

UNIVERSITE NANCY 2

U.F.R. " Connaissance de l'Homme"

Département de Sciences de l'Education

**Dossier pour la soutenance**  
**de l'Habilitation à Diriger des Recherches**  
**présenté par Pierre-André DUPUIS**

**Note de Synthèse**  
**sur les Travaux de Recherche**

*Anthropologie temporelle des parcours singuliers  
en éducation et en formation*

**Directeur de Recherche :** Monsieur Gérard FATH

**Composition du jury :** Messieurs les Professeurs

Gérard FATH	Université Nancy 2
Pierre HIGELE	Université Nancy 2
Jean-Marie LABELLE	Université Louis-Pasteur, Strasbourg
Philippe MEIRIEU	Directeur de l'I.U.F.M. de l'Académie de Lyon
Gaston PINEAU	Université François-Rabelais, Tours

**Octobre 2002**

## REMERCIEMENTS

Ce texte constitue la trace d'un cheminement qui s'est inscrit pour l'essentiel, pendant un quinzaine d'années, dans les évolutions du Laboratoire de Sciences de l'Education de l'Université Nancy 2, et qui se poursuit aujourd'hui dans un contexte marqué à la fois par la continuité et le renouvellement des perspectives de recherche.

Ma gratitude va à ceux qui m'ont accueilli, ceux avec lesquels j'ai directement travaillé, ceux qui m'ont aidé de multiples de façons, par leurs remarques et leurs conseils, dans le cadre d'échanges intellectuels amicaux.

Je pense tout spécialement à Pierre Higelé, responsable ou co-responsable de recherches collectives auxquelles je me suis associé depuis mon arrivée au Département de Sciences de l'Education, et à Gérard Fath, pour le rôle qui a été le sien dès les premières grandes décisions de ma vie professionnelle, et la qualité exceptionnelle du compagnonnage durable d'idées et d'amitié qu'il a rendu possible. Je lui exprime toute ma gratitude d'avoir accepté d'être mon Directeur de Recherche.

Ma reconnaissance va à ma famille et mes proches, à tous ceux dont les conseils et les encouragements ont été, à des titres divers, si importants pour moi dans ce travail, en particulier Jean-Marie Labelle, Philippe Meirieu, et Henri Wetzel.

Je remercie enfin, pour avoir accepté d'examiner mon travail, les membres du jury de cette Habilitation à Diriger des Recherches.

# SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	1
SOMMAIRE	2
1. PRESENTATION GENERALE	4
2. RETOUR SUR UN ITINERAIRE (Sommaire)	10
2. RETOUR SUR UN ITINERAIRE	11
2.1. Intuitions-sources et orientations fondamentales à partir de l'expérience du C.R.F.M.A.I.S.	11
2.1.1. Le rapport aux situations.	12
2.1.2. La diversité des médiations, des milieux et des lieux (A, C2, G3).	17
2.1.3. Les orientations formatives.	25
2.2. Le parcours universitaire de recherche : contextes et fils conducteurs.	31
2.2.1. Principaux domaines de recherche et regroupement des travaux.	31
2.2.2. Quelques remarques sur les conditions de la recherche collective.	43
3. ANALYSE DES TRAVAUX : FOYERS THEMATIQUES ET PROBLEMATIQUES (Sommaire)	45
3. ANALYSE DES TRAVAUX : FOYERS THEMATIQUES ET PROBLEMATIQUES	46
3.1. Contre-jours de la philosophie et de l'éducation.	47
3.1.1. Problématique générale.	47
3.1.1.1. La connaissance philosophique et les exigences de la pensée.	47
3.1.1.2. Les relations paradoxales de la philosophie et de l'éducation.	51
3.1.2. La relation d'éducation.	55
3.1.2.1. Communication indirecte et réciprocité.	55
3.1.2.2. Médiation et relation d'aide.	61
3.1.3. Le temps dans l'éducation et la formation.	67
3.1.3.1. Développement et intensités qualitatives.	69
3.1.3.2. La transmission intergénérationnelle.	73
3.1.3.3. Les temporalités dans la formation.	77
3.1.4. La singularité éducative et l'irréductibilité de la pédagogie.	79
3.1.4.1. « Education impossible » et pédagogie.	80
3.1.4.2. L'école de la liberté et les singularités comme « totalités concrètes »	84

3.1.5. Sens, subjectivité, et rapport au véridique. ....	90
3.1.5.1. Sens et vérité. ....	90
3.1.5.2. Les dimensions du sens. ....	94
3.1.5.3. Intention de vérité et rapport au véridique. ....	98
3.2. Le transfert d'apprentissage. ....	105
3.2.1. Transférabilité de l'expérience et paramètres contextuels de la formation. ....	106
3.2.2. Dimensions et conditions du transfert. ....	114
3.2.3. Transferts d'expérience et problèmes de reconnaissance dans le cas des emplois - jeunes. ....	124
3.3. Le sens de l'éducation dans la culture et dans les relations interculturelles. ....	131
3.3.1. Culture et création de facultés. ....	131
3.3.2. Les relations interculturelles. ....	138
3.3.3. Education interculturelle et éducation à la citoyenneté. ....	145
3.4. Expérience et formation. ....	149
3.4.1. Personnalisation et formation d'adultes. ....	149
3.4.2. Expérience subjective et expérience formative ....	154
3.4.3. Subjectivité et temporalité. ....	163
4. PROJETS ET PERSPECTIVES (Sommaire) ....	168
4. PROJETS ET PERSPECTIVES ....	169
4.1. Approfondissement de quelques problèmes épistémologiques et méthodologiques. ....	171
4.1.1. La connaissance de l'individuel et le statut de la singularité en première personne. ....	171
4.1.2. Le rapport aux pratiques et les co-identités. ....	181
4.1.3. La teneur et les conditions de l'interdisciplinarité. ....	191
4.2. Directions de recherche. ....	199
4.2.1. La réflexivité en formation. ....	199
4.2.2. Activités, situations, et sens de l'agir. ....	209
4.2.3. Valeurs et souci de vérité dans une société pluraliste. ....	220
5. CONCLUSION ....	231
BIBLIOGRAPHIE ....	237
1. RECUEIL DE TRAVAUX. ....	237
2. BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE COMPLEMENTAIRE. ....	243
ANNEXE ....	283

## 1. PRESENTATION GENERALE

Le dossier que je présente à l'appui de ma demande d'Habilitation à Diriger des Recherches se compose des documents suivants :

- une « Note de Synthèse » comprenant une bibliographie générale et la liste de mes publications personnelles, avec, en Annexe, un *curriculum vitae* précisant les activités et les responsabilités qui ont été les miennes en tant qu'enseignant-chercheur
- deux volumes de « Recueil de Travaux » auxquels renvoie la « Note de Synthèse »
- un livre, *Eduquer : une longue histoire. Recherches sur l'espace et le temps de l'éducation*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1990 (2<sup>e</sup> éd. 1992).

Ne sont pas joints les livres collectifs auxquels j'ai participé ou dont j'ai été le co-coordonateur, mais les contributions personnelles ou co-signées qui s'y trouvent sont incluses dans le « Recueil de Travaux ».

Tenter de reconsidérer et de ressaisir son parcours pour en dégager les principales lignes de force et les perspectives, c'est d'abord, dans mon cas, se trouver devant un ensemble qui peut paraître assez disparate d'intérêts et de chantiers divers. Avant même mon arrivée à l'Université en 1987, et surtout depuis, je me suis souvent situé par rapport à des sollicitations successives, et à des propositions qui m'ont engagé tour à tour aussi bien dans la rédaction d'un livre, l'écriture d'articles relevant de genres différents, quelques recherches-actions-formations et Universités d'été, que dans la participation à des recherches et des publications collectives. Si l'on peut, sans doute, reconnaître ici certains traits de réceptivité qui remontent aux mystères de l'enfance, ce qui se marque surtout dans ce trajet, c'est mon intérêt pour le travail avec d'autres, dans le cadre d'une Equipe de Recherche (maintenant

l'E.R.A.E.F.)<sup>1</sup>, ou dans un partenariat associant plusieurs équipes<sup>2</sup>. Mais ce qui apparaît aussi, ce sont des entrecroisements, des insistances, des inflexions qui font que les travaux effectués, et surtout les questions qui les sous-tendent, au-delà de ce qui les lie au *kairos*, à l'occasion qui sollicite et invite, se répondent les uns aux autres à des niveaux différents, et dessinent des ensembles dont certaines dimensions ne se repèrent que dans l'après-coup, en même temps qu'elles ouvrent sur de nouveaux horizons.

En s'inspirant de la distinction stoïcienne du *chronos* et de l'*aiôn*, du temps dont on peut mesurer le passage et du temps que la liberté des actes peut à tout moment renouveler<sup>3</sup>, ne peut-on dire, aussi, que les résonances qui s'établissent dans la durée abritent ce qui est « réservé » pour des actualisations possibles et des potentialisations nouvelles ? Les « moments-clés » d'une existence ne sont pas forcément ponctuels, car ils appartiennent à ce temps transversal où se dessine le *filigrane* de la vie, qui ne s'entrevoit que par transparence lorsqu'on le regarde à la lumière d'une lampe, ou à celle du jour.

A ce qui, de l'extérieur, apparaît comme une *trajectoire*, correspond ainsi, vu de l'intérieur, un *itinéraire*, c'est-à-dire un *cheminement* où « le chemin se trace en marchant »<sup>4</sup>, et où se mêlent le volontaire et l'involontaire, les contingences, les contraintes, les acceptations et les initiatives, selon les multiples dimensions de sens d'une existence dans laquelle on se reconnaît (se découvre et s'invente) « soi-même » plus ou moins.

Or Kurt Lewin a montré que tout itinéraire avait une structure « topologique ». Il ne se comprend qu'en relation avec des *champs associés*, des ensembles différenciés de situations caractérisées par un certain nombre de lignes de force et de lignes de sens qui les traversent, en les mettant elles-mêmes en relation avec des arrière-plans<sup>5</sup>. Les processus de développement s'inscrivent ainsi dans des

---

<sup>1</sup> Equipe de Recherche sur les Acteurs de l'Education et de la Formation, Laboratoire du Département de Sciences de l'Education de l'Université Nancy 2.

<sup>2</sup> Depuis juin 2002, je suis Directeur élu du Bureau de l'Institut Lorrain des Sciences du Travail, de l'Emploi et de la Formation (I.L.S.T.E.F.). L'I.L.S.T.E.F. est un réseau régional associant quatorze Equipes de Recherche rattachées à l'Université Nancy 2, à l'Université de Metz, à l'Institut National Polytechnique de Lorraine, et à l'Institut Régional du Travail Social de Lorraine. Ces Equipes situent, pour partie au moins, leurs recherches dans les champs du travail, de l'emploi, de l'éducation et de la formation.

<sup>3</sup> Cf. Victor Goldschmidt, *Le système stoïcien et l'idée de temps*, Paris, Vrin, 2<sup>e</sup> éd. 1969, p.217-218.

<sup>4</sup> Jacques Ardoino, « Trajectoire ou cheminement ? », in *Les avatars de l'éducation*, Paris, P.U.F., 2000, p.137.

<sup>5</sup> Cf. Pierre Kaufmann, *Kurt Lewin. Une théorie de champ dans les sciences de l'homme*, Paris, Vrin 1968, p.265-266.

« espaces hodologiques » où s'actualisent, par couplages, des potentialités psychiques et des potentialités appartenant au « milieu associé ». Ce qui se crée alors, c'est une « différenciation graduelle de l'espace de vie ». De nouveaux potentiels se constituent, soutenus par un *imaginaire*. Celui-ci est une « sphère d'éventualités échappant à quelque degré aux critères de distance et de direction, qu'assignent dans l'espace hodologique les barrières d'exclusion »<sup>1</sup>. C'est pourquoi revenir sur ses propres traces, alors que s'y trouvent forcément marquées la finitude, la limitation, et l'imperfection des choix, ce peut être retrouver les gestes, les directions de sens, les plans d'aspirations qui les débordent et les emportent au-delà d'un simple *tracé*.

D'une certaine façon, il faut donc accepter que l'objet soit en partie « perdu de vue » pour qu'autre chose puisse se dire et se penser. Se déprendre du leurre de l'image, c'est ne pas séjourner dans une double mélancolie, celle qui s'attache à « la nostalgie de la présence qu'éprouve le sujet humain »<sup>2</sup> dans la sublimation des traces, et celle du langage lui-même qui ne peut tout dire ni coïncider avec un objet perdu<sup>3</sup>. Si l'on ne cherche pas non plus à oublier ou à fuir, ne s'agit-il pas, plutôt, de se mettre « en une certaine absence », dans cette chambre d'échos où la parole, écoutée, ne se ferme pas sur elle-même, mais peut « prendre résonance de ce qu'elle voit, de ce qu'elle touche, de ce qu'elle sent »<sup>4</sup> ?

Enfin, la relation entre ce que l'on a pu écrire et tout le reste de la vie se caractérise à la fois par la complémentarité et par l'espacement. Michel de M'Uzan a proposé d'appliquer à la vie elle-même la notion de « réécriture intérieure » des événements vécus, qui a valeur d'« élaboration de la catégorie du passé »<sup>5</sup>. Dans la vie psychique, le « même » se construit comme *temporalisation*. Celle-ci se distingue d'une répétition de l'identique, parce qu'elle reprend et modifie, comme sur un palimpseste et dans un « inter-jeu », des « récits » ou des « micro-récits » qui se sont ébauchés et stratifiés à des niveaux différents. Dans cette élaboration « romanesque » des traces souterraines de la vie, des ponctuations se marquent, des décalages se produisent, et s'effectue, d'une façon qui peut être très discrète et très progressive, une redistribution des investissements (ib., p.90). Même si elle n'est

---

<sup>1</sup> Pierre Kaufmann, ib., p.195 et 196.

<sup>2</sup> Jean-François Lyotard, *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée, 1986, p.30.

<sup>3</sup> J.B. Pontalis, « Mélancolie du langage », in *Perdre de vue*, Paris, Gallimard, 1988, p.193-196.

<sup>4</sup> Pierre Fédida, « Du rêve au langage », *Psychanalyse à l'Université*, 37, janvier 1985, p.7.

<sup>5</sup> Michel de M'Uzan, *De l'art à la mort*, Paris, Gallimard, 1977, p.87.

qu'approximative, la métaphore de « l'écriture de la vie » n'est donc pas infondée. A partir de textes déjà écrits, il est possible, jusqu'à un certain point, de retrouver et de poursuivre les « pas » dont ils constituent les traces. Et, lorsqu'on envisage la pluralité de ses registres et de ses niveaux, ce qui s'esquisse alors est l'ensemble de l'espace complexe des investissements, désinvestissements, et contre-investissements possibles, d'énergie et de sens, qui peuvent s'effectuer entre l'écriture et la vie<sup>1</sup>.

Des écarts, une non-saturation, sont indispensables, pour qu'au-delà du déploiement, de la récollection, de la récapitulation, de la relecture, il soit toujours possible de retrouver et de reconsidérer de façon critique les « *dé-parts* » (là d'où l'on part, mais aussi là où se départagent des enjeux, se tracent des lignes de jugement qui sont aussi des lignes de partage entre l'essentiel et l'inessentiel, l'opportun et l'inopportun, ce qui est urgent et ce qui peut attendre). C'est en ce sens qu'il est possible d'accepter l'incomplétude, les vues et les objets partiels, sans pour autant s'en satisfaire, mais sans non plus qu'il soit nécessaire de combler artificiellement ce qui est lacunaire.

---

<sup>1</sup> Les relations entre la pensée qui s'élabore et l'existence qui se déploie sont alors comme les deux spirales d'un « enroulement heuristique ». Cf. ERAD - Jean-Marie Labelle, « Une recherche collégiale en équipe sur les manières d'apprendre des adultes », *Perspectives Documentaires en Education*, 52, nov.2001, p.23.



Le travail de « synthèse » présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches est un travail de second degré qui prend, pour une bonne part, appui sur des éléments déjà existants. Comme ces éléments appartiennent à des ensembles de thématiques et de problématiques diverses, il pourrait se proposer dans la simple linéarité d'un syntagme intégrant au fur et à mesure une pluralité de paradigmes. Mais ce serait ne pas tenir compte qu'ils relèvent eux-mêmes d'arrière-plans, de contextes, et de formes d'élaboration différents. D'autre part, c'est au cours d'une expérience longue comme enseignant, puis comme Directeur d'Etudes au C.R.F.M.A.I.S.<sup>1</sup> de Nancy (1974-1987) que se sont formées ou confirmées, pour moi, des intuitions ou des orientations qui constituent toujours un « socle » pour mes activités universitaires d'enseignement et de recherche. Certes, ce qui se réfracte ou se diffracte, encore aujourd'hui, de cette période est à distance variable des intérêts et des questionnements qui étaient alors les plus manifestes. Mais on peut, par exemple, situer dans leur prolongement l'importance, pour moi, du travail d'équipe, des problèmes de la formation, et du rapport aux pratiques, à partir desquels se poursuivent, et se renouvellent, des problématiques de recherche.

Le plan général de cette « Note de Synthèse » s'efforce de tenir compte de ces effets de reprises et de ricochets. Il peut se déduire ainsi de ce qui précède :

- En revenant sur mon itinéraire, je mentionnerai quelques intuitions-sources, et quelques orientations fondamentales que l'on peut rapporter au creuset de mon expérience au C.R.F.M.A.I.S.. Je présenterais ensuite dans ses grandes lignes mon parcours universitaire de recherche, avec ses contextes et ses principaux fils conducteurs.
- Je centrerai l'analyse de mes travaux sur les principaux foyers thématiques et problématiques repérables. Même s'ils sont d'inégale ampleur et situés sur des plans différents, il me semble qu'il existe entre eux des passerelles, des déplacements et des insistances, qui me conduisent à les considérer aujourd'hui comme globalement orientés vers la *question « anthropologique »* (en un sens qui reste à préciser) du *rapport au temps dans les parcours d'éducation et de formation*, tout spécialement lorsqu'on les envisage comme des *parcours singuliers*.

---

<sup>1</sup> Centre Régional de Formation des Maîtres pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaires.

- Je présenterai enfin quelques projets de recherche déjà engagés ou qui renvoient à des perspectives plus lointaines. Ils passent par l'approfondissement de quelques problèmes épistémologiques et méthodologiques, et concernent principalement, dans différents contextes, mais en relation avec les problématiques travaillées dans le cadre de l'Equipe de Recherche, les questions de la connaissance du singulier, des dynamiques formatives, et de la *construction temporelle* du sens et du véridique, pour les « acteurs sujets » engagés dans des processus de formation<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Les références indiquées par des codes (**A**, **B2**, **D4**, **E3...**) renvoient à la liste des publications personnelles que l'on trouve à la fin de cette « Note de Synthèse », ainsi qu'aux textes rassemblés dans les deux volumes de « Recueil de Travaux ».

Les numérotations (**2.1**, **3.1.2.**, ...) correspondent aux parties et sous-parties de la « Note de Synthèse ».

## **2. RETOUR SUR UN ITINERAIRE**

### **SOMMAIRE**

2. RETOUR SUR UN ITINERAIRE .....	11
2.1. Intuitions-sources et orientations fondamentales à partir de l'expérience du C.R.F.M.A.I.S. ....	11
2.1.1. Le rapport aux situations.....	12
2.1.2. La diversité des médiations, des milieux et des lieux (A, C2, G3). ....	17
2.1.3. Les orientations formatives. ....	25
2.2. Le parcours universitaire de recherche : contextes et fils conducteurs.....	31
2.2.1. Principaux domaines de recherche et regroupement des travaux. ....	31
2.2.2. Quelques remarques sur les conditions de la recherche collective. ....	43

## **2. RETOUR SUR UN ITINERAIRE**

Ici, mon but principal est de faire apparaître une certaine cohérence d'ensemble. Elle n'a pas été préméditée, comme je l'ai indiqué plus haut. Je crois, cependant, être resté fidèle à l'essentiel de ce qui s'est, peu à peu, avéré comme étant pour moi le plus important dans mon travail au Centre de Formation des Maîtres Spécialisés. C'est depuis « ces lointains où un courant central encore incertain de ses voies s'approvisionne »<sup>1</sup> que je peux mieux situer ce qui se répartira ensuite, à l'Université, dans mes principaux axes d'intérêt et de recherche.

### **2.1. Intuitions-sources et orientations fondamentales à partir de l'expérience du C.R.F.M.A.I.S.**

Un an avant mon arrivée à Nancy 2, mon premier texte écrit pour un ouvrage collectif, paru aux Presses de cette Université, l'a été pour présenter les « espaces éducatifs et rythmes de formation dans un stage annuel de perfectionnement d'instituteurs » (C2). J'en reprendrai quelques points, en le complétant pour rendre compte d'aspects qu'il ne mentionne pas mais qui ont compté par la suite. A chaque fois, j'indiquerai brièvement comment je les considère aujourd'hui, et comment certains de mes travaux ultérieurs les ont prolongés ou infléchis. L'ensemble pourrait être regroupé sous trois rubriques principales :

---

<sup>1</sup> Yves Bonnefoy, *Le Cœur-espace 1945, 1961*, Tours, Farrago, 2001, p.51.

### 2.1.1. Le rapport aux situations.

Dans les années 70 et 80, l'un des livres les plus emblématiques et importants sur l'échec scolaire a sans doute été celui du C.R.E.S.A.S., *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*<sup>1</sup>. Il marque d'abord le refus de deux approches défectologiques symétriques : celle qui justifie les différences de réussite scolaire par l'inégalité des « dons » ou des « aptitudes naturelles »<sup>2</sup> ; celle qui les explique par l'existence d'un « handicap socio-culturel »<sup>3</sup> qui serait lié aux façons de parler et de vivre, « peu stimulantes », de certains milieux sociaux. Or ce sont les *relations*, marquées par une plus ou moins grande « distance symbolique »<sup>4</sup>, entre l'école et les milieux d'appartenance de l'enfant, qu'il faut considérer pour rendre compte de la genèse de beaucoup de difficultés ou d'échecs scolaires<sup>5</sup>. Et l'on peut travailler à les prévenir ou à les réduire, car la « distance symbolique » (culturelle ou micro-culturelle) n'est pas immuable. Dans le cadre de l'école elle-même, il est possible de travailler sur les *situations*, de façon à les rendre plus accessibles et plus compréhensibles, plus déchiffrables et favorables à des investissements différenciés et modulables de sens.

On observe alors qu'en général, dans ces conditions, « tous les enfants manifestent qu'il sont capables de communiquer efficacement, d'élaborer une stratégie, d'apprendre »<sup>6</sup>. Pour ne prendre qu'un seul exemple, mais privilégié, la production langagière est très différente selon le *sens* que prend pour les enfants l'activité de raconter une histoire : à d'autres qui ne la connaissent pas ; à l'enseignant qui la connaît mais veut en réalité vérifier qu'elle a été comprise ; à

---

<sup>1</sup> C.R.E.S.A.S., *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, E.S.F., 1981.

<sup>2</sup> Cf. la parution quelques années auparavant d'un livre capital du G.F.E.N., *L'échec scolaire : doué ou non-doué ?*, Paris, Editions Sociales, 1974. Sur la genèse historique de l'idéologie des aptitudes naturelles, cf., à la même date, Noëlle Bisseret, *Les Inégaux ou la sélection universitaire*, Paris, P.U.F., 1974.

<sup>3</sup> C.R.E.S.A.S., *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, E.S.F., 1978.

<sup>4</sup> Cette expression, empruntée à Bourdieu, désigne une distance entre des « habitus » caractéristiques d'univers différents. A l'école, elle s'exprime, surtout chez les enfants de milieux populaires, par le sentiment de ne pas être à sa place, par un désarroi, une non-compréhension des enjeux et des rôles à jouer pour faire son « métier d'élève ».

<sup>5</sup> Sur la distinction entre « difficultés » (qui demandent que l'on poursuive en la réajustant la méthode utilisée) et « échecs » (à partir desquels il faut chercher de nouveaux points d'appui ou élaborer de nouvelles méthodes), cf. Philippe Meirieu, *Apprendre... oui mais comment*, Paris, E.S.F., 1987, p.69-70.

<sup>6</sup> C.R.E.S.A.S., *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, E.S.F., 1981, p.21-22.

ceux qui devront la compléter, etc... Les enfants peuvent saisir ou non le code implicite de la situation, et, si l'activité a un sens pour eux, si elle est guidée par les feed-back de leurs interlocuteurs, ils s'y prennent à plusieurs reprises pour tenter de surmonter les difficultés lexicales ou syntaxique qui font obstacle à la communication. Les situations sont ainsi plus ou moins favorables à l'élaboration de la complexité langagière, qui devient « fonctionnelle » s'il s'agit de rendre compte, de raconter, d'argumenter, d'interroger, de contester, d'expliquer, de se situer par rapport à l'autre, sans que cela empêche, bien au contraire, et même pour les très jeunes, un « intérêt métalinguistique » pour les mots et la façon dont les choses peuvent se dire<sup>1</sup>.

Les *situations* pédagogique-didactiques ont, depuis, fait l'objet de multiples travaux<sup>2</sup>. Le plus important est de penser ces situations sans les dissocier des *espaces* et des *temps quotidiens* de l'école, où se joue l'expérience *vitale* d'être ou non accueilli, de trouver plus ou moins sa place avec et parmi les autres. C'est le sens du « quotidien », dans sa banalité même, qui est le critère ultime, le « grand juge » de la qualité, de la densité, et du goût que prend la présence au monde<sup>3</sup>. Là est l'étoffe où se marquent les plis parfois imperceptibles des processus de scolarisation ou de déscolarisation, *dans l'école elle-même*, comme, dès 1976,

---

<sup>1</sup> S.R.E.S.A.S. (nom provisoire qu'a pris alors le C.R.E.S.A.S.), «Nouvelles études sur l'échec scolaire », I, *Recherches Pédagogiques*, 95, 1978, p.138.

<sup>2</sup> Ils ont d'abord donné lieu à la distinction des processus d'enseignement, d'apprentissage, et de formation (Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988). Marc Bru a dégagé ensuite trois grandes catégories de variables en relation avec l'action didactique : variables de structuration et de mise en œuvre des contenus, variables processuelles, et variables relatives au dispositif (Marc Bru, *Les variables didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Editions Universitaires de Sud, 1991). Pour tenir compte de l'inscription des situations dans des contextes plus larges, Jean Donnay et Evelyne Charlier présentent cinq grands types de paramètres en interaction : la matière, les apprenants, l'environnement, le contexte organisationnel, le temps (*Comprendre les situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*, Bruxelles, De Boeck, 1991). Les situations d'enseignement-apprentissage sont interrogées plus précisément du point de vue de leur *sens* notamment par Guy Brousseau (cf. en particulier l'importance accordée à l'évolution de l'élève, « de son propre mouvement », entre « situations didactiques » et « situations adidactiques », in *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998, p.59) ; Jean-Pierre Astolfi (in François Audigier et Gilles Baillat (éds.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Paris, I.N.R.P., 1992, p.19-31) ; et Philippe Meirieu (« Objectif, obstacle, et situation d'apprentissage », in Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 1993, p.289-299).

<sup>3</sup> Yves Bonnefoy, *Sur un sculpteur et des peintres*, Paris, Plon, 1989, p.62.

l'a montré Liliane Lurçat à propos de l'école maternelle<sup>1</sup>. Les modes de *présence* aux situations, leurs réaménagements possibles, sont indissociables du *sens* de l'expérience scolaire considérée dans toute sa complexité<sup>2</sup>. Une situation est toujours ce que l'on rencontre comme un espace à habiter, et que l'on quitte, sans l'oublier, pour en aborder d'autres. Dans le *temps quotidien de l'école*, les situations sont des jalons, des relais, dans un parcours d'apprentissage et d'éducation qui les déborde toujours.

Les relations entre modes de présence, activités, situations, et contextes, renvoient à des perspectives de recherche que je souhaite poursuivre, en m'attachant plutôt, maintenant, aux situations de travail et de formation (cf. **C5 à C8, F5, F7, H14**). Mais l'on peut rapporter aussi à la dimension du rapport aux situations, telle qu'elle a pris forme depuis les intérêts anciens que je viens d'évoquer, quelques traits repérables surtout dans deux séries d'autres travaux effectués :

- **sur le transfert d'apprentissage (C4,F3,H2) :**

C'est, à propos des « débilés mentales », Michel Hurtig qui a montré que, pour faciliter le transfert cognitif, « une pédagogie explicitante, verbale, insistant sur les buts logiques fixés par le pédagogue », pouvait « être efficace là où une pédagogie de la découverte par l'enfant (restait) inefficace »<sup>3</sup>. C'est dans la *situation initiale* de l'apprentissage que l'on peut, surtout s'il est en difficulté, aider l'enfant à trouver ses « marques ». Cette recherche de 1967 anticipe sur ce qui sera développé plus tard en termes de « format » des situations, de clarté cognitive, d'explicitation des consignes, de distinction entre traits de surface et traits de structure, d'aide à la métacognition et à la prise de conscience, etc... Pour Hurtig, c'est la « capacité de fixer ou d'organiser les éléments de tâches » qui doit d'abord être renforcée, par un travail sur le système des prises d'informations/significations dans les situations-problèmes, de façon à ce que

---

<sup>1</sup> Liliane Lurçat, *Une école maternelle*, Paris, Stock, 1976. Se rendre attentif à ces processus parfois microgénétiques suppose que l'on élabore des méthodologies d'observation à la fois très rigoureuses et ouvertes, comme l'ont proposé par exemple Bianka Zazzo et Ruth Canter Kohn. Liliane Lurçat s'est ainsi rendu compte que certaines situations, où les enfants de maternelle étaient l'objet de remarques évaluatives et comparatives portant sur leurs productions, équivalaient pour eux à des « tests de capacités individuelles et particulières », et, répétées, entraînaient souvent un désinvestissement scolaire.

<sup>2</sup> Cf. Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, P.U.F., 1995.

<sup>3</sup> Michel Hurtig, « Une expérience d'apprentissage cognitif chez le débile », in René Zazzo (dir.), *Les débilés mentales*, Paris, 3<sup>e</sup> éd. 1979, p.267.

l'enfant puisse être amené à « anticiper sur les modes de raisonnement qui apparaîtront à un moment ultérieur de son évolution » (ib., p.254).

De façon plus générale, comme l'indique Jean-Louis Paour, « la dynamique du développement intellectuel dépend de la qualité du fonctionnement cognitif et en retour le développement ouvre des potentialités fonctionnelles facilitées, accrues ou nouvelles »<sup>1</sup>. Or le « fonctionnement cognitif » inclut un rapport à l'*ensemble* de la situation. C'est, en effet, un « processus d'intégration des déterminants psychologiques concourant à la prise d'information et à son traitement : état émotionnel, attitudes cognitives, orientations de la motivation, niveau de développement intellectuel, connaissances de toutes natures, représentations initiales, processus de contrôle, stratégies, procédures... ». Comme Séguin en avait déjà eu l'intuition au XIXe siècle, le « retard mental » touche sans doute moins les structures cognitives elles-mêmes que leurs « conditions d'activation ». Mais, pour que les « points de fixation » de la pensée ne soient pas « ce à quoi l'on est fixé », mais plutôt les « prises » à partir desquelles il est possible de se déplacer, c'est, comme on le verra, l'*ensemble* du *processus de pensée* (incluant non seulement les données conatives mais aussi symboliques) qui devra être mobilisé<sup>2</sup>.

**- sur les relations entre éducation, expérience et culture ( D4, F2, G4, H3) :**

L'« échec scolaire » est une construction sociale assez récente, que l'on peut dater du milieu des années 60, avec la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, la création des C.E.S., et l'accroissement des attentes à l'égard de l'école, dans une société en plein bouleversement et qui prétend aussi « transformer les conditions démocratiques de son existence »<sup>3</sup>. La corrélation entre les différences de performances scolaires et les inégalités sociales devient de plus en plus manifeste, et de moins en moins acceptable. Mais les attitudes et les savoirs des élèves les plus éloignés de l'univers de l'école peuvent être tels que « les changements cognitifs que requiert tout apprentissage, ainsi que les

---

<sup>1</sup> Jean-Louis Paour, « Quelques principes fondateurs de l'éducation cognitive », *Interactions Didactiques*, 8, 1988, p.45-62.

<sup>2</sup> Vygotski rattache la pensée (verbale) à « la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions » (*Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, Paris, Editions Sociales, 1985, p.380). Toutes ces dimensions interviennent dans l'acte de « donner sens ».

<sup>3</sup> Bernard Ravon, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, Paris, Presse Editions 2000, p.31.



communications entre les professeurs et les élèves » ont pour conséquence que « la situation d'enseignement a toutes les caractéristiques d'une expérience interculturelle »<sup>1</sup>.

Toute relation « interculturelle » est affrontée aux risques de l'étiquetage dépréciatif et de la stigmatisation. Or, dans son livre sur le « monde en marge » du sous-prolétariat, et sans atténuer aucun des problèmes posés par la misère « matérielle » et par la misère « culturelle », Marie-Catherine Ribeaud a montré que la « culture du pauvre » n'était pas purement et simplement synonyme de « pauvreté de la culture »<sup>2</sup>. On peut en effet y repérer les traits d'une « culture sous-jacente », à partir notamment des conceptions relatives à l'enfance et à la naissance, où s'expriment « toutes sortes de paroles, de projets, de rêves, et même de gestes nouveaux, qui rompent pour un moment la monotonie de l'existence »<sup>3</sup> (p.175-176).

Mais la tentative la plus élaborée d'une compréhension de la *pensée* que les plus démunis tirent de leur expérience, d'une reconnaissance des *ressources psychiques* provenant de la lutte contre la misère elle-même, d'un passage de la compréhension réciproque à une élaboration intellectuelle commune, a sans aucun doute été, jusqu'ici, celle du « croisement des savoirs » entre universitaires et membres d'ATD-Quart Monde<sup>4</sup>. En rapport avec quelques-uns des thèmes qui m'ont retenu, je trouve dans l'ensemble de ces travaux une sorte de « guidage général » qui comporte aussi des points de concentration et de cristallisation très précis. C'est le cas pour la relation entre « l'humanité des plus pauvres » et la fidélité à la confiance donnée, équivalant à un « rester vrai » (p.69) ; pour le « travail fondamental de réaliser et d'accepter sa propre ignorance pour découvrir la pensée de l'autre » (p.101), qui constitue à la fois un prolongement et une réorientation du geste socratique ; pour la tension entre une « misère qui détruit » et la *dignité* irréductible de l'humanité « dépositaire » de « valeurs comme la justice,

---

<sup>1</sup> Annick Weil-Barais, « L'échec scolaire : de l'invention à la prévention », *Ville Ecole Intégration Enjeux*, 126, sept.2001, p.205.

<sup>2</sup> Marie-Catherine Ribeaud, *Les enfants des exclus*, Paris, Stock, 1976, p.29. Cf. aussi, dans le même sens, Richard Hoggart, *La culture du pauvre. Etude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, trad. Françoise et Jean-Claude Passeron, Paris, Minuit, 1970, et Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard-Seuil, 1989.

<sup>3</sup> Marie-Catherine Ribeaud, op. cit., p.175-176.

<sup>4</sup> Groupe de Recherche Quart Monde – Université, *Le croisement des savoirs. Quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble*, Paris, Editions de l'Atelier/Editions Quart Monde, 1999.

la solidarité, l'amitié, l'amour » (p.138) ; pour l'expérience de la *durée* et de l'*attente* chez les plus pauvres (p.167,189) ; pour l'importance des « limites » et des « frontières » à reconnaître et à franchir entre individus et institutions dans la formation permanente (p.324-326) ; pour l'émergence d'une catégorie nouvelle de « savoirs », les « savoirs d'engagement », formes particulières de « savoirs d'action », reliant savoirs scolaires et savoirs issus de la réflexion sur sa propre vie. Au total, se dessine ici une « *anthropologie fondamentale* » très inspiratrice, permettant de mieux penser les rapports entre le développement, l'expérience, et la formation.

### **2.1.2. La diversité des médiations, des milieux et des lieux (A, C2, G3).**

Considérée *sur le plan cognitif*, une situation d'apprentissage demande qu'un apprenant effectue une série d'opérations mentales à partir de tâches à effectuer, selon certaines consignes, des matériaux qui sont mis à sa disposition, et des instruments qu'il trouve dans ou à partir de la situation elle-même. Il est possible de distinguer une « instrumentation propre aux savoirs, en tant qu'éléments de notre héritage culturel, étroitement liée à la façon dont ils se sont constitués (...) par un système sémiotique et notre activité discursive », et une « instrumentation propre à la communication didactique », qui propose des supports, des outils, et des points d'appui fournis par la parole. Chacun des « acteurs de la situation » traite « ces différentes composantes grâce à son « instrumentation psychologique » au sens que lui donnait Vygotski »<sup>1</sup>. Dans un texte de 1930 sur « la méthode expérimentale en psychologie », Vygotski donne « quelques exemples d'instruments psychologiques et de leurs systèmes complexes : le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Marie-José Rémigy, *Contribution à une approche psycho-sémiotique en éducation*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Strasbourg, 1999, p.70.

<sup>2</sup> Lev Semionovitch Vygotski, « La méthode instrumentale en psychologie », in Jean-Pierre Bronckart et Bernard Schneuwly (éds), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985, p.39.

La façon d'articuler, à partir de Vygotski, médiation instrumentale et médiation sémiotique est encore aujourd'hui une question de recherche<sup>1</sup>. Le plus important est peut-être de comprendre comment l'instrument psychologique rétroagit sur le psychisme lui-même, et l'oriente vers un enrichissement et une complexification de ses conduites. Comme l'a souligné Hannah Arendt, « les outils et les instruments » nous mettent d'abord en rapport avec l'humanité *générique*, avec « la durabilité, la stabilité du monde », avec ce qui s'est sédimenté dans le monde antécédent et qui est transmis par la culture<sup>2</sup>. Mais si toute *instrumentation* propose des schèmes d'usage, des modes opératoires, des *significations* stabilisées dans une zone de valeur fonctionnelle partagée, chaque sujet peut aussi restructurer, re-singulariser les modalités d'usage des outils et leur donner un *sens* particulier ( *instrumentalisation* selon une valeur fonctionnelle située)<sup>3</sup>. De ce premier point de vue déjà, aucune *activité* ne peut se réduire à la simple exécution d'une tâche, parce qu'il existe toujours, au moins virtuellement, des marges de manœuvre pouvant être investies de différentes manières, et ouvrant un éventail de façons possibles de comprendre le *milieu* de travail. La *situation* est structurée à partir des activités qui la reconfigurent lorsqu'elles entrent en « débat » (*Auseinandersetzung*) avec elle<sup>4</sup>.

Mais c'est d'une autre façon encore que les activités humaines sont « bifaces », des dynamiques subjectives et intersubjectives redoublant toujours leur contenu inscrit dans des significations sociales génériques et des rapports sociaux<sup>5</sup>, et l' « usage de soi » ( « un « soi » dont le contenu fait transition permanente entre

---

<sup>1</sup> Cf. surtout Christiane Moro, Bernard Schneuwly, et Michel Brossard, *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, Berne, Peter Lang, 1997.

<sup>2</sup> Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, trad. Georges Fradier, Paris, Calmann-Lévy, 1983, p.162. On peut situer ici la thématique, reprise de la VI<sup>e</sup> Thèse sur Feuerbach de Marx, de l'« essence excentrée » de l'homme (cf. Lucien Sève, *Marxisme et théorie de la personnalité*, Paris, Editions sociales, 1969). L'humain est constitué de l'ensemble de ce que les hommes ont produit au cours de leur histoire. Mais il reste encore à savoir comment des significations et des instruments initialement excentrés *se transforment* en instruments psychiques, et quels sont les registres et les conditions des processus de sémiotique (*semiosis*) permettant l'élaboration de la connaissance (*noesis*).

<sup>3</sup> Pierre Rabardel, « Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie », in Yves Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 1999, p.250-251.

<sup>4</sup> Cf. Georges Canguilhem, *La connaissance de la vie*, Paris, Vrin, 2<sup>e</sup> éd.1971, p.146.

<sup>5</sup> Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, P.U.F., 1995, p.32.

l'individuel et le collectif»<sup>1)</sup> étant toujours l'envers d'une « valeur d'usage »<sup>2</sup>. Le rapport aux objets, aux autres, est en effet lui-même variable en fonction de parcours symboliques et de vecteurs d'investissement relevant d'un espace qu'il faut, alors, considérer moins comme un « milieu » corrélé à des activités instrumentées que comme un « chantier », ouvert aux réappropriations et réaménagements de l'expérience de « tous et chacun »<sup>3</sup>. Les « moyens de la médiation » supposent leur inscription dans cet espace d'un autre ordre, stabilisé et consistant *sur le plan symbolique*, et qui fournisse une « médiation des moyens » (G3). Pour moi, l'articulation du cognitif et du symbolique prendra une grande place dans la compréhension du transfert (H2), ainsi que dans celle de la relation éducative considérée, à la suite de Rousseau et de Kierkegaard, comme une « communication indirecte » (A,G2). L'article directement issu de l'expérience de C.R.F.M.A.I.S.(C2) insiste, lui, surtout sur l'importance des groupes comme « médiateurs » du processus de *subjectivation* lui-même ; sur le rôle de la *diversité* des milieux et les conditions nécessaires pour qu'ils puissent devenir des *lieux* ; et sur le statut anthropologique de l'imaginaire, tel que Gérard Fath l'a mis en évidence avant de montrer qu'il constitue une partie intégrante de l' « espace axiologique » de l'école.

### **-Les groupes et les processus de subjectivation :**

L'intérêt, surtout dans une formation longue, d'une pluralité de formats et de régimes de groupes, est argumenté (dans C2) à partir d'une référence principale, celle de Bion. Mais c'est, d'abord, grâce à Wallon que j'ai compris la fonction paradoxale du groupe pour *l'individuation*. S'ajouter «comme une unité » à des groupes différents, et donc pouvoir être « compté dans » plusieurs groupes, mais aussi « compter avec » et « pour » d'autres dans des conditions

---

<sup>1</sup> Yves Schwartz, «Travail et usage de soi », in Michèle Bertrand, Antoine Casanova, Yves Clot, Bernard Doray, Françoise Hurstel, Yves Schwartz, Lucien Sève, Jean-Pierre Terrail, *Je. Sur l'individualité. Approches pratiques/Ouvertures marxistes*, Paris, Messidor/Editions sociales, 1987, p.191.

<sup>2</sup> La valeur d'usage est «un construit complexe et compact, produit d'une lutte entre une culture antérieure reçue et des pratiques émergentes d'appropriation des actes élémentaires de la vie. Ce qui existe, c'est l'usage qui établit entre soi et le monde un rapport, rapport construit laborieusement et polémiquement » (Gaston Pineau/Marie-Michèle, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris-Montréal, Edilig-Editions Saint Martin, 1983, p.95).

<sup>3</sup> Cf. Gérard Fath, « L'espace axiologique de l'école élémentaire et sa prise en compte au plan de la formation », *Pratiques des Sciences Sociales, III*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1986, p.139. Je suis particulièrement redevable à ce travail de grande importance. Il joue un rôle essentiel dans le dernier chapitre d' *Eduquer : une longue histoire* (A, ch.5 : « Configurations éthico-éducatives »).

d'apprentissage, d'échange, ou de production multiples, cela permet de «concevoir le groupe d'une façon pour ainsi dire hypothétique, d'une façon virtuelle, d'une façon idéale », de se détacher mentalement de la réalité immédiate, en même temps qu'« il y a prise de conscience par le groupe de l'importance qu'il peut avoir par rapport aux individus »<sup>1</sup>. L'autre est reconnu à la fois comme «toi » et, d'un autre point de vue, comme « quiconque », le « chacun » à la fois comme «je » singulier et, d'un autre point de vue, dans sa généralité permutable et distributive ( «tout un chacun »). Bion, lui, a montré l'importance du groupe pour la constitution de « contenants » psychiques permettant la réorganisation de l'expérience, à la condition qu'il apprenne à « chacun » comment effectuer la démarcation entre sa condition d'« homme ordinaire » et des fantasmes totalistes d'omniscience ou d'omnipotence<sup>2</sup>. Le groupe développe alors une « fonction alpha de conteneur », dont le plus remarquable est qu'elle suscite une *intuition de croissance*, avec l'émotion spécifique d'un *contact avec soi-même*, dans le moment même où l'on découvre sa capacité de penser et d'agir avec d'autres<sup>3</sup>.

Aujourd'hui, je mettrais plus nettement l'acceptation de l'incomplétude et de l'incertitude en relation avec les conditions d'existence des groupes d'apprentissage eux-mêmes <sup>4</sup>, et avec la « dé-saturation » de l'*excès* de sens qui peut se projeter sur les contenus et l'acte d'apprendre<sup>5</sup> : la subjectivité doit être *soustraite*, au moins partiellement, aux fantasmes qui l'emportent et la déportent.

---

<sup>1</sup> Cf. Henri Wallon, « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », *Enfance*, 34, mai-oct.1959 (Psychologie et éducation de l'enfant », p.316-317.

<sup>2</sup> Cf. surtout W.R.Bion, *Recherches sur les petits groupes*, trad. E.L.Herbert, Paris, P.U.F., 1965 ; *Aux sources de l'expérience*, trad. François Robert, Paris, P.U.F., 1979 ; *L'attention et l'interprétation*, trad. Jeannine Kalmanovitch, Paris, Payot, 1974.

<sup>3</sup> « Cette fonction alpha, qui correspond à l'art d'accueillir, de façon constructive et réaliste, les problèmes de la vie, s'applique également au cognitif. Celui-ci est parsemé d'embûches qui nécessitent qu'on sache transformer l'inintelligible en intelligible, le difficile en moins difficile. Les bons maîtres transmettent certes des savoirs, mais encore plus la fonction alpha, qui permet de travailler sur les obstacles » (Jacques Lévine, « La problématique des 40% du milieu de la classe », *Les Entretiens Nathan VI*, Paris, Nathan, 1996, p.65).

<sup>4</sup> Qu'il ne suffise pas qu'un groupe existe pour qu'il travaille, et que, pour qu'il fonctionne, la contribution de chacun doive être nécessaire et effective, avait été montré par les travaux pionniers coordonnés par Lucien Brunelle et Odile Chapuis ( *Travail de groupe et non-directivité à l'école maternelle et dans l'enseignement élémentaire*, Paris, Delagrave, 1976). Mais c'est Philippe Meirieu qui définira avec précision tout ce qu'il faut pour qu'un groupe soit véritablement une « groupe d'apprentissage » : en particulier que la contribution de chacun corresponde aussi à des opérations mentales accessibles mais non encore complètement maîtrisées (*Apprendre en groupe ? 1.Itinéraire des pédagogies de groupe ; 2.Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique Sociale, 1984.)

<sup>5</sup> Cf. Emmanuelle Yanni, *Comprendre et aider les élèves en échec. L'instant d'apprendre*, Paris, E.S.F., 2001.

D'autre part, ce qui est « entre » les membres d'un groupe marque à la fois la séparation et le partage, et le « partage » renvoie non seulement à ce qui « se partage », mais aussi à ce qui « partage » le sujet d'avec lui-même : la loi du symbolique institue les sujets en tant que « séparés » *dans* un espace « commun », où peuvent devenir « partageables » des paroles, des désirs, et des initiatives, grâce à des médiations qui s'inscrivent en tiers<sup>1</sup>. Il faut donc préserver ce lieu « intermédiaire » où « je me tiens », comme le dira Kierkegaard, parmi les autres, mais capable de responsabilité *singulière* et insubstituable<sup>2</sup>. Enfin, il importe de ne pas substantialiser le collectif, de ne pas l'identifier à une « collectivité » empirique. C'est plutôt le « transcendantal » qui rend compte des conditions du *passage* d'un groupe à l'autre<sup>3</sup>. Ce qui se joue dans un groupe se comprend, ainsi, *différentiellement*, à partir de ce qui s'est passé dans un ou plusieurs autres groupes, si bien que l'on ne peut parler de groupe que s'il existe un *réseau* de groupes. Ainsi la *subjectivation* ne se situe-t-elle pas exactement sur le même plan que celui des relations entre individus et milieux, car elle a affaire aux « limites », aux « frontières » entre groupes et entre milieux, ainsi qu'à cette « limite mobile » qui sépare, et met en relation, ce qu'Héraclite désignait comme « monde propre » et comme « monde commun » (fr.89,- cf.A)

#### - Les milieux et les lieux :

Pour l'essentiel, on pourrait reprendre pour les « milieux » ce qui a été dit des groupes, et rappeler l'importance que Wallon accordait à la *pluralité* des milieux <sup>4</sup>. L'enfant ne s'identifie à aucun des milieux auxquels il appartient, pas plus que ce qu'il leur doit ne se juxtapose à son «développement spontané » : « chacun des deux facteurs actualise ce qui est en puissance dans l'autre »<sup>5</sup>. Freinet, et Aucouturier dans le cadre de la rééducation, insisteront sur la

---

<sup>1</sup> Cf. Francis Imbert, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, E.S.F., 1994.

<sup>2</sup> Les perspectives fascinantes de Gilbert Simondon sur la réciprocité de l'*individuation psychique* (à partir du pré-individuel, l'*apeiron*, « cette charge de nature qui est conservée avec l'être individuel et qui contient potentiels et virtualités », selon *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier-Montaigne, 1969, p.248) et de l'*individuation collective* ( par le transindividuel comme mode de relation aux autres qui déborde et dépasse les individualités déjà constituées et qui témoigne de « potentiels pour devenir autres », selon *L'individuation psychique et collective*, Paris, Aubier, 1989, p.192) traversent, mais sans lui accorder de statut particulier, le milieu « métastable » et intermédiaire, « à hauteur d'homme », de la *subjectivation*.

<sup>3</sup> Jean Oury, *Le Collectif*, Paris, Scarabée-C.E.M.E.A., 1986, p.16 et 199.

<sup>4</sup> Cf. Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette, 1999 (tout spécialement le dernier chapitre « L'enfant au carrefour de ses milieux »).

<sup>5</sup> Henri Wallon, « L'Etude psychologique et sociologique de l'Enfant », *Enfance*, 3-4, mai-oct.1959, p.304.

différenciation des « espaces » et des « coins » de la classe, auxquels correspondent un ou plusieurs genres d'activités ou de modes de présence.

Comme le remarquent Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, on peut rapprocher l'idée wallonienne selon laquelle « c'est *entre* les milieux, à leur intersection, que le sujet se saisit, se ressaisit et ne cesse de se produire », de celle de Meyerson, pour qui le procès de *personnalisation* naît de la « polyphonie » des « classes d'œuvre » et plus généralement de la vie sociale<sup>1</sup>. Si c'est bien non pas *moins*, mais *plus* de social, « au sens d'un social plus complexe, saisi de manière dialectique, dans son hétérogénéité, ses discordances et ses contradictions » qui « conduit au sujet ou qui permettrait de le retrouver » (ib., p.127), la question se pose alors de savoir si l'on peut être « plus » ou « moins » sujet<sup>2</sup>. Je suis, pour ma part, attentif à la différenciation entre subjectivation et socialisation dans une perspective post-rousseauiste (A), c'est-à-dire au fait que, à partir de ce qu'il vit *entre* ses milieux, le sujet se ressaisit *sur un autre plan*. Et la « personnalisation » de la formation constituera l'enjeu essentiel des travaux coordonnés par Simone Baillauquès, à partir du cas des professeurs des écoles (C5 à C8).

Mais tout « milieu » comporte en lui-même une dimension, au moins virtuelle, de « lieu » plus ou moins « habitable ». Le sens est alors moins dans le « passage » que dans le « séjour », ou, sans doute, est-il plutôt *entre* passage et séjour. Comme en témoigne, dans une sorte d'expérience limite, l'accueil des enfants autiste dans les « lieux de vie » ménagés par Deligny, il existe des « cernes d'aire », des « nœuds », des boucles, des chemins, des « lignes d'erre », où apparaissent, cartographiquement, des recoupements, des rebroussements, des insistances, des enchevêtrements de *tracés*, alors pourtant que les enfants ne se sont pas trouvés ensemble au même moment dans « ces lieux-là ». Ce qui est *signifiant* est, ici, « au défaut du langage », d'un autre ordre que celui des *significations* verbales, et le « *sens du commun* » ne se confond pas avec le « sens commun ». Les « détours de l'*agir* » relèvent d'un autre niveau que celui des

---

<sup>1</sup> Cf. Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, ib., p.126 et note 1.

<sup>2</sup> Bernard Charlot la présente comme une objection à E.Bautier et J.Y.Rochex. Cf. discussion in Jean-Yves Rochex, *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, 1999, p.149-162. S'il est vrai que la richesse psychique et le champ des possibles objectifs et subjectifs diffèrent selon les sujets, comment cela est-il en relation avec la pluralité de la richesse des milieux de vie ou des milieux intériorisés ? D'autre part, J.Y. Rochex rappelle d'entrée de jeu que ni le « fait structurel » d'être un sujet irréductible à son individualité biologique, ni, pour tout sujet, la reconnaissance éthique de sa dignité, ne relèvent du plus ou du moins.

activités menées dans des milieux<sup>1</sup>. Il existe, ici aussi, une « corrélation entre le plan « empirique » et le plan « transcendantal ». « Le climat, l'atmosphère, l'ambiance - on peut dire le pathique - ou la couleur de tel lieu appartiennent au plan empirique (...). Par contre, pour se spécifier, il faut que ça puisse être connecté sur un autre plan, le plan des signifiants (...). Tout ceci peut se jouer aussi dans le domaine imaginaire, au niveau des relations entre le personnel et les pensionnaires : ces relations sont « indexées » par des lieux, de façon plus ou moins implicite. Le registre transcendantal est un *registre d'inscription* »<sup>2</sup>. C'est cette relation entre les plans « empirique » et « transcendantal » d'un lieu qui fait que, en l'absence de toute polyphonie des actes, ce lieu puisse toutefois être intégrateur d'harmoniques.

La problématique de l'« acteur » suppose non seulement que l'on s'efforce de distinguer l'acte, l'agir, l'activité, l'action... mais aussi que l'on tienne compte du niveau « sous-jacent » du pathique, et de la façon dont l'expérience comme *épreuve* suscite un apprentissage paradoxal et démun, ainsi que le suggère à plusieurs reprises Binswanger en commentant le « *patheï mathos* » de l'*Agamemnon* d'Eschyle (A). A la limite du non-agir, à celle aussi de l'inconnaissance, le pathique comme expérience de la « négativité », et le pathique comme sensibilité aux atmosphères, aux « entours » d'un lieu, se rejoignent pour donner un statut humain à l'attente-*Abwartung*, l'attente de ce qui est laissé pour compte, en retrait, de ce qui est laissé en souffrance, et qui n'est pas dans l'attente-*Erwartung* de quelque chose de particulier<sup>3</sup>. Dans cette dimension limite de la *temporalité* elle-même, entre l'attente et l'oubli, c'est un *lieu habitable*, ou du moins *arpentable*, qui préserve la spécificité de l'humain comme une certaine forme de *patience*.

#### - L'imaginaire et l'expressivité :

Le « pathique » chez Binswanger, la latence et la « rêverie » (y compris autour du savoir lui-même) chez Bachelard, le « nocturne » chez Gilbert Durand, appartiennent à l'« imaginaire anthropologique » fondamental dont Gérard Fath a donné les caractéristiques essentielles et dont il a dégagé toute la portée

---

<sup>1</sup> Cf. surtout Fernand Deligny, « Cahiers de l'immuable /3 » (« Au défaut du langage »), *Recherches*, 24, nov. 1976, et *Les détours de l'agir ou le moindre geste*, Paris, Hachette, 1979.

<sup>2</sup> Jean Oury, op. cit., p. 133.

<sup>3</sup> Jean Oury, *Il, donc*, Paris, Union Générale d'Éditions (10/18), 1978, p. 137.



pédagogique<sup>1</sup>. L'imaginaire comme « domaine » se distingue ici de l'irréel, de l'imagination comme pensée divergente, « maîtresse d'erreur et de fausseté » comme dit Pascal, ou encore considérée comme faculté de production d'original ou d'inédit. Ce n'est pas non plus un contenant d'archétypes au sens jungien. C'est un bien commun à tous, et tel que, « de la sensation et de l'émotion commune, au double sens du terme, s'instaure un trajet possible de correspondances modulables, au long duquel la qualité imaginaire des investissements d'actes et d'objets puisse régler sa « hausse » symbolique, sa visée symbolique autrement que sur le mode technique-cognitif de l'emprise »<sup>2</sup>. Parce que le symbolique est *élaborable* à partir de l'imaginaire lui-même, que la sensorialité et la capacité d'être ému ne sont pas étrangers à la parole qui peut tenter de les dire et de les élaborer au plus près, au plus juste de leur signifiante, dans ce que Pierre Férida a appelé l'« espace de la métaphore »<sup>3</sup>, l'imaginaire, à partir des dimensions primitives de la présence avec lesquelles il met chacun, électivement, en contact, selon des points d'éveil, de rencontre, de catalyse, et d'impulsion singuliers, est aussi le domaine de découverte, pour chacun, de ses apparentements fonciers avec le monde et avec les autres, l'assise virtuelle de communautés de rythmes, de paroles et d'images, partageables par « tout un chacun ».

L'*expressivité* humaine n'est possible que parce qu'elle n'est jamais une « manifestation » totale, mais comporte, toujours, une dimension de repli possible, de réserve, de retrait (A). L'imaginaire est l'espace du « devenir-sensible », pour chacun à partir de sa propre *primitivité*, comme dit Kierkegaard, en même temps qu'il établit une relation avec des significances pré-subjectives sonores, visuelles, tactiles, olfactives, rythmiques, etc. C'est parce que l'imaginaire ne se réduit pas au fantasmatique, et qu'il est ouvert au déploiement du sens, que le *contact avec soi-même* ne relève pas d'une logique de fermeture sur soi. Ce sont précisément les multiples dimensions du sens (sensorialité, manifestation, direction,

---

<sup>1</sup> Cf. Gérard Fath, *Statut et formes de l'imaginaire dans l'enseignement élémentaire*, Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Nancy, 1979. L'imaginaire sera l'un des quatre pôles, avec ceux du cognitif, de l'axiologique, et de l'éthique, à partir desquels se définira pour lui l'« espace axiologique » comme espace de la laïcité, hétérogène et différencié, donnant leur latitude ainsi que leurs possibilités de réaménagement aux expériences subjectives, cognitives, et identitaires de « tous » et de « chacun » (*L'école laïque en France et son espace axiologique*, Thèse de Doctorat d'Etat, Nancy, 1987).

<sup>2</sup> Gérard Fath, « L'espace axiologique de l'école élémentaire et sa prise en compte au plan de la formation », *Pratiques des Sciences Sociales, III*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1986, p.143.

<sup>3</sup> Pierre Férida, *L'absence*, Paris, Gallimard, 1978.

signification, référenciation) qui seront à interroger, à partir de l'*expression* considérée moins comme *Ausdruck* objectivée que comme *Ausserung*, manifestation expressive qui ne peut être saisie et explorée que parce que « la compréhension des phénomènes expressifs humains est enracinée dans une communauté fondamentale immédiate antérieure à toute connaissance et irréductible à celle-ci »<sup>1</sup>.

