métier qui n'est pas celui d'origine. Ils écrivent des **mémoires chantier** dans lesquels ils développent un solide argumentaire, par exemple (Licence) « *Du métier de conseillère en économie sociale et familiale à celui de chargée emploi-formation* » et (Maîtrise) « *De la conception à la mise en oeuvre d'un système de formation* ».

Travailleurs en reconversion toujours, mais qui visent un métier précis sans idée de poste identifié. C'est le cas d'une étudiante qui souhaite se former au métier de consultante. Dans un premier temps (licence) elle écrit un **mémoire équipement à tiroirs** en négociant cinq missions complémentaires qui couvrent les divers aspects du métier. Chaque mission négociée lui permet de garnir sa panoplie de compétences. A cette occasion, des enquêtes menées auprès de consultants l'amènent à découvrir une autre réalité du métier. Elle transforme alors son **mémoire équipement** et en fait un **mémoire chantier** dédié à une perspective d'emploi possible qu'elle compte bien obtenir après la maîtrise. A la demande de son futur employeur, elle poursuivra en D.e.s.s et refusera en définitive le poste qu'elle visait l'année précédente... pour un autre sans doute mieux rémunéré.

¹⁷⁴ C'est le cas par exemple d'un agent éducatif spécialisé dans l'insertion qui décide de faire un stage dans un service formation d'entreprise.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Certains étudiants enfin, souhaitent se reconverter dans les métiers de la formation en général. Ils ont souvent été licenciés et leur orientation résulte presque toujours d'un bilan de compétences professionnelles. Le lieu de stage est investi avec prudence et distance. La première année de formation est fortement conditionnée par la rupture qu'ils ont vécue. Ils écrivent souvent des **mémoire stabilisation** qui expriment une révolte. « *arrêtons de faire semblant de croire que l'emploi est soluble dans la formation* ». Dans le cas de cet étudiant, il s'en est suivi un **mémoire deuil** au titre significatif, « *Comment aborder l'insertion professionnelle dans une société qui produit le chômage* » ? Il renouera ensuite avec son identité professionnelle antérieure. Dans d'autres cas, il s'agit de **mémoires coup d'œil** qui donnent l'occasion d'observer le fonctionnement d'un organisme de formation avant d'entamer une reconversion souvent difficile.

Ce regard transversal sur la manière dont les usagers se servent du dispositif I.u.p. donne à voir une très grande variété d'utilisations.

G) Les relations entre l'agir des usagers et l'agir pédagogique dans la période d'aménagement

S'il fallait oser une comparaison, je dirais du dispositif I.u.p, qu'il est une entreprise de transport que des usagers utilisent pour se déplacer dans le temps. L'agir pédagogique et l'agir des usagers y jouent des rôles différents : l'un a construit les plans et travaille dans l'endroit alors que l'autre y passe.

Les mémoires professionnels écrits par les étudiants de l'I.u.p, expriment assez bien les positionnements pragmatiques qui s'opèrent pendant la durée du cursus. Les usagers qui circulent dans cet espace l'utilisent plus ou moins et différemment. Certains se servent des ressources a minima, d'autres les utilisent toutes. Certains investissent complètement le dispositif et le groupe, d'autres s'en tiennent à l'écart.

Un enseignement important me semble résulter de cette enquête : l'agir des usagers fonctionne indépendamment du savoir que l'agir pédagogique a sur lui. Certes, il joue au jeu qui est prévu pour lui et quelquefois même il fait semblant d'y jouer ; mais il joue aussi son propre jeu, avec ses propres règles. A la limite, le principal mérite du dispositif pour quelques étudiants, c'est d'exister. Cette existence suffit à maintenir leur identité personnelle, par exemple en assurant une identité au travail alors que l'identité liée à l'existence d'un emploi n'existe plus. Un propos de B.Charlot se vérifie bien ici : « tout individu est un sujet, si dominé soit-il. Un sujet qui interprète le monde, résiste à la domination, affirme positivement ses désirs et ses intérêts, essaie de transformer l'ordre du monde à son avantage. » (1997, p.33 et 34). Et nous pourrions ajouter à la citation de G.Malglaive placée en exergue de ce chapitre : aucun dispositif de formation, aussi rigide soit-il, ne peut contrôler l'agir des usagers. Ce qui est après tout assez rassurant.

Si l'agir pédagogique sait rebondir sur cette connaissance, celle-ci lui permet de s'écarter judicieusement des modalités d'accompagnement standard et ce savoir rend possible un accompagnement différencié des étudiants. Reconnaître la variété des usages permet d'éduquer son propre agir pédagogique, de relativiser l'importance qu'il se donne en lui signifiant la compétence à exister des sujets. Reconnaître la variété des usages permet aussi à l'agir pédagogique collectif de ne pas faire le fou (J.Houssaye 1988) quand les usagers le mettent à la place du mort.

Globalement, cette étude sur les usagers témoigne du rôle de sas que joue le lieu universitaire vis à vis d'identités professionnelles à acquérir, à conquérir ou à reconquérir.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Elle montre la part essentielle que joue pour des étudiants et des salariés le temps d'études, l'importance de la distanciation avec le temps et l'espace professionnel pour développer des stratégies identitaires.

VI Le temps du fonctionnement

La période d'aménagement par l'équipe « conceptrice-conductrice » a duré quatre années : de 1995/96 à 1998/99. Depuis, le dispositif est entré dans une phase de fonctionnement et l'allant caractéristique des périodes pionnières s'est épuisé. En même temps, le projet y a gagné une connaissance de lui-même : connaissance des logiques mises en œuvre et des dangers qu'elles peuvent éventuellement représenter, des formes d'agir pédagogique, de l'agir des usagers...

Dans la dernière partie de ce chapitre, je souhaite évoquer ce qu'ont été les hésitations de l'agir pédagogique pendant cette période. Pour autant je n'envisagerai pas l'ensemble des problèmes qui travaillent le dispositif I.u.p¹⁷⁵. A titre d'exemple, nous nous en tiendrons à la question de l'accompagnement universitaire.

A) Retour sur la période d'aménagement : la naissance des modules intégrables et d'un accompagnement individuel opératoire.

En 1995 ; tout le monde en convenait, le dispositif serait très lourd pour l'étudiant. Un calcul rapide montrait que week-ends et vacances seraient probablement très studieux¹⁷⁶. Malgré cela, l'agir pédagogique individuel induisait allègrement une activité démesurée donnant à chaque module une importance immodérée.

Pour contrer cette tendance, l'équipe conceptrice-conductrice a réagi en édictant une règle : **le contenu des modules doit être « appris » dans le temps d'enseignement.** C'est d'ailleurs à cette occasion qu'un agir pédagogique collectif a commencé à s'affirmer.

Mais si les enseignants approuvaient cette décision, ils ne parvenaient pas à la mettre en œuvre. Au fond, l'agir pédagogique collectif naissant n'était pas loin de l'injonction paradoxale en décrétant que le contenu des enseignements devait être appris dans le temps imparti aux modules. D'une part c'était entretenir une relation instrumentale plutôt que communicationnelle avec l'agir pédagogique individuel et d'autre part c'était décréter qu'apprendre peut s'effectuer sans effort ou du moins, en un temps donné¹⁷⁷.

En même temps, certains responsables de l'accompagnement individuel et collectif (Niveau 1) ont cherché à imaginer des modalités de fonctionnement plus constructives. Ils ont commencé à aménager les enseignements qu'ils avaient en charge pour qu'ils servent effectivement de ressources à l'action professionnelle et à sa mise en mots. La position initiale qui consistait à accroître la productivité de l'agir pédagogique en invitant les enseignants à mettre les étudiants en situation de s'approprier la matière dans le temps module a perdu de son actualité et une question s'est clairement posée : à quelle condition est-il possible de favoriser les synergies entre des modules d'enseignement définis comme des ressources et une action professionnelle définie comme l'espace

¹⁷⁵ Parmi les autres zones de tension productrices de sens, citons l'accompagnement professionnel et le partenariat avec la profession.

¹⁷⁶ Ce qui a conduit certains étudiants à décréter qu'on apprend à y travailler comme en entreprise : rythme, organisation, gestion de l'urgence et qu'il y a peut-être là un référentiel caché...

¹⁷⁷ Il y a là un risque latent de pédagogisme qui peut tourner en démagogie et en bonnes notes généralisées.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

d'utilisation de ces ressources ? Cela s'est traduit par l'invitation à réaliser des travaux servant à valider à la fois les modules d'enseignement et le mémoire. L'évolution dans cette direction est avérée et vérifiable, tout d'abord dans les intentions énoncés dans les guides remis aux étudiants (les enseignants ont progressivement annoncé cette possibilité, parfois en précisant la nature des travaux envisageables) ; ensuite dans les mémoires où l'on constate presque toujours en Licence et en Maîtrise une combinaison plus ou moins habile des « modules intégrables » (**figure 37**).

C'est le signe qu'un agir pédagogique collectif s'est effectivement joué relativement à une préoccupation pour les usagers. Une invention initiale qui prescrivait la mise en mémoire de l'action professionnelle a conduit à découvrir ce qu'il en était de cette activité et à l'organiser progressivement. L'agir pédagogique individuel a fait son apprentissage : penser simultanément les modules et la mémorisation de l'action est devenu une exigence partagée et un savoir faire. Cette prise en charge par l'agir pédagogique de l'accompagnement individuel est effective, mais elle exige un investissement considérable des enseignants. Si celui-ci était volontiers accepté dans la période d'aménagement, il est devenu moins acceptable en régime normal, quand les effectifs se sont accrus, quand les accompagnants sont devenus plus nombreux et moins ancrés dans l'histoire initiale du dispositif.

Aujourd'hui, en matière d'accompagnement universitaire, le fonctionnement du dispositif se heurte à trois difficultés :

- le poids de l'accompagnement individuel pour les enseignants ;
- le peu de productivité de l'accompagnement collectif ;
- la difficile intégration des ressources universitaires par les étudiants.

En réponse à ces difficultés, deux stratégies concurrentes se sont affirmées. Je vais les exacerber et mettre en relief un débat qui traverse le dispositif. Précisons que ce débat n'oppose pas un clan à un autre et qu'il travaille les acteurs dans leur individualité.

B) Une première stratégie

Une des solutions proposées consistait à alléger l'accompagnement individuel en traitant les problèmes d'écriture lors de l'accompagnement collectif. Dans cette perspective, l'accompagnement collectif prendrait le relais de l'accompagnement individuel. Il s'agirait de remédier à ce qui n'a pas été bien assimilé auparavant : écrire une introduction, un plan... bref, apprendre à écrire.

Cette première proposition a suscité une contre argumentation.

- cette stratégie risque d'apporter des réponses à des questions que l'étudiant ne se pose pas encore. S'il en est ainsi, sa mise en œuvre ne sera pas efficace ;
- elle se prête à une dérive qui consisterait à faire passer le mémoire par le bureau des méthodes, à le normaliser pour ne plus avoir à travailler « sur poste » avec l'étudiant ;
- elle traite le problème de l'écriture sur le mode de l'échec scolaire et du handicap socio-culturel, elle ignore ce qu'enseignent les théories de la reproduction. En paraphrasant B.Charlot (1997, p.27) on pourrait écrire : *plutôt que de constater que le handicap est le désavantage que subissent les étudiants lorsque leur culture familiale n'est pas accordée à celle que suppose la réussite universitaire, on a fini par admettre que le handicap est ce qui leur manque et qu'il faut compenser*. Il est vrai que certains

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

étudiants sont maladroits avec l'écriture. Mais plutôt que de corriger cette maladresse, n'est-il pas préférable d'en comprendre le sens ?;

- elle relève d'une conception instrumentale du rapport au savoir qui passe par l'écriture.

Sur ce point, on peut admettre qu'apprendre à écrire un mémoire relève d'une formation de base et éclairer judicieusement les difficultés que rencontrent les étudiants en les comparant à celles d'adultes qui apprennent à écrire. Mais qui dit formation de base ne dit pas nécessairement apprentissage instrumental. V.Leclercq (1999 p.54-56) par exemple, explique que quand des populations adultes renouent avec l'écriture, « les rapports à l'écrit sont à analyser en relation avec des rapports au langage, des rapports au savoir mais aussi plus généralement avec des rapports au monde et à soi ». Si la difficulté à écrire rapportée à des objets simples que sont les documents de la vie quotidienne est « moins un manque instrumental, qu'un ensemble de dispositions qui induisent un hiatus entre les conceptions de l'écrit des personnes et celle qu'implique un usage normé de l'écrit », cela doit être vrai aussi quand la formation de base porte sur des activités d'écriture plus complexes.

En accord avec cette contre argumentation, une autre orientation est repérable dans le dispositif.

C) Une deuxième stratégie

La stratégie précédente a l'avantage de la simplicité. Mais cette manière de traiter le problème ressemble à celle d'un joueur d'échec qui ne prendrait pas soin de développer préalablement son jeu.

L'autre stratégie envisagée a une ambition limitée : permettre à l'activité d'accompagnement individuel d'occuper une position plus lisible en la positionnant dans une pratique d'accompagnement plus globale. Elle consiste d'abord à identifier les différentes facettes de l'accompagnement. En grossissant les traits, on peut dire qu'accompagner un étudiant c'est l'aider à avancer dans son parcours de formation, à tisser les ressources universitaires, et à écrire. Alléger l'accompagnement individuel peut résulter d'une répartition et d'une combinaison de ces fonctions.

1) Redéfinir l'accompagnement collectif

Une première disposition consistait à demander aux responsables des modules souvent intégrés aux mémoires de prendre en charge le tissage des ressources universitaires dans le cadre d'un accompagnement collectif. Il s'organiserait dans le cadre des modules d'enseignement et non plus pendant les journées d'accompagnement prévues une fois par mois. Un principe était en même temps posé : **il ne saurait y avoir d'accompagnement collectif sans un collectif capable de le penser collectivement et de le relayer individuellement**. Nous nous sommes livrés à cet exercice en 2000-2001 dans l'année terminale de l'I.u.p en acceptant une organisation qui favorisait la mise en œuvre de ce principe. De ce fait, accompagner collectivement ne signifiait plus accompagner un groupe tous ensemble, mais chacun son tour. Nous avons pour cela un repère commun : le parcours de formation combiné avec l'enjeu de l'année. Bien entendu, il fallait être capable d'expliquer sa propre participation et celle des collègues au processus de formation ; ce qui invitait à travailler un peu ensemble. Mais pour l'essentiel, l'existence d'un travailleur collectif s'est exercée plus qu'elle ne s'est discutée.

L'expérience semble montrer que l'étudiant, en circulant entre les intervenants construit sa fonction universitaire comme il construit sa fonction tutorale sur le lieu de

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

stage, il devient celui qui fait circuler le sens. Il ne s'agit plus au fond **d'une autodirection accompagnée** mais **d'une autodirection dialoguée** qui produit aussi un effet d'apprentissage chez les enseignants. Cela ne signifie pas pour autant qu'un lissage des divergences, des antagonismes et des différences se soit produit... Si j'en crois mon expérience, les étudiants apprécient qu'on leur fasse part d'une discussion ou d'un désaccord sur tel ou tel point avec un tel ou un tel... mais la plupart goûtent peu d'être pris en « otage » par un agir pédagogique sans retenue. Un propos de J.Houssaye sur l'agir pédagogique individuel me semble sur ce point intéressant et valable aussi à l'échelle de l'agir pédagogique collectif : l'éducateur (écrit-il) est « un représentant de l'état adulte, un modèle susceptible d'être imité plus pour ce qu'il fait que pour ce qu'il dit, un témoin capable, dans le cadre du dialogue éducatif, d'amener l'enfant ou le jeune à prendre conscience des mobiles et des conséquences de ses actes »¹⁷⁸.



Toujours est-il que la prise en charge de l'accompagnement collectif par les responsables de modules a donné au travailleur collectif la responsabilité du tissage des ressources universitaires. C'est une tâche qui incomberait moins qu'auparavant à l'accompagnement individuel.

2) Accentuer la fonction de l'accompagnement entre pairs

L'espace temps prévu dans l'emploi du temps pour l'accompagnement collectif (Une journée par mois) devenait libre puisque l'accompagnement collectif s'exerçait désormais dans les modules d'enseignement. Il a été utilisé pour organiser un échange entre pairs en le structurant avec les phases et les repères du parcours de formation :

- septembre novembre : échanges sur les organisations fréquentées, énonciation et travail autour des missions ;
- décembre : échanges sur la négociation de la mission, identification des investigations nécessaires (de terrain et conceptuelles) ;
- Janvier février : échanges sur les investigations menées et sur les cadres de référence utilisés ;
- Mars Avril : échanges sur les logiques d'expositions envisagées, pour qui écrit-on ? Quel jury choisir et pourquoi ?
- Mai : choix des mots clefs et des titres de mémoire.

En procédant ainsi, les itinéraires individuels sont pris dans le flux d'un itinéraire collectif qui exerce un effet d'entraînement.

Par ailleurs, cinquante personnes menant cinquante actions professionnelles dans des lieux différents est une rare occasion de mutualiser les connaissances. Un tel collectif, dont tous les membres exercent une activité « grandeur nature », peut se donner comme objectif de construire une vision synoptique significative du champ éducatif qu'il représente. La communication entre pairs étant favorisée, des enjeux communs se sont énoncés plus facilement, des relations se sont établies sur des bases autres qu'affectives ou de proximité.

Quant à l'accompagnement individuel, repositionné dans un processus d'accompagnement global, il lui reste les problèmes d'écriture.

3) Ne pas dissocier accompagnement individuel et écriture

Pour traiter plus à fond, la question de l'accompagnement individuel il faut répondre à cette question : qu'est ce qu'un mémoire professionnel et quel rôle y joue l'écriture.

¹⁷⁸ J.Houssaye, 1988, p.81

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Parmi les accompagnants du dispositif, le mémoire est en général opposé au rapport de stage. Cette distinction fait souvent office d'explication : un mémoire n'est pas un rapport de stage affirme-t-on, ce n'est pas une photographie de ce qui s'est passé ! En décrétant cela, le locuteur souhaite que l'étudiant prenne place dans le monde professionnel, qu'il n'y soit pas seulement spectateur, observateur ou visiteur. Mais, pour intéressante qu'elle soit, cette réponse reste vague et suscite autant de questions qu'elle n'en résout. Elle prend position sur ce que c'est qu'écrire, mais à l'aide de comparaisons discutables : en quoi par exemple, une photographie serait-elle neutre ? Y aurait-il une écriture descriptive qui permettrait simplement de rendre compte et une écriture différente ? Mais de quelle forme d'écriture s'agit-il alors ?

Cette première réponse est souvent relayée par une autre : le mémoire, contrairement au rapport de stage serait redevable d'une problématique. Mais en quoi un rapport de stage ne serait-il pas, lui aussi, redevable d'une mise en problème ?

En définitive, ces réponses ne sont pas très satisfaisantes. Certes, elles sécurisent les étudiants dans un premier temps, mais elles débouchent à terme sur deux questions lancinantes : n'ai-je pas écrit un rapport de stage ?, ma problématique est-elle une vraie problématique ?

Pour définir ce qu'est un mémoire professionnel, nous allons emprunter à J.Goody quelques arguments simples et décisifs (1979, 1994).

L'écriture, nous explique t-il (1979, p.145) a deux fonctions principales : « l'une est le stockage de l'information, qui permet de communiquer à travers le temps et l'espace et qui fournit à l'homme un procédé de marquage, de mémorisation et d'enregistrement. Cette fonction pourrait bien sûr être remplie par d'autres moyens de stockage, tel que l'enregistrement sur bande magnétique. Cependant, l'utilisation d'une reproduction seulement auditive ne permettrait pas de remplir la seconde fonction, celle qu'a l'écriture en assurant **le passage du domaine auditif au domaine visuel**, ce qui rend possible d'examiner autrement, de réarranger, de rectifier les phrases et même des mots isolés. » Dans l'avant propos du même livre (p.11), J.Bazin et A.Bensa insistent sur le fait que « la projection graphique [permet] d'agencer les significations tout autrement, dans un espace bidimensionnel ». Et il faudrait sans doute s'interroger aujourd'hui sur les moyens hypertextuels qu'offre l'usage des traitements de textes et sur les possibilités d'agencement dans un espace tridimensionnel¹⁷⁹ que commencent à pratiquer les étudiants.

Si l'on s'en tient à cette argumentation, il faut convenir que le rapport de stage comme le mémoire permettent de passer du domaine auditif au domaine visuel. Il y a néanmoins une différence : le rapport de stage a pour fonction de rendre l'action visible, il sert pour ainsi dire de preuve et c'est un endroit présumé neutre. Présumé neutre ne signifie pas, bien entendu, qu'il le soit. Ce qui importe, c'est qu'il ait la réputation de l'être, au même titre qu'un procès verbal. La neutralité devient ici une problématique singulière et en ce

¹⁷⁹ Que l'on soit pour ou contre, il est certain que dans quelques années, un mémoire ne s'écrira plus tout à fait de la même manière et qu'il se lira différemment. Les conditions de possibilités techniques sont aujourd'hui réunies pour qu'un changement s'opère dans les manières d'écrire : 1. des possibilités de stockage sans commune mesure avec celles qui existaient auparavant, 2. la possibilité d'agencer les significations dans un espace tridimensionnel et 3. des supports adaptés à de nouvelles pratiques de lecture.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

sens, il est faux d'affirmer qu'un rapport de stage n'a pas de problématique¹⁸⁰. Contrairement à cela, le mémoire est un endroit qui n'est pas présumé neutre. Il joue entre celui qui agit et l'action un rôle de tiers, ce qui est déposé dans cet espace acquiert une certaine indépendance et peut de ce fait s'organiser et rétroagir sur l'action et sur l'acteur.

C'est un premier niveau d'élucidation et nous pouvons en déduire quelques considérations importantes :

- le mémoire comme le rapport de stage est un lieu, un espace de raison graphique ;
- contrairement au rapport de stage, ce qui se passe dans cet endroit n'est pas présumé neutre. Dans cet emplacement, l'écriture s'autorise à être performative alors que dans le rapport de stage elle est présumée descriptive.
- le mémoire professionnel joue alors un rôle de tiers entre soi et l'action professionnelle. Il devient un objectif intégrateur d'un genre particulier ;
- ce rôle est difficilement envisageable sans un accompagnement suffisant. L'accompagnant jouant un rôle de tiers provisoire qui s'efface progressivement à mesure que la relation entre l'étudiant et son mémoire se construit.

Un deuxième niveau d'analyse proposé par J.Goody est tout aussi éclairant. Dans les sociétés à écriture, explique-t-il, le langage oral est travaillé par l'écrit et la distinction entre oralité et écriture n'est pas aussi tranchée qu'on le pense : « si l'on considère quelles différences l'écriture introduit dans la manière de se servir du langage et peut être même directement dans les processus de connaissance¹⁸¹ [...] on est d'une manière générale en droit d'affirmer que l'écriture donne à la parole une forme permanente. [...] Le présupposé généralement admis, à savoir que l'écriture reproduit la parole, appelle une rectification importante, car l'écriture transforme nettement et de plusieurs manières la nature même de la pratique du langage. » (J.Goody, 1979, p.143)

Si les propos de J.Goody sont exacts, reconnaître le poids de la scripturalité sur l'oralité est fondamental quand il s'agit d'accompagner des étudiants qui écrivent. Ce poids explique notamment le phénomène suivant. Quand les étudiants ne parviennent pas à écrire, il arrive que nous forçons leur positionnement pragmatique en insistant pour qu'ils laissent sortir d'eux ce qui est déjà là, pour qu'ils recueillent en vrac ce flux de quelque chose dont on pourra sans doute faire bon usage. Plus tard, quand nous prêtons une attention soutenue à ces récits, nous constatons qu'ils recèlent toujours du sens, du plan, des échafaudages, des pistes. **Ce premier jet**, comme disent les enseignants, est déjà une sorte d'écrit dans la tête, avec des structures qui se prêtent à la mise en mémoire. Ce passage à l'écrit est sans doute possible parce qu'il existe une oralité déjà travaillée par la « scripturalité »¹⁸² qu'il s'agit d'exprimer puis de travailler. Cela expliquerait notamment pourquoi écrire plutôt qu'apprendre à écrire est une activité qui traite les problèmes d'écriture de manière judicieuse chez les adultes ayant suivi une scolarité normale. Ecrire revient alors à exercer ce que l'on sait déjà faire plus ou moins, en passant par différentes étapes, la première consistant souvent à laisser sortir de soi un premier texte. A propos des difficultés que rencontrent les étudiants, on peut certainement reprendre ce qu'écrit V.Leclercq à propos de la formation de base (1999

¹⁸⁰ Il suffit pour s'en convaincre d'assister à des soutenances dans des écoles d'ingénieur qui fonctionnent sur le principe du rapport de stage. Les débats que suscitent parfois les exposés des étudiants montrent la difficulté de l'exercice.

¹⁸¹ Ce dont doute J.Goody

¹⁸² A contrario, J.Goody explique que dans les sociétés où l'oralité n'est pas structurée par la scripturalité, l'ethnologue encours le risque majeur d'interpréter le social avec une grille de lecture qui lui est totalement étrangère. Son analyse en dit alors long sur l'ethnologue lui même que sur ce qu'il prétend décrire.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

p.54-55) : « on méconnaît l'écriture comme travail. Ainsi les brouillons sont vus comme des ratés signifiant l'incompétence du scripteur et non comme un signes d'un travail scriptural réel. On n'intègre pas la présence du destinataire, de l'autre dans la communication écrite. [...] On se focalise sur certaines dimensions du travail d'écriture en occultant toutes les autres. Ainsi les opérations de scription obnubilent les personnes, au détriment des opérations de production sémantique, de cohérence textuelle ».

Des travaux de J.Goody, nous pouvons tirer un enseignement important et fondateur : il n'y a pas à faire la preuve que l'écriture est un bon moyen de formation. Elle l'est « par nature » dans les sociétés où l'oralité est travaillée par la scripturalité. Mais elle l'est à certaines conditions et ce sont ces conditions que nous pouvons étudier dans les dispositifs de formation.

C'est une piste de recherche sur laquelle nous reviendrons dans la conclusion générale.

D) Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans la période de fonctionnement

Dans la période d'aménagement, l'activité de co-production avec les usagers, l'allant initial de l'agir pédagogique, la crainte du verdict de l'ingénierie sociale servaient de force motrice et régulatrice. Dans la période de fonctionnement, il n'en est plus de même : la circulation dans le dispositif est balisée, le voyage des usagers est organisé. Le problème posé est traditionnel, c'est celui de la transformation de l'instituant en institué ; la question l'est aussi : qu'est-ce qui permet aux institutions humaines d'exister tout en se transformant ?

Dans une telle configuration, la relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers risque de devenir instrumentale. Il est assez tentant d'envisager des solutions rapides plutôt que des avancées plus modestes qui promettent seulement à l'agir pédagogique d'occuper une position meilleure et d'envisager de nouvelles questions.

VI Conclusion et transition vers la suite

Dans ce chapitre, nous avons étudié, dans un cas particulier, la relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers. Après nous être demandé comment lire l'agir des usagers et l'agir pédagogique, c'est la construction d'un cinquième étage que nous avons entreprise. Pour y parvenir j'ai commencé par conceptualiser la notion de relation en la définissant comme une activité intentionnelle dont on peut comprendre le sens en la référant à la typologie d'action proposée par J.Habermas.

Il m'a fallu ensuite trouver un moyen de décrire le dispositif pour lire comment s'y joue cette relation.

Pour le penser dans sa diachronie, je me suis appuyé sur une analogie. J'ai emprunté à T.Kuhn sa conception du développement de l'agir scientifique. Ce qui m'a conduit à différencier une période d'invention, une autre d'aménagement et une dernière de fonctionnement.

Pour le penser dans sa synchronie, je me suis appuyé sur l'outil de lecture élaboré dans le chapitre III (trois niveaux d'ingénierie). Cela m'a conduit à préciser mon niveau

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

d'entrée dans l'analyse, à régler mon point de vue, à définir les relations entre les différentes activités ingénieriales.

Si je m'en tiens à cette étude de cas, les principaux enseignements sur la relation qu'entretiennent l'agir pédagogique et l'agir des usagers me semblent être les suivants :

Dans la période d'invention l'essentiel est de lancer le dispositif, de lui donner l'occasion d'exister. La relation entre l'agir pédagogique et des usagers existe sur plan, elle se fait volontiers dramaturgique.

Pendant la période d'aménagement, le dispositif trouve sa respiration. Par analogie avec la conceptualisation de T.Kuhn, on peut estimer que l'invention de la matrice initiale a donné lieu à un certain nombre de découvertes sur l'alternance, sur l'autodirection, sur la mise en mémoire, sur l'intégration des enseignements... Cette période est instituante. La relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers qui s'y joue peut être analysée comme la construction d'un savoir de l'agir pédagogique sur l'agir des usagers dont découlent des principes, une logique de formation traduite dans un parcours et une organisation, ce qui ne va pas sans frottements mécaniques et axiologiques. L'agir pédagogique collectif qui s'instaure et l'activité de co-production avec les usagers favorisent une activité communicationnelle régulatrice et créative.

Si nous analysons ce dispositif de formation comme une entreprise de service qui permet à des usagers de voyager dans le temps, on peut affirmer que l'agir des usagers et l'agir pédagogique renvoient à deux formes de vie différentes : celle que partagent ceux qui y travaillent et celle que vivent ceux qui y circulent. A la limite, certains usagers peuvent se servir à minima du dispositif et y trouver leur compte.¹⁸³

Admettre l'existence de ces deux formes de vie est essentiel. D'une part, cela permet à l'agir pédagogique de se laisser éduquer par l'agir des usagers, d'autre part la reconnaissance de cette altérité est une condition nécessaire pour mener une activité communicationnelle. Ce propos est conforme à ce que nous écrivions dans le chapitre II à propos d'une théorie de la formation dialogique qui s'appuie sur une théorie de la connaissance pragmatique : il est possible d'affirmer qu'on peut expliquer quelque chose avec quelqu'un, à condition qu'il existe des formes de vie différentes et des participants capables et souhaitant mener une activité orientée à l'intercompréhension.

Dans la période de fonctionnement qui suit la période d'aménagement, la force de l'invention initiale parvient mal à répondre aux sollicitations et aux nouvelles questions qui se posent. Le risque qu'encourt alors tout dispositif, c'est d'espérer trouver des solutions rapides en instrumentalisant la relation avec les usagers. De ce fait, l'altérité des formes de vie peut être occultée et l'agir pédagogique collectif, en se centrant sur les préoccupations des enseignants, ne parvient plus à jouer son rôle régulateur qu'en adoptant des attitudes coercitives et/ou laxistes. La solution pour garder au dispositif une énergie potentielle semble double : lui donner une constitution qui rende publique les principes fondateurs et être attentif aux zones d'incertitudes où s'inventent de nouvelles opportunités.

¹⁸³ Ce qui peut d'ailleurs conduire l'agir pédagogique à faire le fou (J.Houssaye) quand l'agir des usagers le met à la place du mort.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Voilà résumé l'essentiel de cette première étude de cas. Nous en avons tiré deux enseignements : un enseignement sur la relation qu'entretiennent l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans un dispositif singulier et un enseignement sur l'élaboration d'un cadre de référence spécialisé pour lire cette relation.

En effet, chemin faisant, nous avons extrait du cadre de référence construit dans les cinq premiers chapitres un outillage particulier que nous avons ajusté et complété. De ce fait, nous sommes mieux équipés qu'auparavant pour entamer la deuxième étude de cas.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
UNE ENTREPRISE

Chapitre VII : les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers, une étude de cas dans une entreprise

« Les êtres capables d'agir se rendent conscients de ce qui différencie les personnes des choses, et les processus sociaux des processus naturels. Et c'est en réfléchissant cette conscience elle-même, qu'ils peuvent en outre autonomiser les processus mentaux [...] Dans le domaine des rapports aux choses, ils ont pu expérimenter la supériorité de l'incantation magique sur l'adaptation mimétique, puis la supériorité de l'instrumentation technique sur l'incantation magique. Dans le domaine des rapports aux personnes, ils ont pu expérimenter parallèlement la supériorité de la persuasion rhétorique sur l'injonction dramaturgique, puis la supériorité de la concertation éthique sur la persuasion rhétorique »

J.M.Ferry, (1991, p. 82)

Dans ce chapitre ci comme dans le précédent, nous allons mener une investigation dans un dispositif de formation en ré-interprétant des travaux existants avec l'outillage conceptuel élaboré auparavant. Mais si l'objectif reste identique : mettre en relation les deux composantes de la question initiale, nous n'en sommes plus tout à fait au même point. En menant la première étude de cas, nous avons extrait du cadre de référence généraliste élaboré dans les cinq premiers chapitres un cadre de référence plus spécialisé que nous pouvons désormais utiliser.

I Travaux de référence pour la seconde étude de cas

Nous nous servirons des matériaux suivants :

- Deux articles parus en 1993 dans la revue *Actualité de la Formation Permanente* : *La Redoute: de la demande de formation à la proposition d'un dispositif pédagogique* [20], *La Redoute: utilisation de l'image dans une formation en entreprise sur l'entreprise* [21].

- Un cahier d'études publié en 1994 : *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience* [22] dont j'ai coordonné la réalisation. J'utiliserai essentiellement quatre contributions : un entretien portant sur le positionnement de la formation dans le plan de formation de l'entreprise [23] ; un entretien sur l'offre de formation proposée par l'organisme de formation à l'entreprise [24] ; une contribution personnelle sur les attentes des acteurs [25] et une autre sur la relation entre connaissance de l'entreprise et pratique pédagogique [28].

- Un texte de 1998 : *mutualisation des compétences et consolidation des professionnalités dans un organisme de formation* [36] édité dans un ouvrage collectif dirigé par R.Bourdoncle et L.Demailly (1998). Il s'agissait d'apprécier l'impact qu'a eu la mise en œuvre de cette formation sur le travailleur collectif, dans l'organisme prestataire.

- Une enquête menée en 1993 auprès de trois groupes de stagiaires.

II Intention et mise en problème

Cette étude concerne une activité déjà mentionnée à plusieurs reprises {chapitre I p.23} : une formation en entreprise sur l'entreprise intitulée **Environnement Technique** et

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

Commercial (E.t.c) prenant la forme d'un stage de quelques jours. En 2001, cette formation est entrée dans sa dixième année d'existence, un peu plus de 70 sessions ont été réalisées à ce jour. Issue d'une commande passée en 1991 par un service formation d'entreprise, elle a pour cible les agents opérationnels d'une entreprise de vente par correspondance et pour finalité la connaissance de leur propre entreprise par les salariés. Elle a été conçue par une équipe de cinq personnes appartenant à diverses composantes du C.u.e.e.p¹⁸⁴ : F.Gantier a géré et piloté l'ensemble du projet, A.Decot a réalisé l'environnement informatique, G.Vantomme les supports vidéo et B.Deleplanque le traitement du son. J'ai pour ma part participé à la conception et à la réalisation de la stratégie pédagogique entre 1991 et 1994, tout en organisant un environnement de recherche qui impliquait les différents acteurs¹⁸⁵.

Nos repères seront identiques à ceux du chapitre précédent : un certain usage de la notion de relation {chapitre7 p.169} et un outillage conceptuel pour lire le dispositif dans son mouvement synchronique et diachronique.

A) La lecture du dispositif dans son mouvement synchronique

Pour lire l'activité d'ingénierie, je me servirai à nouveau de l'outil proposé dans le troisième chapitre.

1) L'outil de lecture pour lire l'activité d'ingénierie

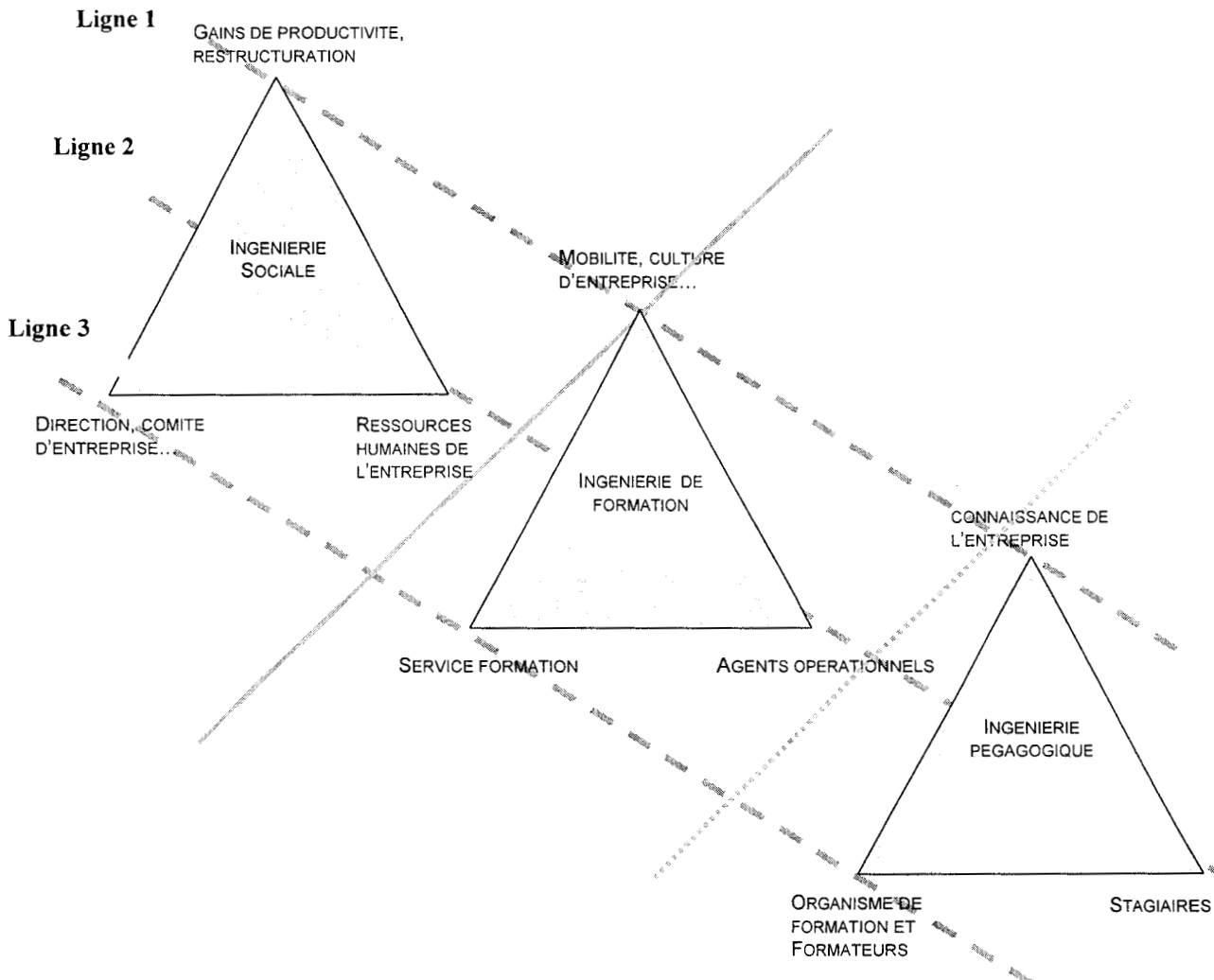
Prenant l'exemple d'E.t.c, nous distinguons une ligne de prescription (ligne1) : *gains de productivité, restructuration, mobilité et culture d'entreprise, connaissance de l'entreprise* ; une ligne d'usage (ligne2) : *ressources humaines de l'entreprise, agents opérationnels, stagiaires* ; et une ligne de mise en œuvre (ligne3) : *direction de l'entreprise, comité d'entreprise, service formation, organisme de formation, équipe conceptrice*. Ce qu'illustre le schéma suivant.

¹⁸⁴ Le département Economie-Droit, le service de production audio-visuel et le service de production du son

¹⁸⁵ Cet environnement de recherche s'est matérialisé dans l'écriture du cahier d'études mentionné précédemment.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
UNE ENTREPRISE

FIGURE 38 : LES NIVEAUX D'ACTIVITE DE L'AGIR EDUCATIF DANS UN CONTEXTE
D'ENTREPRISE



Comme précédemment, ce schéma invite à préciser le point d'entrée dans l'analyse, le positionnement de l'analyste et la relation qu'entretiennent entre eux les différents niveaux d'ingénierie.

2) Mon point d'entrée dans l'analyse

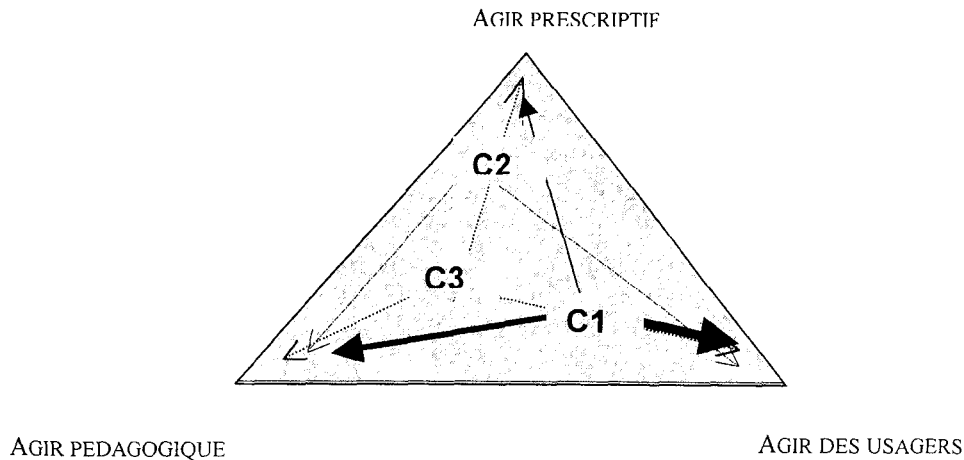
Contrairement au chapitre précédent, mon point d'entrée n'est plus l'activité d'ingénierie de formation mais l'activité d'ingénierie pédagogique, autrement dit : la préparation, la mise en œuvre et la mémorisation de l'activité pédagogique proprement dite.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
UNE ENTREPRISE

3) Mon positionnement dans l'analyse

L'amarrage du point C (production de connaissances) en C1 reste identique.

FIGURE 39 : POSITIONNEMENT ET PRODUCTION DE CONNAISSANCES



C'est à nouveau un principe régulateur pour :

- tirer la production de connaissances du côté des usagers, autrement dit vers le pôle qui est habituellement négligé ou tout au moins pensé par les deux autres ;
- tirer la production de connaissances vers la relation qui lie l'agir des usagers et l'agir pédagogique ;
- s'écarter suffisamment de l'agir prescriptif pour résister à son attraction et aux effets produits par une trop grande proximité.

4) La relation entre les niveaux d'ingénierie

Dans la configuration E.t.c. comme dans la configuration l.u.p, le niveau de l'ingénierie sociale est considéré par les acteurs comme un donné qui influence l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique de manière unilatérale. Dans un cas une politique de formation universitaire régleme le dispositif et dans l'autre une politique d'entreprise oriente le plan de formation. Mais ni le dispositif l.u.p, ni la formation E.t.c n'exercent d'influences significatives sur le macro-niveau de l'ingénierie sociale.

Au delà de cette ressemblance, les différences entre l'objet l.u.p et l'objet E.t.c devraient produire une connaissance contrastée de la relation entre agir pédagogique et agir des usagers :

- nous l'avons vu, le point d'entrée n'est pas le même puisqu'il s'agit ici d'ingénierie pédagogique. A l'échelle du dispositif l.u.p, la formation E.t.c serait l'équivalent d'un module d'enseignement.

- les cycles de vie des dispositifs sont différents : annuel pour l'l.u.p et mensuel pour E.t.c.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
UNE ENTREPRISE

- Les objets étudiés n'appartiennent pas à la même famille. Dans un cas, le service public de l'éducation nationale organise la professionnalisation de ses dispositifs et dans l'autre, une entreprise privée gère son plan de formation et la mobilité de ses salariés.

- La relation entre l'activité d'ingénierie pédagogique et d'ingénierie de formation diffère. Dans le dispositif I.u.p, ces deux champs de tension interagissent sans qu'il soit toujours facile de les distinguer. Dans la formation E.t.c, ils dépendent d'acteurs nettement différenciés qui pratiquent une relation explicite de type clients / fournisseurs.

- La relation de dépendance vis à vis du prescripteur n'est pas la même. Dans l'exemple de la formation E.t.c, les responsables de l'ingénierie de formation dépendent d'un prescripteur qui est l'employeur des usagers, ce n'est pas le cas dans le dispositif I.u.p.

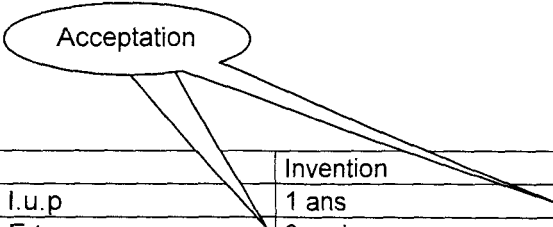
- Les enjeux de la formation pour les usagers ne sont pas les mêmes. Dans le dispositif I.u.p, les étudiants prennent la décision de s'engager en formation alors que dans la formation E.t.c, la hiérarchie des salariés joue un rôle déterminant sur leur présence en formation.

B) La lecture de la formation dans son mouvement diachronique

Pour lire le dispositif dans son mouvement diachronique, nous distinguerons trois périodes :

- la période extra-ordinaire d'invention qui précède la phase de mise en oeuvre du dispositif. Elle a duré trois mois (1^{er} trimestre 1991) ;
- la période normale d'aménagement. Elle s'est étalée sur six mois (1^{er} semestre 1992) ;
- la période de fonctionnement qui s'est prolongée jusqu'à aujourd'hui.

Le développement d'E.t.c a suivi les mêmes enchaînements que celui de l'I.u.p mais à un rythme différent.



	Invention	Aménagement	fonctionnement
I.u.p	1 ans	4 ans	2 ans
E.t.c	3 mois	6mois	10 ans

Dans le dispositif I.u.p une phase d'invention anticipatrice (1 an) a précédé la décision d'habilitation. Une fois celle-ci acquise, l'invention s'est poursuivie durant la période d'aménagement (3 / 4 ans). Ensuite, une phase de fonctionnement assez brève a débouché sur le souhait de réajuster le dispositif.

Dans la formation E.t.c, l'acceptation a été préalable. Elle a été suivie d'une période d'invention de 3 mois pendant laquelle le stage a été conçu. Durant ces trois mois et pendant la phase d'aménagement qui a suivi, des pressions se sont exercées pour modifier le projet initial. Concernant l'aménagement proprement dit, il s'est surtout agi de compléter ce qui avait été prévu initialement. Dans la période de fonctionnement, le

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

« produit » a été actualisé en même temps que l'appareil de production se transformait, mais sans subir de changements profonds. Il a été régulièrement entretenu et reconfiguré en fonction des opportunités.

D) La logique d'exposition

Compte tenu du déroulement différent du processus et de l'objectif poursuivi (extraire du cadre de référence généraliste un cadre de référence spécialisé), je ne suivrai pas tout à fait la logique d'exposition du chapitre précédent. Cela me permettra d'insister sur la relation qui lie l'agir prescriptif et l'agir pédagogique relativement au tiers qu'est l'utilisateur.

Nous suivrons le plan suivant :

- la rencontre entre l'agir prescriptif et l'agir pédagogique dans la phase d'invention du dispositif ;
- l'invention de la réponse formation par l'agir pédagogique ;
- la rencontre entre l'agir pédagogique et l'agir des apprenants dans la période d'aménagement et de fonctionnement.

III La rencontre entre l'agir prescriptif et l'agir pédagogique dans la phase d'invention du dispositif

Dans le cahier d'études qui fait état de cette formation[22], j'ai reconstruit ce qui me semblait être à l'époque un réseau d'attentes [25] (Annexe8). On pourrait aussi parler d'offres identitaires. Celles-ci renvoient à des usages espérés de la formation. L'expression usages espérés gagne d'ailleurs à être soigneusement distinguée de l'expression « besoin ». Pour ce terme, je m'en tiens à la conceptualisation que propose G.Malglaive (1981, p.35) quand il distingue « le moment objectif du besoin [...] celui de l'apparition des possibilités de sa réalisation dans la formation économique et sociale » et le moment subjectif, celui de la « prise de conscience ».

Il n'est pas question de nier le fait qu'il existe des besoins objectifs de formation, mais il n'est pas question non plus de renoncer à une analyse en termes d'usages sous prétexte que ce serait opter pour une approche utilitariste. Dans cette étude de cas, la connaissance des usages souhaités de la formation par l'agir pédagogique n'a d'ailleurs pas pour finalité de satisfaire tel ou tel usage espéré. Elle permet par contre de répondre à la question suivante : existe-t-il un enjeu de formation possible qui puisse donner lieu à une stratégie pédagogique cohérente, efficace et pertinente ? Il ne s'agissait pas d'identifier des attentes pour trouver les moyens pédagogiques de les satisfaire au mieux, mais de proposer un enjeu qui soit jouable pour l'agir pédagogique et sur lequel pourraient se greffer quelques principes fondateurs, un parcours de formation et une organisation.

Nous allons nous attarder sur ces usages souhaités de la formation tels qu'ils se sont exprimés. Trois épisodes se sont succédés. Cette étude de cas permet d'illustrer une situation particulière où des usagers exploitants souhaitent professionnaliser des usagers apprenants en passant par l'intermédiaire d'un organisme de formation.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
UNE ENTREPRISE

A) 1^{er} épisode : une commande du département industriel

Une composante de l'entreprise qui s'appelait à l'époque le département industriel est à l'origine d'E.t.c. Son responsable souhaitait impulser une nouvelle formation pour les agents opérationnels travaillant dans les zones de stockage, de ramassage, d'emballage, et d'expédition. Le service formation dans cet épisode a joué un rôle d'intermédiaire : mettre en relation un organisme de formation avec un **usager exploitant** qui souhaitait exprimer ce qu'il attendait d'un stage éventuel.

L'usager exploitant potentiel dressait d'abord un *constat* : les agents opérationnels du secteur industriel n'ont pas une idée précise du métier de "vépéciste" exercé par l'entreprise. Lors d'un entretien préalable, le directeur du département industriel nous a expliqué que les salariées de son département sont attachées à leur entreprise, mais qu'elles se sentent davantage "ramasseuses"¹⁸⁶ ou "emballeuses" que Vépécistes. Leur sentiment d'appartenance à un métier global lui semblait quasi inexistant. Il illustre son propos par un exemple : si lors d'un dîner ou en vacances, des personnes critiquent les concours et les jeux organisés par l'entreprise, ou bien la qualité des produits, ou encore l'existence de commandes systématiquement différées, la plupart des salariées sont incapables d'argumenter. Elles adoptent souvent le même point de vue que les "détracteurs" de leur entreprise.

Sur la base de ce constat, notre interlocuteur formulait une *hypothèse* : on exerce mieux un métier quand on le connaît, quand on peut en parler dans sa totalité, quand on peut l'expliquer à d'autres, quand on perçoit sa complexité, quand on se sait appartenir à un travailleur collectif. Accroître le sentiment d'appartenance à l'entreprise permettrait selon lui de rendre les salariés plus responsables. Si un salarié sait ce qui se passe en amont et en aval de son secteur, nous expliquait-il, il connaît les conséquences de ses actes sur le travail de ses collègues et sur le processus de production en général, il est alors capable de choisir un comportement approprié alors que dans le cas contraire, il réagit dans un univers restreint qui limite sa responsabilité aux frontières de son activité. Une connaissance non morcelée de l'entreprise devait donc, selon notre interlocuteur, responsabiliser les salariés et accroître leur bien-être. D'après lui, les tâches dévalorisées seraient indirectement revalorisées par la référence à une culture, à un métier complexe et diversifié, dont les salariés seraient désormais capables de parler.

Fort de cette analyse, il émettait une *proposition* : le contenu de la future formation devrait être axé sur les activités peu connues des 2000 agents opérationnels de la direction industrielle, à savoir celles des trois directions commerciales: Catalogue, Produit et Marketing. A l'organisme de formation, il demandait d'expliquer l'entreprise mais « sans chercher à faire passer un message. Vous ne devez pas convaincre [conseillait-il] mais mettre à la disposition des salariés des connaissances, des méthodes et des situations pour comprendre, c'est votre rôle d'organisme de formation". Il ajoutait: "c'est aux différentes directions, à la communication interne, à la hiérarchie de légitimer la politique suivie par l'entreprise".

En terme de management des ressources humaines, une telle posture proposait d'optimiser le fonctionnement de l'entreprise en misant sur la responsabilisation plutôt que sur la coercition, sur la connaissance plutôt que sur l'ignorance, sur la confiance

¹⁸⁶Bien qu'il y ait dans ces secteurs de plus en plus d'hommes, les termes ramasseur et emballeur n'ont pas encore fait leur apparition dans le langage de l'entreprise.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

plutôt que sur la méfiance. Cette attente était étayée par des préoccupations "humanistes"¹⁸⁷ qui se conjuguèrent avec la promesse d'une plus grande efficacité au travail. Il faut ajouter que la décision d'automatiser la production dans le secteur industriel sans recourir à des licenciements, était déjà dans l'air du temps. Elle supposait que les salariés s'équipent de « compétences » très spécifiques, dont une vision large de leur identité professionnelle qui permettrait une future mobilité.

L'équipe pédagogique était certaine qu'une formation bien faite permettrait de mieux comprendre les interactions entre les différentes activités et qu'après la formation, les connaissances des salariés seraient mieux fondées. Il faut ajouter que l'organisation de l'entreprise est réellement compliquée, se la représenter suppose un véritable travail intellectuel et un recours indispensable à la raison graphique (J.Goody, 1979). Par contre, nous ne nous serions pas risqués à affirmer qu'une telle connaissance déboucherait sur une identité professionnelle élargie et qu'elle entraînerait une attitude plus responsable... Ce qui nous convenait par contre, c'était le rôle non ambigu dévolu à l'organisme de formation.

Dans ce premier épisode, le service formation a joué le rôle d'un intermédiaire entre un organisme de formation et un usager exploitant. Celui-ci a exprimé des attentes précises pour des usagers apprenants en attribuant à l'agir pédagogique un rôle tout aussi précis. Dès lors et d'un commun accord avec le service formation, l'équipe réalisatrice d'E.t.c a entrepris un travail de conception qui devait durer trois mois et être suivi de six stages expérimentaux.

B) 2ème épisode : une réorientation de la commande

Alors que le processus de conception était déjà bien engagé, le responsable nouvellement nommé du service formation a souhaité réorienter la demande initiale. Certes, il y a dans l'entreprise des micro-activités qui concourent à une activité globale expliquait-il, mais l'entreprise elle-même exerce une micro-activité dans un monde complexe et concurrentiel. Ses dirigeants doivent donc réagir à un environnement en opérant des choix stratégiques qui induisent une automatisation de certaines activités industrielles, notamment l'emballage. Bien entendu, ces décisions ne sont pas sans répercussions sur la structure des emplois et des qualifications. Pour gérer les effets de cette politique, l'entreprise a mis en place une gestion prévisionnelle des ressources humaines qui s'accompagne d'un engagement de non licenciement, mais cela ne signifie pas pour autant qu'il y aura toujours les mêmes postes de travail pour tous. Pour éclairer les salariés, il est utile de traiter, en sus des activités commerciales, des mutations en cours dans les secteurs administratifs et surtout industriels. De ce fait, ajoutait-il, les salariés du secteur industriel ne sont pas les seuls concernés par ce stage, il sera proposé à toute la population des agents opérationnels de l'entreprise.

Cette première décision ne nous semblait pas problématique. Au contraire, elle augurait d'une possibilité intéressante : constituer des groupes de salariés aux origines variées et disposer ainsi d'un ressort pédagogique appréciable. Par contre, le reste du propos laissait entendre que la philosophie de la formation devait être sérieusement réorientée.

¹⁸⁷ Préoccupations humanistes avérées par les salariés qui reconnaissent au directeur du département industriel de grandes qualités humaines.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

Les salariés, continuait-il, n'ont pas conscience des transformations en cours dans la V.p.c.. Or la situation de l'entreprise contraint à "moderniser" les infrastructures, ce qui conduit à transformer l'organisation et les relations de travail. Il faut expliquer cela au personnel afin qu'il prenne conscience des contraintes et des difficultés qui pèsent sur l'entreprise et sur l'emploi. La formation doit montrer la modernisation à l'œuvre et éduquer les salariés pour qu'ils abandonnent le point de vue partiel et partial qu'ils adoptent généralement, pour qu'ils modifient leurs comportements, leurs attitudes, leurs manières de penser.

L'organisme de formation doit relayer un intérêt commun qu'ont à partager tous les acteurs de l'entreprise. Vous devez aussi rassurer les salariés sur leur avenir professionnel nous confiait-il, et leur expliquer que nous nous sommes engagés à ne pas procéder à des licenciements économiques à caractère collectif.

Cette nouvelle orientation ne convenait pas à l'équipe réalisatrice. C'est une idéologie qu'elle ne partageait guère et qui se résume à ceci : le peuple des salariés est ignorant mais en l'éduquant il va prendre conscience de l'inéluctabilité de la voie qui lui est proposée. Une conception de la qualification sociale analysée comme « une faculté des travailleurs à s'adapter aisément à leurs postes de travail et à adhérer sans aucune réserve aux objectifs fixés par l'entreprise » (J.Blapain et L.Palut 2000, p.131) n'était pas, à notre avis, pédagogiquement acceptable. Par ailleurs, c'était nous demander de remplir un rôle qui, dans la commande initiale, ne nous était pas dévolu : *"c'est aux différentes directions, à la communication interne, à la hiérarchie de légitimer la politique suivie par l'entreprise"* nous avait-on dit.

Cette tentative de recyclage du projet témoignait d'une hétérogénéité manifeste des usages souhaités et des systèmes de valeurs en concurrence dans l'entreprise. Pour maintenir le cap initial, l'agir pédagogique a joué des oppositions en poursuivant le travail de préparation engagé sans l'infléchir véritablement ; mais en prêtant une oreille attentive aux leçons de notre interlocuteur. Il ne nous demandait d'ailleurs pas de changer notre stratégie pédagogique. Il souhaitait surtout que nous partagions ses convictions. Ce que nous avons compris, c'est qu'il ne servait à rien d'entamer un débat.

Dans cet épisode, le service formation qui avait dans un premier temps facilité la relation entre un prestataire de service et un demandeur interne, devenait à son tour un usager exploitant. Il demandait à un organisme de formation de relayer ses propres attentes auprès des agents opérationnels.

C) 3^{ème} épisode : une commande ferme

Le maintien du cap initial aurait sans doute été plus difficile si un nouveau responsable du service formation n'avait finalement succédé au précédent. La philosophie du service formation s'est alors rétablie dans ses gonds initiaux : servir d'intermédiaire entre des demandeurs internes et un organisme de formation. Il faut ajouter que désormais les décisions de restructuration de l'appareil de production étaient prises et qu'une politique d'entreprise était clairement affirmée : *ne pas licencier sans pour autant maintenir les postes de travail existants, d'où une nécessaire mobilité*. L'enjeu était clair : si les salariés connaissent les différents secteurs et les différentes activités de leur entreprise, ils pourront s'imaginer plus facilement dans un autre secteur. Bien entendu, la formation n'aurait pas pour but de conduire à une mobilité effective mais

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

plutôt de permettre aux salariés d'envisager une mobilité potentielle et de "bouger dans leur tête" ; propos souvent repris par le service formation durant cette période.

Contrairement aux objectifs de réassurance et de prise de conscience, ce programme ne mettait pas l'agir pédagogique en porte à faux. Il était compatible avec l'objectif initial. L'équipe pédagogique estimait que la formation pouvait effectivement contribuer à favoriser la mobilité « dans sa tête ». Ceci dit, les souhaits de mobilité effective supposent des débouchés professionnels effectifs pour ceux qui le souhaitent. Une mise en appétit non suivie d'effets risquait d'être frustrante.

Ajoutons pour en terminer avec les usages souhaités par l'agir prescriptif, qu'une attente complémentaire émise par la responsable de la relation clientèle s'est greffée sur les précédentes. Il existe traditionnellement dans l'entreprise deux populations distinctes, expliquait-elle, celle des employées et celle des ouvrières... Le regard que ces deux populations portent l'une sur l'autre lui semblait biaisé par des représentations stéréotypées. Certaines employées exprimeraient une certaine suffisance vis à vis des ouvrières, elles n'apprécieraient pas à sa juste mesure l'importance du travail effectué dans l'unité industrielle. La responsable de la relation clientèle souhaitait que la formation E.t.c contribue à déstabiliser et à changer ces idées toutes faites. Ce qui confortait l'idée de mêler, au sein d'un même stage, des salariés exerçant des fonctions différentes¹⁸⁸.

D) La détermination d'un enjeu jouable

Avec le troisième épisode, l'enjeu de la formation était stabilisé : « mieux connaître l'endroit où l'on travaille et favoriser la mobilité dans sa tête ». Il s'est exprimé publiquement de la manière suivante : des activités sont exercées par des salariés ayant une vision partielle du fonctionnement global de leur entreprise. Peu d'entre eux en ont une représentation d'ensemble, et souvent, les connaissances qu'ils ont restent lacunaires. Ils vivent en quelque sorte dans des micro-mondes où ils utilisent des micro-langages. De ce fait l'organisation dans laquelle ils travaillent reste à expliquer et à comprendre.

E) Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans la phase d'identification des usages espérés de la formation

Cette étude de cas illustre beaucoup plus radicalement que la précédente les tensions entre trois pôles :

- un agir prescripteur, fait d'attentes hétérogènes, qui souhaite **professionnaliser les salariés** ;
- un agir hypothétique d'usagers qui s'engageront en formation par la volonté de l'agir prescriptif ;
- un agir pédagogique qui occupe une position intermédiaire entre la volonté de professionnaliser de l'agir prescriptif et un éventuel souhait de se professionnaliser des agents opérationnels.

Dans cette phase d'invention, l'agir pédagogique prépare une relation qu'il souhaite pertinente avec l'agir des usagers (appelons cette relation R2). Dans ce but, les attentes des usagers exploitants ont été identifiées et formalisées (appelons R1 la relation initiale entre l'agir prescriptif et l'agir pédagogique).

¹⁸⁸ Ce qui n'allait pas du tout de soi et posait des problèmes d'organisation importants.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PÉDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

En fonction de la position que souhaite occuper l'agir pédagogique (C1 ou en C2 {chapitre7 p.208}), la relation R1 peut avoir une visée différente :

1) Si l'agir pédagogique souhaite se positionner en C2, en connivence étroite avec les attentes de l'utilisateur exploitant, la relation R1 est utile pour connaître puis pour relayer les usages espérés de la formation auprès des usagers apprenants. Eventuellement, s'il en a les moyens, l'agir pédagogique peut jouer un rôle de conseil, renvoyer à l'agir prescriptif son hétérogénéité et l'inviter à plus de cohérence.

2) Si l'agir pédagogique souhaite se positionner en C1, c'est qu'il espère une connivence avec les futurs apprenants, la relation R1 est alors utile pour proposer un enjeu décentré en regard des usages espérés.

Dans l'étude de cas précédente, l'utilisateur exploitant (l'employeur ou le futur employeur des étudiants) occupait aussi une place importante. Elle est explicite dans le cahier des charges des I.u.p (l'habilitation d'un tel dispositif est soumise à une obligation de partenariat et de co-formation avec les professionnels de la branche) et effective dans le dispositif : des usagers exploitants siègent dans le conseil de perfectionnement, assurent des enseignements, participent à l'évaluation des candidats lors de la soutenance et aux délibérations dans les jurys de fin d'année. Mais l'utilisateur apprenant reste néanmoins dominant dans une telle configuration¹⁸⁹.

A contrario, E.t.c est un exemple de formation à usager exploitant dominant. La partie qui s'est jouée dans la phase de conception peut être analysée comme une succession de données successives qui a permis à ceux qui ont en charge l'activité d'ingénierie pédagogique de faire leur jeu en C1, autrement dit de renforcer le pôle dominé. L'agir pédagogique s'est efforcé d'identifier l'hétérogénéité des visées prescriptives, d'inventorier des jeux possibles et d'inventer des ressorts pédagogiques qui serviront un enjeu acceptable et suffisamment ouvert.

En même temps que se déroulaient ces trois épisodes, la stratégie pédagogique s'est précisée. Il y aurait des groupes de stagiaires représentatifs des différentes activités, ils produiraient un savoir sur leur entreprise grâce à une succession de situations pédagogiques pertinentes. Là où les connaissances seraient déficientes, des ressources viendraient en appui, si possible en collectant avant la formation un savoir palliatif auprès des salariés de l'entreprise.

IV L'invention de la réponse formation par l'agir pédagogique

Une réponse formation en cours d'élaboration est toujours un pari sur la future relation avec des usagers. Dans le cas d'E.t.c, l'agir pédagogique a pris position entre un usager exploitant qui prétendait professionnaliser autrui et un usager apprenant qui serait convié à participer à une formation.

Trois questions, extraites du cadre de référence produit dans le chapitre précédent, vont organiser le propos.

¹⁸⁹ On pourrait sans doute identifier des dispositifs à agir pédagogique dominant qui laissent peu de place à l'agir des usagers.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
UNE ENTREPRISE

- 1) quels sont les principes fondateurs dont se réclame le stage ?;
- 2) comment ces principes sont-ils développés dans un parcours de formation ?;
- 3) quelle organisation s'est mise en place pour mettre en œuvre ces principes et ce parcours ?

A) Les principes fondateurs

Dans l'étude de cas précédente, nous énoncions cinq principes fondateurs associés aux expressions suivantes : autodiriger sa formation, être en alternance, négocier une mission et exercer une activité professionnelle grandeur nature, intégrer les ressources universitaires, écrire un mémoire professionnel. Ces repères ne sont pas ceux de la formation E.t.c {[chapitre6](#) p.178}, mais l'analogie n'est pas sans force heuristique.

Certes, il n'y a pas de mission confiée aux usagers, mais il existe bien un objectif intégrateur jouant un rôle apparenté à celui du mémoire professionnel : la reconstruction par un groupe de stagiaires représentatifs de l'organisation de leur entreprise. Au lieu d'être une mission, c'est un enjeu collectif. Et c'est bien une situation d'alternance entre une activité professionnelle et une activité de formation qui rend possible cette construction. Cette réalisation, bien qu'elle ne fasse pas l'objet d'un écrit, peut jouer un rôle de tiers entre l'activité professionnelle que vivent quotidiennement les stagiaires et eux mêmes. Une autodirection est envisageable en prenant appui sur ce que l'on sait, sur ce que les autres savent, sur les ressources disponibles. Et s'il n'y a pas de modules intégrables à tisser, il y a des ressources à utiliser, collectées au sein même de l'entreprise, pour compléter ce que les stagiaires ensemble sont en train d'élaborer.