### 2.1.3. Les orientations formatives.

#### - Rythmes et dispositifs :

Anne-Marie Imbert a exprimé, à juste titre, la crainte que la lutte contre l'échec scolaire en termes d'efficacité immédiate n'«obsède les plans de formation et (ne) vide propositions et demandes de tous les détours nécessaires au mûrissement d'une expérience d'enseignant »<sup>2</sup>. Or le temps long du *mûrissement* trouve ses ressources, son épaisseur, ses césures, ses scansions dans la diversité des *rythmes* chronogénétiques, «donneurs de temps ». J'ai rappelé (C2) le rapport entre *rythmos* et *schema* chez les Grecs, tel qu'il est analysé par Emile Benveniste<sup>3</sup>. Les rythmes sont, dans les situations mouvantes, des arrangements, des configurations, des schèmes, qui peuvent être assumés et intériorisés dans le temps parce qu'ils sont dotés de pouvoirs de résonance et d'induction. Tout *rythme* porte en lui des lignes invisibles ouvertes sur des *mouvements* plus amples, qui passent par la coordination d'espaces hétérogènes et de temps inégaux. Tandis que «la mesure est dogmatique », «le rythme est critique, il noue des instants critiques ou se noue au passage d'un milieu dans un autre (...). C'est qu'un milieu existe bien par une répétition périodique, mais celle-ci n'a pas d'autre effet que de produire une différence par laquelle il passe dans un autre milieu »<sup>4</sup>. Le rythme est « tensionnel ». Il est ce qui fait surgir des « espaces de vie » d'un lieu à l'autre, à partir d'un « espace pré-représentatif, pré-intentionnel, pré-perceptif », que Lacan

---

<sup>1</sup> Erwin Straus, *Du sens des sens*, trad. G.Thines et J.P. Legrand, Grenoble, Millon, 1989, p.321.

<sup>2</sup> Anne –Marie Imbert, « Pour une formation au plus près des personnels », in Aniko Husti (coord.), *Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti*, Paris, Nathan, 1996, p.102.

<sup>3</sup> Emile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale, I*, Paris, Gallimard, 1966, p.327-335.

<sup>4</sup> Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Mille plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p.385.

et Oury appellent « enforme » (*Gestaltung*). C'est la genèse et l'ouverture communes de l'espace et du temps : « il y a une complexité du temps en rapport avec quelque chose qui est de l'ordre du rassemblement et, en même temps, d'un certain mouvement »<sup>1</sup>. Explorant de façon systématique la pluralité des « temporalités en formation », Gaston Pineau accorde la plus grande importance à la recherche de « nouveaux synchroniseurs », ces rythmes donneurs « de temps et de sens »<sup>2</sup>. Il en analyse l'émergence dans le double temps diurne/nocturne du quotidien, dans l'alternance, et dans le retour narratif sur sa propre vie, avec tous les mouvements spirallaires et les passages de seuil qu'autorise l'inscription des rythmes dans ces « cycles ouverts ».

On comprend mieux alors que jamais, dans sa temporisation réelle et complexe, un *trajet* de formation ne puisse être l'effectuation linéaire d'un *projet*. Cette idée se retrouvera au centre des recherches sur la « personnalisation » des formations( **C5** à **C8**), menées avec la participation de Gilles Ferry, et qu'annonçait déjà son livre sur *Le trajet de la formation* : « Suivre une formation ne peut être, dans le meilleur des cas, qu'une occasion de se former. Car s'il est vrai que personne ne se forme par ses propres moyens (il y faut des médiations), personne n'est jamais formé par un dispositif, ni par une institution, ni par quelqu'un. Se former ne peut être qu'un travail sur soi-même, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offrent ou que l'on se procure »<sup>3</sup>.

Ces moyens sont inséparables des dispositifs et des personnes qui ne sont jamais des « opérateurs » purs, mais sont eux-mêmes traversés de tout un réseau de « points de signifiante », pour des cristallisations et des bifurcations possibles marquant le *devenir* de ceux qui se forment.

La conséquence qui en résulte pour les *dispositifs* de formation, c'est la nécessité qu'ils soient à la fois aussi congruents que possible avec ce dont ils doivent favoriser l'acquisition<sup>4</sup>, et dotés de la souplesse suffisante pour que puissent être effectués les réaménagements que l'évolution des expériences et des bilans

---

<sup>1</sup> Jean Oury, *Création et schizophrénie*, Paris, Galilée, 1989, p.18 et 40.

<sup>2</sup> Gaston Pineau, *Temporalités en Formation*, Paris, Anthropos, 2000, p.152.

<sup>3</sup> Gilles Ferry, *Le trajet de la formation*, Paris, Dunod, 1976, p.29.

<sup>4</sup> C'est en ce sens que, s'en tenant ici aux apprentissages cognitifs, Philippe Meirieu peut écrire : « Nous appelons dispositif une organisation pédagogique isomorphe à l'opération mentale qu'il prétend faire acquérir » (« Les conditions du travail en équipe des enseignants : homogénéité et hétérogénéité dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques », *Ateliers Lyonnais de Pédagogie*, 40, juin 1990, p.17).

réguliers rendent nécessaires. Alors que rigidifier et multiplier les dispositifs, de façon activiste, est souvent une façon de faire l'impasse sur la latitude qu'il faut au désir pour pluraliser et moduler ses investissements possibles, le critère ultime de la pertinence des dispositifs est le rôle qu'ils peuvent jouer en tant que *contenants* psychiques garants de la « fonction alpha », c'est-à-dire de la continuité et de la sécurité suffisantes qui soutiennent le *développement*, permettent de surmonter l'incertitude et de rencontrer l'inconnu. Ce sont des *supports* qui ont une fonction de *co-étayage*, articulant deux champs hétérogènes (espaces « physiques » et « espaces mentaux ») : « tout étayage a pour caractère fondamental non seulement d'appartenir à un réseau d'étayage, mais aussi d'être en « appui mutuel » ; (...) ce qui s'appuie est en mesure de servir à son tour d'appui à ce qui soutient »<sup>1</sup>. Les « dispositifs », les « supports », les « instruments psychologiques », les « séquences pédagogiques » ne prennent sens que par leurs rapports de co-étayage avec des « parcours formatifs », ce qui fait apparaître la « limite » (qui peut être aussi bien obstacle que ressource) de tout dispositif : celle de la liberté comme condition à la fois « limitative » et « constitutive » de l'éducation<sup>2</sup>.

**- Portée et limites de la psychopédagogie :**

C'est en relation avec cette liberté que Philippe Meirieu a défini la spécificité de la pédagogie elle-même. Elle n'apparaît sans doute jamais mieux que lorsqu'elle est confrontée à « la résistance de l'autre à l'entreprise éducative », que l'élève la déjoue, s'en détourne, ou la rejette violemment, faisant ainsi échouer ce qui s'était engagé dans un « projet d'éduquer »<sup>3</sup>. L'enseignant n'abandonne pas pour autant son exigence, mais il est renvoyé aux limites des médiations et des moyens éducatifs, à son propre rapport au savoir, et à la logique indirecte d'une relation éducative largement apophatique, c'est-à-dire renvoyée au secret, à ce qui échappe à toute prise. « Ce qui se fabrique effectivement dans l'interface d'une situation qui puisse être dite éducative » est enveloppé dans « le silence de la

---

<sup>1</sup> René Kaës, « Introduction à l'analyse transitionnelle », in René Kaës, André Missenard, Raymond Kaspi, Didier Anzieu, Jean Guillaumin, José Bleger, *Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, 1979, p.8. C'est dans cette perspective que Christiane Montandon-Binet propose de donner un statut au dispositif pédagogique comme élément du système d'apprentissage et de développement. Cf. par exemple «Espaces éducatifs, espaces transitionnels : du grand aux petits groupes », in Albert Jacquard, Hubert Reeves, et le Centre de recherches en communication et didactique de l'Université Blaise Pascal, *Le grand et le petit. Repères, formation, évaluation : approches interdisciplinaires*, C.R.D.P. d'Auvergne, 1990, p.19-40.

<sup>2</sup> Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1971, p.118-119.

<sup>3</sup> Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, E.S.F., 1995, p.37 et 55-61.

pratique elle-même »<sup>1</sup>. Si la psychopédagogie est « cette attitude qui consiste à penser que les activités éducatives peuvent être « déduites » de l'analyse psychologique préalable de l'élève, tant au plan cognitif qu'affectif »<sup>2</sup>, il faut alors opposer le « moment pédagogique » et le « moment psychopédagogique », qui subordonne l'action au « diagnostic » préalable des élèves, dont elle tirerait sa garantie.

Mais la psychopédagogie - que Philippe Meirieu dénonce d'ailleurs seulement comme une « attitude possible » - aura pu, dans les anciennes Ecoles Normales, être autre chose qu'une sorte de mixte de philosophie générale de l'éducation et de psychologie de l'enfant, dont les « applications » pédagogiques auraient été « déductibles ». Comme le permettaient alors surtout les références à Piaget, à Wallon, et à Freud, elle aura pu échapper, aussi, au « paradigme psychopédagogique » qui, selon Bernard Schneuwly, caractériserait le *développement* comme étant essentiellement interne, individuel, unidirectionnel, prédéterminé, linéaire ou cyclique, et sans possibilités de réorientations fondamentales<sup>3</sup>.

Pour ma part, c'est d'un autre point de vue que je proposerai de mettre « la psychopédagogie en débat » ( A,4,II ), dans le cadre général d'une discussion du pragmatisme de Dewey. Celui-ci comporte le risque, contre lequel Russel a mis en garde, de faire considérer comme « naturelle » la conformité avec ce qui est valorisé socialement. *Il existe au contraire, pour Rousseau, un hiatus entre l'intégration sociale et l'accomplissement de soi.* C'est la Pédagogie Institutionnelle qui s'efforcera de les *concilier de façon critique et complexe*, en remettant en chantier, théoriquement et pratiquement, l'ensemble des relations entre le désir, l'éthique, la loi, et toutes les médiations qui soutiennent aussi bien l'apprentissage que le « vivre ensemble ».

Ce que l'on peut certainement retenir, c'est cette part de la psychopédagogie « par où s'exprimait le désir d'apporter dans l'étude de l'action

---

<sup>1</sup> Daniel Hameline, *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, E.S.F., 1986, p.201.

<sup>2</sup> Philippe Meirieu, *ib.*, p.76.

<sup>3</sup> Cf. Bernard Schneuwly, «Le développement du concept de développement chez Vygotski », in Yves Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 1999, p.269.

pédagogique la distance critique d'une science de l'apprentissage et du relationnel »<sup>1</sup> (même si le mot « science » devra être discuté à propos des relations entre « pédagogie » et « Sciences de l'éducation », - **F6, J2**) . Mais cette *distance* elle-même n'a de sens que par son couplage avec un mouvement inverse de *proximité* avec la réalité éducative complexe, telle qu'elle peut être rencontrée sur des « terrains ».

Ces « terrains », qui constituent l'un des pôles de l'alternance (retrouvée dans le cadre du D.E.S.S. dont je suis co-responsable). On y *séjourne* (même si c'est pour quelques heures, mais régulièrement, à l'occasion de «visites» de stage, ou, plus tard, d'accompagnement d'étudiants dans le cadre de modules de découverte du métier d'enseignant). Leur complexité et leur épaisseur ont à être préservées des risques non contrôlés d'occultation ou de simplification qui peuvent être induits par les recherches-actions ou par l'analyse des pratiques elles-mêmes. Ce ne sont pas des « territoires », des « champs », des « étendues », des « paysages » que l'on pourrait aborder par surplomb. Ce sont plutôt des « pays » que l'on ne peut ramasser dans une vue synoptique. On ne peut les habiter, même comme hôtes de passage, sans être en partie « dépaycé », sensible, même obscurément, à ce qui est comme une terre, le terreau d'un « espace en profondeur », avec ses « contrées, parages, passages, traversées, ouvertures de paysages, reliefs inattendus, chemins menant à part, nulle part, départs, retours »<sup>2</sup>. C'est en cela que le rapport au « terrain » est *expérience*, et que, d'un point de vue formatif, il ne relève pas d'une simple scansion temporelle, mais plutôt de ce que l'on peut chercher à dire par le mot d' « articulation » : liaison spécifique de l'hétérogène, laissant un jeu dans ce qu'elle distingue et unit, pour qu'un mouvement ou qu'un énonciation soient possibles<sup>3</sup>. Le terrain « leste », « garde », « réserve » l'apophatique dont l'expressivité ne peut être qu'indirecte, et requiert la pudeur (*aidôs*), indissociable de la justice (*dikè*), selon l'enseignement du *Protagoras*<sup>4</sup>.

Mais c' est précisément à partir du « terrain » qu'apparaît une double

---

<sup>1</sup> Louis Legrand, « Qu'est-ce que la recherche pédagogique ? », *Revue Française de Pédagogie*, 120, juillet-sept.1997, p.41.

<sup>2</sup> Jean-Luc Nancy, *Corpus*, Paris, Métailié, 1992, p.50 .

<sup>3</sup> Jacques Ardoino, André de Peretti, *Penser l'hétérogène*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998, p.26, 229, 233-235, 243.

<sup>4</sup> Platon, *Protagoras*, 322 c.

limite, cette fois-ci de la « pédagogie », si du moins on la comprend, au sens habituel, comme une pratique éducative que la classe, ou même l'école, *circonscrivent*. La première tient à l'interconnexion systémique, pour l'enfant, de ses espaces de vie, avec les problèmes de « distance symbolique » entre eux que cela peut poser. C'est la raison pour laquelle la question des « partenariats » est si discutée aujourd'hui, qu'ils concernent les familles, les associations, les collectivités territoriales, etc. Une recherche-action récente, en Meurthe-et-Moselle, sur les relations Ecole/Familles m'a donné l'occasion de proposer, à partir des travaux des équipes d'établissement engagées, quelques conditions d'un partenariat inter-institutionnel, soucieux, à la fois, de reconnaître ce qui s'est déjà fait, et de clarifier les missions, les compétences, les logiques d'action spécifiques qui doivent s'intégrer dans un travail commun ( **E3** ) .

Mais les questions « pédagogiques » ont à être resituées, de façon plus générale encore, par rapport aux dimensions organisationnelles, institutionnelles, et politiques de l'éducation. On a fait valoir depuis longtemps que « l'arène dans laquelle se construit une situation » était « marquée de déterminations macro-sociales » , ce qui plaide pour la construction de modèles prenant en compte les interactions entre niveaux macro- et micro-sociologiques<sup>1</sup>. La pédagogie ne peut échapper aux risques de l' « illusion »<sup>2</sup> et de la « mystification »<sup>3</sup> que si elle est redéfinie à partir des exigences qui en font une pensée du *devenir-humain*, comme le demande Michel Soëtard<sup>4</sup>. Cette orientation, qui me conduit jusqu'à aujourd'hui ( **F6, J2** ), a été précédée dans mon parcours par une tentative de caractérisation de la « singularité éducative » ( **F4** ), et, de plus loin encore, par la reprise des thématiques de l' « espace » et du « temps » de l'éducation dans le cadre d'un problématique portant sur les relations entre philosophie et pensée de l'éducation ( **A** ). Celle-ci a accompagné mon passage du C.R.F.M.A.I.S. au Département de

---

<sup>1</sup> Agnès Henriot -Van Zanten, Jean-Louis Derouet, Régine Sirota, « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe », *Revue Française de Pédagogie*, 80, juillet-sept. 1987, p.93. J'ai contribué à l'organisation d'un Colloque et à la coordination d'un ouvrage sur l' « Ecole en devenir, école en débat » ( **B3** ), qui propose un certain nombre d'analyses sur les problèmes de « politique d'éducation » auxquels nous sommes confrontés, si n'est pas abandonnée l'exigence d'une démocratisation *réelle* de l'éducation. Cf., sur les risques d'une école à plusieurs vitesses, qui, sous couvert de « grands principes », laisse en fait se creuser les inégalités sociales, économiques, et culturelles, Philippe Meirieu, Stéphanie Le Bars, *La machine-école*, Paris, Gallimard (« Folio »), 2001.

<sup>2</sup> René Lourau, *L'illusion pédagogique*, Paris, Epi, 1969.

<sup>3</sup> Bernard Charlot, *La mystification pédagogique*, Paris, Payot, 1976.

<sup>4</sup> Michel Soëtard, *Qu'est-ce que la pédagogie ? La pédagogie au risque de la philosophie*, Paris, E.S.F., 2001.

Sciences de l'Education de l'Université Nancy2, et s'y sont jointes d'autres recherches, dans des contextes et, selon des fils conducteurs, que je vais maintenant présenter rapidement.

## **2.2. Le parcours universitaire de recherche : contextes et fils conducteurs.**

### **2.2.1. Principaux domaines de recherche et regroupement des travaux.**

Si j'ai insisté, dans ce qui précède, sur ce qui a été «germinatif» dans mon expérience au C.R.F.M.A.I.S., ce n'est pas seulement parce qu'elle a été longue et importante pour moi. C'est aussi en raison du statut théorique de la *sous-jacence*, du «*Grund*», de l'«*archéologique*», comme «*humus*» de la vie collective et aussi de la pensée si, dans son déploiement, elle cherche à ne pas se couper des «*racines de l'expérience*». Reconnaître qu'«*il y a*» de la sous-jacence est une décision d'ordre épistémologique<sup>1</sup>. C'est donner sa place et sa fonction à ce qui est stratifié, plié, nocturne, mais qui *s'exprime*, de façon paradoxale et indirecte, dans ce qui est le plus «*aérien*», l'*atmosphère*, la *tonalité* qualitative qui nuance et *singularise*<sup>2</sup>. «*Tout ce qui vit crée autour de lui son atmosphère*»<sup>3</sup>, qui ne se confond pas avec les «*climats*» *relationnels*. L'*atmosphère* renvoie plutôt aux *topiques*, aux sites existentiels qui sont en rapport avec les dimensions les plus profondes des *institutions*, lorsque peut s'y nouer ce qui est distingué et uni dans le mot *sens* dans l'une de ses tripartitions classiques (sensorialité, signification, direction). Comme le pensaient les Stoïciens, l'approfondissement et l'enrichissement de la *solitude*, dans le rapport à soi, sont incompatibles avec l'*isolement* (même si ce qui en préserve peut n'être soutenu que par l'idéal d'une communauté virtuelle). «*S'y retrouver*», au moins partiellement, dans la sous-jacence et l'*atmosphère* d'une institution, d'une équipe, c'est pouvoir croiser librement des lignes personnelles de recherche et la participation à des travaux collectifs.

---

<sup>1</sup> Jean Oury, *Le Collectif*, Paris, Scarabée-C.E.M.E.A., 1986, p.61.

<sup>2</sup> Hubertus Tellenbach, *Goût et atmosphère*, trad. Jean Amsler, Paris, P.U.F., 1983, p.40-42.

<sup>3</sup> Johann-Wolfgang Goethe, *Maximes et réflexions*, trad. Pierre Deshunes, Paris, Rivages, 2001, p.120.



La question de départ de ma thèse de philosophie de 1985, *Essai sur l'éthique et la philosophie de l'éducation*<sup>1</sup>, était de comprendre, à partir des diverses composantes de la « crise » de l'éducation<sup>2</sup>, l'exigence éthique qui, sous de multiples formes, est adressée à l'éducation, et que l'on peut interpréter en première analyse comme demande de conciliation entre la signification sociale de l'éducation et les conditions du développement personnel. Si l'on distingue différents niveaux de cette « crise » ( depuis celle des appareils et des systèmes scolaires jusqu'à celle qui affecte le sens de l'acte d'éduquer), on est conduit jusqu'à la « crise de l'esprit moderne » qui, selon Léo Strauss, est marquée des noms de Rousseau et de Nietzsche<sup>3</sup>. La demande éthique ne vise pas à combler un écart entre ce qui est et ce qui devrait être, car « ce qu'il faudrait faire » est subordonné à « ce au nom de quoi » et aux « conditions auxquelles » il faudrait le faire. C'est pourquoi j'ai tenté, en partant de plus loin, depuis la *Paideia* grecque jusqu'aux conceptions modernes allant du pragmatisme (Dewey) jusqu'à la Pédagogie Institutionnelle, de suivre la façon dont la question du *devenir-humain* de l'homme avait été pensée, tout en étant attentif à ne pas circonscrire le sens de l'« humain » à ce qui est présupposé dans le cadre grec, qui distingue l'éducation comme une activité humaine déjà spécifiée, alors que l'on trouve, tout particulièrement chez Erikson, de quoi envisager aussi, dans des cultures plus « primitives » ou dans l'univers oriental, une problématique beaucoup plus générale des rapports entre « enfance et société »<sup>4</sup>.

Toutefois, dans ma thèse, ce qui souterrainement m'a le plus *sollicité* (au sens étymologique de « secouer », d' « inquiéter le tout ») a été l'impossibilité « rousseauiste » d'identifier l'éducation à un processus de « socialisation méthodique de la jeune génération », comme pourtant le proposera Durkheim<sup>5</sup>. « Avant » la raison, c'est, pour Rousseau, la liberté, dont l'indépendance est le

---

<sup>1</sup> Sous la direction de Mr Lucien Braun. Les autres membres du jury étaient MM. Georges Snyders, Michel Tardy, Olivier Reboul, et Jean-Luc Nancy. Le rapport de soutenance et le résumé de thèse se trouvent au début du volume de « Recueil de Travaux ».

<sup>2</sup> Cf. notamment Philip H. Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1968 (qui insiste sur la crise des systèmes éducatifs), et Hannah Arendt, *La crise de la culture*, trad. Patrick Lévy, Paris, Gallimard (« Idées »), 1972 (où la crise de l'éducation est rapportée à la crise de la culture elle-même).

<sup>3</sup> Léo Strauss, *Droit naturel et histoire*, trad. Monique Nathan et Eric de Dampierre, Paris, Plon, 1964.

<sup>4</sup> Erik H. Erikson, *Enfance et société*, trad. Anne Cardinet, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1966 ; *Ethique et psychanalyse*, trad. Nina Godneff, Paris, Flammarion, 1972.

<sup>5</sup> Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, P.U.F., 3<sup>e</sup> éd. de la nouvelle édition, 1977, p.102.

modèle « naturel », qui distingue spécifiquement l'homme, et qui constituera toujours un recours possible contre les abus de l'état social. Ce qui se découvre ici, c'est le « *sujet* » au sens moderne, comme « *individu* », mais dessaisi par ce qui le déborde en deçà et au-delà de lui-même (le surgissement pré-personnel de l'existence, et l'avènement de la société). Comme le dira Michel Foucault, l'expérience individuelle et les significations de la culture se rencontrent, mais dans un rapport de *perpendicularité*: « A chaque instant, la structure propre de l'expérience individuelle trouve dans les systèmes de la société un certain nombre de choix possibles (et de possibilités exclues); inversement, les structures sociales trouvent en chacun de leurs points de choix un certain nombre d'individus possibles (et d'autres qui ne le sont pas) »<sup>1</sup>.

La question « *Qui* est l'homme pour qu'il puisse, et doive, être éduqué ? » m'a surtout conduit à ré-interroger la notion de *développement*, en relation avec celle du *devenir-sujet*. Alors que le « développement », qui « réalise l'essentiel de la métaphysique, (...) fut une pensée des forces beaucoup plus que du sujet »<sup>2</sup>, j'ai été amené à distinguer, dans l'éducation, trois grandes *fonctions* qui interfèrent toujours : *élever* (fonction *trophique*, nourricière, source de confiance pour la vie humaine, *bios*, et non pas seulement naturelle, *zoè*), *former* (fonction *tropique*, non directionnelle mais plutôt orientative, en relation avec tout ce qui est requis pour rencontrer les autres dans le monde humain), *instruire* (fonction *topique*, constituant des « lieux » de connaissance et de discernement à partir de ce qui est transmis par la culture et doit s'y renouveler ou s'y transformer). Finalement, la problématique de l'éducation se déplace d'une réflexion sur les « fins », dont Viviane Isambert-Jamati a montré qu'elles étaient le plus souvent indissociables de « finalités » sociologiques<sup>3</sup>, vers une recherche de ses « principes », à partir de l'*idée de liberté*. Mais ce qui caractérise justement l'ordre propre de l'éducation, c'est qu'aucune théorie ne peut en donner une représentation principielle. On ne peut procéder qu'à *la fois* à partir des principes (*ex principiis*) qui ont été formulés et discutés au cours de l'histoire, et des pratiques effectives (*ex datis*) dont ils ont été abstraits, un peu comme, chez Kant, l'idée « formelle » d'*universalité* doit se compléter par l'idée « matérielle » de l'humanité dans sa

---

<sup>1</sup> Michel Foucault, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966, p.392.

<sup>2</sup> Jean-François Lyotard, *L'inhumain. Causeries sur le temps*, Paris, Galilée, 1988, p.14.

<sup>3</sup> Viviane Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1964.

*pluralité*<sup>1</sup> ou, comme chez Hegel, l'universalité dépasse la simple généralité formelle dans la pensée de la singularité<sup>2</sup>.

C'est pour cela que la philosophie et l'éducation ne sont pas dans un rapport de «fondement» réciproque, mais plutôt à *contre-jour* l'une de l'autre. Par rapport à ma thèse, l'infléchissement principal du livre de 1990, *Eduquer : une longue histoire* (A), a été d'essayer de penser l'éducation à partir de ce qui s'exprime dans les *accomplissements temporels* qui lui sont liés, mais sans qu'elle s'y réduise. Dire, comme Pestalozzi, qui a été le premier à dégager la spécificité de l'éducation, et sans doute même, plutôt, de la pédagogie par rapport à la philosophie<sup>3</sup>, que le registre propre de l'éducation est d'ordre « moral », c'est en effet affirmer que la *liberté* est puissance de transformation et de dépassement de tout donné factuel. La façon dont la problématique générale des **Contre-jours de la philosophie et de l'éducation (3.1.1.)** « tourne » autour de la question nodale des *relations entre l'éducation et le temps* s'exprime d'abord, dans le livre par la distinction et l'articulation des temporalités de la *croissance*, du *devenir*, et de *l'histoire*, ainsi que par l'importance accordée au *temps intergénérationnel* (temps de la « suite des générations », qui n'a de sens que par un « entrecroisement entre la transmission de l'*acquis* et l'ouverture de *nouvelles possibilités* »<sup>4</sup>). C'est justement l'« *éthique de la succession générative* »<sup>5</sup> qui demande que ce que tient pour *véridique* la génération précédente, soit rejoint et mis à l'épreuve par la génération suivante. Or comme l'on peut penser, à la suite de Kierkegaard, que le problème de la *subjectivité* au sens moderne, posé par Rousseau, radicalise également, si l'on veut éviter tout enfermement solipsiste, la question des relations entre subjectivité et vérité, apparaît ici un premier fil conducteur, qui se retrouvera comme le « fil rouge » d'autres travaux : celui qui relie *subjectivité*, *temporalité*, *relation d'éducation*, et *rapport au véridique*.

Je regrouperai donc autour de ce premier « foyer thématique et problématique » quatre séries de textes qui annoncent le livre de 1990 ou que l'on

---

<sup>1</sup> Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 260, note 1.

<sup>2</sup> Cf. G.W.H. Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, I (« Conscience »), trad. Jean Hyppolite, Paris, Aubier-Montaigne, s.d., p.81-141.

<sup>3</sup> Michel Soëtdard, *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, Berne, Peter Lang, 1981 ; *Qu'est ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, E.S.F., 2001.

<sup>4</sup> Paul Ricoeur, *Temps et récit*, III, *Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985, p.163.

<sup>5</sup> Erik H. Erikson, *Adolescence et crise*, trad. Joseph Nass et Claude Louis-Combet, Paris, Flammarion, 1972, p.135.

peut considérer dans son prolongement . Ils portent sur :

- **La relation d'éducation ( 3.1.2.).**

Cet ensemble commence par un article sur « la relation éducative » (G2 ), publié en 1987 à l'Université de Strasbourg, où j'ai continué à participer au Séminaire de Philosophie animé par Mr. Braun après la soutenance de ma thèse. Il cherche à dégager les « structures d'ordre » qui caractérisent cette relation. Six ans plus tard, à l'Université de Nancy, j'ai participé à l'organisation et à l'édition des Actes d'un Colloque sur *La relation d'aide* (dir. Alain Gouhier). Dans l'article qui en est issu, j'ai pu explorer cette spécification de la relation d'éducation. Je l'ai structuré à partir des distinctions temporelles de la croissance, du devenir, et de l'histoire (B1). Enfin, au titre de simple trace d'une réflexion à laquelle j'ai participé au sein d'une Université d'été sur l'absentéisme (1997), j'ai écrit un petit texte sur « l'entretien dans le suivi éducatif personnalisé », surtout à l'intention des Conseillers Principaux d'Education (G5). Par ailleurs, de plus en plus, situer et tenter de penser la relation d'éducation s'effectue pour moi dans un dialogue avec les travaux de Jean-Marie Labelle, dont j'ai proposé en 1997, pour *Education Permanente*, une note de lecture de son livre, *La Réciprocité éducative*<sup>1</sup> (J1).

- **Le temps en éducation ( 3.1.3.) :**

*La question, devenue centrale pour moi, du temps dans l'éducation*, aura été, en conclusion d'une Université d'été du C.R.A.P. dont j'étais le responsable pédagogique (1999), l'occasion d'une mise au point, évidemment provisoire et incomplète, mais à l'intention synoptique et récapitulative, de l'organisation des principales dimensions qui rendent le temps « habitable » et fécond pour l'éducation (I1). On peut y ajouter un texte court et d'une autre nature, synthétisant un travail d'atelier portant surtout sur l'entrecroisement des temps

---

<sup>1</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, Paris, P.U.F., 1996.

vécus par les élèves (**I2**).

- **La singularité éducative et l'irréductibilité de la pédagogie (3.1.4.) :**

Ce sont deux occasions récentes qui m'ont permis de reprendre plus directement la question, que j'ai mentionnée précédemment, des *rapports en contre-jour* de la philosophie et de l'éducation. La première est une contribution au numéro thématique de la « Revue de philosophie et de sciences humaines » *Le Portique*, consacré à l'éducation comme « métier impossible », selon les mots de Freud (1999) : l'éducation est deux fois « singulière », en tant qu'elle se distingue aussi bien de la philosophie que des sciences humaines, mais aussi en tant qu'elle a affaire – même, et peut-être surtout, dans le cadre d'un Collectif – à des « singuliers » (**F4**). Peu après (2001) un article, écrit pour un numéro spécial franco-chilien de philosophie de l'éducation coordonné par Michel Soëtard, centre explicitement et directement le problème sur les rapports entre « vérité et temporalité », et « rapport au véridique » dans l'éducation (**F6**), tandis que la recension, pour la *Revue Française de Pédagogie* (en 2002), du livre de Michel Soëtard sur la pédagogie<sup>1</sup> reprend la distinction qu'il propose entre la pédagogie et les « sciences » ou la « philosophie » de l'éducation. Elle présente quelques orientations pour ce que pourrait être, mieux encore qu'aujourd'hui, une « école de la liberté » (**J2**).

- **La subjectivité dans son rapport au véridique (3.1.5.) :**

Ce « foyer de questions » permet de nouer quelques fils transversaux aux questions déjà abordées, dans le but, surtout, de clarifier davantage les relations entre sens, savoir, et vérité, ainsi que la façon dont la subjectivité trouve à y préciser sa « définition ». Le problème du sens a été posé de façon plus spécifique dans l'un de mes tout premiers articles, à propos de la lecture (1983, - **G1**). Mais le plus important, ici, est que s'ouvrent des perspectives de recherche, sur lesquelles je

---

<sup>1</sup> Michel Soëtard, *Qu'est-ce que la pédagogie ? La pédagogie au risque de la philosophie*, Paris, E.S.F., 2001.

reviendrai dans la dernière partie de cette « Note de synthèse ». Elles portent en particulier sur :

**- La connaissance de l'individuel et le statut de la singularité personnelle ( 4.1.1.)**

Du point de vue *épistémologique* d'abord, « la connaissance de l'individuel » repose sur ce que Jean-Claude Piguet a appelé « la logique du réalisme », qui inverse le rapport généralement institué entre la pensée et le réel afin que ce qui est pensé (et dit) soit vraiment ordonné à la teneur même de ce à quoi l'on est attentif<sup>1</sup>. Le contexte (théorique et pratique) privilégié pour aborder cette question est, pour moi, constitué de l'ensemble des travaux du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (G.R.E.X.), rattaché au C.N.R.S., et auquel je participe depuis 1991<sup>2</sup>. Deux contributions (1997, 1999) à la revue *Expliciter* du G.R.E.X. précisent la façon dont je comprends la « psychophénoménologie » telle qu'elle se construit dans ce cadre, et dont je me situe par rapport à elle (**G4** et **G6**). Mais le statut de la singularité personnelle ne s'épuise pas dans la connaissance (qui reste d'ailleurs toujours incomplète) de l'individuel. Il peut aussi être envisagé sur les plans biologique, sociologique, et surtout éthique, ce qui conduit à renouveler la façon dont la « question des diversités » est à prendre en compte dans la formation (2001, - **C5**).

**- La réflexivité en formation (4.2.1.) :**

La « réflexivité » est un terme ambigu qui peut renvoyer aussi bien au « réfléchissement de... » qu'à la « réflexion sur... » Ces deux dimensions concernent la formation dans la mesure où elles s'intègrent à un travail sur l'*implication* subjective, à ses différents niveaux. Cette orientation a été préparée par une intervention sur l'implication, en 1999, devant le Groupe d'Etude des Méthodes de l'Analyse Sociologique (C.N.R.S.) dirigé par Jacqueline Feldman,

---

<sup>1</sup> Jean-Claude Piguet, *La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme*, Neuchâtel, La Baconnière, 1975.

<sup>2</sup> Cf. surtout, sur le thème dont il est ici question, Pierre Vermersch, « Approche du singulier », in Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du C.N.A.M., *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, P.U.F., 2000, p.239-256.

mais elle prolonge aussi une pratique et une réflexion concernant les conditions et les modalités possibles d'un usage formatif de l'*écriture*. Je suis engagé à cet égard dans une recherche qui, en réponse à un appel d'offres de l'IN.R.P., porte sur le rôle des « écritures en formation : de l'analyse du travail à l'évolution des pratiques et des compétences ».

Un second grand domaine de recherches gravite autour de la question du **transfert d'apprentissage (3.2.)**. Ce qui le relie au précédent, c'est la multiplicité des registres d'investissement concernés, et le caractère central qu'y joue le *sens* de l'expérience, pour faciliter ou non le passage entre les situations et les contextes de travail ou de formation. Mais le type de recherches menées est tout différent, avec des montages interdisciplinaires et interinstitutionnels complexes, et dans un tout autre rapport aux données de « terrain ».

Peu après mon arrivée à l'Université, j'ai participé, en 1989, à une recherche qui a associé plusieurs Laboratoires et Instituts relevant de disciplines différentes<sup>1</sup>. Elle portait sur *La Reconversion de la Main-d'œuvre*, considérée comme un *analyseur des recompositions du travail et de l'emploi*. La contribution des trois enseignants-chercheurs du Département de Sciences de l'Education (Pierre Higelé, Gérard Fath, et moi-même) a été de comparer les problématiques des Actions Collectives de Formation, mises en place dans les Bassins ferrifère et houiller lorrain dès les années 60, de façon très innovante et sous l'impulsion de Bertrand Schwartz, avec celles des formations-conversions, proposées au milieu des années 80 pour « accompagner » les mutations industrielles, notamment dans la sidérurgie. Or, parmi tous les problèmes soulevés, se sont trouvés posés avec une particulière acuité ceux du *sens* des formations, dans des contextes marqués par des bouleversements considérables touchant, en raison de tout ce qu'implique une « reconversion », non seulement les collectifs de travail, mais aussi l'ensemble de la vie, ainsi que ceux de la possibilité et des conditions des *transferts* de compétences professionnelles des anciens métiers vers d'éventuels emplois nouveaux. Je me suis surtout attaché à l'étude des expériences menées à Creusot-Loire et à Pompey – Neuves - Maisons, où sont manifestes, déjà, les questions posées par les limites de la formation dans des conditions socio-économiques très

---

<sup>1</sup> Groupe de Recherche sur l'Education et l'Emploi (G.R.E.E.), Départements de Sociologie et de Sciences de l'Education, Institut Régional du Travail de l'Université Nancy 2.

lourdes ; par la reconnaissance et la validation des acquis professionnels ; et par la définition de « parcours » où il est difficile d'articuler les conditions du transfert et celles de la mobilité imposée (**H1, F2**).

La seconde recherche, à laquelle j'ai contribué en 1990-1991, m'a associé à Pierre Higelé, à Elisabeth Perry, et à des formateurs de terrain, pour une *Etude et évaluation des effets de transfert des Ateliers de Raisonnement Logique*, en particulier dans les activités de la vie quotidienne. J'ai appris, à cette occasion, quelles étaient les précautions méthodologiques à prendre pour contrôler, de façon aussi fine que possible, les biais pouvant fausser une procédure expérimentale pré-test/post-test qui comporte un groupe expérimental et un groupe témoin. L'étude du transfert dans une situation de compréhension d'un petit film, dont j'étais plus spécialement chargé (pour neuf personnes dans le groupe témoin et dix dans le groupe expérimental), a donné lieu à une analyse qualitative des *processus de pensée* où s'inscrivaient les *stratégies cognitives* dont les interviews des personnes fournissaient un certain nombre de traces (**H2**). Une présentation des résultats essentiels de la recherche a été effectuée au 1<sup>er</sup> Congrès d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation ( 1993,- **D1**), ainsi que, sous une forme plus détaillée, au Colloque international qui s'est tenu en 1994 à Lyon sur « les transferts de connaissances en formation initiale et en formation continue » (**C4**). Enfin, dans un article de 1998 paru dans le numéro d'*Educations* consacré aux « transferts de connaissances » (coord. Philippe Meirieu), j'ai essayé de montrer comment le transfert, considéré dans la synergie de ses différents registres, pouvait contribuer au soutien et au développement de la pensée inventive (**F3**).

On peut rattacher à cet ensemble certains aspects d'une recherche-action, menée sous l'égide de l'I.N.R.P., associant quatre Collèges de l'Académie de Nancy-Metz, quelques Conseillers d'Orientation Psychologues, et deux enseignants-chercheurs en Sciences de l'Education. Elle a porté sur la co-construction du projet personnel et des apprentissages scolaires. Je me suis plus particulièrement intéressé aux conditions des co-étayages et des transferts croisés possibles entre les démarches de mobilisation de la pensée en classe, et l'exploration, considérée, dans l'Aide au Développement Vocationnel et Personnel (A.D.V.P.) comme la première étape de l'élaboration des projets (**F1**).



Mais ce sont les deux séries de recherches sur les emplois-jeunes<sup>1</sup>, auxquelles j'ai participé de 1999 à 2002, qui fournissent le cadre le plus ample pour étudier les rapports de continuité et de discontinuité existant entre les activités et situations des emplois-jeunes et leurs expériences antérieures d'une part, la façon dont ils envisagent l'après emploi-jeune d'autre part. A partir du corpus d'interviews disponible, je me suis surtout intéressé au « rapport à l'emploi-jeune considéré du point de vue subjectif » (**H4**), guidé par l'hypothèse selon laquelle la « dynamique interne des activités » et la « représentation de l'évolution des compétences », notamment dans les situations présentant des dimensions innovantes (**D4**), étaient des composantes essentielles du *sens* que les jeunes donnaient à leur expérience, ainsi qu'aux perspectives qui pouvaient s'ouvrir à partir d'elle. La place et l'importance données aux *transferts d'expérience et d'apprentissage*, depuis l'amont de l'emploi-jeune jusqu'à ce qui est anticipé plus ou moins clairement pour la suite, permettent de différencier un certain nombre de « parcours significatifs » et de « dynamiques de professionnalisation » (**H5**).

Mon intention est de prolonger ces travaux par un approfondissement des relations entre activités, sens des situations et des contextes de travail, construction de compétences, et perspectives de formation, dans deux champs principaux. Le premier est celui, non encore stabilisé, où *s'inventent* aujourd'hui les emplois du « développement local ». Le D.E.S.S. « Développement local et Formation », dont je suis co-responsable, avec sa formation en alternance et le réseau de professionnels auxquels il est relié, pourrait constituer un point de départ privilégié pour cette recherche, qui aurait à croiser nécessairement les questions des rapports entre « situations de travail et formation »<sup>2</sup>, et celles de la « didactique

---

<sup>1</sup> Menées dans le cadre de l'Institut Lorrain des Sciences du Travail, de l'Emploi et de la Formation (I.L.S.T.E.F.), et associant plusieurs équipes de recherche (sociologie, économie, droit, sciences de l'éducation) des Universités de Nancy 2 et de Metz. L'une, commanditée par la D.A.R.E.S. (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité), et achevée en juillet 2001, portait, à partir d'entretiens menés auprès de 49 salariés, sur *Les médiations sociales dans le programme nouveaux services – nouveaux emplois : dynamique d'activités, perspectives de professionnalisation et de pérennisation (étude sur un échantillon)*. L'autre, directement commanditée par l'I.L.S.T.E.F. et achevée en 2002, a conduit l'Equipe de Recherche du Département de Sciences de l'Education (E.R.A.E.F.) à explorer, à partir d'un corpus de 34 entretiens, les activités et les situations de travail des emplois-jeunes, les modalités de construction et de reconnaissance de leurs compétences, le rôle de la formation, les perspectives de professionnalisation et de pérennisation qui anticipent peut-être sur les évolutions plus globales touchant les relations entre expérience, travail, formation, et emploi (**D2, F5, F7**).

<sup>2</sup> Cf. surtout Jean-Marie Barbier, Fabienne Berton, Jean-Jacques Boru (coord.), *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan, 1996.

professionnelle », telle que Pierre Pastré et son équipe ont commencé à l'élaborer<sup>1</sup>. L'autre est celui qui s'ouvre dans l'« après emploi - jeune », où l'on pourrait suivre les inflexions, les *transpositions*, les reprises éventuelles effectuées à partir de cette expérience. Quoi qu'il en soit, cette **perspective de recherche** est orientée vers la clarification de la notion polysémique d'*acteur*, qu'invite à explorer le nom même que nous avons donné à l'Equipe de Recherche : sur les *Acteurs* de l'Education et de la Formation (4.2.2.).

La réflexion sur la *relation d'éducation*, quant à elle, se prolonge (G3) en direction des « pédagogies médiationnelles » inspirées de Vygotski et de Bruner, qui montrent que toute information est, pour l'esprit humain, indissociable de *significations* proposées par la culture<sup>2</sup>, au point que les médiations cognitives elles-mêmes, facilitatrices du *transfert*, doivent être interrogées dans leurs systèmes de valorisation implicites<sup>3</sup>. D'autre part, l'intérêt pour l'orientation proactive et créative dans la dynamique du transfert (F3) est un cas particulier de ce qui, dans la culture, peut être examiné de façon plus générale comme relation entre « développement et création des facultés ». C'est un troisième **domaine de recherche** qui s'est ainsi ouvert pour moi avec un article, publié en 1996 sous ce titre, dans un numéro thématique de la revue (*le*) *télémaque* consacré à « la culture générale » (F2). Il s'est à la fois élargi et précisé à l'occasion de ma participation à un projet européen SOCRATES, associant aussi les Universités de Porto et de Sarrebruck (1997-1998) pour constituer un réseau transnational d'expérimentation et de réflexion sur l'éducation et la formation interculturelles. J'ai proposé une présentation ordonnée des textes de référence et des documents- ressources qui avaient été rassemblés, ainsi qu'un glossaire établi à partir d'eux (H3). Tous ces fils se rassemblent dans la problématique **du sens de l'éducation dans la culture et dans les relations interculturelles (3.3.)**.

---

<sup>1</sup> Cf. la présentation de ces recherches dans trois numéros d'*Education Permanente* : n° 111 (« Approches didactiques en formation d'adultes »), 1992 ; n°123 (« Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle »), 1995 ; n°139 (« Apprendre des situations »), 1999.

<sup>2</sup> Cf. Jerome Bruner, ... *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie interculturelle*, trad. Yves Bonin, Paris, ESHEL, 1991.

<sup>3</sup> Christiane Montandon-Binet donne, entre autres, l'exemple, tiré de Feuerstein, de la « médiation du sentiment de compétence » alors que, dans la culture d'appartenance, la démarche de connaissance peut entrer en concurrence avec la valorisation de la modestie (« Système de valorisations implicites, sous-jacentes à la notion de médiation cognitive », in Equipe de Recherche CMVV, *Valeurs et changements sociaux*, Paris, l'Harmattan, 1993, p.67-68).

Je prévois de l'approfondir en reconsidérant plus directement la question des **valeurs dans une société pluraliste**, avec le souci d'éviter le double risque de l'universalisme abstrait et du relativisme culturel. Cette **perspective de recherche** ( 4.2.3.), que je souhaiterais à la fois consolider réflexivement et mettre à l'épreuve de situations d'éducation ou de formation interculturelles, devrait permettre de mettre en évidence, selon une orientation proposée au Colloque « Valeurs de l'école, valeurs de l'éducation » organisé à l'I.U.F.M. de Lorraine en 2002 (D4), quels peuvent être le sens et le rôle ici du **souci de vérité** ( cf. 3.1.5.). Ce travail est anticipé par la « lecture transversale » d'un dossier des *Cahiers Pédagogiques* sur « le débat en classe », qui met en relief la façon dont la liaison entre le travail de la pensée et l'apprentissage de la citoyenneté, non seulement est compatible avec le pluralisme, mais en fait une véritable chance pour une éducation à la fois exigeante et ouverte (F8).

Enfin, la problématique générale de la *formation*, importante pour moi, comme je l'ai suggéré, dès le C.R.F.M.A.I.S., et qui s'est poursuivie à la présidence de la Commission «Formation de Formateurs » de la M.A.F.P.E.N., s'est spécifiée, sur le plan de la recherche, en deux étapes depuis mon entrée à l'Université. La première, ponctuée par la coordination, avec Françoise Clerc, d'une livre sur *Pratiques et Formations. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (1994), faisant suite à des Journées Académiques de Formation M.A.F.P.E.N.-I.U.F.M., a été l'occasion d'une approche de l' « analyse des pratiques » associant *savoir de la pratique* et *réflexion sur l'action* (B2). Elle a été suivie de la co-organisation d'une Université d'été sur l'analyse des pratiques en 1995. La seconde est liée à ma participation à la longue recherche I.N.R.P. (1994-1999), coordonnée par Simone Baillauquès, sur la « personnalisation » des formations professionnelles à partir du cas des professeurs des écoles (C5 à C8). Ce qui est apparu de plus en plus manifestement au foyer de cette problématique, dans une résonance aussi avec les travaux menés sur les emplois-jeunes, c'est la question des rapports entre **expérience et formation**, qui rencontre non seulement celle des conditions d'un « apprentissage par l'expérience »<sup>1</sup>, mais, plus fondamentalement

---

<sup>1</sup> Cf. *Education Permanente* 100/101 (« Apprendre par l'expérience »), déc. 1989.

sans doute, celle de la place de la « formation expérientielle »<sup>1</sup> dans les itinéraires de formation professionnelle auxquelles l'exigence de « personnalisation » associe une dimension réflexive et critique que ne comporte pas forcément l'idée d'une « individualisation » des parcours (3.4.).

Ceci m'invite à m'engager dans une **perspective de recherche**, déjà ouverte au sein du groupe de Recherche sur l'Explicitation (G.R.E.X.), qui vise à préciser, notamment sur le plan *épistémologique*, **la notion même de « pratique »** ainsi que les conditions de l'« accès » aux pratiques. On pourrait sans doute, à partir de ce travail, reprendre une interrogation, épistémologique elle aussi, portant sur le sens et la validité des « recherches-actions », d'autant que, dans le rapport aux pratiques professionnelles, la *subjectivité* (cf. 3.1.5.) se découvre comporter plusieurs *co - identités*, organisées entre elles de façon non aléatoire (4.1.2.).

## **2.2.2. Quelques remarques sur les conditions de la recherche collective.**

Les différents contextes de recherche qui ont été mentionnés donnent des exemples assez variés d'occasions de réflexions issues de travaux collectifs ou de recherches menées en collaboration, et, désormais, souvent engagées dans un cadre partenarial inter-institutionnel ou interdisciplinaire<sup>2</sup>.

Il serait sans doute possible de vérifier ici que la première condition d'une recherche collective digne de ce nom est que *chacun* y contribue de façon singulière, et s'y retrouve sans aliéner les intérêts intellectuels qui sont les siens et qui, le plus souvent, se sont déjà affirmés dans son propre parcours. Pour le reste, la recherche collective est sans doute elle-même une sorte de « laboratoire » où pourrait être mis à l'épreuve, et enrichi, ce qui fait l'objet de recherches spécifiques,

---

<sup>1</sup> Cf. surtout Bernadette Courtois et Gaston Pineau (coord.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, 1991.

<sup>2</sup> A titre récapitulatif : deux recherches- actions (sur « projet et apprentissage en Collège » de 1993 à 1995 ; sur les relations Ecole/Familles en 1999) ; quatre Universités d'été (sur la polyvalence en 1994, sur l'analyse des pratiques en 1995, sur l'absentéisme en 1997, sur les temps de l'enfant et de l'adolescent en 1999) ; trois co-organisations de journées de réflexion ou de colloques (sur la classe de seconde en 1989, sur la relation d'aide en 1992, sur les rapports entre pratiques et formations en 1993) ; une collaboration directe avec des formateurs de terrain (évaluation du transfert des Ateliers de Raisonnement logique en 1990-1991) ; trois séries de recherches impliquant d'autres Laboratoires et d'autres Universités (sur les formations- reconversions en 1989-1990, la personnalisation des formations professionnelles de 1994 à 1999, les emplois-jeunes de 1998 à 2002).

dont la visibilité s'est affirmée depuis une quinzaine d'années, portant sur les « organisations apprenantes »<sup>1</sup> et la construction des « compétences collectives »<sup>2</sup>. On y souligne l'importance de *l'aide à l'acceptation de l'incertitude*, celle des *régulations en cours de route*, pour que des clarifications de termes, de logiques, d'orientations de travail réduisent les risques de malentendus, celle d'une *mémoire* fournissant une sorte de répertoire des questions discutées, des diagnostics construits et partagés, et des solutions, même provisoires, qui ont été trouvées. C'est la sous-jacence, progressivement constituée, à la fois d'une « culture commune » facilitatrice de *co-apprentissages*, et de la réciprocité, qu'il est nécessaire d'établir, entre *co-chercheurs*.

Mais il est bon que le travail associant des équipes appartenant à des champs différents pose en contrepoint, avec la possibilité de la considérer pour elle-même en tant que **perspective de recherche**, d'un point de vue métacognitif et régulateur, la question *épistémologique* de la *pluridisciplinarité*. C'est ce qu'a décidé l'I.L.S.T.E.F. dans un séminaire organisé en février 2002, à partir des deux recherches effectuées sur les « emplois-jeunes », où le « débat pluridisciplinaire » a été sensible sur au moins trois plans : celui de la caractérisation de l'objet de recherche, celui de l'élaboration des problématiques, et celui des modalités de recueil des données. Mais il convient de remarquer aussi que les termes d'interdisciplinarité, de pluridisciplinarité, de transdisciplinarité ne sont pas stabilisés. Il se trouve que mon tout premier texte publié, à l'Université de Strasbourg, portait notamment sur cette discussion terminologique, à partir d'un corpus couvrant une quinzaine d'années et présentant des positions différentes (C1,- cf. aussi E1, F2). Mais, au-delà de la terminologie, ce sont, bien sûr, **la teneur et les conditions de l'interdisciplinarité** (pour prendre ce nom comme terme générique), qui mériteraient d'être examinées (4.1.3.).

---

<sup>1</sup> Cf. par exemple Jeanne Mallet, *L'entreprise apprenante. De l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité*, Aix-en-Provence, Oméga Formation Conseil, 1994.

<sup>2</sup> Cf. Richard Wittorski, *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'Harmattan, 1997.

### **3. ANALYSE DES TRAVAUX : FOYERS THEMATIQUES ET PROBLEMATIQUES**

#### **SOMMAIRE**

3. ANALYSE DES TRAVAUX : FOYERS THEMATIQUES ET PROBLEMATIQUES	46
3.1. Contre-jours de la philosophie et de l'éducation.	47
3.1.1. Problématique générale.	47
3.1.1.1. La connaissance philosophique et les exigences de la pensée.	47
3.1.1.2. Les relations paradoxales de la philosophie et de l'éducation.	51
3.1.2. La relation d'éducation.	55
3.1.2.1. Communication indirecte et réciprocité.	55
3.1.2.2. Médiation et relation d'aide.	61
3.1.3. Le temps dans l'éducation et la formation.	67
3.1.3.1. Développement et intensités qualitatives.	69
3.1.3.2. La transmission intergénérationnelle.	73
3.1.3.3. Les temporalités dans la formation.	77
3.1.4. La singularité éducative et l'irréductibilité de la pédagogie.	79
3.1.4.1. « Education impossible » et pédagogie.	80
3.1.4.2. L'école de la liberté et les singularités comme « totalités concrètes »	84
3.1.5. Sens, subjectivité, et rapport au véridique.	90
3.1.5.1. Sens et vérité.	90
3.1.5.2. Les dimensions du sens.	94
3.1.5.3. Intention de vérité et rapport au véridique.	98
3.2. Le transfert d'apprentissage.	105
3.2.1. Transférabilité de l'expérience et paramètres contextuels de la formation.	106
3.2.2. Dimensions et conditions du transfert.	114
3.2.3. Transferts d'expérience et problèmes de reconnaissance dans le cas des emplois - jeunes.	124
3.3. Le sens de l'éducation dans la culture et dans les relations interculturelles.	131
3.3.1. Culture et création de facultés.	131
3.3.2. Les relations interculturelles.	138
3.3.3. Education interculturelle et éducation à la citoyenneté.	145
3.4. Expérience et formation.	149
3.4.1. Personnalisation et formation d'adultes.	149
3.4.2. Expérience subjective et expérience formative	154
3.4.3. Subjectivité et temporalité.	163

### 3. ANALYSE DES TRAVAUX : FOYERS THEMATIQUES ET PROBLEMATIQUES

Dans la partie qui s'ouvre ici, mon but n'est pas de reprendre, de façon détaillée, le contenu des textes que l'on peut trouver dans le « Recueil de Travaux ». Je souhaite plutôt dégager rétrospectivement les points les plus saillants, les grandes nervures, et les résultats essentiels auxquels je suis parvenu. Mais, selon la suggestion plotinienne, sous toute *thesis*, ou position qui jalonne un mouvement de recherche, existe l'élan de l'« *arsis* qui lève ou soulève » : « *Arsis* et *thesis* doivent être lus en complémentarité », de même que, pour la marche ou pour la danse, il est nécessaire que le pied s'élève, puis reprenne contact avec le sol avant de s'élever à nouveau : « A vrai dire, nous avons affaire à un seul mouvement, car il n'est d'appui ou de *thesis* que par l'*arsis* qui l'enveloppe ; comme il n'est d'*arsis* que par l'appui d'une quasi-position »<sup>1</sup>. La marche en elle-même ne dit pas encore quel est le chemin. Mais ce qui est sûr, c'est que celui-ci se dessine existentiellement *dans* le mouvement même de cette marche.

---

<sup>1</sup> Stanislas Breton, « L'un et l'être. Réflexions sur la différence méontologique », *Revue philosophique de Louvain*, 83, 1985, p.12-13.

### 3.1. Contre-jours de la philosophie et de l'éducation.

#### 3.1.1. Problématique générale.

##### 3.1.1.1. La connaissance philosophique et les exigences de la pensée.

Dans les pages qui précèdent, il est souvent arrivé que le mot de « recherche » soit employé comme quasi-synonyme de celui de « réflexion ». Mais en quoi une réflexion est-elle une recherche ? S'il est certainement important que les « recherches philosophiques » soient reconnues à part entière parmi les types possibles de « recherches en sciences de l'éducation »<sup>1</sup>, cela n'indique pas à quelles conditions une recherche réflexive peut être productrice de *connaissances*, ni comment se situent l'un par rapport à l'autre, si l'on peut parler de façon aussi globale, le « champ » de la philosophie et celui de l'éducation.

Gilles-Gaston Granger différencie ainsi connaissance scientifique et connaissance philosophique : si la philosophie digne de ce nom se distingue des spéculations arbitraires et des jeux de langage, elle n'a pas, comme la science, affaire à des « objets » (même au sens le plus abstrait du terme). Elle cherche à construire des *systèmes de significations* cohérents permettant à *chacun* de penser ses expériences. Elle ne vise pas des vérités qu'on atteindrait par démonstration. Mais, même si une philosophie n'est jamais plus « vraie » qu'une autre, toutes ne se valent pas, car elles sont plus ou moins bien argumentées et complètes, le critère de leur consistance étant finalement la façon dont elles proposent l'organisation et l'insertion de l'expérience dans une « totalité virtuelle » qui lui donne sa signification<sup>2</sup>.

Or c'est précisément l'élaboration de *significations*, l'entrecroisement intelligible de *points de vue* sur l'expérience, qui se trouvent aujourd'hui inquiétés par la question du *sens*. Si le *sens* est ce qui ne se boucle pas dans un univers de *significations*, ce qui excède toute signification, emporte la philosophie au-delà ou en deçà de la « métaphysique de la représentation », dans la

---

<sup>1</sup> A.E.C.S.E. (Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Education), *Les sciences de l'éducation. Enjeux, finalités, et défis*, Paris, A.E.C.S.E./I.N.R.P., 2001, p.69.

<sup>2</sup> Gilles-Gaston Granger, *Pour la connaissance philosophique*, Paris, Odile Jacob, 1988, p.155.



dimension de l'«ouvert» ou du «découvert», c'est-à-dire de ce qui *vient à la présence, advient à l'existence* et l'empêche de se fermer sur elle-même, alors ce sont les figures et les catégories grâce auxquelles on a pensé le sujet, l'expérience, la signification, le sens, la pensée elle-même qui doivent être «déconstruites», non pas pour qu'elles soient «reconstruites», mais plutôt *rendues disponibles* comme des chantiers ouverts (3.1.5.,3.2.,3.3.). La philosophie est alors un travail de la pensée en train de se faire, aux *limites* de la présence et de la représentation<sup>1</sup>.

Mais la distinction du sens et de la signification ne laisse pas quitte avec la question de la *vérité*. Le sens lui-même risque toujours de se réduire à ce qui «fait sens» ou «prend sens» *selon le point de vue* de quelqu'un, tandis que la vérité, la «simple vérité», ne relève ni de la construction de significations, ni de la visée du sens, mais de l'accueil à ce qui vient, survient, dans *le temps qu'il faut pour* laisser la chose se présenter «en vérité»<sup>2</sup>. Toutefois, la *réceptivité* «kantienne», et même, plus profondément, la *passibilité* «phénoménologique», ne constituent sans doute que l'une des faces de ce qui «convient» dans le rapport à la vérité. Si le «sens» est le mot grâce auquel ont été subverties les prétentions de la vérité «dogmatique», *une inquiétude du sens est à son tour produite par le maintien d'une intention de vérité*. Comme Merleau-Ponty l'a si bien dit dans ces phrases qui ont été pour moi des guides : «Il est vrai qu'il n'y a pas de juge en dernier ressort, que je ne pense ni selon le vrai seulement, ni selon moi seul, ni selon autrui seulement, parce que chacun des trois a besoin des deux autres et qu'il y aurait non-sens à les lui sacrifier. Une vie philosophique ne cesse de se relever sur ces trois points cardinaux. L'énigme de la philosophie (et celle de l'expression) est que quelquefois la vie est la même devant soi, devant les autres, et devant le vrai. Ces moments-là sont ceux qui la justifient»<sup>3</sup>. Ce qui est ici appelé «vérité», dans sa *complémentarité* avec ce qui est «devant soi» et «devant les autres», s'intègre dans ce que peuvent désigner les termes de «véridique», ou de «relation vraie avec le vrai» (3.1.5.). La réceptivité dans le rapport à la vérité est la reconnaissance de l'«énigme» d'un équilibre toujours provisoire. Mais il existe aussi des «points cardinaux», en fonction desquels une *recherche* peut s'orienter,

---

<sup>1</sup> Cf. Jean-Luc Nancy, *L'oubli de la philosophie*, Paris, Galilée, 1986.

<sup>2</sup> Jean-Luc Nancy, *ib.*, p.81.

<sup>3</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Eloge de la philosophie et autres essais*, Paris, Gallimard («Idées»), 1965, p.40.

et même *s'ordonner*, afin de surmonter autant qu'il est possible les déséquilibres transitoires.