Cette comparaison permet de mieux conceptualiser la notion de principes fondateurs

Objets des principes fondateurs	Principes fondateurs de l'u.p	Principes fondateurs d'E.t.c
Enjeux	Négocier une mission, exercer une activité professionnelle grandeur nature	Comprendre et expliquer l'endroit où l'on travaille
Modalités d'implication de l'usager	Autodiriger sa formation, construire son tutorat universitaire et professionnel	Autodiriger sa formation en dialoguant avec les autres salariés
Modalités de formation	Etre en alternance	Etre en alternance
Objectifs intégrateurs	Ecrire un mémoire professionnel	Mémoriser une construction collective
Ressources extérieures dont disposent les usagers apprenants	Disposer de modules d'enseignement intégrables qui servent de ferments et de ressources	Disposer d'un matériel pédagogique collecté dans l'entreprise auprès des autres salariés qui servent de ferments et de ressources

Cette comparaison entre deux dispositifs différents conduit à déterminer des variables (objets des principes de formation) qui, une fois paramétrées, deviennent des principes fondateurs. De cela on peut tirer un enseignement général. Pour une formation quelconque, quelques questions peuvent être posées : quel est l'enjeu de la réponse formation et comment a-t-il été élaboré ?, quelles sont les modalités d'implication

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
UNE ENTREPRISE

proposées aux usagers ?, quelle est la modalité de formation choisie ?, existe-t-il un objectif intégrateur et lequel ?, quelles sont les ressources mises à disposition des usagers ?

L'exemple d'E.t.c invite d'ailleurs à ajouter une sixième ligne : quelles sont les propriétés du groupe ?

Propriété du groupe	<i>Hétérogène, composé de nouveaux venus dans le monde professionnel, travailleurs en reconversion et agents éducatifs en activité et au chômage</i>	<i>Suffisamment représentatif de la population salariée</i>
----------------------------	--	---

Les principes fondateurs forment ensemble un système, si l'un d'entre eux n'est pas respecté, alors la formation ne sera plus qualitativement la même. C'est à eux qu'il faudra revenir si les objectifs initiaux ne sont pas atteints.

B) Le parcours de formation proposé pour mettre en œuvre les principes fondateurs

Dans les textes écrits sur E.t.c, le propos suivant revient régulièrement : si le groupe en formation est représentatif de certaines activités clefs, les salariés disposeront ensemble des éléments essentiels pour formaliser une connaissance globale de leur entreprise. A cette condition, il suffira que la formation mette les apprenants en situation d'explicitier l'organisation de leur entreprise à partir de ce qu'ils savent ensemble et qu'elle alimente en connaissance ce qui est mal connu, voir inconnu de tous. En procédant ainsi, il n'y aurait pas lieu d'expliquer à des stagiaires l'organisation de l'entreprise. Il s'agira plutôt d'imaginer une suite d'activités permettant à la compréhension de s'organiser en fournissant aux usagers un matériel pédagogique qui leur permette de penser le système en complétant les manques inhérents à cette collecte avec du matériel pédagogique mémorisé avant la formation, dans l'entreprise même.

Ce propos laisse augurer d'un parcours qui mêlera en permanence questionnement et distanciation : qu'est ce que je suis dans cette entreprise, qu'est-ce que j'y fais, que font les autres, que faisons nous ensemble, comment et pourquoi ?

C) L'organisation

Pour identifier les principaux éléments d'organisation, nous allons répondre à la question suivante : comment l'organisation développe-t-elle les principes précédemment identifiés dans un parcours de formation ? Dans le cas d'E.t.c plusieurs leviers étaient essentiels : un groupe, un scénario, la collecte de matériel pédagogique, sa transformation en situations de formation, une logistique.

1) Un groupe représentatif

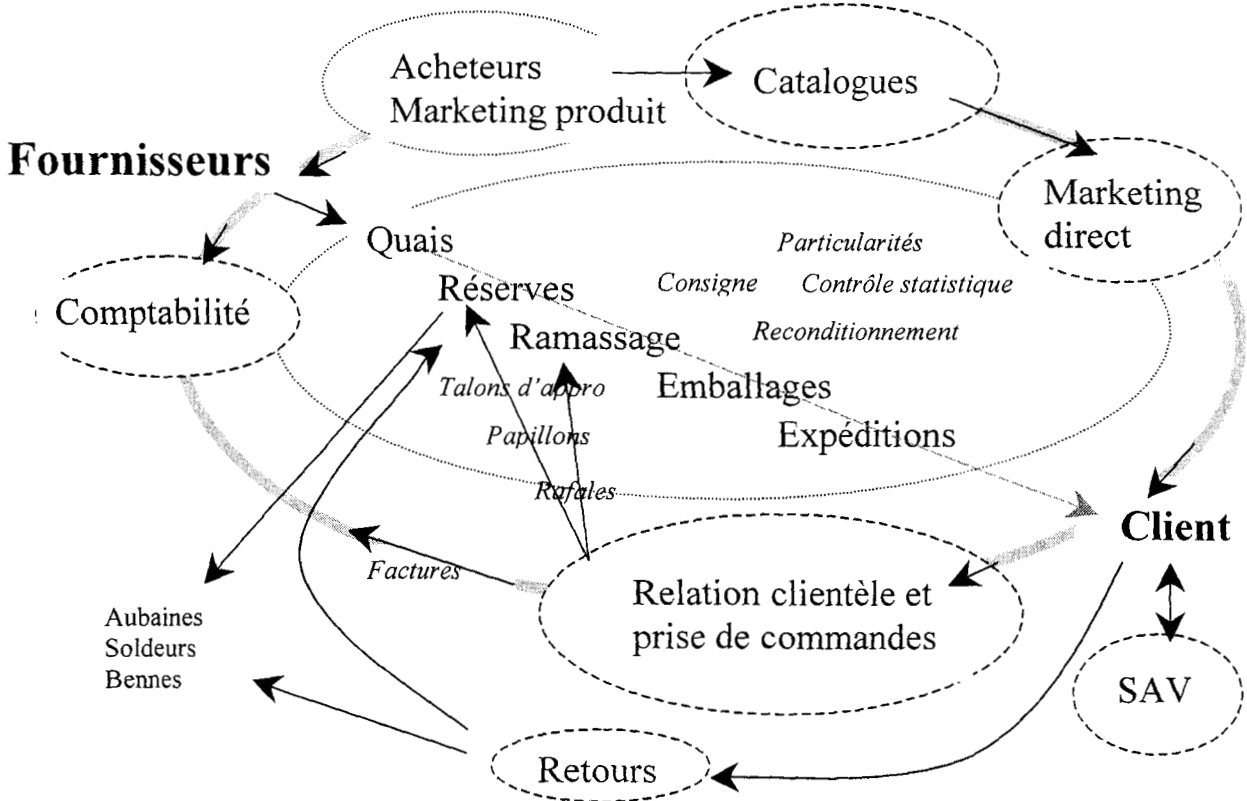
Chaque groupe serait constitué par des apprenants occupant dans l'entreprise des postes diversifiés. L'effectif serait restreint (12 à 16 personnes), pour permettre une circulation efficace de la parole.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

2) Un scénario

Le scénario se définissait comme une suite de moments permettant à la compréhension de s'organiser. Il s'énonçait en termes de séquences, de situations et d'activités. La deuxième séquence (après les présentations), inviterait à élaborer d'entrée de jeu un synopsis de l'organisation de l'entreprise avec les stagiaires. Pour y parvenir, ceux-ci disposeraient de photographies et d'étiquettes pré-imprimées. Avec les éléments fournis et ce qu'ils sauraient ensemble, les usagers parviendraient à composer un schéma apparenté à la figure suivante.

FIGURE 40 : UN SCHEMA GENERAL DE L'ENTREPRISE



Cette représentation inviterait à identifier des flux, des activités, des jeux de langages, des documents, des lieux, une histoire, des relations... mais aussi des composantes ou des sous-composantes des Directions. Une Direction est un territoire de rattachement pour le salarié, c'est aussi un lieu où siège une autorité, c'est enfin une orientation. L'agir pédagogique a prévu que chacun des territoires entourés d'un cercle dans la **figure 40**, ferait l'objet d'une séquence. Cette entrée en matière permettrait de préparer un voyage dans l'organisation.

Dans les trois directions commerciales (Produit, Catalogue, Marketing) les agents opérationnels sont peu nombreux et rarement représentés dans les groupes. De ce fait, l'apport de ressources serait indispensable. Ont été prévus des jeux de rôle (exercer le métier d'un acheteur chargé d'alimenter en produits un espace du catalogue) ; des vidéogrammes informatifs (un maquettiste et une rédactrice expliquent la confection du

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

catalogue, des réunions de travail ont été filmées), des analyses (explorer la manière de cibler la clientèle)... Dans tous les cas, les ressources proviennent d'exemples réalisés en collaboration avec les salariés des services compétents. Il était convenu que les activités pédagogiques ainsi créées donneraient lieu régulièrement à des aménagements, de manière à disposer toujours d'un matériel récent.

Pour les autres séquences par contre, les territoires identifiés dans la figure précédente seraient souvent représentés par des stagiaires, l'élaboration de situations informatives a néanmoins été prévu (vidéo sur le contrôle statistique, le service après vente, la comptabilité...). Seraient aussi produites des situations de formation d'un type différent, ayant pour finalité essentielle de faciliter l'expression des salariés (films muets à commenter par exemple) et de permettre une auto-évaluation de la compréhension.

Ce qu'il faudrait collecter comme matériel pédagogique brut était donc bien établi : de quoi produire des situations de formation explicatives, incitatives ou évaluatives.

3) Une collecte de matériel pédagogique brut

Pour collecter le matériel pédagogique, l'équipe réalisatrice a effectué un travail comparable à celui d'un enseignant qui travaille un contenu avant de l'expliquer dans un cours. Mais le texte qu'il fallait lire, comprendre, interpréter était écrit dans une organisation industrielle et commerciale. L'équipe réalisatrice est donc partie à la découverte d'un monde vécu, d'une organisation et d'une institution en adoptant une posture qu'elle souhaitait ethnographique. Nous avons l'occasion de prendre caméras, magnétophones et bloc-notes pour aller y voir de près. Toutes les portes étaient ouvertes.

4) Une interprétation et un traitement du matériel pédagogique brut

Le matériel accumulé contenait de quoi répondre à la question que nous nous posions : comment est organisée cette entreprise aujourd'hui ? La stratégie pédagogique privilégiait une activité où les stagiaires s'expliqueraient entre eux à propos de leur entreprise(MCP3), pour cela ils seraient parfois mis en situation de s'expliquer quelque chose à eux mêmes (MCP2) et pour ce qu'ils ne connaîtraient pas, des modalités de communication pédagogique de type explicative (MCP1) seraient proposées.

Les activités pédagogiques produites appartiendraient à trois familles :

- certaines seraient des miroirs renvoyant une image incomplète qui se préciserait grâce aux propos des salariés ;
- d'autres seraient des reportages qui alimenteraient en connaissance ce qui est mal connu ou inconnu ;
- le troisième ensemble serait composé d'activités ludiques qui permettraient une activité d'auto-évaluation et d'apprentissage.

5) Une logistique

Dans la lignée d'habitudes de travail prises au cours d'expériences précédentes, le groupe serait divisé en trois ou quatre sous-groupes. Chacun d'entre eux disposerait des moyens nécessaires pour circuler dans le scénario : un dossier papier par stagiaire, des cassettes vidéo, un ordinateur et un magnétoscope.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

Les stagiaires seraient conviés à des activités en sous groupes, entre sous groupes et en grand groupe.

Dans les activités en sous-groupe, le dossier papier servirait à travailler en commun les activités proposées. Son utilisation serait couplée à celle de l'ordinateur. La machine permettrait de naviguer dans le scénario, de charger des activités et de vérifier la justesse des réponses élaborées en commun par le sous-groupe. Un logiciel existait, conçu par l'équipe réalisatrice, permettant de créer des exercices. Il inviterait à déplacer ou à transformer des objets (mots, phrases...), pour aboutir au résultat prévu par le concepteur de l'activité¹⁹⁰.

Les activités entre sous groupes seraient essentiellement ludiques, elles emprunteraient leurs règles aux jeux de société et aux jeux télévisés ou radiophoniques. Elles auraient pour fonction de conforter les apprentissages et de ponctuer la journée par des moments de détente.

Les activités en grand groupes seraient des périodes de synthèse, d'explications entre soi, éventuellement préparées en sous-groupe.

D) La relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans la phase d'élaboration de la réponse formation

De la période d'invention est issu un enjeu possible. La relation entre l'agir pédagogique et l'activité de formation s'énonçait dès lors comme l'élaboration d'un savoir de l'agir pédagogique sur l'agir des usagers pour préparer la relation pédagogique à venir.

La production de ce savoir s'est d'abord exercée comme une activité de collecte de matériel pédagogique dans l'entreprise sous forme d'entretiens, de films, de photos, de conversations... L'agir pédagogique a fait explicitement état du projet et a proposé aux salariés de contribuer à la réalisation d'une formation qui les concernerait au premier chef. Des effets non prévus ont d'ailleurs été observés par la responsable de la formation des agents opérationnels : *« Il y a une chose dans ce stage dont l'importance n'apparaît peut être pas spontanément: C'est la façon dont les salariés se sont investis dans sa réalisation. Le matériel pédagogique brut a ensuite été transformé en situations de formation.*

Lors de cette activité, une familiarité avec l'objet enquêté s'est établie progressivement. Le savoir accumulé et intériorisé, par exemple en travaillant une bande son ou vidéo, s'est enraciné durablement. Il a façonné une connaissance favorable à une écoute active. En savoir suffisamment sur l'objet à expliquer et à comprendre donnerait une légitimité, y compris pour dire : *« cela je ne le sais pas ».*

¹⁹⁰ Ce logiciel simule l'utilisation d'un tableau aimanté sur lequel les stagiaires posent et déplacent des étiquettes en carton. Il permet une activité proche de celle qu'on peut mener avec une feuille de papier et un crayon (barrer, écrire, flécher, compléter), mais en manipulant les objets. Les activités produites sont de type : phrases à trous, dictionnaires, chasser l'intrus, compléter un organigramme, tris multi-dimensionnels, mots croisés... Locomot est un pêle-mêle électronique, un utilitaire qui permet à un formateur non informaticien de créer lui-même des exercices et un intégrateur qui permet de regrouper des outils pédagogiques dans un même scénario.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

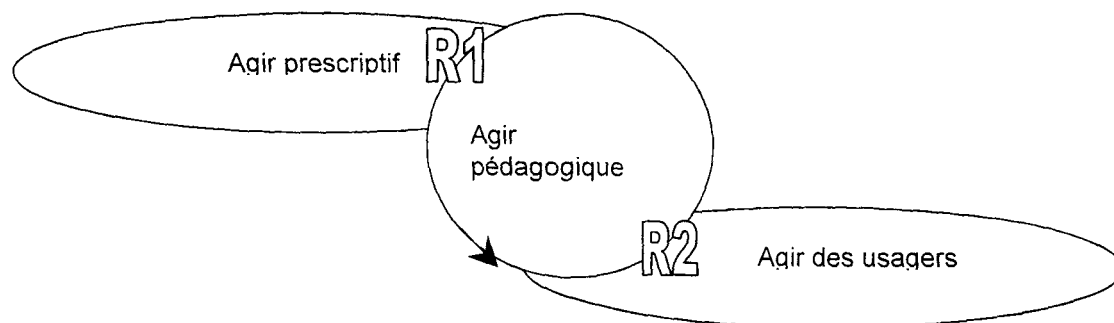
Dans cette phase d'invention, la relation qu'entretiennent l'agir pédagogique et l'agir des usagers s'analyse comme l'élaboration d'un savoir du premier sur le second : savoir pour préparer les situations que rencontrera l'utilisateur dans son parcours de formation et savoir pour prendre place dans le groupe.

V La rencontre entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans la phase d'aménagement et de fonctionnement

La mise en œuvre d'E.T.C a été progressive : trois jours (1991), puis quatre (1992), puis cinq (1993) puis six (1996). Elle a commencé avec six groupes expérimentaux qui avaient pour consigne de participer activement à l'amélioration d'un stage qui concernerait l'ensemble des agents opérationnels. *Nous avons conscience [expliquait une responsable du service formation] que la réalisation et la mise en œuvre n'avaient rien d'évident. C'était la première fois que nous proposons à un organisme extérieur la création d'un stage centré sur l'entreprise pour les Agents Opérationnels. Habituellement ce type de formation reste du ressort de l'entreprise*¹⁹¹.

Le stage E.t.c est resté associé à l'idée de mobilité jusqu'en 1997 environ. Aujourd'hui il sert essentiellement à l'accueil des nouveaux embauchés. Le matériel pédagogique s'est en effet révélé polyvalent et a joué des rôles qui n'étaient pas prévus initialement. Je m'en tiendrai à la phase de fonctionnement quand l'enjeu était encore la mobilité.

Nous l'avons constaté, l'agir pédagogique se situe dans un entre deux.



A un pôle de cet entre deux, une offre identitaire prend la forme d'usages espérés de la formation. A l'autre extrémité, des stagiaires sont conviés à participer à la formation. A l'interface, l'agir pédagogique est travaillé par une double relation : la relation R1 avec l'agir prescriptif et la relation R2 avec l'agir des usagers.

¹⁹¹ Une proposition de même nature n'a pas été acceptée dans une entreprise de construction automobile. Dans cet autre contexte, ne pas être capable de proposer un stage définitivement ficelé, pré-pensé, était un signe notoire d'incompétence.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

Le choix a été fait de ne pas relayer les usages espérés par l'agir prescriptif et de proposer une activité décentrée qui prend la forme d'une réflexion collective sur l'organisation.

Dans le processus de mise en œuvre de la formation, deux périodes sont identifiables : une période extraordinaire et une période normale.

A) La période extraordinaire

Ce fut une période instituante. Dans les six stages expérimentaux prévus, l'objectif intégrateur était explicite : avec un matériel pédagogique préalablement collecté, co-produire avec des stagiaires une formation sur leur propre entreprise qui serait proposée à l'ensemble des salariés. Le partage de l'activité de conception avec les stagiaires a probablement induit des effets d'apprentissage intéressants qui n'ont pas été repérés, mais l'allant de cette période instituante n'a duré qu'un temps.

B) Le déroulement normal

Dans le cas d'E.t.c toutefois, les salariés ont continué à indiquer ce qui changeait, à ramener des documents et des témoignages. Pendant dix ans, les ressources ont été entretenues et le matériel pédagogique ne porte plus seulement sur l'organisation courante mais aussi sur l'histoire de cette organisation. Nombreuses sont en effet les vidéos qui ont été réalisées et qui témoignent de secteurs, de machines, de services qui n'existent plus ou qui ont connu des mutations profondes. Si les premières formations ont contribué à compléter le puzzle esquissé dans la période d'invention, celles qui ont suivi lui ont permis de gagner en hauteur. Certaines pièces se sont en effet superposées à d'autres plus anciennes sans les éliminer, donnant une épaisseur historique au stage. Néanmoins pour l'essentiel, il s'est agi d'utiliser dans la période de fonctionnement la structure qui avait été prévue et mise au point dans la période expérimentale.

Au fond, il serait assez tentant de dire : tout s'est passé comme prévu ! Des groupes représentatifs¹⁹² ont été au rendez-vous, le premier jour après une présentation qui se transformait progressivement en discussion, les salariés parvenaient à construire une représentation synoptique de leur entreprise analogue à celle qui prévaut dans la figure 40. Cette vue d'ensemble permettait de prévoir les étapes suivantes, et le voyage (organisé) pouvait commencer.

Evidemment, cela n'allait pas sans frottements. Il est arrivé que certains stagiaires accaparent l'ordinateur ou que des sous groupes considèrent les activités comme un jeu à terminer le plus rapidement possible. Le logiciel utilisé permet d'ailleurs, par essai erreur, d'avoir « tout bon » sans avoir rien compris et ce faisant il renvoie l'adulte à son comportement d'apprenant.

Mais cette autosatisfaction fait l'impasse sur les dérives potentielles qu'autorise la formation E.t.c. La partition prévue se joue en effet très aisément et il est assez tentant de céder à l'illusion du « ça marche ».

¹⁹² A titre d'exemple, assistaient à un stage : une ramasseuse effectuant souvent des renforts, une employée aux retours, deux rédactrices à la relation clientèle, une rédactrice aux renseignements techniques, une employée qualité conseil, une emballeuse penderie et une emballeuse articles encombrants, une approvisionneuse, une ramasseuse petits articles, une secrétaire, une employée au tri courrier, un manutentionnaire, un technicien du service après vente.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
UNE ENTREPRISE

S'y laisser prendre, c'est en rester à un premier niveau de formation où il n'est question que d'organisation. C'est renoncer à ouvrir un espace de formation où se confronteraient des dynamiques identitaires individuelles et collectives avec en toile de fond, une offre identitaire qui exprimerait les projets d'une organisation sur des personnes.

L'évitement ne signifie d'ailleurs pas que la formation soit inutile. Prendre l'organisation comme objet d'étude est une occasion judicieuse pour mener une formation de base.

1) Une formation de base

Quand l'équipe réalisatrice s'est informée auprès des usagers pour savoir comment ils envisageaient une formation sur l'entreprise, leur réponse a presque toujours été celle-ci : il faut visiter, voir pour comprendre. La formation E.t.c part d'un présupposé différent : on perçoit avec des mots et des cadres de référence, et avec d'autres mots et d'autres cadres de références on peut percevoir autrement. Les stagiaires prennent en général très au sérieux cette leçon et ils constatent lors de la visite de l'unité industrielle que l'on voit effectivement « mieux » certaines choses avec certains mots. La réalité langagière de l'entreprise est en effet très riche, aux microactivités que les salariés connaissent bien correspondent des jeux de langages qui renvoient à autant de formes de vie. Dans des lieux différents au sein de l'entreprise, un même mot peut d'ailleurs avoir des significations diverses. Assurer sa traduction en commun est un exercice qui fait du malentendu, un objectif obstacle très formateur.

Dans le registre de la formation de base, une formation de type E.t.c offre d'ailleurs de multitudes terrains d'entraînement.

Zones d'entraînement	Activités
Les articles vendus par L'entreprise ont aussi une existence symbolique (images, chiffres, substantifs, codifications); et ne se réduisent pas à de simples choses	S'entraîner à penser de manière moins substantialiste: les choses sont des rapports sociaux
L'unité industrielle est entièrement pilotée à partir d'une gestion informatisée des commandes de la clientèle	S'entraîner à penser de manière programmatique
Les contrôles statistiques se font sur des échantillons et non sur la population totale	S'entraîner à penser de manière probabiliste
L'attitude adoptée par un acheteur Redoute diffère de celle du Service Après Vente, ou d'une cliente	S'entraîner à penser de manière relative

On reconnaîtra là certaines caractéristiques d'une pédagogie critique et négative développées dans le premier chapitre {[chapitre1](#) p.32} et synthétisées dans le chapitre IV {[chapitre4](#) p.125}. Mais cette formation de base peut être doublée d'une autre dimension.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
UNE ENTREPRISE

2) Un espace d'échange sur les dynamiques identitaires collectives et personnelles.

Une formation sur l'organisation peut servir de prétexte à une formation de base, mais elle peut aussi devenir l'occasion intentionnelle d'un travail personnel et collectif sur les dynamiques identitaires qui, précisément, donne sens à cette formation de base. Il doit être possible d'atteindre un premier, puis un second niveau de formation. Pourtant, de manière dominante c'est une stratégie d'évitement qui a prévalu dans E.t.c. Cela ne signifie pas que des dynamiques identitaires n'aient pas été activées, mais elles l'ont été occasionnellement et implicitement. On peut, de ce point de vue, parler d'une réussite ou d'un échec partiel et se demander à quelles conditions le processus de formation aurait pu être différent. Certes, il est possible d'incriminer le contexte dans lequel s'effectue le stage. Mais externaliser les responsabilités présente peu d'intérêt. Le constat d'évitement peut aussi s'analyser d'un point de vue pédagogique.

S'y essayer, c'est admettre qu'il y a dans cette formation des principes que l'organisation n'est pas parvenue à opérationnaliser et s'il en est ainsi, ils doivent être réexaminés.

Nous avons identifié six principes fondateurs :

- 1) Enjeu : comprendre et expliquer l'endroit où l'on travaille
- 2) Modalité d'implication de l'utilisateur : autodirection dialoguée, échanges entre salariés
- 3) Modalité de formation : alternance
- 4) Objectif intégrateur : construction collective ayant pour objet l'entreprise
- 5) Ressources extérieures dont disposent les usagers : matériel pédagogique collecté dans l'entreprise
- 6) Propriété du groupe : suffisamment représentatif de la population salariée

L'hypothèse est la suivante : si évitement il y a, c'est que l'objectif intégrateur ne favorise pas une implication adéquate.

Avec le recul et en référence à ce que l'étude de cas précédente nous a enseigné, une analyse qui met en cause la qualité de l'objectif intégrateur semble judicieuse.

L'objectif intégrateur (l'élaboration collective) tel qu'il a été conçu initialement dans E.t.c, permet effectivement à un groupe de salariés de formaliser une représentation de leur entreprise qui ne leur est pas familière. La démarche pédagogique qui permet d'y parvenir est une espèce de maïeutique. Bien sûr la réussite finale (conforme à ce qu'a prévu l'agir pédagogique) ne s'explique pas par une réminiscence analogue à celle qu'imagine Socrate pour l'esclave de Ménon. C'est l'univers professionnel immédiat qui conduit les stagiaires à formaliser le schéma de leur entreprise. Quant à la capacité à représenter l'organisation dans un espace bidimensionnel, elle s'explique probablement par le fait que nous appartenons à une société où l'oralité est structurée par la raison graphique (J.Goody, 1979).

Mais comme chez Socrate, on imagine mal que la tactique utilisée ne conduise pas l'apprenant au résultat prévu¹⁹³. Pour l'agir pédagogique, un tel procédé est d'ailleurs

¹⁹³ Chez Socrate d'ailleurs, la formation de base ne vise pas l'esclave mais Ménon.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

avantageux : il est assuré que le scénario sera suivi et qu'il pourra mener confortablement une formation de base.

Autrement dit, si l'espace de positionnement pragmatique¹⁹⁴ des stagiaires est bien réel, il est soigneusement bridé par un agir pédagogique qui favorise une expression limitée de l'entreprise comme organisation. La même limitation appliquée à un mémoire professionnel reviendrait à proposer aux usagers une structure pré-construite qui suggérerait l'existence de dynamiques identitaires sans que celles-ci puissent être effectivement portées par le processus d'écriture. Il y a là un défaut pédagogique. Certes, une meilleure analyse n'aurait certainement pas transformé radicalement la formation en espace de construction identitaire relié aux enjeux d'une formation de base. Mais, à l'instar de ce que laisse supposer l'étude de cas précédente pour l'accompagnement, un travail sur l'objectif intégrateur aurait permis à l'agir pédagogique de s'assurer un meilleur fond de jeu et d'occuper une meilleure position.

La préoccupation pour l'organisation et les situations pédagogiques auraient sans doute pu être nourries par une typologie analogue à celle que propose des chercheurs comme M.Kaddoury (2001-1, p.165). Est-il question pour les salariés « de changer une identité vécue de façon insatisfaisante, d'entretenir une identité vécue de façon satisfaisante, de réhabiliter une identité blessée, de maintenir une identité menacée, de faire reconnaître une identité insuffisamment reconnue ».

C) La Relation entre agir pédagogique et des usagers dans la période de mise en oeuvre

Le savoir élaboré dans la période d'invention de la réponse formation a ouvert à l'agir pédagogique trois registres d'activité dans la phase d'interaction.

1) Un registre instrumental : le savoir élaboré augure d'un parcours qui permet de parvenir à un but connu à l'avance.

2) Un registre stratégique : en ayant une connaissance préalable du jeu proposé aux apprenants, l'agir pédagogique dispose d'un avantage dans la partie qu'il joue avec les usagers.

3) Un registre communicationnel : en formalisant ce qu'il attend des usagers, l'agir pédagogique rend possible une activité communicationnelle.

Dans la période de mise en œuvre, un objectif était visé : rendre possible une activité communicationnelle comprise comme l'ouverture d'un espace d'expression et d'échange entre dynamiques et stratégies identitaires. Pour y tendre, l'agir pédagogique a choisi de ne pas relayer les attentes de l'agir prescriptif et de proposer un enjeu décentré vis à vis des usages espérés. Mais cela n'a pas suffi à empêcher une stratégie d'évitement et un retour du prescriptif qui neutralise partiellement le positionnement pragmatique des

¹⁹⁴ Rappelons que la position pragmatique de l'utilisateur résulte d'une pluralité de positions diverses (sociale, identitaire, épistémique, professionnelle, familiale...) qu'il occupe simultanément. Mais qu'elle n'est pas seulement la résultante passive de dispositions préalablement acquises socialement et culturellement, qu'elle est elle-même une position, un travail de l'acteur. Cette position introduit de la souplesse et de la nouveauté dans « l'habitus ». Quant on prête attention au positionnement pragmatique, ce n'est pas le déjà là qui importe seul, mais ce qui est en train de se faire avec le déjà là.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

usagers. Le registre communicationnel s'est finalement replié sur le terrain de la formation de base et il s'est, par la même occasion, instrumentalisé.

VI Conclusion

Après nous être demandés dans le chapitre III comment lire l'agir des usagers puis dans les chapitres VI et V comment lire l'agir pédagogique, nous avons entrepris dans le chapitre précédent d'expliquer et de comprendre les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers. C'est la construction d'un cinquième étage que nous entreprenons alors {chapitre6 p.202 }. Cela nous a permis de dériver du cadre de référence généraliste élaboré dans les cinq premiers chapitres un cadre de référence plus spécialisé qui invite à une lecture diachronique et synchronique des dispositifs de formation.

Avec quelques aménagements, il a permis de mener la seconde étude de cas. Il s'est avéré efficace pour analyser une activité d'ingénierie pédagogique et non plus, comme dans le chapitre précédent, une activité d'ingénierie de formation.

En procédant ainsi, la démarche que nous suivons s'est précisée : élaborer un cadre de référence spécialisé pour lire l'agir pédagogique grâce à des études de cas successives et se demander pour chacune d'entre elles ce qu'elle apporte en matière de connaissance et d'outillage conceptuel.

Cette deuxième étude de cas conforte les enseignements du chapitre précédent. Dans la période d'invention l'essentiel est de lancer le dispositif, pendant la période d'aménagement le dispositif trouve sa respiration ... Globalement, le cadre d'analyse s'avère opérationnel. C'est, comme nous l'espérons, un repère qui permet d'apprécier des écarts, de constater des différences et des ressemblances de famille entre dispositifs.

En premier lieu, il nous permet d'affirmer que les deux dispositifs étudiés appartiennent à des familles différentes : dispositif à usager apprenant dominant pour l'un et à usager exploitant dominant pour l'autre.

Si les mêmes activités restent identifiables :

- rendre jouable (relation R1) ;
 - inventer une réponse formation (préparer la relation R2 en tenant compte de ce qui s'est passé en R1) ;
 - mettre en œuvre ce qui a été prévu (relation R2) ;
- elles sont travaillées par les tensions singulières dans un dispositif à usager apprenant dominant.

A) Rendre jouable dans un dispositif à usager exploitant dominant

Dans cette première période la domination du pôle prescriptif sur le pôle usager est manifeste, la relation « agir pédagogique → agir des usagers » s'analyse comme une projection dans l'avenir qu'il s'agit de rendre jouable. L'agir pédagogique cherche à orienter l'enjeu de la formation au profit de l'agir des usagers. La stratégie mise en œuvre peut s'analyser comme un renforcement du pôle usager pour éviter qu'il ne soit exclu de la relation pédagogique à venir. Le processus se déroule comme une succession de donnes successives, plus ou moins favorables.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS UNE ENTREPRISE

La première donne laissait augurer d'un enjeu non ambigu : favoriser une connaissance globale de l'entreprise. Entre l'utilisateur exploitant et l'agir pédagogique, la relation pouvait être qualifiée de communicationnelle. Deux formes de vie s'identifiaient et se reconnaissaient mutuellement. Elles s'accordaient sur un domaine où elles pouvaient s'entendre mais aussi sur ce qui les différençait.

La deuxième donne était mauvaise pour l'agir pédagogique. L'enjeu initial (connaître l'entreprise) devenait secondaire et un autre (convaincre et rassurer) cherchait à s'imposer. Un usager exploitant parvenait à prendre la main sur un autre et exigeait de l'agir pédagogique qu'il relaye ses propres convictions. Dans cette nouvelle configuration, le rapport de force contraignait l'agir pédagogique à adopter un profil bas. Résister consistait à conserver les atouts de la première donne, à rappeler régulièrement ce qu'ils étaient et à opérer un repli dans l'« expertise » pédagogique. Parmi les nouvelles cartes, une était néanmoins intéressante, celle qui proposait d'étendre la formation à l'ensemble des salariés.

La troisième donne était favorable, d'autant plus qu'un des joueurs abandonnait finalement la partie. Il devenait possible de se défausser de certaines cartes et d'assumer à nouveau l'enjeu initial. Un usage espéré était néanmoins renforcé : contribuer à l'élaboration d'une identité professionnelle élargie et favoriser la mobilité en invitant les salariés à « bouger dans leur tête ».

Une quatrième donne enfin proposait un objectif complémentaire : mettre à mal les représentations stéréotypées qu'ont certaines employées des ouvrières et questionner l'image un peu « aristocratique » qu'elles ont d'elles-mêmes. Ce qui confortait l'idée qu'un mixage de la population salariée au sein d'une même formation était souhaitable. Stratégiquement pour l'agir pédagogique, c'était un moyen de justifier une composition diversifiée des groupes.

En définitive, les acteurs se sont accordés sur un enjeu décentré, la formation porterait sur la reconstruction de leur organisation par les salariés.

B) Inventer une réponse formation dans un dispositif à usager exploitant dominant

Sur la base de cet enjeu, il s'agissait de préparer la relation à venir entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers en organisant la présence du pôle dominé dans les matériaux pédagogiques et en pariant sur une attitude constructive des futurs stagiaires.

Dans cette phase de conception, la relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers se présentait comme l'élaboration d'un savoir que la trilogie (principes fondateurs, parcours de formation, organisation) permet de décrire correctement. Ce savoir, dans le cas d'E.t.c, a permis aux formateurs de préparer les situations de formation et d'assurer leur reconnaissance future par les usagers.

C) Mettre en œuvre une réponse formation dans un dispositif à usager exploitant dominant

La mise en œuvre d'E.t.c ne réalise que partiellement l'ambition initiale. Si la formation remplit correctement certaines fonctions qu'on peut attendre d'une formation de base, elle pourrait l'articuler mieux qu'elle n'y parvient à un travail sur les dynamiques identitaires.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
UNE ENTREPRISE

Le cas E.t.c rend compte assez précisément des rôles sociaux qu'assume le formateur d'adultes et des marges de liberté dont il dispose.

- On lui demande d'être celui qui sait déjà. Le service formation, les usagers exploitants et les stagiaires accordent une légitimité à l'agir pédagogique sur la base de ce critère. Même si la modalité de communication MCP1 (expliquer quelque chose à quelqu'un) est peu utilisée, elle est néanmoins affichée. C'est une garantie dont il est toujours possible de faire état.

- On lui demande de mettre l'autre en situation de se former lui même. La formation E.t.c répond explicitement à cette sollicitation. Le formateur ne souhaite pas répondre à des questions que les stagiaires ne se posent pas et il évite de confisquer ce qu'ils savent déjà. Autant d'attributs qui caractérisent une modalité de communication pédagogique de type MCP2.

- Et puis on lui demande d'être autre chose, qui tient à la constitution et à l'entretien du lien social, à une modalité de communication pédagogique de type MCP3. Y tendre, c'est probablement trouver les moyens de se situer dans un entre deux.

Dans une formation en entreprise, l'agir pédagogique est pris dans un univers moins homogène qu'il n'y paraît, ce dont témoigne la diversité des usages prescriptifs, mais ce dont témoigne aussi une enquête¹⁹⁵ (Annexe4) menée en 1993 auprès de trois groupes de stagiaires. Elle laisse que les attentes espérées des prescripteurs sont en partie celles des salariés (Annexe5).

Cette attente est-elle la vôtre → ↓Liste des attentes	Oui	A moitié	Non
Me sentir plus responsable dans mon travail	21	2	15
Me sentir plus faire partie de la Redoute	26	2	11
Prendre conscience des contraintes économiques qui pèsent sur la Redoute	26	3	10

Mais simultanément, les agents opérationnels se situent sans équivoque sur l'échiquier social. Après avoir suivi la formation, à la question : « que feriez vous si vous étiez directeur de l'entreprise », les réponses restent tranchées : à de rares exceptions près, s'ils étaient directeur ils se préoccuperaient de l'emploi (*maintenir, préserver, embaucher, sauvegarder, sécurité*), du salaire (*revoir, augmenter*), des conditions de

¹⁹⁵ Une enquête a été réalisée en 1993 auprès de trois groupes de stagiaires. Le projet était explicite : mesurer si la formation relayait ou non les attentes des prescripteurs. Cette investigation avait comme objectif de vérifier les hypothèses émises à ce propos dans une contribution au cahier d'études mentionné précédemment [25]. On trouvera en annexe IV les questionnaires passés en début et en fin de formation et en annexe V une synthèse des résultats obtenus.

LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS, UNE ETUDE DE CAS DANS
UNE ENTREPRISE

travail, (*revoir, ouvrir une crèche, moins de production, plus de justice*) mais aussi d'organisation (*supprimer certains postes hiérarchiques, modifier la mentalité de l'encadrement*).

C'est sans doute l'existence de cet entre deux diffus, sa connaissance et sa reconnaissance qui rendent possible une mobilité de l'agir pédagogique.

Conclusion générale et considération finale

Qui voudrait douter de tout n'irait pas même jusqu'au doute. Le jeu du doute lui-même présuppose la certitude.

L. Wittgenstein¹⁹⁶

Le lecteur trouvera dans l'annexe VI (Annexe6) des résumés et des extraits des travaux utilisés dans ce texte. Ils lui permettront d'appréhender succinctement les orientations qui étaient envisageables dans les matériaux initiaux, mais en portant désormais un regard rétrospectif.

En embarquant ce déjà là dans un projet d'écriture, j'espérais qu'il posséderait une énergie suffisante pour mener quelque part, qu'une activité de recherche soutenue fédérerait l'ensemble, qu'il existerait une autre rive où poser une cohérence globale. Durant ces deux années, les productions isolées ont d'abord été accolées les unes aux autres, puis tissées les unes avec les autres et finalement elles se sont fondues dans une nouvelle production qui redimensionne en le complétant l'ensemble du corpus. Il me semble que la raison graphique a joué son rôle habituel. Elle a permis à l'auteur d'occuper une position pragmatique {chapitre3 p.250} et à l'écriture de remplir sa fonction d'activité intégratrice.

Pour conclure ce travail d'habilitation, je vais commencer par rassembler dans une considération finale l'essentiel des résultats. Sur cette base, nous nous questionnerons ensuite sur son utilité et sur les pistes de recherches qu'il conduit à emprunter.

I L'essentiel des résultats

Dans ce texte, plusieurs niveaux de lecture sont proposés :

- l'enveloppe la plus englobante est naturellement celle du **titre** lui même ;
- vient ensuite un deuxième niveau structuré par la notion de **cadre de référence** ;
- le troisième niveau s'organise comme un empilement **d'étages** portés par des considérations successives ;
- puis viennent les **chapitres** articulés entre eux par un réseau de **questions**.

En réalité, l'ordre final qui va du titre aux chapitres n'est pas celui du processus de production. Je me suis d'abord posé des questions, qui sont devenues trois, puis cinq, puis sept chapitres. Les considérations intermédiaires sont venues ensuite, s'ajoutant les unes aux autres avant de s'organiser en étages. Et c'est tardivement qu'un cadre de référence spécialisé est né du cadre de référence généraliste. La logique d'exposition est donc quasiment inverse à la logique de recherche.

Utiliser la raison graphique (J.Goody,1979) de cette manière est un exercice analogue au travail d'un architecte qui au fur et à mesure qu'avance la construction envisagée, en modifie les plans... quelques détails ici et là, mais de temps en temps toute la structure. Certes, dans les édifices intellectuels les briques sont des mots, ce qui facilite les modifications. Mais même avec un matériel ayant cette plasticité, il n'est pas difficile de couler la raison dans du béton. Pour éviter cela, j'ai essayé de construire suffisamment de certitudes pour être convenablement assuré et suffisamment d'incertitudes pour rendre mobiles mes certitudes.

¹⁹⁶ L.Wittgenstein, 1987

La production d'un titre, d'un cadre de référence, d'étages, de considérations, de chapitres et de questions sont les outils de cette stratégie conceptuelle. Ce sont eux qui m'ont permis de piloter ce texte. Il me faut ajouter qu'en matière d'accompagnement, j'étais assuré d'une présence vigilante, attentive et exigeante, qui m'a sans arrêt obligé à filtrer, à éviter les chemins de traverse et les impasses, qui m'a toujours rappelé à la nécessaire cohérence et aux règles du jeu.

A) Premier niveau de lecture : un titre

Le titre de ce travail exprime un enjeu : comprendre et expliquer les relations qu'entretiennent dans les dispositifs de formation l'agir pédagogique et l'agir des usagers.

B) Deuxième niveau de lecture : un cadre de référence généraliste dont est issu un cadre de référence spécialisé

En septembre 1999, en commençant à écrire ce texte, j'ai souhaité élaborer un cadre de référence généraliste qui réponde à des objectifs précis :

- donner un espace de liberté à une conception de la scientificité qui s'exprimait de manière allusive dans les textes que j'écrivais ;
- la rendre aussi explicite que possible pour que mon implication dans l'activité de recherche soit lisible et suffisamment distanciée pour ne pas se manifester de manière intempestive ;
- assurer au savoir opérationnel que je serais conduit à utiliser pour expliquer et comprendre les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers une certaine densité et une certaine épaisseur, une sorte de matelas conceptuel au fond.

Ce n'est qu'ensuite, en menant deux études de cas, qu'un cadre de référence plus spécialisé s'est détaché du cadre de référence généraliste. Il s'est constitué lentement en délimitant ses frontières, en trouvant des ressources dans le cadre de référence généraliste et finalement en l'enrichissant de ses propres questions et de quelques apports.

Il faut ajouter qu'exploiter un cadre de référence ne va pas de soi et que cela ne tient pas nécessairement à son insuffisance. Les premières versions des chapitres VI et VII ne laissaient pas beaucoup apparaître le grain de la toile de fond, autrement dit le cadre de référence généraliste. Il m'a fallu gratter les premières esquisses et les reprendre plusieurs fois pour qu'une sensation de plus grande réussite commence à poindre. J'ai souvent observé cette même difficulté chez les étudiants et sa manifestation habituelle : une dichotomie entre une partie dite théorique et une autre qu'on appelle assez curieusement pratique... . Très souvent, elle n'entretient pas avec la précédente les liens espérés et annoncés. Pourtant, à y regarder de près avec l'étudiant, les liens potentiels existent souvent, mais ils ne sont pas édifiés. Pour les établir, il faut effectuer un travail analogue à celui d'un peintre qui gratterait, puis peindrait encore et gratterait à nouveau, jusqu'à modifier parfois la texture de la toile de fond et les outils qu'il utilise. De fait, enquêter ce n'est pas seulement appliquer une conceptualisation, c'est aussi l'utiliser et la revisiter. C'est un exercice difficile, qui prend en général sens quand on croyait le travail terminé alors qu'il n'était au fond qu'à moitié achevé. L'écriture des deux derniers chapitres n'a pas échappé à cette règle. Il m'a fallu ponctuer le texte de renvois aux différents chapitres pour que des liens commencent à s'établir, pour qu'une densité de la toile de fond s'instaure peu à peu, pour assurer une épaisseur plus grande au propos et organiser sa tessiture.

C) Troisième niveau de lecture : des étages

Dans les différentes contributions qui ponctuent ce texte, cinq étages ont été construits successivement. En principe, les degrés inférieurs sont suffisamment solides pour supporter les étages supérieurs. Ils hébergent les certitudes dont nous parlions précédemment. Mais ils sont aussi, toujours en principe, construits pour endurer d'éventuelles secousses conceptuelles.

1) Le Premier étage : les fondements

Au premier étage (voir la première considération {[chapitre2](#) p.55}, j'ai cherché à répondre à des questions qui me paraissent essentielles pour étayer une conception de la scientificité :

- qu'est-ce que le langage ? ;
- quelle différence existe-t-il entre une posture positiviste et une posture constructiviste ? ;
- quelle différence existe-t-il entre une posture universaliste et relativiste ?

Sur ces questions, j'avais besoin de clarifier mon point de vue sur le fond.

Il m'a semblé commode d'apporter des réponses en restant dans le champ des sciences de la nature. J'ai donc imaginé un débat entre différentes conceptions de la scientificité. Avec ce stratagème, l'agir scientifique est devenu une activité dialogique entre positivisme réaliste, positivisme logique, rationalisme critique et relativisme paradigmatique. Dans la configuration choisie, des questions sur la nature du langage, sur la différence entre positivisme et constructivisme, entre universalisme et relativisme se sont effectivement posées entre des courants de pensée identifiés.

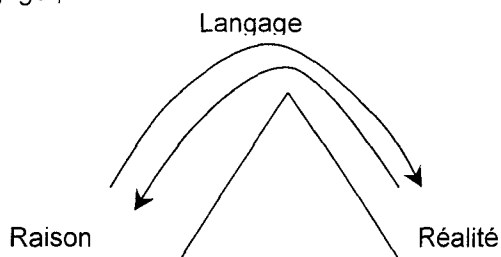
Nous avons pu constater que les trois questions mentionnées sont liées entre elles et que le débat porte sur la relation entre langage et réalité, entre langage et raison et par conséquent entre réalité et raison.

- Il y a d'un côté l'hypothèse d'un langage isomorphe à la réalité et de l'autre, la contre hypothèse d'un langage qui n'est pas à la mesure du monde. Entre découverte et invention, les postures positiviste et constructiviste adoptent des perspectives divergentes.

- Ensuite, il y a l'hypothèse plus diffuse d'une raison qui domine le langage et qui prétend le dompter et la contre hypothèse d'une raison qui vit dans le langage et qui cherche à l'appivoiser. Ici, c'est l'opposition entre universalité et relativisme qui travaille la pensée scientifique.

Au premier étage, nous sommes confrontés à des problèmes philosophiques qu'il est parfois tentant de renvoyer à un intellectualisme un peu tourmenté, à des préoccupations fort abstraites et finalement à des considérations très « théoriques ». Pourtant, c'est l'argumentation développée à cette échelle qui, dans bien des cas, est défailante quand les conceptions de la scientificité s'affrontent maladroitement. Sans développement suffisant de ce niveau d'argumentation, les discussions se prêtent facilement aux malentendus. Pour ma part, j'y ai trouvé un ancrage solide pour quelques idées sûres :

- A propos de la relation entre raison et réalité, l'idée qu'on ne saurait la concevoir sans passer par le langage ;



- à propos de la relation entre langage et réalité : l'idée que le langage est une dimension de la réalité ;

- à propos de la relation entre langage et raison : l'idée qu'il existe entre les deux termes une liaison forte, mais certainement pas une identité. Si la raison humaine trouve à loger dans le langage, celui-ci est pourvu d'une force qui la dépasse. Cette puissance peut dans une certaine mesure être domptée mais elle peut aussi être apprivoisée.

Finalement, ce sont les bases d'une conception pragmatique de la scientificité qui sont ainsi posées :

- plutôt que d'opposer les conceptions de la scientificité, on peut les considérer comme une totalité dialogique ;
- plutôt que d'opposer « positiviste » et « constructiviste » on peut les considérer comme des principes régulateurs ;
- plutôt que de condamner le relativisme on peut repenser la notion d'universalité.

Toutes ces considérations portent sur les fondements de la conception de la scientificité revendiquée dans ce texte.

2) Le deuxième étage : développements

Cette conception de la scientificité est développée au deuxième étage (voir deuxième et troisième considération, {[chapitre2](#) p.67 et [chapitre3](#) p.95}).

Avant d'en entreprendre la construction, nous avons admis un principe régulateur : il existe une différence entre les sciences de la nature et les sciences de l'humain que notifient les expressions expliquer et comprendre. Un principe est en effet affirmé d'entrée de jeu : dans l'espace des sciences de la nature on peut expliquer, dans celui des sciences de l'humain on peut à la fois expliquer et comprendre.

Certes, cette affirmation est contestable et en partie arbitraire. On ne saurait ignorer, par exemple, les remarques de T.Kuhn : l'activité scientifique n'est pas découverte de lois naturelles, mais invention d'un système de règles qui seront par la suite découvertes et admises par une communauté scientifique. Dans cet ordre d'idées, nous comprenons la nature en nous accordant entre nous sur des règles qui restent tout compte fait sociales. De là à conclure qu'il n'y a pas vraiment de sciences de la nature mais seulement des sciences humaines... Si cette position présente l'intérêt d'ôter tout fondement autre qu'idéologique à une suprématie des sciences de la nature sur les sciences humaines, elle nous prive du repère très utile que permet la distinction expliquer / comprendre.

Il existe d'ailleurs entre l'objet des sciences humaines et celui des sciences naturelles une différence qui justifie le maintien de cette distinction. Elle tient à la position qu'occupe

l'humain dans la nature suite au processus d'hominisation. On peut affirmer raisonnablement :

- qu'il existe vraiment un en dehors de soi ;
- qu'il existe vraiment un en dedans de soi ;
- et que ni l'un ni l'autre ne sont accessibles.

Une première attitude consiste à le regretter. Ceux qui la partagent privilégient soit le processus de socialisation et une position réaliste, soit le processus de subjectivation et une position idéaliste. Dans l'un et l'autre cas, le sujet est pensé comme un manque. Les uns cherchent à montrer qu'il s'agit d'une catégorie tout compte fait illusoire, les autres insistent au contraire sur sa primauté.

Une autre attitude consiste à être enchanté de cette situation. Ceux qui partagent ce sentiment ne cherchent pas à réduire l'humain à un en dehors de soi ou à un en dedans de soi. Ils se disent que la faculté d'imaginer ces deux catégories est spécifiquement humaine, qu'il n'y a pas de raisons majeures de douter de leur fondement et qu'il est possible d'adopter une conception de la scientificité pragmatique. Le positivisme et le constructivisme ne sont plus alors une alternative, mais des principes régulateurs utiles.

Sur le rapport au monde et au savoir, cette attitude n'est pas sans conséquences.

Du fait de l'extériorité de l'humain vis à vis de ce qui n'est pas lui, elle conduit à admettre que la nature est un objet d'études probablement infini. Le savoir y trouve une perspective de connaissance illimitée. Cette extériorité est bien moindre quand l'humain devient son propre objet d'étude. Dans ce cas, il est en situation de comprendre ce qui le constitue et qui est déjà savoir. L'humain est alors confronté à une connaissance déjà là, qui a déjà été redécouverte et réinventée un grand nombre de fois par de nombreuses formes de vie et générations antérieures. Il est d'ailleurs probable que ce que pensent et agissent les hommes à propos d'eux mêmes et de leurs organisations, avec des moyens extrêmement modestes, n'est pas fondamentalement différent de ce qu'ils sont capables de penser et d'agir dans un environnement beaucoup plus assisté technologiquement.

Si trouver du nouveau qui n'ait jamais été pensé sur l'objet nature est le lot commun des sciences du même nom, trouver du nouveau qui n'ait jamais été pensé sur l'objet humain est sans doute moins commun. La position du chercheur en sciences humaines, soumis à des exigences de scientificité calquées sur le modèle des sciences de la nature, est de ce fait très inconfortable. Mieux vaut prendre acte que pour lui, le nouveau n'a pas la même qualité et notamment qu'il n'est pas dissociable de son contexte d'énonciation.

Pour autant, dire qu'il n'y a pas d'extériorité à l'humain est excessif :

- d'abord parce qu'il n'y a aucune raison majeure de douter que l'humain fasse partie de la nature ;
- ensuite parce qu'entre les différentes formes de vie sociales, il existe des différences fondamentales (sociétés à écriture et sans écriture) et qu'elle peuvent avoir entre elles un rapport d'extériorité ;
- dans le même ordre d'idées, parce qu'entre les formes de vie individuelles, des différences radicales sont aussi observables (l'inconnaissance dont parle F. Deligny à propos de l'autisme) ;
- enfin, chacun d'entre nous devenu adulte constate que le monde des tous petits ne lui est plus accessible. Il y a là aussi de l'extériorité.

Nous convenons donc qu'une part de l'humain ne peut être analysée qu'en termes de comportements¹⁹⁷. S'il est possible de comprendre le monde dans une certaine mesure, il ne faut pas pour autant renoncer à l'expliquer. Disposer de théories génératives de la société explicatives et compréhensives est de ce fait indispensable.

Dans ce texte, parce que l'objet de notre investigation s'y prête, j'ai beaucoup insisté sur le versant des théories génératives de la société qui accordent au sens et à l'activité intentionnelle beaucoup d'importance. C'est ce qui nous a conduit à emprunter une théorie de l'action, à distinguer l'activité téléologique de l'activité communicationnelle, à considérer que la deuxième est d'un ordre supérieur à la première, à constater que les processus de subjectivation et de socialisation dépendent du processus d'humanisation, à privilégier une théorie dualiste de la société.

Nous avons aussi admis que la raison vit dans le langage et nous avons emprunté une théorie du langage qui s'accorde à cette manière de voir. En simplifiant beaucoup et en ne considérant que deux orientations extrêmes, on peut laisser entendre qu'expliquer se passe en langage artificiel et que l'attitude qui s'en suit ressemble à celle d'un dompteur. Par contre, comprendre se passe en langage ordinaire et il faut dans ce cas apprivoiser le langage en s'accommodant de la diversité des formes de vie et des jeux de langage.

C'est dans ce cadre de référence général et généraliste, qu'un cadre de référence plus spécialisé, adapté à la question posée, a trouvé des ressources.

3) Le troisième étage : l'agir des usagers et les dispositifs de formation

Au sortir du deuxième étage, une conception de la scientificité pragmatique était assez clairement établie et la question initiale était à nouveau posée : quelles relations entretiennent l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation ? Néanmoins, elle n'a pas encore considérée dans sa globalité. Deux autres questions sont venues en préalable : comment lire l'agir des usagers et comment lire l'agir pédagogique. La première inaugure le 3^{ème} étage (voir quatrième considération, {[chapitre4](#) p.109}).

Pour y répondre, la conception de la scientificité développée au deuxième étage a été mobilisée. Il est sûr qu'une théorie de l'usage n'a de sens qu'associée à une conception de la scientificité. Quand il atteint le troisième étage, le lecteur est donc renvoyé au niveau inférieur et à la conception de la scientificité qui y a été développée. A défaut, le terme usage se prêterait à des malentendus préjudiciables. Le mot usager désigne ici un acteur {[chapitre3](#) p.91} qui utilise et qui est utilisé par un dispositif de formation, autrement dit un acteur qui occupe une position pragmatique.

Par contre, il devenait utile d'organiser dans le temps et l'espace la rencontre entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers.

Pour le contexte temporel, les analyses juridiques et économiques permettent de constater qu'il se passe quelque chose de nouveau dans le champ éducatif. Ce changement peut être signifié par quelques termes significatifs : marchandisation, réification du rapport à la formation, individualisation des parcours, crédit formation, ingénierie... Mais ce quelque chose de nouveau réitère une histoire qui s'est déjà

¹⁹⁷ Un exemple de limite à la compréhension et même à l'explication peut être emprunté à F.Deligny quand il décrit les trajets d'enfants autistes (J.Houssaye, 1996-1, p.22-24). Comme le constate aussi L.Wittgenstein (1976 p.65) : « il y a bien un moment où il faut passer de l'explication à la simple description ».

produite pour la monnaie, le travail et la terre. Si la formation entre effectivement dans le monde de la marchandise, elle le fait en répétant un scénario qui a déjà été joué plusieurs fois.

Quant au contexte spatial, il peut être décrit en termes d'ingénierie sociale, d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique. Ce qui, rappelons le, crée quelques obligations aux chercheurs et aux praticiens :

- par où entre-t-il dans l'analyse : l'activité d'ingénierie sociale, d'ingénierie de formation ou d'ingénierie pédagogique ?,
- comment règle-t-il son point de vue entre l'agir prescriptif, l'agir pédagogique et l'agir des usagers ?

4) Le quatrième étage : l'agir pédagogique

Avant de nous attacher à la relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers, il nous reste à traiter une question : comment lire l'agir pédagogique. C'est l'enjeu du quatrième étage (voir cinquième {[chapitre4](#) p.139} et sixième considération {[chapitre5](#) p.165}).

J'ai commencé par préciser ce que j'entends par agir pédagogique en prenant soin d'indiquer que l'investigation engagée concerne exclusivement l'exo-éducation {[chapitre4](#) p.116}. J'ai ensuite décrit en première lecture l'activité pédagogique comme une production d'environnement de formation. Nous disposons ainsi d'une base descriptive sur laquelle tout un chacun peut prendre appui.

Ensuite, en deuxième lecture, l'agir pédagogique est devenu une activité théorisée par des courants de pensée. Deux débats ont été identifiés. Dans l'un d'entre eux, les participants prennent partie pour des théories de la formation plus ou moins articulées à des théories de l'apprentissage et de la connaissance. Ils expliquent comment et pourquoi former, enseigner, instruire ; ils se prononcent sur ce qu'est et ce que devrait être l'éducation. Ceux qui participent à l'autre débat s'interrogent sur la manière dont se construit le savoir et apportent des réponses auto, hétéro ou inter-constructivistes aux questions qu'ils posent. De cette diversité, ressort une géographie approximative où formateurs et enseignants peuvent se situer. Outre le repérage de courants de pensée, cette mise en ordre conduit à constater que le débat est souvent structuré par des oppositions duelles (constructivisme et positivisme, pédagogie appropriative et magistrale). Quant à la posture pragmatique, elle n'y occupe pas une place bien identifiée.

Pour y voir clair et pour me situer dans ce débat, j'ai entrepris une lecture épistémologique avec le cadre de référence généraliste dont je disposais. Comme la lecture de l'agir scientifique proposée dans le deuxième chapitre, elle n'avait pas pour visée de décider de ce qui est pédagogique (scientifique dans la comparaison mentionnée) et de ce qui ne l'est pas. Nous avons envisagé l'agir pédagogique comme un jeu de conceptions différentes, articulées entre elles par des relations qui peuvent être élucidées. Cette lecture épistémologique commence par une identification des modalités de communication pédagogiques, elle se poursuit en leur associant des théories de la formation plus ou moins articulées à des théories de l'apprentissage et renvoie en définitive à des théories de la connaissance et à deux traditions épistémologiques différentes. C'est à ce niveau d'analyse que la construction permet effectivement de décoder les malentendus.

5) Le cinquième étage : les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers

Au dessus des quatre étages précédents, nous avons entrepris la construction d'un cinquième étage (voir les conclusions des chapitres VI et VII). Cette fois, la question

initiale est au centre du jeu : quelles relations entretiennent l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation ?

Avant d'entreprendre l'investigation, j'ai défini le terme relation en le référant à la conception de la scientificité préalablement explicitée et en privilégiant le versant compréhensif des théories génératives de la société. Par relation, j'entendais alors une activité intentionnelle instrumentale, stratégique, communicationnelle, dramaturgique ou régulée par des normes entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers, entre l'agir des usagers et l'agir pédagogique. En l'occurrence, le cadre de référence spécialisé s'est fait totalement perméable au cadre de référence généraliste.

Ensuite, pour interpréter la relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers, nous avons imaginé un cadre descriptif.

Pour l'élaborer dans sa dimension diachronique, les ressources ont été trouvées au premier étage. Par analogie avec la conception de T.Kuhn, nous avons distingué une période inaugurale où le dispositif est inventé, une période d'aménagement où se font les principales découvertes et une période de fonctionnement où l'invention initiale ne répond plus aux sollicitations des acteurs. Pour le penser dans sa dimension synchronique, les ressources ont été trouvées au troisième étage. Les différents niveaux d'ingénierie ont été sollicités pour contextualiser et positionner l'analyse.

Sur cette base, deux études de cas ont été entreprises.

La première étude de cas

Nous y avons constaté que la relation « agir pédagogique ↔ agir des usagers » gagne à être analysée en fonction de son orientation, en fonction des périodes de vie du dispositif et relativement à une typologie de l'activité d'ingénierie. Le point d'entrée étant pour cette première étude de cas l'ingénierie de formation.

Dans le sens « agir pédagogique → agir des usagers » et en ne considérant que l'essentiel, nous retiendrons ceci :

- dans la phase d'invention la relation se fait promesse et pari ;
- dans la phase d'aménagement elle devient élaboration d'un savoir de l'agir pédagogique sur l'agir des usagers, élaboration de principes, d'un parcours, d'une organisation augurant d'activités instrumentales, stratégiques et communicationnelles ;
- dans la phase de fonctionnement, l'organisé hésite entre la tentation instrumentale et le souhait de maintenir une dynamique, un projet, une activité communicationnelle.

Dans le sens « agir des usagers → agir pédagogique » et en ne considérant, ici encore que l'essentiel, nous retiendrons ceci :

- dans la phase d'aménagement, l'activité de coproduction avec les usagers joue un rôle important ;
- en régime de fonctionnement normal, l'agir des usagers croise ce qu'a prévu pour lui l'agir pédagogique. En fonction de la position initiale de l'agent et du positionnement pragmatique du sujet que permet le dispositif (principes fondateurs, parcours de formation, organisation) l'utilisateur se servira plus ou moins des ressources disponibles et agira plus ou moins sur la dynamique organisationnelle.

Cette première étude de cas témoigne par ailleurs du rôle essentiel que remplissent les objectifs intégrateurs dans les dispositifs de formation. Ceux-ci jouent un rôle de tiers, permettent à l'agir des usagers de s'exprimer, à l'agir pédagogique d'en tirer des enseignements et à l'activité communicationnelle de prendre le pas sur les tentations instrumentales et stratégiques. Cette activité intégratrice permet un recueil de données

qui ouvre sur des possibilités d'interprétation, d'évaluation, de rebondissement, d'aménagement. Grâce à cela, l'agir pédagogique peut éventuellement occuper une meilleure position.

Cette production de connaissances sur la relation qu'entretiennent l'agir pédagogique et l'agir des usagers résulte d'un cadre de référence spécialisé extrait du cadre de référence généraliste. Nous pouvons le considérer comme une sorte de mètre qui permet de mesurer des écarts, de décrire des ressemblances et des différences de famille entre des dispositifs de formation. Et c'est dans cette chaire tout autant que dans le squelette du cadre de référence que réside l'intérêt.

La deuxième étude de cas

Dans la deuxième étude de cas, nous nous sommes servis du cadre de référence spécialisé mis au point précédemment. Il s'est prêté à cette usage, moyennant quelques aménagements.

Les deux niveaux de lecture identifiés initialement restent opératoires :

- le premier niveau de lecture, celui de l'activité ingénieriale (ingénierie sociale, de formation et pédagogique), a permis de signifier le point d'entrée dans l'analyse, ici l'ingénierie pédagogique plutôt que l'ingénierie de formation ;

- le deuxième niveau de lecture (invention, aménagement, fonctionnement) indique ici encore le déroulement du processus, mais nous n'avons pas suivi pas tout à fait la même logique d'exposition qu'auparavant. ce qu'enseigne cette étude de cas, c'est qu'il faut certainement dissocier Les actes qui produisent ou contrarient le développement de l'action (promesse, pari, élaboration de savoir, rencontre...) s'imbriquent et s'articulent de manière singulière dans des contextes différents.

Finalement, en combinant ces niveaux de lecture, nous pouvons dessiner pour un dispositif particulier une géographie et une histoire. Chaque nouvelle étude de cas apporte sa pierre à l'analyse, la diversité permettant de repérer des différences et des ressemblances de famille. La deuxième étude de cas, par exemple, nous invite à identifier les dispositifs à usagers apprenants dominants et les dispositifs à usagers exploitants dominants, ce qui n'avait pas été envisagé dans le cadre de référence généraliste.

Voilà donc ramassé l'essentiel du propos quand on parcourt rapidement les différents étages. Cette visite finale est une dernière considération qui renvoie à l'organisation en chapitres que je rappelle pour mémoire.

Chapitre I Du parcours professionnel au parcours de recherche	Chapitre II Une lecture épistémologique des conceptions de la scientificité	Chapitre III D'une lecture de l'agir sociologique à une théorie de l'usage des dispositifs de formation.	Chapitre IV Une première lecture de l'agir pédagogique Chapitre V Pour une lecture épistémologique de l'agir pédagogique	Chapitre VI Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers : une étude de cas dans l'enseignement supérieur Chapitre VII Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers : une étude de cas dans une entreprise
Question 1 : Comment lire l'agir scientifique ?				
Question 2 Comment lire l'agir des usagers ?				
Question 3 : Comment lire l'agir pédagogique ?				
Question 4 : Quelles relations entretiennent l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation ?				

II L'utilité de ce travail

S'agissant d'utilité, nous pouvons distinguer différents points de vue : l'utilité pour l'auteur, l'utilité pour les étudiants, l'utilité pour l'institution et l'utilité pour la communauté scientifique.

A) L'utilité pour l'auteur

Les travaux qui ont servi à bâtir cet écrit se sont fondus dans un seul texte, ce qui leur donne une unité qu'ils n'avaient pas auparavant. Je dispose désormais d'un cadre de référence dans lequel je me sens plutôt bien et je suis parvenu au terme d'un exercice difficile. Cela devrait me permettre d'accompagner avec plus de retenue et d'expérience les étudiants engagés dans des travaux de recherche.

B) L'utilité pour les étudiants

La plupart de nos étudiants sont ou deviendront des agents éducatifs. Ce travail met à leur disposition un outillage conceptuel qu'ils peuvent utiliser pour lire différents objets : l'agir scientifique, l'agir pédagogique, l'agir des usagers, les dispositifs de formation... Cet outillage ne me semble pas clos sur lui même et il peut être utilisé de différentes manières :

- un premier usage relativement facile permet d'appréhender les différents niveaux d'ingénierie, l'activité pédagogique, les modalités de communication pédagogique...

- un usage qui demande un plus grand effort est aussi envisageable. Dans ce texte, j'ai souhaité montrer que l'activité de recherche ne consiste pas seulement à produire des résultats mais aussi à conduire un processus de recherche, à élaborer un cadre de référence. J'ai souhaité développer l'idée, plus souvent énoncée que mise en oeuvre, selon laquelle tendre vers l'objectivité ce n'est pas chercher à être neutre ; que c'est bien plutôt rendre lisible pour soi même et pour d'autres l'outillage intellectuel qui nous sert à interpréter le monde. Cet exercice est beaucoup plus difficile que je ne l'imaginais, mais je le crois nécessaire et je pense qu'il relève des fondements d'une formation par la recherche. L'université est un endroit privilégié où tout un chacun peut l'entreprendre à sa mesure, ce qui en fait un lieu d'alternance universel.

C) L'utilité pour l'institution

Je pense mieux comprendre aujourd'hui les ressorts, les conflits, les enjeux qui travaillent l'espace éducatif, ce qui devrait me permettre d'assurer convenablement et prudemment la direction de l'i.u.p des métiers de la formation pendant quelques années et de passer à mon tour le relais à une ou à un collègue dans de bonnes conditions.