C'est pourquoi la philosophie ne s'intéresse pas seulement aux significations, mais à l'*extériorité* des faits. Même s'il n'existe jamais de « faits bruts », ils ont une valeur polémique ou de résistance par rapport aux représentations devenues des « allants-de-soi ». La philosophie est guidée à la fois par des intuitions, des visions qui « mettent en présence », et par un souci de distinction de plans, de niveaux d'intelligibilité. Les deux s'intègrent dans ce que Jean Oury a appelé « *vision diacritique* »<sup>1</sup>. La philosophie n'est pas seulement orientée vers la différenciation ou la production de *concepts*, mais vers la découverte et l'élaboration, dans l'expérience et dans la pensée, de *structures d'ordre* qui font apparaître des distinctions scalaires, des différences de registres et de niveaux d'analyse là où l'on n'en remarquait pas auparavant. Or, pour cela, quels sont les exigences épistémologiques et les critères de validité ?

Dans la tradition philosophique elle-même, il est possible d'en retenir au moins deux, complémentaires mais aux relations paradoxales. Le premier peut être saisi, emblématiquement, à partir du grand débat qui a opposé Léo Strauss et Kojève<sup>2</sup>. Pour Léo Strauss, le genre de vie du philosophe le met en retrait par rapport à l'organisation de la cité, et son désir de perfection se distingue radicalement du désir d'être reconnu. Mais Kojève fait valoir que le philosophe risque alors de devenir fou. Une « pédagogie philosophique », des relations établies avec des disciples, ou, comme pour Socrate, avec des hommes rencontrés sur la place *publique*, sont nécessairement associées au « dialogue avec soi-même ». Si la philosophie s'est pensée comme rupture avec l'opinion (*doxa*) qui n'a pas connu l'épreuve d'un examen critique, c'est en tant que celle-ci « n'envisage jamais qu'une seule perspective ». Elle reste fragmentaire, unilatérale, et, comme le dit Hegel, demeure « abstraite »<sup>3</sup>, tandis que c'est celui qui « contemple l'ensemble des temps et l'ensemble des êtres »<sup>4</sup> qui est le plus concret. Mais immense est alors le risque de se perdre dans une autre abstraction, celle d'idées qui, devenues autosuffisantes, se rassemblent pour constituer un « quasi monde » coupé de la

---

<sup>1</sup> Jean Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, Paris, Galilée, 1980, p.293.

<sup>2</sup> Les textes de Kojève et de Léo Strauss sont recueillis à la fin de Léo Strauss, *De la tyrannie*, trad. Hélène Kern, Paris, Gallimard (« Tel »), 1983, p. 215-344.

<sup>3</sup> Martin Heidegger, *Schelling*, trad. Jean-François Courtine, Paris, Gallimard, 1977, p.141.

<sup>4</sup> Platon, *République*, VI, 486a.

finitude et de la condition mortelle<sup>1</sup>. La philosophie ne se distingue de la *gnose* que si le sens et la vérité y restent *débattus*, partageables, et que si la critique ne rompt pas avec le « sens commun », cette « possession commune » qui pourtant n'est pas un consensus<sup>2</sup>, et qu'expriment non pas les *doxai*, mais les *endoxa* dont se réclame l'éthique d'Aristote : tout ce que le philosophe n'a pas à inventer, mais à *inventorier*, à clarifier, et à situer dans son ordre propre<sup>3</sup>.

L'autre critère est celui en fonction duquel *se poursuit* la recherche. Comme le dit Freud, la tâche de la science est de « nous faire voir comment le monde doit nous apparaître en raison du caractère particulier de notre organisation »<sup>4</sup>. Mais cette organisation se découvre et s'affine elle-même, *en même temps que* se développe et se reconduit un intérêt pour la connaissance, à partir de l'insatisfaction de notre organisation psychique à un moment donné. *Rien d'autre que les exigences de l'esprit humain* n'explique que nous puissions avoir l'« Idée (...) d'une perfection qui ne s'est pas encore rencontrée dans l'expérience »<sup>5</sup>. Ce sont les *problèmes* que posent l'expérience et sa compréhension qui conduisent, par exemple, à distinguer anthropologiquement, mais sans pour autant que ces découpages soient stabilisés, ce qui est de l'ordre du « cognitif » (noétique ou dianoétique), du « psychique », et du « pneumatique » (spirituel)<sup>6</sup>. Dans le « devenir-adéquat » de l'Idée, la vérité est « norme d'elle-même et du faux » (*index sui et falsi*)<sup>7</sup>. Ce critère est avant tout un « guide interne » pour chercher et reconnaître ce qui procure un *gain d'intelligibilité*. La normativité interne de la *connaissance* philosophique relève d'exigences de la *pensée* qui renvoient elles-mêmes à la nature de l'esprit, mais selon un principe dont la raison ne peut être « suffisante » qu'au sens où Winnicott parle de mère « suffisamment bonne ». Car toute affirmation philosophique reste subordonnée à des *hypothèses* qui sont, « sous la thèse », ce à quoi l'esprit peut provisoirement s'arrêter, mais qui restent ouvertes

---

<sup>1</sup> Ce risque est constamment rappelé dans l'œuvre d'Yves Bonnefoy, qui en constitue le plus parfait antidote.

<sup>2</sup> Michaël Walzer, *Critique et sens commun*, trad. Joël Roman, Paris, La Découverte, 1990, p.45.

<sup>3</sup> Cf. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p.255.

<sup>4</sup> Sigmund Freud, *L'avenir d'une illusion*, trad. Marie Bonaparte, Paris, P.U.F., 1971, p.80.

<sup>5</sup> Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1974, p.75.

<sup>6</sup> C'est ainsi que la distinction du *pneuma*, « ce vent étrange et familier qui souffle où il veut », et de la *psyché*, est nécessaire à Daniel Hameline pour comprendre l'expérience de Fernand Deligny avec les autistes : « Si la *psyché* défaille, le *pneuma* continue de parler humain » ( Daniel Hameline, « Jalons pour une ascétique de la médiation éducative », préface à Françoise Ribordy-Tschopp, *Fernand Deligny éducateur « sans qualités »*, Genève, Editions I.E.S., 1989, p.16).

<sup>7</sup> Baruch Spinoza, *Ethique*, II, XLIII, scolie, trad. Charles Appuhn, Paris, Garnier-Flammarion, 1965, p.118.

à l'épreuve de la discussion critique et de l'expérience qui, au cours du temps, se poursuivent.

### **3.1.1.2. Les relations paradoxales de la philosophie et de l'éducation.**

Pour la philosophie, l'éducation ne peut pas être seulement une expérience parmi d'autres, porteuse de significations à inventorier. La philosophie s'est elle-même constituée à partir du foyer de questions et de décisions par lesquelles, d'abord avec Socrate, elle a cherché à se définir dans son débat avec la *Paideia* sophistique (A, F6). C'est ce qui explique qu'entre la philosophie et l'éducation il existe toujours une certaine instabilité du partage des «champs», une traversée questionnante des limites, une insécurité des frontières et beaucoup de passages contrebandiers. Mais si l'on parcourt transversalement, depuis la période grecque jusqu'à aujourd'hui, quelques-unes des principales tentatives qui ont existé pour penser l'éducation, *c'est, de différentes façons mais toujours, à la question du temps, celui du devenir-humain, qu'elles se trouvent confrontées, comme à une limite aporétique et sans cesse déplacée* (A).

Alors que Platon, avec l'allégorie de la caverne, inaugure la philosophie de l'éducation en la plaçant sous le régime diurne de la voie ascensionnelle de l'orientation vers le Bien et de la maîtrise du devenir<sup>1</sup>, ce devenir-dans-le-temps n'a pas de signification positive. Comme le remarque Bernard Charlot, «le temps qui mène de l'enfance à l'âge adulte est au contraire marqué par l'imperfection, il est le négatif du temps choisi par la divinité pour relier les différentes parties de la vie humaine. Le temps n'est pas instrument de l'éducation, mais obstacle que l'éducation doit contourner, faute de pouvoir l'abolir»<sup>2</sup>. Aristote, qui «accomplit (...) l'intentionnalité du régime nocturne» en tentant de «saisir l'intelligibilité du changement lui-même»<sup>3</sup>, suppose que le monde est *déjà* au moins en partie raisonnable. Mais l'entrecroisement de l'acquisition des bonnes

---

<sup>1</sup> Gaston Pineau, «La caverne de Platon : naissance de l'éducation permanente comme mythe organisationnel», in Gaston Pineau (dir.), *Education ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques*, Paris, Dunod, 1977, p.17-24.

<sup>2</sup> Bernard Charlot, «L'idée d'enfance dans la philosophie de Platon», *Revue de Métaphysique et de Morale*, avril-juin 1977, p.239.

<sup>3</sup> Michel Fabre, *Penser la formation*, Paris, P.U.F., 1994, p.133.

habitudes et de l'exercice du discernement reste fragile, au point que, à la limite de toute éducation, les prédicats de la prudence peuvent ressembler à des dons de la nature ou à une faveur divine<sup>1</sup>. Chez les Epicuriens et les Stoïciens, dans l'éducation romaine, et jusqu'à la Renaissance, on peut suivre comment différents types de prénotions ou d'anticipations, sur lesquelles se règle l'éducation, garantissent la rectitude éthique et les conditions du bonheur *malgré* la misère de l'homme dans le temps. L'éducation est pourtant la recherche de ce qui, *dans le temps*, peut concilier l'idéalité du *perfectionnement* de la nature humaine, le *développement* des facultés, et l'*accomplissement* de soi guidé par une intention de vérité. Michel Soëtard a montré comment, avec Kant, c'était dans l'idée de liberté, en laquelle ces différentes dimensions peuvent se nouer, que l'éducation trouvait directement sa source<sup>2</sup>. C'est seulement à partir de l'idée de *liberté dans la finitude* que l'éducation peut être comprise comme un accomplissement temporel qui rend lui-même le temps « habitable » (3.1.3.).

Ce qui résulte de cette enquête, dont on ne peut ici présenter le détail (A), c'est que, si l'on désire rester fidèle aux exigences de la connaissance et de la pensée philosophiques, l'éducation, telle qu'elle a cherché à se pratiquer et à se penser, est un « site » privilégié de la connaissance que l'homme prend de lui-même, à la fois *idéalement* et au cours du temps, par la traversée même du temps (*per tempus*). L'éducation est toujours *déjà* là, et l'on pourrait dire, dans un esprit bachelardien, que la philosophie a pour tâche l'« élucidation des expériences de la conscience »<sup>3</sup>. Mais ce n'est pas le « fondement » (*Grundlage*) de l'éducation qui est à constituer, car toujours déjà il nous porte. C'est son principe (*Grundsatz*) qui est à rechercher.

Or l'idée de principe se dédouble. Avec Rousseau, Kant, Pestalozzi, la liberté est devenue, *historiquement*, ce que la conscience reconnaît désormais comme un *absolu*<sup>4</sup>. L'universalité de la liberté est *a priori*, au titre de *principe*

---

<sup>1</sup> Cf. Pierre Aubenque, *La prudence chez Aristote*, Paris, P.U.F., 1963, p.149.

<sup>2</sup> Michel Soëtard, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, E.S.F., 2001.

<sup>3</sup> Michel Fabre, « Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? », in Jean Houssaye (dir.), *Education et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, E.S.F., 1999, p.289.

<sup>4</sup> L'événement *historique* de la mort de Socrate vaut, pour Platon, comme événement *philosophique*. La Révolution française est aussi, pour Kant, un événement de l'esprit. Sur ce qui apparaît dans des conditions culturelles, sociales, et économiques données, mais est *reconnu* par l'esprit comme ayant une portée universelle, cf. la discussion entre Eric Weil, Louis Guillermit, Etienne Borne et Jean-Pierre Vernant sur « L'actualité de la morale kantienne », *Cahiers philosophiques*, Hors Série, juin 1993, p.109-118.

*formel*, dont l'usage régulateur devient l' « idée d'une tâche infinie de libération »<sup>1</sup>. Mais, d'autre part, l'éducation est *circonstancielle*. Ses « lois », selon Montesquieu, doivent même « être relatives aux principes du gouvernement »<sup>2</sup>, ce qui signifie qu'elle ne peut pas être « déduite » abstraitement. Les « principes » de l'éducation sont donc à rechercher à partir de *configurations - sources*, où *s'expriment* des idéaux qui sont en rapport de congruence ou de discordance avec des biens circonstanciels. Il faut juger de ce qui est institué (*factum*) en vue d'un *usage* pour la liberté, qui recherche le vrai (*verum*) mais sans quitter sa condition de finitude. C'est ce *précepte* d'un mouvement vers le vrai qui part des circonstances et y fait retour, qui est exprimé chez Vico comme possibilité d'une conversion réciproque du vrai et du fait (« *verum et factum convertuntur* ») : « Au milieu de ces ténèbres qui couvrent les temps les plus reculés de l'Antiquité apparaît une lumière qui ne peut s'éteindre, une vérité qu'on ne peut révoquer en doute : le monde civil est certainement l'œuvre des hommes et par conséquent on peut, on doit en retrouver les principes dans les modifications de son intelligence même »<sup>3</sup>. La voie indiquée n'est pas celle du « jugement déterminant », où le particulier est subsumé sous un universel déjà donné, mais celle du « jugement réfléchissant », où « seul le particulier (étant) donné (...), la faculté de juger doit trouver l'universel qui lui correspond »<sup>4</sup>. L'*anamnèse* est cette capacité de *reconnaître* les pierres de touche du vrai, qui ne sont pas réductibles à l'expérience<sup>5</sup>, mais qui pourtant en sont indissociables, car elles sont *enveloppées* par elle et *exprimées* en elle. Ce qui s'ouvre ici, c'est le chemin d'une *exploration réflexive et critique* des pratiques et des pensées de l'éducation (4.1.2., 4.2.1.).

Il existe donc bien un « défi philosophique » pour l'éducation. Mais, réciproquement, il faut reconnaître un « défi pédagogique » pour la philosophie. Les pédagogies, dans leur tradition historique réelle, se caractérisent par ce que

---

<sup>1</sup> Stanislas Breton, *Essence et existence*, Paris, P.U.F., 1962, p.64.

<sup>2</sup> Montesquieu, *De l'esprit des lois*, livre IV, *Œuvres Complètes, II*, Paris, Gallimard (« Bibliothèque de la Pléiade »), 1951, p.261-273.

<sup>3</sup> Giambattista Vico, *Science nouvelle (éd. de 1744)*, trad. A. Doubine, Paris, Nagel, 1986, p.101-102.

<sup>4</sup> Emmanuel Kant, *Critique de la faculté de juger*, trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1968, p.27-28.

<sup>5</sup> Cf. Bernard Rey, « Une philosophie de l'apprentissage est-elle possible ? », in Hubert Hannoun et Anne-Marie Drouin-Hans (dir.), *Pour une philosophie de l'éducation*, Dijon, C.R.D.P. de Bourgogne, 1994, p.165-173. Bernard Rey montre que la « réminiscence » (*anamnesis*) platonicienne n'est pas celle d'un « pré-savoir » propre au sujet, qui redeviendrait accessible par un processus psychologique de remémoration, mais la capacité universelle de reconnaître le vrai et de le distinguer du faux.

Jean Houssaye a appelé « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne »<sup>1</sup>. Cela veut dire que la pédagogie ne se réduit ni un art empirique de l'éducation, ni à une réflexion systématisable en doctrine. La situant «entre le dire et le faire»<sup>2</sup>, Philippe Meirieu a montré que, dans les textes où elle se disait, la pédagogie donnait lieu à des discours mixtes, hétérogènes, véhiculant à la fois des principes moraux, des conceptions du devenir de l'homme, des savoirs positifs, des récits, une rhétorique et une heuristique grâce auxquelles les pédagogues essayaient de clarifier pour eux-mêmes et pour les autres leurs actions et leurs orientations, dans une tension toujours renouvelée entre circonstances et idéal<sup>3</sup>. L'éducation a toujours affaire à des « totalités concrètes et singulières », engagées dans une histoire, et qui ne peuvent être contenues par les diverses formes de rationalisme qu'exposent les philosophies déjà constituées. Jorge Larrosa a insisté sur le contraste entre ce qui, chez Platon, est orienté vers un savoir qui tend à devenir prescriptif, et le mouvement ouvert de l'interrogation socratique, qui est soutenu par la recherche de la vérité, et ironique par rapport à tout savoir porté à se clore sur lui-même<sup>4</sup>. Pour l'éducation, et plus encore pour la pédagogie si par ce terme est spécifiée l'*action* éducative (3.1.4.), toutes les philosophies qui sont apparues au cours de l'histoire sont finalement reconduites au moment fondateur, socratique, de la philosophie elle-même. C'est précisément son moment *pédagogique*, inséparable de « l'attitude et du travail de Socrate dans sa rencontre de l'autre sous l'égide du savoir et de son appel d'universalité », qui consacre aussi « le début du *philosophe* »<sup>5</sup>. C'est donc à partir d'une raison essentiellement « partageable » que prennent sens toutes les structures d'ordre que l'éducation pourra reconnaître, à commencer par celle de la

---

<sup>1</sup> Jean Houssaye, « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 1993, p.13.

<sup>2</sup> Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, E.S.F., 1995.

<sup>3</sup> Certaines œuvres littéraires peuvent aider plus concrètement et plus directement encore à mieux comprendre les problèmes et les enjeux fondamentaux de l'éducation, saisis dans des complexités toujours singulières de situations et de circonstances. Cf. Philippe Meirieu, *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie.1. La promesse de grandir*, Paris, E.S.F., 1999. Pour Hermann Broch, et à sa suite Milan Kundera, le roman, depuis Cervantès, est *exploratoire*. Sa *fonction de connaissance* est de découvrir des aspects inconnus ou méconnus de l'existence dont il fait apparaître la complexité (Cf. Hermann Broch, *Création littéraire et connaissance*, trad. Albert Kohn, Paris, Gallimard, 1966).

<sup>4</sup> Jorge Larrosa, « Savoir et éducation », trad. Claudine Soëtard, in Jean Houssaye (dir.), *Education et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, E.S.F., 1999, p.177-198.

<sup>5</sup> Michel Soëtard, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, E.S.F., 2001, p.122.

« relation d'éducation » elle-même, précisément structurée de telle façon qu'elle puisse préserver les conditions de possibilité de ce partage (3.1.2.).

### 3.1.2. La relation d'éducation.

#### 3.1.2.1. Communication indirecte et réciprocité.

Ce qui structure mon article de 1987 sur la « relation éducative » (G2) est la distinction/articulation du plan de la *communication* et de celui de la *relation*. Le modèle de la communication de Jakobson comporte déjà l'immense avantage d'ouvrir, de « pluraliser », les rapports souvent présentés de façon trop massive entre la didactique (que caractériserait la responsabilité à l'égard des contenus) et la pédagogie (que caractériserait l'organisation des situations et des relations). En effet, comme l'écrira Marie-José Rémigy, la relation d'enseignement-apprentissage dose et mobilise, selon des centrations variables, les différentes fonctions : « centration sur l'apport de contenu (fonction référentielle), sa mise en forme (fonction poétique), ou son explicitation (fonction métalinguistique) d'une part ; ou centration plus marquée sur la communication à l'auditoire (fonction phatique), sa sollicitation éventuelle (fonction conative) avec, selon les cas et les circonstances, des indices de l'engagement de l'enseignant en tant que personne dans cette communication (fonction émotive) »<sup>1</sup>. Quant au modèle « pragmatique », inspiré de Greimas et que reprend Ivan Darrault pour rendre compte de la situation d'éducation, il met en évidence le fait que destinataires et destinataires ne sont pas seulement émetteurs et récepteurs de messages. Jusqu'à un certain point, il permet une lecture narrative des *séquences* d'éducation, à partir des disjonctions significantes et facilement repérables (changements de places, d'attitudes, d'humeurs, de rythmes, d'activités, de registres d'expression, de rôles, etc.) qui la ponctuent<sup>2</sup>. Mais la *relation* est ce qui, dans et au-delà de la communication elle-même, rend compte de la façon dont, dans le rapport à l'autre, peut s'effectuer, pour *chacun*, un devenir-singulier. Dans le cas de l'éducation, elle demande que soit

---

<sup>1</sup> Marie-José Rémigy, *Contribution à une approche psycho-sémiotique en éducation*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Strasbourg, 1999, p.43.

<sup>2</sup> Cf. Ivan Darrault, « L'analyse sémiotique de la pratique psychomotrice » et « Autour du concept de communication », in Bernard Aucouturier, Ivan Darrault, Jean-Louis Empinet, *La pratique psychomotrice. Rééducation et thérapie*, Paris, Doin, 1984, p.107-142.



spécifié l'ordre propre de ce que Jean-Marie Labelle appellera la « réciprocité éducative » ou « éducatrice »<sup>1</sup>.

Pour moi, sans doute à cause de mon intérêt pour l'« éducation indirecte » chez Rousseau, le plus important a été et est resté (G2, B1, G3) la distinction kierkegaardienne entre ce que, dans son langage, il nomme « communication directe » (ou communication de « savoir ») et « communication indirecte » (ou communication de « pouvoir »)<sup>2</sup>. « Pouvoir » a ici le sens de la puissance (*potentia*) d'agir et de se décider librement, et non de la domination (*potestas*) sur un autre. On pourrait dire que, dans l'appropriation du savoir et dans la construction des connaissances (qui, bien sûr, sont déjà en elles-mêmes « indirectes », et d'un autre ordre que celui de la « réception » d'informations « directement » transmises), « indirect », au sens de Kierkegaard, marque distinctivement la différence entre *ce dont* il s'agit (*ce que* c'est, l'objet sur lequel cela porte) et *comment* cela existe pour moi (ce que *je deviens* dans le rapport à cela). La « communication de pouvoir » est ce qui permet de *s'éveiller* dans le rapport au savoir. On est ici aux antipodes du modèle de la « suggestion hypnotique » auquel a recours Durkheim pour expliquer l'influence éducative<sup>3</sup>. Ce qui est essentiel, pour Kierkegaard, c'est que la « communication de pouvoir » mette chacun en relation avec sa propre *primitivité*, c'est-à-dire lui permette de « cultiver », de maintenir, et d'enrichir, à partir des « questions primitives » qui se font vivantes pour lui, une « impression de soi-même » dont il peut avoir été frustré depuis l'enfance<sup>4</sup>. La liberté et le savoir ne sont pas du même ordre, mais c'est le rapport de la liberté au savoir, la façon dont, dans le rapport au savoir, s'accroît la liberté (ce qui lui donne une latitude plus grande, ce qui augmente le pouvoir de comprendre et d'agir) qui fait que le savoir prend une valeur de « vérité pour l'existence », ce qui est certainement l'une des dimensions du rapport *véridique* au savoir (3.1.5.).

Comprise en tant que « communication indirecte », la *relation* est ce qui peut aider à éviter les dérives programmatique, psychologique, ou démiurgique

---

<sup>1</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, Paris, P.U.F., 1996.

<sup>2</sup> Soeren Kierkegaard, *La dialectique de la communication éthique et éthico-religieuse*, trad. Paul-Henri Tisseau et Else-Marie Tisseau, *Œuvres complètes*, 14, Paris, Orante, 1980, p.359-390.

<sup>3</sup> Emile Durkheim *Education et sociologie*, 3<sup>e</sup> éd. de la nouvelle édition, Paris, P.U.F., 1977, p.64.

<sup>4</sup> Henri-Bernard Vergote, «Le problème de la communication chez Soeren Kierkegaard », *Cahiers du Séminaire de Philosophie*, 6 (« Philosophie de la Communication »,II), Centre de Documentation en Histoire de la Philosophie, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 1987, p.96.

qui ont en commun de mettre *directement* en rapport deux des trois pôles de l'« acte pédagogique » (le formateur, l'apprenant, le savoir)<sup>1</sup>. Ce qui *se transmet* ne peut faire l'objet d'une *communication* directement acquisitive. Ce qui se trouve « communiqué » dans la communication indirecte, au-delà de toute communication « actuelle », « relève d'un appel, d'une interpellation, d'un impératif, d'un vouloir-être, d'un vouloir-vivre, d'un vouloir-dire »<sup>2</sup>, qui sont reçus depuis le « contenant », la « fonction alpha » qui permet de surmonter l'inquiétude et l'incertitude venant de l'inconnu sans les colmater par les réactions défensives et projectives suscitées par « la peur d'apprendre »<sup>3</sup>. Si l'angoisse la plus profonde est bien celle « d'être sans assignation, d'être sans objet dans le désir de l'autre »<sup>4</sup>, l'*aide*, parfois préalable et toujours sous-jacente à la relation éducative elle-même, est celle qui assure une fonction de pare-excitations, de restauration ou de confortation de la « confiance fondamentale » qui, selon Erikson, se constitue depuis la toute première « étape de l'homme »<sup>5</sup>. Elle contribue à la relance de l'activité de symbolisation, et finalement facilite l'accès au *pouvoir - savoir*. C'est en ayant tout cela à l'esprit que l'on peut comprendre la définition proposée par Marcel Postic, même si l'on peut discuter la signification restrictive qu'il donne ici au terme de « pédagogie »: « La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant »<sup>6</sup>.

Si elle correspond à un désir de savoir et d'apprendre qui se découvre indissociable de l'expérience de l'*extériorité* et de l'*altérité*, la relation d'éducation est fondamentalement une *relation d'enseignement*, en tant qu'elle est « inductrice et productrice de sens »: « L'extériorité, c'est la dimension neutre d'éloignement ou encore de dépaysement et d'inconnu que suppose ou bien institue tout enseignement. L'altérité, en revanche, est la dimension personnelle et intersubjective en vertu de laquelle chacun lève l'anonymat du sens, en le

---

<sup>1</sup> Philippe Meirieu, *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, E.S.F., 1985, p.106.

<sup>2</sup> Jean-Paul Resweber, *Le transfert. Enjeux cliniques, pédagogiques et culturels*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.197.

<sup>3</sup> Cf. Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.

<sup>4</sup> René Kaës, « Le groupe et le sujet du groupe : la parole et le lien », *Connexions*, 69, 1997-1, p.58.

<sup>5</sup> Erik H. Erikson, *Enfance et Société*, trad. A. Cardinet, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1966, p.169-171.

<sup>6</sup> Marcel Postic, *La relation éducative*, Paris P.U.F., 2<sup>e</sup> éd. 1982, p.9.

rapportant à un visage »<sup>1</sup>. Les dimensions communicationnelles et d'interaction sont ainsi, dans la relation éducative, subordonnées à une structure d'ordre qui rend compte des dissymétries croisées et de la réciprocité fondamentale qui la caractérisent.

Du côté du maître ou de l'enseignant, l'*autorité* (ce qui a la force d'*augmenter*, de faire croître, de susciter un pouvoir-savoir), ne se caractérise pas seulement par l'*extériorité* et l'*altérité* mais, comme le rappelle Paul Ricoeur à la suite de Hannah Arendt<sup>2</sup>, par l'*antériorité* et la *supériorité*<sup>3</sup>. Toutefois, il faut donner à ces termes des significations qui les détachent du « monde romain de la culture », où la rhétorique a dû, de plus en plus suppléer, à l'affaiblissement des *exemples*, lorsque s'est défaite la fondation réciproque de l'autorité, de la tradition et de la religion (A). L'éducation est ce qui met en relation avec le monde *antécédent*, et « les modalités selon lesquelles les objets de la culture sont *proposés* à chaque petit d'homme mais, plus généralement, à chaque sujet, se situent toujours sur un double registre, symbolique et impersonnel d'une part, interpersonnel et intersubjectif de l'autre »<sup>4</sup>. A la *supériorité* correspondent l'exigence de *justice* et le *surcroît d'attention* (que l'on peut rapprocher de la *prosochè* stoïcienne, de la « présence d'esprit », de la vigilance)<sup>5</sup>, qui maintiennent l'éveil et empêchent les questions de se fermer prématurément sur elles-mêmes. L'éducation est ainsi, *dans le temps*, ce qui met en relation avec l'« au-delà de l'être »<sup>6</sup>, le Bien « en avant de soi », qui est l'appel adressé à la fois à une attention et à une intention<sup>7</sup>, dans l'ouverture maintenue d'un « étonnement » qui, selon Platon, est au *principe* de la philosophie elle-même<sup>8</sup>, et n'en constitue pas seulement le commencement<sup>9</sup>.

De l'autre côté de la relation, l'élève est aussi, paradoxalement, pour le maître, dans un rapport d'antériorité, mais d'une autre sorte. C'est ce qu'exprime Montaigne lorsqu'il dit qu'il est bon que le « conducteur » laisse « trotter devant

---

<sup>1</sup> Jean-Paul Resweber, *La relation d'enseignement*, Strasbourg, C.E.F.E.A., 1989, p.112 et 14-15. La relation d'enseignement est même, pour J.P. Resweber, « le paradigme de toute relation sociale », si l'enseignement est ce que produit toute *rencontre* réelle, en dehors même du cadre « éducatif ».

<sup>2</sup> Hannah Arendt, « Qu'est-ce que l'autorité ? », in *La crise de la culture*, trad. dir. Patrick Lévy, Paris, Gallimard (« Idées »), 1972, p.121-181.

<sup>3</sup> Paul Ricoeur, « Le paradoxe de l'autorité », in *Le Juste*, 2, Paris, Editions Esprit, 2001, p.116.

<sup>4</sup> Jean-Yves Rochex, *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, 1999, p.126.

<sup>5</sup> Pierre Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, Etudes Augustiniennes, 1983, p.31.

<sup>6</sup> Platon, *République*, VI, 509 b.

<sup>7</sup> Cf. Emmanuel Lévinas, *Totalité et Infini*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1974, p.71-73.

<sup>8</sup> Platon, *Théétète*, 155 d.

<sup>9</sup> Aristote, *Ethique à Nicomaque*, VI, 8.

lui » son élève pour « juger de son train », afin de *proportionner* et d'ajuster sa relation avec lui<sup>1</sup>. Philippe Meirieu a montré l'importance de l'attention à *ce qui s'exprime*, du côté de l'élève, par des signes qui ne sont jamais des preuves : « Un signe est souvent ténu, presque toujours hésitant, retenu, accompagné même, parfois, d'une dénégation immédiate, comme une rétractation »<sup>2</sup>. Mais il existe encore une autre dissymétrie, qui introduit dans l'éducation une dimension de *paraclyse*, comprise étymologiquement non seulement comme sollicitation, soutien à l'engagement, mais aussi acte de se faire, si nécessaire, « avocat », « intercesseur », y compris auprès de l'élève dans son rapport à lui-même<sup>3</sup>.

Ces doubles *dissymétries*, de part et d'autre, n'empêchent pas que l'éducation soit un *acte commun* entre celui qui enseigne et celui qui apprend, mais à la façon dont, même si « la route de Thèbes à Athènes est la même que celle d'Athènes à Thèbes », « le fait d'être distant d'ici à partir de là n'est pas le même que le fait d'être distant de là à partir d'ici »<sup>4</sup>. Sans doute faut-il donc introduire ici une *asymétrie* supplémentaire, une irréversibilité qui tient à la différence, même relative, des âges et des expériences, du *temps impliqué*, de la mémoire vivante ou sédimentée, qui fait que personne n'est jamais contemporain d'un autre mais, à certains égards, compte tenu de l'*histoire* qu'il a vécue ou dans laquelle il est inscrit, plus vieux ou plus jeune que lui. Cependant, les dissymétries et asymétries se détachent elles-mêmes sur le fond d'une « condition commune » à partir de laquelle des « *mortels* (sont mis) en présence »<sup>5</sup>. Il faut donc supposer, comme condition de la parole et de l'écoute justes, une *symétrie* plus fondamentale encore, qu'exprime Œdipe, au retour de Créon, dans l'*Œdipe-Roi* de Sophocle : « Bien, nous allons savoir, car il est symétrique pour que je puisse l'entendre ». Dans son commentaire, Binswanger comprend cette symétrie comme « mesure et juste distance concernant l'espace de l'écoute »<sup>6</sup>. La parole est ici *parole d'égal*, et non pas parole de domination, de projection, de colère ou de ruse. L'énigme de la relation d'éducation est que chacun puisse se faire égal à l'autre, sans se faire

---

<sup>1</sup> Michel de Montaigne, *Essais*, I, XXVI, éd. Paris, Gallimard (« Folio »), 1973, p.223.

<sup>2</sup> Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, E.S.F., 1991, p.179.

<sup>3</sup> Roger Mehl, « La relation maître-disciple », *Revue de Métaphysique et de Morale*, 4, 1961, p.427.

<sup>4</sup> Aristote, *Physique*, III, 202 b 10-20.

<sup>5</sup> Michel de Certeau, *L'étranger ou l'union dans la différence*, Paris, Desclée de Brouwer, 1969, p.54.

<sup>6</sup> Ludwig Binswanger, *Introduction à l'analyse existentielle*, trad. Jacqueline Verdeaux et Roland Kuhn, Paris, Minuit, 1971, p.234.

semblable à lui, même si le travail sur les identifications et les désidentifications requiert parfois une aide spécifique (**B1**). Le socle ici atteint est celui en lequel se rejoignent les trois grands aspects de l'accompagnement formatif : « une relation de partage, d'échange, de communication d'un élément substantiel (...); un mouvement vers une parité de relation, même avec une disparité de position, de place (...); une durée : cette relation s'établit dans le temps, avec des débuts et des suites ; elle perdure en se nourrissant du temps »<sup>1</sup>.

Dans *La réciprocité éducative*, Jean-Marie Labelle, explicitant ce qui est en filigrane dans la « métaphysique de la subjectivité » de Maurice Nédoncelle, propose de distinguer la réciprocité comme ouverture « originaire », donnée comme le fait primitif d'une relation de mutualité différenciante et subjectivante, et la réciprocité « active », *qui se déploie dans le temps* en donnant « corps » et « perspective » aux « relations par lesquelles les sujets adviennent à eux-mêmes »<sup>2</sup>. Pour une *anthropologie temporelle de l'éducation*, le plus important est sans doute que la « réciprocité active » soit *éducatrice* dans la mesure où sa *fonction* est d'aider chacun à retrouver et à faire croître ce qui lui est déjà donné, mais non encore obtenu. La « réciprocité fondatrice » s'accomplit, dans la relation à l'autre, par le travail de chacun sur l'opacité irréductible, mais *transformable* et rendue « habitable », qui est pour lui à la fois l'obstacle et le chemin pour « devenir ce qu'il est » (**J1**). On peut donc articuler les deux niveaux d'une analyse « métaphysique » et d'une analyse « phénoménologique » de la réciprocité, et même distinguer l'andragogie de la pédagogie à partir de la « densité de durée » qui rend l'adulte plus sensible à l'ambivalence de la vie. Car l'opacité est à la fois différenciatrice *et* séparatrice : « Quelqu'un a d'autant plus d'expérience qu'il a éprouvé la séparation ou l'inadéquation de sa condition par rapport à son idéal. Plus l'épaisseur de la séparation est grande, plus il y a lieu de travailler sur l'expérience vécue afin de devenir soi, de poursuivre son éducation »<sup>3</sup>. Ce qui s'ouvre ici, c'est la problématique des relations entre l'expérience et la formation (**3.4**), ainsi que celle du statut qu'y prend la connaissance, dans les déplacements qui, dans l'ordre cognitif, dans l'ordre expérientiel, et dans la navette qui les rapporte l'un à l'autre, font que le savoir est « vivant », c'est-à-dire à la fois substantiel et ouvert.

---

<sup>1</sup> Gaston Pineau, « L'accompagnement comme art de mouvements solidaires », in Gaston Pineau (éd.), *Accompagnements et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan, 1998, p.9.

<sup>2</sup> Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, Paris, P.U.F., 1996, p.182.

<sup>3</sup> Jean-Marie Labelle, *ib .*, p.188.

### 3.1.2.2. Médiation et relation d'aide.

Le texte qui précise les missions des Réseaux d'Aides Spécialisées de l'Education Nationale (R.A.S.E.D.)<sup>1</sup> distingue l'aide à dominante « pédagogique », qui doit renforcer chez l'élève la dynamique et les moyens de l'apprentissage, et l'aide à dominante « rééducative », qui doit faciliter et soutenir chez l'enfant la construction du sens de son rapport aux situations scolaires et, de façon plus générale, à sa scolarisation. Le mot de « dominante » montre que, dans certains cas, ces deux aspects doivent donner lieu à des prises en charge différenciées, mais aussi qu'ils sont structurellement indissociables. La question du sens est au cœur du rapport au savoir lui-même<sup>2</sup>, et, inversement, même si la rééducation, qui n'est ni du « rattrapage » ni du « soutien », *suspend* la focalisation directe sur les contenus scolaires de l'apprentissage, c'est bien, à partir d'un cadre et selon des règles particulières, mais en restant à l'intérieur de l'école<sup>3</sup>, le *désir d'apprendre* qu'elle vise à susciter ou à conforter, selon les voies nécessairement indirectes de la « communication de pouvoir ».

Les relations d'aides spécialisées se détachent donc d'un arrière-plan plus général où la relation d'aide apparaît comme transversale à l'ensemble du champ éducatif (B1). La diffusion des recherches de Vygotski<sup>4</sup> et de Bruner<sup>5</sup>, les travaux de Britt-Mari Barth<sup>6</sup>, ont montré toute l'importance des « pédagogies médiationnelles » (G3), au point qu'il est devenu nécessaire de rappeler les risques de *dépendance* que peut induire l'« étayage ». Les « interactions de tutelle » ne doivent pas « conduire à sous-estimer le fait que c'est en définitive l'activité de l'enfant dans ce contexte interactif qui est cause du développement »<sup>7</sup>. La question

---

<sup>1</sup> Circulaire du 10 avril 1990 (B.O. n° 16 du 19 avril 1990).

<sup>2</sup> Cf. surtout Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, et Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, P.U.F., 1995.

<sup>3</sup> Les principes, les conditions, et les modalités concrètes de la pratique rééducative sont présentés dans le livre fondateur d'Yves de la Monneraye, *La parole rééducatrice. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Toulouse, Privat, 1991 (rééd. Paris, Dunod, 2000).

<sup>4</sup> Lev Semionovitch Vygotski, *Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, Paris, Editions Sociales, 1985.

<sup>5</sup> Jerome S. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, trad. Michel Deleau, Paris, P.U.F., 1983.

<sup>6</sup> Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, 1987 ; *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993.

<sup>7</sup> Jean-Yves Rochex, « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », *Revue Française de Pédagogie*, 120, juillet-sept. 1997, p.132.

du *désétayage* est centrale dans la problématique du *transfert* (3.2.). Il suffit de noter ici que toute médiation pédagogique est vouée à être *disparaissante* (G3), si elle se met véritablement au service de l'*autonomie cognitive* de celui qui apprend.

L'autonomie peut être définie comme la pensée de l'*absolu* de la liberté (J2), et pourtant, comme la « réciprocité active » chez Jean-Marie Labelle, c'est *dans le temps* qu'elle doit se construire. *Dans le temps*, son « moment originaire » n'est pas seulement marqué à certaines périodes-clés du développement (comme au moment « oedipien » ou à celui de l'adolescence), mais traverse en diagonale la durée tout entière. Il coïncide avec celui de l'avènement, de « l'apparaître du sujet »<sup>1</sup> : sujet « séparé », « dé-sidé », inscrit dans le symbolique, que l'on peut définir comme espace de partage (*mediare* : partager)<sup>2</sup>, et où les médiations ont valeur d'interpellations, de points d'appui pour des alliances possibles à partir de la déliaison, parce qu'elles constituent comme des « traces » concrètes de la Loi qui *instaure* des relations possibles entre *sujets*. Ce sont des « éléments tiers dont l'effet d'ouverture implique tout autant l'enfant que l'adulte »<sup>3</sup>.

Or il est remarquable que le propre d'un savoir soit « finalement de contenir en lui-même sa propre justification et donc de faire appel à la raison de celui à qui il s'adresse », et que, « pour accéder à un savoir digne de ce nom », il faille que l'élève comprenne *de lui-même* pourquoi il est vrai <sup>4</sup>. Comme la valeur du savoir ne dépend pas du *pouvoir* de quelqu'un, mais de l'intention de *vérité* qui se poursuit dans la construction et dans le partage des connaissances, ainsi que dans la discussion argumentée orientée vers la compréhension la plus juste et la plus complète possible à un moment donné (F8), « apprentissage et socialisation sont forcément solidaires »<sup>5</sup>. Le « rapport au savoir » et le « rapport à la loi » sont en relation de *co-étayage*, d'appui mutuel. C'est finalement leur *complémentarité* qui

---

<sup>1</sup> C'est le titre donné par Francis Imbert au chapitre central de *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, E.S.F., 2000.

<sup>2</sup> Francis Imbert, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, E.S.F., 1994, p.23.

<sup>3</sup> Francis Imbert, *ib.*, p.29. La Loi est ce qui ouvre et préserve l'espace symbolique du partage et de la reconnaissance entre sujets distincts (sujets de désirs, de paroles, et d'initiatives). Emile Benveniste rattache le mot « soi » à la racine indo-européenne *swe*, qui « d'une part (...) implique l'appartenance à un groupe de « siens propres », de l'autre (...) spécialise le « soi » comme individualité » (Emile Benveniste, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes.1.Economie, parenté, société*, Paris, Minuit, 1969, p.332).

<sup>4</sup> Bernard Rey, « Savoir scolaire et relation à autrui », *Cahiers Pédagogiques*, 367-368, oct.-nov. 1998, p.8.

<sup>5</sup> Michel Develay, Philippe Meirieu, « Une attention simultanée, nécessairement », *Cahiers Pédagogiques*, 367-368, oct.-nov. 1998, p.10-12.

donne sens à l'école<sup>1</sup>. Une complémentarité analogue, dans la Pédagogie Institutionnelle, renvoie toujours l'une à l'autre la *Loi* et l'ensemble des *activités*. Chez Jacques Lévine, elle associe la « loi symbolique » à la « loi de croissance » qui, malgré la « dimension accidentée » que peut comporter la vie de quelqu'un, et malgré les organisations réactionnelles qu'elle secrète, se situe au niveau de la dimension de l'existence qui reste « intacte, ouverte sur l'avenir », et à partir de laquelle, grâce le plus souvent à une aide, est possible une reprise, par le sujet, de sa propre histoire, lui restituant la temporalité de ce que Winnicott a appelé une *continuité d'être*<sup>2</sup>. C'est encore de façon analogue que, dans la « vie scolaire » en général, en dehors même des situations d'apprentissage, l'entretien qui s'inscrit dans un suivi éducatif personnalisé relève d'un registre *intermédiaire*, qui intègre à la fois les exigences et les ouvertures de l'écoute et de la Loi (G5).

Finalement, c'est l'école dans son ensemble que l'on peut considérer comme intermédiaire entre « l'endogamie familiale » et « l'exogamie adulte ». Elle remplit une fonction de médiation « endo-exogamique »<sup>3</sup>, qui passe avant tout par le déplacement et la transformation des « identifications »<sup>4</sup> (G2). Le plus important, ici, est que les « identifications symboliques » se rapportent à des *traits distinctifs* qui renvoient toujours à des pouvoirs de parole et d'action, ne s'assemblent pas dans des « images » totalistes orientant et nourrissant des projections globales, et qu'ils s'accompagnent de traits de désidentification qui s'expriment, notamment à l'adolescence, par des exagérations, des parodies, des rires, créant à la fois le contact et la distance<sup>5</sup>. Ces rapports paradoxaux de l'extériorité et de l'intériorité sont au cœur de la relation « mimétique » comprise comme *assimilation productrice*, transformatrice des traits et des indices qui sont prélevés dans le monde extérieur en repères subjectifs<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. Michel Develay, *Donner du sens à l'école*, Paris, E.S.F., 1996.

<sup>2</sup> Jacques Lévine, *JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, E.S.F., 2001, p.48 et 59.

<sup>3</sup> Jacques Lévine, *ib.*, p.135.

<sup>4</sup> Aïda Vasquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1973, p.182-189 et 243.

<sup>5</sup> Octave Mannoni, « La désidentification », in *Un si vif étonnement. La honte, le rire, la mort*, Paris, Seuil, 1988, p.119-136.

<sup>6</sup> L'identification symbolique et la désidentification reposent sur des possibilités *cognitives* d'opposition et de dédoublement par rapport aux objets, aux actes, et aux situations, et d'*imitation différée*, c'est-à-dire de création d'intervalles qui font que, dans le processus qui va « de l'acte à la pensée », l'imitation ne prépare pas seulement l'élaboration de la représentation, mais aussi l'analyse, l'abstraction, et la comparaison ( Cf. Henri Wallon, *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*, Paris, Flammarion, 1970, surtout les p.130-167).



Mais la « symétrie » du « rapport au savoir » et du « rapport à la Loi » est débordée de part et d'autre, par deux *perspectives* dissymétriques où se marquent les caractères complémentaires de la condition humaine : le savoir, toujours inachevé, se prête au risque du dépassement, tandis que la Loi est du côté du Réel intangible et ultime de la finitude.

« Imiter », ce n'est pas répéter, mais « faire comme » distinctivement, à partir de sa primitivité et de ses propres pouvoirs. Ce qui se confirme ici, c'est que l'autonomie n'est pas autarcique, mais nécessairement ouverte aux deux autres pôles, aux deux autres « maîtres » de l'éducation (les autres et les choses) qu'avait distingués Rousseau, de sorte qu'il faut toujours considérer le « triangle » de l'auto-hétéro-éco-formation<sup>1</sup>. Mais ce sont bien la visée et les moyens de l'*autonomie*, comme pouvoir de transformation et comme capacité réflexive, qui spécifient l'éducation comme *praxis*, si la praxis est « ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes », et considérés comme les acteurs essentiels du développement de leur propre autonomie<sup>2</sup>.

C'est pourquoi, dans la « relation d'aide » (B1), j'insisterais davantage aujourd'hui sur les ambivalences possibles de la « générosité ». Ce sont tout d'abord les scénarios de la « fantasmagorie de la formation » qu'a détaillée René Kaës<sup>3</sup> qui peuvent être présents, parce que, dans son intention la plus générale, l'aide se rattache au « désir de former », de favoriser le développement de l'autre par l'accompagnement, le soutien, ou le secours. Les « traits cachés » projectifs, les « risques » et les « zones d'ombre » sont ici certainement inévitables, mais cela n'empêche pas d'essayer d'y être attentif, de ne pas s'y accrocher mais au contraire de « lâcher prise », afin d'en « alléger » la relation<sup>4</sup>. Toutefois, c'est la

---

<sup>1</sup> Gaston Pineau, « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in Bernadette Courtois et Gaston Pineau (coord.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, 1991, p.29-40.

<sup>2</sup> Cornelius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975, p.103. Sur le plan cognitif, l'autonomie n'est possible que par l'autoréférence des systèmes qui s'auto-organisent, grâce à une « clôture opérationnelle » qui, loin d'être une fermeture, est source de *régénérescence* dans les tensions et les articulations des rapports aux autres et aux milieux (Cf. Frédérique Lerbet-Sereni « Dynamique de la relation pédagogique : contradictions, paradoxes et autonomie », in Aniko Husti (coord.), *Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti*, Paris, Nathan, 1996, p.40-41).

<sup>3</sup> Cf. René Kaës, « Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former », in René Kaës, Didier Anzieu, Louis-Vincent Thomas, Norbert Le Guérinel, *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, 1973, p.1-71.

<sup>4</sup> Cf. Mireille Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, P.U.F., 1994, p.68.

conception de l'oblativité, ou même du rapport à Autrui dans l'éthique hyperbolique de Lévinas, qui fait courir le risque psychique de lester la relation d'un poids de culpabilité *a priori*, ou d'aboutir à une dénégation défensive qui elle aussi peut être très lourde. «Se donner» à l'autre, cela peut être une façon d'éviter de se situer dans le *partage de l'un-avec-l'autre* caractéristique de l'univers symbolique, dans le *partage entre soi et soi* qui rend possible un mouvement en avant ou au-delà de soi, et même dans ce que Daniel Sibony a appelé le «*partage de l'être*», l'être étant ici ce qui nous traverse, nous porte et nous déporte, «ce-qui est identique à soi et ce qui pousse à en sortir<sup>1</sup>». L'*entre - deux*, cela ne signifie-t-il pas d'abord qu'aucun des deux n'est le tout ?

Ici encore, même lorsqu'elle prend des formes «spécialisées», l'aide est toujours celle de l'«homme ordinaire» au sens de Bion (dépris autant qu'il est possible des fantasmes d'omniscience et d'omnipotence). Maud Mannoni va même jusqu'à dire que l'on peut aider l'autre à partir de sa propre *vulnérabilité*<sup>2</sup>. Par ailleurs, sans qu'il s'agisse sans doute de «guérison» comme le dit rapidement Winnicott, «apprendre à vivre» passe, dans la psychose, par le «dégel» des situations d'échec «grâce à divers phénomènes curatifs de la vie ordinaire : les amitiés, les soins au cours des maladies physiques, la poésie, etc.»<sup>3</sup>. Dans la relation éducative aussi, les médiations de l'aide ne peuvent être que des «médiations imparfaites», situées dans une «dialectique inachevée»<sup>4</sup>. Leur fonction est de préserver, dans un «temps ouvert», les conditions qui rendent possibles la rencontre, le dire, et les activités avec d'autres. Le critère de la disponibilité et de la vigilance ici requises relève de ce que Plotin a appelé la *contemplation*, pour désigner l'intuition du mystère de la vie en tant qu'elle est une «activité formatrice, simple et immédiate, irréductible à toutes nos analyses».<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Daniel Sibony, *Don de soi ou partage de soi ?*, Paris, Odile Jacob, 2000, p.27. Ces analyses sont très proches de celles que Pierre Fédida, dans *L'absence*, consacre à l'«objeu» (F. Ponge). Comme dans le jeu de la bobine chez Freud, l'enfant se dessaisit de l'objet en le lançant, et celui-ci revient grâce à un autre, puis grâce à un artefact (la ficelle). *Rupture et passage* «sont l'espace originaire du soi (en tant que *hors de soi*) : (...) Subjectif désigne donc à la fois la faille et le saut, l'obstacle et le jet» (*L'absence*, Paris, Gallimard, 1978, p.109). Le *rythme* a ainsi «directement à voir avec l'émergence du sens – entre présence et absence» (p.113). Daniel Sibony remarque, quant à lui, que l'enfant autiste «a du mal à jeter un ballon, à s'en séparer» (ib., p.38).

<sup>2</sup> Maud Mannoni, «Postface» à Maud Mannoni et Guy Seligmann, *Secrète enfance. Les enfants de Bonneuil prennent la parole*, Paris, Epi, 1979, p.180.

<sup>3</sup> D.W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, trad. Jeanne Kalmanovitch, Paris, Payot, 1971, p.137-138.

<sup>4</sup> Olivier Mongin, *Paul Ricoeur*, Paris, Seuil («Points»), 1998, p.27.

<sup>5</sup> Pierre Hadot, *Plotin ou la simplicité du regard*, Paris, Etudes Augustiniennes, 3<sup>e</sup> éd. 1989, p.51.

C'est l'importance de cette *compréhension interne* qui est sans doute soulignée par Ferenczi dans sa conférence de 1908 sur *Pédagogie et psychanalyse*, lorsqu'il propose de fonder la relation éducative sur la « perception intérieure de l'âme enfantine »<sup>1</sup>. On pourrait dire, dans le même sens, que le régime de la relation est celui de l'écoute intérieure, celle qui suspend le « bariolage d'imitation », et qui donne accès à cette zone « calme », où la « délibération touchant ce qui est arrivé » a valeur d'« assistance »<sup>2</sup>.

On doit à Vygotski une approche « holistique » et « interfonctionnelle » du handicap, appréhendé comme une organisation qualitativement différente de l'ensemble de la conduite »<sup>3</sup>. C'est précisément parce que, dans la conduite, tout est interdépendant et intersignifiant, que l'on peut, de façon générale, comprendre que ce qui s'est produit à un certain moment, et dans certaines circonstances, puisse avoir répercussions sur d'autres plans et à d'autres moments, mais aussi que le *symptôme*, sur l'un des trois registres du corps, de la parole, ou des actes, exprime de façon déformée ou inversée ce qui n'a pas pu s'accomplir par ailleurs. Pour rendre compte de cela, Habermas reprend l'idée freudienne des « territoires étrangers intérieurs » entre lesquels la communication se bloque, ou subit des distorsions qui font que, par exemple dans la névrose, le prix à payer pour « maintenir l'intersubjectivité de la compréhension quotidienne » est la perturbation de la communication avec soi-même<sup>4</sup>.

La relation d'aide a donc pour fonction principale de faciliter la *communication de sens* entre les différents registres de l'expérience, et j'ai essayé de comprendre (B1) quelques-unes de ses principales *images* ( celle du « passeur » en tout premier lieu, mais aussi celles que suggèrent des expressions comme maintenir le cap, garder le fil, accueillir, éveiller, contenir, soutenir, protéger, accompagner, ouvrir, proportionner, guider, précéder, détourner, dépanner, affranchir...). Il m'a semblé que les réflexions traditionnelles sur la relation d'aide faisaient apparaître des convergences fondamentales entre l'Orient et l'Occident<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Jeanne Moll, « Relation éducative », in Jean Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1999, p.479.

<sup>2</sup> Platon, *République*, X, 604 c-e.

<sup>3</sup> Jean-Yves Rochex, « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie interculturelle », *Revue Française de Pédagogie*, 120, juillet-sept. 1977, p.137.

<sup>4</sup> Jürgen Habermas, *Connaissance et intérêt*, trad. Gérard Cléménçon, Paris, Gallimard (« Tel »), 1979, p.251-261.

<sup>5</sup> Pour la tradition bouddhiste tibétaine, ma référence principale fut Chogyam Trungpa, dont les traces de l'enseignement sont présentes dans Francisco Varela, Evan Thompson Eleanor Rosch,

En relation avec le *devenir*, les trois *kleishas*, les trois « poisons de l'esprit » que sont l'ignorance, l'illusion, et l'égarement, peuvent être rapprochés des trois situations existentielles typiques d'être enlisé, d'être dans une fausse direction, de flotter dans le brouillard ou la désorientation. Mais la relation avec la *croissance* réintroduit, dans la relation d'aide, la « fonction de vérité » dont la privation a, pour Bion, des effets analogues, sur le plan psychique, à ceux que produit sur l'organisme la privation de nourriture<sup>1</sup>. C'est elle qui donne un sens *développemental* à l'appropriation du savoir et à la construction des connaissances. Enfin, dans son rapport avec l'*historicité* personnelle, l'aide est orientée vers ce qui articule l'« histoire intérieure de la vie ( *Innerelebensgeschichte* ) au sens de Binswanger<sup>2</sup>, l'histoire sociale dont on est contemporain, et l'histoire humaine en général (B1). C'est pourquoi la relation éducative et la relation d'aide apparaissent, finalement, parmi les conditions les plus fondamentales de ce qui peut rendre le temps « habitable » (3.1.3.).

### 3.1.3. Le temps dans l'éducation et la formation.

J'ai cherché, en conclusion de l'Université d'été de 1999, à proposer une sorte de « table d'orientation » (I2) me permettant d'intégrer les résultats du travail des participants et mes propres réflexions, marquées depuis une dizaine d'années (A) par une insistance de la question du temps, au point, comme j'ai essayé de l'indiquer déjà dans les pages précédentes, que celle-ci constitue *le « centre de gravité » de cette « Note de Synthèse » elle-même*. Je tenterai seulement de ressaisir, ici, ce qui me semble aujourd'hui le plus important et porteur de perspectives de recherche : *les dimensions intensives et qualitatives du développement, la transmission intergénérationnelle à une époque de « brouillage des âges », et le sens que prend la formation comme accomplissement des temporalités qui lui donnent sa densité*.

---

*L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, trad. Véronique Havelange, Paris, Seuil, 1993.

<sup>1</sup> W.R.Bion, *Aux sources de l'expérience*, trad. François Robert, Paris, P.U.F., 1979, p.75.

<sup>2</sup> Ludwig Binswanger, *Introduction à l'analyse existentielle*, trad. Jacqueline Verdeaux et Roland Kuhn, Paris, Minuit, 1971, p.55 : « Ce que nous constatons d'empirique dans la série des contenus de notre expérience vécue et à quoi nous pouvons nous attacher, c'est son rapport *unique, non répétable, historique* et rien d'autre, rapport dont les faits correspondent à l'introduction du concept d'*histoire intérieure de la vie* ».

Les temporalités sont en effet plurielles. Celles de l'éducation et de la formation appartiennent d'abord à l'écheveau des temps sociaux, ces « grandes catégories ou blocs de temps qu'une société se donne et se représente pour désigner, articuler, rythmer et coordonner les principales activités sociales auxquelles elle accorde une importance particulière »<sup>1</sup>. Or les relations entre temps de travail, temps de l'éducation, temps familial, temps libre, et temps intime connaissent aujourd'hui des bouleversements considérables et interagissent les uns sur les autres (I1). Les enchevêtrements d'une multiplicité de temps porteurs de logiques immanentes et de contraintes spécifiques rendent plus difficile d'« habiter le temps »(I2).

C'est en référence à Jean Chesneaux que je me suis interrogé sur le *sens* de l'existence temporelle<sup>2</sup>, une fois admise l'hétérogénéité des temporalités qui la tissent. Que peut-il *se bâtir* dans la multiplicité des temps, des contre-temps, des entre-temps, de ce qui est « réservé » et « plié » dans le temps chronologique ? Par différence avec les conceptions grecques et romaines qui, de différentes façons, achoppent toutes à accorder une signification véritablement positive au temps (A), comment peut-on parler d' *accomplissements temporels* dans la finitude elle-même ? A titre propédeutique, j'ai commencé à explorer l'espace de quelques métaphores relatives au temps, parce que, comme le sens, elles se situent entre la sensorialité et la parole, et que s'y esquissent des directions de pensée. L'éducation ne peut se passer des images qui sont des « condensations » à mettre à l'épreuve en les dépliant<sup>3</sup>. Le premier mouvement envers l'image (*imago*) peut être la confiance à l'égard de ce qui mène (*agere*) dans (*in*), mais à la condition que ne soit pas oubliés son « point de fuite » et ce qu'elle enveloppe de nocturne, protégé par la visibilité même qu'elle déploie : « Les images ne doivent pas se substituer aux choses, mais montrer comment elles s'ouvrent, et comment nous entrons dedans. Leur tâche est délicate »<sup>4</sup>. Elles ouvrent des « espaces de mouvement », sont

---

<sup>1</sup> Roger Sue, *Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux*, Paris, P.U.F., 1994, p.19.

<sup>2</sup> Le passage-guide a été pour moi le suivant : « Il vaut sans doute la peine de pousser plus loin la réflexion sur la relation entre temps et sens, ou plutôt sur leur double relation. Le présent n'a en effet de sens que par sa conscience du passé et de l'avenir. Et le temps ne devient donneur de sens que dans l'équilibre toujours instable, toujours remis en cause, entre le moment et la durée. C'est seulement dans la durée que cet agir-ensemble prend tout son sens » (Jean Chesneaux, *Habiter le temps*, Paris, Bayard, 1996, p.80).

<sup>3</sup> Daniel Hameline, *L'éducation ses images et son propos*, Paris, E.S.F., 1986, p.117-139.

<sup>4</sup> Philippe Jaccottet, *Paysages avec figures absentes*, Paris, Gallimard (« Poésie »), 1997, p.17.

porteuses d'*insights*, mais orientent finalement vers ce qui est invisible, vers des faits d'expérience qui sans elles ne paraîtraient pas. Elles sont « comme » des tremplins qui appellent le relais de la pensée<sup>1</sup>, ou encore elles sont ce qui donne à la pensée son sillage, que risque toujours d'abolir la *rapidité* de l'argumentation fonctionnelle.