D) L'utilité pour la communauté scientifique

Il me serait plus facile de répondre à la question, qu'est ce que la communauté scientifique vous a apporté ? Ma réponse serait alors celle-ci : un sérieux coup de main ! Par contre, si on me posait cette autre question : qu'avez vous découvert de nouveau en sciences de l'éducation ? J'aurais sans doute tendance à répondre avec un peu d'impertinence : qu'entendez-vous exactement par là ? Il me faudrait certainement mentionner la conception de la scientificité pragmatique revendiquée dans ce texte, en insistant sur le fait qu'à mon avis, en sciences de l'humain, le nouveau est déjà présent dans la tradition et qu'il s'agit surtout de l'entretenir. Avec cette précision, il me serait alors possible de répondre à cette autre question : qu'est-ce qui participe à l'entretien du nouveau dans votre activité de recherche ?

Les quatre thèmes de recherches auxquels je contribue au sein du laboratoire Trigone {[introduction p.12](#)} serviront de repères pour apporter quelques éléments de réponse :

Thème1 : recherche et pratique, implication et distanciation :

Ce thème a un statut différent des autres. Il a pour vocation de donner aux membres du laboratoire Trigone l'occasion de confronter et de débattre de leurs cadres de référence.

La conception de la scientificité proposée dans ce texte d'habilitation est une entrée parmi d'autres. Elle peut être qualifiée de pragmatique dans une perspective apparentée à celle que développe J.Habermas dans la filiation de l'école de Francfort. Telle que je me la suis appropriée, elle se définit par quelques caractéristiques fondatrices :

- elle se réclame d'une analyse dialectique poussée par les questions plutôt que tirée par les réponses, d'une analyse dialectique qui accepte l'aporie et l'indétermination ;

- elle requiert une théorie du langage ordinaire. Le langage est défini comme un sixième sens qui possède une force performative : dire c'est agir ;
- elle n'est pas une troisième voie concurrente du positivisme ou du constructivisme. Elle s'exerce entre ces deux postures qu'elle considère comme des principes régulateurs ;
- elle ne choisit pas entre les deux versants des théories génératives de la société, l'un est utile pour expliquer, l'autre est utile pour comprendre ;
- elle accorde au sujet une place sans céder au primat du sujet. Celui-ci n'est pas pensé comme l'effet illusoire d'un manque mais comme le résultat d'un processus d'humanisation qui donne lieu à un processus de socialisation et à un processus de subjectivation ;
- l'activité communicationnelle est une catégorie à part entière des typologies d'action.

Entretenir le nouveau, c'est participer au renforcement épistémologique d'une conception de la scientificité qui pourrait être développée plus qu'elle ne l'est en Sciences de l'Education.

Thème 2 : analyse et évaluation des politiques et des dispositifs de formation :

Deux *intentions* préalables façonnent ma contribution à ce thème :

- 1) cela vaut la peine de laisser une place au sujet et à l'animal théoricien, mais sans céder au primat du sujet et sans renoncer aux apports d'une conception de la scientificité qui explique que nous sommes aussi des animaux théorisés.
- 2) dans une recherche sur les dispositifs de formation, introduire systématiquement l'usager dominé dans l'analyse est un facteur de connaissance essentiel.

Les *connaissances produites* sont de deux ordres : les unes portent sur la relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers, les autres sur le cadre de référence spécialisé qui permet de lire cette relation dans son mouvement diachronique et synchronique. La démarche propose un outil de mesure apparenté au type idéal wébérien. Il permet d'apprécier des écarts, des ressemblances et des différences entre dispositifs de formation.

Entretenir le nouveau, c'est participer au renforcement méthodologique d'une théorie de l'usage des dispositifs de formation étayée sur une conception dualiste de la scientificité.

Thème 3 : pratiques de formation et modalités d'apprentissage :

Une *intention* organise, ici encore, ma participation à ce thème : expliquer et comprendre la confusion qui trouble l'agir pédagogique, qui règle le débat médiatique, qui encombre les praticiens et les relations qu'ils entretiennent avec l'activité de recherche en éducation.

Les *connaissances produites* ont trait à la relation pédagogique. J'ai proposé trois formules pour lire les modalités de communication pédagogiques :

- M.c.p.1 ou « expliquer quelque chose à quelqu'un » ;
- M.c.p.2 ou « mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même » ;
- M.c.p.3 : « expliquer quelque chose avec quelqu'un »

Cette typologie est étayée sur une lecture épistémologique de l'agir pédagogique qui prend appui sur une lecture épistémologique de l'agir scientifique. Le résultat est une identification et une élucidation partielle des tensions qui travaillent l'agir pédagogique.

L'*entretien du nouveau*, ce sont des arguments pour dire que la pédagogie n'a pas nécessairement vocation à être un terrain de bataille entre pédagogues et antipédagogues, entre didacticiens et pédagogues, entre chercheurs et praticiens... C'est aussi qu'une formation de base peut concerner tout un chacun.

Thème 4 : formation des acteurs de la formation et rapport à la formation :

Ce thème est au confluent des deux thèmes précédents. Il invite à privilégier une population particulière (celle des agents/sujets éducatifs) et les dispositifs de formation qu'ils fréquentent.

C'est l'occasion de travailler dans un contexte spécifique des objets de recherches généraux :

- les possibilités de positionnement pragmatique proposées par les dispositifs de formation, les activités intégratrices et plus précisément celles de mise en mots ;
- les activités d'accompagnement, notamment collectives ;
- l'usage de l'écriture et le rapport au savoir qui passe par l'écriture ;
- les dynamiques identitaires et l'offre identitaire dans un secteur d'activité ;
- la formation de base qui ne se restreint pas au lire écrire compter et qui n'est pas bridée par les idées de « bas niveau » et de « croisade ».

Pour ces différents objets, le recours à une conception de la scientificité pragmatique me semble utile et susceptible d'entretenir le nouveau.

III Les pistes de recherche

Deux pistes de recherche sont tracées dans ce travail d'habilitation.

La première s'inscrit dans sa stricte continuité. Je compte poursuivre cette investigation en menant quelques études de cas, mais surtout en établissant des liens avec des travaux réalisés par d'autres, qu'il s'agisse d'étudiants ou de chercheurs. Il s'agira d'une part de poursuivre l'élaboration du cadre de référence spécialisé et d'autre part d'améliorer la connaissance de la relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation.

Mais je souhaite surtout poursuivre une recherche engagée en 1998 [37] et mise en sommeil avec l'écriture de ce texte ci. Une question était alors posée, dans le sillage d'une préoccupation pour l'agir des usagers : comment les étudiants se servent-ils du mémoire professionnel. Une typologie des usages en était issue, mentionnée dans le chapitre VI {[chapitre6](#) p.192}.

Le centre de cette recherche reste la relation entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers mais au travers de l'analyse d'une activité intégratrice. Aujourd'hui pour poursuivre ce travail, je dispose d'un cadre de référence mieux étayé qu'auparavant et une question prolonge celle de 1998 : comment les usagers se servent-ils de l'écriture ? Avec deux collègues, je suis engagé dans une recherche fédérée par l'I.n.r.p qui porte sur la relation entre écriture et identité [44] et je suis convaincu que les travaux sur la formation de base éclairent judicieusement la question du rapport au savoir qui passe par l'écriture (V.Leclercq et J.Vogler, 2000).

Et comme toute recherche commence par des questions, en voici quatre :

1) qu'est-ce qui est inhérent à l'activité d'écriture dans une société où l'oralité est partiellement structurée par la scripturalité ? Il faut à mon avis partir de cette question pour disposer d'un premier étage suffisamment solide ;

- 2) comment l'activité d'écriture est-elle prise en compte dans les dispositifs de formation à mémoire par l'agir pédagogique collectif ?;
- 3) quelles sont les théories de la formation implicites ou explicites que développent ceux qui accompagnent, suivent, dirigent des mémoires d'étudiants ?;
- 4) Comment les usagers de ces dispositifs se servent-ils de l'écriture ?.

Table des illustrations

Figure 0 : complémentarité des dispositifs relativement à l'origine des entrants et aux stratégies pédagogiques	24
Figure 1 : Un système de relation entre trois pôles	36
Figure 2 : Un positionnement en C1	37
Figure 3 : Une présentation synoptique	38
Figure 4 : Articulation des courants de pensée	43
Figure 5 : La réponse du positivisme	45
Figure 6 : La réponse du positivisme logique	49
Figure 7 : La réponse du rationalisme critique	52
Figure 8 : La réponse du relativisme paradigmatique	54
Figure 9 : Gravitations épistémologiques	56
Figure 10 : Gravitations épistémologiques II	58
Figure 11 : Un parcours pour théories scientifique en quête d'identité	61
Figure 12 : Une partie de flipper pour lire l'agir sociologique	73
Figure 13 : Les logiques sociales	79
Figure 14 : Les conceptions de la scientificité en sociologie	94
Figure 15 : Un parcours parmi les conceptions de la scientificité	94
Figure 16 : Les niveaux d'activité et d'analyse de l'agir éducatif	101
Figure 17 : Le triangle pédagogique	103
Figure 18 : Les niveaux d'activité de l'agir éducatif dans un contexte d'entreprise	105
Figure 19 : Les niveaux d'activité de l'agir éducatif dans un contexte universitaire	106
Figure 20 : Comparaison entre deux activités d'ingénierie	107
Figure 21 : Penser les relations entre les activités d'ingénierie	108
Figure 22 : Exemples de points de vue possibles	108
Figure 24 : Le processus d'ingénierie pédagogique	122
Figure 25 : Le triangle pédagogique	146
Figure 26 : MCP1 ou quand A explique C à B	147
Figure 27 : MCP2 ou quand B s'explique C grâce à A	148
Figure 28 : MCP3 ou quand A avec B s'explique C	150
Figure 29 : Deux traditions épistémologiques	162
Figure 30 : Théories de la formation, de l'apprentissage et de la connaissance	163
Figure 31 : Une présentation synoptique	167
Figure 32 : Les niveaux d'activité de l'agir éducatif dans un contexte universitaire	172
Figure 33 : Positionnement et production de connaissances	173
Figure 34 : Parcours d'étudiants et logique de professionnalisation	182
Figure 35 : Les centres d'intérêts et les modules de formation	184
Figure 36 : L'activité d'ingénierie pédagogique en licence	186
Figure 37 : Les modules intégrables en D.e.u.g, licence, Maitrise	187
Figure 38 : Les niveaux d'activité de l'agir éducatif dans un contexte d'entreprise	207
Figure 39 : Positionnement et production de connaissances	208
Figure 40 : Un schéma général de L'entreprise	218

Travaux, articles, réalisations

1976 1, 1978 2, 1980 3, 1985 4, 1986 5, 6, 1988 7, 1989 8, 9, 10, 1990 11, 12, 13, 14, 1991 15, 1992 16, // 17, 1993 18, 19S, 20, 21, 1994 22S, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 1995 29S, 30, 1996 31S, 1997 32S, 33S, 34, 1998 35, 36, 37, 1999 38, 39, 2000 40, 41, 42, 2001 43, 44

[01]

1976, *L'analyse des représentations liées aux problèmes des déchets*, mémoire de DEA en Sciences Économiques et Sociales, Université de Paris X.

[02]

1978, *Introduction aux problèmes de la pollution*, thèse de 3ème cycle en Sciences Économiques et Sociales, Université de Paris X.

[03]

1980, *La réification technocratique du corps social dans éléments pour une approche nouvelle des mythes et des réalités de la pollution*, .C.E.R.E.L, USTL

[04]

1985, **Article** : A quoi sert l'état de nature dans *Ordre Nature, Propriété*, Cahiers Analyses, Épistémologie, Histoire économique: , Presse Universitaire de Lyon, (p.19-43).

[05]

1986, **Article** : Hier le libéralisme dans *par delà le politique l'éthique*, Procès, Cahiers d'Analyse Politique et Juridique, Centre d'Épistémologie Juridique et Politique de l'Université Lumière-Lyon 2 (p.83-100)

[06]

1986, **Article** : Enseignement assisté par ordinateur en Economie et en Droit dans *Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique*, Les Cahiers d'études du CUEEP, n°6, USTL, (pp.85-90).

[07]

1988, **Article** : Ce que jouer veut dire dans *Droit: discours et pratiques des formateurs*, Les Cahiers d'études du CUEEP, n°10, USTL (pp.9-20).

[08]

1989, **ensemble pédagogique** : Gavroche 1, les techniques de représentation.
Diffusion: CRDP puis TNT en licence mixte avec l'Education Nationale.
8 séquences pédagogiques (un jeu de rôles, 11 fiches, 8 logiciels).

[09]

1989, **ensemble pédagogique**: Gavroche 2, la justice.
Diffusion: CUEEP, 15 séquences pédagogiques.

[10]

1989, **ensemble pédagogique**: Gavroche 3, l'Etat et la Constitution.
Diffusion: CUEEP, 8 séquences pédagogiques.

[11]

1990, **ensemble pédagogique**, la Bourse.
Diffusion: CUEEP, 18 séquences pédagogiques, 11 films.

[12]

1990, **ensemble pédagogique**: Employabilité.
Diffusion: TNT, 6 modules de formation individualisée.
Contrat de production SIMFI

[13]

1990, **ensemble pédagogique**: EcoBase.
Diffusion: CUEEP, 40 heures de formation.
Convention avec La Redoute Catalogue.

[14]

1990, **logiciel pédagogique**: Locomot
Générateur et intégrateur de situations pédagogiques pour le formateur
Diffusion: CUEEP
contrat de production SIMFI.

[15]

1991, **ensemble pédagogique**, EcoBase+.
Modules multimédia de formation pour l'ESEU (Examen Spécial d'Entrée à l'Université) (aujourd'hui DAEU).
Contrat de production PNED (Pôle National d'Enseignement à Distance).

[16]

1992, **ensemble pédagogique**, Environnement technique et commercial.
40 heures de formation
Convention avec La Redoute Catalogue

[17]

1992, **Thèse en Sciences de l'Education**: *Peut-on enseigner l'Economie: éthique ingénierie et pédagogie*, Université des Sciences et Technologies de Lille I.

[18]

1993, **Ensemble pédagogique**, Vente Par Correspondance.
40 heures de formation.
Convention avec l'entreprise Vert Baudet.

[19]

1993, **Article**, Identification d'un objectif de formation de base non référencé dans *Actualité de la Formation Permanente*, n°123, pp.74-78

[20]

1993, **Article**, La Redoute: de la demande de formation à la proposition d'un dispositif pédagogique dans *Actualité de la Formation Permanente*, n°128, pp.68-72

[21]

1993, **Article**, La Redoute: utilisation de l'image dans une formation en entreprise sur l'entreprise dans *Actualité de la Formation Permanente*, n°128, pp.73-79

[22]

1994, **Revue** (Coord) *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience*, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL

[23]

1994, **Entretien**, Contextualisation de la formation ETC dans le plan de formation Redoute, entretien avec des responsables du service formation de la Redoute." dans *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience*, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL

[24]

1994, **Entretien**, Contextualisation de la formation ETC dans la réponse globale faite par le CUEEP à la Redoute, dans *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience*, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL

[25]

1994, **Article**, Les attentes des acteurs, analyse et structure d'un réseau d'attentes dans *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience*, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL

[26]

1994, **Article**, (co-auteur) Gérer une action de formation en entreprise dans *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience*, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL

[27]

1994, **Article**, La collecte du matériel pédagogique et la construction d'un savoir sur l'entreprise dans *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience*, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL

[28]

1994, **Article**, Connaissance de l'entreprise et pratique pédagogique dans *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience*, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL

[29]

1995, **Produit pédagogique**, la YUTOPIE (Bande dessinée)
Bande Dessinée de 20 pages servant de **prélude** à la formation économique (contours, contenu et objectifs possibles.)

[30]

1995, **Colloque**, A propos d'une activité de formation proposée à l'ensemble des agents opérationnels d'une entreprise de vente par correspondance dans *Les professions de l'éducation et de la formation* organisé par l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française, Lille

[31]

1996; **Article**, Du paradigme transmissif au paradigme interactionniste en pédagogie dans *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris : PUF; 1996, pp.89-103

[32]

1996 ; **Produit pédagogique**, Méthode originale de recherche active d'idées nouvelles pour entreprendre (MORAINE)

Projet Leonado da Vinci, en partenariat avec Espace Région.

[33]

1997 ; **Article**, La communication pédagogique, vers une pragmatique pédagogique dans *Penser l'éducation, philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, N°4, Editions du GREP, 1997, pp 93-105

[34]

1997 **Colloque**, Comment les dispositifs de formation s'institutionnalisent-ils, l'exemple d'un IUP métiers de la formation dans *Les 20 ans du CEPEC*, organisé par le CEPEC, Lyon

[35]

1998 **Colloque**, le rapport à la formation des étudiants d'un IUP métiers de la formation dans *La formation d'adultes entre pragmatisme et utopie*, organisé par l'AECSE, Stasbourg

[36]

1998, **Ouvrage collectif**, Mutualisation des compétences et consolidation des professionnalités dans un organisme de formation dans *Les professions de l'éducation et de la formation*, Raymond Bourdoncle et Lyse Demailly eds, Presses Universitaires du septentrion, p.407-416.

[37]

1998, **Colloque**, des usages du mémoire professionnel dans *Apprendre à vivre dans la société de la connaissance : Défis et contradictions pour l'éducation des adultes* organisé par l'ESREA, Louvain

[38]

1999, **Article**, Une troisième voie : l'enseignant passeur ou interprète dans *Faut-il avoir peur de l'autoformation*, Les cahiers pédagogique N°370, p.42-43

[39]

1999, **Ouvrage collectif**, La communication et la relation pédagogique dans *Traité des sciences et techniques de la formation*, Sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspar, Paris : Dunods, p.419-436

[40]

2000, **Article**, L'agir pédagogique, une lecture épistémologique in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XXVI N°2, Montréal, p.243-264

[41]

1999-2001, **Ensemble pédagogique**, Epistémologie des démarches scientifiques et pédagogiques.

[42]

2000, **Colloque**, L'utilisation des dispositifs de formation par les usagers et l'agir pédagogique ; un exemple dans l'enseignement supérieur in *Les pratiques dans l'enseignement supérieur* organisé par l'AECSE, Toulouse

[43]

2001, **Article**, La communication en pédagogie in *Eduquer et former, Etat des savoirs*, Ed sciences humaines, Mai 2001, p.223-230

[44]

2001, **Colloque**, l'usage et l'accompagnement des mémoires professionnels, colloque organisé par l'AECSE, Lille

Bibliographie

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

A	Home	
Adorno.T. - K.Popper	1979	<i>De Vienne à Francfort, la querelle allemande des sciences sociales</i> , Bruxelles : Ed.Complexe
Aguirre Oraa J.M.	1998	<i>Raison critique ou raison herméneutique, une analyse de la controverse entre Habermas et Gadamer</i> , Paris et Vitoria : Eset et Cerf,
Albertini.JM. et Silem.A	1983	<i>Comprendre les théories économique, t.1: Clés de lecture, t.2 Petit guide des grands courants</i> , Paris : Seuil
Albertini Jean Marie	1992	<i>La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera</i> , Paris : Seuil et Presse du CNRS
Altet M	1997	<i>Les pédagogies de l'apprentissage</i> , Paris : Puf
Altet M.,	1993	<i>La formation professionnelle des enseignants</i> , Paris : P.u.f
Amblard H, Bernoux.P G.Herreros. G, Livian.Y.F	1996	<i>Les nouvelles approches sociologiques des organisations</i> , Paris : Seuil
Ardoino.J.	1990	Articles de la rubrique Philosophie de l'éducation In : <i>Encyclopédie Philosophique Universelle, t.2: Les Notions Philosophiques</i> , Paris : P.u.f
Ardoino.J. et Berger.G	1989	<i>D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités</i> , R.I.R.E.L.F, Université Paris VIII : Matrice-Andsha
Ardoino J	1999	<i>Education et politique</i> , Paris : Anthropos
Ardoino J	2000	Entretiens avec Edgar Morin sur l'éducation In : <i>Pratiques de formation Analyses Réforme de la pensée, pensée de la réforme n°39</i> , Université de Paris VIII
Arendt H	1992	<i>La vie de l'esprit t.1</i> , Paris : Puf
Arendt.H	1983	<i>Condition de l'homme moderne</i> , Paris : Calmann-Lévy
Aristote	1961	<i>Morale et Politique</i> (Textes choisis, par Florence Khoddos), Paris : P.u.f
Aron.R	1981	<i>La sociologie allemande contemporaine</i> , coll.Quadrige, Paris : P.u.f
Aron.R	1967	<i>Les étapes de la pensée sociologique</i> , Paris : Gallimard
Assoun.P.L	1987	<i>Qu'est-ce que l'École de Francfort</i> , Coll.Que sais-je?, Paris : P.u.f
Assoun.P.L., G.Raule	1978	<i>Marxisme et théorie critique</i> , Paris : Payot
Astolfi J.P.	1995	<i>Une pédagogie constructiviste</i> , Se former+, Lyon : Association voies livres
Austin J.L	1970	<i>Quand dire c'est faire</i> , Paris : Seuil
B	Home	
Bachelard.G	1977	<i>la Formation de l'Esprit Scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective</i> , Paris : Vrin
Bachelard.G	1988	<i>La Philosophie du Non</i> , coll.Quadrige, Paris : P.u.f
Baktine M	1977	<i>Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique</i> , Paris : Ed. De Minuit
Barbier.JM	1985	<i>L'évaluation en formation</i> , coll.Pédagogie d'aujourd'hui, Paris : P.u.f
Bartley.W.W	1978	<i>Wittgenstein une vie</i> , Bruxelles : Éd.Complexe
Baslé.M C et Alii	1988	<i>Histoires des pensées économiques, t.1: Les fondateurs; t.2: Les contemporains</i> , Paris : Sirey
Beillerot.J (DIR) Blanchard Laville C, Mosconi N	1996	<i>Pour une clinique du rapport au savoir</i> , Paris : L'Harmattan

Berthelot J.M	2000	<i>Sociologie, Epistémologie d'une discipline, textes fondamentaux</i> , Bruxelles : De Boeck Université
Bertrand Y	1993	<i>Théories contemporaines de l'éducation</i> , Lyon : Chroniques Sociales
Besnier Jean-Michel	1996	<i>Les théories de la connaissance</i> , Paris : Flammarion
Bierlaire.F		<i>La familia d'Erasmus, contribution à l'histoire de l'humanisme</i> , Paris : Vrin
Blaug.M	1981	<i>La pensée économique, origine et développement</i> , Paris : Economica
Bloch.M.	1983	<i>La société féodale</i> , Paris : Albin Michel
Boltanski L et Thévenot L	1987	<i>Les économies de la grandeur</i> , Paris : Puf
Boltanski ET Chiapello Eve	1999	<i>Le nouvel esprit du capitalisme</i> , Paris : Gallimard
Boltanski L. Thevenot L.	1991	<i>De la justification</i> , Paris : Gallimard
Bourdieu P.	1982	<i>Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques</i> , Paris : Fayard
Bourdieu P	1987	<i>Choses dites</i> , Paris : Ed. de Minuit
Bourdieu P.	1980	<i>Le sens pratique</i> , Paris : Ed de Minuit
Bourdoncle R. Demailly L.	1998	<i>Les professions de l'éducation et de la formation</i> , Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion
Boutinet J.-P.	1998	<i>L'immaturité de la vie adulte</i> , Paris, Puf
Bouveresse.J.	1991	<i>Philosophie, mythologie et pseudo-science</i> , Wittgenstein lecteur de Freud, collection tiré à part, Combas : Ed.de l'éclat
Bouveresse.J.	1987	<i>Le mythe de l'intériorité</i> , Paris : Ed de Minuit
Bouverese J.	1998	<i>Le philosophe et le réel</i> , entretien avec J.J. Rosat, Paris : Hachette littérature
Bouveresse.J.	1999	<i>Prodiges et vertiges de l'analogie, De l'abus des belles lettres dans la pensée</i> , Paris : Raisons d'agir Editions
Bouveresse.R.	1986	<i>K.Popper ou le rationalisme critique</i> , Paris : Vrin
Bouveresse R.	1998	<i>La philosophie et les sciences de l'homme</i> , coll Philo, Paris : Ellipses
Bowles.S.et Gintis.H.	1988	<i>La démocratie post-libérale, Essai critique sur le libéralisme et le marxisme</i> , Paris : Éd.La Découverte
Boyer R., Saillard Y	1995	<i>Théorie de la régulation, l'état des savoirs</i> , Sous la direction de Robert Boyer et Yves Saillard, Paris : Ed La découvert
C	Home	
Cardon C.A.	1993	<i>Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail</i> , Les cahiers d'études du C.u.e.e.p n°23, Université de Lille 1
Carré Ph, Moison H., Poison D.	1997	<i>L'autoformation</i> , Paris:P.u.f
Carré Ph, Caspar P (DIR.)	1999	<i>Traité des sciences et techniques de la formation</i> , Paris : Dunods
Certeau M	1980	<i>L'invention du quotidien. 1.Ârts de faire</i> , Paris : UGE 10118
Charbonnel N	1988	<i>Pour une critique de la raison éducative</i> , Berne : Peter Lang
Charlot B.	1976	<i>La mystification pédagogique</i> , Paris : Petite Bibliothèque Payot
Charlot B.	1995	<i>Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi</i> , Paris : ESF
Charlot B.	1997	<i>Du rapport au savoir, éléments pour une théorie</i> , Paris, Anthropos
Charlot B.	1999	<i>Le rapport au savoir en milieu populaire, une recherche dans les lycées professionnels de banlieue</i> , Paris : Anthropos
Chauviré.C.	1989	<i>Wittgenstein</i> , Paris : Seuil
Cifali M	1986	L'infini éducatif : mise en perspective In <i>Les trois métiers impossibles</i> , Fain M et Al. (dir.) Paris : les Belles Lettres
Cifali M	1994	<i>Le lien Educatif : contre jour psychanalytique</i> , Paris : P.u.f
Cifali M. et Moll J	1985	<i>Pédagogie et Psychanalyse</i> , Paris, Dunot
Clastres P	1972	<i>Chronique des indiens Guayaki</i> , Paris : Plon
Clastres.P.	1974	<i>La société contre l'État</i> , Paris : Éd. de Minuit
Clastres.P	1980	<i>Recherches d'anthropologie politique</i> , Paris : Paris

Clénet J	1999	<i>Modélisation d'un parcours de recherches. Concevoir - construire – conduire l'alternance en éducation</i> , Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches en sciences de l'éducation, Lille : USTL
Clénet J.	1998	<i>Représentations, formations en alternances, Etre formé et/ou se former, Alternance et développement</i> , Paris, l'Harmattan
Colomb.C.	1981	<i>La découverte de l'Amérique, relations de voyage</i> , Paris : F.Maspéro/La.Découverte
Cometti Jean Pierre	1998	<i>La maison de Wittgenstein</i> , coll perspectives critiques, Paris : P.u.f
D	Home	
De Peretti		<i>Présence de K.Roggers</i> , Ramonville : Ed Erès
Decot A.	1994	Le transfert de la photo sur ordinateur In : <i>cahiers d'études du CUEEP N°27</i> , Lille : USTL
Deleplace.G.	1979	<i>Théorie du capitalisme: une introduction</i> , Grenoble : P.u.g
Deleule.D.	1979	<i>Hume et la naissance de libéralisme économique</i> , Paris : Aubier Montaigne
Deleuze.G.	1967	<i>La Philosophie Critique de Kant</i> , Paris : P.u.f
Delache D.	1998	<i>Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, formation de formateur et mutation socio-économique, quelle interaction ? Le cas d'un I.u.p de formation aux métiers de la formation continue</i> , Lille : USTL
Delache D.	1998	Le rôle des acteurs dans l'institutionnalisation d'un dispositif : le cas de l'année de licence I.u.p des métiers de la formation In : <i>Les Cahiers d'Etudes du Cueep n° 37-38</i> , Lille : USTL
Delplanque B.	1994	La collecte du son et son traitement In : <i>Les cahiers d'études du CUEEP N°27</i> , Lille : USTL
Demunter.P.	1982	Les travailleurs sans emploi et la formation In : <i>e district socio-éducatif et culturel n°5</i> , Bruxelles : Éd.Contradictions
Demunter P.	1997	<i>20 ans d'éducation des adultes</i> , Bruxelles et Paris : Ed Contradictions et L'harmattan
D'halluin C.(Coord.)	2001	Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif In : <i>Cahiers d'études du Cueep N°43</i> , Lille : USTL
Dominicié P	1990	<i>L'histoire de vie comme processus de formation</i> , Paris : L'Harmattan
Donnay J., Charlier E	1991	<i>Comprendre les situations de formation</i> , Bruxelles, De Boeck
Dubard C., Evrard S.	1973	Recherche sur quelques facteurs sociaux des motivations à la formation collective des adultes In : <i>Education Permanente n°17</i>
Dubet F.	1994	<i>Sociologie de l'expérience</i> , Paris : Seuil
Dubet F ; Martucelli D.	1996	<i>A l'école, sociologie de l'expérience scolaire</i> , Paris : Seuil
Dubet F, Martucelli D.	1998	<i>Dans quelle société vivons nous</i> , Paris : Seuil
Dumoncel .J.C	1991	<i>Le jeu de Wittgenstein</i> , Paris : P.u.f
Dumont.L.	1977	<i>Homo Aequalis, Genèse et épanouissement de l'idéologie économique</i> , Paris : Gallimard
Durkheim E	1966	<i>Education et sociologie</i> , Paris, Puf
E	Home	
Encyclopédie philosophique universelle	1989	<i>L'univers philosophique</i> , Paris, P.u.f
Encyclopédie philosophique universelle	1990	<i>Les notions philosophiques I et II</i> , Paris : P.u.f
Encyclopédie philosophique universelle	1992	<i>Les œuvres philosophiques I et II</i> , Paris : Paris
Encyclopédie philosophique universelle	1998	<i>Le discours philosophique</i> , Paris, Puf

Enegrén.A.	1984	<i>La pensée politique de H.Arendt</i> , Paris : Puf
Erasmus de Rotterdam et Thomas More.	1985	<i>Correspondance</i> , Québec : Éd.de l'université de Sherbrooke
Erasmus.D.	1964	<i>Éloge de la Folie</i> , Paris : Garnier-Flammarion
Erasmus.D	1970	Eloge de la Folie In : <i>La Philosophie Chrétienne</i> , Paris : Vrin
F	Home	
Ferry Jean Marc	1991	<i>Les puissances de l'expérience, Essai sur l'identité contemporaine, t.2. Les ordres de la reconnaissance</i> , Paris : Cerf
Ferry.JM.	1987	<i>Habermas. L'éthique de la communication</i> , Paris : P.u.f
Ferry.L et Renaut A.	1984 1985	<i>Philosophie Politique</i> , t.1: <i>Le droit: la nouvelle querelle des anciens et des modernes</i> , t.2 <i>Le système des philosophies de l'histoire</i> , t.3 <i>Des droits de l'homme à l'idée républicaine</i> , Coll.Recherches politiques, Paris : P.u.f
Fichez E. et Deceuninck J. (Eds)	1998	<i>Industries éducatives, situation, approches, perspectives</i> , Ed. du conseil scientifique de l'université Charles-de-Gaule
Foucault.M.	1966	<i>Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines</i> , Paris : Gallimard
Freund.J.	1966	<i>Sociologie de Max Weber</i> , Paris : Puf
G	Home	
Gadamer H.G	1996-2	<i>H.G.Gadamer, la philosophie herméneutique</i> , coll.Epiméthée, Paris : P.u.f
Gadamer H.G.	1996-3	<i>Le problème de la conscience historique</i> , Paris : Seuil
Gadamer H.G	1996-4	<i>Vérité et Méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique</i> , Paris : Seuil
Gantier F.	1994	La photo dans une formation en entreprise sur l'entreprise In : <i>Cahiers d'études du CUEEP N°27</i> , USTL, Lille
Gellner E.	1996	<i>Nations et nationalisme</i> , Paris, Payot
Goffman.E.	1987	<i>La mise en scène de la vie quotidienne. Présentation de soi</i> , Paris : Éditions de Minuit
Goody J	1979	<i>La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage</i> , Paris : Ed.de Minuit
Goody J.	1994	<i>Entre l'oralité et l'écriture</i> , Paris : P.u.f
Guigue-durning M.	1995	<i>Les mémoires en formation, entre engagement professionnel et construction de savoirs</i> , Paris : L'Harmattan
Gumperz.J.	1989	<i>Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle</i> , Paris : Éditions de Minuit
H	Home	
Habermas.J.	1968	<i>La Technique et la Science comme Idéologie</i> , Paris : Denoël/Gonthier
Habermas.J.	1979	<i>Connaissance et Intérêt</i> , Paris : Gallimard
Habermas.J.	1986-1	<i>L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise</i> , Paris : Payot
Habermas.J.	1986-2	<i>Morale et Communication</i> , Paris : Cerf
Habermas.J.	1987-1	<i>Logique des sciences sociales et autres essais</i> , Paris : P.u.f
Habermas.J.	1987-2	<i>Théorie de l'agir communicationnel, t.1: Rationnalité de l'agir et rationalité de la société, t.2: Pour une critique de la raison fonctionnaliste</i> , Paris : Fayard
Habermas J	1995	<i>Sociologie et théorie du langage</i> , Paris : Armand Colin
Hadji.C.	1990	<i>L'évaluation règles du jeu, des intentions aux outils</i> , Paris : ESF
Hameline.D.	1979	<i>Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue</i> , Paris : Entreprise moderne d'édition
Hayek.F.A.	1975	<i>Prix et production</i> , Paris : Calman-Lévy
Hayek.F.A.	1980	<i>Droit législation et liberté, t.1: Règles et ordre, t.2: Le mirage de la justice sociale, t.3: L'ordre politique d'un peuple libre</i> , Paris : P.u.f
Hayek.F.A.	1985	<i>La route de la servitude</i> , Paris : P.u.f
Hédoux J.	1996	<i>Se former à la pédagogie</i> , Paris : Lamarre

Herland.M.	1981	<i>Keynes</i> , Paris : U.G.E.10/18
Hession.C.H.	1985	<i>J.M.Keynes, une biographie de l'homme qui a révolutionné le capitalisme et notre mode de vie</i> , Paris : Payot
Hill.C.	1977	<i>Le Monde à l'Envers, les idées radicales au cours de la révolution anglaise</i> , Paris : Payot
Hobbes.T.	1989	<i>Behemoth</i> , Paris : Plon
Hobbes.T.	1982	<i>Le citoyen ou les fondements de la politique</i> , Paris : Flammarion
Hobbes.T.	1971	<i>Léviathan</i> , Paris: Sirey
Hobsbawm.E.J.	1977	<i>Histoire économique et sociale de la Grande Bretagne, t.2: De la révolution industrielle à nos jours</i> , Paris : Seuil
Horkheimer.M.	1974	<i>Théorie traditionnelle et théorie critique</i> , Paris : Gallimard
Horkheimer.M.	1978	<i>Théorie Critique</i> , Paris : Payot
Horkheimer.M.	1980	<i>Les débuts de la philosophie bourgeoise de l'histoire</i> , Paris : Payot
Houssaye.J	1988	<i>Le triangle pédagogique</i> , Berne, Peter Lang
Houssaye J.	1992 1	<i>Les valeurs à l'école, l'éducation aux temps de la sécularisation</i> , Paris : P.u.f
Houssaye J.	1992 2	<i>Quinze pédagogues, textes choisis</i> , J.Houssaye (Dir), Paris : Armand Colin
Houssaye J.	1994	<i>Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui</i> , J.Houssaye (Dir.), Paris : Armand Colin
Houssaye J.	1996 1	<i>Pédagogues contemporains</i> , J. Houssaye (Dir), Paris : Armand Colin
Houssaye J.	1996 2	<i>La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui</i> , J.Houssaye (Dir), Paris : ESF
Hume.D.	1981	<i>Du commerce dans Quatre essais politiques</i> , Toulouse : Trans-Europ-Repress
I	Home	
Imbert F	1992	<i>Vers une clinique du Pédagogique</i> , Vigneux : Matrice
Imbert.F.	1985	<i>Pour une praxis pédagogique</i> , Vigneux : Matrice
J	Home	
Jacques F.	1985	<i>L'espace logique de l'interlocution</i> , Paris : P.u.f
Jacques F.	1979	<i>Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue</i> , Paris :P.u.f
Jacob.P.	1980	<i>De Vienne à Cambridge, l'héritage du positivisme logique de 1950 à nos jours</i> , Paris : Gallimard
Janik.A. et Toulmin.S.	1978	<i>Wittgenstein, Vienne et la modernité</i> , Paris : P.u.f
Jay.M.	1977	<i>L'imagination dialectique. Histoire de l'école de Francfort (1923-1950)</i> Paris/ Payot
Jevons.W.S.	1909	<i>La théorie de l'économie politique</i> , Paris : Éd Giard et Brière
Johnston.W.M.	1985	<i>L'esprit viennois. Une histoire intellectuelle et sociale 1848-1938</i> , Paris : P.u.f
K	Home	
Kaddoury M.	2001	Vers une typologie des dynamiques identitaires In : <i>Questions de recherches en Educaton 2, Action et Identité</i> , Paris, INRP
Kaddoury M.	2001	Professionnalisation et dynamique identitaire In : Acte du colloque AECSE, sept 2001 (à paraître)
Kaesler D	1996	<i>Max Weber, sa vie son œuvre</i> , Paris : Fayard
Keynes.JM.	1979	<i>Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie</i> , Paris : Payot
Koyré.A.	1968	<i>Études Newtoniennes</i> , Paris : Gallimard
Kuhn T.	1973	<i>La révolution copernicienne</i> , Paris : Fayard
Kuhn.T.	1983	<i>La structure des révolutions scientifiques</i> , Paris : Flammarion
L	Home	
Lahire B. (Dir.)	1999	<i>Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques</i> , Paris : La Découverte
Lapassade G.	1997	<i>L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme</i> , Paris : Anthropos
Le Boterf G.	1997	<i>De la compétence à la navigation professionnelle</i> , Paris : les édition des organisations

Le Boterf.G.	1990	<i>L'ingénierie et l'évaluation de la formation</i> , Paris : les édition de l'organisation
Lecop D	2000	Savoir et formation (p.27-36) In : <i>Université de tous les savoirs, qu'est-ce que les technologies</i> , Y.Michaud (Dir.), Paris : Ed.Odile Jacob
Le Goff.J.	1977	<i>Pour un autre Moyen Age, temps, travail el culture en occident</i> , Paris : Gallimard
Leclercq.G.	1985	A quoi sert l'état de nature (p.19-43) In : <i>Analyse, Epistémologie, Histoire économiques</i> , Lyon : PUL
Leclercq.G.	1986	Hier le libéralisme (p.83-100) In : <i>Procès : Cahiers d'analyse politique et juridique</i> , Lyon : Centre d'épistémologie juridique et politique de l'Université Lumière-Lyon 2
Leclercq.G. Delebarre.F	1988	Ce que jouer veut dire (p.9-20) In : <i>Cahiers d'Étude du CUEEP, n°10</i> , Lille : USTL
Leclercq.G	1992	<i>Formation de base en Economie: conception, réalisation, expérimentation et évaluation d'un Outil Collectif de Formation. Ethique ingénierie et pédagogie. Peut-on enseigner l'Economie?</i> Thèse nouveau régime en sciences de l'éducation, Lille : USTL
Leclercq. G	1993	Identification d'un objectif de formation de base non référencé (pp.74-78), In : <i>Actualité de la Formation Permanente n°123.</i> , centre Inffo
Leclercq.G	1994 1	De la demande de formation à la proposition d'un dispositif (pp.68-72) In : <i>Actualité de la Formation Permanente n°128.</i> , centre Inffo
Leclercq.G	1994 2	Utilisation de l'image dans une formation en entreprise sur l'entreprise (pp.73-79) In : <i>Actualité de la Formation Permanente n°128</i> , centre Inffo
Leclercq G. (Coord)	1994 3	<i>Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience</i> In : Cahiers d'études du C.u.e.e.p N°27, Lille : U.s.t.l
Leclercq.G	1994 4	Les attentes des acteurs (p.55-68) In : <i>Cahier d'études du C.u.e.e.p n°27</i> , Lille : U.s.t.l
Leclercq.G Decot.A, Gantier.F,	1994 5	La collecte du matériel pédagogique et la construction du savoir sur l'entreprise (p.83-92) In : <i>Cahier d'études du C.u.e.e.p n°27</i> , Lille :USTL
Leclercq G.	1994 6	Gérer une action de formation en entreprise (p.69-79) In : <i>Cahier d'études du C.u.e.e.p n°27</i> , Lille :USTL
Leclercq G.	1994 7	Connaissance de l'entreprise et pratique pédagogique (p.93-106), In : <i>Cahier d'études du C.u.e.e.p n°27</i> , Lille :USTL
Leclercq G.	1996	Du paradigme transmissif au paradigme interactionniste en pédagogie (pp.89-103) In : l'année de la recherche en sciences de l'éducation, Paris : P.u.f
Leclercq G.	1997	La communication pédagogique, vers une pragmatique pédagogique (pp 93-105) In : <i>Penser l'éducation, philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques n°4</i> , Ed. du GREP
Leclercq G.	1998	Mutualisation des compétences et consolidation des professionnalités dans un organisme de formation (p.407-416) In : <i>Les professions de l'éducation et de la formation</i> , Raymond Bourdoncle et Lyse Demailly eds, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du septentrion
Leclercq G.	1999 1	Une troisième voie : l'enseignant passeur ou interprète (p. 42-43) In <i>Les cahiers pédagogique n°370</i>
Leclercq G.	1999 2	La communication et la relation pédagogique p.419-436 In <i>Traité des sciences et techniques de la formation</i> , Philippe Carré et Pierre Caspar (Dir.), Paris : Dunod
Leclercq G.	2000	L'agir pédagogique, une lecture épistémologique (p.243-264) In <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , Vol XXVI N°2, Montréal
Leclercq G.	2001	la communication et la relation pédagogique (p.223-230) In <i>Eduquer et former II</i> , Auxerre : Ed. des sciences humaines
Leclercq V	1998	Les évolutions de la formation de base des adultes In <i>Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen</i> , C.El Hayek (Coord), Paris, La documentation Française
Leclercq V	1999	<i>Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes</i> , Paris : ESF

Leclercq V. , Vogler J. (Coord)	2000	<i>Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui</i> , Paris-Bruxelles, L'Harmattan-Contradiction
Legoff J.P.	1992	<i>Le mythe de l'entreprise, critique de l'idéologie managériale</i> , Paris : Ed la découverte
Lepage.H.	1978	<i>Demain le capitalisme</i> , Paris : Hachette
Lepage.H.	1980	<i>Demain le libéralisme</i> , Paris : Hachette
Lepage.H.	1985	<i>Pourquoi la propriété</i> , Paris : Hachette
Lesne M. Minvielle Y.	1977	Dix thèses sur l'évaluation en formation des adultes (p.5-15), Pour n°56
Lesne M.	1977	<i>Travail pédagogique et formation d'adultes</i> , Paris : puf
Lesne.M.	1984	<i>Lire les pratiques de formation d'adultes</i> , Paris : Edilig
Locke.J.	1967	<i>Deuxième traité du gouvernement civil</i> , Paris : Vrin
Locke.J.	1984	<i>Traité du gouvernement civil</i> , Paris : Flammarion
M	Home	
M.Capron	1991	La comptabilité, un instrument imparfait mais irremplaçable (p.3à10) In <i>Problèmes Economiques</i> n°.2223.
Macpherson.C.B.	1985	<i>Principes et limites de la démocratie libérale</i> , Paris/Montréal : Édition La Découverte/Boréal Express
Macpherson.CB.	1971	<i>La théorie politique de l'individualisme possessif de Hobbes à Locke</i> , Paris : Gallimard
Malglaive G	1981	<i>Politique et pédagogie en formation d'adultes</i> , Paris : Edilig
Malglaive.G.	1990	<i>Enseigner à des adultes</i> , Paris : P.u.f
Malherbe.JF.	1981	<i>Épistémologies anglo-saxonnes</i> , Namur/Paris : Presse Universitaire de Namur et P.u.f
Malherbe.JF.	1977	<i>La philosophie de Karl Popper et le positivisme logique</i> , Namur/Paris : Presse Universitaire de Namur et P.u.f
Mandeville.B.	1974	<i>La fable des abeilles</i> , Paris : Vrin
Manent.P.	1987	<i>Histoire intellectuelle du libéralisme, dix leçons</i> , Paris : Calmann-Lévy
Manent.P.	1986	<i>Les libéraux</i> (2tomes), Paris : Hachette
Manent.P.	1977	<i>Naissance de la politique moderne, Machiavel, Hobbes, Rousseau</i> , Paris : Payot
Marc'Hadour.G.	1969	<i>Thomas More et la Bible</i> , Paris : Vrin
Marx.K.	1965	<i>Économie I</i> , Paris : Gallimard
Martuccelli Danilo	1999	<i>Sociologies de la modernité</i> , Paris : Gallimard
Matalon Benjamin	1996	<i>La construction de la science, de l'épistémologie à la sociologie de la connaissance scientifique</i> , Neuchatel et Paris : Delachaux et Niestlé
Matore G.	1953	<i>G.Matore, La méthode en lexicologie</i> , Domaine français, Paris : Didier
McGuinness.B.	1991	<i>Wittgenstein, les années de jeunesse, 1889-1921</i> , Paris : Seuil
Mébarki M.	2001	Le marché de la formation, état des lieux In : <i>Education, Emergence-De Boeck</i> (à paraître)
Mebarki M.	2001	Y a-t-il un marché de la formation continue In : <i>Education, Emergences - De Boeck</i> (à paraître)
Meirieu P et M.Develay	1993	<i>Emile, reviens vite ils sont devenus fous</i> , Paris : ESF
Meirieu P.	1997	Les méthodes en pédagogie In : <i>Eduquer et Former</i> , Auxerre : Ed. Sciences Humaines
Meirieu P	1996	Objectif, obstacle et situation d'apprentissage in <i>J.Houssaye 1996-1</i>
Mesnard.P.	1977	<i>L'essor de la philosophie politique au xvième siècle</i> , Paris : Vrin
Michel.H.	1976	<i>Marx, une philosophie de l'économie</i> , Paris : Gallimard
Mintzberg.H.	1982	<i>Structure et dynamique des organisations</i> , Paris : Éd. des organisations
More.T.	1981	<i>Écrits de prison</i> , Paris : Seuil
More.T.	1978	<i>L'Utopie</i> , paris : Mame
Moreau.JF.	1978	<i>Les racines du libéralisme</i> , Paris : Seuil
N	Home	
Not L.	1979	<i>Les pédagogies de la connaissance</i> , Toulouse, Privat

O	Home	
Oudart A.C	2001	<i>L'écrit professionnel et son apprentissage</i> , Villeneuve d'Ascq : Ed.Sepentrion (à paraître)
P	Home	
Perreaudeau.M	1996	<i>Piaget aujourd'hui, réponse à une controverse</i> , Paris : Armand Colin
Perret Clermont A.N	1979	<i>La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale</i> , Berne et Francfort : Peter Lange
Philipson.H.	1990	<i>L'Économie contre nature. Essai sur la relation nature-valeur-travail</i> , Thèse de doctorat d'État es Sciences Économiques, Lille : USTL
Piaget.J.	1988	<i>Où va l'éducation</i> , Paris : Denoël Gonthier
Piaget.J.	1969	<i>Psychologie et pédagogie</i> , Paris : Denoël Gonthier
Piaget J.	1992	<i>Sagesse et illusion de la philosophie</i> , Paris : P.u.f
Polanyi.K.	1983	<i>La Grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps</i> ; Paris : Gallimard
Popper.K.	1985	<i>Conjecture et réfutation</i> , Paris :Payot
Popper.K.	1984	<i>La logique de la découverte scientifique</i> , Paris : Payot
Popper K	1979	<i>La Société Ouverte et ses Ennemis, t.1: L'ascendant de Platon, t.2: Hegel et Marx</i> , Paris : Seuil ,
Postan.M. et Hill.ch.	1977	<i>Histoire économique et sociale de la Grande Bretagne, tome 1: Des origines au XVIII^{ème} siècle</i> , Paris : Seuil
Postic M	1990	<i>La relation éducative</i> , Paris, P.u.f
Presse M.C	1998	<i>Non verbal et communication : pédagogie différenciée ou différenciation sociale</i> , thèse en sciences de l'éducation, Lille : USTL
Prigogine et Stengers	1979	<i>La nouvelle alliance</i> , Paris : Gallimard
Q	Home	
R	Home	
Raynaud.P.	1987	<i>Max Weber et les dilemmes de la raison moderne</i> , Paris : P.u.f
Reboul O	1990 1	<i>Les valeurs de l'éducation</i> , Paris : P.u.f
ReBoul O	1990 2	Article Rhétorique (p 2274-2277) in <i>dictionnaire des notions philosophiques, t.2</i> , Paris : Puf
Ricardo.D.	1977	<i>Des principes de l'économie politique et de l'impôt</i> , Paris : Flammarion
Ricoeur P	1990	<i>Soi-même comme un autre</i> , Paris : Seuil
Rider.JL.	1990	<i>Modernité viennoise et crises de l'identité</i> , Paris : P.u.f
Rivière A..	1990	<i>La psychologie de Vygotsky</i> , Liège : Ed.Mardaga
Roquet P	1999	<i>Les nouvelles formations d'ingénieur, une approche sociologique</i> , Thèse en sociologie, Versailles : Université de Versailles Saint Quentin en Yvelynes
Roy.M.	1977	<i>Théorie Générale, Keynes</i> , Paris : Hatier
Russel Bertrand		<i>ABC de la relativité</i> , Paris : UGE 10/18
Russel.B.	1961	<i>Histoire de mes idées philosophiques</i> , Paris : Gallimard
Russel.B.	1989	<i>Problèmes de philosophie</i> , Paris : Payot
S	Home	
Sahlins.M.	1976	<i>Age de pierre Age d'abondance</i> , Paris : Gallimard
Schneuwly B. et Bronchart.J	1985	<i>Vygotsky aujourd'hui</i> , Neuchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé
Schorske.C.	1983	<i>Vienne fin de siècle</i> , Paris : Seuil
Schumpeter.J.	1965	<i>Capitalisme, Socialisme et Démocratie</i> , Paris : Payot
Schumpeter.J.	1983	<i>Histoire de l'analyse économique, tome1: L'âge des fondateurs, tome2: L'âge classique, tome3: L'âge de la science</i> , Paris : Gallimard
Searle.J.R.	1972	<i>Les actes de langage</i> , Paris : Hermann
Serres M	1991	<i>Le tiers instruit</i> , Paris : F.Bourin
Smith.A.	1976	<i>Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations</i> . Paris : Gallimard
Soulez.A. (éd.)	1985	<i>Manifeste du cercle de Vienne et autres écrits</i> , Paris : P.u.f

Sraffa P.	1975	<i>Ecrits d'économie politique</i> , Paris : Economica
Sraffa.P.	1977	<i>Production de marchandises par des marchandises, prélude à une critique de la théorie économique</i> , Paris : Dunod
Stengers.I, Schlanger.J.	1991	<i>Les concepts scientifiques</i> , Paris : Gallimard
Steward.M.	1973	<i>Keynes</i> , Paris : Seuil
T	Home	
Taminiaux.J.	1987	Aristote (pp.41-52) In : <i>Les Cahiers de Philosophie n° 4, Hannah Arendt: confrontations</i> , Université de Lille III : Pul
Tarby.A.	1990	<i>L'incontournable relation Formation et Droit</i> , Bruxelles/Paris : Éditions Contradictions/L'harmattan
Tarby A	1993	Temps et droit dans la formation d'adultes, Colloque de L'A.f.i.r.s.e
Tarby A.	1994-1	<i>Itinéraire de recherché juridique en formation d'adultes, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation</i> , Lille, USTL
Tarby A	1994-2	La demarche "qualité » appliquée à la formation : où est le droit ? In : <i>Droit social n°6</i>
Tarby A.	1998	Industries éducatives In <i>formation et système d'obligations, Industries éducatives. Situations, approches perspectives</i> , Ed. du conseil scientifique de l'université de Lille 3
Tarby A.	2001-1	Le droit de la formation et ses mises en question In <i>Education, Emergence-Deboeck</i> (à paraître)
Tarby A.	2001-2	Salariés de la formation et réduction du temps de travail In <i>Education, Emergence-Deboeck</i> (à paraître)
Tardy M	1984	<i>Sciences de l'éducation, considérations épistémologiques</i> , Strasbourg : CRDP
Taylor Charles	1991	Le dépassement de l'idéologie (p115- 135) In : <i>Critique de la raison phénoménologique, la transformation pragmatique</i> , Paris : Cerf
Todorov T.	1981	<i>Mikhaïl Bakhtine, principe dialogique, suivi de Écrits du cercle Bakhtine</i> , J.Poulain (Dir.), Paris : Seuil
Todorov.T.	1982	<i>La conquête de l'Amérique, la question de l'autre</i> , Paris : Paris
U	Home	
V	Home	
Vantomme G.	1994	La collecte des images filmées et leur traitement (p.107-116) In : <i>Cahiers d'études du CUEEP n°27</i> , Lille : USTL
Vergnioux.A.	1991	<i>Pédagogie et théorie de la connaissance, Platon contre Piaget</i> , Berne : Peter Lang
Verspieren M.R.	1991	<i>Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation</i> , Paris, Bruxelles, édition contradictions/l'Harmattan
Vincent.J.M.	1976	<i>La théorie critique de l'école de Francfort</i> , Paris : Ed.Galilée
Von.Wright.G.H.	1986	<i>Wittgenstein</i> , Mauzevin: Éd.Trans-Europ-Repress
Vygotsky	1985	<i>Pensée et langage</i> , Paris : Éd sociale
W	Home	
Weber M.	1992	<i>Essais sur la théorie de la science</i> , Paris : Plon
WinnicotT D.W.	1975	<i>Jeu et réalité</i> , Paris, Gallimard
WittGenstein.L.	1993	<i>La pensée-Wittgenstein, du tractacus aux recherches Philosophiques</i> , Paris : Aubier
Wittgenstein.L.	1987	<i>De la certitude</i> , Paris : Gallimard
Wittgenstein.L.	1988	<i>Le cahier bleu et le cahier brun</i> , Paris : Gallimard
Wittgenstein.L.	1958	<i>Philosophical Investigations</i> , Oxford: Basil Blackwell

Wittgenstein.L.	1982	<i>Remarques sur le rameau d'or de Frazer</i> , Paris : Éd.L'Age d'Homme
Wittgenstein.L.	1986	<i>Tractatus Logico-Philosophique, suivi de Investigations Philosophiques</i> , Paris : Gallimard
Wood.A.	1965	<i>Bertrand Russel, le sceptique passionné</i> , Paris : Payot
X	Home	
Y	Home	
Z	Home	

Liste des sigles

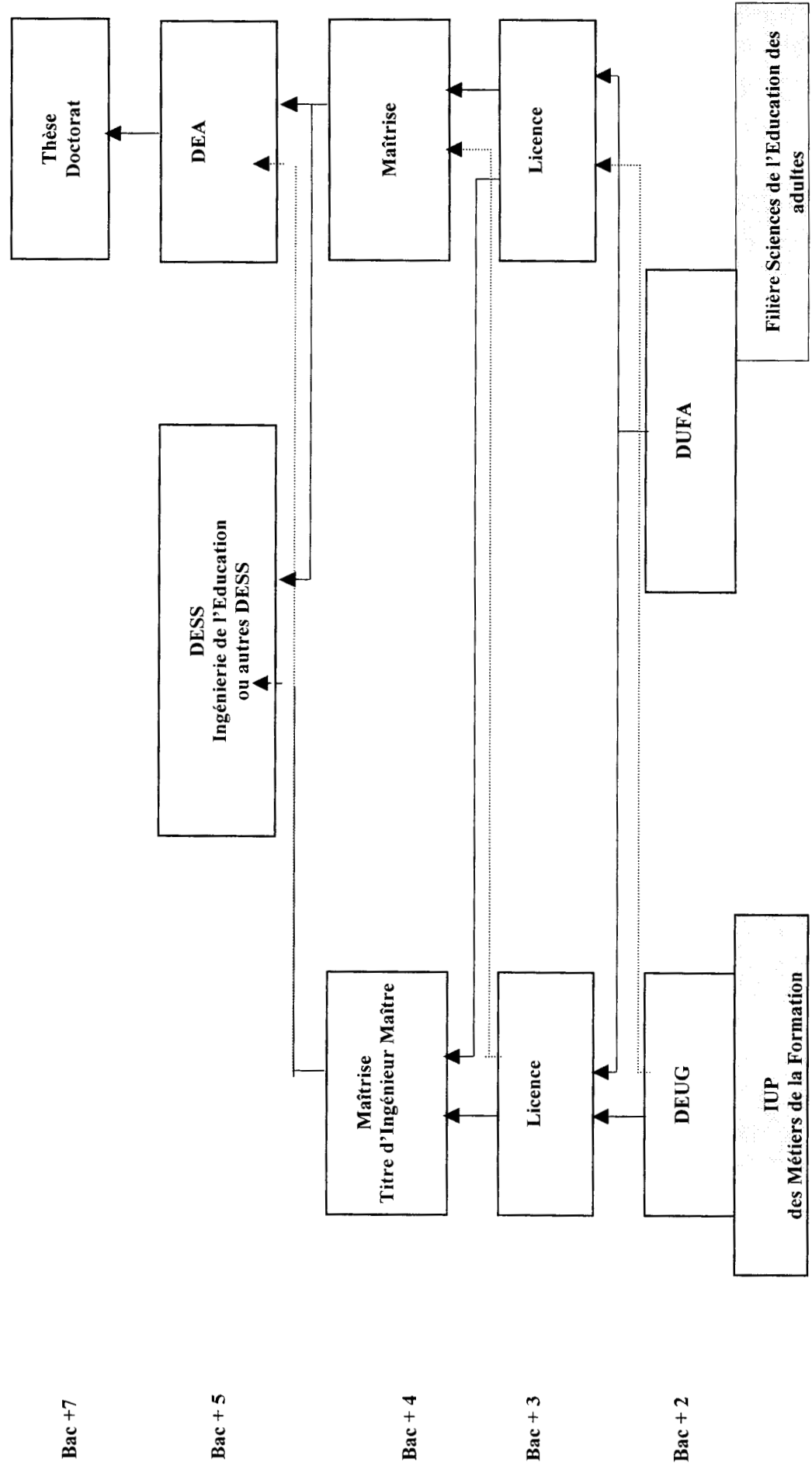
A.c.f : action collective de formation
 A.e.c.s.e : Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation
 B.e.p : Brevet d'études professionnelles
 B.p : Brevet professionnel
 C.a.p : Certificat d'aptitude professionnelle
 C.a.p.u.c : C.a.p par unités capitalisables
 C.e.r.e.l : Centre d'études et de recherches en épistémologie de Lille
 C.f.f.m : Conseiller en formation formateur mi-temps
 C.n.e.s.e.r : Conseil nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche
 C.r.a.t.s : Centre de recherche et d'analyse sur la théorie des savoirs
 C.u.e.e.p : Centre université économie éducation permanente
 D.e.a : Diplôme d'études approfondies
 D.e.u.g : Diplôme d'études universitaires générales
 D.u.f.a : Diplôme universitaire de formateurs d'adultes
 E.s.c.o.l ; Education, socialisation et collectivités locales
 E.t.c : Environnement technique et commercial
 G.p.l.i : Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme
 G.r.e.t.a : Groupement d'établissements
 I.u.p : Institut universitaire professionnalisé
 M.e.g.a.d.i.p.e : Méthodologie générale, analyse des dispositifs et des pratiques enseignantes
 N.t.i.c : Nouvelles technologies de l'information et de la communications
 P.i.b : Produit intérieur brut
 U.e.r : Unité d'enseignement et de recherche
 U.f.r : Unité de formation et de recherche
 V.p.c : Ventes par correspondance

Index des noms

- Albertini.J.M, 136, 250
 Ardoino.J, 15, 114, 126, 133, 250, 267
 Arendt.H, 60, 250, 253, 258
 Aron.R, 15, 250
 Austin.J.L, 75, 88, 89, 159, 250
 Bachelard.G, 15, 29, 31, 41, 134, 135, 156, 157, 250
 Bacon.F, 45
 Baktine.M, 135, 159, 250
 Beillerot.J, 73, 134, 250
 Berger.G, 114, 250
 Bertrand.Y, 15, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 143, 153, 157, 189, 251, 257, 259
 Blapain.J, 213
 Bloch.M, 19, 20, 251, 264
 Boltanski.L, 19, 53, 83, 91, 251
 Bourdieu.P, 15, 39, 53, 70, 73, 75, 76, 77, 78, 83, 92, 95, 98, 103, 168, 176, 189, 251, 254, 264
 Bouveresse.J, 15, 16, 77, 78, 86, 128, 130, 191, 251, 265
 Capellani.C, 12
 Cardon.C.A, 103, 251
 Carnap.R, 46
 Carré.Ph, 1, 155, 178, 248, 251, 255, 279
 Certeau.M (de), 150, 251
 Charlier.E, 15, 111, 120, 121, 122, 123, 142, 252
 Charlot.B, 14, 15, 35, 36, 39, 59, 60, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 84, 85, 86, 92, 93, 94, 95, 96, 115, 116, 118, 130, 135, 168, 195, 197, 251
 Cifali.M, 15, 150, 251
 Clastres.P, 15, 19, 20, 116, 251, 265
 Clénet.J, 25, 169, 176, 178, 252
 Decot.A, 206, 252, 255
 Delache.D, 12, 96, 169, 176, 191, 252, 269, 270
 Deleplanque.B, 206, 270
 Deleuze.G, 15, 49, 156, 252
 Deligny.F, 128, 133, 234, 235
 Demunter.P, 12, 30, 31, 102, 175, 252, 269
 Devos.R, 47, 88
 Dewey.J, 132
 Dilthey.W, 40, 68
 Donnay.J, 15, 111, 120, 121, 122, 123, 142, 252
 Dubar.C, 17
 Dubet.F, 15, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 91, 92, 93, 95, 96, 252
 Evrard.S, 17, 175, 252
 Ferry.J.M, 15, 27, 100, 116, 205, 253
 Finckielkraut.A, 129
 Foucault.M, 15, 20, 53, 253
 Freinet.C, 31, 131, 132
 Freire.P, 31, 132, 133
 Freud.S, 73, 84, 251
 Gadamer.H.G, 15, 40, 87, 113, 142, 168, 250, 253
 Gantier.F, 206, 253, 255, 270
 Gellner.E, 116, 253
 Goody.J, 200, 201, 202, 212, 224, 230, 253
 Guigue Durning.M, 181
 Habermas.J, 14, 15, 18, 19, 27, 46, 55, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 77, 80, 82, 89, 90, 95, 117, 151, 159, 168, 169, 170, 171, 202, 240, 250, 253, 264
 Hayek.F.V, 20, 22, 81, 253, 255, 264, 265, 266
 Hédoux.J, 151, 253
 Horkeimer.M, 19, 32
 Houssaye.J, 10, 15, 31, 90, 103, 112, 113, 116, 117, 125, 128, 129, 131, 133, 142, 146, 149, 164, 168, 190, 191, 195, 199, 203, 235, 254, 256
 Hume.D, 15, 19, 252, 254
 Imbert.F, 15, 126, 254
 Jacques.F, 1, 15, 144, 159, 254, 264
 Kaddoury.M, 225, 254
 Kant.E, 15, 32, 49, 50, 156, 252, 284
 Keynes.J.M, 20, 254, 257, 258
 Kuhn.T, 15, 41, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 97, 113, 158, 174, 202, 203, 233, 237, 254
 Lacan.J, 73, 84, 86
 Leclercq.G, 12, 27, 89, 155, 269, 270
 Leclercq.V, 12, 102, 126, 198, 201, 242
 Legoff.J, 19, 20, 256
 Lesnes.M, 15, 30, 151
 Locke.J, 15, 19, 20, 22, 81, 89, 91, 256, 264, 265

- Luhman.N, 20, 264, 266
 Machiavel, 19, 80, 256
 Malglaive.G, 36, 98, 99, 100, 109, 130,
 152, 167, 195, 210, 256
 Malherbe.F, 15, 46, 88, 91, 144, 256
 MalthusT, 19, 20
 Mandeville.B, 92, 256
 Martinand.L, 124
 Marx.K, 15, 19, 20, 60, 75, 124, 256, 257
 Matoré.G, 91
 Maurel.M, 150
 Mébarki.M, 12, 96, 97, 256, 268
 Meirieu.Ph, 15, 18, 115, 124, 129, 151,
 256
 More.T, 15, 19, 20, 80, 253, 256
 Neil, 31, 133
 Not.L, 126, 256
 Palut.L, 213
 Parsons, 67, 82, 92, 171
 Passeron.J.C, 98
 Piaget.J, 15, 46, 134, 135, 155, 156, 157,
 161, 257, 258, 281
 Planck.M, 19, 46
 Polanyi.K, 15, 98, 117, 257
 Popper.K, 13, 15, 46, 49, 50, 51, 53, 57,
 100, 120, 250, 251, 256, 257, 265
 Presse.M.C, 13, 245, 250, 256, 257
 Reboul.O, 112, 113, 257
 Renaud.P, 44
 Ricardo.D, 19, 20, 257
 Rogers.K, 132
 Roquet.P, 12, 177, 257, 270
 Rorty.R, 130
 Rotterdam.E (de), 15, 20, 80, 253
 Russel.B, 15, 46, 257, 259
 Schlick.M, 46
 Searle.J.R, 159, 257
 Smith.A, 19, 136, 257, 265
 Sraffa.P, 15, 19, 82, 258
 Tarby.a, 1, 10, 12, 16, 97, 168, 258, 268
 Taylor.C, 13, 258
 Thévenot.L, 53, 83, 91, 251
 Tournon.L, 76
 Vantomme.G, 23, 206, 258, 270
 Vergnioux.A, 156, 258
 Vermersch.P, 150
 Verspieren.M.R, 12, 13, 258, 269, 270
 Vygotsky.L.S, 15, 84, 134, 159, 257, 258
 Vygotsky.S.L, 15, 84, 134, 159, 257, 258
 Wallon.H, 73, 84
 Weber.M, 15, 44, 64, 80, 253, 254, 257,
 258
 Winnicott.D.W, 15, 76
 Winnicott.R, 15, 76
 Wittgenstein.L, 14, 15, 46, 53, 54, 58, 75,
 76, 87, 89, 91, 128, 135, 154, 155, 159,
 161, 230, 235, 250, 251, 252, 254, 256,
 258, 259, 281

Annexe I: tableau synoptique des études en Sciences de l'éducation



Annexe II : de J.Locke à N.Luhmann en passant par F.V.Hayek

Dans une perspective herméneutique, j'ai choisi trois auteurs qui ont en commun d'avoir, à une époque charnière, réactualisé la pensée libérale. De manière un peu romanesque, nous pouvons imaginer que J.Locke a écrit le premier chapitre d'une défense et illustration de la pensée libérale, qu'elle a eu pour suite un second chapitre écrit par F.V.Hayek et plus récemment un troisième chapitre écrit par N.Luhmann. On pourrait très certainement utiliser le langage de P.Bourdieu et voir dans nos trois compères des agents du système chargés de produire du capital symbolique pour la pensée dominante.