### 3.1.3.1. Développement et intensités qualitatives.

Dans la perspective « développementale », j'ai distingué les temporalités de la *croissance*, du *devenir*, et de l'*histoire*, parce que, comme l'ont montré Winnicott<sup>2</sup> et Erikson<sup>3</sup>, les conditions humaines de la croissance ne reposent pas seulement sur la poussée « naturelle » qui porte les êtres vivants à grandir (*growth*, *Entwicklung*), mais aussi sur la façon dont les enfants, puis les personnes à *n'importe quel âge* sont introduites dans le monde humain, peuvent l'habiter, y préserver et y enrichir l'*intégrité* de leur expérience. De son côté, Vygotski est parvenu, vers la fin de sa vie, à une vue d'ensemble du développement humain conçu comme « un processus dialectique complexe, caractérisé par une périodicité elle-même complexe, une disproportion dans le développement des fonctions considérées isolément, des métamorphoses ou des transformations qualitatives de formes en d'autres, un complexe entrelacs de processus d'évolution et d'involution, de complexes entrecroisements de facteurs internes et externes, une complexe succession d'adaptations et de victoires remportées sur les difficultés »<sup>4</sup>. Dans cet ensemble, le *devenir-soi-même* marque le paradoxe (plutôt que la dialectique) selon lequel « accéder à soi-même », se reconnaître soi-même plus profondément, passe par un certain *devenir-autre* par rapport à ce que l'on était auparavant, en raison des *rencontres* que l'on a effectuées. C'est le grand thème deleuzien de l'*affect* compris comme devenir, à la lumière de Spinoza<sup>5</sup>, et des *lignes de devenir* qui se tracent à partir des rencontres, comprises, à la lumière de Proust, comme ce qui

---

<sup>1</sup> Cf. Hannah Arendt, *La vie de l'esprit.1. La pensée*, trad. Lucienne Lotringer, Paris, P.U.F., 1981, p.124-125.

<sup>2</sup> D.W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, trad. Claude Monod et J.B. Pontalis, Paris, Gallimard, 1975.

<sup>3</sup> Erik H. Erikson, *Enfance et société*, trad. A. Cardinet, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1966.

<sup>4</sup> Ce texte de 1931 est cité par Lucien Sève, « Quelles contradictions ? A propos de Piaget, Vygotski et Marx », in Yves Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 1999, p.235.

<sup>5</sup> Gilles Deleuze, *Spinoza*, Paris, P.U.F., 1970, p.44.

« force à penser, et à chercher le vrai »<sup>1</sup>. Quant à l'*histoire* dont on peut se reconnaître «sujet », elle se constitue dans un processus d'*historisation*, à partir des matériaux fournis *par* notre *historicité*, et travaillés *pour* y accéder à un autre niveau de sens : « Vouloir faire une histoire de sa vie c'est vouloir accéder à l'historicité, c'est-à-dire à la construction personnelle de sens à partir des sens reçus, des non-sens et contresens qui égrènent et jalonnent l'expérience vécue des entre-deux, naissance et mort, organisme et environnement »<sup>2</sup>. Mais l'histoire est aussi ce qui échappe pour une part aux intentions particulières des comportements qui s'y inscrivent<sup>3</sup>. Aussi l'historicité en est-elle venue à désigner le mode d'être propre à l'existence humaine<sup>4</sup>, reconnue dans ses capacités d'initiative *et* dans sa finitude.

Aux trois grandes figures de la représentation du temps qu'a distinguées Hervé Barreau ( *circularité* ouverte ou spirale du développement, *linéarité* des devenirs, *ramification* des possibilités créées dans l'histoire)<sup>5</sup>, il faut donc au moins ajouter celle du temps « stratifié », ou « enchevêtré », pour rendre compte de la pluralité de *temporalités hétérogènes*, branchées les unes sur les autres selon des articulations multiples. Au-delà de l'« épaisseur » du maintenant, qui pour Husserl correspond à l'*extension* temporelle de l'expérience de la perception – « protension » vers le futur, et « rétention » qui progressivement se modifie du côté du passé<sup>6</sup> - , il importe de reconnaître la *diversité qualitative* des dimensions du temps, car c'est leur mobilité et leur interconnexion qui permettent une certaine « désédimentation » des habitus, un rapport au temps plus inventif, la possibilité de « reprises », l'introduction d'inflexions, de nouveaux commencements, et de régénérations (12). Les différences grecques entre *chronos*, *aiôn* et *kairos* sont ici très précieuses. Elles invitent à dépasser l'opposition trop simple entre le temps « chronologique », représentable spatialement, et la durée qualitative,

---

<sup>1</sup> Gilles Deleuze, *Proust et les signes*, Paris, P.U.F., 2<sup>e</sup> éd. 1970, p.23.

<sup>2</sup> Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand, *Les histoires de vie*, Paris, P.U.F. (« Que sais-je ? »), 1993, p.77. Pour Alex Lainé, le *récit* de vie n'est qu'un moment dans le processus de production d'une *histoire* de vie, qui ne commence pleinement qu'avec le travail sur le matériau qu'il lui a fourni (Alex Lainé, *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998, p.142.).

<sup>3</sup> Georges Lantéri-Laura, *Phénoménologie de la subjectivité*, Paris, P.U.F., 1968, p.272.

<sup>4</sup> Gaston Pineau, *Temporalités en formation*, Paris, Anthropos, 2000, p.112.

<sup>5</sup> Cf. Hervé Barreau, « Modèles circulaire, linéaire et ramifié dans la représentation du temps », *Actes du XVIIIe Congrès des Sociétés de Philosophie de langue française* (« La représentation »), Strasbourg, Association des Publications près les Universités de Strasbourg, 1980, p.96-100.

<sup>6</sup> Cf. Edmund Husserl, *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, trad. Henri Dussort, Paris, P.U.F., 1964.

indécomposable. A la suite de Henri Maldiney, on peut rapprocher l'*aiôn* de l'« aspectuel »<sup>1</sup> ( la « tension de durée » qui permet, par exemple, de différencier le penser de la pensée, l'arbre qui « verdoie » de l'arbre qui « est vert »). C'est ce qui exprime l'*intensité qualitative*, le jaillissement, l'émergence. Mais, laissé à lui-même, l'*aiôn* comme temporalité jaillissante caractérise l'existence schizophrénique. Il a besoin d'une « chronothèse », d'un temps « posé », celui, prosaïque et ordinaire, de la vie quotidienne, dans la *latitude* duquel pourront s'effectuer les rencontres. La présence « en avant » de soi ( *prae-esse*) est le pouvoir d'être ici, en ce lieu terrestre-ci, comme pouvoir d'accueillir l'événement qui vient (*e-venit*), dans une rencontre réelle ou intériorisée. Quant au *kairos*, avant de désigner l'occasion favorable, il a signifié « le moment où le cours du temps, insuffisamment dirigé, semble comme hésiter et vaciller, pour le bien comme pour le mal de l'homme »<sup>2</sup>. L'*occasion* ne peut être « saisie » qu'à la lumière de la *décision* selon laquelle *nous nous rapportons* à ce qui nous arrive, ou bien nous cherchons à le susciter.

Mais on a souvent remarqué que cette décision n'était pas « ponctuelle », parce que, par définition même, nous ne sommes pas contemporains de ce qui « survient » véritablement, et dont le sens apparaît le plus souvent *après-coup*, dans la « galaxie » des possibles qu'il ouvre ou ferme, et les autres événements qu'il appelle : « Seul un autre événement peut signer, contresigner pour faire qu'un événement déjà soit arrivé. Celui-ci, qu'on appelle naïvement le premier, ne peut s'affirmer que dans la confirmation de l'autre : un tout autre événement »<sup>3</sup>. Or, par différence avec l'événement compris comme ce qui fait « irruption », François Jullien a montré que, pour la pensée chinoise, l'événement était l'*occurrence* d'un processus déployant ses phases selon sa logique immanente, ce qui importe étant alors de saisir le *potentiel* de la situation <sup>4</sup>. Toutefois, qu'il surprenne par son *inadvertance* ou qu'il relève d'un processus à comprendre selon ses « chances » propres, ce qui arrive relève toujours d'une certaine *contingence*. C'est ce qui, en Occident, a conduit à l'interrogation sur la possibilité de concilier

---

<sup>1</sup> Henri Maldiney, *Aîtres du langage et demeures de la pensée*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1975, p.12-14.

<sup>2</sup> Pierre Aubenque, *La prudence chez Aristote*, Paris, P.U.F., 1963, p.104.

<sup>3</sup> Jacques Derrida, *Ulysse gramophone. Deux mots pour Joyce*, Paris, Galilée, 1987, p.143.

<sup>4</sup> Cf. François Jullien, *Du « temps »*. *Eléments d'une philosophie du vivre*, Paris, Grasset, 2001, p.124.



le hasard et la liberté<sup>1</sup>, ou encore à l'examen des conditions d'une « ré-appropriation » personnelle de ce qui ne dépend pas de nous.

On devine déjà que, si le terme d'*acteur* a un sens ( 4.2.2.), il ne peut désigner, de façon hyperbolique, celui qui serait à l'*origine* des événements ou qui leur commanderait<sup>2</sup>. L' « origine » est toujours problématique, car elle est affectée d'un « supplément » qui la fait « reculer » dans un processus qui la précède et dont, déjà, elle porte la « trace »<sup>3</sup>. La question est donc plutôt de savoir comment quelque chose peut *s'inaugurer* à partir du présent, *commencer* en cours de route, *débiter* à partir d'un anté-début. L'introduction de ruptures dans le temps, de retours à la « liberté du possible », est attachée pour Bachelard à une *discontinuité* de l'instant comprise à partir de « la discontinuité de la naissance »<sup>4</sup>, et c'est exactement dans cet esprit qu'Hannah Arendt reprend les mots de Platon : « Le commencement est comme un dieu qui, aussi longtemps qu'il demeure parmi les hommes, sauve tout »<sup>5</sup>. Mais l'instantané (*exaiphnès*) est en réalité, chez Platon, un « moment hors du temps », qui, dans le passage du temps, à la limite du contact entre l'éternité et le temps, est le « lieu » d'une conversion possible. C'est seulement avec Aristote que l'instant (*nun*) est le « maintenant » comme limite entre le passé et l'avenir<sup>6</sup>. L'instant-présent devient alors ce à partir de quoi le *mouvement* devient déterminable. Mais pour que, dans le temps, soient possibles des *renouvellements*, le présent doit devenir *présence*, « maintenant » qui se distingue aussi bien de l'instant ponctuel, stigmatique, sémelfactif, que de l'immédiateté ou de l'urgence : « A la jonction du passé et du futur, il est à la fois leur point

---

<sup>1</sup> « Je cherchais maintenant à développer de manière plus précise pour moi ce mélange de hasard et de liberté qui semble être le destin de mon existence sur cette terre » (Johann Heinrich Pestalozzi, *Ma recherche sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, trad. Michel Soëtdard, Lausanne, Payot, 1994, p.87).

<sup>2</sup> Par différence avec l'*agent* (défini par ses fonctions et ses compétences), et l'*acteur* (défini par ses rôles et ses stratégies), l'*auteur*, pour Jacques Ardoino, « se reconnaîtra et sera reconnu en tant que se trouvant explicitement à l'*origine de...*(actions entreprises, réalisations effectuées...) » (Jacques Ardoino, « Le travail sur les langages disciplinaires : l'agent, l'acteur, l'auteur », in Jacqueline Feldman, Jean-Claude Filloux, Bernard-Pierre Lécuyer, Marion Selz, Manuela Vicente, *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.27). Mais il est possible de se reconnaître dans ce dont, pourtant, on n'est pas « à l'origine », et d'engager sa responsabilité dans des situations dans lesquelles on *se trouve* impliqué. L'implication change alors de sens et de niveau. René Lourau, dans ce cas, parle de *surimplication*.

<sup>3</sup> Jacques Derrida, *De la grammatologie*, Paris, Minuit, 1967, p.238.

<sup>4</sup> Gaston Bachelard, *L'intuition de l'instant*, Paris, Gonthier (« Médiations »), 1966, p.67.

<sup>5</sup> Platon, *Lois*, VI, 775 e

<sup>6</sup> Cf. Jean-Louis Vieillard-Baron, *Le problème du temps. Sept études*, Paris, Vrin, 1995, p.87-88.

d'aboutissement et le champ de leur redéploiement. C'est en lui que se réalise le « concours des temps multiples » selon les anciens stoïciens (*omnium temporum in unum collatio*)<sup>1</sup>. C'est cette *épaisseur* du présent qui rend possible la « synchronisation » de l'événement et de la durée, du moment (*momentum*) et du mouvement (*movimentum*) dans le devenir, ainsi que la « reprise », à d'autres niveaux de sens et d'intensité, de ce qui est déjà « arrivé » dans le temps.

C'est en effet la « répétition » ( *gentajelse* ) qui, pour Kierkegaard, par différence avec la réminiscence grecque, est puissance de transformation de la mémoire en avenir. Ce n'est pas un « pur répéter » ( *at repetere* ), mais, selon l'expression paradoxale, un « ressouvenir en avant »<sup>2</sup>, par lequel peuvent être prises en charge aussi certaines des « promesses inaccomplies » du passé. Ainsi comprise, la « répétition » est une *décision*, qui introduit soit une *bifurcation* dans le temps, soit une *différence de niveau* dans le rapport au temps. Toute décision est « risquée » sur un fond d'indécidable. Elle se prend dans un enchevêtrement de motifs entre lesquels elle tranche, transformant les alternances en alternatives, et la temporisation en temporalisation. Pourtant elle n'est pas ponctuelle, et, comme l'événement, elle doit être *signée et contresignée plusieurs fois*. Mais c'est par elle qu'est dégagée, des événements, la part irréductible à « ce qui arrive » ou à « ce qui est arrivé », et qu'est possible un *renouvellement* dans une continuité problématique, mais qui *maintient* une relation vivante avec ce dont nous héritons dans le temps.

### 3.1.3.2. La transmission intergénérationnelle.

Parmi les multiples apports, directs ou indirects, d'Erikson à la réflexion sur l'éducation, l'un des plus importants est sans doute celui qui porte sur l' « éthique de la succession générative »<sup>3</sup>. L'éducation établit, en effet, entre les générations, un rapport de succession *problématique*. Ce qui, selon la parole d'Anaximandre, assure « le maintien (*to kreôn*) du monde », ou, selon les textes sacrés indiens, le *lokasangraha* (que l'on peut traduire aussi comme « maintenir le

---

<sup>1</sup> Jean Chesneaux, *Habiter le temps*, Paris, Bayard, 1996, p.108.

<sup>2</sup> Soeren Kierkegaard, *La Répétition*, trad. Paul-Henri Tisseau et Else-Marie Tisseau, *Œuvres complètes*, 5, Paris, Orante, 1972, p.3.

<sup>3</sup> Erik H. Erikson, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, trad. Joseph Nass et Claude-Louis Combet, Paris, Flammarion, 1975, p.135.

monde »)<sup>1</sup>, doit concilier, avec des modalités très variables selon les sociétés et selon les époques, la continuité, mais aussi le renouvellement, d'une génération à l'autre. Or il existe ici « un point aveugle général dans l'interprétation de la condition de l'homme, une tendance à fermer les yeux sur le rôle décisif de l'enfant dans la structuration de la société »<sup>2</sup>. Des relations entre les générations « dépend aussi bien la régénération de l'énergie humaine que la perpétuation de la faiblesse humaine »<sup>3</sup>, qui peut aller jusqu'à la constitution de « pseudo-espèces » où l'enfance est exploitée et mise au service d'une domination, que ce soit sur des populations, des territoires, ou des ressources<sup>4</sup>. Au contraire, si l'« espace d'expérience » légué par le passé est librement réexaminé, de nouveaux « horizons d'attente » peuvent se déployer à partir d'initiatives prises dans le présent historique<sup>5</sup>, que l'éducation aura *indirectement* préparées par la réception de ce qui est transmis par la culture (3.3.), et par le travail de *ré-élaboration* critique, de reprise, sans lequel ce qui nous inscrit dans une tradition, un monde antécédent, se réduirait à la perpétuation de traditions figées. La « voie historique et vivante », dont parle Razoumikhine dans *Crime et Châtiment*, poursuit, même si d'autres routes et carrefours ont complexifié le paysage, le chemin qui s'est ouvert en Grèce, où sont apparues les premières sociétés *critiques* (A): « Notre tradition est la tradition qui met sans cesse en question sa propre validité, qui à chaque moment de son destin historique a eu à décider, et continuera d'avoir à décider, ce que nous devons faire pour nous rapprocher de la vérité, de la justice, de la sagesse. Notre tradition est la tradition de la pensée philosophique. C'est la tradition qui ne se satisfait pas de la tradition »<sup>6</sup>.

Ce qui est le plus perturbateur dans la « transmission psychique » est sans doute le retour des spectres, la hantise des fantômes abrités dans les *cryptes* de l'esprit<sup>7</sup>. Martine Lani-Bayle a particulièrement insisté sur la « transmission intergénérationnelle » dans les histoires de vie (histoires de vie *généalogiques* qui font revivre les ancêtres, ou histoires de vie *générationnelles* destinées aux

---

<sup>1</sup> Erik H. Erikson, *Ethique et psychanalyse*, trad. Nina Godneff, Paris, Flammarion, 1971, p.273.

<sup>2</sup> Erik H. Erikson, *Adolescence et crise*, p.72.

<sup>3</sup> Erik H. Erikson, *Ethique et psychanalyse*, p.233.

<sup>4</sup> Cf. Erik H. Erikson, *La vérité de Gandhi. Les origines de la non-violence*, trad. Vilma Fritsch, Paris, Flammarion, 1974, p.249.

<sup>5</sup> Cf. Paul Ricoeur, *Temps et récit, III, Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985, p.300-313.

<sup>6</sup> Eric Weil, « Tradition et traditionalisme », in *Essais et conférences*, 2, Paris, Plon, 1971, p.21.

<sup>7</sup> Cf. Jacques Derrida, « Fors », in Nicolas Abraham et Maria Torok, *Cryptomanie. Le verbière de l'homme aux loups*, Paris, Flammarion, 1976, p.42.

générations suivantes)<sup>1</sup>, et, pour Jacques Lévine, un des aspects les plus importants de la rupture, pour les enfants, entre le monde familial et le monde scolaire (E3) est dû au fait que l'école fonctionne, dans leur imaginaire, comme « dirigée par des ancêtres » qui ne sont pas les parents, et qui sont dépositaires des secrets qui ont fait la force de la société. Ils peuvent aussi devenir des spectres devant lesquels, symboliquement, la famille comparaît. Même si, aujourd'hui, l'école est, beaucoup moins que par le passé, considérée comme détentrice des « savoirs vivants et mystérieux », et qu'elle est concurrencée par d'autres instances (le groupe d'âge, en particulier), le problème est toujours d'abord de concilier les ancêtres entre eux, puis de s'en émanciper<sup>2</sup>. La transmission (*Ueberlieferung*) repose sur un transfert (*Uebertragung*) à partir duquel sont effectuées traduction (*Uebersetzung*) et dépassement (*Ueberwindung*). Ce n'est jamais une transmission « pleine ». Les lacunes, les insuffisances, les malentendus qu'elle comporte font partie de ce qui la rend vivante et intéressante, suscitant recherches, commentaires, transformations, reprises, notamment à partir de la matérialité des objets et des traces<sup>3</sup>. Ce qui est transmis, pour être obtenu, doit être gagné à partir de sa propre primitivité, comme le suggère ce mot de Goethe que Freud a cité plusieurs fois : « Ce que tu as hérité de tes pères, afin de le posséder, acquiers-le ».

Mais la transmission intergénérationnelle est aujourd'hui menacée de deux dangers, liés l'un à l'autre, sur lesquels Jean-Pierre Boutinet a attiré l'attention.

---

<sup>1</sup> Cf. Martine Lani-Bayle, *L'histoire de vie généalogique. D'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan, 1997 ; *Raconter l'école*, Paris, L'Harmattan, 2000.

<sup>2</sup> Cf. Jacques Lévine et Jeanne Moll, *JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie- psychanalyse*, Paris, E.S.F., 2001, p.159-160.

<sup>3</sup> « De mon père je n'ai hérité qu'une petite boîte à épices en argent », dit Kafka. Dans son commentaire, Marc-Alain Ouaknin dit que « la transmission est une affaire de parole, mais seulement si cette dernière est commentaire qui accompagne un geste ou un objet. Ce qui se transmet en fin de compte est quelque chose de concret, un livre, un châle de prière, une boîte à épices...Cet objet de la transmission devient un paradigme que l'on peut sans cesse commenter comme un texte, qu'aucun commentaire n'épuise et qui peut sauter plusieurs générations sans provoquer de parole, pour refleurer un jour, avec force et lumière...Cet objet nous le nommons « l'objet transgénérationnel » » (Marc-Alain Ouaknin, « La Petite Boîte à épices », *Les Cahiers de Prospero*, 11, Circa, 2000, p.131-132).

Le premier est lié au fait qu'au modèle du «fossé des générations»<sup>1</sup> s'est substitué, tendanciuellement, celui du «brouillage des âges»<sup>2</sup>. Chacun, quel que soit son âge, est pris dans des ambivalences complexes d'autonomie et de dépendance, et les marqueurs générationnels se sont atténués. Les questions « identitaires », liées à la diversité des histoires et des configurations singulières, sont devenues plus vives, en même temps que se trouve affaiblie la portée symbolique des « filiations », structurantes du rapport intergénérationnel. Erikson pensait déjà que « l'éthique de l'avenir » aurait des caractéristiques inédites : elle « se préoccupera moins des rapports entre générations que de l'interaction des individus dans un schéma où tout l'espace de vie sera étalé ; où apparaîtront des rôles nouveaux pour les deux sexes à chaque stade de la vie ; où enfin une certaine capacité de choix et d'identité devra s'imposer comme valeur commune et sera garantie -en tout lieu- à tout enfant dont on aura prévu la naissance »<sup>3</sup>. Mais cela suppose que la force symbolique de l'âge adulte soit suffisante pour constituer un « ancrage temporel » permettant d'assumer les incertitudes nouvelles, ce que résumait le terme de « maturité ».

Or le second danger, qui redouble le premier, est celui de l'« immaturité » de la vie adulte<sup>4</sup>, engendrée par des temporalités malmenées et des circonstances de vie frustrantes ou précaires, qui accroissent la vulnérabilité. La maturité ( *mat* en sanscrit signifie faire avec la main, mesurer, construire) correspond au stade développemental spécifique de l'âge adulte<sup>5</sup>, et elle est caractérisée par un processus d'*actualisation* et de réalisation conduisant à une plus grande autonomie personnelle<sup>6</sup>. Que la maturation ne soit jamais achevée<sup>7</sup> n'empêche pas qu'il existe des possibilités de *croissance* caractéristiques de chaque âge, et un « idéal d'adulte »<sup>8</sup> qu'Olivier Reboul définit notamment par l'aptitude à

---

<sup>1</sup> Margaret Mead, *Le fossé des générations*, trad. Jean Clairevoye, Paris, Gonthier (« Médiations »), 1972.

<sup>2</sup> Cf. Jean-Pierre Boutinet, «Brouillage des âges et quêtes identitaires », *Education Permanente*, 138, 1999-1, p.9-18.

<sup>3</sup> Erik H. Erikson, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, trad. Joseph Nass et Claude Louis-Combet, Paris, Flammarion, 1972, p.34.

<sup>4</sup> Cf. Jean-Pierre Boutinet, *L'immaturité de la vie adulte*, Paris, P.U.F., 1998.

<sup>5</sup> Dans une perspective développementale, on peut dire aussi qu'il existe un état d'équilibre, non fermé sur lui-même, qui est caractéristique de chaque âge, et que « la santé, c'est la maturité qui correspond à la maturité propre à l'âge de l'individu » (D.W. Winnicott, « Le concept d'individu sain », trad. Brigitte Bost, *L'Arc*, 59 (« D.W. Winnicott »), 1977, p.14).

<sup>6</sup> Cf. Jean-Pierre Boutinet, *Psychologie de la vie adulte*, Paris, P.U.F. (« Que sais-je ? »), 1995, p.63.

<sup>7</sup> Cf. Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement humain*, Paris, Minuit, 1963.

<sup>8</sup> Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1992, p.167-171.

l'auto-éducation, et la capacité de penser par soi-même. Le risque principal de l'« adulte à problème, confronté à sa propre immaturité », ainsi que le nomme Boutinet<sup>1</sup>, serait certainement de ne disposer, pour résoudre ses problèmes d'adulte, que de ressources d'enfant. C'est pourquoi, tout particulièrement à l'âge adulte, avec les métamorphoses cruciales qu'il connaît aujourd'hui, prend un sens aigu la question des accomplissements temporels possibles dans la finitude, tenant compte à la fois de ce qui a été accompli, de ce qui peut l'être, des problèmes non résolus, et des utopies mobilisatrices. Que les adultes soient confrontés à un travail de formation personnelle, qui les aide à affronter l'instabilité du monde, fait de la vie adulte elle-même un « objet de formation »<sup>2</sup>, où la façon dont s'y conjuguent des temporalités multiples joue un rôle essentiel.

### 3.1.3.3. Les temporalités dans la formation.

Les accomplissements possibles dans le temps ne signifient nullement qu'on puisse l'arrêter ou le dominer, d'abord parce que « l'irréversibilité n'est pas un caractère parmi d'autres du temps, il *est* la temporalité même du temps »<sup>3</sup>. Le développement du système technico-scientifique mondial, dans sa logique immanente de complexification, est même, semble-t-il, aujourd'hui tel que « l'espèce humaine est pour ainsi dire tirée « en avant » par ce processus sans avoir la moindre capacité de le maîtriser »<sup>4</sup>. Enfin, comme l'a montré la psychanalyse, l'existence temporelle est marquée d'effets d'après-coup (*nachträglichkeit*), de retardements, de décalages et de déplacements qui échappent structurellement à une phénoménologie de la conscience. *Le temps ne se « présente » pas directement*. Il est donc difficile, sauf de façon hyperbolique, d'assimiler les régénérations et les reprises qui sont possibles dans le temps à l'« auto-engendrement de l'altérité absolue », ou à une « création ontologique »<sup>5</sup>. Les inflexions, les bifurcations, les ruptures *relatives* qui peuvent marquer le cours du temps ne peuvent « sauter » par dessus ce que Gustave Guillaume a appelé le « temps opératif », le *temps qu'il faut*

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre Boutinet, « Métamorphoses de la vie adulte et incidences sur les méthodologies de la formation », *Education Permanente*, 132, 1997-3, p.133.

<sup>2</sup> Pierre Dominici, « La formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie », *Education Permanente*, 138, 1999-1, p.150.

<sup>3</sup> Vladimir Jankélévitch, *L'irréversible et la nostalgie*, Paris, Flammarion, 1974, p.5.

<sup>4</sup> Jean-François Lyotard, *L'inhumain. Causeries sur le temps*, Paris, Galilée, 1988, p.75.

<sup>5</sup> Cornelius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975, p.265.

à l'esprit pour construire, notamment dans la langue, une représentation du temps, selon un processus de chronogenèse<sup>1</sup>. La pensée a besoin *d'un certain temps* pour articuler les dimensions du temps. Il existe toujours un décalage entre ces trois « valeurs logiques » qu'a distinguées Lacan : *l'instant du regard, le temps pour comprendre, et le moment de conclure*<sup>2</sup>. Ce sont trois « moments de l'évidence » qui ne coïncident pas, et qui font qu'il est impossible de refermer le temps sur lui-même, ou de le concentrer en l'un de ses instants. Sérielle, plurielle, la temporalité nous affecte selon des registres différents.

Mais pour qu'une temporalisation soit effective, il faut qu'une *anticipation subjective* reste possible. Du point de vue subjectif, le temps vient de l'*avenir*, sans lequel le présent s'effondre : « l'a-venir est du côté de la source et le temps ne vient pas du passé. Ce n'est pas le passé qui pousse le présent ni le présent qui pousse le futur dans l'être ; l'avenir n'est pas préparé derrière l'observateur, il se prémédite au-devant de lui, comme l'orage à l'horizon (...). Le temps n'est donc pas un processus réel, une succession effective que je me bornerais à enregistrer. Il naît de *mon* rapport avec les choses »<sup>3</sup>. C'est parce que le temps n'est pas « subi » comme un fait, que l'on peut « trouver en lui un recours contre lui-même, comme il arrive dans une décision qui m'engage ou dans une fixation conceptuelle. Il m'arrache à ce que j'allais être, mais me donne en même temps le moyen de me saisir à distance et de me réaliser comme moi »<sup>4</sup>.

Dans la formation, la chronogenèse personnelle, la conquête d'un temps plus ouvert dans lequel on puisse se reconnaître, s'appuie, comme Gaston Pineau l'a montré en étendant cette notion au-delà de la chronobiologie où elle est d'abord apparue, sur des « synchroniseurs », ou encore des « donneurs de temps et de sens »<sup>5</sup>, à partir desquels s'effectue une réorchestration des temporalités et une ouverture de possibilités nouvelles. *La qualité de l'attention au présent, l'emploi du temps quotidien avec les polarités du diurne et du nocturne, l'alternance du travail et de la formation, l'usage des histoires de vie en formation* sont des exemples

---

<sup>1</sup> Cf. Gustave Guillaume, *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps*, Paris, Champion, 1970.

<sup>2</sup> Jacques Lacan, *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966, p.204.

<sup>3</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, p.470-471.

<sup>4</sup> Maurice Merleau-Ponty, *ib.*, p.488.

<sup>5</sup> Gaston Pineau, *Temporalités en formation*, Paris, Anthropos, 2000, p.120 et 152.

privilegiés de « formation de temps formateurs », sans que cela exclue une « utilisation formative possible des contretemps et même des «entre-temps qui sont parfois des non-temps, des temps morts, des arrêts de mouvement », des moments de crise et de transition<sup>1</sup>. Ceux-ci peuvent être des «moments de restructuration de l'expérience », s'ils amènent (selon l'étymologie du mot *crise*) à des « prises de décision opportunes »<sup>2</sup>. On voit que, si le terme de «projet » a un sens, c'est celui d'une « reprise » grâce à laquelle on tente de ressaisir et de réorienter ce qui, autrement, risquerait de se déliter ou de se dénaturer. Le projet s'appuie à la fois sur l'expérience réfléchie du côté du passé, l'initiative du présent, et l'imaginaire d'un *avenir* qui ne se réduit pas à la « protension » du futur, c'est-à-dire à ce qui est engagé dans le processus immanent à ce qui existe, ou à ce qui est déjà « en gestation ». Mais la « connexion de la vie » ( *Zusammenhang des Lebens*) dont parle Dilthey garde toujours son caractère problématique, complexe, incertain, et c'est seulement dans l'après-coup que s'entrevoient le dessin et les filigranes d'un *trajet*, d'un « chemin de vie » ( *Lebensweg* ). L'éducation et la formation ont en charge d'aider à ce que ce «chemin » soit anticipable, praticable, pour chacun dans sa singularité (3.1.4.), ce qui suppose qu'il y ait une « personnalisation » (4.2.1.), sans laquelle, pour Winnicott, il ne serait pas même possible de « parler de réalisation ou de temporalité »<sup>3</sup>.

### 3.1.4. La singularité éducative et l'irréductibilité de la pédagogie.

Parmi les « invariants philosophiques de l'acte pédagogique », Guy Avanzini fait du « postulat d'éducabilité » une « exigence logique », sans laquelle l'entreprise éducative n'aurait aucun sens. Mais, comme ce postulat ne repose d'emblée sur aucune connaissance assurée, il est aussi ce qui donne un élan à des initiatives, à des tentatives dont on ignore à l'avance les chances de succès, mais grâce auxquelles les pratiques pédagogiques progressent<sup>4</sup>. Le « postulat d'éducabilité » anticipe, d'abord, le *développement* d'une *nature* qui, comme le dit

---

<sup>1</sup> Cf. Gaston Pineau, ib., p.191-194.

<sup>2</sup> Jean-Pierre Boutinet, *Psychologie de la vie adulte*, Paris, Gallimard (« Que sais-je ? »), 1995, p.56-57.

<sup>3</sup> Jean Oury, *Il, donc*, Paris, U.G.E. (10/18), 1978, p.53.

<sup>4</sup> Cf. Guy Avanzini, « Les invariants philosophiques de l'acte pédagogique », in Michel Soëtaud et Christian Jamet (coord.), *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi(1746-1827)*, Berne, Peter Lang, 1998, p.194-195.



Fichte, n'est qu' « indiquée et esquissée » dans ses structures de possibilités. Mais l'éducation est aussi guidée par un idéal de *perfectionnement*, l'« Idée d'une perfection qui ne s'est pas encore rencontrée dans l'expérience »<sup>1</sup>, et qui repose elle-même sur l'idée de *liberté*. Le « fait éducatif » n'est pas seulement un « fait empirique ». Avec Kant, l'éducation est ce qui doit aider la liberté d'un être « raisonnable et fini » à trouver, dans la nature et la société, les voies de sa réalisation. L'homme n'est pas, comme le rappelle la *Critique de la faculté de juger*, leur fin dernière (*letzter Zweck*), mais leur fin ultime (*Endzweck*), qui relève d'un ordre différent<sup>2</sup>, celui de l'esprit (3.1.1.1.), sur le chemin duquel n'existent que des indications précaires. Qu'est-ce qui peut ici servir de guide, dans la diversité des circonstances, des caractères, des histoires singulières, et surtout dans l'incertitude de ce que requiert *vraiment* une éducation à la liberté ? Michel Soënard a montré que, depuis les XVIIe et XVIIIe siècles, l'homme avait à répondre directement et librement de sa liberté, ce qui ouvrait alors un champ autonome, et daté, à la pensée pédagogique, comme d'ailleurs à la pensée politique, « modernes »<sup>3</sup>. La *singularité* éducative se caractérise à la fois par la spécificité de son domaine, l'incertitude qui marque les « métiers impossibles » (éduquer, soigner, former), et les principes régulateurs d'une « école de la liberté » ayant affaire à des singularités concrètes.

#### 3.1.4.1. « Education impossible » et pédagogie.

Dans le prolongement de ma réflexion sur « les relations paradoxales de la philosophie et de l'éducation » (3.1.1.2.), et sur « le temps en éducation » (3.1.3.), j'ai privilégié (F4) dans mon approche des « métiers impossibles », dont les arrière-plans chez Freud et les principales implications sont

---

<sup>1</sup> Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1974, p.75.

<sup>2</sup> Emmanuel Kant, *Critique de la faculté de juger*, trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1968, p.237.

<sup>3</sup> Michel Soënard, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, E.S.F., 2000, p.14.

si bien explorés par Mireille Cifali<sup>1</sup> et Francis Imbert<sup>2</sup>, la sixième des *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse*. Le thème de métiers impossibles n'y est pas explicitement repris, mais, « entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de l'interdiction »<sup>3</sup>, c'est la question de l'*optimum* de la *décision* à prendre qui se trouve principalement posée. Or cet optimum est *inassignable*, toujours situé entre le « trop » et le « pas assez ». Ce n'est que *dans le temps*, par régulations et approximations successives, qu'il est possible de compenser et d'ajuster, mais sans jamais atteindre exactement à cette juste mesure, ce « juste milieu », par lesquels Aristote définissait la vertu<sup>4</sup>, des décisions qui se prennent toujours sur le fond d'un certain *indécidable*, et *jamais en une seule fois*. Selon le mot de Daniel Hameline, la pédagogie navigue « à l'estime »<sup>5</sup>. Mais, pour éviter les oscillations perpétuelles du « double lien », ou le balancement indéfini d'un pôle à l'autre, à la « spécificité pédagogique » correspond un « recadrage » qui fait apparaître les choses de façon nouvelle, soit que, dans le « moment pédagogique » où l'on ne sait plus quoi faire<sup>6</sup>, on reste « présent » sur le fond d'une confiance fondamentale suffisante pour ne pas être « détruit », soit que, lorsqu'on se rapproche d'un « trop » ou d'un « pas assez », la parole, même en filigrane, fasse apparaître le caractère non absolu de la position prise, soit que le paradoxe de contradictions fondatrices et irréductibles fasse, *dans le même temps*, coïncider plusieurs plans ou plusieurs exigences à la fois (intervention et respect de la liberté de l'autre, distanciation et engagement, rapport au collectif et relation aux individualités singulières, etc.).

Philippe Perrenoud a défini les « métiers impossibles » comme « métiers de la complexité », ou « métiers de l'humain », qui demandent des « compétences flexibles, polyvalentes, ouvertes (...) permettant d'articuler constamment l'analyse et l'action, la raison et les valeurs, les finalités et les contraintes de la situation »<sup>7</sup>. Il en découle beaucoup de conséquences pour la

---

<sup>1</sup> Cf. Mireille Cifali, « L'infini éducatif : mise en perspectives », in Michel Fain, Mireille Cifali, Eugène Enriquez, Jean Cournut, *Les trois métiers impossibles. Vos Rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence 1986*, Paris, Les Belles Lettres, 1987, p.109-161.

<sup>2</sup> Cf. Francis Imbert, *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, E.S.F., 2000.

<sup>3</sup> Sigmund Freud, *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse*, trad. Anne Berman, Paris, Gallimard (« Idées » ), 1971, p.196.

<sup>4</sup> Aristote, *Ethique à Nicomaque*, 1106 a14 – 1107 a 26.

<sup>5</sup> Daniel Hameline, « De l'estime », in CEPEC, *L'évaluation en questions* (dir. Charles Delorme), Paris, E.S.F., 1987, p. 193-205.

<sup>6</sup> Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, E.S.F., 1995, p.55.

<sup>7</sup> Philippe Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.202-203.

formation (3.4.), ainsi qu'une orientation de recherche concernant les relations entre l'apprentissage par l'expérience et la réflexivité dans la formation (4.1.2., 4.2.1.). Mais, comme l'a remarqué aussi Daniel Hameline, ce qui est à « voir », dans la pédagogie, « se construit dans la pensée ». C'est seulement à partir d'elle que l'on peut tenter de « tirer et donner les leçons qu'une pratique rend latentes »<sup>1</sup>. C'est pourquoi, même si l'on définit, de façon non dogmatique, une *doctrine* comme « construction de la pensée en tant que répertoire (plus ou moins) raisonné de vérités érigées en référence pour une action que l'on engage ou que l'on évalue »<sup>2</sup>, celle-ci est toujours subordonnée à une *théorie* qui aide à voir (*theoria*) et à situer le singulier, non pas à partir d'une représentation totalisante, mais de *distinctions signifiantes* entre niveaux de réalité ou registres de sens.

Or la distinction la plus insistante, qui constitue un leitmotiv du *Chant du Cygne*, est, pour Pestalozzi, « celle qui sépare ce que l'on peut savoir des lois générales du développement de la nature humaine (*Entfaltungsmittel*) et les moyens pédagogiques à mettre en place pour favoriser ce développement (*Anwendungsmittel*) »<sup>3</sup>. Les seconds ne se déduisent pas des premières, et c'est ce hiatus-source qui ouvre à la pédagogie le champ qui lui est propre, non seulement par rapport à la philosophie (3.1.1.2.), mais aussi par rapport aux « sciences de l'éducation », qui ne peuvent être descriptives et explicatives des « faits éducatifs » qu'en *suspendant* la tension irréductible entre les *faits* et le *sens* (J2). L'éducation a à *renforcer* ce qui est orienté vers le développement, mais elle ne peut *dégager* les voies d'un perfectionnement possible que si celles-ci sont attestées par l'assentiment de la « conscience vérace », guidée par l'idée « *formelle* » de liberté<sup>4</sup>.

Ce qui importe le plus ici, c'est de ne pas considérer qu'une idée « formelle » soit une idée « abstraite ». De même que la liberté, le devoir, ne sont pas, chez Kant, des « entités métaphysiques », dont on puisse avoir une « représentation », l'idée de « former l'homme de l'homme », chez Rousseau, donne sens au « *devenir - libre* », ou à cette *fin* de l'éducation, distincte de toutes

---

<sup>1</sup> Daniel Hameline, « Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause », *Revue Française de Pédagogie*, 120, juillet-septembre 1997, p.11.

<sup>2</sup> Daniel Hameline, « Pédagogie », in Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Eds.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p.233.

<sup>3</sup> Michel Soëtard, « Pestalozzi : du chrétien éducateur au pédagogue chrétien », in Michel Soëtard et Christian Jamet (coord.), *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*, Berne, Peter Lang, 1998, p.194-195.

<sup>4</sup> Michel Soëtard, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, E.S.F., 2001, p.102, note 5.

les *finalités* instituées, que Pestalozzi nomme « ennoblissement » (*Veredelung*) dans le « *devenir-soi-même* ». J'ai rapproché (F6) l'« idée formelle » de liberté de celle de « *causa sui* », dont Stanislas Breton a rappelé qu'elle définissait l'« être-libre », celui qui, à la différence de l'esclave, dispose de la « causalité par soi »<sup>1</sup>. La liberté « formelle » s'exprime alors comme « néant actif » ou « néant par excès », puissance d'écart qui est aussi puissance de transformation, de résistance, de libération, de dépassement de tout donné, mouvement « en avant » ou « au-delà » de soi. L'essence de la liberté comporte ainsi, de façon indissociable, les « deux aspects de distance prise et de pouvoir générateur »<sup>2</sup>, qu'exprime le terme néo-platonicien d'*énôsis* (*mouvement vers l'Un*).

Mais, pour Plotin, le risque de « substantialiser » cette négativité active est tel que l'expression de « cause de soi » est assortie du correctif d'un « comme si », et même d'un appel au pardon pour ce qu'exprime inadéquatement le langage<sup>3</sup>. Il s'agit plutôt d'un élan. Mais il faut insister sur ce à quoi la philosophie médiévale associait l'« objet formel » (*formale quod*) : la lumière sous laquelle (*lumen sub quo*) les réalités pouvaient désormais être envisagées et *prendre sens* : « Le sens (...) est une nouvelle manière de voir le monde ainsi qu'une lumière qui désormais l'enveloppe. Mais cette vision est irréductible à la constatation de ce qui est »<sup>4</sup>. « Dans » ce qui est, le sens introduit, comme exigence, cette différence « *méontologique* » qui s'exprime comme une précaution critique, ou comme une « visée », et qui est une Idée sans « vision préalable » parce qu'elle échappe à toute représentation conceptuelle ou factuelle<sup>5</sup>.

Ainsi comprise, la vigilance sur le *sens* se traduit par une attention spécifiquement *pédagogique* qui porte sur les risques d'un double enfermement : celui de la réification du savoir qui, pour être « objectivable », doit cependant ne pas être réduit à des « savoirs de type propositionnel »<sup>6</sup>, qui le coupent des *problèmes* à partir desquels un travail de pensée s'effectue, ou des grandes *questions* anthropologiques qui restent sous-jacentes à son développement ; celui de

---

<sup>1</sup> Stanislas Breton, *Causalité et projet*, Paris, P.U.F., 2000, p.50-51.

<sup>2</sup> Stanislas Breton, « Négation et négativité proclusiennes dans l'œuvre de Jean Trouillard », in *Proclus et son influence. Actes du Colloque de Neuchâtel 20-23 juin 1985*, Zurich, Editions Grand Midi, 1987, p.88.

<sup>3</sup> Plotin, *VIe Ennéade*, 8, 13, 47-50.

<sup>4</sup> Stanislas Breton, *Foi et raison logique*, Paris, Seuil, 1971, p.180, note 36.

<sup>5</sup> Stanislas Breton, « L'un et l'être. Réflexion sur la différence méontologique », *Revue Philosophique de Louvain*, 83, 1985, p.14.

<sup>6</sup> Cf. Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, Paris, E.S.F., 1992, p.37-38

la réification du sens, qui serait donné ou produit par une subjectivité fermée sur elle-même<sup>1</sup>. La relation entre la liberté comme « référence absolue » (autonomie), le sens immanent de l'expérience, et ce qui porte cette expérience au-delà d'elle-même, engageant, dans le temps, une *pratique* pédagogique « toujours située au carrefour de la cause et de la fin »<sup>2</sup>. C'est à ce *carrefour* que peuvent être esquissés les contours, *pour aujourd'hui*, d'une « école de la liberté », ainsi que les principes d'une éducation qui, dans un cadre collectif, a affaire à des êtres *singuliers*, en tant que « totalités concrètes » et non pas idéales ou rêvées.

### **3.1.4.2. L'école de la liberté et les singularités comme « totalités concrètes »**

Les réflexions sur l'éducation et la pensée du politique ont été associées sous des formes très différentes, depuis la période grecque jusqu'à la Philosophie des Lumières, à la « modernité éducative », dont les « lieux communs (...) vont s'imposer comme naturellement : progrès, éducabilité et démocratie vont sembler aller de soi »<sup>3</sup>. Or la prépondérance du discours sur les méthodes et sur les moyens, qui occulte la réflexion sur les fins, la crise « postmoderne » de l'idée de progrès, la déliaison, dans la culture, du développement des connaissances scientifiques et des sources de l'inquiétude éthique, la sécularisation d'une société dont le pluralisme constitue désormais le substrat, tout cela fait qu'« il n'y a plus de lien direct (et descendant) entre la politique et la pédagogie. Les acteurs pédagogiques ne peuvent trouver leur justification d'emblée dans le politique »<sup>4</sup>. Le risque est alors celui d'une subordination adaptative de l'école aux évolutions de la société, ou celui d'un clivage intenable entre choix pédagogiques et décisions ou non-décisions politiques.

---

<sup>1</sup> Cf. Michel Soëtard, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, E.S.F., 2001, p.33.

<sup>2</sup> Michel Soëtard, *ib.*, p.109.

<sup>3</sup> Jean Houssaye, « De l'effacement de la politique en pédagogie ? », in Michel Soëtard et Christian Jamet (coord.), *Le pédagogue et la modernité...*, op. cit., p.73.

<sup>4</sup> Jean Houssaye, *ib.*, p.86.

Mais les voies *indirectes* de l'éducation, dans l'esprit de celles qu'ont indiquées Rousseau et Kierkegaard, ne deviennent-elles pas *directement* pertinentes, si l'*ambition* éducative, à affirmer *politiquement*, est guidée par les exigences de ce que devrait être, *pour le temps où nous vivons*, une « école de la liberté », congruente, donc, avec le *principe* qui, quelles que soient les incertitudes sur la façon de définir ou de hiérarchiser des finalités dans une conjoncture donnée, reste une référence *absolue* ? Il est par exemple remarquable que ce soit justement à partir de sa réflexion de philosophe de la politique que Franck Tinland ait cherché à trouver une voie « moyenne », mais précise, entre une idée « formelle » de la liberté et des propositions circonstanciées.

L' « école de la liberté » est celle qui conjugue « acquisition des compétences et formation à l'autonomie »<sup>1</sup>. C'est précisément parce que le devenir du monde est aléatoire et largement imprévisible que l'éducation à la responsabilité doit être « une préoccupation sous-jacente à toutes les pratiques de formation », ce qui signifie que l'acquisition de compétences spécialisées « ne peut, en droit, être pensée que comme un moyen dont le sens ultime dépend de son intégration dans une perspective de respect de l'humanité en tout homme »<sup>2</sup>. Le développement de compétences non étroitement adaptatives, mais fondées « sur la maîtrise des savoirs et schémas de savoir-faire principaux », est d'abord nécessaire pour pouvoir réduire sa dépendance et « vivre de sa propre activité »<sup>3</sup>. Mais un second niveau de formation vise « l'initiation au monde humain tel qu'il résulte des liens multiples que tissent, à divers niveaux, les interactions entre les hommes à travers les échanges au cours desquels chacun reçoit et donne », et qu'il s'adosse à l'héritage d'une culture, celle-ci étant, aujourd'hui, « simultanément ce qui rassemble dans ce qui est vécu comme destinée solidaire et ce qui confère à chacun la possibilité de se donner les repères qu'il choisit pour orienter ses projets comme ses refus »<sup>4</sup>. Enfin, sur le plan éthique, la « clé de voûte de la formation » est dans l' « Idée de respect

---

<sup>1</sup> Cf. Franck Tinland, « Acquisition des compétences et formation à l'autonomie », in Renée Bouveresse (coord.), *Education et philosophie. Ecrits en l'honneur d'Olivier Reboul*, Paris, P.U.F., 1993, p.121-137.

<sup>2</sup> Franck Tinland, *ib.*, p.126.

<sup>3</sup> Franck Tinland, *ib.*, p.127-128.

<sup>4</sup> Franck Tinland, *ib.*, p.129-130.

en chacun de ce qui le fait humain », mise à l'épreuve de conditions et de situations concrètes où la responsabilité, *progressivement*, s'exerce, maintient l'ouverture sur un « horizon de possibles qui donnent sens à une liberté effective », éveille aux « dimensions de l'existence humaine que révèlent les défis de notre temps », c'est-à-dire aux « interdépendances de fait », aux enjeux de la puissance, à la complexité des décisions, à la précarité des équilibres, et à des solidarités dont l'horizon est désormais « planétaire »<sup>1</sup>.

Il existe donc bien toujours un « horizon politique de la pédagogie », même si « la forme politique ne se montre plus comme telle directement »<sup>2</sup>. Mais c'est justement parce que les finalités « politiques » de l'éducation ne sont pas directement assignables qu'elle n'est pas un ensemble de « moyens » au service de fins qui lui seraient extérieures. Dans une *praxis*, la fin et les moyens deviennent indissociables, et l'axiologie est forcément *concrète*. Elle s'atteste dans un *style* de liberté, dans la façon dont les situations sont définies et les pratiques mises en œuvre, par les modes de co-présence, et par la finesse qualitative des actes. C'est ainsi que le sens de l'universel et celui de la liberté qui le fonde, s'ils ne sont pas « abstraits », s'ébauchent dans la classe elle-même<sup>3</sup>. Le *véridique* désigne alors la congruence des moyens et des fins (3.1.5.). A plusieurs reprises, j'ai rappelé l'idée de Gandhi selon laquelle les « moyens » sont des « fins en développement » : « tout en définitive est dans les moyens. La fin vaut ce que valent les moyens »<sup>4</sup>. La « prudence » au sens aristotélicien (*phronésis*), comme vertu à la fois « intellectuelle » et « éthique », porte sur cette présupposition réciproque des moyens et des fins, où jamais la fin ne « justifie » les moyens, mais où, au contraire, la fin *réelle* est déjà engagée dans les médiations et dans les moyens que l'on trouve ou que l'on se donne (A). Sans doute est-ce pour cela que Francis Imbert dit qu'elle a *toujours* affaire à des « totalités concrètes, qu'il s'agisse du bien de la communauté ou de celui de l'individu »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Franck Tinland, ib., p.130-136.

<sup>2</sup> Jean Houssaye, ib., p.93.

<sup>3</sup> Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, E.S.F., 1991, p.153.

<sup>4</sup> Gandhi, *Tous les hommes sont frères*, trad. Guy Vogelweith, Paris, Gallimard (« Idées »), 1983, p.147.

<sup>5</sup> Francis Imbert, *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, E.S.F., 2000, p.107.

Paradoxalement, donc, selon ces chemins indirects, les dimensions « politiques » de l'éducation ne sont pas étrangères à la façon dont sont considérées les *singularités individuelles*, en tant que « totalités concrètes » (F4). L'individu n'est pas ici l'individu réduit à n'être qu'un « grain de limaille », ou cet « être isolé » qui « n'est qu'une abstraction, l'existence telle que se la représente la conception débile du libéralisme ordinaire »<sup>1</sup>. Ce n'est pas non plus un « produit de la société », car il « se produit dans la société qui le produit (...) comme singularité concrète vivant dans la lumière d'une image idéale de soi construite à travers l'identification à des repères sociaux »<sup>2</sup>. C'est une « synthèse humaine originale construite dans une histoire »<sup>3</sup>. Dans la philosophie hégélienne, pour tout « objet de la conscience », le Singulier (*das Einzelne*) se distingue du Particulier (*das Besondere*), moment de séparation abstrait, par la façon dont il intègre la relation à l'Universel (*das Allgemeine*)<sup>4</sup>. Mais, tandis que la « liberté des anciens » se définissait avant tout comme la possibilité de participer à l'exercice collectif de la souveraineté dans les affaires publiques, la « liberté des modernes » se caractérise par tout ce qui est « accordé à l'indépendance individuelle » sous le rapport des opinions, des activités, et des croyances<sup>5</sup>. Cette liberté au sens « politique » et la réflexion philosophique sur l' « autonomie » se rejoignent alors dans l'idée de la *singularité* de « sujets personnels » qui ont à s'assumer comme « êtres libres dans la vérité de leur pensée et de leurs actes »<sup>6</sup>.

Les « singularités » sont « uniques ». Paul Ricoeur en distingue trois espèces : le paysage comme « totalité unique en son genre », l'œuvre d'art dont le style est « solution singulière apportée à un problème singulier », et les « personnes singulières, irremplaçables »<sup>7</sup>. Ce qui rend un individu unique, c'est la façon dont il concentre, répartit dans des voisinages et des configurations inédites, « plisse », accumule, fait coïncider « un certain nombre de singularités pré-individuelles

---

<sup>1</sup> Maurice Blanchot, *La communauté inavouable*, Paris, Minuit, 1983, p.36.

<sup>2</sup> Bernard Charlot, *L'école en mutation*, Paris, Payot, 1987, p.202.

<sup>3</sup> Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, p.19.

<sup>4</sup> Cf. G.W.F. Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, I, trad. Jean Hyppolite, Paris, Aubier-Montaigne, s.d., p.293-295.

<sup>5</sup> Cf. Benjamin Constant, *Cours de Politique constitutionnelle*, II (éd. Edouard Laboulaye), Paris, Slatkine, 1982, p.539-559.

<sup>6</sup> Jean-Marie Labelle, « La réciprocité éducatrice : au détour de l'école ? », *Education Permanente*, 144/2000-3, p.82.

<sup>7</sup> Cf. Paul Ricoeur, *L'unique et le singulier*, Liège, Alice Editions, 1999, p.46-47.



convergentes », actuelles ou potentielles<sup>1</sup>. Quant à l'Individu considéré sur le plan éthique, c'est, au sens kierkegaardien (*den Enkelte*), celui dont la *responsabilité* est *insubstituable*, ce qui transforme le « connais-toi toi-même » socratique en « prise de conscience de soi » qui passe par la décision de « se choisir soi-même »<sup>2</sup> (A). Toutes ces dimensions ensemble concernent, dans l'éducation, le rapport aux singularités comme « totalités *subjectives* concrètes » (F4).

C'est donc toujours à partir d'une « primitivité » singulière que chacun perçoit, différencie, juge, et finalement s'oriente dans l'expérience. Les affects (joie, haine, peur, etc.) nous mettent en rapport avec ce qui, dans une situation, nous « déborde ». Plus profondément que tout *habitus*, l'*affect* est une structure permanente et originaire qui, associée au registre de la *pensée*, caractérise un *régime de conscience*, correspondant à « l'homme entier »<sup>3</sup>. C'est ce qui fait que l'éducation a toujours affaire à des « plis » et à des « nœuds », à partir desquels ce qui est à sauvegarder est avant tout la *véracité* de la conscience, c'est-à-dire son rapport à la liberté et au désir de vérité qui sont pour elle comme des causalités idéales, et qui en font une conscience « personnelle ». Aider à trouver des repères non seulement dans la situation mais dans la mémoire vivante de l'expérience, à dégager des possibilités d'avenir acceptables, à préserver la disponibilité et la vigilance qui font de l'esprit un principe inducteur, promoteur de ce qui peut être attesté par la parole et vérifié par l'écoute, c'est ce qui fait que la relation d'éducation puisse être porteuse d'un « transfert de sens », à partir des points d'éveil, d'impulsion, et de contact, qui sont les « points de subjectivation » et les vecteurs d'accomplissements temporels liés à la croissance, au devenir, et à l'histoire (3.1.3.)<sup>4</sup>.

Le « connais-toi toi-même » devient, chez Kant, « commandement » (*Gebot*) d'une « connaissance morale de soi ». Alors que l'obéissance à l'impératif de Delphes signifiait sans doute, chez Socrate, l'autonomie de la pensée, même au

---

<sup>1</sup> Gilles Deleuze, *Le pli. Leibniz et le baroque*, Paris, Minuit, 1988, p. 85.

<sup>2</sup> Soeren Kierkegaard, *L'Alternative, II* (« L'équilibre de l'esthétique et de l'éthique dans la formation de la personnalité »), *Œuvres complètes, 4*, Paris, Orante, 1970, p.232.

<sup>3</sup> C'est dans la connaissance, phénoménologiquement caractérisée comme une forme de rapport au monde, aux autres, et à soi, que se trouve dépassée l'opposition trop simplificatrice de l'émotion et de la pensée.

<sup>4</sup> Tout ce qui précède est redevable à Henri Wetzel, « Tête-à-tête de l'éducateur avec le philosophe », *Carrefour* (Revue du département de philosophie de l'Université d'Ottawa), 15-2, 1993, p.35-54.

risque d'une rupture avec les évidences sociales, et un avertissement contre la présomption de vouloir s'égaliser aux dieux (**A**), elle demande désormais de *ne jamais mépriser* l'humanité en soi ou chez les autres, et de se considérer comme *capable* de se guider, *dans l'action*, selon un idéal de perfection morale, en « balayant les obstacles intérieurs »<sup>1</sup>. Mais l'idéal comporte ses propres risques d'égarement, de « fuite » hors de l'existence concrète, et de rupture avec la *présence* dans le monde ordinaire. A l'époque contemporaine, c'est sans doute Binswanger qui a le plus systématiquement exploré les conditions de la « *proportion anthropologique* »<sup>2</sup>, qui préserve la « juste mesure » des rapports entre le « monde propre » (*idios kosmos*) et le « monde commun » (*koinos kosmos*) distingués par Héraclite (fr.89). L'*anthropologie fondamentale* de Binswanger établit les conditions ontologiques de l'être-homme (*Menschsein*), dans la relation entre les « directions de signification » (*Bedeutungsrichtungen*) qui caractérisent le rapport à soi, aux autres, et au monde, le « projet de monde » (*Weltentwurf*) par lequel la liberté engage sa relation à l'avenir, et l'« histoire intérieure de la vie » (*Innerelebensgeschichte*), qui exprime le sens pris par l'existence à partir de sa propre historicité et de sa finitude. La « proportion anthropologique », définie comme « rapport entre hauteur et étendue de la présence », fournit une sorte d'échelle interne<sup>3</sup>, de repère orientant la vigilance, lorsqu'existent notamment des risques de déséquilibre dus à la présomption, qui est une perte de contact avec l'« horizontalité » du monde commun, un blocage à un certain niveau de l'échelle, une évasion qui, en réalité, correspond à un « sur-place », parce que, privée de communication, la présence demeure stationnaire et ne peut plus élargir son horizon d'expérience<sup>4</sup>.

L'« *anthropologie pragmatique* » dont a besoin l'éducation est donc celle qui peut rendre compte, à la fois, des conditions des équilibres fondamentaux de l'*expérience*, et de l'*idéauté* d'une visée de perfectionnement. Du côté de celui qui éduque, Erikson a appelé *générativité* la « vertu », propre à l'âge adulte, qui permet, sans présomption, de s'adresser à la génération suivante en ayant quelque

---

<sup>1</sup> Emmanuel Kant, *Métaphysique des mœurs, II, Doctrine de la vertu*, trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1968, p.115-116.

<sup>2</sup> Ludwig Binswanger, *Introduction à l'analyse existentielle*, trad. Jacqueline Verdeaux et Roland Kuhn, Paris, Minuit, 1971, p.44.

<sup>3</sup> On retrouve la racine *skl* dans « école », mais aussi dans « échelle », « escabeau », « escalier », « échelon », « escale », et « squelette » qui « proportionne » le corps (**B1**).

<sup>4</sup> Cf. Ludwig Binswanger, *ib.*, p.237-239.

chose à lui « dire », tout en acceptant qu'elle soit différente des générations précédentes. La générativité peut être élargie aux « œuvres », et, d'une façon générale, à tout ce qui est « mis au monde ». Erikson en a donné cette caractéristique, dans les conditions humaines de la finitude : « A ce stade, un homme ou une femme doit avoir défini de qui et de quoi ils s'occupent, ce qu'ils tiennent à bien faire, et comment ils comptent s'occuper de ce qu'ils ont commencé et créé »<sup>1</sup>. Dans l'éducation, il est remarquable que les conditions de la générativité s'expriment d'abord dans le principe hippocratique de « ne pas nuire »<sup>2</sup>. C'est dans le respect de cette règle, exprimée négativement, que peuvent se rencontrer certaines définitions de la vérité en Orient et en Occident, et que le *véridique* peut être compris comme relation mutuelle de sa propre intégrité et de celle de l'autre (F6). Et c'est finalement dans ce rapport au véridique que l'*individualité* peut se découvrir et se reconnaître en tant que *subjectivité*, dans la mesure où elle séjourne et où elle circule dans ce rapport.

### 3.1.5. Sens, subjectivité, et rapport au véridique.

#### 3.1.5.1. Sens et vérité.

Dans quelques pages d'une grande densité où il propose une articulation des concepts de « mobilisation », d' « activité », et de « sens », Bernard Charlot rappelle que, « pour Léontiev, le sens d'une activité est le rapport entre son but et son mobile, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat »<sup>3</sup>. Le *but* relève de la dimension *programmatique* selon laquelle l'*action* est orientée par la représentation d'un résultat, tandis que le *mobile* relève de la dimension *subjective* qui a incité à agir, à engager une *activité*. Mais l'activité, qui *s'exprime* dans une action, requiert la mise en oeuvre concrète d'*opérations* grâce auxquelles, en faisant usage d'un certain nombre de moyens et de procédures, elle parvient à une *réalisation*<sup>4</sup>. On pourrait dire qu'il existe ici une sorte de « boucle du sens », qui met en circulation les fonctions d'anticipation de

---

<sup>1</sup> Erik H. Erikson, *La vérité de Gandhi*, trad. Vilma Fritsch, Paris, Flammarion, 1974, p.377.

<sup>2</sup> Erik H. Erikson, *ib.*, p.124.

<sup>3</sup> Bernard Charlot, *Du Rapport au Savoir*, Paris, Anthropos, 1997, p.64.

<sup>4</sup> Cf. Alexis Léontiev, *Activité, conscience, personnalité*, trad. fr., Moscou, Editions du Progrès, 1984.

l'activité, d'orientation de l'action, et de réalisation des opérations. Le sens intègre les dimensions de l'*efficacité* (rapport entre la visée du sujet et le résultat obtenu) et de l'*efficience* (rapport entre le but projeté et le mode d'opération actualisé), mais il les déborde largement : « Le sens de l'activité est en effet à la fois *interne* à celle-ci - puisqu'il s'agit du rapport entre deux de ses composantes- et *extérieure* à elle- puisqu'il renvoie à la place qu'elle occupe dans l'histoire singulière de chacun. Le sens est donc l'interface entre *versant objectif* de l'activité (son « ici et maintenant ») et *versant subjectif* (son rapport au monde, aux autres et à lui-même »)<sup>1</sup>.

Il est très frappant que ce qui est dit ici du «versant subjectif» du *sens* corresponde exactement à ce que Goethe disait du *vrai*, défini, à partir du « versant objectif », comme « tous les rapports des choses » : « Vrai : tous les rapports des choses. Erreur : uniquement dans l'homme. Rien de vrai en lui, si ce n'est qu'il se trompe, qu'il ne parvient pas à trouver son rapport à lui-même, aux autres, et aux choses »<sup>2</sup>. J'ai rappelé (3.1.1.1.) la position de Merleau-Ponty, pour qui les moments qui justifient la vie sont, *entre sens et vérité*, ceux où elle est la même «devant soi, devant les autres, et devant le vrai»<sup>3</sup>. On comprend donc que le « basculement », du côté du sens, de ce qui jadis était dit de la vérité, correspond à un marquage du sens *du côté de la subjectivité* : il n'y a de sens que « pour quelqu'un qui est un sujet »<sup>4</sup>, par différence avec une « vérité » qui resterait extérieure, « réifiée ». Léontiev exacerbera aussi la polarisation entre les *significations sociales* qui cristallisent l'expérience de l'humanité et le *sens subjectif* qui se crée dans la vie et dans les activités du sujet, au risque de ne plus permettre de comprendre comment le sens, enfermé dans cette conception trop solipsiste, pourrait se mettre à l'épreuve et se transformer *dans* le travail d'appropriation et de transformation des significations elles-mêmes<sup>5</sup>. C'est Vygotski qui, à propos du langage, distingue le *sens* d'un mot, comme «ensemble de tous les faits psychiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience(...),

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre Astolfi, «La théorie de l'activité (Alexis Léontiev)», *Educations*, 18-19, 1999/2, p.28.  
Cf. Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, P.U.F., 1995, p.41-49.

<sup>2</sup> Johann-Wolfgang Goethe, *Maximes et réflexions*, trad. Pierre Deshusses, Paris, Rivages, 2001. p.121

<sup>3</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Eloge de la philosophie et autres essais*, Paris, Gallimard (« Idées »), 1965, p.40.

<sup>4</sup> Bernard Charlot, *ib.*, p.64.

<sup>5</sup> Cf. Jean-Yves Rochex, *ib.*, p.123.

formation toujours dynamique, fluctuante, complexe, qui comporte plusieurs zones de stabilité différentes », et sa *signification*, « qui n'est qu'une des zones de sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal (...), la zone la plus stable, la plus unifiée et la plus précise »<sup>1</sup>. Le sens, qui ouvre leur clôture provisoire, est ainsi un opérateur de ré-élaboration des significations sédimentées.

Mais il importe de maintenir ici l'*inquiétude du sens*, qui justement le préserve de se fermer sur lui-même, et qui est l'effet propre d'une *intention de vérité* (3.1.1.1.). J'ai rencontré pour la première fois cet ensemble de questions, formulées alors de manière tâtonnante, dans l'un de mes tout premiers textes, portant sur la « signification de la lecture » (G1). Comment, dans l'acte de lire, le sens est-il construit ? Michel de Certeau insiste beaucoup sur le « braconnage » de la lecture, qui circule dans le texte, prend des libertés, invente le sens au moins autant, sinon plus, qu'il ne le découvre<sup>2</sup>. Mais, comme l'a montré Derrida dans son commentaire sur le traitement husserlien du signe dans les *Recherches Logiques*<sup>3</sup>, la façon même dont le sens (*Sinn*) s'inscrit dans la signification (*Bedeutung*) pour accomplir l'acte d'expression (*Ausdruck*), ne peut se comprendre comme simple recouvrement entre ce qui s'exprime (le sens) et ce qui est exprimé (la signification), laissant le lecteur dans une relation directe et libre avec le sens proposé. Il existe une *textualité*, qui caractérise l'*écriture* du texte, son style et ses résonances internes, les rapports *singuliers* qu'il tisse entre ce qu'il dit et la façon dont il le dit, et qui définit une certaine *normativité* de lecture. Si ce qui est écrit échappe à son auteur et se détache de lui, s'ouvre à des interprétations différentes et même à des distorsions qui marquent sa « réception », « la subjectivité du lecteur n'est pas plus maîtresse du sens que celle de l'auteur. L'autonomie sémantique du texte est égale de part et d'autre. Se comprendre, pour le lecteur, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'émergence d'un soi autre que le moi, et que suscite la lecture »<sup>4</sup>. Le sens est ici ce que le détour par la rencontre de l'autre apporte à la « lecture de soi ». Cela suppose que le langage ne soit pas fermé sur lui-même, mais ouvert et référé, directement ou indirectement, à

---

<sup>1</sup> Lev Semionovitch Vygotski, *Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, Paris, Messidor/Éditions Sociales, 1985, p.370.

<sup>2</sup> Cf. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien, 1, Arts de faire*, Paris, U.G.E. (« 10/18 »), 1980, p.279-296.

<sup>3</sup> Cf. Jacques Derrida, *Marges de la philosophie*, Paris, Minuit, 1972, p.187-207.

<sup>4</sup> Paul Ricoeur, *Réflexion faite*, Paris, Seuil, 1995, p.60.

une expérience humaine « reconfigurée » dans l'univers du texte, pour que d'autres la *désécrivent*, la « refigurant » à partir de leur propre vie et de son imaginaire. Ainsi Ricoeur reformule-t-il le problème des relations entre « sens » et « réalité » dans des termes différents de ceux qui faisaient distinguer à Frege le sens (*Sinn*) et la référence (*Bedeutung*), comme « étoile du soir » et « étoile du matin », qui n'ont pas le même sens, se réfèrent pourtant à la même planète (Vénus). Le plus important, pour lui, est qu'une relation *dialogique* puisse s'instaurer entre le « monde du texte » et le « monde du lecteur », à partir d'un « arc herméneutique » qui s'élève de la vie (préfiguration), traverse le texte (configuration), et retourne à la vie (refiguration)<sup>1</sup>.

Si, selon l'expression d'Anne-Marie Houdebine, la lecture consiste à « écouter un autre dans sa propre langue », cela veut dire à la fois « écouter la langue de l'autre », et, grâce à cette expérience, écouter, dans sa langue à soi, « d'autres sens, d'autres voies (voix), d'autres directions »<sup>2</sup>. Mais, selon les célèbres analyses de Proust, ce qui, pour l'auteur, est « Conclusions », devient, pour le lecteur, « Incitations », selon cette loi singulière de l'« optique des esprits » qui fait que « nous ne pouvons recevoir la vérité de personne, et que nous devons la créer nous-mêmes »<sup>3</sup>. C'est en ce sens que le lecteur apporte son « concours » au texte qu'il lit, mais guidé par le texte lui-même. On ne comprendrait pas sans cela à

---

<sup>1</sup> Cf. Paul Ricoeur, *Temps et récit, III, Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985, p.228-263.

On peut remarquer que Frege appelle *Sinn* ce que Husserl appelle *Bedeutung*. Ce que Frege appelle *Bedeutung* devient chez Husserl *Gegenstand* (objet intentionnel), mais la *visée* de sens (*Sinn* chez Husserl), n'a pas de mot chez Frege. Le sens (*Sinn*), chez Frege, reste extérieur aux conditions de vérité auxquelles est soumise la référence (*Bedeutung*). C'est le début du « linguistic turn » qui marque le primat du langage sur la conscience, puisque le *sens* d'une proposition dépend du *contexte* langagier dans lequel elle s'inscrit, tandis que sa *référence* est soumise à des procédures externes de vérification. Le *certum* de la vérité subjective et du « savoir narratif » se clive du *verum* des vérités factuelles ou scientifiques et du « savoir démonstratif » (Dany-Robert Dufour, « Les sujets de l'éducation », in Pascal Bouchard (prod.), *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.31-32). Le sujet devient soumis à l'instance du langage, et *disparaît* dans la parole énonciatrice qui en marque seulement la trace dans les énoncés du discours (Cf. Guy de Villers, « Le sujet divisé et le désir de formation », in Etienne Bourgeois et Jean Nizet, *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Paris, L'Harmattan, 1999, p.87-88). C'est précisément cet évanouissement du sujet qui est rendu impossible dans la phénoménologie husserlienne, ou dans la psychophénoménologie de Pierre Vermersch (4.1.1.). C'est seulement dans l'espace de la représentation, polarisé par le clivage entre sens subjectif et référence objective, que le sujet ne peut être « signifié » qu'en tant qu'absent. Il n'en va pas du tout de même dans l'espace de l'*expressivité* (*Ausserung*), où il n'est nul besoin de postuler que le sujet coïncide avec lui-même, de façon statique, pour qu'il s'y *manifeste*, s'y *figure* temporellement, selon les modalités indirectes et discrètes qui conviennent au *véridique* de sa *présence*, distincte alors de sa *représentation*.

<sup>2</sup> Anne-Marie Houdebine, « Séance du 14 juin 1979 », in Ministère de l'Education, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école. Actes du Colloque de Paris 13-14 juin 1979*, Paris, C.N.D.P., 1980, p.135.

<sup>3</sup> Marcel Proust, *Pastiches et Mélanges*, Paris, Gallimard (« Idées »), 1970, p.229.

quel point la lecture peut être exploratoire, ouvrir de horizons, des chemins, ou des portes que l'on ne soupçonnait pas. Jacques Brosse rappelle ce qu'est la lecture dans l'enfance, et sans doute le *rapport d'enfance* à la lecture qui est possible à tout âge. Ce n'est pas une « évasion », mais, tout au contraire, un « prodigieux approfondissement de soi »<sup>1</sup>. Dans la lecture s'effectue ainsi un *frayage* complexe du sens. Il est caractérisé d'abord par le mouvement « *proactif* » de la signification, qui tient à ce que, selon les mots de Peirce, « un signe est quelque chose par la connaissance duquel nous connaissons quelque chose de plus »<sup>2</sup>. Mais, d'un autre côté, il existe une « distance temporelle » avec laquelle la *réception* nous met en relation, une « histoire de l'efficience » (*Wirkungsgeschichte*) qui fait de la compréhension une expérience temporelle qui approfondit, *l'un par l'autre*, des temps distincts, grâce à une « fusion des horizons »<sup>3</sup>. Enfin, la « rencontre » n'est possible que parce qu'il existe du « hors langage », un « élan dans les mots vers plus que les mots » qui conduit à « lever les yeux de son livre »<sup>4</sup>. Au total, le sens résulte d'un « parcours interprétatif » où il est à la fois découvert et produit. Dans le cas de la lecture, ce parcours s'effectue à la fois dans l'exploration de l'univers du texte et en référence *indirecte* à une expérience qu'il contribue à transformer. D'une façon plus générale, c'est l'ensemble des dimensions du sens qui complexifient ce que l'on peut comprendre sous le mot de « subjectivité », et, à partir d'elle, le rapport au véridique.

### 3.1.5.2. Les dimensions du sens.

Dans la phénoménologie husserlienne, chaque acte de conscience « a son moi particulier, pour ainsi dire son pôle d'acte particulier », mais, à tout moment, le « moi particulier » peut être appréhendé, réflexivement, « par un acte de rétroception », si bien que les « pôles d'actes » multiples constituent en réalité un même moi (c'est le « Je transcendantal », puisqu'il s'agit ici d'actes de

---

<sup>1</sup> Jacques Brosse, *Autobiographie d'un enfant*, Paris, José Corti, 1993, p.424.

<sup>2</sup> Charles S. Peirce, *Ecrits sur le signe*, trad. Gérard Deledalle, Paris, Seuil, 1978, p.30. Peirce se démarque des conceptions *représentationnistes* du signe, et comprend la sémiologie, l'attribution de sens, comme un processus *inférentiel*, par lequel la signification se produit pour un interprète dans un contexte donné.

<sup>3</sup> Cf. Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, trad. Etienne Sacre, Paris, Gallimard, 1976, p.140-148.

<sup>4</sup> Yves Bonnefoy, « Lever les yeux de son livre », *Revue Française de Psychanalyse*, 37, 1988, p.9-19.

présentification à la conscience), qui a ses «entrées en scène dans tous ces actes où il intervient chaque fois dans un mode différent ». Pour Husserl, il peut même être saisi dans une « identification synthétique évidente »<sup>1</sup>. Quoi qu'il en soit de cette « évidence », l'« unité » du moi est assurée par la *continuité* de la reprise des « mois scindés » à des niveaux différents, et il existe donc une sorte de «*constantia sibi* du sujet pur, capable de poser des «visées persistantes » constantes »<sup>2</sup>, en tant que *foyer* de sens.

Même si l'on considère l'évidence de l'identification synthétique des pôles d'actes dans le Je transcendantal comme très problématique, l'idée fondamentale de Husserl est que la subjectivité ne se décompose pas en éléments qui resteraient extérieurs et juxtaposés les uns aux autres. Dans sa critique de Bernard Lahire, pour qui la pluralité de monde sociaux non homogènes renvoie, chez « l'homme pluriel », à un « empilement » d'habitudes et de schèmes d'actions eux-mêmes non homogènes, Jean -Yves Rochex défend « l'hypothèse qu'il puisse exister une unité subjective intégrative mais non homogène »<sup>3</sup>. Dans la phénoménologie, puis dans la psychophénoménologie (4.1.1.), ce qui importe est beaucoup moins la coïncidence avec soi que le caractère irréductible de la « position en première personne ». C'est un « point de perspective privilégié » sur le monde, une « limite » à partir de laquelle il peut être envisagé, plutôt que l'un des ses contenus<sup>4</sup>. Il peut donc à la fois exister, pour chaque « sujet » humain, *plusieurs* positions en première personne, et un *mouvement vers l'Un* « en avant de soi » (*ênôsis*). Dans ce mouvement, la question principale est plutôt de reconnaître, parmi les multiples *co-identités* que l'on découvre (4.1.2.), le « moi de l'identité profonde », celui en relation avec lequel existe l'*accord* le plus stable, celui de l'« intégrité de l'expérience » au sens d'Erikson. Pour un sujet qui ne coïncide pas avec lui-même dans une évidence « arrêtée », ce qui « fait sens » est, dans le passage de ce qui *vient* en présence<sup>5</sup>, ce qui crée un écart, une différence, une ouverture, un *effet de seuil*, par déplacement, par approfondissement, ou par

---

<sup>1</sup> Edmund Husserl, *Philosophie première, 2, Théorie de la réduction phénoménologique*, trad. A.L. Kelkel, Paris, P.U.F., 1980, p.128.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p.298, note 22.

<sup>3</sup> Jean-Yves Rochex, *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'homme et ses milieux*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, 1999, p.165.

<sup>4</sup> Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, 5.632 et 5.641 (trad. Pierre Klossowski, Paris, Gallimard (« Tel »), 1986, p.86 et 87).

<sup>5</sup> Jean-Luc Nancy, *Le Sens du monde*, Paris, Galilée, 1993, p.25.



réorganisation de l'expérience. C'est ce qui combat le leurre d'une vérité unique. Et le sens ne peut pas lui-même être maîtrisé, puisqu'il produit des effets *indirects* le plus souvent par brisures, échappées, glissements, ricochets qui *déconstruisent* ou *débordent* les significations stabilisées.

C'est sans doute pour cela que les différentes articulations des « dimensions du sens » incluent toutes la *signification* comme l'une d'elles, mais *parmi d'autres*, et que, non seulement elles sont compatibles avec l'unité « intégrative » de la subjectivité, mais permettent de mieux comprendre ce qui peut aujourd'hui la rendre précaire.

Dans son analyse de la proposition, Gilles Deleuze distingue les trois dimensions de l'*indication* (ou référenciation), qui est « le rapport de la proposition à un état de choses extérieur », de la *manifestation*, qui est « la rapport de la proposition au sujet qui parle et qui s'exprime », et de la *signification*, qui est « le rapport du mot avec des concepts universels ou généraux, et des liaisons syntaxiques avec des implications de concept ». Mais le *sens* est une quatrième dimension, « *l'exprimé de la proposition* », ce qui *insiste* ou *subsiste* dans la proposition comme son « événement » (à la façon dont le « sens de la couleur » de l'arbre, c'est, par exemple, non pas que celui-ci soit « vert », mais qu'il « verdoie »)<sup>1</sup>. Le sens, c'est une insistance vive et qualitative, une découverte intensive et à chaque fois surprenante. Mais comment distinguer cette insistance du sens, qui peut être violente mais finalement allège, de la lourde insistance du symptôme ? Dans la prolifération ou l'épuisement des significations, le sens est ce qui effectue une « différence soutirée ». C'est l'effet de ce que Jean Oury appelle la fonction (-1), qui introduit une négativité, une dissemblance, une autre résonance dans le rapport à soi, une césure qui évite la précipitation vers les identifications massives<sup>2</sup>. C'est aussi ce qui opère ce que, dans le jeu ou l'écriture, Pierre Fédida appelle la « dé-signification » de contenus ou de vécus déjà sémantisés pour en désaturer la représentation, ou, dans l'art du clown, la « défonctionnalisation » des objets ou des situations, pour en faire apparaître *indirectement* des enjeux subjectifs habituellement recouverts par la normalisation sociale<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. Gilles Deleuze, *Logique du sens*, Paris, Minuit, 1969, p.22-35.

<sup>2</sup> Cf. Jean Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, Paris, Galilée, 1980, p.186.

<sup>3</sup> Cf. Pierre Fédida, *L'absence*, Paris, Gallimard, 1978, p.117 et 126.

La référence à la subjectivité est, sans doute, plus directe dans l'autre grande articulation dimensions du sens. Celle-ci distingue la *sensorialité* (par exemple le sens de la vue), la *signification* (par exemple le sens d'une phrase), et la *direction* ( par exemple le sens dans lequel on va), à partir d'une sorte de déploiement de ce qui s'oriente ou qui se met en perspective<sup>1</sup>. Gaston Pineau y reconnaît transversalement l'unité humaine complexe du *bios* (sensation de la sensation), du *logos* (signification de la signification) et de la *praxis* (direction de la direction)<sup>2</sup>. Depuis les sensations, les émotions, et la motricité corporelle, les « directions de signification » ouvrent l'« espace de la métaphore » où, entre la sensorialité et le langage, se déploient les dimensions primitives de la présence (2.1.2.), à partir desquelles nous nous situons, nous nous orientons, et nous nous dirigeons dans le monde. Le sens est donc inséparable de la *globalité* d'une façon d'exister, de la « lumière sous laquelle » les choses nous apparaissent (3.1.4.1.), et du retour réflexif sur l'existence, qui apporte lui aussi sa propre lumière. Dans une perspective développementale, il est ce qui, à tout âge, nous permet d'évoluer et de grandir.

Mais si la précarité subjective s'accompagne le plus souvent d'un sentiment de perte du sens, c'est que le sens lui-même est précaire. La « crise des identités », dont l'une des expressions majeures est sans doute celle de la vulnérabilité et de l'« immaturité » à l'âge adulte (3.1.3.2.), est, de façon générale, interprétée par Claude Dubar à partir de la perte de légitimité des pôles d'identification traditionnels (liés notamment à la culture et au statut)<sup>3</sup>. Or les difficultés conjointes de « se définir soi-même » et de « définir les autres », selon le jeu des deux aspects complémentaires de l'*identité sociale* ( « identité pour soi » selon les *appartenances* dans lesquelles on se reconnaît, et « identité pour autrui » selon les *attributions* que l'on reçoit de lui)<sup>4</sup>, ont des répercussions jusque dans le « *soi intime* ». Dans le bouleversement ou l'effacement des formes de la relation symbolique, dans la perte ou le brouillage des horizons de sens, ce qui subsiste,

---

<sup>1</sup> C'est une particularité de la langue française qui rend « sensible » cette complémentarité des enjeux du sens : « l'anglais distingue *direction*, *meaning*, et *sense*, l'allemand *Richtung*, *Meinung* et *Sinn*, l'espagnol *direccion*, *significacion* et *sentido* » (Jean Chesneaux, *Habiter le temps*, Paris, Bayard, 1996, p.79).

<sup>2</sup> Cf. Gaston Pineau, « Le sens du sens », *Escola do Futuro of the Universidade de Sao Paulo*, 15-18 avril 1999.

<sup>3</sup> Claude Dubar, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, P.U.F., 2000, p.10.

<sup>4</sup> Cf. Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p.111-130.

c'est en effet une sorte de croisement inter-narcissique qui provoque une «tyrannie de l'intimité». Parce qu'on ne sait plus quelles sont les exigences «raisonnables» stabilisées dans la culture, on reste alors pris dans l'*imaginaire* de ce que l'autre peut bien attendre de nous, mais sans jamais savoir si l'on en a fait assez, ce qui ruine la possibilité même des *accomplissements temporels*, et empêche de se détacher de ce sur quoi l'on a travaillé : « La continuelle escalade des exigences fait qu'on ressent le présent comme une perpétuelle insatisfaction. Aucun moment n'est plus jamais « plein », « accompli ». On ne souhaite pas atteindre son but, parce qu'alors les expériences que l'on vit deviendraient objectives. Elles auraient une forme propre et existeraient de manière indépendante »<sup>1</sup>. Or ce *contrôle* de l'intimité<sup>2</sup> est aussi ce qui l'épuise, au sens de la « fatigue d'être soi », lorsque, dans la tâche de « devenir entrepreneur de sa propre vie », l'individu au sens « contemporain » (et non plus « moderne » au sens de Benjamin Constant), est, dans l'incertitude des limites, sans cesse confronté aux risques de l'effondrement, de l'inhibition, ou de la culture du « malheur intime »<sup>3</sup>. Il n'est donc pas étonnant que le « roc » ultime de la subjectivité soit plus que jamais le « for intérieur », c'est-à-dire le lieu de la « conscience véridique » (3.1.4.2.), qui est « à peine discernable de la conviction »<sup>4</sup>. Or la conviction (*Ueberzeugung*) est attachée à l'attestation (*Bezeugung*), c'est-à-dire à ce dont on peut *témoigner* et à quoi l'on peut faire *confiance*<sup>5</sup>. C'est pourquoi le *sens* repose lui-même sur la relation au *véridique*, à partir de ce que peut reconnaître le « for intérieur », qui, au-delà de l'identité sociale, est « l'être vrai de l'être comme acte dans les conditions finies de l'agir humain »<sup>6</sup>.

### 3.1.5.3. Intention de vérité et rapport au véridique.

La relation au véridique repose d'abord sur la « fonction de vérité » au sens de Bion, aussi essentielle, comme je l'ai rappelé (3.1.1.2.), à la santé

---

<sup>1</sup> Richard Sennett, *Les tyrannies de l'intimité*, trad. Antoine Berman et Rebecca Folkman, Paris, Seuil, 1990, p.271.

<sup>2</sup> Cf. Gilles Deleuze, « Postscriptum sur les sociétés de contrôle », in *Pourparlers*, Paris, Minuit, 1990, p.240-247.

<sup>3</sup> Cf. Alain Ehrenberg, *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998.

<sup>4</sup> Paul Ricoeur, *Réflexion faite*, Paris, Editions Esprit, 1995, p.107.

<sup>5</sup> Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p.35, 335 note 1, 392-393.

<sup>6</sup> Paul Ricoeur, *Réflexion faite*, op. cit., p.108.

psychique que la nourriture l'est à l'organisme. Sur le fond d'une « confiance fondamentale » qui permet de supporter l'incertitude et d'entrer en relation avec l'inconnu, une activité de pensée peut se développer, s'ouvrir au monde extérieur, mais tout en gardant une relation *vivante* avec elle-même. La pensée est inséparable d'une certaine vibration, même très sobre, d'un régime « bas » de l'émotion, d'une « vivance émotionnelle » inséparable de la conscience, même non encore réflexive, de soi (*awareness*), tandis que les contenants et les contenus de pensée évoluent mutuellement dans « ce type de transformation qu'on appelle croissance »<sup>1</sup>.

C'est cette « fonction de vérité » qui permet de rendre compte du statut paradoxal du savoir. Il n'est *ni* intérieur *ni* extérieur à l'homme<sup>2</sup>, et, à cause de cela, peut être à la fois rencontré *et* reconnu. J'ai rapproché en ce sens (A) deux textes différents de Lévinas : il existe, dès l'enfance, un « désir métaphysique » de vérité, qui tend vers une extériorité et une altérité dont on ne peut se repaître comme si elles avaient simplement « manqué »<sup>3</sup>, mais le savoir lui-même reste « en réalité une immanence », une « assimilation » qui tend à « faire que l'Autre devienne le Même »<sup>4</sup>. On peut donc finalement comprendre la « fonction de vérité » comme ce qui « désature » le savoir, et réintroduit en lui une ouverture, une négativité, une certaine mise en suspens qui le « délivre de son inhérente convoitise »<sup>5</sup>. Il est très important que la « valeur de vérité » du savoir s'éprouve « dans un univers de significations irréductibles à l'univers des relations interpersonnelles »<sup>6</sup>, et que cette « valeur de vérité » soit mise au premier rang des « valeurs fondamentales » qui donnent *sens* à l'acte d'enseigner, avec celle de la « culture » (ce qui, selon les mots d'Olivier Reboul « unit et libère » les hommes) et celle de « solidarité » : « L'enseignant a pour mission de faire exister en classe un espace qui échappe aux rapports de force, aux conflits d'opinion, aux préjugés et aux passions »<sup>7</sup>. Mais la « fonction de vérité », parce qu'elle maintient en même temps le hiatus du savoir et de la vérité, est ce qui engage un *travail du sens* dans l'ouverture aux savoirs. Elle rappelle que l'élaboration des savoirs s'accompagne

---

<sup>1</sup> W.R.Bion, *Aux sources de l'expérience*, trad. François Robert, Paris, P.U.F., 1979, p.110.

<sup>2</sup> Cf. Jean-Paul Resweber, *La fiction pédagogique*, Strasbourg, C.E.F.E.A., 1990, p.78.

<sup>3</sup> Emmanuel Lévinas, *Totalité et Infini*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1974, p.3.

<sup>4</sup> Emmanuel Lévinas, *Ethique et Infini*, Paris, Fayard, 1982, p.96.

<sup>5</sup> Denis Vasse, *Le temps du désir. Essai sur le corps et la parole*, Paris, Seuil, 1969, p.61.

<sup>6</sup> Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, P.U.F., 1995, p.264.

<sup>7</sup> Philippe Meirieu, *Cahier des charges de la deuxième année en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*, Ministère de l'Education Nationale, 2001, p.19.

toujours d'un déplacement des frontières de l'*ignorance*, qui acquiert ainsi elle-même la *fonction* de rapporter l'une à l'autre, en les maintenant distinctes, la « pensée logique » qui s'accomplit dans le développement cognitif, et les investissements symboliques, relevant de la « pensée signifiante », qui relancent ou qui déplacent les intérêts de connaissance<sup>1</sup> (3.2.) Au total, l'articulation de la « fonction de vérité » (Bion) et de la « fonction de l'ignorance » maintient une vigilance critique contre la *présomption du savoir*, lorsqu'il tend à s'absolutiser, à se fermer sur lui-même, ou à se réifier.

L'intention de vérité est poursuivie comme la mise en œuvre d'une « force de recherche questionnante et problématisante, qui se développe dans un autre champ que celui du besoin et de la satisfaction »<sup>2</sup>. Un *problème* est ce qui porte un champ de connaissance ou d'expérience vers des *limites* qui deviennent vivantes et agissantes, selon le recoupement des trois réseaux sémantiques qu'indique l'étymologie : « celui de l'initiative et du projet (*proballein* : se jeter en avant) ; celui de l'interposition ou de l'obstacle (*problema* : ce qui est placé là devant, le bouclier) ; enfin celui de la « saillance » ou du significatif ( *problema* : le promontoire, la saillie) »<sup>3</sup>. La « limite » (*peras*) n'est pas une « bordure ». C'est ce qui mobilise un *intérêt*, et ce en fonction de quoi s'effectue un apprentissage si un obstacle est surmonté<sup>4</sup>. La limite ne s'atteint qu'au terme d'une *ex-per*-ience (traversée qui porte vers le dehors), pour, aussitôt, ouvrir sur d'autres horizons. Quant à la question, c'est ce qui *ré-insiste*, renaît autrement au-delà de toute *dé-limitation* provisoire d'un problème. Pour l'analyse phénoménologique, « l'excès *irréductible* des questions sur tout problème à résoudre »<sup>5</sup> exprime l'excès même du *vivre* sur tout vécu, qui porte l'expérience au-delà d'elle-même, et qui situe les savoirs comme des jalons accompagnant l'élaboration *progressive* des grandes interrogations qui sont « à la source de la production des connaissances humaines »<sup>6</sup>. L'apprentissage trouve ici son sens le plus profond, en ce qu'il permet à celui qui apprend de *poursuivre subjectivement l'aventure du sens* en s'inscrivant,

---

<sup>1</sup> Cf. Sara Païm, *La fonction de l'ignorance*, Berne, Peter Lang, 1989.

<sup>2</sup> Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, Paris, P.U.F., 1968, p.140-141.

<sup>3</sup> Michel Fabre, *Situations - problèmes et savoir scolaire*, Paris, P.U.F., 1999, p.11-12.

<sup>4</sup> Cf. Philippe Meirieu, « Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème », Annexe à *Apprendre, oui...mais comment ?*, Paris, E.S.F., 3<sup>e</sup> éd. 1988.

<sup>5</sup> Marc Richir, *Le corps. Essai sur l'intériorité*, Paris, Hachette, 1993, p.73.

<sup>6</sup> Philippe Meirieu, *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie, I, La promesse de grandir*, Paris, E.S.F., 1999, p.130.

et en se reconnaissant, dans une condition humaine où les questions anthropologiques fondamentales sont partageables, au travers même de la différenciation des formes prises par la vie humaine dans l'espace et dans le temps (I2).

Mais, dans la continuité et le renouvellement intergénérationnels (3.1.3.2.), ce partage suppose quelques conditions. Pour Erikson, la relation entre générations permet à la fois l'*actualisation* de l'âge adulte dans le cycle de vie individuel et la relation du cycle d'une génération à la suivante, dans une sorte de spirale dont il donne ainsi la forme abrégée : « Des enfants bien portants ne craindront pas la vie si leurs parents ont assez d'intégrité pour ne pas craindre la mort »<sup>1</sup>. L'*intégrité* de l'expérience ne correspond pas à l'intégralité de ce que nous vivons, mais au rapport vrai de quelqu'un à lui-même dans sa recherche, plus ou moins réfléchie, de la vérité. C'est justement cela que l'on peut appeler le *véridique*. Tout particulièrement à l'adolescence, même si cela est recouvert par les formes défensives, qui peuvent être provocatrices, d'une « identité négative », empruntée économiquement et souvent sincèrement, pour exister dans une image « fixée » pour les autres au cours de la quête d'identité<sup>2</sup>, « la jeunesse offre sa loyauté et son énergie pour la sauvegarde de ce qu'elle ressent comme vrai, et pour corriger ou détruire ce qui lui paraît avoir perdu sa valeur régénératrice »<sup>3</sup>. C'est à l'adolescence que le rapport au *véridique chez l'autre* est mis à l'épreuve, et qu'il devient le foyer de constitution de ce qui mérite *fidélité* (G2). La générativité adulte et la quête d'identité se croisent ainsi de manière privilégiée à l'adolescence. C'est la rencontre avec des *styles d'intégrité* adultes qui est le plus nécessaire au type de croissance qui lui est propre. Quelles que soient les distance spatiales et temporelles, le *véridique* peut, selon les mots de Calderon, être reconnu comme « patrimoine de l'âme » (*patrimonio del alma*), et, dans la diversité des cultures elles-mêmes (3.3.2.), s'attester comme une valeur *substantielle*, parce que « un indien sage, un gentleman complet, et un paysan réfléchi se trouvent tous au niveau

---

<sup>1</sup> Erik H. Erikson, *Enfance et société*, trad. Anne Cardinet, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1966, p.180.

<sup>2</sup> Erik H. Erikson, *Adolescence et crise. La quête d'identité*, trad. Joseph Nass et Claude Louis-Combet, Paris, Flammarion, 1974, p.172.

<sup>3</sup> Erik H. Erikson, *Ethique et psychanalyse*, trad. Nina Godneff, Paris, Flammarion, 1971, p.131.

final d'intégrité et savent le reconnaître chez les autres »<sup>1</sup>. Comme le dit Martin Buber dans une curieuse formule, l'éducation trouve alors son *sens* de répondre de la « substance organique de l'esprit humain en perpétuation »<sup>2</sup>. Si le rapport au véridique peut être préservé dans l'asymétrie des âges et la succession des générations, il est ce qui assure la *durabilité* du monde<sup>3</sup>.

Il se trouve que cette acception du véridique est très proche de ce que l'Inde appelle *sat*, *satyâ*, la vérité qui signifie la dignité, et l'intégrité, se révélant dans l'action juste (F6). On peut dire en un sens que se confirme ici l'importance accordée par Kierkegaard au « comment » de la vie, ce qui l'a conduit jusqu'à dire que c'est la subjectivité qui « est » la vérité<sup>4</sup>. La vérité est le « devenir-sujet » lui-même, dans la « reprise » (*gjeentajelse*) à la fois du « caractère » et de ce qui relève des aléas de l'existence, au niveau le plus exigeant de la liberté (3.1.3.1.). La « décision », qui ne se prend pas en une seule fois, est ici ce qui, paradoxalement comme dans le « caractère intelligible » chez Kant, *excède le temps*, « reprend » le temps dans le temps ( A ) : « Des présents qui se succèdent, et qui expriment un destin, on dirait qu'ils jouent toujours la même chose, la même histoire, à la différence de niveau près : ici plus ou moins étendu, là plus ou moins contracté. C'est pourquoi le destin se concilie si mal avec le déterminisme, mais si bien avec la liberté : la liberté est de choisir le niveau »<sup>5</sup>.

Mais, pas plus que le véridique ne se confond avec l' « exactitude objective », puisque même celui qui ne sait pas est déjà *dans* la vérité si sa recherche est authentique<sup>6</sup>, il importe de ne pas risquer de le confondre avec la simple « sincérité », ou encore avec la « franchise » subjectives. L' « expérience de vérité » (*satyâgraha*) s'exprime le plus fondamentalement dans une relation qui, à la fois, respecte la vérité en l'autre et qui la *soutient* (*vivaha*) : soutenir quelqu'un qui marche, soulager, faire l'expérience de ce qui rétablit tout en éclairant, correspondent au principe hippocratique selon lequel « le seul moyen

---

<sup>1</sup> Erik H. Erikson, *Enfance et société*, op. cit., p.179-180.

<sup>2</sup> Martin Buber, *La vie en dialogue*, trad. Jean Loewenson, Paris, Aubier-Montaigne, 1959, p.242.

<sup>3</sup> Cf. Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, trad. Georges Fradier, Paris, Calmann-Lévy, 1983, p.110.

<sup>4</sup> Soeren Kierkegaard, *Post-Scriptum définitif et non-scientifique aux Miettes Philosophiques*, I, trad. Paul-Henri-Tisseau et Else-Marie Jacquet-Tisseau, *Œuvres complètes*, 10 Paris, Orante, 1977, p.189.

<sup>5</sup> Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, Paris, P.U.F., 1968, p.113.

<sup>6</sup> C'est ce qui fait dire à Kierkegaard que Socrate, en son ignorance, était pourtant *dans* la vérité (ib., p.190).

d'expérimenter la vérité (...) est une action qui évite de blesser - ou, mieux, une action qui porte la réciprocité à son maximum et minimise la violence causée par une contrainte ou menace unilatérale »<sup>1</sup>.

On peut donc rapprocher la vérité de la «justesse» de l'*ahimsâ*, la « non-violence » qui est en même temps une humilité et une force. La vérité ne se révèle que dans le type de mise à l'épreuve et de vérification (*Bewährung*) qui constitue l'*agir* humain lui-même. Mais il est remarquable que, dès le mythe de Prométhée et d'Épiméthée rapporté par le *Protagoras*, la justice n'appartienne pas à la série des autres arts « utiles à la vie » L'homme n'est pas « naturellement » sociable, puisqu'il faut qu'Hermès, messager des dieux, lui apporte *aidôs* (respect, pudeur) et *dikè* (justice)<sup>2</sup>. La quête de la pensée est, chez Socrate, inséparable d'un *genre de vie* entièrement consacré à ce qui est juste<sup>3</sup>, et les relations entre la pensée, la pudeur, et la justice sont constitutives d'un «art de mesurer» qui fait de la mise en évidence de la vérité «notre sauvegarde» (*sôteria*)<sup>4</sup>. C'est en ce sens que l'on peut dire que l'exercice de la pensée contribue à la «santé de l'âme», à sa vigueur, à ce qui la nourrit (A). Mais la vérité n'est jamais saisissable dans une « représentation » qui pourrait la maîtriser. C'est déjà «oublier» ce qu'est la vérité que de la comprendre comme l'« ouvert sans retrait », la « déclosion » (*Unverborgheit*)<sup>5</sup>. La vérité, plus encore que le sens, est ce qui « vient en présence », se déploie dans un horizon d'« universalité », est fondamentalement « partageable », mais n'apparaît dans sa « justesse » qu'en maintenant la pudeur d'un « retrait », ainsi, peut-être, que l'indiquaient déjà les mots d'Héraclite : « L'éclosion aime le retrait » (fr.123).

Si le *mensonge* est plus fondamentalement contraire à la vérité que l'ignorance, c'est parce qu'il s'accompagne à la fois de la perte du sens de la rencontre et de la perte de la liberté intérieure, ce qui aboutit à une dégradation des valeurs du monde propre : il est ainsi structurellement identique à une maladie de l'esprit (*mens*)<sup>6</sup>. Le plus important, ici, c'est sans doute que le mensonge engluie et bloque le temps, jusqu'à ce que, selon l'expression de Shakespeare dans *Hamlet*,

---

<sup>1</sup> Erik H. Erikson, *La vérité de Gandhi*, op. cit. p.231.

<sup>2</sup> Platon, *Protagoras*, 322 c.

<sup>3</sup> Xénophon, *Mémoires*, IV, 8,8.

<sup>4</sup> Platon, *Protagoras*, 356 e.

<sup>5</sup> Martin Heidegger, *Questions IV*, trad. Jean Beaufret, François Fédier, Jean Lauxerois et Claude Noël, Paris, Gallimard, 1976, p.45 et 181.

<sup>6</sup> Cf. Joseph Gabel, *Mensonge et maladie mentale*, Paris, Allia, 1998, p.23.



celui-ci « sorte de ses gonds » (I2). Par rapport à cela, le véridique est un perpétuel « dé-menti ». Il ouvre le chemin d'un possible *accomplissement temporel de la liberté*, mais sans pour autant s'accompagner de présomption si, comme le dit Bion, « après quelques années d'expérience, je sais que ce que je peux tout au plus affirmer est d'essayer d'être « relativement » véridique »<sup>1</sup>.

Ce qui m'a semblé si important dans la construction des dimensions du concept de véridique, c'est la façon dont il fait se rencontrer la subjectivité kierkegaardienne, la *satyâ* orientale, et la santé de l'âme au sens socratique, pour esquisser au moins les articulations d'une *anthropologie temporelle de la vérité*. Le « parcours du véridique » est ainsi fait, *à la fois*, de la fidélité à des rencontres et à des événements signifiants, du renouvellement du questionnement, du déplacement des prises de position et des images de soi, et de la recherche d'une plus grande justesse dans le rapport à l'autre, selon un processus de *subjectivation*, où s'avèrent indissociables les façons de penser et d'exister.

---

<sup>1</sup> W.R.Bion, in Elsa Schmid-Kitsikis, *Wilfred R. Bion*, Paris, P.U.F., 1999, p.7.,

### 3.2. Le transfert d'apprentissage.

Au second domaine de recherches que je présente maintenant correspondent trois séries de travaux qui s'échelonnent sur une dizaine d'années (depuis 1989 jusqu'à aujourd'hui). Contrairement aux précédents, ils s'inscrivent tous dans des recherches collectives, impliquant un ou plusieurs Laboratoires. Ils s'appuient aussi sur des matériaux directement recueillis ou issus d'expériences de terrain (archives, analyses d'activités ou comptes rendus effectués par des formateurs, corpus d'entretiens retranscrits). Les problèmes méthodologiques et épistémologiques concernant le statut, les modalités de recueil, et le traitement de ces « données » s'intègrent aujourd'hui dans une réflexion métadisciplinaire, dans laquelle est engagé l'Institut Lorrain des Sciences du Travail, de l'Emploi, et de la Formation (I.L.S.T.E.F.), et qui constitue un nouvel espace de recherche dans lequel je suis engagé (4.1.3.).

Parmi d'autres angles d'analyse possibles, j'ai choisi de privilégier la façon dont s'y marque, y insiste, s'y déplace, la problématique du *transfert d'apprentissage*.

Dans la première recherche sur la *Reconversion de la main-d'œuvre*, il s'agit plutôt des conditions et des limites du rôle qu'ont pu jouer, dans un contexte de mutations industrielles, les formations-reconversions dans la *transférabilité* même d'expériences, de connaissances, et de savoir-faire aux composantes culturelles et identitaires très marquées.

Dans la seconde, à partir d'une «évaluation des effets de transfert des Ateliers de Raisonnement Logique», l'étude des stratégies cognitives et des processus de pensée repérables a permis d'approfondir la compréhension du *transfert d'apprentissage* lui-même, d'en préciser là aussi les conditions facilitatrices, et d'en esquisser un modèle provisoire.

Enfin, dans le cas des emplois- jeunes, les relations entre le parcours antérieur, la consolidation et la formation de compétences en situation de travail, le rapport à la formation, les perspectives d'avenir envisagées en relation avec les problèmes de la professionnalisation et de la pérennisation qui se posent (aussi bien pour les jeunes que pour les emplois et que pour les structures), permettent d'aborder, dans un autre cadre, la question des *transferts et transpositions*

*d'expériences* dans des *parcours de professionnalisation*. Dans le prolongement du travail collectif réalisé, une nouvelle recherche portant sur le devenir des emplois-jeunes et la reconnaissance des acquis de leur expérience a, d'ailleurs, d'ores et déjà commencé (4.2.2.).

Les fils conducteurs qu'en relation avec mes intérêts précédents j'ai, transversalement, essayé de suivre, se rattachent surtout à la question du *sens* que peuvent prendre l'expérience et la formation dans le passage, parfois marqué de nettes discontinuités, entre des situations et des contextes différents. Les registres d'investissement concernés sont multiples, et les possibilités de s'y reconnaître ou de s'y (re)trouver, compte tenu de la compréhension que l'on peut avoir des situations, des initiatives que l'on y prend, et de tout ce qui s'y invente, ouvrent aussi des voies de réflexion pour une approche plus juste et plus complexe de la notion d' « *acteur* » (3.4.2. et 4.2.2.).

### **3.2.1. Transférabilité de l'expérience et paramètres contextuels de la formation.**

En 1989-1990, la recherche sur les formations-reconversions a été, pour moi, l'occasion de participer à une recherche pluridisciplinaire de grande ampleur<sup>1</sup>. Elle visait à caractériser les « modèles d'organisation » de la reconversion externe de la main-d'œuvre depuis les années 50, ainsi que le problématiques mobilisées par les chercheurs de différentes disciplines (droit, économie, sociologie, sciences de l'éducation) pour les analyser, compte tenu à la fois de la demande sociale et des questionnements en cours au sein de chaque discipline. Si l'on définit la reconversion comme la prise en charge collective, *avant*

---

<sup>1</sup> Pour le Laboratoire d'alors du Département de Sciences de l'Education de l'Université Nancy 2, antérieur à l'E.R.A.E.F., cette recherche, financée par le Programme Mobilisateur Technologie-Emploi-Travail du Ministère de la Recherche, associait Pierre Higé, Gérard Fath et moi-même. Les autres participants appartenaient au Département de Sociologie, à l'Institut Régional du Travail et au Groupe de Recherche sur l'Education et l'Economie associé au C.N.R.S. La recherche était « *pluridisciplinaire* », au sens où la « reconversion » renvoyait à une problématique dont il fallait *construire* en commun les dimensions. Mais le travail a conduit aussi à la « déconstruction/reconstruction » de certains « objets » de recherche, comme celui de la formation, dont les conditions, les modalités, et le rôle, se trouvaient profondément spécifiés par les contextes socio-économico-culturels très particuliers des « reconversions ». C'est un exemple où, les questions considérées ayant au moins une frontière commune à plusieurs disciplines, la coopération de ces disciplines, pour élaborer des schèmes d'intelligibilité permettant de les aborder plus complètement, peut être dite « *interdisciplinaire* » (4.1.3.).

chômage, de la mobilité professionnelle de salariés dont l'emploi est supprimé ou menacé de l'être, il nous a semblé que la part prise, quantitativement et qualitativement, par la formation dans les démarches et les dispositifs de reconversion, ne pouvait pas se borner à l'étude des « reconversions » proprement dites, puisque, à partir des Actions Collectives de Formation (A.C.F.), existait, tout particulièrement en Lorraine, une expérience de formation de populations ouvrières, dans un contexte, déjà, de transformations et même de mutations industrielles.

La question du « transfert » était donc redoublée : qu'est-ce qui était, ou pouvait être, dans les formations-reconversions, « transféré » du modèle des A.C.F. mis en place une vingtaine d'années auparavant, et quels étaient les problèmes et les conditions de la « transférabilité » de l'expérience et des qualifications, comprise désormais de plus en plus comme étant *individuelle*, dans un contexte de désagrégation des collectifs de travail et de déstructuration de la culture ouvrière ? La principale limite méthodologique était que nous ne disposions pas du témoignage des « bénéficiaires » des actions. Nous avons travaillé sur des documents élaborés par des formateurs ou des chercheurs (comptes rendus et analyses qu'il a, parfois, fallu « exhumé » d'archives un peu oubliées<sup>1</sup>), des études, et des articles à partir desquels une comparaison des conceptions et des dispositifs, ainsi que de quelques uns de leurs « effets », devenait possible ( **C3**, **E2**, **H1**).

Les formations-reconversions du milieu des années 80 contrastent avec les Actions Collectives de Formation du milieu des années 60. Celles-ci constituent, encore aujourd'hui, une expérience exceptionnelle d'« éducation permanente » de *populations*, conduites *avec elles*, et sur leur *lieu de vie*<sup>2</sup>. L'hypothèse selon laquelle quelque chose de cette expérience qui, dès le début des années 70, s'est trouvée confrontée à d'importantes difficultés externes et à ses propres limites internes, aurait pu être tout de même être transféré dans le cadre de reconversions qui touchaient aussi des *bassins* d'emploi, s'est trouvée largement démentie. Parmi les traits principaux du modèle des A.C.F., certains laissent

---

<sup>1</sup> C'est une situation typique de socio-histoire où les matériaux discursifs ne sont pas encore disponibles dans des archives organisées, quand ils n'ont pas été simplement perdus.

<sup>2</sup> Au moment de la recherche, Evelyn Burguière avait déjà proposé une présentation, rapide mais très juste, de « L'Ecole de Nancy de 1957 à 1972 » in *Contrats et éducation. La pédagogie du contrat, le contrat en éducation*, Paris, L'Harmattan – I.N.R.P (Coll. CRESAS), 1987, p.65-73. Depuis, est parue la thèse de référence de Françoise Laot (dir. Jacky Beillerot), *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte : le complexe de Nancy*, Paris, L'Harmattan, 1999.

deviner assez tôt des lignes de fragilité qui ne feront que s'accroître par la suite. Le « milieu », auquel la formation se veut coextensive, est présenté à la fois comme « objet » et comme « sujet » de la formation collective. Le fait que les formateurs aient été issus du même milieu géographique que les formés a favorisé la « connaissance du terrain » et, certainement, permis une autre approche de la relation formateurs-formés<sup>1</sup>. Mais une tension apparaît vite, qui deviendra plus manifeste encore après la loi de 1971 et l'extension des C.A.P.U.C., entre cette référence aux « Collectifs » et des choix individuels très diversifiés, qui accroîtront de plus en plus le poids et la complexité de la *gestion* des dispositifs. La référence à la « globalité » des besoins devient indirecte et aléatoire, et l'orientation individuelle, avant inscription ou au cours de la première phase de la formation, dans le but de mieux faire correspondre les « cursus » divers aux « potentialités » de chacun, se voit attribuer une fonction de plus en plus importante (C3).

On devine qu'à l'arrière-plan de ces difficultés se profile l'une des questions les plus difficiles de toute formation d'adultes, celle qu'expriment et masquent, tout à la fois, les thématiques de la « demande » et du « besoin » (C7). Dans les A.C.F., elles correspondent à une sorte d'opérationnalisation d'un « potentiel d'attente » que l'on suppose, et auquel les actions de formation doivent apporter des réponses. Mais les hésitations terminologiques (« écoute », « sensibilisation », « animation » du milieu), le glissement progressif de la pratique d'entretien vers celle du questionnaire, l'importance accordée au « relais » des formateurs dans la détermination des « besoins », les différences sans cesse reconduites entre l'image générale d'un « milieu » et ce que l'on peut en saisir de façon plus précise, tout cela témoigne non seulement de quelques-uns des problèmes principaux de toute « analyse des besoins »<sup>2</sup>, mais pose, en creux, la question même du sens des formations, sur le plan individuel et sur le plan collectif. Les A.C.F. ont essayé de rendre compatibles le plus longtemps possible la fidélité au caractère « collectif » des formations et la construction d'itinéraires

---

<sup>1</sup> Dans les reconversions, la responsabilité de la cellule de reconversion a parfois été confiée à des syndicalistes.

<sup>2</sup> Le risque principal est toujours celui de se fier à des *images* de « besoins » réifiés qui s'exprimeraient de façon directe dans des « demandes ». Cf. par exemple Bernard Charlot, « Négociation des besoins : nécessité ou impasse ? », *Education Permanente*, 34, mai-juin 1976, p.19-33. Bernard Charlot insiste sur la nécessité d'une « élaboration » des besoins et, surtout, préconise un changement de paradigme (de l'analyse des « besoins » à l'analyse des « problèmes », ou à la « problématisation » des situations, qui pour l'essentiel s'effectue dans la formation elle-même).

personnalisés, en les intégrant dans un système cohérent mais souple, et en *ajournant* les soucis de débouchés immédiats (par exemple, dans le Bassin houiller, on a cherché une intégration *temporelle* conjuguant une « formation de base, générale » , une « formation de développement personnel et culturel », et une « formation professionnelle » adressée prioritairement aux « bas niveaux de qualification »). Mais dès 1967, avec les premiers C.A.P. par Unités Capitalisables (C.A.P.U.C.), les « itinéraires de formation » ont dû, nécessairement, composer avec des logiques d'organisation modulaire et des filières que l'on a souhaité aussi ouvertes et diverses qu'il était possible, mais dont le poids s'avèrera de plus en plus lourd, ce qui, avec la loi de 1971 puis la création des G.R.E.T.A., aboutira finalement à l'éclatement du modèle des A.C.F..

Mais c'est *depuis le début* que les relations avec l'Education Nationale sont marquées d'ambivalence : « donner à chacun toutes les opportunités de développement des capacités personnelles » permet à la fois de dépasser et de racheter l'école grâce à la mise en place d'un « système éducatif bis ». Toutefois, lorsque l'Education Nationale développera, à partir de 1972, son propre dispositif de formation d'adultes, des articulations seront recherchées, jusqu'au transfert des C.A.P.U.C. et du Contrôle Continu en Lycée Professionnel, dans le Bassin ferrifère à partir de 1977. Les A.C.F. se situent aussi en opposition avec le « modèle » de l'A.F.P.A., caractérisé notamment à l'époque par une sélection de type psychotechnique avant l'entrée en formation qualifiante. Sans doute l'Education Permanente a-t-elle manqué, alors, de tirer les bénéfices de ce qui existait déjà comme expériences et réflexions chez les « pédagogues », dans les mouvements pédagogiques, ou encore dans les tentatives innovantes qui s'étaient déjà développées surtout dans les « marges » institutionnelles et particulièrement dans l'Enfance Inadaptée (2.1.). *Sur le plan identitaire*, les formateurs auraient pu ainsi disposer de référenciations plus larges que celle de l'appartenance au même « milieu » que celui des formés, qui est d'ailleurs apparue insuffisante dès qu'a existé une « formation de formateurs », dont c'est l'un des grands mérites des A.C.F. que de l'avoir reconnue tout de suite comme indispensable ( 70 heures par an dans le Bassin ferrifère, portant d'abord principalement sur l'animation des groupes et le méthodes pédagogiques, puis, progressivement, plutôt sur les contenus, en raison de la mise en place des C.A.P.U.C.).

Il n'en reste pas moins que les A.C.F. se sont efforcées de s'adresser à des publics peu scolarisés, en élaborant des méthodes pédagogiques spécifiques, et en gardant, le plus longtemps possible, le souci de ne pas dissocier la formation des « univers » de la vie collective et de la « culture » d'un milieu. L'ancrage dans le milieu, la prise en compte d'intérêts nés autant de la vie familiale, sociale, ou culturelle, que de la vie professionnelle, l'importance de la vie de groupe, les démarches inductives de découverte, la négociation des objectifs, la responsabilisation liée à des méthodes pédagogiques participatives, sont quelques exemples des moyens par lesquels les A.C.F. ont cherché à faire émerger des *dynamiques d'accès qui soient durables* dans l'expérience même de la formation (E2). Les problèmes de « conversion » industrielle et d'emploi devenant de plus en plus prégnants<sup>1</sup>, les tensions entre formation « personnelle » et formation « professionnelle », entre logique d'intégration de la formation dans le milieu « de vie » (non « de travail ») et logique fonctionnelle de qualification professionnelle, n'ont fait que s'accroître. Jointes à la lourdeur organisationnelle et, à partir de 1975, aux problèmes de financement, elles ont rendu manifeste le poids du contexte socio-économico-culturel dans lequel s'inscrivent les formations. Mais on peut considérer qu'outre les idéaux dont elles étaient porteuses, l'inventivité pédagogique, *la question du rapport aux Collectifs dans la singularisation des itinéraires* (3.4.), celle du sens de l'éducation et de la formation dans la culture (3.3.), la nécessité de travailler sur les enjeux et les modalités des formations en relation avec les transformations du travail et de l'emploi, comme cela est devenu manifeste dans le cas des emplois-jeunes (3.2.3.), constituent encore aujourd'hui quelques-uns des « héritages » directs ou indirects des A.C.F..

Les deux cas de formations-reconversions que j'ai plus spécialement étudiés – celui de Creusot-Loire et celui de Pompey- Neuves-Maisons, entre 1984 et 1986 – montrent que s'est produit un *éclatement*, beaucoup plus qu'un transfert, du « modèle » des A.C.F.. Certes, comme dans les A.C.F., la population est considérée globalement, avec ses caractéristiques liées à un passé culturel et à des formes de travail qui ont marqué un secteur géographique, mais on postule de façon assez simple une *transférabilité* de l'expérience acquise : la formation est ce qui doit établir le lien entre l'analyse des ressources individuelles, associant des

---

<sup>1</sup> La crainte s'est alors manifestée que les formations ne *favorisent* les licenciements, et le système des Unités Capitalisables a, pour cette raison, fait l'objet de certaines résistances syndicales.

professionnels de l'A.N.P.E. et de l'A.F.P.A., et la recherche de possibilités de *reclassement*, malgré « l'imprécision de la localisation possible tant géographique qu'en terme d'entreprise »<sup>1</sup>. L'enchaînement tel qu'on l'imagine, et qui va du bilan d'évaluation à l'alphabétisation éventuelle, puis à la mise à niveau, aux préformations, et aux formations qualifiantes, témoigne d'une représentation de la formation qui en fait le passage obligé pour la qualification, elle-même préalable au retour à l'emploi. Mais c'est compter sans les résistances ou les blocages devant la formation, notamment chez les ouvriers les moins qualifiés, surtout lorsque se sont désagrégés les anciens collectifs de travail. D'autre part, la priorité devient, de plus en plus, celle du retour à l'emploi. Ce déplacement d'accent se traduit par la multiplication de stages courts, la mise en place d'ateliers de recherche d'emploi, de détachements en entreprise, et les organismes de formation se voient imposer de plus en plus souvent une obligation de résultats en terme de reclassements. Les formations-reconversions n'ont plus qu'un place secondaire dans l'ensemble des dispositifs de la reconversion, d'autant que les primes au départ immédiat sont souvent utilisées préférentiellement aux congés de reconversion (**H1**). Les salariés dont les niveaux sont les plus élevés tentent le plus souvent de trouver un emploi par eux-mêmes, et les formations sont trop courtes pour les publics les plus fragilisés, qui privilégient de plus en plus l'aide directe au reclassement et les pratiques d'« *essaimage* ».

Les formations-reconversions sont ainsi tiraillées entre une logique « formative », selon laquelle la rupture du contrat de travail s'accompagnerait d'un bilan des acquis, de l'élaboration de projets, de démarches de requalification pouvant être longues, et une logique de « retour à l'emploi » à court terme, confortée par les incitations à la capitalisation immédiate (**E2**). Au total, les congés de reconversion s'inscrivent dans des *trajectoires diversifiées* selon les statuts et les positions occupées dans les collectifs de travail antérieur, la formation reproduit les inégalités sociales, et un chômage de longue durée, ou un chômage récurrent correspondant à la précarité des emplois repris, tendent à s'installer, tandis que la déqualification affecte beaucoup de ceux qui reprennent un emploi (40 % à Creusot-Loire) (**C3**).