En procédant ainsi (même si les œuvres mentionnées ne se réduisent pas à cet aspect), il est assez facile de construire une histoire des idées dans laquelle s'emboîtent les argumentations successives de J.Locke, de F.Von Hayek et de N. Luhmann. Cette mise en perspective, grossit les traits sans grande subtilité mais avec une certaine force¹⁹⁸. Il ne s'agit pas d'une exégèse mais d'un tracé rapide qui permet d'obtenir un précipité assez surprenant de la pensée philosophique libérale et de son régime systémique.

1) John Locke (1632-1704)¹⁹⁹

J.Locke est considéré comme le "théoricien" du système constitutionnel anglais. Son Second Traité du Gouvernement Civil²⁰⁰ paraît pour la première fois en 1690, deux ans après la Glorious Révolution²⁰¹. Dès cette époque, le cadre intellectuel dans lequel vont se penser les siècles suivants semble stabilisé et la modernité trouve dans le traité des repères stables.

Le lecteur contemporain peut identifier un avant qui a pour horizon la féodalité, et un après qui a pour horizon la modernité. C'est un point de vue historiquement significatif qui voit s'inverser le même et l'autre. **L'autre** c'est désormais la féodalité qui reste récurrente dans la monarchie absolue ; un monde que le prestige, la guerre, les anciennes valeurs continuent à influencer²⁰². **Le même** c'est dorénavant le monde marchand qui vivait autrefois dans les "pores" de la société féodale²⁰³ et qui commence à étendre ses ramifications dans tout l'espace social

Pour justifier un état de société qui réclame des individus « libres » de travailler et d'être propriétaires du produit de leur travail, J.Locke postule l'existence d'un état de nature hypothétique²⁰⁴ qui contient déjà tous les ingrédients de l'état de société

¹⁹⁸ Pour J.Locke et F.V.Hayek, j'ai utilisé deux articles déjà anciens [04] [05], écrits il y a une quinzaine d'années en partant des œuvres originales, pour N.Luhmann je me suis appuyé sur des interprétations : D. Martuccelli, Sociologies de la modernité, J.Habermas, théorie de l'agir communicationnel...

¹⁹⁹ - Le texte consacré à Locke dans ce chapitre reprend une argumentation développée en 1985. dans un article intitulé : A quoi sert l'état de nature [04] (pp.19-43)

²⁰⁰ - J.Locke, Traité du gouvernement civil (trad.D.Mazel), Flammarion, Paris 1984 (408p.)

²⁰¹ Le début de la révolution anglaise (1640-1688) précède de 150 années celle de 1789. Elle a débuté en 1640 (Cromwell), (condamnation et exécution du roi Charles 1^{er}), a été suivi d'une restauration de la monarchie absolue (Charles II, Jacques II), avant que ne s'instaure en 1688 une monarchie constitutionnelle.

²⁰² - Voir par exemple M.BLOCH, la société féodale, Albin Michel, Paris 1983 (704p.)

²⁰³ - voir par exemple J.LE GOFF, pour un autre Moyen Age, temps, travail et culture en occident, Gallimard, Paris 1977 (424p.)

²⁰⁴ C'est une conception de l'état de nature différente que défend T.Hobbes. Pour lui l'état de nature est un état de guerre (en référence à la société féodale), et l'état de société ne saurait prendre sens qu'en opposition absolue à l'état de nature grâce à l'instauration d'une monarchie absolue.

souhaitable : la monarchie constitutionnelle que va instaurer Guillaume d'Orange en 1688 et dans laquelle la bourgeoisie anglaise ne sera pas sans pouvoir²⁰⁵.

C'est aujourd'hui un exercice aisé de montrer que l'état de nature est une fiction qui fonctionne à l'universalité. Toute l'ethnologie et les sciences humaines de ce 20^{ème} siècle milite en ce sens : « Jusqu'au XX^{ème} siècle, le regard sur l'homme ne peut s'empêcher d'exclure et de rejeter comme inférieures, voire comme inhumaines, certaines manifestations [de la vie sociale...] C'est ce préjugé que vont dénoncer d'un même mouvement toutes les sciences humaines à l'époque moderne. Il y a des formes de vie humaine différentes, affirment-elles, et il faut apprendre à reconnaître et à admettre cette différence en sortant de l'ethnocentrisme spontané de notre culture ».²⁰⁶

Il n'existe donc pas d'état de nature qui puisse servir de modèle à l'état de société, les sociétés dites primitives sont déjà des sociétés à part entière, l'humanité est toujours déjà sociale. La démonstration du second traité n'est jamais qu'un prétexte pour asseoir un ordre social en le frappant du sceau de la naturalité²⁰⁷.

2) F. V. Hayek

Le système de F.V.Hayek (1980), s'inscrit dans le droit fil de la pensée de J.Locke. Tout se passe comme si notre homme, prenant conscience des insuffisances du discours libéral classique, s'était trouvé dans l'obligation de l'actualiser! Dans sa démonstration, il part du principe que l'ancienne dualité état de nature/état de société n'est plus utilisable pour justifier le libéralisme. En procédant ainsi, F.V.Hayek, prend acte de ce qu'enseignent les sciences humaines. Il distingue la société tribale, close, sans histoire, et la société contemporaine qui correspond selon lui à la Grande Société d'A.Smith (1976), à la Société Ouverte de Karl Popper²⁰⁸ ou encore à ce qu'il appelle la « catalaxie »²⁰⁹.

Ecrite avec les mots de F.V.Hayek, l'argumentation est à peu près celle-ci : c'est la première fois que l'histoire accrédite l'idée d'un ordre spontané. Ce système permet à l'individu de réaliser ses plans de vie sans que la cohérence sociale globale soit mise en danger. Dans la grande société, les individus sont autant d'atomes sociaux libres

²⁰⁵ En réalité, les choses ne sont pas aussi simples. Dans l'état de nature les hommes sont égaux alors que dans l'état de société ils ne le sont plus. Il n'est pas utile d'entrer dans la subtilité de l'argumentation, mais J.Locke en vient à expliquer de manière convaincante que l'égalité qui prévaut dans l'état de nature (non monétaire faudrait-il ajouter) n'est plus de mise dans l'état de société. Mais qu'y renoncer n'est pas bien grave puisque cela permet aux plus industriels d'enrichir le corps social tout entier, bien mieux que ne le permettrait un état d'égalité : « mieux vaut être un journalier en Angleterre qu'un roi indien en Amérique. »

²⁰⁶ Bouveresse R., 1998, p 28.

- ²⁰⁷ - Pour Pierre Clastres (1974), l'existence des hommes suppose nécessairement la société, mais pas forcément l'Etat. Contre Locke il affirme que les catégories de propriété et de travail sont peut-être les critères de passage d'une société sans Etat à une société à Etat. Mais ce ne sont certainement pas des déterminants généraux de l'être social. La société peut exister sans propriété, sans travail et sans organes séparés du pouvoir. Si choix il y a, ce n'est pas entre un état sans société et un état social, mais entre une société contre l'Etat et une société à Etat.

²⁰⁸ Dans *la société ouverte et ses ennemis* (1979, p.9), K.Popper décrit « certaines des difficultés auxquelles doit faire face notre civilisation, une civilisation dont on pourrait sans doute dire qu'elle a pour objectif l'humanisme et la rationalité, l'égalité et la liberté; une civilisation encore dans l'enfance [...] Il s'efforce de montrer qu'elle ne s'est pas encore remise du choc de sa naissance, du passage de la société tribale ou close, soumise à des forces magiques, à la société ouverte, qui libère les capacités critiques de l'homme, et que c'est bien le choc de cette transition qui favorise les mouvements réactionnaires orientés vers un retour au tribalisme...

²⁰⁹ Selon F.V.Hayek, La "catalaxie" est une espèce particulière d'ordre spontané produit par le marché à travers les actes des gens qui se conforment aux règles juridiques concernant la propriété, les dommages et les contrats. c'est un jeu créateur de richesse qui conduit à un accroissement du flux des biens et des chances pour tous les participants. L'issue de ce jeu est déterminée par un mélange d'habileté et de chances. Une condition est néanmoins nécessaire : que chacun respecte les règles du jeu.

d'utiliser leurs propres connaissances pour leurs propres objectifs. La réalisation des intérêts privés ne met pas en cause la cohérence sociale de la grande société.

Mais notre tradition court un grand danger précise-t-il, car la grande société est littéralement hantée par une morale qui n'est pas la sienne. Les gens que l'on décrit comme refusant l'aliénation à une société dans laquelle ils se sentent étrangers ne sont pas porteurs d'une nouvelle morale. Ce sont des êtres non domestiqués, non civilisés, qui n'ont jamais appris les règles de conduite sur lesquelles se fonde la société ouverte. Réactionnaires, ils veulent y perpétuer les règles inadaptées de la société close et leurs tentatives pour agir sur le social ne peuvent que provoquer des effets pervers.

Il faut s'en tenir aux règles de juste conduite qui permettent aux individus de réaliser leurs fins, et au social d'évoluer dans un sens inconnu. Dans notre tradition, la justice sociale, la récompense du mérite par exemple ne sont pas moralement admissibles. Il faut que personne ne triche, mais on ne peut faire que personne ne trébuche. Dans un jeu, on ne peut pas qualifier de juste ou d'injuste le résultat de la partie. Il est normal d'accepter le cours des événements, même quand il est défavorable.

Avec Hayek, la conceptualisation libérale s'est donc redéployée, la dualité état de nature - état de société est remplacée par la dualité société close - société ouverte.

3) N. Luhmann

Comme F.V.Hayek, N.Luhmann insiste sur l'importance du changement de paradigme que représente le passage de la société close à la société ouverte. Mais chez lui, un pas semble franchi. Il cesse de lire le social à la lueur de la société traditionnelle et se met à la lire avec le projecteur de la cybernétique... Le système devient un ensemble de systèmes dont certains sont des acteurs.

Tout système, nous explique-t-il, se caractérise par sa clôture vis à vis de l'environnement et par sa capacité d'auto-organisation (autopoïesis). La monade n'est plus l'individu rationnel qui maximise son utilité ou son profit comme dans la théorie économique néoclassique, mais le processeur qui gère son système et ses relations avec d'autres systèmes (biologiques, sociaux, mécaniques) à partir de son autoréférentialité. Dans cette nouvelle configuration, l'individualisme méthodologique appliqué se trouve remplacé par un systémisme méthodologique appliqué : « chaque système règle lui même son rapport de dépendance et d'indépendance à l'environnement », tout système ayant pour finalité, qu'il soit humain ou non humain, de maintenir son identité....

Contrairement à la réponse libérale traditionnelle : laisser faire, laisser passer, se fier à la « main invisible » ; la pensée systémique propose une réponse en termes d'ingénierie sociale explicite : tout système est environné par une complexité plus grande que la sienne et en matière de relation entre système, la règle désormais en vigueur consiste à réduire, autant que faire se peut, la complexité. La pensée libérale est ainsi équipée d'une philosophie de l'intervention sociale qui n'est plus l'apanage de la sociale démocratie ou du socialisme planificateur.

Avec un peu d'audace, une histoire de la pensée libérale peut donc se raconter en trois épisodes : dans le premier, « la dualité Etat de nature » / « Etat de société » sert à édicter ce qui est socialement légitime ; dans le second, la dualité « Société traditionnelle » / « Société ouverte » sert toujours à édicter ce qui est socialement légitime et dans le troisième l'autoréférentialité du système sert encore à édicter ce qui est socialement légitime. Dans cette affaire, le systémisme méthodologique a remplacé l'individualisme méthodologique et l'éthique de l'ingénieur social la morale du penseur social.

Dans son plus simple appareil, cette version de la pensée libérale nous signifie que la réalité est désormais complexe et contingente, que le changement est permanent et qu'y

résister est inutile, voire pathologique. Le problème essentiel des sciences sociales devient celui-ci : comment accompagner un changement qui est en même temps une construction de la réalité. Quant à la méthode, elle est à peu près celle-ci : il faut apprendre à penser de manière complexe contre la pensée analytique, causale et déterministe. Ainsi formulée, la pensée systémique se présente volontiers comme une révolution cognitive.

Il me semble que nous sommes là en présence d'une philosophie efficace, bien en phase avec un état du système ; la posture critique n'est pas de ce fait très confortable. D'ailleurs, ce serait une erreur de jeter le bébé avec l'eau du bain et de renoncer aux catégories de système et de complexité. On peut emprunter à la pensée systémique certains de ses attributs en la laissant à sa philosophie, voire emprunter une voie singulière comme le fait J.Ardoino (2000, p.30) et « esquisser la frontière, à propos de la complexité, avec [...] la partie ingénieriale ou ingénierique de la systémique [...] Il y a place aussi dans la complexité pour une mise en relation conflictuelle polémique, et pas seulement combinatoire. »

Annexe III : synopsis des modules I.u.p

	Deug	Durée	Licence	Durée	Maitrise	Durée
as d'intérêt	Immersion dans le monde de la formation et construction de son projet professionnel		Ingénierie pédagogique		Ingénierie de formation	
Professionalisation et construction d'identité professionnelles	Module15 Histoire de vie qualification sociale et professionnelle <i>P.Baillon et A.C Delvinquièrre</i>	40	Module15 Changement professionnel et mutations sociales <i>M.Mébarki et F.Thomas</i>	40	Module15 Professionalisation et construction d'identité <i>Association des anciens étudiants</i>	40
	Module14 Lecture et production d'écrits <i>Claude Saint Paul</i>	40			Module14 Statut juridique des agents éducatifs <i>A.Tarby</i>	20
	Module13 Droit des métiers de la formation <i>MF Delehouze et 6E.Noel</i>	30				
erie de formation				40	Module13 Audit des systèmes de formation et démarches qualité <i>J.Clenet</i>	40
			Module13 Méthodes et outils de gestion <i>M.Boudjaoui</i>	30	Module12 Management des ressources humaines <i>M.Boudjaoui</i>	40
					Module11 Gestion des dispositifs de formation <i>M.Mébarki et alii</i>	20

théorie pédagogique	Module12 L'environnement pédagogique des pratiques accompagnées <i>G.Leclercq et D.Poisson</i>	20	Module12 Ingénierie pédagogique <i>A.C.Oudart</i>	40		
	Module11 Les paramètres psychologiques des situations de formation, d'orientation et d'accompagnement <i>T.Chevalier</i>	40	Module14 Evaluation et contrôle en formation <i>M.Beuvais</i>			
naissance des usages besoins de ion			Module11 Les usagers et leur rapport à la formation <i>V.Billiau</i>	30	Module10 Analyse des besoins de formation <i>P.Demunter</i>	40
nnement de té éducative et de la ion	Module10 Le système français de formation <i>P.Duriez</i>	40	Module10 Les acteurs publics et privés de la formation continue <i>Ph Bernier</i>	40		
	Module9 Sociologie de l'environnement éducatif <i>P.Demunter</i>	30	Module9 L'europe des formations <i>J.N.Demol</i>	30		
l et interprétation ées nologie et nologie					Module9 Epistémologie des pratiques éducatives et ingéniérialles <i>G.Leclercq</i>	40
	Module8 Recueil et interprétation de données <i>M.Verspieren</i>	40	Module8 Recueil et interprétation de données <i>D.Delache</i>	40	Module8 Recueil et analyse de données <i>D.Delache</i>	40

Technologies éducatives, de l'information et de la communication	Module7 Technologies éducatives, de l'information et de la communication <i>G.Vantomme</i>	60	Module7 Technologies éducatives, de l'information et de la communication <i>B.Deleplanque, C.Delattre, F.Gantier</i>	60	Module7 Technologies éducatives, de l'information et de la communication <i>M.Loonis, G.Vantomme</i>	60
Langues étrangères	Module 6 Anglais <i>Ph.Legrand</i>	70	Module6 Anglais <i>Ph Legrand</i>	70	Module6 Anglais <i>Ph Legrand</i>	70
Compétences professionnelles et accompagnement	Module5 Négocier une mission et prendre place dans une organisation <i>D.Poisson, JN.Demol, C.Saint Paul</i>	40	Module5 Négocier une mission, construire son tutorat et son action professionnelle <i>M.R Verspieren, A.C.Oudart V.Billau, P.Roquet M.Beauvais</i>	40	Module5 Négocier une mission, construire la fonction tutorale et son action professionnelle <i>J.Clenet, D.Delache, G.Leclercq, M.Boudjaoui,</i>	40
Méthodes d'acquisition, de formation et de perfectionnement	Module4 Conception et rédaction d'un mémoire professionnel <i>D.Poisson, JN.Demol, C.Saint Paul</i>	60	Module4 Conception et rédaction d'un mémoire professionnel <i>M.R Verspieren, A.C.Oudart V.Billau, P.Roquet M.Beauvais</i>	60	Module4 Conception et rédaction d'un mémoire professionnel <i>J.Clenet, D.Delache, G.Leclercq, M.Boudjaoui</i>	60
	Module3 Communication <i>D.Poisson, JN.Demol, C.Saint Paul</i>	60	Module 3 Communication <i>M.R Verspieren, A.C.Oudart V.Billau, P.Roquet M.Beauvais</i>	60	Module3 Communication <i>J.Clenet, D.Delache, G.Leclercq, M.Boudjaoui,</i>	60
	Module2 Autodirection de sa formation <i>D.Poisson, JN.Demol, C.Saint Paul</i>	60	Module 2 Autodirection de sa formation <i>M.R Verspieren, A.C.Oudart V.Billau, P.Roquet M.Beauvais</i>	60	Module 2 Autodirection de sa formation <i>J.Clenet, D.Delache, M.Boudjaoui, G.Leclercq</i>	60
Évaluation de ces (module)	Module1 <i>D.Poisson, JN.Demol, C.Saint Paul</i>	40	Module1 <i>M.R Verspieren, A.C.Oudart V.Billau, P.Roquet M.Beauvais</i>	30	Module1 <i>J.Clenet, D.Delache, G.Leclercq, M.Boudjaoui</i>	40

Annexe VI : questionnaires distribués en début et en fin de formation

A) Questionnaire distribué en début de formation

Date : 7 mars 1993

Votre activité actuelle

Votre numéro dans le groupe:

Avez-vous déjà été en renfort, OUI NON, si oui dans quels secteurs ou dans quel service

I) Vous allez suivre une formation. Son objectif est le suivant: mieux connaître l'entreprise dans laquelle vous travaillez. Qu'est-ce qui vous permettra de mieux comprendre votre entreprise?

Numérotez de 1 à 5 les propositions qui vous semblent les plus importantes. 1 pour la plus importante, 2 pour la suivante et ainsi de suite jusqu'à 5. **Ajouter** une autre propositions SVP.

- () écouter des salariés interviewés (acheteurs)
- () commenter des films muets (tri courrier, Martinoire)
- () écouter attentivement les formateurs
- () visiter certains secteurs et certains services (Martinoire)
- () prendre part aux discussions
- () expliquer aux autres mon travail
- () la composition du groupe
- () l'utilisation d'ordinateur
- () poser des questions aux autres salariés
- () prendre plaisir à comprendre
- () travailler sur le schéma de la Redoute (reconstruction, photos)
- () les connaissances incomplètes que j'ai sur la Redoute
- () regarder et écouter des salariés filmés (catalogue, martinoire, rédactrices)
- () travailler en sous-groupes
- () prendre des notes
- () mettre des mots sur les différentes activités
- () une autre:.....
- ()

II) Vous allez suivre une formation, Ces attentes sont-elles les vôtres?

barrez les réponses qui ne conviennent pas. **ajouter une autre attente.**

Liste des attentes	Je souhaite suivre le stage ETC pour ...
Me sentir plus responsable dans mon travail	Oui un peu Non
Me sentir plus faire partie de la Redoute	Oui un peu Non
Prendre conscience des contraintes économiques qui pèsent sur la Redoute	Oui un peu Non
Etre rassuré sur l'avenir de la Redoute	Oui un peu Non

connaître les différents métiers de l'entreprise pour pouvoir changer de poste	Oui un peu Non
Me faire une idée plus vraie des autres salariés	Oui un peu Non
Prendre plaisir à comprendre ce qu'est la Redoute	Oui un peu Non
Me changer les idées	Oui un peu Non
Ne pas aller travailler (entre nous, vous n'êtes pas obligé de répondre)	Oui un peu Non
Exprimer ce que je pense de la Redoute	Oui un peu Non
Avoir une meilleure idée de moi même	Oui un peu Non
Avoir plus confiance en moi	Oui un peu Non
Comprendre la Redoute dans son ensemble	Oui un peu Non
comprendre ce que font les autres salariés	Oui un peu Non
Pouvoir expliquer mieux mon travail à d'autres	Oui un peu Non
Pouvoir discuter avec ma hiérarchie	Oui un peu Non
situer ma place dans l'entreprise	Oui un peu Non
Me sentir Vépéciste et pas seulement agent opérationnel	Oui un peu Non
Une autre:	
En fait je n'étais pas vraiment volontaire	c'est vrai c'est un peu vrai c'est pas vrai

III) choisissez une de ces situations et essayez de trouver au minimum une conséquence, au maximum 5

1) la couleur d'une photo du catalogue a viré et n'a pas été rectifiée, quelles en sont les conséquences?

2) vous êtes sur un poste d'emballage, vous vous êtes trompé dans le choix des encarts publicitaires, quelles en sont les conséquences?

3) vous avez oublié de mettre un article dans le colis que vous avez expédié, quelles en sont les conséquences

4) vous créez un nouveau numéro de client pour un client qui existe déjà, qu'est-ce que cela entraîne?

5) vous êtes rédactrice, vous entrez une mauvaise adresse, quelles en sont les conséquences?

6) un article est tombé à côté du train, la série vient de passer, quelles en sont les conséquences?

7) une modéliste s'est trompée, a oublié d'indiquer la taille d'une poche au fournisseur, quelles en sont les conséquences...

J'ai choisi la situation N°

Conséquence 1...

Conséquence 5:

IV) Si un salarié a commis une erreur.

- Qu'est-ce qui le pousse à la corriger?
- Ce qui l'en empêche?
- Qu'est-ce qui pourrait empêcher l'erreur de se reproduire?

V) Imaginez vous dans la situation suivante, demandez vous ce que vous auriez fait et peut être dit?

Vous êtes en vacances et vous vous retrouvez un soir dans un repas. Il y a là d'autres personnes, vous ne les connaissez pas très bien, ce sont des connaissances de vacances. Les discussions vont bon train et en tendant l'oreille, vous vous apercevez qu'on parle de la Redoute. Quelqu'un, raconte que la Redoute c'est pas sérieux, que chaque fois qu'elle commande c'est différé, que la qualité laisse vraiment à désirer, et en plus que les articles sont nettement plus beaux sur le catalogue qu'en réalité. Réagissez vous? comment? Si vous choisissez de ne rien dire, pourquoi?

Ce que j'aurais fait:

Si un enfant de 14 ans vous demande de lui expliquer votre univers de travail, que lui dites-vous?

Ce que je lui dit:

VI) Si vous deveniez directeur de la Redoute, quels seraient vos trois objectifs prioritaires?

- objectif 1:
- objectif 2:
- objectif 3:

VII) la politique de la Redoute, pourrait-elle être autre chose que ce qu'elle est, expliquez?

Oui Non

Si vous répondez oui, expliquez

VIII) A quelles difficultés se heurte une entreprise de VPC.

- Difficulté 1:
- Difficulté 2:
- Difficulté 3:

IX) Avez vous envie de changer de poste dans l'avenir

Oui lequel ou lesquels -

Non, pourquoi

X) Qu'est ce qui est susceptible de vous rassurer sur l'avenir de l'entreprise:

Soulignez ou entourez une réponse pour chaque question, vous pouvez ajouter d'autres propositions.

Les informations de Redoute actualité

je ne regarde pas, je n'ai pas l'occasion de regarder, ça n'est pas fait pour rassurer, ça me rassure, ça me rassure un peu, ça ne me rassure pas du tout,

Les informations de talents,

Ca n'est pas fait pour rassurer; Je ne le lis pas, on ne l'a pas, ça me rassure, ça me rassure un peu, ça ne me rassure pas du tout

L'existence d'une Gestion Prévisionnelle de l'emploi

ça n'est pas fait pour rassurer, Je ne sais pas ce que c'est, ça me rassure, ça me rassure un peu, ça ne me rassure pas du tout

L'activité qui passe entre mes mains (articles, courrier, réclamation)

Je n'y fait pas attention, Ca ne me dit rien sur la santé de la Redoute, ça me rassure, ça me rassure un peu, ça ne me rassure pas du tout,

Ce que vont dire les formateurs dans la formation E.T.C

ça n'est pas fait pour rassurer, ça me rassure, ça me rassure un peu, ça ne me rassure pas du tout,

l'activité des syndicats et des représentants des salariés

ça me rassure, ça n'est pas fait pour rassurer, ça me rassure un peu, ça ne me rassure pas du tout

Le passé de la Redoute, ses traditions, son histoire

ça me rassure, ça me rassure un peu, ça ne me rassure pas du tout,

Le commentaire des résultats de la Redoute par votre encadrement

L'encadrement ne fait pas ça, ça me rassure, ça me rassure un peu, ça ne me rassure pas du tout, ça n'est pas fait pour rassurer

Les informations dans la presse sur la Redoute

Je n'en ai jamais vu, je ne lis pas beaucoup, ça me rassure, ça me rassure un peu, ça ne me rassure pas du tout, ça n'est pas fait pour rassurer

L'envergure internationale de la Redoute

ça me rassure, ça me rassure un peu, ça ne me rassure pas du tout

Autres propositions:

XI) Vous travaillez à la Martinoire, on vous envoie en renfort à Roubaix ou vous travaillez à Roubaix, une collègue de la Martinoire vient travailler dans votre secteur : Choisissez une de ces situations

J'ai choisi la situation N° 1 N°2

Que vous disent vos collègues?

Qu'en pensez vous?

XII) Comment voyez vous votre activité par rapport à celles des autres?

B) Questionnaire distribué en fin de formation (ce qui change)

Date:

Mon numéro dans le groupe:

I) Vous avez suivi une formation. Son objectif était le suivant: mieux connaître l'entreprise dans laquelle vous travaillez.

Qu'est-ce qui vous a permis de mieux comprendre votre entreprise?

(Mêmes questions que précédemment)

II) Vous avez suivi une formation, à votre avis la formation répond-elle aux attentes décrites? Si la formation était à refaire ces attentes seraient-elles encore ou deviendraient-elles les vôtres?

barrez les réponses qui ne conviennent pas. **Ajouter** d'autres attentes si c'est nécessaire.

(mêmes questions que précédemment)

LISTE DES ATTENTES	LA FORMATION REPOND-ELLE A CETTE ATTENTE?	SI UNE FORMATION PLUS APPROFONDIE SUR L'ENTREPRISE VOUS ETAIT PROPOSEE, CETTE ATTENTE SERAIT-ELLE LA VOTRE?
Me sentir plus responsable dans mon travail Etc....	Oui Non à moitié	Oui Non à moitié

III) reprenez la situation que vous avez choisie dans le premier questionnaire. Relisez votre réponse. La formation que vous avez suivi vous conduit-elle à la reformuler

(mêmes propositions que précédemment)

IV) Un salarié a commis une erreur... complétez ou transformez la réponse du premier questionnaire si vous jugez que c'est nécessaire

V) Dans le premier questionnaire, vous vous êtes imaginé dans la situation suivante:

(même situation...)

La formation vous conduit-elle à modifier votre réponse, votre réaction... Que feriez vous maintenant, qu'ajouteriez vous?

VI) Si vous deveniez directeur de la Redoute, les trois objectifs que vous avez choisi dans le premier questionnaire seraient-ils les mêmes?

VII) la politique de la Redoute, pourrait-elle être autre chose que ce qu'elle est, quel est votre avis aujourd'hui?

VIII) A quelles difficultés se heurte une entreprise de VPC. Quel est votre avis aujourd'hui.

IX) Dans le 1er questionnaire vous avez répondu à cette question: avez vous envie de changer de poste dans l'avenir. transformez vous votre réponse?

X) Qu'est ce qui est susceptible de vous rassurer sur l'avenir de l'entreprise

Entourez à nouveau une réponse pour chaque question, vous pouvez ajouter d'autres propositions.

XI) Situation 1: vous travaillez à la Martinoire, on vous envoie en renfort à Roubaix.

Vous travaillez à Roubaix, une collègue de la Martinoire vient travailler dans votre secteur. Vous travaillez à la Martinoire, vous allez en renfort à Roubaix... Dans le premier questionnaire, vous vous êtes imaginé dans une de ces deux situations. On vous demandait quelles étaient les réactions de vos collègues et la vôtre. Cette question a-t-elle un sens?

XII) Comment voyez vous aujourd'hui votre activité par rapport à celles des autres?

Annexe V : Résultats d'enquête

Je reprends ici des résultats qui datent d'une enquête réalisée en 1994 auprès de trois groupes de stagiaires.

Cette investigation avait comme objectif de vérifier quelques hypothèses exprimées dans une contribution au premier cahier d'études [25]. Le projet était explicite : mesurer si la formation relayait ou non les attentes des prescripteurs.

Pour cette investigation, nous avons prévu de faire passer un questionnaire exploratoire en début et en fin de stage (annexeIV), de manière à procéder à une première analyse qui aurait été suivie d'entretiens approfondis auprès d'un échantillon de salariés. Seule la passation du questionnaire exploratoire a été mise en œuvre auprès de 39 salariés.

En relisant les tableaux de synthèse engrangés depuis quelques années dans un ordinateur, ils m'ont semblé suffisamment instructifs pour être utilisés.

Une des questions portait directement sur les attentes. elle comportait plusieurs sous-questions. La sous question A était posée avant que ne commence la formation, les sous questions B et C étaient posées après la formation.

A) ces attentes sont elles les vôtres ?

B) la formation répond-elle à ces attentes ?

C) cette attente est elle aujourd'hui la

D) Impact éventuel de la formation ?

Liste des attentes		Avant	Après	Après	Comparaison entre A et C
Me sentir plus responsable dans mon travail	Oui	21	18	16	Oui et Oui : 11 Oui vers non ²¹⁰ : 9 Non vers oui ²¹¹ : 6 Non et non : 9
	A moitié	2	3	3	
	Non	15	15	16	
	?	1	3	4	
Me sentir plus faire partie de la Redoute	Oui	26	21	19	Oui et Oui : 18 Oui vers non : 5 Non vers oui : 4 Non et non : 7
	A moitié	2	4	3	
	Non	11	9	12	
	?	0	5	5	
Prendre conscience des contraintes économiques qui pèsent sur la Redoute	Oui	26	23	21	Oui et Oui : 16 Oui vers non : 7 Non vers oui : 8 Non et non : 4
	A moitié	3	9	7	
	Non	10	4	7	
	?	0	3	4	
Etre rassuré sur l'avenir de la Redoute	Oui	22	19	14	Oui et Oui : 11 Oui vers non : 8 Non vers oui : 7 Non et non : 6
	A moitié	2	5	7	
	Non	15	11	12	
	?	1	4	6	
Liste des attentes		Avant	Après	Après	Comparaison entre A et C
Connaître les différents métiers de l'entreprise pour pouvoir changer de poste	Oui	21	24	21	Oui et Oui : 15 Oui vers non : 3 Non vers oui : 7 Non et non : 9
	A moitié	3	6	2	
	Non	15	7	11	
	?	0	2	5	
Me faire une idée plus vraie des autres salariés	Oui	22	31	25	Oui et Oui : 15 Oui vers non : 5 Non vers oui : 9 Non et non : 3
	A moitié	5	2	1	
	Non	11	4	8	
	?	1	2	5	
Comprendre la Redoute dans son ensemble	Oui	39	39	28	Oui et Oui : 28 Oui vers non : 7 Non vers oui : 0 Non et non : 0
	A moitié	0	0	2	
	Non	0	0	5	
	?			4	
Comprendre ce que font les autres salariés	Oui	39	39	30	Oui et Oui : 30 Oui vers non : 6 Non vers oui : 0 Non et non : 0
	A moitié	0	0		
	Non	0	0	5	
	?	0	0	4	
Me sentir Vépéciste et pas seulement agent opérationnel	Oui	18	16	15	Oui et Oui : 9 Oui vers non : 7 Non vers oui : 5 Non et non : 13
	A moitié	2	6	3	
	Non	17	14	18	
	?	2	3	3	

Ces résultats doivent être interprétés avec beaucoup de précaution, mais ils ont le mérite d'exister. Les notes prises à l'époque mentionnent par exemple une différence entre les groupes. Dans un des groupes, celui où se concentre la quasi-totalité des non réponses, les relations entre certains stagiaires ont été difficiles et le questionnaire a été mal perçu. Cela a d'ailleurs valu à l'équipe réalisatrice d'être interpellée par les représentants syndicaux et nous avons été conviés à donner

Le chiffre regroupe oui vers non, oui vers à moitié et à moitié vers non

Le chiffre regroupe non vers oui, non vers à moitié et à moitié vers oui

des explications. Dans les deux autres groupes, par contre, ce problème ne s'est pas posé. « on se méfiait du questionnaire au début, plus maintenant » disent les stagiaires.

Les résultats indiquent qu'en début de formation, pour la majorité de stagiaires, les attentes des usagers exploitants semblent aussi être les leurs. Les chiffres laissent supposer que la formation n'est pas sans effet sur les attentes des stagiaires. Certes, un certain nombre maintiennent des réponses identiques, ce sont les réponses « oui oui » et « non non », mais d'autres réponses varient du oui vers le non ou du non vers le oui. Les causes peuvent être multiples, l'ambiance dans le groupe en est une, mais le thème même de la formation joue probablement un rôle dans ces modifications. Seule une démarche qualitative complémentaire permettrait de s'en assurer.

Par ailleurs une lecture des autres réponses suggère qu'aux termes « responsable », « faire partie de », « contrainte », « être rassuré », les salariés donnent des significations qui ne sont pas celles des usagers exploitants. Parlent-ils au fond de la même chose ? Probablement non.

Ce qui transparaît clairement par contre, c'est l'existence de préjugés sur ce que sont les salariés. Nous avons par exemple posé la question que suggérait le responsable du département industriel : « *Vous êtes en vacances et vous vous retrouvez un soir dans un repas. Il y a là d'autres personnes, vous ne les connaissez pas très bien, ce sont des connaissances de vacances. Les discussions vont bon train et en tendant l'oreille, vous vous apercevez qu'on parle de la Redoute. Quelqu'un, raconte que la Redoute c'est pas sérieux, que chaque fois qu'elle commande c'est différé, que la qualité laisse vraiment à désirer, et en plus que les articles sont nettement plus beaux sur le catalogue qu'en réalité. Réagissez vous? comment? Si vous choisissez de ne rien dire, pourquoi? »*

Les réponses ne sont pas embarrassées, elles sont longues et très argumentées. De même, les réponses à la question : « à quelles difficultés se heurte une entreprise de VPC ? » ne relèvent pas d'une méconnaissance de la réalité économique.

On peut affirmer que la connaissance de l'organisation permet effectivement de bouger dans sa tête, mais il y a chez les salariés un ancrage solide. A la question : « que feriez vous si vous étiez directeur », les réponses sont tranchées : A de rares exceptions près, s'ils étaient directeur ils se préoccuperaient de l'emploi (maintien, préserver, (*embaucher*, sauvegarder, sécurité), du salaire (revoir, augmenter), des conditions de travail, (*revoir, ouvrir une crèche*, moins de production, plus de justice) mais aussi d'organisation (supprimer certains postes hiérarchiques, modifier la mentalité de l'encadrement).

Chacun sait où il est. « Je n'aime pas être directeur » dit une stagiaire.

Annexe VI : synthèse des travaux réalisés depuis 1992

[44]

2001, **Colloque**, l'usage et l'accompagnement des mémoires professionnels, colloque organisé par l'AECSE, Lille

A quelles conditions écrire un mémoire professionnel est-il pertinent ? A quelles conditions est-ce un moyen efficace de se former ? Comment accompagner ? Ce sont les questions posées dans cette recherche. Pour la mener, un travail exploratoire a d'abord permis de construire une typologie des mémoires : mémoires équipement, chantier, deuil, écran, coup d'œil... Parallèlement à cela, le cadre de référence utilisé pour interpréter les données a été travaillé autour de deux préoccupations : comment lire l'agir pédagogique ? Comment les usagers se servent-ils des dispositifs de formation ? L'orientation actuelle de la recherche porte sur les processus d'accompagnement individuel et collectif, sur les différents vécus et usages de l'écriture.

[43]

2001, **Article**, La communication en pédagogie dans *Eduquer et former, Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, 2^{ème} édition, Editions Sciences Humaines, p. 223-230

Orateur, jardinier, interprète : en s'interrogeant sur la dimension communicationnelle de l'activité éducative, l'auteur distingue trois figures de l'enseignant. Il s'appuie pour se faire sur trois théories de la formation : explicative, appropriative et dialogique.

[42]

2000, **Colloque**, L'utilisation des dispositifs de formation par les usagers et l'agir pédagogique ; un exemple dans l'enseignement supérieur in *Les pratiques dans l'enseignement supérieur* organisé par l'AECSE, CREFI, Toulouse, Actes à paraître.

La question de recherche dans laquelle s'inscrit cette proposition de communication est la suivante : quelles relations existe-t-il entre la manière dont les usagers se servent d'un dispositif de formation et l'agir pédagogique ?

[40]

2000, **Article**, L'agir pédagogique, une lecture épistémologique in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XXVI N°2, Montréal, p.243-264

Résumé : Comment lire l'agir pédagogique ? Telle est la question posée dans ce texte. Après avoir précisé ce qu'il entend par « agir » et « lire », l'auteur propose une lecture à visée épistémologique. Il commence par identifier trois modalités d'action : « expliquer quelque chose à quelqu'un », « mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui même », « expliquer quelque chose avec quelqu'un ». A chacune de ces formules, il associe une théorie de la formation et une théorie de la connaissance. Ce travail de lecture permet de clarifier le débat pédagogique en l'adossant à trois conceptions différentes de la scientificité et du rapport au monde. Pourtant, dans un autre registre, celui de l'activité journalière des formateurs, les trois modalités d'agir identifiées sont autant d'impératifs sociaux qu'il n'est pas raisonnable d'opposer.

[39]

1999, **Ouvrage collectif**, La communication et la relation pédagogique dans *Traité des sciences et techniques de la formation*, Sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspar, Paris : Dunods, p.419-436

Devenir acteur de son savoir, acteur de son projet professionnel, acteur de sa formation ; ces propos sont porteurs des valeurs fondatrices de la pédagogie moderne et ils ne surprennent pas le formateur d'adultes. Pourtant, à force d'être utilisées, ces formules se sont usées, ou plutôt, elles sont devenues des clichés qui ont trop souvent force d'évidence. Revisiter l'agir pédagogique, c'est s'étonner de telles évidences et se demander s'il n'est pas utile de redessiner le paysage des modalités de communication pédagogiques.

[38]

1999, **Article**, Une troisième voie : l'enseignant passeur ou interprète dans *Faut-il avoir peur de l'autoformation*, Les cahiers pédagogique N°370, p.42-43

[37]

1998, **Colloque**, des usages du mémoire professionnel dans *Apprendre à vivre dans la société de la connaissance : Défis et contradictions pour l'éducation des adultes* organisé par l'ESREA, Louvain

1) Dans une perspective formative, le mémoire gagne à être considéré comme un document mais aussi comme un processus. Ce processus peut être décrit comme une combinaison d'usages institutionnels (formatifs, certificatifs) et d'usages professionnalisants (se reconverter, conforter un emploi...).

2) Aux usages professionnalisants correspondent des types de mémoire. (mémoire **chantier**, mémoire **équipement** et mémoire **stabilisation**). Ces trois catégories ne sont pas bien entendu exclusives les unes des autres. Tout mémoire contient peu ou prou des trois ingrédients. Il n'en reste pas moins qu'à un mémoire chantier correspond une identité professionnelle associée à un emploi précis, qu'à un mémoire équipement correspond une identité professionnelle large que l'étudiant compte bien habiter à terme ; qu'à un mémoire stabilisation correspond une identité professionnelle que l'étudiant souhaite stabiliser ou redéfinir en écrivant un mémoire deuil ou un mémoire coup d'œil ou encore un mémoire faire le point...

3) Les usages institutionnels du mémoire (formatif, certificatif) garantissent des repères communs et permettent d'envisager un accompagnement standard. (L'accompagnement standard n'est pas une norme de comportement mais un repère qui permet de penser par écart).

4) La prise en compte des usages professionnalisants permet de s'écarter judicieusement des modalités d'accompagnement standard sans que cela soit arbitraire. Sans doute s'agit-il là d'une condition de possibilité d'un accompagnement différencié.

[36]

1998, **Ouvrage collectif**, Mutualisation des compétences et consolidation des professionnalités dans un organisme de formation dans *Les professions de l'éducation et de la formation*, Raymond Bourdoncle et Lyse Demailly eds, Presses Universitaires du septentrion, p.407-416.

Nous nous appuyons sur un travail d'écriture collectif [22] réalisé pour formaliser et mémoriser l'expérience acquise à l'occasion d'une commande de formation par une entreprise à un organisme de formation. Ont participé à ce processus d'écriture des membres de l'entreprise (service formation, département industriel, relation Clientèle) et bien entendu de l'organisme de formation. Pour reprendre le propos d'un des auteurs, il s'agissait de faire dialoguer entre elles des compétences.

[35]

1998 **Colloque**, le rapport à la formation des étudiants d'un IUP métiers de la formation dans *La formation d'adultes entre pragmatisme et utopie*, organisé par l'AECSE, Strasbourg

Etre en situation de se reconverter, être formateur en activité ou au chômage, être un nouveau venu dans le monde professionnel ; tout cela détermine les usages que les étudiants font d'un dispositif ; constat qui est après tout banal. Ce qui l'est peut être moins, c'est de dire cette banalité en affirmant qu'il n'y a pas de mauvais usages d'un dispositif, qu'ils participent tous de la recomposition de l'espace professionnel. A notre avis, c'est la connaissance et la reconnaissance de ces usages qui permettent de ne pas confisquer aux étudiants leurs rapports à la formation, c'est elle qui permet la mobilité des représentations, c'est elle enfin qui permet d'aménager le dispositif en envisageant, par exemple, une différenciation réfléchie de l'accompagnement.

[34]

1997 **Colloque**, Comment les dispositifs de formation s'institutionnalisent-ils, l'exemple d'un IUP métiers de la formation dans *Les 20 ans du CEPEC*, organisé par le CEPEC, Lyon

On sait que les organisations cèdent parfois à la tentation de réifier l'institué et qu'il est difficile de maintenir éveillé l'instituant. Comment éviter qu'il ne s'éclipse sous couvert de fonctionnement ? Comment favoriser le maintien d'une organisation suffisamment stable pour qu'elle ne s'abîme pas dans la dispersion et suffisamment instable pour qu'elle ne se fige pas dans l'habitude ?

[33]

1997 ; **Article**, La communication pédagogique, vers une pragmatique pédagogique dans *Penser l'éducation, philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, N°4, Editions du GREP, pp 93-105

On a l'habitude d'opposer en pédagogie l'idéal constructiviste à l'idéal transmissif, le premier ayant la réputation d'exprimer la novation pédagogique. Pourtant, est-ce vraiment dans l'opposition transmis / construit que le débat pédagogique se renouvelle aujourd'hui? N'est-ce pas plutôt un creuset où se conforte la "pédagogie normale"?

Cette hypothèse permet d'identifier une autre perspective, dialogique et pragmatique, susceptible de réouvrir le débat pédagogique.

[31]

1996; **Article**, Du paradigme transmissif au paradigme interactionniste en pédagogie dans *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris : PUF; 1996, pp.89-103

Résumé : La plupart des enseignants partagent un idéal de pédagogie active et constructiviste. Cet idéal s'oppose aux démarches transmissives centrées sur l'enseignant et son savoir. Cette voie a été fermement balisée par J.Piaget, l'épistémologie génétique ouvrant aux sciences de l'éducation une perspective unificatrice.

Sans nier la novation, on peut identifier les limites de cette pédagogie normale et l'émergence d'un paradigme concurrent, délibérément interactionniste. Dans cette autre configuration, les problèmes pédagogiques ne sont plus essentiellement d'ordre psycho-cognitif. Ce sont des problèmes de traduction, de conflit, de dialogue, de collision et de confusion entre jeux de langage. Cette catégorie, proposée par L.Wittgenstein dans les "investigations philosophiques", est un outil précieux pour penser le pédagogique en dehors des critères habituels et comme une activité communicationnelle.

[30]

1995, **Colloque**, A propos d'une activité de formation proposée à l'ensemble des agents opérationnels d'une entreprise de vente par correspondance dans *Les professions de l'éducation et de la formation* organisé par l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française, Lille

Je suis par moment formateur, à d'autres enseignant et quelquefois chercheur. A ces divers titres, je participe à la reproduction des professionnalités, et probablement à leur recomposition. Ceci dit, ma recherche concerne essentiellement la communication pédagogique ; je ne suis donc pas un spécialiste en analyse des professionnalités.

Ce propos introductif n'est pas destiné à excuser par avance les insuffisances ou imprécisions qui accompagneraient éventuellement cette contribution. Je souhaite au contraire affirmer qu'il est utile de prêter attention à la transformation des professionnalités de multiples endroits, y compris en portant un regard engagé qui voit du dedans plutôt que du dehors.

[28]

1994, **Article**, Connaissance de l'entreprise et pratique pédagogique dans *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL, p.93-107*

Allions nous enseigner la comptabilité, la gestion, le management, le marketing, les théories de l'organisation... La réponse proposée dans cette contribution peut s'énoncer ainsi: tout cela et rien de tout cela. Il y a un savoir à inventer pour dire l'entreprise autrement, un savoir à l'usage de ceux qui y travaillent aujourd'hui... C'est cette élaboration que nous essaierons de restituer, en tournant autour d'une question apparemment naïve: qu'est-ce qu'une entreprise?

[27]

1994, **Article**, La collecte du matériel pédagogique et la construction d'un savoir sur l'entreprise dans *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL, p.83-92*

Nous avons appris que c'est d'abord l'enseignant qui apprend. Il apprend en inventant des méthodes pour que d'autres apprennent. Il apprend en « interviewant », en « dérushant », en parlant avec les salariés. Il apprend beaucoup en travaillant sur le matériel pédagogique brut. Cela ne fait que confirmer une idée aujourd'hui largement partagée: ce qui permet de comprendre, c'est une relation inventive et constructive au savoir. Et il n'est pas sûr que nous sachions bien exploiter cette idée avec les apprenants!

[26]

1994, **Article**, (co-auteur) Gérer une action de formation en entreprise dans *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL, p.69-79*

28,5 milliards de Chiffre d'Affaires réalisé en 1991. Le marché de la formation est important même s'il connaît aujourd'hui une certaine stagnation. De ce fait, après une période d'opulence relative, un nombre significatif d'organismes de formation, parfois dopés par des financements publics non pérennisés, se sont vus contraints de mettre la clef sous la porte. D'autres ont procédé à des licenciements. Le CUEEP, Institut de l'université des sciences et technologies de Lille, n'échappe pas à ce qui semble bien être une crise d'identité de la formation professionnelle continue. L'ère de la rationalisation semble venue tant dans la répartition des fonds par les financeurs publics et privés que dans la gestion interne des organismes

[25]

1994, **Article**, Les attentes des acteurs, analyse et structure d'un réseau d'attentes dans *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL, p.55-67*

Dans une formation en entreprise et sur l'entreprise, les apprenants sont pris dans un réseau d'attentes et d'intérêts qui préjuge des leurs. Attentes d'acteurs exprimant des souhaits au nom des "salariés apprenants" certes, mais aussi au nom de l'entreprise, au nom de l'organisme de formation, au nom de la pédagogie et éventuellement en leur propre nom, voire pour le compte d'un intérêt général pré-supposé. Ces attentes ne s'expriment pas indépendamment les unes des autres, elles forment un système, elles peuvent s'opposer, communiquer entre elles et se compléter, mais elles peuvent aussi coexister dans une relation d'indifférence ou de neutralité, voire d'ignorance polie.

[24]

1994, **Entretien**, Contextualisation de la formation ETC dans la réponse globale faite par le CUEEP à la Redoute, dans *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL, p.41-54*

Comment la réponse formation proposée par l'organisme de formation est-elle pensée globalement?

[23]

1994, **Entretien**, Contextualisation de la formation ETC dans le plan de formation Redoute, entretien avec des responsables du service formation de la Redoute." dans *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL, p.31-39*

Deux thèmes sont abordés: quelle est la fonction du stage Environnement Technique et Commercial dans le plan de formation Redoute. Quel a été le rôle du service formation dans la réalisation de cette formation?

[22]

1994, **Revue** (Coord) *Formation en entreprise sur l'entreprise, une expérience, Cahier d'étude du CUEEP n°27, USTL, 175 p.*

La première partie s'ouvre par une contribution qui présente la demande de l'entreprise, son analyse par l'organisme de formation et l'accord entre les parties sur une problématique générale. Suivent deux contributions qui permettent de contextualiser l'action de formation dans la stratégie de formation de l'entreprise d'une part, dans la stratégie de l'organisme de formation d'autre part. Dans la contribution suivante les attentes des demandeurs et des concepteurs de la formation sont identifiées. Ces attentes, hétérogènes, forment un réseau, un système. La première partie de ce Cahier se termine sur un point de vue de gestionnaire: comment un organisme de formation doit-il s'y prendre pour passer d'une gestion intuitive à une gestion raisonnée des actions de formation en entreprise?

La seconde partie s'intéresse à la collecte et au traitement du matériel pédagogique et du savoir. Dans l'entretien collectif qui constitue la première contribution de cette seconde partie, l'équipe pédagogique, répond à la question : comment cela s'est-il passé?. La contribution suivante s'intitule « connaissance de l'entreprise et pratique pédagogique ». Qu'est-ce qu'une entreprise et qu'est-ce que l'entreprise comme objet de pédagogie? Enfin, quatre contributions sont consacrées à la collecte et au traitement du matériel pédagogique. Chacune d'entre elles traite de l'utilisation d'un mode de médiatisation spécifique : l'image, le son, l'ordinateur.

[21]

1993, **Article**, La Redoute: utilisation de l'image dans une formation en entreprise sur l'entreprise dans *Actualité de la Formation Permanente*, n°128, pp.73-79

L'entreprise est à l'ordre du jour dans la formation continue comme dans la formation initiale. C'est un lieu d'insertion, de formation, d'alternance. C'est l'objet de cours multiples et variés, de visites, de rapports, de mémoires. Bref, l'entreprise est devenue un objet de pédagogie. Et cela sans que les enseignants sachent toujours comment s'y prendre.

[20]

1993, **Article**, La Redoute: de la demande de formation à la proposition d'un dispositif pédagogique dans *Actualité de la Formation Permanente*, n°128, pp.68-72

Deux questions étaient posées au début de cette contribution: celle de la relation qu'un enseignant entretient avec une demande de formation quand elle émane d'une entreprise et celle de la démarche qui conduit à produire une réponse pédagogique.

[19]

1993, **Article**, Identification d'un objectif de formation de base non référencé dans *Actualité de la Formation Permanente*, n°123, pp.74-78

une formation efficace en Economie est grandement facilitée si les stagiaires savent (et pas seulement si le formateur sait):

- que l'homme est un animal théoricien;
- qu'il est utile de dépasser l'opposition que nous opérons volontiers entre une attitude "pratique" connotée positivement et une attitude "théorique" jugée trop abstraite, utopique, en dehors du monde réel.

Faute de quoi, on n'enseigne pas vraiment l'Economie mais plutôt une catéchèse.

[17]

1992, **Thèse en Sciences de l'Education**: *Peut-on enseigner l'Economie: éthique ingénierie et pédagogie*, Université des Sciences et Technologies de Lille I.

En économie, le propos "simplement" poli est un savoir appris, celui qu'on répète sans plus, en tout cas sans qu'il nous vienne à l'idée qu'il y a là quelque chose à comprendre. L'origine de cette connaissance intériorisée est multiple, mais dans tous les cas elle exprime un processus de socialisation complexe. Nous distinguerons trois moments de la raison pédagogique: la politesse, l'honnêteté instrumentale et l'honnêteté communicationnelle. Ils constituent trois degrés de maîtrise que les stagiaires sont susceptibles d'atteindre. Afin de les décrire, imaginons l'histoire de Monsieur Surlechemindela raison.

Monsieur Surlechemindela raison regarde un match de football. Soudain il entend l'arbitre siffler et le commentateur crier: hors jeu! Le terme ne le surprend pas, il y a hors-jeu pense-t-il!

Le voisin de monsieur Surlechemindela raison qui vient précisément d'un pays où le football est inconnu lui demande: pouvez vous m'expliquer la règle du hors jeu? Après quelques propos fort

embrouillés, Mr Surlechemindelaraison avoue n'en être pas capable. Au fond se dit-il, je ne me suis jamais posé cette question et je ne sais pas trop ce qui se passe quand l'arbitre déclare qu'il y a hors jeu. Ma politesse cache une malhonnêteté "footbalistique" insupportable.

Sans plus tarder, Mr Surlechemindelaraison se rend chez le pédagogue. Ce dernier s'empresse d'explications.

Revenant près de son voisin, Mr Surlechemindelaraison répète ce qu'il vient d'apprendre: un joueur peut se positionner, sans risque d'être pénalisé, dans la moitié située face à son gardien de but. Mais il ne peut pas prendre position dans la moitié adverse, au delà du joueur de l'autre équipe, qui est le plus proche de sa ligne de but. Dans ce cas il serait hors du jeu.

Mr Surlechemindelaraison est fier de lui. Je pourrais, dit-il sans modestie, arbitrer un match de football.

- Mais cette règle est absurde, dit à Mr Surlechemindelaraison son voisin néophyte. Pouvez-vous m'expliquer pourquoi elle a été inventée?

- Tu me poses là une drôle de question! Je m'en retourne voir le pédagogue, peut-être ne m'a-t-il pas tout dit?

- Imagine, lui dit le pédagogue, que la règle du hors jeu n'existe pas. Que serait alors le jeu de football?

- Je pense, dit monsieur Surlechemindelaraison, que le spectacle ne serait pas très amusant. Un joueur pourrait en permanence se trouver près du but adverse et attendre que le ballon vienne à lui, ce qui obligerait un joueur de l'autre équipe à le "marquer" en permanence.

- Tu dis là quelque chose d'important, dit le pédagogue à Mr Surlechemindelaraison. Il existe en deçà de la raison technique une raison plus fondamentale qui témoigne d'un accord plus profond sur le but du jeu. Tu pourrais aller voir chez Kant...

- Je ne connais pas ce joueur de football, dit Mr Surlechemindelaraison, mais veut-il dire simplement que le football appartient à la famille des jeux collectifs et qu'il doit permettre aux joueurs des deux équipes de construire un spectacle. Si vous m'aviez expliqué cela tout de suite, j'aurais pu ré-inventer la règle du hors jeu moi-même. et j'aurais compris sa signification! je m'en retourne voir mon voisin.

Et monsieur Surlechemindelaraison explique à son voisin tout ce qu'il vient d'apprendre. Désormais, conclut-il, ma politesse est étayée par une honnêteté technique et cette honnêteté technique est elle-même soutenue par une honnêteté plus profonde qui permet d'expliquer le sens profond des règles.

- Soit, lui dit son voisin, mais les gens de chez moi n'aimeraient pas cette règle là. Ce sont de grands costauds qui aiment donner des coups de pieds géants. Non, je ne pense pas qu'ils aimeraient.

- Qu'à cela ne tienne dit monsieur Surlechemindelaraison, accordez vous sur une autre règle.

Annexe VII : itinéraire professionnel

Dates	Fonctions	Employeurs	Produits pédagogiques	Enseignements Universitaires	Travaux de Recherche
1975	Maître auxiliaire	Lycée professionnel et Gepen			
1978					
1979	et formateur Cueep et Chargé de TD et chargé d'études	et université de Lille I			Thèse en économie [02]
1982	Conseiller en formation	Université de Lille I			
1983	Co-responsable du département Economie/Droit	Département Economie / Droit de l'institut cueep	Gavroche [08] [09][10]		Articles [04] [05] Articles [06]
1987			Bourse[11] Employabilité[12] EcoBase Redoute[13] Locomo[14] EcoBase D.A.E.U +[15] ETC Redoute[16]		Article [07]
1988					
1991					
1992					
1993	Responsable du département Economie/Droit		VPC Vert Baudet [18]		Thèse en Sciences de l'éducation [17] Articles[19][20][21]

Dates	Statuts	Employeurs	Produits pédagogiques	Enseignements universitaires	Travaux de Recherche
1994/1995	Maître de conférences en Sciences de l'Education	Université de Lille I <i>Institut Cueep</i> <i>Département sciences de l'éducation</i>	Yutopie [29]	(A) Épistémologie des démarches scientifiques (LMSE) (B) Ingénierie pédagogique (LIUP) (C) Nouvelles Technologies Éducatives (MIUP) (D) La pédagogie dans la relation formation / emploi	Coordination cahier d'études [22S ¹] Entretiens [23] [24] Articles [25][26][27][28]
1995/1996			Moraine [32]	A , B , D (E) Conception et rédaction d'un mémoire professionnel (LMIUP) (F) Conduite des actions de formation(LMIUP) (G) Economie générale et économie d'entreprise (DIUP)	Communication (30) Article [31]
1996/1997				A , B , C (coordination), D, E , F, (H) Epistémologie des pratiques éducatives et ingénieriale (MIUP)	Article : [33] Communication: [34 ¹]
1997/1998				A, B, C (coordination), E, F, H (I) Lectures de l'activité pédagogique (DIUP)	Communication : [35] Ouvrage collectif : [36] Colloque [37]
1998/1999			Epistémologie des démarches scientifiques [41]	A, B, C (coordination), E, F, H, I (J) Méthodologie de l'entretien (L.M.S.E)	Article : [38] Article : [39]
1999/2000				A,B,C (coordination), E,F, H,I,J	Article : [40] Colloque [42]
2000/2001				A,B,C (coordination), E,F,H,I,J, (K) Méthodologie et épistémologie de la recherche (DEASE)	Article : [43] Colloque [44]

Annexe VIII : hypothèses sur les attentes des usagers exploitant

LES ATTENTES DU DEPARTEMENT INDUSTRIEL

J'attends de cette formation qu'elle responsabilise les salariés

Analyse : L'hypothèse qu'une meilleure connaissance de l'entreprise responsabilise les salariés doit être relativisée. Il est probable que le type d'organisation du travail est sur-déterminant et qu'une meilleure connaissance de l'entreprise modifie peu les comportements dans un secteur où l'activité s'accompagne d'un système de contrôle individuel susceptible d'identifier systématiquement les salariés responsables d'erreurs. A l'inverse, dans un secteur qui laisse une marge d'autonomie plus grande et où le contrôle est moins prégnant, la responsabilisation par positionnement dans un réseau de relations interdépendantes est sans doute efficace. Ce qui nous conduit à émettre deux hypothèses.

Hypothèse 1: la formation permet de mieux comprendre les interactions entre les différentes activités. Après la formation, les effets négatifs ou positifs d'une action sur le processus de production sont mieux perçus.

Hypothèse 2: cette connaissance nouvelle n'implique pas nécessairement une attitude responsable.

J'attends de cette formation qu'elle renforce le sentiment d'appartenance à l'entreprise;

Analyse: Les responsables du département industriel souhaitent favoriser le bon fonctionnement de la Redoute en donnant au sentiment d'appartenance à l'entreprise une assise plus grande. Ceci dit, cette attente gagne à être examinée de plus près. Tout d'abord un constat: il semble que la plupart des salariés de la Martinoire sont attachés à la Redoute par des motivations essentiellement affectives. S'il en est ainsi, une personne sera facilement déstabilisée dans une discussion où elle doit argumenter et elle se laissera facilement glisser d'une posture de salarié à celle de client mécontent. Une connaissance réduite du fait d'une identité professionnelle restreinte ne permet certainement pas de tenir une position d'interlocuteur pertinent dans une discussion sur la Redoute. Il s'agit donc moins de conforter le sentiment d'appartenance que de lui donner une assise complémentaire étayée sur des considérations d'ordre cognitif.

Hypothèse 1: avant la formation, l'identité professionnelle de certains salariés est restreinte et étayée sur des considérations d'ordre affectif.

Hypothèse 2: la formation concourt à la constitution d'une identité professionnelle élargie, Après la formation le sentiment d'appartenance est étayé sur une capacité plus grande à conceptualiser l'organisation de l'entreprise et à la penser de manière plus globale.

LES ATTENTES DU SERVICE FORMATION

J'attends de cette formation que les salariés prennent conscience des contraintes objectives qui pèsent sur l'entreprise

Analyse: cette attente du service formation était pour nous très problématique. Il nous semblait que les salariés étaient déjà "imprégnés" d'un discours macroéconomique largement diffusé par les médias qui présente en général les contraintes économiques comme une fatalité inexorable. Selon nous, un formateur n'a pas pour rôle de conforter cette certitude et il se peut d'ailleurs que ce soit un préjugé. Notre position sur ce point est ferme: une pratique pédagogique se doit d'interroger les pré-jugés qui se présentent comme des évidences. Pour le dire très brièvement, il est important de dé-naturaliser les évidences et re-historiciser les choix sociaux (même s'ils semblent incontournables à court ou moyen terme). Les évidences s'imposent, elles ne prêtent pas à discussion tandis que les choix sociaux s'argumentent et se négocient... Il y a là deux postures idéologiques qui renvoient à des conceptions épistémologiques et pédagogiques différentes.

En clair, les présupposés pédagogiques de cette attente entraînent en conflit avec notre conception de l'enseignement. Nous pensions que la relayer conduirait à renoncer à l'attitude pédagogique que nous souhaitions tenir. Nous avons donc discuté cette orientation avec le service formation en essayant d'expliquer notre point de vue et en insistant pour dire qu'il ne nous semblait pas correspondre à la demande initiale.

La formation, en principe, ne répond pas à cette attente.

Hypothèse 1: les stagiaires sont déjà imprégnés de l'idée selon laquelle des contraintes pèsent sur l'entreprise.

Hypothèse2: la formation ne renforce pas la conscience qu'ont les stagiaires de ces contraintes.

J'attends de cette formation que les salariés soient rassurés quant à leur avenir dans l'entreprise

Analyse: A notre avis, les salariés dans leur grande majorité font confiance à leur entreprise. La confiance s'enracine d'abord dans l'histoire de la Redoute (une entreprise qui ne licencie pas), mais elle est aussi étayée sur la connaissance de l'activité que des salariés constatent sur leur poste de travail. Il se peut qu'un discours qui se voudrait rassurant ait l'effet inverse et du seul fait de son émission, il pourrait être sujet à caution. Ceci dit, la formation n'a pas à notre avis à réassurer. Par contre, elle peut contribuer à préciser un cadre général dans lequel les salariés pourront élaborer leur propre opinion.

Hypothèse: la formation n'est pas vécue par les stagiaires comme une tentative de réassurance, mais elle contribue à la construction d'une opinion mieux fondée et plus autonome.

J'attends de cette formation que les salariés envisagent la mobilité professionnelle de manière positive

Analyse: Il s'agit de favoriser la mobilité globale dans l'entreprise en élargissant l'identité professionnelle des salariés. Contrairement aux objectifs de réassurance et de prise de conscience, l'objectif de mobilité ne nous semble pas problématique. Il est compatible avec l'objectif de connaissance de l'entreprise et avec l'attente initiale de la Département industriel et nous pensons que la formation contribue effectivement à favoriser la mobilité. Ceci dit, les souhaits de mobilité supposent des débouchés professionnels effectifs pour ceux qui le souhaitent. Une mise en appétit non suivie d'effets risque d'être frustrante.

Hypothèse: la formation renforce l'idée d'une mobilité souhaitable et envisageable. En amont ou parallèlement à la mobilité effective, elle permet d'abord de "bouger dans sa tête".

LES ATTENTES DE LA RELATION CLIENTELE

J'attends de cette formation que les salariés Martinoire et Roubaix se sentent moins différents

Analyse: A l'occasion de la formation ETC, les salariés de la Martinoire aussi bien que ceux de Roubaix sont amenés à s'expliquer mutuellement leur travail. En terme de valorisation, les retombées ne sont pas nécessairement défavorables aux activités dites industrielles. De fait, expliquer le travail de ramassage ou d'emballage renvoie à des connaissances insoupçonnées que les salariés de la Martinoire sont tout à fait capables de mobiliser. A titre d'exemple, le travail de ramassage recouvre une connaissance implicite du système informatique qui permet de gérer les commandes. Quelle que soit l'activité décrite, il semble d'ailleurs que la relation d'intercompréhension déqualifie les regards stéréotypés que les salariés portent les uns sur les autres.

Hypothèse: la formation déstabilise les regards stéréotypés et réorganise les représentations que les salariés ont les uns des autres.

J'attends de cette formation que les salariés qui travaillent en relation clientèle ne vivent plus dans leur "bulle".

Analyse: Il existe à la Redoute deux types d'activités qualitativement différentes. Dans certains secteurs, les tâches des salariés sont très intégrées à l'outil de travail, elles sont répétitives et même si l'effort pour les enrichir est effectif, le travail en lui même n'est pas très "enrichissant". C'est le cas de nombreuses activités dites industrielles, qu'elles soient ou non automatisées. De fait, les salariés de la Martinoire mettent rarement en avant un intérêt pour le métier proprement dit, ils insistent par contre sur d'autres considérations liées aux relations de travail, à la convivialité. Dans d'autres activités au contraire, par exemple en relation clientèle, les salariées disposent d'un environnement de travail qu'elle gèrent en autonomie. (ordinateurs, fichiers, téléphone...). Elles expriment un intérêt pour le travail proprement dit. La formation ETC, dans la mesure où elle favorise la description et l'analyse des procès de travail (dans des jeux de rôles par exemple) renvoie à ces différences qualitatives entre activités. La connaissance des différentes formes de relations au travail conduit sans doute les stagiaires à un respect mutuel plus grand.

Hypothèse: La formation conduit à différencier les formes de travail et probablement à respecter celles qui sont plus ingrates.



LES RELATIONS ENTRE L'AGIR PEDAGOGIQUE ET L'AGIR DES USAGERS DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION

Dans ce texte, j'ai souhaité montrer que l'activité de recherche ne consiste pas seulement à produire des résultats mais aussi à conduire un processus de recherche, à élaborer un cadre de référence. J'ai souhaité développer l'idée, plus souvent énoncée que mise en oeuvre, selon laquelle tendre vers l'objectivité ce n'est pas chercher à être neutre ; que c'est bien plutôt rendre lisible pour soi même et pour d'autres l'outillage intellectuel qui nous sert à interpréter le monde. Cet exercice est beaucoup plus difficile que je ne l'imaginai, mais je le crois nécessaire et je pense qu'il relève des fondements d'une formation par la recherche. L'université est un endroit privilégié où tout un chacun peut l'entreprendre à sa mesure, ce qui en fait un lieu d'alternance universel.

Mots clefs : **Activité communicationnelle**
Adultes en formation
Agir des usagers en formation
Agir pédagogique
Dispositifs de formation
Epistémologie
Mémoire professionnel
Objectif intégrateur
Pragmatique