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre Deck, *La reconversion, c'est possible*, Toulouse, Erès, 1986, p.38.



Alors que les questions du transfert des compétences et de la reconnaissance des acquis ont été, dans le cadre des reconversions, explicitement posées depuis 1985, les difficultés spécifiques rencontrées par la partie de la population la plus fragilisée (« bas niveaux », population ayant de grandes difficultés dans l'expression en langue française, ou dont la capacité d'adaptation s'est réduite au cours des années) montrent la complexité des relations entre études de transférabilité, formation, et conditions *réelles* de la mobilité (non seulement géographique mais dans le rapport au travail lui-même). Le *sens* de la formation s'avère inséparable de ses conditions *contextuelles*, marquées ici par la façon dont l'articulation entre l'indemnisation, la formation, et le reclassement, a été une façon de « gérer les licenciements économiques », avec une main-d'œuvre qui était jusqu'alors peu concernée par les tendances macro-économiques à l'instabilité de l'emploi (C3). Les formations-reconversions ont été des « opérateurs » institutionnels de la « transition professionnelle »<sup>1</sup> et de la recomposition des rapports à l'emploi, *dans un temps étalé et fragmenté* (E2). La « résistance au changement », que certaines analyses ont présentée comme un trait psychologique fondamental des travailleurs concernés par les reconversions, n'est qu'un mythe. Elle renvoie en réalité à des normes antérieures de stabilisation de la main-d'œuvre, et sous-estime l'importance de la culture collective comme *aide* possible aux transformations. Or, dans les cas que j'ai étudiés, les systèmes de mobilité qui avaient été envisagés ont eu tendance à se bloquer, en même temps que s'accroissaient les processus de destruction des espaces locaux (H1).

On peut donc retenir de l'ensemble de ces travaux qu'il est indispensable que les processus de transition, l'élaboration ou la ré-élaboration de projets personnels et professionnels, soient soutenus par un rapport à des collectifs, qu'il s'agisse des référents identitaires liés à ce qui subsiste de la culture ouvrière, du rapport au groupe de formation, ou de la reconfiguration de tissus locaux d'emploi. On retrouve ici quelque chose du rôle « formatif » du milieu sur lequel avaient insisté les A.C.F.. Si la phase de transition professionnelle, pour des adultes, doit véritablement être *construite*, elle doit s'appuyer à la fois sur des acquis professionnels reconnus, s'articuler, au cours de la formation elle-même, à

---

<sup>1</sup> La problématique de la « transition professionnelle » a été construite, à la même époque, à partir de l'analyse de l'organisation économique-sociale de l'accès à l'emploi des jeunes, par Philippe Méhaut, José Rose, Antonio Monaco, Francis de Chasse, *La transition professionnelle. Les jeunes de 16 à 18 ans*, Paris, L'Harmattan, 1987.

des situations de travail réelles en relation avec des perspectives de reclassement, et respecter autant qu'il est possible les communautés et solidarités établies sur la base des collectifs antérieurs. On ne saurait trop insister sur les *dimension symboliques* du rapport personnel et du rapport social au travail. Comme le remarque Yves Schwartz, « chaque personne représente un équilibre particulier entre diverses qualités dont le bénéfice pour la réussite (d'un) objectif n'est probable que s'il s'articule à d'autres équilibres différents et complémentaires »<sup>1</sup>. Par exemple, les transmissions d'héritages, les conditions d'accueil, les conditions d'entraide jouent directement sur la constitution et l'exercice des *compétences*. Si les compétences « sont inséparables dans leurs modalités du complexe particulier de valeurs qui se noue différemment ici ou là, le transférable ne relève pas seulement de l'objectif, du mesurable, du stocké, mais de l'évolution de ce complexe de valeurs dans la nouvelle situation »<sup>2</sup>.

Ce qui est « transférable » n'est donc jamais indépendant des « formes identitaires » qui résultent de l'interaction entre les « transactions biographiques » et les « transactions relationnelles » accompagnant les changements professionnels<sup>3</sup>. Dans la formation, l'accent mis sur l'individualisation des parcours risque de le faire oublier. Or, tandis que les problèmes d'ordre *cognitif*, pourtant envisagés dès 1971, n'ont guère entraîné de formations spécifiques dans le cadre des A.C.F. (C3), le développement de l'usage des outils d'éducabilité cognitive a été favorisé par cette individualisation des formations. Pourtant, comme Pierre Higelé l'a souligné, les médiations cognitives sont d'autant plus pertinentes qu'elles incluent des moments d'« apprentissage social » et des « conflits socio-cognitifs »<sup>4</sup>. En outre, le rôle d'autres registres (notamment celui du *sens* donné aux situations, et celui des *processus symboliques* dans la pensée) apparaîtra, avec plus d'évidence encore, dans le cadre d'une recherche portant sur « l'étude et l'évaluation des effets de transfert des Ateliers de Raisonnement Logique » (H2), comme *constitutif* des dimensions et des conditions du transfert.

---

<sup>1</sup> Yves Schwartz, « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », *Education Permanente*, 133 / 1997-4, p.9.

<sup>2</sup> Yves Schwartz, *ib.*, p.26.

<sup>3</sup> Cf. Claude Dubar, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue Française de Sociologie*, XXXIII-4, oct.-déc. 1992, p.505-529.

<sup>4</sup> Cf. Pierre Higelé, *Construire le raisonnement chez l'enfant. Analyse critique des exercices*, Paris, Retz, 1997, p.32.

### 3.2.2. Dimensions et conditions du transfert.

Cette recherche de type expérimental, conduite sous la direction de Pierre Higelé, a porté sur une quarantaine d'adultes « bas niveaux de qualification », en stage dans deux organismes de formation et répartis en deux groupes expérimentaux et deux groupes-témoins, avec des comparaisons pré-test/post-test (les stagiaires des groupes expérimentaux ont suivi une formation A.R.L. de 20 à 30 heures). Les membres des groupes expérimentaux et des groupes-témoins ont été appariés un à un à partir de leur profil cognitif, déterminé notamment par l'analyse de leurs résultats à l'Echelle Collective de Développement Logique (E.C.D.L.). Outre une comparaison de données quantifiées recueillies au moyen de tests (E.C.D.L., E.C.N.I.), et une exploration de l'évolution de l'estime de soi, l'analyse des *effets de transfert* s'est effectuée au travers de quatre situations-soutiens : l'établissement d'un choix de vêtements et d'objets à emporter en voyage, la compréhension d'un article de journal, la simulation d'un achat, et la compréhension d'un film policier d'une vingtaine de minutes (**C4**, **D1**). Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des personnes concernées après chacune de ces activités. Je n'ai pas réalisé moi-même d'entretiens, mais me suis chargé plus spécialement de l'analyse des résultats de la situation « Film » (**H2**).

Ce travail n'a pas seulement été, pour moi, formateur en raison de sa *complexité méthodologique* et du souci de contrôler, autant qu'il était possible, les multiples variables inévitablement liées à un travail de *terrain* (rôle spécifique des formateurs, en particulier). Il a constitué aussi le premier exemple d'une interaction étroite et constante entre chercheurs et formateurs qui ont participé, à part entière, à chacune des étapes de la recherche, depuis sa conception jusqu'à la rédaction du rapport final. Leur statut de *co-chercheurs* a permis d'avoir accès à des données contextuelles beaucoup plus nombreuses, tout en accroissant la finesse du traitement. Quelques années plus tard, je rencontrerai une autre modalité de collaboration entre co-chercheurs avec Pierre Vermersch, dans le cadre de la psychophénoménologie, cette fois en relation avec les questions du recueil de données *en première personne* et, ici également, des conditions épistémologiques de leur traitement (**4.1.1.**).

Au début des années 1990, les enjeux sociaux du problème du transfert, notamment celui des méthodes de remédiation cognitive, étaient

particulièrement présents dans la formation des adultes peu qualifiés : « Un des enjeux actuels est la capacité de ces méthodes à permettre un transfert des compétences acquises à des situations professionnelles, quotidiennes ou de formation. En effet, les organismes de formation comme les entreprises interrogent la validité des démarches pédagogiques centrées sur les modes de raisonnement »<sup>1</sup>.

Mais c'est la problématique générale du transfert qui commence alors à être posée dans toute sa complexité, comme en témoignent les Actes du Colloque qui s'est tenu à Lyon, en 1994, sur « le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue »<sup>2</sup>. Si l'on appelle « transfert de connaissances » « le mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement »<sup>3</sup>, il existe très peu de transferts spontanés, des problèmes comportant la même structure logique mais des traits de surface différents sont réussis très inégalement par la même personne ou par des personnes aux capacités « identiques »<sup>4</sup>, et la question de savoir quels rapports existent entre des « stratégies générales » hypothétiques et des stratégies liées à des connaissances ou à des domaines particuliers est l'une des plus discutées<sup>5</sup>. Il nous a semblé intéressant, dans le cas des A.R.L., de nous interroger sur l'existence et sur les conditions de « transferts éloignés »<sup>6</sup>, au-delà de la formation et de la vie professionnelle elle-même, en rapport avec la vie « quotidienne ». Il existe alors une relation entre la notion de *transfert* et celle de *compétence*, si une compétence est ce qui « traverse diverses situations, et ne s'enferme pas dans la situation initiale »<sup>7</sup>. Ce processus d'*inférence* est inséparable

---

<sup>1</sup> Pierre Higelé, « Evaluation des effets de transfert des Ateliers de Raisonnement Logique », in Francis Ginsbourger, Vincent Merle, Gérard Vergnaud (coord.), *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*, Paris, la Documentation Française, 1992, p.122.

<sup>2</sup> Philippe Meirieu, Michel Develay (coord.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue. Actes du Colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994*, C.R.D.P. de l'Académie de Lyon, 1996. Louis Toupin a proposé un repérage des « schèmes d'intelligibilité du transfert de connaissances » et des distinctions terminologiques dans *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris, E.S.F., 1995, p.134 et 196. Pour une mise au point récente sur « le transfert en éducation », cf. aussi Pierre Higelé, *Construire le raisonnement chez les enfants. Analyse critique des exercices*, Paris, Retz, 1997, p.163-170.

<sup>3</sup> Patrick Mendelsohn, « Le concept de transfert », in Philippe Meirieu, Michel Develay (coord.), *Le transfert de connaissances...*, op. cit., p.15.

<sup>4</sup> Cf. Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, Paris, E.S.F., 1996, p.78.

<sup>5</sup> Cf. Philippe Meirieu, « Existe-t-il des compétences méthodologiques ? », in Alain Bentolila (dir.) *Les Entrepreneurs Nathan IV* (« Enseigner, apprendre, comprendre »), Paris, Nathan, 1994, p.83-118.

<sup>6</sup> Fredi P. Büchel, « Analyse cognitive et métacognitive de l'éducation de la capacité d'apprentissage », in Jacques Martin et Gaston Paravy (coord.), *Pédagogie de la médiation. Autour du PEI*, Lyon, Chronique Sociale, 1990, p.79.

<sup>7</sup> Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, E.S.F., 1997, p.69.

d'une *dynamique* des schèmes, et de *processus* de pensée. Du point de vue piagétien, la remise en cause de la notion trop globale de « stade » conduit aussi à s'intéresser prioritairement aux *opérations* intellectuelles en tant que telles et, de façon plus fine encore, aux *stratégies cognitives* mises en œuvre, au lieu de s'en tenir à l'examen de « résultats » (C4). Méthodologiquement, cela aboutit à privilégier les études longitudinales, qui suivent individuellement les sujets sur une période suffisamment longue, et qui portent sur plusieurs opérations ou sur plusieurs aspects du fonctionnement mental<sup>1</sup>. Enfin, l'*analyse processuelle* de l'activité mentale se réfère à une analyse des tâches proposées, en fonction desquelles elle peut alors être située<sup>2</sup>.

Dans la recherche mentionnée, les « stratégies cognitives » ont été plus particulièrement étudiées par Pierre Higelé à partir de la situation-support « Achat ». Cinq niveaux ont pu être distingués, allant de celui de l'adulte qui, à chaque nouvelle information, change de marque et de caractéristique, et ne peut donc opérer aucune comparaison, à celui qui explore plusieurs caractéristiques en faisant défiler les marques, celui qui combine plusieurs marques et caractéristiques en procédant par élimination, celui qui explore de nombreuses caractéristiques sur plusieurs marques, et celui qui compare systématiquement toutes les marques à propos de plusieurs caractéristiques, en coordonnant l'ensemble des critères. Les résultats sont assez nettement en faveur du groupe expérimental.

Dans la situation support « Film », que j'ai étudiée, les personnes avaient d'abord, au pré-test et au post-test, à restituer leur compréhension d'un film d'une vingtaine de minutes tiré de la série « Hitchcock présente », *comme si* c'était à quelqu'un qui ne l'avait jamais vu. Ensuite, un entretien, conduit à partir d'une trame standardisée, permettait de revenir sur les liens entre les événements et les interactions entre personnages. L'analyse de contenu supposait qu'une approche cognitive de l'organisation narrative soit possible<sup>3</sup>. Ce que j'ai appelé « *compétences cognitivo-narratives* » intégrait, sur le plan narratif, l'évolution des

---

<sup>1</sup> Cf. Pierre Higelé, *Construire...*, op. cit., p.25.

<sup>2</sup> Cf. Pierre Higelé, « Le transfert en éducabilité », *Revue Française de Pédagogie*, 122, janvier-mars 1998, p.119.

<sup>3</sup> Je me suis appuyé sur les travaux de Michel Fayol, *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*, Neuchâtel- Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.

positions actanciennes faisant avancer l'intrigue et, sur le plan cognitif, les relations de causalité et d'implication, l'organisation des stratégies, les ruses et les dissimulations introduisant des écarts entre l'apparence et le réel.

Là aussi, il a été possible de distinguer plusieurs niveaux de compréhension de la *signification* de l'histoire, allant de la restitution de moments chargés émotionnellement et de « détails frappants », jusqu'à la compréhension de la macro-structure narrative, la restitution du déroulement, avec une certaine hiérarchisation des éléments rapportés, et la restitution correcte de ce déroulement avec une intégration hiérarchisée et assez complète d'un certain nombre d'éléments moins importants (**H2, D1, C4**).

Mais le *sens* du film ne se réduit pas à la *signification*. Tout d'abord, il existe une *prégnance figurative* de ce qui est montré, avec des *effets de style* (mises en relief des personnages ou des situations, accentuations, ellipses, anticipations, retours en arrière, etc.), que l'hétérogénéité entre la source ( le film) et le registre utilisé pour en rendre compte (l'oral) déplace ou transforme. Ce qui s'exprime, ce n'est donc pas seulement le niveau de cohérence diégétique atteint par une personne, mais aussi les renforcements qu'elle effectue, les projections, les occultations, les modifications qui affectent les personnages ou les situations. La morphologie de « texte libre » présente des blancs, des accélérations, des raccourcis, des renforcements de cohésion, des gommages de traits et parfois des inventions pures et simples. On peut repérer les traces de *processus micro-génétiques* dont la valeur fonctionnelle n'est pas seulement d'établir une cohérence subjective de l'histoire par instanciation de schèmes (de causalité et d'implication, surtout) dans une sémantisation assurant une *continuité intelligible* du récit<sup>1</sup>. Sur les axes de qualification des personnages et des situations, se greffent aussi des *actes projectifs et symboliques*, des phénomènes d'identification et de contre-identification, des marques de proximité ou de distanciation relevant de codes sociaux et culturels.

Le support « Film » suscite ainsi une transaction entre plusieurs registres et fonctions de la pensée : niveaux opératoires, fonctions cognitives,

---

<sup>1</sup> Les micogénèses cognitives rendent compte de la façon dont se construisent fonctionnellement des *cheminements de pensée*, associant structures et procédures non plus pour un « sujet épistémique » mais pour un « sujet psychologique individuel ». Cf. Bärbel Inhelder, Guy Cellérier et al., *Le cheminement des découvertes de l'enfant. Recherche sur les micogénèses cognitives*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1992, p.19-50.

compétences cognitivo-narratives, modes de production discursive, contenant et contenus projectifs et symboliques, mobilisés dans un espace de plus ou moins grande distance sociale entre l'univers du film et celui du spectateur (C4). J'ai proposé de nommer «*profil cognitivo - personnel*» cette intrication particulière du logique, du symbolique, et du social, dans une *situation* de construction/restitution des signification et du sens d'un film. La trame narrative est saisie à partir d'un «*maillage logique*» dont les nœuds les plus résistants relèvent de la causalité (même inventée lorsque, bien que non attestée dans l'histoire, elle paraît nécessaire pour combler un «*trou narratif*», et expliquer, par exemple, la rupture entre deux personnages). Certains foyers de cristallisation de la compréhension constituent ainsi des «*creusets*», de "bassins de capture"<sup>1</sup> à partir desquels se reconfigurent des éléments de l'intrigue et se constituent des réseaux de sens plus ou moins intégrés (D1).

Ici aussi, même si les comparaisons ne peuvent être que prudentes (elles ne portent que sur 19 personnes, 9 dans le groupe-témoin, 10 dans le groupe expérimental), on repère en général, dans les deux groupes, entre le pré-test et le post-test, une diminution de l'impulsivité, une meilleure compréhension de l'implicite ainsi que des interactions entre les personnages, et tendanciellement, dans le groupe expérimental, une plus grande intégration des épisodes, un meilleur équilibre de la narration, des progrès dans la caractérisation des personnages, l'accès à des niveaux hypothético-déductifs plus élevés. Mais le plus important est, sans doute, qu'avec *l'ensemble* de cette recherche sur «*les effets de transfert des Ateliers de Raisonnement Logique*», on dispose de résultats certes limités, mais dont on ne peut pas dire, contrairement à ce qui a été affirmé, que «*l'absence de validation de l'analyse des situations en termes d'opérations mentales (piagésiennes) rend ambiguës les comparaisons entre le groupe expérimental et le groupe témoin*»<sup>2</sup>. Sans doute y a-t-il ici, également, des *résultats contre-intuitifs* pour ceux qui pensent que les A.R.L. n'entraînent qu'à des capacités de raisonnement «*sans contenus*». Il existe au contraire, dans les A.R.L., des «*contenus*», mais qui «*suspendent*» toute relation directe aux connaissances scolaires ou aux savoir-faire professionnels. Et si, pour une même opération, les

---

<sup>1</sup> Cf. Jean-Toussaint Desanti, *Un destin philosophique*, Paris, Grasset, 1982, p.56-61.

<sup>2</sup> Michel Huteau, Jacques Lautrey, Daniel Chartier, Even Loarer, «*Apprendre à apprendre*», in Gérard Vergnaud (coord.), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?*, Paris, Hachette, 1994, p.160.

exercices différent, c'est pour qu'à travers ces contenus « réduits », ce soit avant tout une prise de conscience du cheminement opératoire qui puisse s'effectuer, c'est-à-dire une découverte puis un renforcement de *l'autonomie cognitive*<sup>1</sup>. Les enjeux, ici, sont d'autant plus importants que la capacité de penser par soi-même touche sans doute à l'un des aspects les plus décisifs de l'égalité entre les personnes, et aux conditions les plus fondamentales de la démocratie (3.3.3.).

A partir de ce travail, on peut conclure que les méthodes d'éducabilité cognitive travaillent les *processus* mis en jeu dans les apprentissages. Il est donc important que l'analyse du transfert ne se réduise pas à une comparaison des résultats, et l'usage de l'entretien d'explicitation pour l'accès à la microgenèse de cheminements de pensée en situations spécifiées est ici particulièrement pertinent (4.1.1.). Bien que cette modélisation ne puisse être encore que tâtonnante<sup>2</sup>, il est possible au moins d'ébaucher à titre heuristique un « modèle de transfert » intégrant, *en structure*, plusieurs dimensions : des *opérations intellectuelles* (relations de causalité ou d'implication, par exemple), des *fonctions cognitives* au sens de Feuerstein (maîtrise de l'impulsivité, type de balayage ou de focalisation sur le donné, etc.), des déclenchements à partir d'*ancrages sensoriels* (par exemple, ici, la sensibilité à ce qui est vu, entendu, ou ressenti par les personnages, les entrées dans l'intrigue par l'espace ou par le temps), des *compétences narratives et discursives*, des *phénomènes projectifs ou symboliques* cristallisant ce qui est « signifiant » ( par exemple, ici, la « comédie amoureuse », la typicalité de certains aspects de l' « univers de l'hôpital », des traits de vengeance ou de sincérité), et la mobilisation de certains éléments de l'*expérience sociale et culturelle* des personnes (C4). Sur le plan dynamique, Gérard Vergnaud a montré que les schèmes n'étaient pas seulement constitués d'*invariants opératoires*, mais que d'autres « catégories d'éléments » étaient indispensables à leur *fonctionnalité* : « des buts et anticipations, des règles d'action, des possibilités d'inférence en situation »<sup>3</sup>. Mais les relations entre développement, fonctionnement, et apprentissage, sur lesquelles avait insisté Paour<sup>4</sup>, s'intègrent elles-mêmes dans une configuration où ce qui est

---

<sup>1</sup> Cf. Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, Paris, E.S.F., 1996, p.96-100.

<sup>2</sup> Cf. Philippe Meirieu, « Le transfert de connaissances, un objet énigmatique », *Educations*, 15, mars-avril 1998, p.6-7.

<sup>3</sup> Gérard Vergnaud, « Au fond de l'action, la conceptualisation », in Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, P.U.F., 1996, p.285.

<sup>4</sup> Jean-Louis Paour, « Quelques principes fondateurs de l'éducation cognitive », *Interactions didactiques*, 8, 1988, p.45-62.



d'ordre cognitif s'inscrit dans l'espace et le mouvement plus vastes de la *pensée*. Ce qui est d'ordre projectif, symbolique, affectif, «double» la connaissance, «peut l'enjamber, la détruire, la mettre en danger, mais (...) aussi la potentialiser»<sup>1</sup>, en relation avec la façon dont les *situations* sont comprises et abordées. Au total, à l'arrière-plan de la question du transfert, s'esquisse une *anthropologie cognitive*, qui aide à comprendre les conditions et les difficultés de la mobilisation des schèmes de pensée, en relation avec la façon dont se constituent les *implications significantes* entre situations (C4).

Bernard Charlot a raison de souligner le risque que la question *scientifique* du transfert ne se retrouve alors «noyée» dans une «anthropologie du savoir» qui serait trop générale, ou une sorte de métaphysique de l'analogie universelle<sup>2</sup>. Les interactions entre les différents registres de pensée sollicités dans le transfert sont plutôt à comprendre dans le cadre d'une «clinique du rapport au savoir», si la clinique est l'«approche qui s'intéresse au sujet en situation dans sa dynamique à la fois psychique et sociale»<sup>3</sup>. Déjà Jean-Marc Monteil avait indiqué l'importance du rôle des situations de comparaison sociale, de la mémoire autobiographique, et de l'estime de soi dans les performances scolaires et dans le transfert, même assez «proche»<sup>4</sup>. Elsa Schmid-Kitsikis intègre les aspects affectifs et cognitifs dans son étude du fonctionnement mental, et montre notamment comment, dans le rapport entre le dedans et le dehors, les mouvements pulsionnels de projection s'articulent aux mécanismes d'assimilation et d'accommodation pour constituer les conditions d'investissement cognitif et symbolique à partir desquels la connaissance peut se construire. Les difficultés rencontrées dans le «processus d'autonomisation mentale» ne se rapportent pas seulement à l'«abstraction réfléchissante» au sens piagétien, «engageant l'évolution du sujet à travers les niveaux toujours plus élevés d'organisation de la connaissance et de la création de nouveauté», mais à l'«abstraction individuannte», responsable des «aspects

---

<sup>1</sup> Jean Guillaumin, «Le destin de l'affect de l'enfant à l'adulte», *Cahiers Binet-Simon*, 639, 1994/2 ( «Affectivité et formation des adultes»), p.25. Pour Vygotski, la pensée est «l'unité toujours à refaire entre le concept et l'affect» (Yves Clot, «Introduction», in Yves Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 1999, p.10).

<sup>2</sup> Bernard Charlot, «Le transfert : questions épistémologiques et sociologiques», in Philippe Meirieu, Michel Develay, *Le transfert de connaissances...*, op. cit. , p.90.

<sup>3</sup> Cf. Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, l'Harmattan, 1996.

<sup>4</sup> Jean-Marc Monteil, «Comparaison sociale, coopération, compétition», in Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 1993, p.146-147.

affectivo-cognitifs de cette évolution»<sup>1</sup>. Enfin, les réglages variables des relations entre la subjectivité et l'objectivité dépendent eux-mêmes de ce que Sara Païn a appelé la « fonction de l'ignorance », qu'elle compare à une « membrane » qui se déplace, mais qui maintient irréductible le hiatus entre les deux ordres du cognitif et du symbolique, de la connaissance et du désir<sup>2</sup>. L'ignorance est moins une « frontière » que le savoir ferait reculer qu'une « limite » qui bouge, relance les « questions » au-delà des « problèmes », soutient l'énigme du côté de l'objet et le désir de savoir du côté du sujet (**F3**). La *pensée* repose sur une certaine capacité de « rester en suspens » (*pendere*)<sup>3</sup>, sur cette « faculté négative » qui est, pour Keats, « la capacité d'être dans l'incertitude, le mystère, le doute »<sup>4</sup>. C'est lorsque l'incertitude devient la peur du chaos ou de l'absence, lorsque l'ignorance devient la peur du manque ou de l'abandon, que la difficulté d'affronter la «suspension du jugement » se transforme en «peur d'apprendre », défensive et protectrice du sujet, bien que subsiste un « désir de savoir »<sup>5</sup>. On peut alors appeler « *fonction transférentielle* » ce qui est mobilisé par un sujet en situation pour « donner sens aux expériences, non pas dans le but de leur survivre mais dans celui de prendre place dans le monde en se les appropriant, puis en les dépassant. Pour cela, nous devons nous interroger sur les raisons qui font que le sujet n'est pas en mesure d'éviter l'intrusion massive de l'affect dans ses activités cognitives »<sup>6</sup>.

Dans la formation, c'est à partir d'étayages réciproques entre situations différentes que peuvent se consolider les relations entre apprendre, apprendre à apprendre, et apprendre à penser (**D1**). Ici, il est possible de retenir tout particulièrement le rôle des « intentions pédagogiques transversales », comme « l'intention scripturale », qui fait de l'écrit un mode d'objectivation et de permanence qui dépasse les circonstances particulières, et l'« l'intention

---

<sup>1</sup> Elsa Schmid-Kitsikis, *Théorie et clinique du fonctionnement mental*, Bruxelles-Liège, Pierre Mardaga, 1985, p.52-53. Dans *Eduquer : une longue histoire* (**A**), je me suis appuyé, au sujet de difficultés graves rencontrées par certains enfants dans le « processus d'autonomisation mentale », sur Elsa Schmid-Kitsikis, «Les conditions psychologiques nécessaires (mais non suffisantes) à l'acquisition des connaissances », *Psychologie Scolaire*, 51, 1<sup>er</sup> trimestre 1985, p.7-21.

<sup>2</sup> Sara Païn, *La fonction de l'ignorance*, Berne, Peter Lang, 1989. Sur « la fonction de l'ignorance dans le processus apprendre », cf. aussi Bernadette Aumont, Pierre-Marie Mesnier, *L'acte d'apprendre*, Paris, P.U.F., 1992, p.148-155.

<sup>3</sup> Cf. Giorgio Agamben, *La fine del pensiero. La fin de la pensée*, trad. Gérard Macé, Le Nouveau Commerce, 1982.

<sup>4</sup> John Keats, *Lettre à George et Thomas Keats du 21 décembre 1817*. Cité par W.R. Bion, *L'Attention et l'Interprétation*, trad. Jeannine Kalmanovitch, Paris, Payot, 1974, p.209.

<sup>5</sup> Cf. Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.

<sup>6</sup> Emmanuelle Yanni-Plantevin, « Transfert et affectivité », *Educations*, 15, mars- avril 1998, p.60.

rationnelle », selon laquelle l'*autorité* d'une parole devient indépendante du *pouvoir* de celui qui l'énonce<sup>1</sup>. Mais à ces *attitudes cognitives*, orientées vers l'autonomie, il faut ajouter le rôle si important des *connaissances* et des *conduites métacognitives*, comme l'a montré de façon détaillée Armelle Chanel-Balas, en insistant sur l'existence d'une *métacognition implicite*, dont l'*explicitation* facilite le contrôle et la régulation des apprentissages<sup>2</sup>. Le transfert «*rétroactif*» permet de «*recadrer la situation nouvelle comme relevant d'un apprentissage antérieur*»<sup>3</sup>, tandis que la «*proactivité*» apparaît comme l'une des conditions principales de l'apprentissage auto-dirigé<sup>4</sup>. Les progrès reposent ici sur l'articulation dialectique d'*intentions* et d'*instruments de pensée* qui se constitue, à partir de l'activité du sujet, dans un «*espace mental*» où existent à la fois des voisinages et des filiations entre concepts, entre situations, ou entre représentations qui leur donnent une certaine «*sensibilité*»<sup>5</sup>, et des structurations d'analyses et de classements qui donnent forme à des «*champs conceptuels*»<sup>6</sup>. La capacité de transfert n'est jamais «*donnée*», mais elle doit elle-même faire l'objet d'un apprentissage, car «*une connaissance ne se détache des situations où elle a pris naissance – pour un sujet donné – que par un travail qui n'est en réalité jamais achevé, qui se poursuit au gré de l'expérience*»<sup>7</sup>.

On peut donc penser que le plus judicieux est de «*privilégier un cadre où les connaissances particulières et les stratégies générales sont en interaction constante*», où les «*processus efficaces*» dans certaines situations ou certains domaines sont sollicités et confrontés à des situations ou à des domaines nouveaux, et où l'on aide, si nécessaire, l'apprenant à transférer «*non seulement quand il perçoit une similitude de situations, mais surtout lorsqu'il découvre la*

---

<sup>1</sup> Cf. Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, Paris, E.S.F., 1996, p.171-208.

<sup>2</sup> Armelle Chanel-Balas, *La prise de conscience de sa manière d'apprendre : de la métacognition implicite à la métacognition explicite*, Thèse de Doctorat de Sciences de l'Education, Grenoble, 1998. Armelle Chanel-Balas s'appuie à la fois sur les travaux de Jean Berbaum concernant le développement de la capacité d'apprendre (*Développer la capacité d'apprendre*, Paris, E.S.F., 1991), et sur ceux de Pierre Vermersch sur les techniques d'explicitation (*L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, E.S.F., 1994).

<sup>3</sup> Pierre Vermersch, «*Prise de conscience, explicitation, recadrage*», in *Documents préparatoires au Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue*, Université Lumière Lyon 2, 1994, p.277.

<sup>4</sup> Philippe Carré, André Moisan, Daniel Ponson, *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, P.U.F., 1997, p.91-94.

<sup>5</sup> Pierre Fédida, *Le concept et la violence*, Paris, U.G.E.(«*10/18*»),1977, p.5.

<sup>6</sup> Lev Semionovitch Vygotski, *Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, Paris, Editions Sociales, 1985, ch.6 («*Etude du développement des concepts scientifiques pendant l'enfance*»).

<sup>7</sup> Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, E.S.F., 1997, p.58.

possibilité d'intégrer des connaissances et des stratégies dans sa dynamique personnelle et de se constituer comme sujet de ses propres actes »<sup>1</sup>.

L'un des résultats d'une recherche-action sur « projet d'orientation de l'élève et activités d'apprentissage dans la classe », menée avec quatre collègues de Lorraine en association avec un programme de recherche I.N.R.P. « Orientation et projet personnel de l'élève en collège », a été que les élèves de troisième et de quatrième avaient très peu de conscience *spontanée* qu'une « capacité d'exploration » (au sens d'une démarche de découverte) était *spécifiquement* sollicitée et travaillée à la fois dans plusieurs disciplines et en relation avec la construction de leur projet personnel (F1). Or, dans chacun des collèges concernés, une coordination entre le travail d'enseignants volontaires et le Conseiller d'Orientation Psychologue avait été mise en place. La plupart du temps, en effet, les activités de formation à l'élaboration du projet d'orientation et les activités d'apprentissages disciplinaires restent parallèles, induisant même chez l'élève une vision clivée de ces deux types d'activités. Cette expérience confirme donc le rôle de la métacognition *explicite*, et suggère que, dans les deux champs et complémentirement, les situations et les dispositifs de formation doivent intégrer la préoccupation d'un *travail* sur le transfert, avec si possible une aide à la prise de conscience par les élèves de la façon dont ils prennent et traitent les informations/significations, ainsi que la façon dont ils *s'orientent* dans les problèmes qui leur sont posés. En outre, *sur le plan institutionnel*, certains établissements ont renforcé les dispositifs mis en place par des contrats de classe qui sont aussi des aides à la saisie de la cohérence des actions éducatives et, pour cette raison, des aides au transfert d'une activité à une autre. Au cours des deux années de la recherche, l'évolution du travail a fait ressentir de plus en plus nettement l'intérêt *formatif* qu'il y avait à passer d'un travail de chacun dans son domaine à une prise en charge plus collective de la classe, donnant aussi une plus grande cohérence aux *perspectives temporelles* qu'enveloppe la notion de « projet ».

---

<sup>1</sup> Jacques Tardif et Philippe Meirieu, « Stratégie pour favoriser le transfert de connaissances », *Vie pédagogique*, 98, mars-avril 1996, p.7.

### 3.2.3. Transferts d'expérience et problèmes de reconnaissance dans le cas des emplois-jeunes.

La dernière recherche d'une certaine ampleur où j'ai trouvé l'occasion de revenir, au moins obliquement, sur la question du « transfert » est celle qui a porté, en deux volets complémentaires, sur les « emplois-jeunes ». Elle va se poursuivre dans une recherche sur leur devenir, après leur sortie de ce dispositif. Les *processus identitaires* sont ici fortement articulés aux *processus cognitifs* (D2), qu'on les examine dans les *transferts d'expériences*, dans la construction des *compétences*, ou dans les conditions d'une *reconnaissance* sans laquelle la professionnalisation et la pérennisation resteraient d'une grande précarité.

La complexité des questions posées a suscité un travail réellement interdisciplinaire<sup>1</sup>, ponctué de régulations instituées et de séminaires périodiques permettant aux chercheurs de confronter leurs orientations épistémologiques et méthodologiques. Deux corpus d'entretiens semi-directifs, menés auprès d'emplois-jeunes relevant de collectivités territoriales, d'associations, et de grandes entreprises publiques, ont été enregistrés, transcrits intégralement, et analysés ( 34 entretiens pour le premier corpus, 48 pour le second, qui visait des emplois de « médiation sociale »)<sup>2</sup>. Nous avons veillé à ce que le recueil et le traitement des données correspondent à un éventail suffisamment large pour couvrir un ensemble très diversifié de situations et de tâches. Quelques recoupements avec des contrats de travail et avec des entretiens conduits auprès d'employeurs ou d'acteurs institutionnels ont été possibles, mais, faute de temps, il a fallu renoncer à l'analyse de documents complémentaires recueillis sur le lieu d'activité, ou au suivi d'une journée de travail de l'emploi-jeune, qui avaient été initialement envisagés. On dispose donc essentiellement, grâce aux deux corpus, de ce qui est *déclaré* par les jeunes. Mais, confronté à d'autres données empiriques, et à d'autres analyses dont la constitution d'un fonds spécifique de documentation a facilité l'accès,

---

<sup>1</sup> La discussion terminologique sera poursuivie dans une perspective d'approfondissement « métadisciplinaire » au sein de l'Institut Lorrain des Sciences du travail, de l'Emploi et de la Formation (4.1.3.). Les Laboratoires associés relevaient des disciplines ou des co-disciplines suivantes : sciences de l'éducation, sociologie et anthropologie, économie et sociologie, sociologie, droit du travail.

<sup>2</sup> J'ai mené trois entretiens, et participé à l'analyse de l'ensemble des deux corpus.

l'ensemble des matériaux recueillis a permis de faire apparaître les principaux problèmes concernant la teneur des activités, leur statut et leur légitimité, leur devenir, tandis que la présence d' « emplois-jeunes » pouvait servir aussi d'« analyseur » de l'évolution des métiers et des contextes de travail, ainsi que des relations à l'emploi, à la formation, et à la professionnalisation (F7).

Les chercheurs de l'Equipe de Recherche sur les Acteurs de l'Education et de la Formation (E.R.A.E.F.) se sont plus particulièrement attachés à analyser les situations et les activités de travail ; la façon dont l'emploi-jeune se situe en continuité/rupture avec le parcours antérieur du point de vue des investissements dans le travail et des compétences mises en œuvre ; le rapport « subjectif » à l'emploi ; les initiatives prises et la dynamique formative en relation ou non avec les situations de travail ; les conditions de la reconnaissance des acquis de l'expérience et de la formation ; les problèmes de la professionnalisation (surtout celle des jeunes) et de la pérennisation des emplois (D3). Dans beaucoup de cas, les activités sont caractérisées par la mobilisation et/ou la construction de savoir-faire complexes. Mais, plus l'activité est « nouvelle »<sup>1</sup>, moins les savoirs et savoir-faire qu'elle implique sont « formalisés », d'autant qu'il n'existe pas ici de modalités collectives de leur transmission. L'analyse des « besoins » de formation est, elle aussi, rendue complexe en raison de la nouveauté du poste, ce qui accentue la méconnaissance habituelle des situations et des activités de travail *réelles*, par différence avec celles qui sont *prescrites*, ou dont on a seulement une *représentation* approximative (H5). Le plus souvent, les emplois sont caractérisés, par les jeunes eux-mêmes, comme s'accompagnant d'apprentissages « sur le tas », *malgré* l'inexistence de « modèles » de la compétence disponibles dans le contexte de travail. En l'absence de « compagnonnage », ce sont les jeunes qui, souvent, prennent l'*initiative* de solliciter leur environnement pour effectuer des rencontres, demander des conseils, se construire des repères, et inventer progressivement le « style » d'une pratique singulière (D3). Les *compétences* comportent la plupart du temps des dimensions relationnelles et sociales très proches de ces « qualifications invisibles » pour lesquelles, dans le secteur des services, on estime souvent

---

<sup>1</sup> Une exploration des dimensions d' « innovation » (qu'il s'agisse d'emplois qui n'existaient pas auparavant mais qui recomposent des activités déjà existantes, ou d'activités inédites correspondant à des « besoins émergents » et entraînant des changements significatifs en termes de « compétences » et de « métiers ») a été proposée par Anne Flye Sainte Marie dans le champ de la « médiation sociale » (D4).

qu'aucune formation n'est nécessaire, puisqu'il suffirait d'avoir un sens « naturel » du « contact » ou des « relations » (**F7**). Or une analyse plus fine montre que ce n'est nullement suffisant. Si l'on considère, avec Guy Le Boterf, que les compétences sont des « savoir-agir en situation » qui incluent de « *savoir-transposer* », dans un environnement nouveau, « des connaissances et des savoir-faire (...) acquis et mis en œuvre dans des contextes distincts »<sup>1</sup>, elles englobent alors aussi l'« intelligence des situations » et le sens de la pertinence des actions, avec la constitution éventuelle de ressources et de moyens inédits, qui supposent la plupart du temps que l'on travaille avec d'autres (**H5**).

Sans entrer dans le détail de ce qui est développé dans les rapports de recherche (**H4**, **H5**), et dans les nombreux articles qui les ont accompagnés (**C9**, **D3**, **D4**, **F5**, **F7**), on peut mettre en relief quelques aspects des transferts, de la dynamique de l'expérience, et des conditions de sa reconnaissance.

Il s'avère tout d'abord que les distinctions empruntées à la « didactique professionnelle », développée notamment par Pierre Pastré<sup>2</sup>, sont ici très éclairantes. L'intitulé des *postes* est loin de permettre, à lui seul, une caractérisation fine des *tâches* effectuées dans les situations et les contextes de travail. Par exemple, la « médiation sociale » entrecroise des dimensions multiples, la « communication » peut renvoyer à de l'« animation », ou encore à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets, etc. Mais si l'on définit les *tâches* par des buts prescrits en fonction de résultats attendus qui, dans une organisation de travail donnée, requièrent, pour être atteints, des opérations matérielles et mentales disposant d'un certain nombre de moyens, les *activités* ne s'y réduisent pas. Ce n'est pas seulement qu'elles incluent les « mobiles », selon les analyses déjà mentionnées de Léontiev, mais c'est aussi parce qu'elles font apparaître des *configurations* de tâches avec des marges de manœuvre qui peuvent être investies de plusieurs manières, dans des *situations* qui sont elles-mêmes *contextualisées* par l'organisation et les conditions générales du travail. Enfin, les activités et les

---

<sup>1</sup> Guy Le Boterf, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, les Editions d'Organisation, 1997, p.71.

<sup>2</sup> Cf. par exemple Pierre Pastré, « Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle », *Education Permanente*, 111, juin 1992, p.33-54 ; « Variations sur le développement des adultes et leurs représentations », *Education Permanente*, 119/1994-2, p.33-63 ; « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Education Permanente*, 123/1995-2, p.13-31 ; « Didactique professionnelle et développement », *Psychologie Française*, 42, 1997, p.89-100.

contextes de travail prennent *sens* dans la « *trajectoire historique* » des personnes, en fonction de leurs expériences passées, de ce qu'elles vivent en dehors du travail, et de leurs aspirations pour l'avenir (**H5**). La recherche a ainsi permis de construire une problématique générale, constituant un cadre pour des travaux à poursuivre à propos aussi d'autres publics, sur les relations entre activités, sens des situations et des contextes de travail, construction des compétences, et perspectives de formation (**4.2.2.**).

Les investigations en direction des situations de travail indiquent que, dans de nombreux cas, celles-ci sont caractérisées par la construction et la mobilisation de savoir-faire complexes, et Patricia Champy - Remoussenard a montré par exemple que, dans le secteur des services à la personne, des activités d'aide matérielle, comme le portage de repas à domicile pour des personnes âgées, pouvaient être la « porte d'entrée » pour d'autres types d'aides, comme celle d'un accompagnement relationnel, relevant de compétences d'un autre ordre et d'un autre niveau de complexité<sup>1</sup>. La *pluriactivité*, la plupart du temps, n'est pas juxtapositive, mais elle renvoie à des « configurations multifonctionnelles » qui correspondent mal aux « qualifications » traditionnelles, et où se conjuguent par exemple l'accueil et la fourniture de prestations, le soin et l'animation, la gestion administrative et le travail relationnel.

Les activités entraînent alors un chevauchement de domaines de compétences et de fonctions diverses (**D3**, **F7**), entre lesquels les jeunes sont amenés à construire des relations et à établir une hiérarchie : être « agent de médiation sociale », ce n'est pas seulement être « agent de sécurité » ; coordonner et gérer des projets, ce n'est pas seulement assurer de l'animation et de la communication, etc. (**F5**). C'est la conjonction de l'absence de « modèles » déjà disponibles de la compétence, et cette pluriactivité dont la cohérence n'est pas immédiatement donnée, qui explique sans doute qu'une assez large autonomie caractérise souvent les situations de travail des emplois-jeunes. Elle s'accompagne d'une certaine imprécision dans les prescriptions, de la possibilité de faire preuve d'initiatives, et même, dans certains cas, d'*inventer* sa mission, comme pour ce jeune, « chargé de communication » dans une petite commune, qui a rédigé, chiffré, et présenté aux élus, avec son volet financier, un projet de salle, pour des rencontres

---

<sup>1</sup> Patricia Champy - Remoussenard, « Le social, c'est mon truc ! », *Informations Sociales*, 94, 2001, p.110-119.



et des animations qui n'existaient pas jusqu'alors (F7). Le rapport des jeunes à leurs activités et à leurs situations de travail est *évolutif*.

Toutefois, cette dynamique n'est pas toujours positive. L'emploi peut être vécu dans l'ambivalence à cause de sa précarité, ou en raison de son décalage avec les aspirations ou le niveau de qualification du jeune (H5). Surtout, le *parcours de professionnalisation* peut avoir du mal à se dessiner, car la dimension formative des situations de travail peut n'apparaître que de façon très fragmentaire aux yeux du jeune lui-même, et les formations complémentaires, quand elles existent, peuvent avoir un statut ambigu, même si, dans l'ensemble, elles sont reconnues comme un enjeu important par les différents acteurs (F5).

Pierre Higelé a analysé les différents cas de figure selon lesquels, dans notre échantillon, se sont articulées, ou non, situations de travail et formation, ainsi que les initiatives venant des jeunes ou des employeurs. Dans certains cas, aucune formation ne vient compléter l'expérience de travail, dans d'autres, la formation contribue directement à la formation de compétences réinvesties dans l'emploi, dans d'autres encore, la formation n'est pas liée à l'activité actuelle mais prépare un emploi futur. Même si la formation n'a pas, ici, de caractère obligatoire, on ne peut pas la dissocier des problèmes liés à la professionnalisation et à la pérennisation (pérennisation des emplois ou pérennisation des personnes dans l'emploi). Enfin, le dispositif « emplois-jeunes » relève directement de la problématique plus générale, et si importante aujourd'hui, des relations entre situations de travail et formation<sup>1</sup>. Il pose aussi la question de la fonction des *diplômes* dans le rapport entre compétences et qualifications reconnues (F7).

Dans l'ensemble, on ne peut pas dire que le souci, pour les « organisations du travail », de devenir « formatrices » et « qualifiantes » ait été très manifeste, alors pourtant que l'autonomie relative des jeunes et les initiatives qu'ils pouvaient prendre constituaient des conditions favorables pour qu'ils y trouvent des « situations potentielles de développement »<sup>2</sup>. Il reste certainement à s'interroger sur les conditions auxquelles l'expérience peut être formative (3.4.2.), car elle peut, au contraire, conduire à l'enfermement dans des routines, à des répétitions rétrécissantes, et à un développement des stéréotypes dans les activités ou dans les

---

<sup>1</sup> Cf. Jean-Marie Barbier, Fabienne Berton, Jean-Jacques Boru (Coord.), *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan, 1996.

<sup>2</sup> Cf. Patrick Mayen, « Des situations potentielles de développement », *Education Permanente*, 139/1999-2, p.65-86.

représentations. Dans « le champ encore incertain de la médiation sociale », il est souvent arrivé qu'il y ait eu une réorganisation de la division du travail ou une recomposition des activités au sein du collectif de travail, mais cela a entraîné surtout un souci de mieux définir les « contours » des activités des uns et des autres, plutôt qu'une redéfinition collective du *sens* du travail, malgré la « nouveauté » ou l'« innovation » introduites par l'emploi (**D4**).

Malgré ces limites, les nouvelles possibilités de « Validation des Acquis de l'Expérience », définies par la récente « loi de modernisation sociale » (et totalement inconnues des jeunes interrogés) constituent sans doute un contexte facilitateur de construction d'*itinéraires* personnels et professionnels, caractérisés par des *transpositions* et des *élargissements* d'expériences. La question centrale du nouveau projet de recherches sur les « emplois-jeunes » porte sur « la nature et les modalités de la reconnaissance des compétences construites par l'expérience chez les jeunes ayant bénéficié d'un contrat emploi-jeune et sortis de la mesure pour occuper d'autres types d'emplois »<sup>1</sup> (**4.2.2.**). D'ores et déjà, ce problème de la reconnaissance sociale des compétences dans un processus de qualification est clairement perçu et posé par certains jeunes (**D3**). Des acquis professionnels ont parfois préexisté à la création du poste ou à l'embauche, d'autres se sont constitués dans les situations de travail elles-mêmes, mais la possibilité de les articuler à des cursus de formation existants ou à des parcours de professionnalisation reste problématique (**F5**).

Comme Gaston Pineau l'a souligné, la notion d'évaluation des acquis semble éclater entre celle de reconnaissance et celle de validation, entre l'instrumentation standardisée et la démarche personnalisée. Elle soulève « des problèmes socio-épistémologiques complexes, aux frontières du privé et du public, de l'existentiel éprouvé au contenu échangeable, prouvé et comptabilisé »<sup>2</sup>. Le fait que, dans les activités de service en particulier, les compétences soient souvent « invisibles » aux jeunes eux-mêmes (**F7**) devrait inciter à proposer des « aides à l'explicitation », comme celle qu'a mise en place André Chauvet dans les « bilans

---

<sup>1</sup> Le projet est prévu pour deux ans (2002-2004) et implique trois équipes – dont l'E.R.A.E.F. – membres du réseau I.L.S.T.E.F.

<sup>2</sup> Gaston Pineau, « Acquis (Reconnaissance des) », in Philippe Champy et Christiane Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p.34.

de compétences »<sup>1</sup>. Mais la «reconnaissance » des acquis ne renvoie pas qu'à une « prise de conscience ». Elle engage tout un rapport à l'expérience où il ne s'agit pas seulement de les «trouver » et de les «identifier », mais aussi de « les accepter, les légitimer, les évaluer, les valider, les comptabiliser, s'en gratifier »<sup>2</sup>.

C'est pourquoi l'entrecroisement de la légitimation personnelle et de la légitimation sociale, le *sens* de l'expérience et ses transpositions possibles, sont finalement inséparables du « positionnement identitaire » du jeune et de son évolution (**C9** , **H5**). Dans «le rapport à l' emploi-jeune considéré du point de vue subjectif », que j'ai plus spécialement étudié dans le cas de la «médiation sociale » (**H4**), il apparaît que, pour environ un cinquième des jeunes interrogés, l'«emploi - jeune » n'est pas un véritable emploi ( du point de vue de son statut ou en raison de problèmes de « considération »), même si, pour plus de 90% d'entre eux, il est « socialement utile » et, pour près de 80%, requiert des savoirs ou des savoir-faire qu'ils ne possédaient pas au début du contrat. Le sentiment global (pour près de 90% des jeunes) de satisfaction dans le travail est certes lié à un sentiment de « reconnaissance sociale », mais celui-ci est plus faible que le sentiment d'« utilité sociale », et il n'entraîne pas de lui-même une *reconnaissance de l'expérience acquise* au cours du travail, alors que près de 80% des jeunes disent que ce qu'ils font correspond à un nouveau « métier ». Corroborés par d'autres enquêtes, ces faits peuvent plaider pour la structuration d'une filière, à laquelle correspondraient des titres et des diplômes homologués, même si elle ne correspond pour le jeune qu'à une expérience *transitoire*<sup>3</sup>. Il ne semble pas que les évolutions actuelles aillent en ce sens. Quoi qu'il en soit, plusieurs exemples montrent que les difficultés identitaires, et notamment tout ce qui affecte l'image de soi, rejaillissent sur la façon dont sont vécues les situations de travail, et même la manière dont s'y construisent les compétences (**D3**, **F5**). Le sentiment de compétence et d'efficacité dépend fortement, semble-t-il, de l'intensité des échanges établis dans l'environnement professionnel, et des formes de reconnaissance dont bénéficient les

---

<sup>1</sup> André Chauvet, « Bilans de compétences et aide à l'explicitation », in Pierre Vermersch et Maryse Maurel (dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation* , Paris, E.S.F., 1997, p.137-159.

<sup>2</sup> Gaston Pineau, «La reconnaissance des acquis : deux idées simples qui posent des problèmes complexes », in Gaston Pineau, Bernard Liétard, Monique Chaput (coord.), *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*, Paris, L'Harmattan, nouvelle édition remise à jour, 1997, p.12.

<sup>3</sup> Christine Beugin-Mialon, Philippe Bacci, « Médiateur social, un métier qui se cherche », *Education Permanente-A.F.P.A.*, supplément 2000 (« Services : vers de nouvelles logiques de professionnalisation »), p.103-111.

personnes en tant que porteuses d'expériences qualifiantes. A ces conditions, l'emploi est plutôt vécu par les jeunes comme un catalyseur. C'est l'occasion d'un accroissement de leur confiance en eux-mêmes, ainsi que d'une meilleure prise de conscience de leurs compétences, de leurs aspirations, et de leurs potentialités (H5).

### **3.3. Le sens de l'éducation dans la culture et dans les relations interculturelles.**

#### **3.3.1. Culture et création de facultés.**

Des trois séries de recherches présentées précédemment, il ressort que, surtout lorsque les conditions contextuelles sont facilitantes, il existe une *dynamique* du transfert, qui n'est sans doute qu'une modalité particulière dont s'exprime ce qui est *inventif* dans la pensée et dans l'existence. Deux articles assez rapprochés, l'un (F3) qui réexamine le transfert de ce point de vue pour le dossier thématique consacré en 1998 aux « transferts de connaissances » par la revue *Educations* (coord. Philippe Meirieu), l'autre (F2) qui porte sur le « développement » et la « création des facultés » pour le dossier thématique consacré en 1996 à la « culture générale » par la revue (*le*) *télémaque* (coord. Pierre-Damien Huyghe), contiennent tous les deux, dans leur titre même, le terme de « création ».

Il faut d'abord qu'il y ait *construction* active du savoir dans un « espace de sens », au cours de la première des phases du transfert distinguées par Philippe Meirieu, celle de la contextualisation/conceptualisation (avant qu'il n'y ait décontextualisation et recontextualisation)<sup>1</sup>. La métacognition explicite suppose, quant à elle, une *pensée réfléchissante* dont l'*acte* de prise de conscience marque le *progrès*, la restructuration liée à un changement de niveau ne se réduisant pas au simple passage de l'« implicite » à l'« explicite »<sup>2</sup>. Enfin, la façon dont sont abordées les nouvelles situations suppose, surtout dans le cas des « transferts

---

<sup>1</sup> Philippe Meirieu, « Genèse et modélisation », in Philippe Meirieu, Michel Develay, *Le transfert de connaissances...*, op. cit., p.24.

<sup>2</sup> « La « prise » de conscience représente autre chose et davantage qu'une « prise », c'est-à-dire qu'une incorporation à un domaine donné d'avance avec tous ses caractères et qui serait « la conscience » : il s'agit en réalité d'une construction véritable qui consiste à élaborer, non pas « la » conscience considérée comme un tout, mais ses différents niveaux en tant que systèmes plus ou moins intégrés » (Jean Piaget, *La prise de conscience*, Paris, P.U.F., 1974, p.7).

éloignés », des recadrages et des créations de liens, des *transpositions inventives*, dont ne rend pas compte le « mouvement apparent » d'un *déplacement* des compétences entre le lieu de leur apprentissage et celui de leur utilisation<sup>1</sup>. On retrouve ici le sens « chomskyen » de la compétence comme « puissance générative »<sup>2</sup>. Le transfert est donc « transversal » à l'apprentissage considéré dans *la temporalité de ses différentes phases*, en même temps que, perpendiculairement, il assemble et intègre des ressources relevant de la *pluralité des registres* de la pensée (F3). Selon la remarque de travail si étonnante de Merleau-Ponty, lorsqu'on a affaire à un « univers », à un « monde », qui, comme ici, s'organise, il faut, pour le considérer, *suspendre* les représentations habituelles et orienter son regard *en deçà*, jusqu'à « remplacer les notions de concept, idée, esprit, représentation par les notions de *dimensions*, articulation, niveau, charnières, pivots, configuration »<sup>3</sup>. La « culture » est facilitatrice ou inhibitrice, selon qu'elle prépare plus ou moins à cela, même de façon implicite. Car « on aurait tort de croire que le transfert est une activité solitaire, il est fortement favorisé ou inhibé par la culture, et notamment par les représentations sociales qui situent une connaissance dans un univers de sens et de pratiques »<sup>4</sup>. La culture « donne forme à l'esprit »<sup>5</sup> non seulement à partir des façons de penser, mais aussi des façons de hiérarchiser, d'être attentif, d'être sensible, et de tirer les leçons de l'expérience. C'est tout cela qui sous-tend ce qui peut être « porté en avant » par le transfert.

Nous vivons *dans* la culture parce qu'il n'existe pour l'homme aucune « information » pure, qui serait dissociable d'un *univers* plus ou moins large, plus ou moins riche, de « significations »<sup>6</sup>. Mais ces significations ne sont pas données une fois pour toutes. Elles se transforment et elles s'affinent, en même temps que les facultés humaines ont à se renouveler et même à *se créer* pour que, *dans le temps* d'une l'histoire dont aucune téléologie ne garantit le progrès, les conditions de l'établissement d'un « monde humain » demeurent sans cesse

---

<sup>1</sup> Nicole Allieu, « Savoir morcelé, savoir unitaire », in Philippe Meirieu, Michel Develay, *Le transfert de connaissances...*, op. cit., p.67.

<sup>2</sup> Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, Paris, E.S.F., 1996, p.36.

<sup>3</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964, p.277.

<sup>4</sup> Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, E.S.F., 1997, p.67.

<sup>5</sup> Cf. Jerome Bruner, *...Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, trad. Yves Bonin, Paris, ESHL, 1991.

<sup>6</sup> Jerome Bruner, ib., p.18. L'éducation n'est donc pas seulement une « entrée dans la culture », mais elle est déjà, elle-même, « une des incarnations majeures du mode de vie de cette culture » (Jerome Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, trad. Yves Bonin, Paris, Retz, 1996, p.29).

préservées<sup>1</sup>.

Il revient à Pierre Kaufmann d'avoir montré que la condition la plus fondamentale de la culture était l'articulation du « principe de plaisir » et du « principe de réalité » (*Realität*). Il faut comprendre celui-ci comme *principe de dessaisissement*, de *négativité*, qui permet la substitution de *contenants* de pensée à l'illusion hallucinatoire, et la *création des facultés qui avertissent*, à partir de l'*attention* qui oriente vers le monde extérieur<sup>2</sup>. La culture est une « structure ouverte » sur le temps et les autres, sur ce qui est d'abord *inintégrable*, et à quoi l'on se rapporte par un dessaisissement en premier lieu *sensible*, qui engage un travail transformateur : « L'esprit(...) emprunte à la sensibilité qui lui fournit ses étincelles initiales ce caractère d'instabilité nécessaire qui met en train sa puissance de transformation »<sup>3</sup>.

La culture est donc d'abord ce qui affecte d'extériorité et d'altérité *le plus proche* : le corps, le langage, et ce temps de la vie qui, pour tous, se déploie de la naissance à la mort<sup>4</sup>. Dans ses *Leçons sur la Philosophie de l'Esprit* à Iéna, c'est la dialectique du travail, du langage, et de l'interaction qui est mise, par Hegel, au fondement du processus de la formation de l'esprit : « L'esprit n'est pas le fondement qui est au principe de la subjectivité du soi dans la conscience de soi, il est le milieu (*Medium*) au sein duquel un moi communique avec un autre moi et à partir duquel seulement, en tant que médiation absolue, l'un et l'autre se constituent réciproquement comme sujets »<sup>5</sup>. La culture est cette instance du

---

<sup>1</sup> Il est donc en principe possible de distinguer le « progrès de l'histoire » et le « progrès de l'esprit humain ». Pour Condorcet, celui-ci s'atteste dans l'accroissement du savoir scientifique et technique (*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1793), Paris, Vrin, 1970). Mais le plus important est de comprendre que, pour lui, c'est parce que l'homme est indéfiniment *perfectible* que des *progrès de l'esprit* (et non pas seulement un accroissement quantitatif des connaissances) sont possibles. Les « progrès de l'esprit » ne signifient nullement que les hommes sentent, pensent, ou vivent mieux que ceux qui les ont précédés, mais que chaque époque a ses *exigences* propres compte tenu du passé, de l'état, et du devenir du monde. Ce qui est demandé à l'esprit, c'est qu'il se tienne « à la hauteur » de ce qui est ainsi exigé par « le monde et les temps qui changent ».

<sup>2</sup> Le « principe de dessaisissement du sujet en son rapport à l'Autre » permet de distinguer la « réalité » (*Realität*) au sens freudien de l'« effectivité » (*Wirklichkeit*) au sens hégélien (Cf. Pierre Kaufmann, *Psychanalyse et théorie de la culture*, Paris, Denoël-Gonthier (« Médiations »), 1974, p.42, n.1). C'est dans les « Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques » que Freud rattache au « principe de réalité » d'abord la fonction d'*attention*, puis la *mémoire*, l'*acte de jugement*, l'*action* (différente de la simple décharge motrice), et le *processus de pensée* qui repose sur l'activité de représentation rendue possible par l'*ajournement* de la décharge (in *Résultats, idées, problèmes, I, 1890-1920*, trad. Paris, P.U.F., 1984, p.137-138).

<sup>3</sup> Paul Valéry, *Tel quel* (« Littérature »), Paris, Gallimard (« Idées »), 1971.

<sup>4</sup> Cf. Jean-Luc Nancy, « Etre singulier pluriel », in *Singulier pluriel ! L'individu et/ou le groupe dans la relation d'aide. Actes du XIIe Congrès de la FNAREN*, FNAREN, 1996, p.51.

<sup>5</sup> Jürgen Habermas, *La technique et la science comme « idéologie »*, trad. Jean-René Ladmiral, Paris, Denoël-Gonthier (« Médiations »), 1973, p.168.

symbolique, du *partageable*, à partir de laquelle peuvent se distinguer des « sujets séparés », c'est-à-dire non confondus les uns avec les autres mais capables de se reconnaître, de s'adresser les uns aux autres, et de coopérer. Il n'est donc pas étonnant que les universaux symboliques de toute culture se rapportent précisément aux pouvoirs et aux contraintes de la langue, aux rapports de travail, à l'articulation entre la différence des sexes et celle des générations. Quelles que soient les figures très différentes de son expression dans l'espace et dans le temps, l'ordre symbolique est ce qui garantit à la fois qu'un monde humain soit possible<sup>1</sup> et que des transformations puissent s'y effectuer.

Ces transformations peuvent être considérées sur deux plans complémentaires d'externalisation et d'internalisation des « facultés », et selon deux *régimes de durée* très différents. Tout d'abord, les structures, les formes, les contenus symboliques de la culture offrent des *outils de pensée* qui sont « à vocation universelle ». Cela ne signifie pas qu'ils seraient an-historiques, mais qu'ils sont facilitateurs de la création de transferts parce qu'ils ont « vocation à s'émanciper des situations » où ils sont apparus »<sup>2</sup>. La culture en tant que *Bildung* est ainsi, à la fois, formatrice et transformatrice du rapport au monde, aux autres, et à soi. Mais, si l'on considère les choses à beaucoup plus long terme, dans le cours du très long processus historico-culturel de la formation de l'humanité, depuis ce qui, selon Freud, « ouvrit la voie à la civilisation », c'est-à-dire le « refoulement organique » portant sur les sensations olfactives, lié à la station debout et à l'effort vers la propreté<sup>3</sup>, c'est toute une « proportion » et une « instruction d'organes » qui s'est constituée, et qui continue à se constituer selon les différentes cultures et micro-cultures. Une culture, c'est une façon d'être sensible, *dès le niveau préverbal*, et d'être doté d'organes qui sont devenus des instruments grâce auxquels est explorée et inventée, dans ses *formes*, l'expressivité des paroles, des gestes, et

---

<sup>1</sup> Sur les relations entre la violence et la destruction du symbolique comme *structure* d'ordre (et non pas comme *contenu* particulier), cf. Jean-Yves Rochex, « La violence à l'école », *Dialogue*, 83-84, printemps 1996, p.70-74.

<sup>2</sup> Cf. Jean-Yves Rochex, « Grammaires en actes ou activités de grammaire », in G.F.E.N., *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*, Lyon, Chronique Sociale, 1996, p.50.

<sup>3</sup> Sigmund Freud, *Malaise dans le civilisation*, trad. Ch. et J. Odier, Paris, P.U.F., 1971, p.50 (note).

des actes<sup>1</sup>.

A plusieurs reprises (A, F2), j'ai rappelé ce mot de Goethe à Humboldt, selon lequel les hommes ne sont pas seulement, comme les animaux, instruits par leurs organes, mais « ont la supériorité d'instruire leurs organes en retour »<sup>2</sup>. C'est à partir de ce pouvoir (« faculté des facultés » un peu comme la main est, pour Aristote, l'« organe des organes »<sup>3</sup>) que l'on peut comprendre la distinction, proposée par Hannah Arendt, entre les « facultés de l'homme » et les « simples attributs de l'animal humain »<sup>4</sup>. La culture, c'est ce qui « donne forme » non seulement à l'esprit mais aussi à la sensibilité et à l'affectivité. Et « donner forme », c'est toujours en même temps créer ou affiner une « faculté »<sup>5</sup>, ou encore ouvrir une faculté à la puissance d'un rapport à une ou à plusieurs autres (« tension sensible » de l'auditif, du visuel, et même du tactile dans le cinéma<sup>6</sup>, ou acuité d'une écoute liée à l'abstinence du regard dans la psychanalyse, par exemple).

Les deux dimensions les plus fondamentales de toute culture pourraient donc être ainsi récapitulées : la culture est une « sous-jacence » (l'*humus* auquel est apparenté le mot *humanitas*), un arrière-plan, non pas un environnement (*Umwelt*) mais un monde (*Welt*)<sup>7</sup>, qui a sa subsistance et sa cohérence propres, comme le « monde 3 » de Karl Popper<sup>8</sup>, ou encore ce que Bernard Stiegler nomme

---

<sup>1</sup> La proportion et l'instruction d'organes ne sont pas fermées sur elles-mêmes et elles sont évolutives. Mais il y faut la *durée* nécessaire pour que la vie se perpétue et s'invente de très loin. C'est ainsi, par exemple, que François Cheng parle des Chinois comme d'« un peuple à la parole brève et aux gestes longs, peu doués pour le discours, et dont le génie réside dans les mains et dans les pieds, mains et pieds sortis de l'argile, couleur d'argile » (*Le Dit de Tianyi*, Paris, Albin Michel, 1998 et « Livre de Poche », 2001, p.162).

<sup>2</sup> Johann-Wolfgang Goethe, *Lettre à Humboldt* du 13 mars 1832.

<sup>3</sup> Aristote, *De l'Âme*, III, 9, 432 a 2.

<sup>4</sup> Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, trad. Georges Fradier, Paris, Calmann-Lévy, 2<sup>e</sup> éd. 1983, p.188.

<sup>5</sup> « Le processus d'assimilation par l'individu des fruits du développement historique de l'humanité est en même temps le processus de formation de ses facultés. C'est pour ainsi dire le processus de formation des organes « fonctionnels » spécifiques de ses activités. Ces « organes » constituent des systèmes dynamiques de processus du cerveau qui forment de nouveaux « ensembles » d'activité des appareils périphériques à fonctions élémentaires propres et qui se transforment eux-mêmes. Ainsi se manifeste un nouveau type d'adaptation propre à l'homme grâce auquel le développement social et historique se produit à une cadence incomparablement plus rapide que le processus de l'évolution biologique » (Alexis Léontiev, « L'individu et les œuvres humaines », *Les Etudes Philosophiques*, 3, juillet-septembre 1957 (« L'homme et ses œuvres. Actes du IXe Congrès des Sociétés de Philosophie de Langue Française »), p.187).

<sup>6</sup> Cf. Pierre-Damien Huyghe, *Du Commun. Philosophie pour la peinture et le cinéma*, Circé, 2002, p.45-49.

<sup>7</sup> Stanislas Breton, *Causalité et projet*, Paris, P.U.F., p.91-112.

<sup>8</sup> Cf. Karl Popper, *La quête inachevée*, trad. Renée Bouveresse, Paris, Presses-Pocket, 1989, p.254-263.



la « rétention tertiaire »<sup>1</sup>. Ce qui caractérise une culture est sa *profondeur temporelle*<sup>2</sup>, d'où lui vient sa *puissance* de déploiement. C'est l'idée qui est au fond de celle de « culture générale » (ou d'*enkuklios paideia*) : la *longue mémoire* qui « fait le tour » des choses, décante, dote le jugement d'un « principe d'ouverture et d'équilibre », d'un « pouvoir de discernement et d'évaluation, d'un « art de faire les différences » et de préférer à bon escient »<sup>3</sup>. Tel était pour Bergson (A) le rôle des « études classiques » dans la formation du « bon sens », considéré comme « l'attention même, orientée vers le sens de la vie », la « faculté primitive d'orientation » qui s'instruit de la façon dont les Anciens ont cherché à « rompre la glace des mots », pour « retrouver au-dessous d'elle le libre courant de la pensée ». C'est parce que « le temps, à mesure qu'il avance, déroule des situations toujours nouvelles qui exigent de nous un effort toujours original » que l'esprit doit avoir « assez d'élan pour aller plus loin » et « assez de poids pour s'enfoncer profondément dans ce qui le touche ». Et, pour Bergson aussi, alors « la fonction peut créer l'organe et des facultés intellectuelles inattendues peuvent jaillir »<sup>4</sup>.

Par conséquent, il est possible (F2) d'établir une relation entre la culture, au sens « ethnologique » d'un ensemble de traits caractéristiques de façons de sentir, de penser, et de vivre, et la culture au sens « perfectif » qui est devenu celui du terme de *paideia* dans le monde hellénistique<sup>5</sup>. La culture est une

---

<sup>1</sup> Cf. Bernard Stiegler, *La technique et le temps*, 3 volumes, Paris, Galilée, 1994, 1996, 2001. La « rétention tertiaire » renvoie à la façon dont l'univers culturel est sédimenté et structuré par la mémoire des objets et de leurs usages, des outils, des significations et des espaces pratiques : « Dans le langage de la phénoménologie de Husserl, la rétention désigne une forme de mémoire. La rétention primaire est celle qui fait que chaque chose, chaque événement qui vient de m'arriver ne disparaît pas immédiatement mais reste présent à ma conscience tout en suivant un processus de dégradation mnémonique si je n'en fais rien (la queue de comète rétentionnelle). La rétention secondaire, nommée encore ressouvenir, est le fait de se rappeler de manière vivante, donc de réactiver quelque chose qui a été vécu et a déjà fait l'objet d'une rétention primaire auparavant. Enfin la rétention tertiaire désignerait, selon Stiegler, tous les supports externes au sujet qui fixent et portent de manière durable le contenu des souvenirs, que ce soit par l'écrit, par l'enregistrement analogique ou numérique, par les outils, les objets, les espaces structurés comme le sont les maisons, les parcs, les paysages » (Pierre Vermersch, « La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques », *Expliciter*, 43, janvier 2002, p.31, note 4).

<sup>2</sup> Pascal Quignard va jusqu'à caractériser la *civilisation* comme une culture qui se rapporte, en son fond, à au moins une langue morte : « Toute tradition dérive d'une traduction d'une langue perdue. On appelle civilisation une société à langue aïeule, que les parleurs d'une langue plus récente vénèrent comme leur mère. Les Sumériens. Les Chinois. Les Egyptiens. Les Grecs. Les Juifs. Les habitants de l'empire romain, etc. » (« On ne transmet que l'autre monde », *Les Cahiers de Prospero*, 11, 2000, p.101).

<sup>3</sup> Jean-Claude Forquin, « Culture », in Jean Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1999, p.110.

<sup>4</sup> Henri Bergson, « Le bon sens et les études classiques », *Ecrits et paroles, I*, Paris, P.U.F., 1957, p.84-94.

<sup>5</sup> Cf. Henri Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1948, p.152.

configuration, une « multiplicité en profondeur » plus complexe que ce qui se donne dans la spécialisation des savoirs ou des pratiques, et, à la condition qu'elle reste en relation avec ce que Bergson appelait le « métamorphoses » de la vie, elle se soutient elle-même d'une tension vers le développement et le perfectionnement des facultés humaines. La seconde dimension de toute culture est qu'elle est, au moins virtuellement, générative. Sous la diversité des *cultures* qu'ont rendue manifeste les travaux ethnologiques, sans doute faut-il retrouver ici le sens plus ancien de la notion de *civilisation*, « connotant un ensemble d'aptitudes générales, universelles et transmissibles »<sup>1</sup>.

Mais c'est au nom de la « civilisation » que l'Occident a justifié sa prétention hégémonique et ses entreprises coloniales, selon un processus de propagation *virale*, aboutissant à imposer aux autres sa « formule » de devenir semblables à lui<sup>2</sup>. C'est pourquoi il est maintenant devenu vital que la dimension de la *civilisation* (au sens perfectif) de la culture devienne ce qui la transforme en « culture d'hospitalité ». L'exigence de la civilisation est qu'elle devienne aujourd'hui une *organisation de l'altérité*. Or c'est là qu'elle est la plus fragile, menacée des deux risques symétriques et inverses de l'indifférenciation générale et du repli identitaire défensif. Il faut donc que l'« éthos civilisateur »<sup>3</sup> inclue le ressort réflexif critique qui caractérise le monde moderne, tout en *inventant* de nouvelles formes d'expressivité à partir d'une interculturalité à renforcer ou à construire (H3) : « L'objectif, c'est l'élaboration d'une *pensée hétérologique* au cœur de laquelle se situe la relation entre le familier et l'étrange, le savoir et le non-savoir, la certitude et l'incertitude »<sup>4</sup>. Les problématiques de la *croissance* (*crescere* : naître, grandir) et celle de la *création* (*creare* : faire naître et soutenir la croissance) trouvent ici leur point d'articulation.

---

<sup>1</sup> Claude Lévi-Strauss, *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983, p.50. A la suite d' Ortega y Gasset, André de Peretti désigne, à l'inverse, la civilisation comme « ensemble de mœurs et des comportements » auxquels la culture donne un sens ( Jacques Ardoino, André de Peretti, *Penser l'hétérogène*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998, p.125-126). Le terme de *Kultur* (traduit d'abord par « civilisation ») désigne, pour Freud, « la totalité des œuvres et organisations dont l'institution nous éloigne de l'état animal de nos ancêtres et qui servent à deux fins : la protection de l'homme contre la nature et la réglementation des relations des hommes entre eux » (*Malaise dans la civilisation*, op.cit., p.37). Ainsi le sens « neutre » du mot « civilisation » (ou « *Kultur* ») est-il celui du XIXe siècle, tandis qu'au XVIIIe siècle la « civilisation » désigne la forme de vie policée et raffinée qui s'oppose à la sauvagerie ou à la barbarie.

<sup>2</sup> Cf. Claude Lévi- Strauss, *Anthropologie structurale deux*, Paris, Plon, 1973, p.332.

<sup>3</sup> Cf. Pierre Kaufmann, *Qu'est-ce qu'un civilisé ?*, Atelier Alpha Bleue, 1995, p.23, 81, 88.

<sup>4</sup> Christophe Wulf, *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1999, p.177.

### 3.3.2. Les relations interculturelles.

Les séminaires de réflexion auxquels j'ai participé en 1997-1998 pour constituer un « réseau transnational d'expérimentation et de réflexion sur l'éducation et la formation interculturelle », ainsi que la lecture exhaustive des textes des équipes de Porto, de Sarrebruck, et de Nancy-Metz qui m'ont permis de proposer une synthèse bibliographique ordonnée et problématisée, un glossaire renvoyant aux publications, et une présentation, accessible par questions, des principaux éléments du corpus rassemblé (H3), m'ont d'abord convaincu que ce sur quoi il était le plus facile de se mettre d'accord pour travailler, c'était la mise au jour des processus de description généralisante, de catégorisation, d'identification simplificatrice qui ont pour résultat de figer les différences en caractérisant une personne, un groupe, ou une culture elle-même, par un certain nombre de « traits » stéréotypés. Comme le montrent notamment, dans le corpus, les travaux de Bernd Krewer, le plus grand risque de la « psychologie interculturelle » différentiatiste, c'est le risque de l'étiquetage. Dans la « construction de l'autre culturel », les obstacles à la relation sont alors presque toujours imputés à ceux qui sont minoritaires et stigmatisés<sup>1</sup>.

Cette « illusion explicative » peut être rapprochée de ce que certains psychologues sociaux appellent l'« erreur fondamentale d'attribution », qui explique les raisons du comportement de quelqu'un par ses « dispositions » naturelles ou culturelles, au détriment de l'analyse des conditions réelles des interactions ou des rencontres<sup>2</sup>. D'une manière générale, alors que les comportements de l'autre sont, de façon défensive, spontanément référés à son origine ou à sa culture, il importe de tenir compte des rapports historiques qui se sont constitués entre les cultures, et des dimensions politiques, sociales, économiques, géographiques qui sont en jeu<sup>3</sup>. La surdétermination des variables culturelles entraîne ce que Martine Abdallah -

---

<sup>1</sup> L'ethnicité comme « marquage », désignation produite par l'extérieur, peut alors être retournée et revendiquée pour s'affirmer comme groupe, ce qui conduit notamment à l'« ethnicisation » des phénomènes de violence. Cf. Eric Debarbieux et Laurence Tichit, « Le construit « ethnique » de la violence », in Bernard Charlot § Jean-Claude Emin (coord.), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, p.155-177.

<sup>2</sup> Cf. Pierre-André Taguieff, « La haine ne suffit pas. Sur une illusion explicative », *Impatiences démocratiques*, 2, déc. 1999, p.24-27.

<sup>3</sup> Cf. Anne Flye Sainte Marie, « Actions de formation pour une compréhension de la diversité culturelle : un détour au-delà des images et un retour vers le « nous »... », *Bulletin de Psychologie*, XLVIII, 419, 1995, p.431-437.

Pretceille désigne comme la «dérive culturaliste de la culture», qui «correspond à cette accentuation systématique et exclusive de la dimension culturelle des phénomènes sociaux et éducatifs»<sup>1</sup>. Penser sa propre façon de penser l'autre, analyser la façon dont se construisent les processus de catégorisation, implique nécessairement un travail sur les dimensions transférentielles et contre-transférentielles de son *implication* dans le rapport à l'autre<sup>2</sup>. Il s'agit là notamment d'une *éducation du regard*, qui *prenne le temps* de procéder d'une *altérité* qui déjoue les catégorisations de la *différence*, et qui soit «le témoin de la durée qu'il élabore et manifeste en même temps»<sup>3</sup>. C'est Clifford Geertz qui, à la suite de Gilbert Ryle, a proposé la notion de «description dense» (*thick description*) pour indiquer que les cultures étaient comme des «textes à déchiffrer», chaque «convention symbolique» devant être rattachée à des «contextes de description» qui lui confèrent une certaine «lisibilité» pour d'autres qui ne partagent pas ce contexte<sup>4</sup>. Mais l'on peut dire aujourd'hui que *toutes* les cultures sont devenues de plus en plus complexes, métissées, hybrides, et ont acquis par «*transculturation*» de nouveaux codes qui n'ont pas purement et simplement aboli les précédents<sup>5</sup>. Si le «culturalisme», ou le «multiculturalisme» qui en est la version la plus répandue, ont pu être désignés comme des «maladies infantiles de la culture», c'est en particulier parce qu'ils occultent le «caractère de plus en plus polychrome et polymorphe des groupes et des cultures»<sup>6</sup>.

Peut-être le concept de «culture» ne permet-il plus de penser la diversité (y compris la diversité interne) des cultures<sup>7</sup>, mais il serait dangereux d'aborder la question du multiculturalisme de façon elle-même trop stigmatisante ou caricaturale. Le multiculturalisme «anglo-saxon» exprime en terme d'*identité* ce qui renvoie peut-être plus fondamentalement à des problèmes de

---

<sup>1</sup> Martine Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, Paris, P.U.F. («Que sais-je ?»), 1999, p.39.

<sup>2</sup> Cf. Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode*, Paris, Flammarion, 1967.

<sup>3</sup> Francis Affergan, *Exotisme et altérité*, Paris, P.U.F., 1987, p.160.

<sup>4</sup> L'anthropologie trouve alors dans la «construction narrative» les ressources d'une «voie médiane» entre les abstractions généralisantes et l'exacerbation des détails concrets. Cf. Clifford Geertz, *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, trad. Denise Paulme, Paris, P.U.F., 1986.

<sup>5</sup> Cf. Daryush Shayegan, *La lumière vient de l'Occident*, Paris, Editions de l'aube, 2001, p.79.

<sup>6</sup> Martine Abdallah-Pretceille, *ib.*, p.37.

<sup>7</sup> C'est pour cette raison que Martine Abdallah-Pretceille lui préfère celui de *culturalité*, «qui renvoie davantage à un processus, une dynamique, à des échanges, des métissages et des transgressions» («Laïcité entre intégration et intégrismes», in *Les Entretiens Nathan VI. L'école : diversités et cohérence*, Paris, Nathan, 1996, p.96).

*reconnaissance*<sup>1</sup>, dans un contexte de domination culturelle sur les minorités, ou de dépérissement culturel en raison de la montée uniformisante, dans le monde, de la « rationalité instrumentale ». Charles Taylor insiste lui-même sur l'existence de plusieurs pôles d'identité évolutifs, mais aussi sur la nécessité d'un « sentiment d'appartenance » sans lequel on ne pourrait même pas agir avec d'autres<sup>2</sup>. La discussion peut donc se situer sur deux plans. Le premier est celui des « *ordres de reconnaissance* » qui hiérarchisent la multiplicité des sphères d'appartenance et des légitimations. On peut ainsi penser, avec Ricoeur, que « le lien de citoyenneté est toujours presupposé par tous les autres » et que, même si le politique n'est évidemment qu'une activité *parmi* d'autres, il est, d'un autre point de vue, « l'englobant de toutes les sphères d'appartenance à l'égard desquelles nous faisons allégeance »<sup>3</sup> socialement. Ici, une *structure d'ordre* se distingue d'une lecture simplement *phénoménologique* du lien social, et elle est compatible avec ce qu'on a pu appeler un « multiculturalisme modéré »<sup>4</sup>, qui n'aboutisse pas à la *juxtaposition* de communautés fermées sur elles-mêmes dans une « société-mosaïque ». Mais sans doute doit-on s'interroger plus radicalement sur la teneur que peut avoir aujourd'hui le sens du *cum* de la « communauté », ou du « commun ». La « communauté » a été traditionnellement pensée en fonction d'un modèle d'« unité » immanente à elle-même et reposant sur des liens organiques<sup>5</sup>. Or, comme l'a rappelé Roberto Esposito, *communitas* dérive de *munus* (don, obligation, office à accomplir en faveur de quelqu'un d'autre). La communauté, avant de désigner l'appartenance, signifie la relation avec le dissemblable pour une « croissance commune », selon le sens de la racine indo-européenne *leuth*, d'où viennent les termes d'*eleutheria*, de *libertas*, et de *liberté*<sup>6</sup>. Il est donc nécessaire d'inventer une « consistance non-organique » de l'*avec*, à partir d'une redéfinition de ce qui peut être « partageable » ou « mis en commun ».

---

<sup>1</sup> Cf. Paul Ricoeur, *La critique et la conviction. Entretiens avec François Azouvi et Marc de Launay*, Paris, Calmann-Lévy, 1995, p.96.

<sup>2</sup> Charles Taylor, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, trad. Denis-Armand Canal, Paris, Flammarion (« Champs »), 1997.

<sup>3</sup> Paul Ricoeur, *ib.*, p.158.

<sup>4</sup> Dominique Schnapper (avec la collaboration de Christian Bachelier), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard (« Folio »), 2000.

<sup>5</sup> Cf. Jean-Luc Nancy, *La communauté désœuvrée*, Paris, Christian Bourgois, 1986.

<sup>6</sup> Roberto Esposito, « Communauté ne signifie pas identité, mais altérité », *Le Monde*, 19 déc. 2000, p.18. On peut aussi rappeler que *avec* vient de *ab hoc* (à partir de cela).

Le rapport à l'*altérité* suppose la reconnaissance de l'appartenance non seulement à une *condition humaine* mais à une *humanité* commune (H3). Mais ce qui caractérise le monde aujourd'hui, c'est que nous ne disposons plus d'un *sens commun* déjà partagé : le sens est ce qui doit être construit et mis «*en commun*»<sup>1</sup>. En deçà de l'«*être en commun*», on peut cependant accéder plus profondément encore à un «*être commun*», doué d'une «*valeur commune*», mais qui pour autant n'est pas public, qui est seulement *virtuellement* partagé. C'est le «commun qui ne se manifeste pas explicitement», qui est dispersé, diffus, ici *et* là, ici *ou* là<sup>2</sup>. C'est le commun des «gestes primordiaux» du travail, des «gestations» impliquant la *durée* en laquelle la perfectibilité humaine prend «corps» dans les registres d'*expérience* où «se constituent à chaque moment l'épreuve et l'endurance de l'époque». C'est un «commun» qui *se cherche* et *se fait* «en travail», à partir de la désorientation et de l'incertitude qui constituent son épreuve. C'est la façon dont, dans cette expérience, une issue (*poros*) est cherchée, une quête est poursuivie, qui est expressive d'une *conscience en acte*, pour laquelle l'explicitation même est un *travail* : «Je nommerais conscience non pas la capacité de pensée qui sait d'emblée ou d'avance ce qui doit être là pour faire monde (conséquence : il n'y a pas de conscience en avant-garde), mais celle qui est mue (mise en quête) par ce qu'il y a de monde éventuel à un moment donné (ce monde éventuel est encore bien douteux quant à ses traits)»<sup>3</sup>.

Considérée selon cette problématique, la *rencontre* interculturelle est véritablement *inventive* si elle ne confronte pas seulement des représentations, mais engage et transforme le rapport à sa propre culture ainsi qu'à la culture de l'autre (H3)<sup>4</sup>. Pour bien marquer que la véritable rencontre avec l'autre impliquait toujours

---

<sup>1</sup> Jean-Luc Nancy, *La communauté désœuvrée*, op.cit., p.146.

<sup>2</sup> Pierre-Damien Huyghe, *Du Commun. Philosophie pour la peinture et le cinéma*, Circé, 2002, p.9-13. Déjà Michel de Certeau avait insisté sur la «multilocation de la culture», et sur le fait qu'aujourd'hui le risque du sens était «à découvert, sans la protection d'une idéologie englobante» (*La culture au pluriel*, Paris, U.G.E. («10/18»), 1974, p.160-165).

<sup>3</sup> Pierre-Damien Huyghe, *ib.*, p.84.

<sup>4</sup> René Barbier et Yung-Chung Chung présentent cette *échelle* du «métissage» culturel : la *clôture* (qui tend à la soudure de la culture à elle-même et à l'exclusion de l'autre); le *filtrage* sélectif, depuis une position dominante; l'*articulation* multiculturelle juxtapositive; l'*interférence* qui implique un «rapport d'inconnu» et débouche sur une «création culturelle» («Sagesses orientales et éducation : vers un métissage axiologique ?», *Questions de*, 123 («Education et sagesse : la quête du sens»), 2001, p.282-283.

celle de l' « étranger en soi », Jacques Ardoino a proposé le terme d'*altération*<sup>1</sup> (identitaire). L'altération, ce n'est pas seulement l'altérité, c'est le rapport à l'autre en tant qu'il est *inconfortable*<sup>2</sup>. En ce sens, on peut dire que l'interculturalité véritable déjoue « toute conception substantialiste du sujet unifié »<sup>3</sup>, et requiert la conception d'un « soi », « centre d'action (*agency*) et de réflexion », suffisamment large pour intégrer « cette dimension intersubjective qui structure l'expérience phénoménale du sujet en établissant la relation et en même temps la distinction entre le soi et l'autre »<sup>4</sup>. Mais il ne suffit certainement pas de dire que la culture doit être « hybride » ou « métissée ». Au sein du réseau que nous avons constitué, c'est l'équipe de Porto (en particulier Luisa Cortesão et Steve Stoer) qui a insisté le plus fortement sur les risques toujours renaissants de l'*imposition* culturelle ou des représentations déformantes de l'autre. Leur intérêt pour la *recherche-action* tient d'abord à ce que, dans la *durée longue*, celle-ci permet de *s'habituer* à chercher et à agir ensemble, au cours d'un processus qui devient alors lui-même formatif<sup>5</sup>. Il est nécessaire de *s'attarder* dans l'expérience de la rencontre pour que celle-ci ait véritablement lieu.

C'est pourquoi il ne suffit pas non plus de dire que l'identité porte *d'emblée* les caractéristiques de la disponibilité en raison de sa pluralité intérieure. L'apprentissage de l' « identité complexe », dont Edgar Morin dit, à juste titre, qu'il « devrait faire partie des fondements de l'éducation »<sup>6</sup>, relève lui-même de plusieurs dimensions d'autorégulation (**H3**), et d'une élaboration plus ou moins consciente de « stratégies identitaires » dont les ajustements permettent de surmonter les clivages intérieurs ou les contradictions institutionnelles<sup>7</sup>. Il existe un *imaginaire* de l'assimilation facile, qui aboutit en réalité à une sorte de

---

<sup>1</sup> Cf. par exemple Jacques Ardoino, « Pour une éducation enfin reconnue comme métisse (statuts respectifs de l'hétérogénéité et de l'impureté dans une telle optique) », *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2001, p.201.

<sup>2</sup> Cf. Jacques Ardoino, « L'avènement d'une conscience citoyenne : élaboration identitaire et processus d'altération », *Pratiques de formation (Analyses)*, 37-38, février 1999, p.31.

<sup>3</sup> Christine Delory-Momberger, *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos, 2000, p.260.

<sup>4</sup> Bernd Krewer, « Soi et culture : des rencontres empiriques, scientifiques et épistémologiques », in J. Blomard et B. Krewer (Eds), *Perspectives de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.175-176.

<sup>5</sup> Luisa Cortesão, Steve Stoer, « Est-il possible que la formation « se produise » ? Potentialités de la Recherche-Action », *Colloque « Etat actuel de la Recherche en formation »*, ECT/UNL, Monte de Caparica, mai 1994, p.5.

<sup>6</sup> Edgar Morin, *La laïcité en éducation*, Lyon, Voies Livres, 1996, p.15.

<sup>7</sup> Cf. E.M. Lipiansky, I. Taboada-Leonetti, A.Vasquez, « Introduction à la problématique de l'identité », in Carmel Camilleri et al., *Stratégies identitaires*, Paris, P.U.F., 1990, p.23.

« fantomatisation du monde », abolissant les « écarts différentiels » entre cultures, alors que la « civilisation mondiale (...) implique la coexistence de cultures offrant entre elles le maximum de diversité, et consiste même dans cette coexistence »<sup>1</sup>. Même s'il existe une « capacité culturelle » qui, à partir des cultures existantes, vise à « libérer et mobiliser les forces dynamiques susceptibles de créer de nouvelles identités » selon l'horizon d'une « culture des cultures », voire d'une « méta-culture »<sup>2</sup>, cela ne peut se faire que *dans* le processus d'*interculturalisation* lui-même<sup>3</sup>, en fonction d'un « coefficient de transversalité » certes variable, mais sans lequel rien ne serait même compossible, et ne pourrait devenir « tangent » ou « adjacent au sujet »<sup>4</sup>.

La *pluralité* des cultures ne doit nullement disparaître, bien au contraire, puisque c'est à partir d'elle seulement que l'*interculturel* pourra se construire. Sur le plan métaphysique, peut-être est-ce le néoplatonisme qui a le plus profondément cherché à penser à la fois que l'« Un », qui n'est jamais pensé comme un « Etre », ne pouvait se manifester que par « retrait », dans une *pluralité expressive*, et qu'inversement (c'est le *praeclarum theorema* de Proclus), « toute pluralité participe de quelque manière à l'Un ». La *pluralité* n'est donc pas ici un simple *pluralisme* empirique, et la différence entre les cultures n'est pas ontologique, mais « méontologique », c'est-à-dire qu'elle relève d'une « visée » vers l'universel qui inverse une pente qui irait vers l'éparpillement du multiple<sup>5</sup>. L'universalité est un *horizon*, un principe *régulateur* dont le contenu ne peut pas être fixé<sup>6</sup>, mais qui *ouvre* chaque culture à ce qui, dans sa rencontre avec les autres, sera source de développement et de perfectionnement. Il n'est donc pas suffisant,

---

<sup>1</sup> Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale deux*, Paris, Plon, 1973, p.417.

<sup>2</sup> Daryusch Shayegan, *La lumière vient de l'Occident*, Paris, Editions de l'aube, 2001, p.63. Auteur iranien, D. Shayegan reprend à Henry Corbin l'idée de « dialogue dans la méta-histoire » (p.220), et il propose quelques exemples de cette « communication verticale », entre Shankara et Maître Eckhart, Ibn Arabi, Lao Tseu et Tchouang Tseu.

<sup>3</sup> Cf. Claude Clanet, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990, p.75.

<sup>4</sup> Félix Guattari, *Psychanalyse et transversalité*, Paris, Maspero, 1972, p.55 et 80. Le terme de « compossible » a été inventé par Leibniz pour indiquer que tous les possibles ne pouvaient pas être réalisés à la fois dans le même monde. Cela signifie que le dialogue méta-historique « par les sommets » relève d'une contemporanéité « aïonique » et non pas « chronologique » (3.1.3.1.), qui a besoin d'un temps « posé » et « ordinaire » (« chronothèse ») pour prendre sens comme « passage à la limite » à partir de chaque histoire singulière (individuelle ou culturelle).

<sup>5</sup> Cf. Stanislas Breton, « Négation et négativité proclusiennes dans l'œuvre de Jean Trouillard », in *Proclus et son influence. Actes du Colloque de Neuchâtel 20-23 juin 1985*, Zurich, Editions Grand Midi, 1987, p.90-91.

<sup>6</sup> Cf. Anne-Marie Drouin-Hans, *L'Education une question philosophique*, Paris, Anthropos, 1998, p.56-57.



même si c'est évidemment nécessaire, de distinguer des « morales » ethniques, singulières et spécifiques, l'« éthique » à dimension universelle, parce qu'on risque de n'aboutir alors qu'à un « universalisme abstrait »<sup>1</sup>. L'éthique *concrète* passe par l'*extension* des lieux d'exercice et de la classe des actions auxquels s'applique un impératif formel (celui de la liberté et de la dignité humaines dans l'éthique kantienne)<sup>2</sup>. Cela signifie, d'une part, que l'universel s'atteste dans la diversité des « formes symboliques » articulant l'expérience humaine entière, et que ces formes sont à la fois précaires et précieuses<sup>3</sup>. Mais, d'autre part, il est de la plus grande importance de n'*absolutiser* aucune culture, et de se souvenir, comme le demande Walter Benjamin, que tous les « biens culturels », si l'on considère leur origine, « ne sont pas nés du seul effort des grands génies qui les créèrent, mais en même temps de l'anonyme corvée imposée aux contemporains de ces génies. Il n'est aucun document de culture qui ne soit aussi document de barbarie »<sup>4</sup>. La culture n'est pas la valeur suprême, mais seulement un « point de passage »<sup>5</sup>. Elle doit elle-même être jugée à partir d'une « décision pour l'universel » et de l'« idéalité de la vérité », qui la *situent* finalement en rapport avec sa *destination* : « produire dans

---

<sup>1</sup> Martine Abdallah-Pretceille, « Pour une éthique de l'altérité et de la diversité », in *Éducation et Devenir, L'intégration, une mission pour l'école ?*, Paris, Hachette, 1998, p.96.

<sup>2</sup> C'est le rôle, chez Alan Donagan, des « prémisses additionnelles » ou « spécifiantes » qui rendent possible la *dérivation* concrète des devoirs à partir de l'impératif du respect (Cf. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p.323-324). Les biens humains *génériques* peuvent ainsi être *progressivement* reconnus concrètement par élargissement historique des domaines dans lesquels ils sont garantis, mais sans jamais qu'une pratique puisse être dite « homogène » au principe, qui garde son pouvoir de stimulation critique et d'exigence. C'est pourquoi la disparition de traditions qui *rétrospectivement* apparaissent comme intolérables (anthropophagie, sacrifices humains rituels, bûchers de sorcières, mais aussi, pour beaucoup déjà, excision, peine de mort...) ne signifie pas une méconnaissance des spécificités culturelles, mais témoigne avant tout de la perfectibilité et même des progrès de l'*esprit* humain ( D'une façon générale, comme l'a montré René Girard, le déchaînement *empirique* de la cruauté et de la violence n'empêche pas, bien au contraire, que ses mécanismes archaïques et ses leurres constitutifs ne soient de mieux en mieux démasqués, et pour un plus grand nombre). On peut donc considérer comme un signe de *civilisation* (ici mondiale) que la « Déclaration Universelle de Droits de l'Homme » de 1948 ait été adoptée à une quasi-unanimité (aucun Etat n'a voté contre, et huit se sont abstenus : six pays communistes, l'Arabie Saoudite, et l'Afrique du Sud) , même si la *défense* de ces droits et leur *extension* exigent toujours concrètement des combats.

<sup>3</sup> Dans le débat qui a opposé Cassirer et Heidegger à Davos en 1929, on peut dire, en simplifiant, que Heidegger se situe du côté d'une « origine » associant directement la liberté et la finitude, tandis que, pour Cassirer, les « biens de culture » constituent les *traces* de la découverte et de l'expérience de l'humanité de l'homme par elle-même (**F2**). Mais, comme Philippe Meirieu l'a rappelé, ce n'est pas pour autant qu'*en elle-même* la culture délivre de la barbarie (« Le pédagogue et les défis de la modernité », in Michel Soëtar et Christian Jamet (coord.), *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*, Berne, Peter Lang, 1998, p.14-15). Aussi bien l'*esprit* que les *actes* doivent venir au secours des formes d'équilibre et des aspirations dont la culture ne présente que des *traces expressives*.

<sup>4</sup> Walter Benjamin, 7<sup>e</sup> « Thèse sur la philosophie de l'histoire », in *L'homme, le langage, la culture*, trad. Maurice de Gandillac, Paris, Denoël-Gonthier (« Médiations »), 1974, p.187.

<sup>5</sup> Ernst Cassirer, *Logique des sciences de la culture*, trad. Jean Carro, Paris, Cerf, 1992, p.6.

un être raisonnable l'aptitude générale aux fins qui lui plaisent (par conséquent dans sa liberté) »<sup>1</sup>.

### 3.3.3. Education interculturelle et éducation à la citoyenneté.

A l'école, l'éducation interculturelle est une voie privilégiée pour entrer dans un processus de construction d'une *culture commune* et mettre en œuvre « cet universalisme concret qui suppose une dialectique du particulier et de l'universel »<sup>2</sup>. Gérard Fath a montré à la fois la nécessité d'« intégrer une dimension épistémique/critique dans la référence aux cultures »<sup>3</sup>, et celle d'« une véritable *épistémologie critique de la laïcité*, à partir de ses propres exigences internes », qui sont celles de permettre « à tous et à chacun d'éprouver (mettre à l'épreuve et vivre) librement une double tension essentielle à l'être humain : 1) entre non-sens et sens dans la construction du savoir et la recherche de la vérité, 2) entre singularité et universel. Cette tension devant rester ouverte, et résister à l'absorption par l'un des deux pôles »<sup>4</sup>. La question des « valeurs à l'école » (4.2.3.) s'ouvre à partir de cette perspective qui permet de tenir compte à la fois de ce qui est découvert et expérimenté à l'école elle-même comme « *valeurs concrètes* » dans les situations mises en place et les pratiques mises en œuvre<sup>5</sup>, d'une approche *des* cultures qui s'interdit tout prosélytisme mais qui n'occulte pas les dimensions génératives du sens<sup>6</sup>, d'une éducation au « débat en classe » régulé par une

---

<sup>1</sup> Emmanuel Kant, *Critique de la faculté de juger*, trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1968, p.241. On peut se souvenir de ce que, en 1938, écrivait Antonin Artaud dans « Le théâtre et la culture », préface au *Théâtre et son double* : « Je considère que le monde a faim, et qu'il ne se soucie pas de la culture ; et que c'est artificiellement que l'on veut ramener vers la culture des pensées qui ne sont tournées que vers la faim » (Paris, Gallimard (« Idées »), 1966, p.9).

<sup>2</sup> Michel Giraud, *L'approche interculturelle : faux débats et vrais enjeux*, Paris, C.N.D.P., 1995, p.67.

<sup>3</sup> Gérard Fath, *L'école laïque en France et son espace axiologique*, Thèse de Doctorat d'Etat, Nancy, 1987, p.265.

<sup>4</sup> Gérard Fath, « La laïcité : pour une remise en valeurs à l'école », in Guy Coq - Gérard Fath, *La laïcité : doit-elle s'imposer ? Principe, exigence, et tâche*, Editions du C.R.D.P. de Lorraine, Nancy, 1997, p.41-44.

<sup>5</sup> Cf. Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, E.S.F., 1991, p.153.

<sup>6</sup> « Outre le constant défi de l'individu démocratique (la culture scolaire) a subi les effets d'une laïcité mal comprise, faisant silence sur les enjeux essentiels de toute culture, créant le vide et l'absence, au nom d'une pseudo-indépendance des individus. Il en est résulté une culture scolaire tronquée dans trois dimensions essentielles : l'éthique, le politique, le symbolique (notamment les questions portées traditionnellement par les religions). Pour comprendre les vides de la culture scolaire, il serait désastreux d'ajouter des disciplines nouvelles, il vaudrait mieux ouvrir les grandes disciplines intellectuelles à ces dimensions négligées de la culture. Car ce sont ces dimensions éthiques, politiques, symboliques, en vue desquelles, peut-être, chaque culture, chaque civilisation, élabore tout le reste » (Guy Coq, *Démocratie, religion, éducation*, Paris, Mame, 1993, p.29-30).

*intention de vérité* soustraite au dogmatisme (F8)<sup>1</sup>, et d'une ouverture aux problèmes *inédits* auxquels les hommes se trouvent aujourd'hui confrontés en raison de leur croissance démographique, de l'extension de leurs pouvoirs, des interdépendances et des fractures qui sont devenues mondiales, et qui obligent à définir de nouvelles formes de vigilance et de solidarité<sup>2</sup>. Si les valeurs ne sont pas seulement ce qui donne lieu à des reconnaissances déclaratives mais aussi à des engagements pensés *et* concrets, il est juste de dire que la situation telle que nous pouvons aujourd'hui la percevoir est « un véritable défi pour les éducations » : « Quelles valeurs « suprêmes » les jeunes sont-ils invités à découvrir ? A quelles valeurs sont-ils invités à adhérer ? »<sup>3</sup>.

L'une des principales modalités d'une éducation qui, de tous points de vue, travaille sur le rapport aux « cultures » est la construction de *médiations* qui permettent d'établir des voies d'accès, des passerelles d'intercompréhension entre « univers » différents (G3, F2, F4)<sup>4</sup>. Il existe à la fois des discontinuités et une « résonance » possible entre les univers familiers (eux-mêmes porteurs de culture) et la culture au sens « perfectif », qui ne demeure vivante qu'en tant qu'elle témoigne d'une élaboration des grandes questions à portée universelle auxquelles l'humanité a été et se trouve confrontée, et de la recherche du véridique qui s'atteste en elle. C'est en fonction de cela qu'il est possible de resituer « l'actualité de la laïcité » dans ses rapports avec la « société cognitive » : « celle de l'appropriation et du partage des savoirs par et dans l'école »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Pour Ricoeur, l'école est le lieu d'une « laïcité tierce », entre la laïcité d'abstention de l'Etat et la laïcité de confrontation de la société civile. Il en découle *positivement*, pour l'enseignement public, l'« obligation de composer avec la pluralité des opinions propres aux sociétés modernes » par l'*information*, d'abord, sur les dimensions les plus fondamentales des cultures, et par l'*éducation à la discussion*, qui initie les enfants à « la problématique pluraliste des sociétés contemporaines » (Paul Ricoeur, *La critique et la conviction. Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*, Paris, Calmann-Lévy, 1995, p.193-209).

<sup>2</sup> Cf. par exemple Edgar Morin, *Terre-Patrie*, Paris, Seuil, 1993.

<sup>3</sup> Jacky Beillerot, *L'éducation en débats. La fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan, 1998, p.97.

<sup>4</sup> L'une des références les plus importantes est certainement ici Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, E.S.F., 1999. Sur le plan institutionnel, les rôles de la médiation pour faciliter le dialogue interculturel entre les parents et les enseignants sont, à partir de l'exemple d'un élève d'origine iranienne, analysés par Novine Berthoud-Aghili, « Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation », in Pierre R. Dasen, Christiane Perregaux (Eds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck, *Raisons éducatives*, 3, 2000/1-2, p.147-162. La médiation peut viser à corriger des dysfonctionnements institutionnels, à prévenir des conflits, à établir ou à rétablir des relations, à faciliter l'intégration des groupes minoritaires, etc...

<sup>5</sup> Alain Kerlan, « Les nouveaux défis de la laïcité », in Alain Kerlan, Michel Develay, Louis Legrand, Eric Favey, *Quelle école voulons-nous ? Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'enseignement*, Paris, E.S.F., 2001, p.181.

Sur le plan cognitif, deux conditions sont particulièrement importantes. Dans le cadre de la constitution du réseau transnational (H3), la première a été soulignée par Anne Flye Sainte Marie : l'éducation à la citoyenneté ne repose pas seulement sur l'apprentissage de la *vie* et de la *décision* collectives dans un espace de partage régi par des lois communes, mais aussi sur des *compétences cognitives* (apprentissage de la démarche comparative, de la relativisation et de la mise en relation des faits, de l'aptitude à communiquer et à argumenter)<sup>1</sup>. Les suggestions de Bernard Lahire vont dans le même sens : dès l'école primaire, il serait possible d'introduire beaucoup plus largement les démarches des « sciences du monde social » pour habituer les élèves à un « *regard compréhensif* véritable », « par la découverte et la connaissance progressives de l'existence d'autres « points de vue », d'autres cultures, d'autres mœurs, d'autres systèmes de pensée », la construction d'attitudes d'analyse et de distanciation, et l'accoutumance *pratique* aux différentes formes d'enquête (observations précises, questionnaires, entretiens), qui sont autant de moyens concrets d'acquisition de *valeurs* qui, autrement, risqueraient toujours de rester « à l'état de slogans démocratiques »<sup>2</sup>.

Il est donc nécessaire de prendre au sérieux la *complexité cognitive* qu'implique la compréhension des autres et de soi<sup>3</sup>. Mais ces dimensions cognitives s'intègrent dans un espace « anthropologique » plus large, qui trouve sa référence et sa pierre de touche dans les caractéristiques de la « relation éducative » elle-même, comprise dans la réciprocité fondamentale qu'elle découvre et instaure à la fois, et dans les « moments pédagogiques » qui mettent concrètement à l'épreuve la façon dont quelqu'un se reconnaît *responsable* d'un autre (3.1.2.). Pour François Galichet, cela a pour conséquence que l'« on ne saurait concevoir l'éducation à la citoyenneté sans aucune mise en relation pédagogique des élèves entre eux », dont « l'instauration du tutorat inter-élèves, telle qu'elle commence à se développer », constitue un exemple privilégié<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Anne Flye Sainte Marie, *L'éducation à la citoyenneté à l'école. Quelles compétences cognitives pour quelles compétences sociales ?*, 1996 (non publié).

<sup>2</sup> Bernard Lahire, « Vers une utopie réaliste : enseigner les sciences du monde social dès l'école primaire », in Institut de recherche de la FSU (dir. Hélène Romian), *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 2000, p.418-432.

<sup>3</sup> Cf. Alain Pierrot, « Intégration », in Jean Houssaye ( dir.), *Questions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1999, p.287.

<sup>4</sup> François Galichet, « L'Education citoyenne dans tous ses états », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 32, 2, 1999, p.91.

Il existe donc une relation de complémentarité entre l'approche de l'« univers des cultures » comme un « *pluriversum* », et la rencontre avec *chaque* autre dans sa « *singularité-universalité* »<sup>1</sup>. Dans sa dimension éthique, l'universalité renvoie à la reconnaissance en droit, pour *tout* homme, de ce qui garantit sa liberté et sa dignité. Dans sa dimension cognitive, elle est la relation vivante à ce qui fait le fond des « questions partagées » entre les hommes, et donc à *l'ignorance fondamentale* (sur la vie, la mort, l'infini...) qui est finalement « fondatrice de l'égalité démocratique »<sup>2</sup>. Au-delà des difficultés, des « malaises » dans la rencontre, qui renvoient à sa propre conflictualité interne ou à une élaboration insuffisante de la *symbolique* de l'universel<sup>3</sup>, l'étrangeté de l'autre est *énigmatique* et s'éprouve en même temps que la découverte d'une « étrangeté en soi », sans laquelle sans doute aucun « enrichissement » formatif ne serait également « transformateur ». C'est aussi ce que peuvent désigner les termes de « personnalisation » *de*, et *dans*, la formation (3.4).

---

<sup>1</sup> Martine Abdallah-Pretceille, « Pour une éthique de l'altérité et de la diversité », in Education et Devenir, *L'intégration, une mission pour l'école ?*, Paris, Hachette, 1998, p.99.

<sup>2</sup> François Galichet, « Esprit critique et citoyenneté », *Cahiers Pédagogiques*, 386, sept. 2000, p.62.

<sup>3</sup> Cf. Florence Giust-Desprairies, « Ecole : penser la différence », *Cultures en mouvement*, 40, sept. 2001, p.24-25.

### **3.4. Expérience et formation.**

#### **3.4.1. Personnalisation et formation d'adultes.**

C'est dans le cadre d'une longue recherche, coordonnée par Simone Baillauquès et portant sur la formation des professeurs des écoles, qu'il s'est avéré nécessaire de construire un concept de « personnalisation » qui soit pertinent pour contribuer, de façon générale, à la pensée de la formation des adultes<sup>1</sup>. Deux ensembles complémentaires de mes travaux antérieurs ou parallèles se sont ainsi trouvés articulés : ceux portant sur les « métiers impossibles », ou les « métiers de l'humain », notamment la pédagogie, considérés dans leur complexité ( **3.1.4.1.**), et ceux concernant les problèmes de l'éducation et de la formation en relation avec les dimensions du sens et de la subjectivité ( **3.1.5.1.**).

Dès 1988, la « modulation » de la formation dans les Ecoles Normales a été envisagée, par le Ministère de l'Education Nationale, comme « modulation des horaires dans les différents domaines de formation ». C'est une première façon de tenir compte de la diversité des expériences ou des parcours d'études des futurs enseignants, et même de celle de leurs modalités d'investissement dans la préparation à leur futur métier. Je me suis efforcé de distinguer différents *niveaux* selon lesquels la question des diversités pouvait se poser (**C5**), mais il est vrai, selon une remarque générale de Jean-Yves Rochex, qu'il existe toujours un risque de « naturalisation » des différences, dont il faut, sous peine de tomber dans l'individualisme abstrait, considérer les genèses, les registres, et les dynamiques évolutives socialement construites ou contextualisées<sup>2</sup>. Il est donc très important de ne pas dissocier l'écheveau où s'entrelacent l'histoire antérieure, l'expérience de la formation, et les orientations fondamentales qui

---

<sup>1</sup> Cette recherche, commencée avant la création des I.U.F.M., et qui a duré une dizaine d'années, a d'abord porté sur la « modulation de la formation initiale des instituteurs », puis sur la relation entre « projet et demande de formation chez les futurs professeurs des écoles », puis sur la « personnalisation de la formation initiale ». Selon des configurations variables, elle a associé des universitaires (Nancy 2, Mulhouse, Paris X, Rennes II), des directeurs-adjoints et des enseignants de quatre I.U.F.M. (Amiens, Nancy-Metz, Versailles, Rennes), une directrice d'école et des enseignants du premier degré (Rennes). La démarche de recherche et les principaux résultats ont été présentés dans un livre qui les intègre dans une perspective plus large : Simone Baillauquès, Pierre-André Dupuis, Gilles Ferry, Marthe Kempf, Frédéric Tournier (éds.), *La personnalisation d'une formation professionnelle : le cas des professeurs des écoles*, Paris, I.N.R.P., 2001. Ma contribution apparaît dans plusieurs chapitres (textes **C5**, **C6**, **C7**, **C8**).

<sup>2</sup> Cf. Jean-Yves Rochex, « Réformer le collège ou repenser la scolarité obligatoire ? Réflexions sur les termes d'un débat récurrent », *VEI Enjeux*, 127, déc. 2001, p.90.

donnent image et sens au travail auquel on se prépare, de la complexité des processus d'élaboration de l'identité professionnelle elle-même, comprise à la fois comme une des modalités essentielles de l'*identité sociale*, et comme ce qui ménage l'espace des *engagements personnels* qui, au fil du temps, donnent son *style singulier* à la façon dont quelqu'un « habite » ce qu'il fait.

Les concepts renvoient à des problèmes qu'ils contribuent en même temps à rendre plus repérables, ils ont des contours différenciateurs qui les délimitent par rapport à d'autres concepts et, construits dans des intuitions qui leur sont propres, ils instaurent des plans de compréhension, des diagonales de sens qui mettent en *résonance dans le temps* un certain nombre d'événements réels ou possibles<sup>1</sup>. « Individualisation » et « personnalisation » des formations sont des expressions particulièrement polysémiques<sup>2</sup>. Mais, comme l'a souligné Gaston Pineau dans une analyse que nous avons placée en exergue d'une partie de notre travail (C8), l'individualisation, *dans l'ingénierie de la formation*, est « tendue entre l'assouplissement technique et social des systèmes et la motivation existentielle des acteurs. Position d'entre-deux qui en fait un lieu stratégique exposé, tendu et complexe, contradictoire »<sup>3</sup>. Or l'insistance première sur l'individualisation des *parcours* risque d'occulter *l'appropriation réelle* de l'offre de formation pour celui qui se forme et qui, à partir d'elle, élabore le sens d'un trajet, d'un *itinéraire* (2.1.3.)<sup>4</sup>.

Dans notre équipe, Frédéric Tournier a montré comment, dès 1991 dans les textes officiels, mais surtout à partir des seconds plans de formation élaborés par les I.U.F.M., les *paradigmes* de l'*individualisation* et de la *personnalisation* commençaient à se différencier. La *modularisation* disciplinaire introduisant certains choix et options possibles dans le parcours de formation était liée à une logique d'enseignement-apprentissage correspondant à un idéal de

---

<sup>1</sup> Cf. Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Minuit, 1991, p.7-37.

<sup>2</sup> Cf. Didier Possoz, « Des expressions polysémiques : « individualisation », « personnalisation » de la formation », *Actualité de la formation permanente*, 114, sept.-oct.1991, p.15-23, et surtout Philippe Meirieu, « Individualisation, différenciation, personnalisation, etc. : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation », in A.E.C.S.E., *Individualiser les parcours de formation. Communications du Colloque organisé par l'A.E.C.S.E. les 6 et 7 décembre 1991 à l'Université Lumière-Lyon 2*, Paris, A.E.C.S.E., 1993, p.9-32.

<sup>3</sup> Gaston Pineau, « L'individualisation entre l'hétéro et l'auto formation », in Louis Sauvé et Gaston Pineau (dir.), *Individualisation de la formation. Recherche et exemples*, G.R.I.I.P. Québec et Université de Tours, 1993, p.123.

<sup>4</sup> Cf. Gérard Fath, « L'énonciation des pratiques, modalité d'appropriation personnelle de la formation (formation des maîtres et des formateurs) », in A.E.C.S.E., *Individualiser...*, op. cit., p.190.

complétude par comblement des manques, tandis que la *modulation* d'un processus de développement formatif, associant dispositifs de professionnalisation et travail personnel, renvoyait plutôt à un idéal d'intégration *autoformative* devant se poursuivre au-delà de la formation initiale<sup>1</sup>. Le *temps long* de la construction identitaire prend ici tout son sens de ne pas se réduire à l'apprentissage de statuts, de fonctions, ou de rôles, pour s'ouvrir à un travail pensé dans la relation de ses diverses composantes, qu'elles soient d'ordre psychique, rationnel, ou social<sup>2</sup>. Mais, plus encore peut-être que l'« individualisation » qui, si elle ne se confond pas avec un repli des individus sur eux-mêmes, peut être considérée comme une de ses conditions facilitantes (C8), la « personnalisation » doit s'affronter aux risques plus subtils de « déformation » propres à l'*autos*, pour pouvoir se déployer dans sa perspective et sa fécondité propres.

Les risques structurels de l'« auto-déformation » sont ceux du fantasme d'auto-génération (« je me suis formé tout seul »), qui méconnaît l'apport des autres (hétéroformation), et ceux du fantasme d'autarcie (« je ne dépends de rien »), qui méconnaît la formation par la réalité des choses (écoformation)<sup>3</sup>. Au contraire, la « théorie de la personne » d'Ignace Meyerson et les analyses de Wallon se rencontrent pour affirmer que « c'est *entre* ses milieux, à leur intersection, que le sujet se saisit, se ressaisit, et ne cesse de se produire »<sup>4</sup>. J'ai tenté de présenter dans une problématique d'ensemble « personnalisation », « modulations », et « médiations » (C6), en insistant, à la suite d'Habermas, sur le double pouvoir de communication et de réflexivité du langage, qui lui donne un rôle si important dans l'« individuation par la socialisation » : « L'individuation ne se présente pas comme l'autoréalisation solitaire et libre d'un sujet agissant

---

<sup>1</sup> Frédéric Tournier, « Le principe officiel de personnalisation » et « Individualisation et système modulaire », in Simone Baillauquès et al. (éds.), *La personnalisation d'une formation professionnelle : le cas des professeurs des écoles*, op. cit., p.45-68.

<sup>2</sup> Cf. Mireille Cifali, « Entretien avec Mireille Cifali réalisé par François Jacquet-Francillon », *Recherche et Formation*, 25, 1997, p.69-83.

<sup>3</sup> Cf. Gaston Pineau / Marie-Michèle, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris-Montréal, Edilig – Editions Saint-Martin, 1983, p.35-36.

<sup>4</sup> Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette, 1999, p.126. On comprend mieux ainsi les phénomènes d'interdépendance et d'intersignification qui apparaissent entre les différents domaines de l'expérience humaine. Cf. Jean-Yves Rochex, *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, 1999, p.117-171.



autonome, mais comme un processus médiatisé par le langage, accomplissant à la fois la socialisation et la constitution d'une biographie consciente d'elle-même »<sup>1</sup>.

Pourtant, si la personnalisation a valeur d'« individuation », ou, plutôt, de « subjectivation » dans l'établissement évolutif de relations avec les hommes et les choses, elle n'est pas, pour autant, à l'abri de la critique formulée par Bourdieu de l'« intellectualisme », de l'« idéalisme », du « mentalisme », et du « spiritualisme » qui, dans le personnalisme alors considéré comme « l'obstacle principal à la construction d'une visée scientifique de l'être humain », sont liés à l'idée au fond bergsonienne et anti-durkheimienne de la liberté comme « *appel* lancé à la conscience » contre les « *ordres* dictés par les exigences sociales *impersonnelles* »<sup>2</sup>. Or, si la conception durkheimienne du « sujet », en raison de la dépendance qu'elle instaure du « psychique » par rapport au « social », est incompatible avec la liberté comprise comme *causa sui*, « néant par excès », c'est-à-dire comme puissance de résistance et de transformation (3.1.4.1.), il faut comprendre l'*autos* selon une « logique du réalisme », c'est-à-dire d'abord, *ontologiquement*, au niveau de ce que Daniel Sibony a appelé l'éthique du « partage de l'être » (3.1.2.2.), qui reconnaît à la fois la *finitude* humaine et ses capacités *concrètes* d'ouverture, d'effectuation de passages, et de dépassement<sup>3</sup>.

Il semble que, dès Parménide, le terme qui exprime l'identité (*to auto*, le même) soit composé du pronom qui sert à la troisième personne (*autos*) et du *to* qui apparaît dans le participe substantivé *to éon*, l'*identité à soi* manifeste aux yeux de l'esprit : « une identité à soi n'est possible que là où coïncident l'ordre du penser ( penser/être pensé) et l'ordre de l'être »<sup>4</sup>. Le personnalisme a lui-même cherché à s'affranchir du soupçon de l'idéologie<sup>5</sup>, et à définir les deux plans, *métaphysique* et *phénoménologique*, où il convenait de le situer<sup>6</sup>. Mais c'est surtout Ricoeur qui, donnant un statut épistémologique approprié à la notion d'« attitude » comprise au sens d'Eric Weil, c'est-à-dire comme ce qui, « pris dans la vie », oriente la recherche vers des « catégories » construites dans des champs considérés

---

<sup>1</sup> Jürgen Habermas, *La pensée postmétaphysique. Essais philosophiques*, trad. Rainer Rochlitz, Paris, Armand Colin, 1993, p.191.

<sup>2</sup> Cf. Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p.159.

<sup>3</sup> Cf. Daniel Sibony, *Don de soi ou partage de soi ?*, Paris, Odile Jacob, 2000, p.37.

<sup>4</sup> Barbara Cassin, *Parménide. Sur la nature ou sur l'étant*, présenté, traduit et commenté par Barbara Cassin, Paris, Seuil, 1998, p.43.

<sup>5</sup> Jean Lacroix, *Le personnalisme comme anti-idéologie*, Paris, P.U.F., 1972.

<sup>6</sup> Cf. Maurice Nédoncelle, *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*, Paris, Aubier-Montaigne, 1942.

à partir des aspirations qui cherchent à s'y actualiser, a montré que l'on pouvait repérer une « *attitude-personne* », faite à la fois de la « mise en crise » de ce qui est intolérable dans l'ordre établi et d'un engagement concret, qui « requièrent le rassemblement de la durée dans une intériorité » et « l'horizon d'une vision historique globale »<sup>1</sup>.

C'est la raison pour laquelle, de même que Bernard Charlot a distingué de la « motivation », qui peut être seulement alléguée, la « mobilisation » comme mise en mouvement effectif<sup>2</sup>, j'ai tenté de situer le « projet » de formation comme ce qui, à partir des « demandes », des « désirs », et des « besoins », donne lieu à des *démarches* qui s'expriment par des initiatives et par des actes *concrets* dans un espace *réel* (C7). Des dispositions contractuelles peuvent les faciliter, ainsi que la mise en place de dispositifs permettant, dans un espace et un temps partagés, à la fois l'appropriation de la formation, les initiatives des étudiants, et le développement de pratiques réflexives faisant appel à l'explicitation et à l'écriture (C8). Mais l'essentiel est que l'autoformation prenne alors son sens complet en relation avec les caractéristiques spécifiques de la *vie adulte*, qui accentuent la nécessité de prendre « en mains la responsabilité de sa formation en même temps que celle de sa vie »<sup>3</sup>. Ontologiquement, on retrouve ici le privilège de l'*acte* sur le langage lui-même, en tant qu'« *actepouvoir* » non démiurgique, car l'expérience s'y met à l'épreuve et s'y poursuit, l'existence à la fois s'y atteste et s'y risque<sup>4</sup>.

La *fonction personnalisante de transitions* (passages de seuil, transitions formatives et transitions professionnelles) peut être pensée en relation avec les *conditions temporelles générales* de la formation de l'identité<sup>5</sup>, qui prend le sens de la constitution d'une expérience soutenue par les aspirations fondamentales exprimées dans une « perspective-personne », et qui « fournit au sujet sa densité humaine qui ne peut être réduite au seul savoir-faire

---

<sup>1</sup> Paul Ricoeur, « Meurt le personnalisme, revient la personne... (1983) », repris in *Lectures 2. La contrée des philosophes*, Paris, Seuil, 1992, p.201-202.

<sup>2</sup> Cf. Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997, p.62.

<sup>3</sup> Gaston Pineau, « La formation en deux temps trois mouvements », in Bernadette Courtois et Henri Prévost (dir.), *Autonomie et formation au cours de la vie*, Lyon, Chronique Sociale, 1998, p.244.

<sup>4</sup> Cf. Gérard Mendel, *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*, Paris, La Découverte, 1998.

<sup>5</sup> Cf. Pierre Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat, 1986.

professionnel»<sup>1</sup>. Mais les transitions activent des « processus axiologiques de personnalisation »<sup>2</sup>, grâce auxquels l'expérience peut à la fois se ressaisir, s'infléchir, et s'approfondir. Erikson a proposé comme critères du *véridique* et de l'*intégrité* de l'expérience sa *factualité* (elle n'est pas rêvée), sa *réalité* (elle appartient à un univers de significations partageables), et son *actualité* (elle n'est pas dans le « mauvais infini » d'une « puissance » se complaisant dans l'affirmation d'elle-même, mais elle s'actualise dans la finitude et la rencontre avec d'autres)<sup>3</sup>. La question de la « personnalisation » s'inscrit donc finalement dans le champ plus vaste des rapports entre l'expérience et la formation, que j'ai commencé à aborder surtout sous l'angle des relations entre expérience formative et expérience subjective.

### 3.4.2. Expérience subjective et expérience formative

J'ai d'abord rencontré le problème des rapports entre « expérience et « éducation » dans le contexte de la conception « pragmatiste » (A) de l'éducation qui est celle de Dewey<sup>4</sup>. L'expérience est une « transaction » avec l'environnement naturel et humain, et elle s'organise en s'amplifiant selon les deux principes de *continuité* ( principe longitudinal de l'expérience qui l'intègre dans le développement), et d'*interaction* (principe latéral de l'expérience qui la coordonne à d'autres expériences). L'*intérêt* est à la fois ce qui résulte de l'expérience et ce qui la suscite : cette *modulation* est ce qui la distingue d'un simple « vécu » (C6). Dewey annonce, d'une certaine façon, les analyses piagésiennes du développement cognitif à partir du double processus d'assimilation et d'accommodation<sup>5</sup>, ainsi que le principe d'*activité* qui sera privilégié par Lewin : « pour comprendre une chose, essayez de la changer »<sup>6</sup>. Toute l' « éducation nouvelle » fera de l'« implication

---

<sup>1</sup> Simone Baillauquès, « De la modulation à une personnalisation de la formation initiale. Histoire d'une recherche, chemins de réflexion », in Simone Baillauquès et al., *La personnalisation d'une formation professionnelle : le cas des professeurs des écoles*, op. cit., p.29.

<sup>2</sup> Raymond Dupuy et Alexis Le Blanc, « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, 76/2001-2, p.69.

<sup>3</sup> Cf. Erik H. Erikson, « Avant-propos », in E.J. Anthony et C. Chiland, *L'enfant dans sa famille. Parents et enfants dans un monde en changement*, Paris, P.U.F., 1983, p.17-28.

<sup>4</sup> Cf. surtout John Dewey, *Expérience et éducation*, trad. M.A. Carroi, Paris, Armand Colin, 1976.

<sup>5</sup> Cf. Pierre Higelé, *Construire le raisonnement chez les enfants. Analyse critique des exercices*, Paris, Retz, 1997, p.16-18.

<sup>6</sup> Bruno Boussara, Fernand Serre, Denis Ross, *Apprendre de son expérience*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, p.34.

active de l'apprenant dans le processus » la condition essentielle de l'apprentissage. « La relative liberté d'expérimentation qui a toujours caractérisé ce secteur »<sup>1</sup> permet de ne pas séparer les deux sens de l'expérience qui pourtant, depuis l'avènement de la science moderne avec Bacon, tendent de plus en plus à se disjoindre, l'*experientia* (mot du XIII<sup>e</sup> siècle) qui renvoie à « faire l'essai de », « trouver par soi-même », et l'*experimentum*, qui intègre l'expérience comme élément de la *méthode* de la science objective. De même, l'expérience y est à la fois *Erlebnis* (expérience vécue) et *Erfahrung* (passage, traversée portant « au-delà »).

Or c'est du côté de l' *Erfahrung* que, dans la philosophie contemporaine, et surtout depuis l' « analyse existentielle » de Binswanger, la pensée de l'expérience s'est détachée du grand massif pragmatiste pour retrouver ce qu'indiquait déjà l'étymologie de *experiri* (éprouver), avec le radical *periri* que l'on retrouve aussi dans péril. L'idée de traversée (*peirô* : traverser) est associée à celle d'épreuve (*peira*), et même de danger (*Gefahr*) qui conduit à chercher une issue (*poros* : gué ou passage). Mais la racine indo-européenne *per* est aussi dans *pretium* (ce qui a du prix). Je me suis référé à plusieurs reprises (A, G2), à l'analyse de Maldiney sur la « prise », qui éclaire tout le sens de l'*apprentissage développemental* à la lumière de l'aire de signifiance de cette racine *per* : « Voyager, c'est traverser, passer au-delà, de l'autre côté, vers l'avant, franchir (...) . Apprendre, c'est intégrer à l'état acquis (préfixe *Er*) tout ce qui se découvre au cours de cette traversée, où l'on fait route à travers le monde »<sup>2</sup>. L'expérience, c'est donc ce qui permet de se transformer en *ayant part* à..., de s'y connaître en quelque chose à partir d'un «savoir de participation profonde, directe, qui nécessite une symbiose originelle, comportant une espèce de fraternité avec un aspect du monde, valorisé et qualifié »<sup>3</sup>. Elle associe l' « être dans » et l' « être vers » dans une « relation globale d'appartenance (...) méréologique » (*meros* : la « part » que l'on prend à..., la « partie » que l'on joue), concernant « telle famille ou cette maison ou cette forêt, etc. »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Philippe Carré, « Autoformation et appropriation des savoirs », in Jean-Claude Ruano-Borbalan, *Savoirs et compétences en éducation, formation, et organisation*, Paris, Demos, 2000, p.106-107.

<sup>2</sup> Henri Maldiney, « La prise », in *Qu'est-ce que l'homme ? Hommage à Alphonse de Waelhens (1911-1981)*, Bruxelles, Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis, 1982, p.142.

<sup>3</sup> Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier-Montaigne, 1969, p.89.

<sup>4</sup> Stanislas Breton, « Fragment et totalité », in *Qu'est-ce que l'homme ?*..., op. cit., p.30.

Mais le paradoxe est justement que l'expérience comporte aussi un premier préfixe (*ex*) qui indique que, en même temps, elle fait sortir de soi, porte vers les confins, déproprie, expose, elle est orientée vers la rencontre avec d'autres. C'est cette « exposition » qui ouvre l'homme à lui-même, le dépayse, fait bouger les frontières, et permet le *déplacement* du sens. La condition en est la « verticalité » dans l'espace, perpendiculaire à la continuité temporelle intégrant les discontinuités, comme l'exprime le verbe heideggerien *durchstehen*, « se tenir debout à travers » : « « A travers » nomme la traversée, l'autre côté, l'en deçà, l'au-delà, et surtout cette tension extraordinaire de l'homme en verticalité dans l'espace, le seul être pour qui cet à travers mobilise toute l'étendue. Ce n'est pas vrai de l'animal qui ne possède pas cette verticalité et qui circule, pourrait-on dire, à travers en se faufilant dedans, sans cette espèce d'exposition première à la fois en arrêt et en abîme, d'où le premier geste est une émergence »<sup>1</sup>. L'expérience est à la fois appartenance, exposition, dépossession, et appropriation, comme l'indique la célèbre analyse hégélienne de l'« Introduction » à la *Phénoménologie de l'esprit*, qui a attiré tout spécialement l'attention de Heidegger<sup>2</sup> et de Gadamer<sup>3</sup> : le moment de *négativité* de l'expérience (les choses ne sont pas telles que nous les supposons, ou il est insuffisant de les penser comme nous les pensions) ouvre à des expériences nouvelles. Mais la conscience, qui se retourne (*umgekehrt*) ainsi, a la possibilité de faire retour (*zugekehrt*) à elle-même à un niveau plus profond : « Le principe de l'expérience renferme la détermination infiniment importante, que, quand il s'agit d'admettre et d'affirmer un contenu, l'homme doit être présent (*dabei sein*), de façon plus précise trouver ce contenu en accord et uni avec la *certitude* (*Gewissheit*) de lui-même »<sup>4</sup>.

Cependant, la compréhension de l'expérience s'approfondit encore si l'on considère en elle-même sa dimension « pathique », exprimée pour la première

---

<sup>1</sup> Jean Oury, *Création et schizophrénie*, Paris, Galilée, 1989, p.195.

<sup>2</sup> Martin Heidegger, « Hegel et son concept de l'expérience », *Chemins qui ne mènent nulle part*, trad. Wolfgang Brokmeier, Paris, Gallimard, 1962, p.101-172.

<sup>3</sup> Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, trad. fr., Paris, Seuil, 1976, p.196-201. L'analyse concernant Hegel aboutit à cette idée que « celui qu'on appelle un « homme d'expérience » n'est pas seulement celui qui est devenu tel grâce à des expériences, mais celui qui est ouvert à des expériences. La plénitude d'expérience, la plénitude d'être de celui que nous disons expérimenté ne consiste pas en ce que cet homme sait déjà tout et le sait mieux. L'homme d'expérience s'avère au contraire radicalement étranger à tout dogmatisme. Ayant beaucoup vu et beaucoup appris, il est tout particulièrement en mesure de faire de nouvelles expériences et d'en tirer de nouvelles leçons » (p.200-201).

<sup>4</sup> G.W.H. Hegel, *Précis de l'encyclopédie des sciences philosophiques*, trad. J. Gibelin, Paris, Vrin, 1970, p.33-34.

fois, da façon elle aussi paradoxale, dans le « *pathei mathos* » d'Eschyle<sup>1</sup>. Il signifie sans doute qu'au-delà de découvrir ceci ou cela à ses dépens, ce que l'homme doit apprendre, c'est à « découvrir les limites de l'être-homme »<sup>2</sup>. Mais, plus précisément, c'est dans *l'être-affecté*, non seulement en rapport avec ce qui nous arrive, ce qui nous « atteint », mais dans la « passibilité » de l'existence elle-même, que s'éprouve, au-delà du « pâtir », ce que Ricoeur appelle la « passivité *intime* », dans la « chair » (*Leib*) qui est le support d'une ipséité impliquant, si l'on peut dire, une « altérité propre »<sup>3</sup>. Or Fédida a montré qu'à ce niveau de l'existence, la « constitution du vécu en expérience » avait valeur d'« historisation de soi »<sup>4</sup> au sein du « monde humain », dans la préexistence et l'opacité duquel on est toujours déjà pris<sup>5</sup>. Jeanne Favret-Saada, dans le moment où son projet de connaissance de la sorcellerie dans le bocage mayennais s'évanouissait dans les formes où elle l'avait envisagé, a compris *l'être-affecté* comme le lieu d'une persévérance où, dans la plus grande obscurité, se maintient pourtant l'*intention* de comprendre (elle continue, notamment, à tenir un journal de terrain) : il reste une intensité, venant de l'autre, *à la place où elle se tient*, qui enveloppe quelque chose qu'elle ne sait pas et dont l'analyse ne pourra être tentée que plus tard, dans l'*après-coup*<sup>6</sup>. Le « lâcher prise » s'accompagne ici d'un désapprentissage qui rend possible un apprentissage différent, grâce à une présence maintenue comme une modalité de l'*implication* dans le passage à vide lui-même. La subjectivité, la chair, le psychique, entrent dans une « communication primaire » qui les « ajuste » dans et par-delà (*ex-per...*) la division des instances « topiques » qu'a distinguées la psychanalyse<sup>7</sup>. Cela signifie que l'expérience est à la fois diurne et nocturne, et que

---

<sup>1</sup> Eschyle, *Agamemnon*, v. 177.

<sup>2</sup> Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode*, op. cit., p.202.

<sup>3</sup> Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p.371-375.

<sup>4</sup> Pierre Fédida, *Des bienfaits de la dépression. Eloge de la psychothérapie*, Paris, Odile Jacob, 2001, p.240.

<sup>5</sup> Cf. Pierre Fédida, « Tradition tragique du psychopathologique. A propos du *pathei mathos* de l'*Agamemnon* », in *Crise et contre-transfert*, Paris, P.U.F., 1992, p.20.

<sup>6</sup> Cf. Jeanne Favret-Saada, « Être affecté », *Gradhiva*, 8, 1990, p.3-9.

<sup>7</sup> Cette « communication paradoxale » du manque, de ce qui prépare à la co-naissance, et de la liberté subjective est exprimée ainsi par Gustave Roud : « C'est par l'extrême de la soif que vous connaissez la fraise sous la feuille, par l'extrême épouvante de vous-même que vous connaissez l'église et son ombre, c'est aux confins de la lassitude et du sommeil que vous connaissez la vague morte bue par le sable d'août... C'est au moment où tout en vous est retombement, glissement vers le sommeil que vous connaissez l'élan rapide, le suspens léger de la lune au ciel de minuit. Il faut l'asphyxie de toute l'âme par une pensée qui flambe depuis des heures et l'étouffe de sa fumée, il faut l'oreille rompue par la phrase intérieure pareille à la graine aux coques des pavots, pour connaître le chant aérien dans les feuillages, sa déchirante liberté » (*Essai pour un paradis*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1983, p.83-84).

la vie humaine ne peut jamais être récapitulée par « mémoire vive ». Mais « c'est au sortir de sa nuit - juste pour le temps de la levée d'un jour - que l'homme acquiert connaissance de l'humain » : « le *pathei mathos* pourrait être alors cette subjectivation temporelle du pathos s'assignant à lui-même la connaissance obscure de la limite juste qui la constitue en expérience »<sup>1</sup>.

Sans doute cela peut-il aider à vivre ce que Walter Benjamin a appelé la « pauvreté en expérience », lorsque les événements ou les situations effroyables (la guerre, les camps) rendent quasi muets ceux qui leur survivent et obligent à « recommencer au début, à reprendre à zéro, à se débrouiller avec peu, à construire avec presque rien ». Il ne s'agit certes pas alors d' « effacer les traces », bien au contraire, mais de « repartir sur un autre pied et avec peu de chose », « d'explorer des possibilités radicalement nouvelles, fondées sur le discernement et le renoncement »<sup>2</sup>. D'une façon plus générale, la « pauvreté en expérience » peut être rapprochée du « commun dispersé », *disséminé ici et là, ici ou là*<sup>3</sup>, dont le « sens commun » n'est pas déjà partagé mais doit être mis « *en commun* » (3.3.2.). C'est ce qui donne un tel enjeu aujourd'hui aux tentatives de saisie, de compréhension, et d'analyse des pratiques, guidées par une *recherche de sens* ayant fait son deuil de l'illusion de la transparence, et qu'oriente plutôt le désir de se préparer de la façon la plus juste possible aux *risques*, inévitables, de la décision.

C'est à l'occasion d'un livre issu de Journées rassemblant des enseignants et des formateurs d'enseignants de Lorraine sur *Pratiques et Formations*, et dont j'ai coordonné l'édition avec Françoise Clerc<sup>4</sup>, que j'ai commencé à aborder la question des relations entre « analyse des pratiques » et « risques de la décision » en la centrant sur celle des « savoirs professionnels », ceux, ici, des enseignants (B2). Cette esquisse portait la marque de ma participation, presque depuis le début, aux séminaires du *Groupe de Recherche sur l'Explicitation (G.R.E.X.)* qu'anime Pierre Vermersch, et ses prolongements concernent la plupart des orientations de recherche dans lesquelles je suis d'ores et

---

<sup>1</sup> Pierre Fédida, *Crise et contre-transfert*, op. cit., p.21 et 23.

<sup>2</sup> Walter Benjamin, « Expérience et pauvreté », *Œuvres II*, trad. Maurice de Gandillac, Rainer Rochlitz et Pierre Rusch, Paris, Gallimard (« Folio »), 2000, p.364-372.

<sup>3</sup> Cf. Pierre-Damien Huyghe, *Du commun. Philosophie pour la peinture et le cinéma*, Circé, 2002, p.11-12.

<sup>4</sup> Françoise Clerc et Pierre-André Dupuis (coord.), *Pratiques et Formations. Rôle et place des pratiques dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, C.R.D.P. de l'Académie de Nancy-Metz, 1994.

déjà engagé (4).

En raison de l'ambiguïté du terme de *réflexivité* (renvoyant soit au *réfléchissement* piagétien, première étape de la « prise de conscience » qui va de l'action à la représentation, soit à l'analyse *réflexive* qui examine, selon différents points de vue et différents critères, ce qui a déjà fait l'objet d'une prise de conscience), il m'a semblé utile (B2) de distinguer *savoir de...* et *réflexion sur...* Le *vécu de l'action* n'est nullement d'emblée disponible, et son *explicitation* requiert des démarches et des techniques qui sont pour une bonne part contre-intuitives (surtout dans les conditions de l'accès évocatif et de son maintien, les modalités du questionnement, et la distinction des registres de l'expérience). Elles doivent elles-mêmes faire l'objet d'un apprentissage expérientiel<sup>1</sup>. Comme le signale Philippe Perrenoud, les travaux pionniers de Schön et Argyris sur les « connaissances dans l'action » (*knowing-in-action*), la « réflexion dans l'action » (*reflection-on-action*), et la « réflexion au sujet de l'action » (*reflection-about-action*) induisent sans doute, dans leur conception du « praticien réfléchi » (*reflective practitioner*), une sous-estimation des dimensions *inconscientes* (même au sens de l'« inconscient pratique » piagétien, ou du « préréfléchi » phénoménologique), en raison de leur « insistance sur la composante réflexive, associée à la lucidité et à la pensée consciente »<sup>2</sup>. Or l'explicitation fait apparaître toute la complexité de ce que Gérard Malglaive a appelé les « savoirs en usage », dont la pluralité organisée régit l'action, selon des rapports d'investissement et de formalisation entre *savoirs théoriques* (connaissance des lois du réel), *savoirs procéduraux* (rationalisation des procédures d'action), *savoirs pratiques* (issus d'expériences vécues dans des situations variées), et *savoir-faire* (actes disponibles, appris et expérimentés dans l'action elle-même)<sup>3</sup>.

Maurice Reuchlin avait proposé à titre d'« hypothèse » la distinction de deux fonctions complémentaires de *formalisation* et de *réalisation* dans le

---

<sup>1</sup> Cf. Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, E.S.F., 1994, et Pierre Vermersch et Maryse Morel (dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, E.S.F., 1997.

<sup>2</sup> Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, E.S.F., 2001, p.131.

<sup>3</sup> Gérard Malglaive, *Enseigner à des adultes*, Paris, P.U.F., 1990, p.87-133.



pensée « naturelle »<sup>1</sup>. Il m'a semblé (B2) que les analyses de Dré villon fournissaient certaines ressources pour situer le rôle *intermédiaire* d'une fonction de *schématisation*, permettant de rendre compte à la fois des processus « ascendants » d'abstraction à partir de l'expérience, et des processus de condensation et de décantation qui sont sur le trajet « descendant » et « individuant » de la formalisation vers des « projets d'actes »<sup>2</sup>. Les approches *psychophénoménologiques* proposées et développées par Pierre Vermersch permettent d'aborder de façon beaucoup plus fine les questions qui portent sur la genèse et la teneur des *actes de pensée*, et elles ouvrent de nouvelles perspectives de recherche ( 4.1.1.). Il suffit de relever ici qu'«avoir de l'expérience », ce n'est pas encore avoir un « savoir expé rientiell » verbalisé et thématisé, que la *réflexion* sur la pratique suppose que d'abord cette pratique soit *établie*, que l'*action* ne se réduit pas à la mise en œuvre de *procédures*, et que, d'un autre côté, elle s'inscrit dans des *systèmes d'actions* qui la contextualisent<sup>3</sup>. Le « savoir analyser » dont Marguerite Altet fait « une compétence professionnelle clé »<sup>4</sup> peut donc porter sur plusieurs dimensions d'unités praxiques se distribuant elles-mêmes sur plusieurs niveaux, allant des *actions de base* qui expriment nos pouvoirs élémentaires (gestes, postures, savoir-faire autonomisés), jusqu'aux *pratiques* régies et coordonnées selon des buts qui s'intègrent finalement dans des *plans de vie* ( vie professionnelle, vie de famille, de loisir, etc.) composant asymptotiquement une *histoire*<sup>5</sup>.

Ainsi, ce qui est *processuel* ou *procédural* appartient-il à des actions englobées dans des *pratiques* qui font elles-mêmes partie d'*expériences* caractérisées par certains rapports entre la *pensée* et l'*agir*. Dans une perspective développementale, la question principale est donc de savoir ce qui peut être appris *de, par, ou pour* l'expérience. Depuis plus de dix ans, les dimensions et les conditions de la *formation expé rientielle* suscitent un très vaste chantier de

---

<sup>1</sup> Maurice Reuchlin, «Formalisation et réalisation dans la pensée naturelle : une hypothèse», *Journal de psychologie normale et pathologique*, 4, 1973, p.389-408.

<sup>2</sup> Cf. Jean Dré villon, « Différenciation cognitive et individuation », in Jean Dré villon et al., *Fonctionnement cognitif et individualité*, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985, p.26-30.

<sup>3</sup> Cf. Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, op. cit., p.113.

<sup>4</sup> Marguerite Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, P.U.F., 1994, p.217.

<sup>5</sup> Cf. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p.181-187.

recherches<sup>1</sup>, auquel, d'une certaine façon, en raison des questions qu'il pose sur les relations entre expérience antérieure, travail actuel et perspectives d'avenir, situations de travail et formation, et sur le rôle que peut jouer la Validation des Acquis de l'Expérience, peuvent se rattacher les travaux sur les emplois-jeunes, ceux qui ont été accomplis ( 3.2.3.), et celui qui correspond à un nouveau projet dont la réalisation est déjà commencée ( 4.2.2.). On retrouve, dans les études qui portent sur l'apprentissage *dans* et *à partir de* l'expérience, des conditions structurelles analogues à celles qui ont été relevées à propos du *transfert* (3.2.) : une *intelligence des situations* qui va au-delà des traits de surface<sup>2</sup> et oriente, selon les mots de Kolb, vers l'« observation réfléchie »<sup>3</sup>, une *intention* généralisante permettant des *anticipations*<sup>4</sup>, facilitant des extensions et des transformations actives<sup>5</sup>, et un travail *métacognitif* qui relève lui-même d'un *entraînement*, d'un « apprentissage (...) de la meilleure façon de tirer parti de l'expérience »<sup>6</sup>. Il apparaît que, si l'expérience est irréductible à toute théorie, *tirer les leçons de l'expérience* engage une pratique réflexive, qu'instruit la « théorie » dans la mesure où, justement, celle-ci « fait voir ».

Mais sans doute faut-il encore aller un peu plus loin, et donner aux *savoirs professionnels* un statut épistémologique à part entière, qui fasse définitivement sortir de l'*alternative* entre théorie et pratique, formation « expérientielle » et formation « formelle », etc. Les savoirs professionnels résultent d'une « *alliance* entre des savoirs savants, issus notamment des sciences sociales et

---

<sup>1</sup> Cf. surtout Bernadette Courtois et Gaston Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, 1991, et *Education Permanente*, 100/101, déc.1989 (« Apprendre par l'expérience »).

<sup>2</sup> C'est pourquoi, même dans les apprentissages expérientiels, il n'est pas suffisant de se fier à ce que Winnicott appelait le « penchant intuitif ». La « théorie », mais aussi certainement déjà la discussion « ouverte » entre « amateurs » ou « connaisseurs », permettent de soupçonner les « trous nombreux et immenses » de la connaissance, dont l'intuition laissée à elle-même ne se doute même pas (Cf. D.W.Winnicott, « Pour une étude objective de la nature humaine », in *L'enfant et le monde extérieur*, trad. fr. Paris, Payot, 1972, p.91-102). Tout le début de la *Métaphysique* d'Aristote porte sur la différence entre l'expérience (*empeiria*) de l'individuel, et le raisonnement (*logismos*) ou l'art (*technè*) qui, par la connaissance du « pourquoi » et de la « cause », dégagent des jugements universels, ou des schémas d'application « à tous les cas semblables » (*Métaphysique*, A, 1).

<sup>3</sup> Cf. Francine Landry, « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », in Bernadette Courtois et Gaston Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, 1991, p.25-27.

<sup>4</sup> Cf. Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, E.S.F., 2001, p.134.

<sup>5</sup> Cf. Gaston Pineau, « La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation », *Education Permanente*, 100/101, déc.1989, p.25.

<sup>6</sup> Philippe Zarifian, « La force de l'expérience dans la confrontation aux événements », *Educations*, 13, déc. 1997, p.45.

humaines, des savoirs d'expérience et d'action construits par les professionnels, et des savoirs de l'entre-deux (...) enracinés dans l'expérience personnelle de ceux qui les construisent »<sup>1</sup>, grâce au travail de la « *raison expérientielle* » qui, entre « raison sensible » plutôt transductive (allant de proche en proche, du singulier au singulier) et « raison formelle » (plutôt déductive), développe des processus inférentiels plutôt inductifs ou abductifs au sens de Pierce (c'est-à-dire à la recherche conjecturale de règles de signification pour comprendre ce qui est signifié, comme lorsque, par exemple, on trouve des fossiles de poissons à l'intérieur des terres). En réalité les processus inférentiels sont toujours « *enchevêtrés* », mais la raison expérientielle en laquelle ils sont mis en œuvre recèle une puissance de transformation de l'« expérience vécue » en « expérience vitale »<sup>2</sup>.

Dans le « métier impossible » de l'éducation ( **3.1.4.1.**), la « professionnalisation » engage une réflexion sur les compétences qui sont requises pour l'exercer, sur la formation qui peut favoriser leur acquisition, et sur les conditions institutionnelles qui peuvent faciliter leur exercice<sup>3</sup>. Mais l'« expert » le plus chevronné reste affronté aux « risques de la décision », et il doit préserver en lui l'humilité fondamentale lui permettant de la questionner et de la reconsidérer librement (**B2**). La « vertu » de l'action contingente est pour Aristote la prudence (*phronésis*) : elle relève d'un jugement (*gnômè*) sur ce qui est préférable, et sur les critères de ce jugement, mais elle repose aussi sur une disposition (*hexis*) qui ne peut s'acquérir que *dans le temps* (**A**), de sorte que *c'est chez l'homme prudent* qu'il faut chercher ce qui *exprime* la prudence<sup>4</sup>. Or, dans un contexte où l'exercice du métier est devenu plus difficile en raison de l'évolution du public scolaire pour

---

<sup>1</sup> Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive...*, op. cit., p.105.

<sup>2</sup> Cf. Noël Denoyel, « Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Pierce », *Revue Française de Pédagogie*, 128, juillet-septembre 1999, p.35-42. Michel Fabre donne lui aussi un statut aux « savoirs professionnels » que sont les « savoirs pédagogiques ». Ils ne se définissent pas seulement par du savoir-faire mais, comme en politique, en médecine, en stratégie, ils comportent « du savoir sur le faire qui est en même temps savoir pour faire » (« Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? », in Jean Houssaye, Michel Soëtard, Daniel Hameline, Michel Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, E.S.F., 2002, p.99-126). Et Pierre Gillet avait appelé « pédagogique » à la fois la pratique personnelle et la théorie du sujet praticien, référées à des arrière-plans d'expérience et de discours ( *Pour une pédagogie, ou l'enseignant praticien*, Paris, P.U.F., 1987).

<sup>3</sup> L'importance de « l'interface pédagogie/organisation » est particulièrement soulignée par Françoise Clerc, *Une théorie de l'action pédagogique*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, 1998, p.62-66.

<sup>4</sup> Cf. Aristote, *Ethique à Nicomaque*, VI, 5, 25.

qui la légitimité de ce qui est demandé ne va pas de soi, du caractère souvent contradictoire des demandes qui sont adressées à l'école, et des problèmes de reconnaissance auxquels les enseignants sont confrontés<sup>1</sup>, l'ensemble des orientations et des schèmes qui composent les « perspectives de sens » de l'« agir réflexif »<sup>2</sup> doivent naître d'un foyer où, au-delà des problèmes très importants de l'*identité professionnelle*, c'est toute la *subjectivité personnelle-professionnelle*, constituée dans la *temporalité de l'expérience*, qui se trouve finalement engagée.

### 3.4.3. Subjectivité et temporalité.

Or il se trouve que le nœud des rapports entre subjectivité et temporalité constitue aussi le lieu où se rassemblent la plupart des fils qui ont été tirés dans ce qui précède.

Tout d'abord, Claude Dubar propose explicitement la notion de « forme identitaire » comme une tentative « pour penser l'identité sociale autrement qu'à partir d'une opposition entre identités individuelles et identités collectives »<sup>3</sup>. Elle rend compte de la possibilité d'expérimenter des définitions de soi-même et d'autrui lorsque les anciennes catégories deviennent instables, à partir de la dualité existant « dans le social lui-même », entre l'« identité pour autrui » (à partir des actes d'attribution qui caractérisent « moi selon l'autre ») et l'« identité pour soi » (à partir des actes d'appartenance qui caractérisent « moi selon moi »). L'identité *sociale* résulte en somme d'une transaction entre deux types de transactions (transactions « objectives » entre identités attribuées et identités assumées du côté de l'identité pour autrui et des actes d'attribution, transaction « subjective » entre identités héritées et identités visées du côté de l'identité pour soi et des actes d'appartenance)<sup>4</sup>. Il existe une « crise des identités » lorsque les difficultés conjointes de « se définir soi-même » et de « définir les autres » ont des répercussions jusque dans le « *soi intime* » (3.1.5.2.). Or celui-ci ne se confond pas

---

<sup>1</sup> Cf. François Dubet, « Raison garder », in Pierre-André Dupuis et Eirick Prairat (dir.), *Ecole en devenir, école en débat*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.87-106.

<sup>2</sup> Jacques Mezirow, *Penser son expérience. Développer l'autoformation*, trad. Daniel et Guy Bonvalot, Lyon, Chronique Sociale, 2001, p.126-127.

<sup>3</sup> Claude Dubar, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue Française de Sociologie*, XXXIII-4, oct.-déc.1992, p.509.

<sup>4</sup> Cf. Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p.118.

avec l'identité sociale, même comprise dans toute sa complexité à la suite des travaux de Dubar. L'identité est plutôt, même si la formule de Florence Giust-Desprairies est encore un peu générale, « une construction dynamique à l'interface du psychologique et du social »<sup>1</sup>.

C'est surtout à Ada Abraham que l'on doit les analyses du « Soi professionnel », qu'elle situe justement à cette interface<sup>2</sup>. Parmi les risques d'impasse dans un univers professionnel « labyrinthique », l'un des plus importants est celui qui conduit à recourir au « masque embellissant » (théâtralisme, rupture entre l'affectivité et les représentations mentales, etc.)<sup>3</sup>, et, de façon plus générale, aux positions de « faux self » (Winnicott), où l'influence de l'environnement est excessivement valorisée. Vivre comme une « quasi personne », dans le « comme si », c'est notamment affirmer de façon répétitive qu'il n'y a « aucun problème », de façon à ce que les autres puissent difficilement imaginer une détresse profonde<sup>4</sup>. Au contraire, « la souffrance provoquée par la brutalité des changements et la disqualification des constructions antérieures psychiques et sociales » peut faire remonter « des parties de soi non symbolisées »<sup>5</sup>, et nous faire rencontrer des

---

<sup>1</sup> Florence Giust-Desprairies, « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison », *Education Permanente*, 128/1996-3, p.64. D'une façon générale, on trouve une trace du problème de la relation entre le « psychique » et le « social » dans la diversité des façons de distinguer le Soi, le Moi, et le Je. Alors que, pour G.H.Mead, le *Soi* est l'instance de l'intégration dans le processus social grâce à la médiation qu'il effectue entre le *Moi* identifié par autrui et le *Je* qui « reconstruit activement la communauté à partir de valeurs particulières liées au rôle qu'il assume » (Claude Dubar, ib., p.99), c'est, pour Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, le *Moi* transformateur de la personne et agissant sur son milieu qui résulte de l'articulation du *Soi* de l'intégration sociale et du *Je* personnel (*L'éducation postmoderne*, Paris, P.U.F., 1997), tandis que, pour Jean-Paul Resweber, le *Moi* « recouvre la dimension psycho-physique de l'être humain », le *Soi* sa « dimension sociale », et le *Je* sa « dimension intérieure et cachée » ( « Les paradoxes de l'éducation », *Le Portique*, 4, 2<sup>e</sup> semestre 1999, p.92). Quoi qu'il en soit, le « psychique » n'est pas réductible à une « intériorisation du social », et, même du point de vue d'une « sociologie du sujet », il faut reconnaître à la fois que le sujet est toujours pris dans des rapports sociaux mais qu'il est « un être singulier, doté d'un psychisme régi par une logique spécifique » (Bernard Charlot, *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997, p.50).

<sup>2</sup> « C'est par le jeu de l'introjection, des mouvements d'identification et de projection que le soi, entité simple, devient une unité à multiples sous-structures prises dans des processus qui doivent affirmer l'identité de la personne. Ce sens d'identité est assuré par le soi malgré ses aspects multiples : soi officiel et soi pour autrui, soi pour soi, soi vrai et soi idéal. Un courant de continuité à niveaux différent - conscient, préconscient, ou inconscient- les réunit donnant à l'individu le sens même de l'existence » (Ada Abraham, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Epi, 1972, p.36). Le « Soi professionnel » est une unité complexe comprenant différentes images de Soi parmi lesquelles celles qui sont liées à l'identification au groupe professionnel jouent un rôle d'étayage important, et entre lesquelles existent des congruences mais aussi des tensions qui peuvent aller jusqu'à l'épuisement.

<sup>3</sup> Cf. Ada Abraham, « L'univers professionnel de l'enseignant : un labyrinthe bien organisé », in Ada Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne*, Paris, E.S.F., 1994, p.20-27.

<sup>4</sup> Cf. J.B. Pontalis, « Naissance et reconnaissance de « soi ». Pour introduire à l'espace potentiel », in *Entre le rêve et la douleur*, Paris, Gallimard, 1977, p.159-189.

<sup>5</sup> Florence Giust-Desprairies, ib. p.69.

parties inconnues de nous-mêmes qui *agrandissent* notre « territoire intérieur ». L'identité qui peut contenir le désarroi d'être « étranger », la découverte de l'« autre » en soi, le *déplacement* levant les dénégations, et finalement la possibilité de véritables rencontres, se trouve alors située au même niveau que celui du *partage de l'être* (3.1.2.2.), et d'une *culture* que caractérisent moins les identités d'« appartenance » que de découverte et de ressourcement (3.3.).

L'*identité* au sens *subjectif* n'est donc pas solipsiste, mais elle renvoie à une *singularité* plus secrète, en retrait des actes d'attribution et d'appartenance qui composent l'identité *sociale*. Elle correspond bien à l'« individu » au sens moderne tel que Locke, Rousseau, Benjamin Constant et Kierkegaard en ont dessiné la figure (2.2.1., 3.1.4.2.), à l'ipséité dont l'unité n'est jamais donnée mais qui doit « se choisir elle-même dans le temps », dans un « mouvement vers l'un » (3.1.4.1.) qu'atteste paradoxalement, sur le plan *aiônique* de la durée qualitative indécomposable (3.1.3.1.), un sentiment d'exister « qui fait (...) immédiatement l'unité de tous les éléments de notre existence : cette présence à nous-mêmes dans laquelle nous nous appréhendons non plus comme un objet mais à la fois comme évidence et mystère et que nous avons tâche d'approfondir dans l'élaboration d'un destin »<sup>1</sup>. C'est ainsi que l'on peut recomprendre, au sens moderne, l'expression médiévale de « substance première singulière » (*substantia prima singularis*) de *chacun* (chaque un, *ekastos*), comme celle de *quelqu'un*. Jean-Luc Nancy rappelle qu'en allemand « *jemand*, « quelqu'un » (...) vient de l'ancien allemand *joman*, fait de deux morceaux dont le premier a pour racine l'éternité, ou le temps continu, *ewigkeit*, et le second l'homme, *Man* »<sup>2</sup>. Le *je* allemand renvoie à un présent essentiellement *temporel* au sens du présent de « chaque fois », que l'on retrouve aussi dans l'« être-mien » (*jemeinigkeit*) dont Heidegger, dès le début du premier chapitre de la première section de *L'Etre et le Temps* dit que « l'étant dont nous avons à faire l'analyse est celui que nous sommes nous-mêmes. L'être de cet étant est d'être-mien. C'est dans son être que cet étant se rapporte lui-même à son être »<sup>3</sup>. Or c'est ce rapport qui est *temporel*. Ce qui *singularise* l'acte d'exister,

---

<sup>1</sup> Yves Bonnefoy, *Théâtre et poésie : Shakespeare et Yeats*, Paris, Mercure de France, 1998, p.197.

<sup>2</sup> Jean-Luc Nancy, « Un sujet ? », in A. Michels, J.L. Nancy, M.S. Safouan, J.P. Vernant, D. Weil, *Homme et sujet. La subjectivité en question dans les sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, 1992, p.92.

<sup>3</sup> Martin Heidegger, *L'Etre et le Temps*, trad. Rudolf Boehm et Alphonse de Waelhens, Paris, Gallimard, 1964, p.62.

c'est l'engagement de la présence de « soi-même » (*ipse*) à chaque occasion (*kairos*), dans le dépassement de l'opposition entre le temps chronologique (*chronos*) et la durée qualitative (*aiôn*) (3.1.3.1.). C'est ce qui fait que le temps du *développement* est aussi celui de l'invention *singulière* du sens (3.1.5., 3.2.).

Le sujet en tant que « supposition » (*hypokeimenon*) renvoie à la *métastabilité* positionnelle et dispositionnelle à partir de laquelle des chemins praticables peuvent s'ouvrir sans que le sol se dérobe sous les pas de celui qui s'y engage. Le niveau de la « *subjectivité* » au sens moderne est celui de ce que Binswanger a appelé l'« histoire intérieure de la vie » (*Innerelebensgeschichte*), qui exprime le sens pris par l'existence à partir de sa propre historicité et de sa finitude. Avec les structures d'ordre et de proportion relatives à la « juste mesure » des rapports entre le « monde propre » (*idios kosmos*) et le « monde commun » (*koinos kosmos*), on atteint ici le plan de l'*anthropologie fondamentale* (3.1.4.2.) qui s'avère être aussi celui où se stabilise, sur le plan épistémologique, l'*Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*.

Mais l'éducation et la formation demandent une attention toute particulière aux « *totalités concrètes* » que constituent les *singularités* (3.1.4.2.). Fondée sur une réciprocité fondamentale et exercée selon les modalités d'une communication indirecte (3.1.2.1.), la relation d'éducation et de formation rend compte de la façon dont, dans le rapport à l'autre, peut s'effectuer, *pour chacun*, un *devenir-singulier*. L'individuation de l'être-à-soi (*swe, suus*) s'effectue grâce à des médiations (3.1.2.3.) qui peuvent être mises au service de ce qui conforte et enrichit l'« attitude-personne » (3.4.1.). La « personnalisation » ne conduit pas seulement à considérer le rôle de l'expérience dans la formation (3.4.2.). Elle aboutit à situer la formation comme dimension constitutive de l'*historicité* de l'existence humaine comme telle<sup>1</sup>, ou encore à la comprendre, réflexivement, comme « pensée du devenir »<sup>2</sup>.

Plus précisément, le « sens anthropogénétique de la formation »<sup>3</sup>, du « devenir-humain » de l'homme, se constitue dans un temps *développemental* qui

---

<sup>1</sup> C'est cette « dimension du phénomène humain » que Bernard Honoré nomme « formativité ». Elle rend compte notamment du fait que « la formation peut être considérée comme un processus de production de durées, en même temps que d'instant, pour des réflexions de niveaux de plus en plus élevés » (*Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*, Paris, Payot, 1977, p.101).

<sup>2</sup> Cf. Michel Fabre, *Penser la formation*, Paris, P.U.F., 1994.

<sup>3</sup> Gaston Pineau, « Alternance et recherche d'alternative : histoire de temps et de contretemps », *Education Permanente*, 115/1993-2, p.94.

croise les dimensions de la croissance, du devenir, et de l'histoire( 2.2.1.), le temps intergénérationnel (3.1.3.2.), l'ouverture interculturelle (3.3.2.), et la recherche du *véridique*, en lesquels les équilibres fondamentaux de l'*intégrité* de l'expérience trouvent leur garantie (3.1.4.2., 3.1.5.3.). Le mouvement vers le vrai, qui part de ce qui est vécu dans la finitude et qui y fait retour de façon spiralaire, donne un sens au travail du temps (*durcharbeiten*) dans l'éducation et la formation (3.1.3.), et il rend possible la « conversion réciproque » entre le vrai et le fait qu'a exprimée Vico dans sa formule « *verum et factum convertuntur* » (3.1.1.2.). C'est lui aussi qui rend intelligible l'*enjeu de liberté* (3.1.4.1.) qui, dans l'éducation et la formation, rend, pour chacun, les questions de développement et de perfectionnement inséparables de celle du « *devenir-sujet* » (2.2.1.). Il n'est donc pas sans importance qu'il existe, aujourd'hui, des pistes d'approfondissement et de recherche qui concernent non seulement la « *connaissance de l'individuel* », mais, surtout, la saisie et la compréhension des phénomènes subjectifs à partir de la *position en première personne* (4.1.1.). Il s'agit là de l'une des perspectives les plus importantes de celles dans lesquelles je souhaiterais inscrire la poursuite de mon travail.



## 4. PROJETS ET PERSPECTIVES

### SOMMAIRE

4. PROJETS ET PERSPECTIVES .....	169
4.1. Approfondissement de quelques problèmes épistémologiques et méthodologiques.....	171
4.1.1. La connaissance de l'individuel et le statut de la singularité en première personne. ....	171
4.1.2. Le rapport aux pratiques et les co-identités.....	181
4.1.3. La teneur et les conditions de l'interdisciplinarité. ....	191
4.2. Directions de recherche.....	199
4.2.1. La réflexivité en formation.....	199
4.2.2. Activités, situations, et sens de l'agir. ....	209
4.2.3. Valeurs et souci de vérité dans une société pluraliste. ....	220

## 4. PROJETS ET PERSPECTIVES

Dans ce qui suit, je présenterai quelques orientations ou projets de recherche auxquels correspondent déjà des engagements concrets, situés sur des plans différents. Ces perspectives et ces démarches se rapportent aux problématiques en construction dans le cadre de l'*Equipe de Recherche sur les Acteurs de l'Education et de la Formation (E.R.A.E.F.)*, dont je suis directeur-adjoint depuis 1998. Elles doivent contribuer à la clarification du concept d'*acteur* en situation de formation (4.2.1.) ou en situation de travail (4.2.2.), tandis que les questions de la « connaissance de l'individuel » et du « statut de la singularité en première personne » (4.1.1.), celles du rapport aux pratiques et des co-identités (4.1.2.), ainsi que celles de valeurs (4.2.3.) sont plus transversales. Pour l'essentiel, il s'agit de prolonger et de renouveler ce qui a déjà été esquissé sur la notion d'*acteur* à partir des relations entre *temporalité*, *subjectivité*, et *rapport au véridique* (3.1.3., 3.1.5., 3.4.3.).

Quant à la réflexion sur l'interdisciplinarité (4.1.3.), elle poursuit à la fois des intérêts anciens et s'inscrit dans un programme de travail à long terme qui vient de s'engager dans le réseau d'Equipes de Recherche qui constitue l'*Institut Lorrain des Sciences du travail, de l'Emploi, et de la Formation (I.L.S.T.E.F.)*, dont je suis directeur du Bureau depuis juin 2002. Pour l'essentiel, il s'agit ici de travailler sur le statut épistémologique du travail effectué lorsque plusieurs Equipes se rassemblent, selon des configurations variables, sur des « problématiques » ou des « objets » construits en commun.

L'approfondissement des problèmes épistémologiques<sup>1</sup> et méthodologiques (4.1.) et la détermination des directions de recherche (4.2.) sont inévitablement mêlés. Ils ne sont ici distingués qu'en raison d'une *différence d'accentuation provisoire*, qui tient à la fois au caractère plus ou moins vif des discussions épistémologiques dans le champ de la recherche, et à une certaine urgence conjoncturelle liée au fait qu'aussi bien l'E.R.A.E.F. que l'I.L.S.T.E.F. sont dans une phase de redéfinition de leurs assises et de leurs priorités. A plus long terme, les projets ainsi que les réponses à des appels d'offres, avec toute la part d'aléas que cela comporte, auront d'autant plus de chances d'être consistants que des habitudes de *réflexion* sur le travail accompli auront été prises, et qu'une certaine *cumulation* de l'examen critique des démarches et des résultats aura été assurée. Sans que cela, bien au contraire, entre en concurrence avec les *lignes de développement* que chacun poursuit dans ses recherches en relation avec ses intérêts profonds, c'est ce qui, pour moi, donne un sens à mon engagement, autant qu'il est possible, dans un travail collectif.

---

<sup>1</sup> L'épistémologie désigne ici, au sens large, l'étude de la teneur, du niveau, des limites, et des conditions de la connaissance.

#### **4.1. Approfondissement de quelques problèmes épistémologiques et méthodologiques.**

##### **4.1.1. La connaissance de l'individuel et le statut de la singularité en première personne.**

Au début de la « Finale » de *L'Homme nu*, Lévi-Strauss assimile le « sujet » au « moi », que l'application continue à un même objet (ici, vingt ans d'étude des mythes) « imprègne du sentiment vécu de son irréalité » : « le peu de réalité à quoi il ose encore prétendre » peut alors être comparé à « une singularité au sens que les astronomes donnent à ce terme » : région de l'espace-temps qui est un « nœud d'événements écoulés, actuels ou probables », mais qui « n'existe pas comme substrat »<sup>1</sup>. La « subjectivité » peut, certes, être reconnue sur le plan d'une *anthropologie fondamentale* qui lui donne un autre statut, lié à une « personnalisation » temporelle singulière (3.4.3.). Mais comment, sur le plan épistémologique, la singularité peut-elle être abordée autrement que comme singularité « astronomique », c'est-à-dire, dans une « région » donnée, comme une conjonction d'événements considérés de l'extérieur ?

Lucien Sève revendique de s'être avancé « sur de vastes terres où ne se remarquait aucune trace » lorsque, comprenant la « science de l'histoire chez Marx » comme « une théorie qui cherche à dire (...) comment en général il faut s'y prendre pour conceptualiser chaque singulier », il s'est efforcé de construire un concept de « personnalité » à partir d'une « science du singulier » mettant au premier plan l'analyse des *activités*<sup>2</sup>. Depuis, les conceptions de Léontiev ont notamment aidé les chercheurs de l'Equipe E.S.COL. à poser la question du sens à l'articulation des deux versants, objectif et subjectif, de l'activité (3.1.5.1.), et le Centre de Recherche sur la Formation de C.N.A.M. a organisé récemment un séminaire portant sur les « conditions épistémologiques, théoriques, méthodologiques et sociales » auxquelles pourrait se faire « un travail de recherche en intelligibilité qui aurait pour objet les actions dans leur singularité »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Claude Lévi-Strauss, *Mythologiques IV. L'Homme nu*, Paris, Plon, 1971, p.559.

<sup>2</sup> Lucien Sève, « Marxisme et théorie de la personnalité (1969) : retour sur la genèse d'un livre », *Education Permanente*, 142/2000-1, p.19.

<sup>3</sup> Ce séminaire de 1997-1998 a abouti à la publication de *L'analyse de la singularité de l'action* (Jean-Marie Barbier et al.), Paris, P.U.F., 2000.

Le problème de la « connaissance du singulier » et celui de son statut épistémologique se sont présentés à moi selon une voie *complémentaire*, située sur un autre plan, celle de l'*expressivité* (*Ausserung*) des phénomènes humains qui se constituent dans le temps. C'est ainsi que l'on peut considérer pour elles-mêmes les *configurations-sources* de pensées et de pratiques en fonction desquelles, au cours de l'histoire, l'éducation a été à la recherche de son propre sens (A). Ensuite, les singularités comme « totalités subjectives concrètes » auxquelles a affaire l'éducation ont pu être rapprochées des trois espèces de « singularités uniques » distinguées par Ricoeur, les paysages, les œuvres d'art, et les « personnes singulières, irremplaçables » (3.1.4.2.). Mais c'est, dans le cadre du *Groupe de Recherche sur l'Explicitation* (G.R.E.X.) animé par Pierre Vermersch, la découverte des travaux de Jean-Claude Piguet qui m'a aidé à mieux comprendre les conditions de ce qu'il appelle, lui, la « connaissance de l'individuel », et qui relève de la « logique du réalisme »<sup>1</sup> (F4, F6).

La pierre de touche de cette logique est le « renversement sémantique » (c'est-à-dire ici « relatif au sens »), qui affirme une primauté des *singularités concrètes* sur les idées et les mots qui les recouvrent toujours déjà : « La question critique du langage consiste à suspendre, du côté de celui qui veut comprendre (et éventuellement connaître) une totalité interne, toute sorte d'activité « loquace » afin de plonger méthodologiquement dans un « silence d'accueil » »<sup>2</sup>. Bien sûr, comme le remarque Daniel Hameline, les mots « ici et maintenant » sont toujours aussi empruntés « ailleurs », là où ils sont compréhensibles par d'autres<sup>3</sup>. Pourtant, selon l'indication du Cratyle, « ce n'est pas des mots qu'il faut partir mais, pour apprendre et pour chercher le réel, c'est du réel lui-même qu'il faut partir bien plutôt que des noms »<sup>4</sup>.

Pour Piguet, dans ce qui s'exprime *singulièrement*, ce qui se donne « en tant que tel » déborde la façon dont (le « tel que ») cela s'exprime. Par exemple, l'universel de l'amour s'exprime dans les détails des « gestes de l'amour », à chaque fois singuliers et renouvelés (par une qualité qui les distingue

---

<sup>1</sup> Jean-Claude Piguet, *La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme*, Neuchâtel, La Baconnière, 1975.

<sup>2</sup> Jean-Claude Piguet, *ib.*, 4422.

<sup>3</sup> Cf. Daniel Hameline, « Pédagogie et pédagogisme », in Jean Houssaye, Michel Soëtard, Daniel Hameline, Michel Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, E.S.F., 2002, p.75.

<sup>4</sup> Platon, *Cratyle*, 439 b.

des « *gestes d'amour* » qui peuvent être sans amour), si bien que « l'amour en tant que tel se lit *en eux* »<sup>1</sup>. Comme dans l'*haecceitas* de Duns Scot, l'*inscape* de Hopkins, ou le *mono no aware* (sentiment des choses) japonais, il existe une unité complexe de qualités sensibles qui donne accès à une intuition de la *quiddité* (la teneur de ce que c'est) qui, finalement, ne s'exprime que dans *le pluriel des singuliers*<sup>2</sup>.

L'accomplissement du « renversement sémantique » demande un savoir-faire, appris et développé expérimentiellement. Il permet de *se rendre présent* à ce qui, en tant que singularités concrètes, s'exprime comme contenus, actes, ou positions subjectives. Dans le cadre de ce qu'il a, depuis une dizaine d'années, appelé *psychophénoménologie*, Pierre Vermersch a proposé trois *index de concrétude* du *vécu de l'expérience* : index de *singularité* (une classe de vécus n'est pas *un* vécu), de *présentification* (venue en présence de ce qui est visé en amont de la mise en mots, vivacité, précision, complétude sensorielle du sentiment de réalité qu'il provoque), et de *remplissement* (richesse interne et clarté de l'intuition)<sup>3</sup>. On a ici une convergence avec la *priméité* au sens de Pierce. Elle désigne, en deçà des déterminations langagières, le « *tel* », la qualité de l'*ens ut sic* (« l'odeur de l'essence de rose, le son d'un sifflet de locomotive, le goût de la quinine, la qualité de l'émotion éprouvée en contemplant une belle démonstration mathématique, la qualité du sentiment d'amour, etc. »). Mais, dans le cas de la psychophénoménologie, c'est *avec* « l'impression de faire actuellement l'expérience de ces sentiments »<sup>4</sup>.

Par rapport à la phénoménologie elle-même, c'est en effet l'un des traits les plus importants de la « nouveauté de la psychophénoménologie » (G6) : l'irréductibilité expérimentielle et épistémologique de la *position en première personne*.

---

<sup>1</sup> Jean-Claude Pigué, *Des choses, des idées et des mots. Le sens du sens*, Fribourg (Suisse), Editions Universitaires, 2000, p.64.

<sup>2</sup> Jean-Luc Nancy remarque que, « en latin classique, on ne dit pas *singulus*, mais seulement *singuli*, au pluriel » (« Un sujet ? », in A. Michels, J.L. Nancy, M. Safouan, J.P. Vernant, *Homme et sujet. La subjectivité en question dans les sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, 1992, p.99). Le *singulier* n'est pas, comme le *particulier*, un « cas » de ce qui est *général*, mais il a, avec l'*universel*, un rapport d'*expressivité*.

<sup>3</sup> Cf. Pierre Vermersch, « Pour une psychophénoménologie/2. Problèmes de validation », *GreX Infos*, 14, mars 1996, p.3. Les bulletins du G.R.E.X., qui sont devenus des numéros d'*Expliciter*, sont disponibles sur le site [www.grex-fr.net](http://www.grex-fr.net).

<sup>4</sup> Charles S. Pierce, *Ecrits sur le signe*, rassemblés, traduits et commentés par Gérard Deledalle, Paris, Seuil, 1978, p.83.

L'Entretien d'explicitation est une démarche et une technique auxquelles j'ai été formé en 1991. Il peut être orienté selon plusieurs buts (diagnostic, formation, recherche), à partir de la « verbalisation du vécu de la pensée (aperception) ». Il cerne ainsi un objet d'étude que Pierre Vermersch a proposé d'appeler « pensée privée »<sup>1</sup>. Or les *processus de pensée* ne se confondent nullement avec l'application de *procédures* générales (3.2.2.). Par exemple, l'identification du *moment opportun* ne relève pas seulement de schèmes codifiables sous la forme de connaissances conditionnelles (« dans *ces cas-là*, il convient de... »). Elle peut renvoyer à la saisie de micro-informations qui deviennent *signifiantes*, pour cette personne-là et dans *ce cas-là*, sans forcément que celle-ci s'en rende compte au moment même<sup>2</sup>.

C'est d'abord la description du « *vécu de l'action* » qui a été visée par l'Entretien d'explicitation, selon un « modèle de l'action qui suppose que les points clés à mettre au jour sont les prises d'information (comment sais-tu que... ?), les prises de décision (qu'est-ce que tu fais à ce moment-là) et les opérations d'effectuation (comment t'y prends-tu ?) »<sup>3</sup>. Les champs de l'explicitation se sont ensuite étendus, avec à chaque fois une attention spécifique aux conditions qui rendaient cela possible, bien au-delà de la dimension procédurale de l'action, par exemple à l'analyse des modalités et de la temporalité de l'émotion<sup>4</sup>. Peuvent être aussi concernées les pensées, les émotions, les symbolisations, les croyances, les prises de décision, etc. Par ailleurs, la visée d'explicitation peut se détacher de la technique de l'entretien, si celle-ci a été intériorisée, et donner lieu à une démarche d'auto-explicitation par étapes progressives et réitérées d'écriture<sup>5</sup>. Mais, dans tous les cas, ce qui importe est le *maintien de la position en première personne*, avec l'ensemble des *conditions méthodologiques* nécessaires pour qu'il y ait bien référence à l'*expérience subjective*<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, E.S.F., 1994, p.39-40.

<sup>2</sup> Pour un exemple d'explicitation d'une décision pédagogique « intuitive », fondée sur des informations quasi imperceptibles et retrouvées seulement rétrospectivement, cf. Pierre Vermersch, *ib.*, p.98-100 (le cas « Baptiste », analysé à partir d'un entretien mené par Nadine Faingold).

<sup>3</sup> Nadine Faingold, « Entretien de L. Paquay et R. Sirota avec Nadine Faingold », *Recherche et Formation*, 36, 2001, p.165-166.

<sup>4</sup> Cf. Pierre Vermersch, « Etude psychophénoménologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la méthode des exemples », *Expliciter*, 31, septembre 1999, p.3-23.

<sup>5</sup> Cf. Pierre Vermersch, « Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ? », *Expliciter*, 25, mai 1998, p.1-15.

<sup>6</sup> Cf. Pierre Vermersch, « Pour une psychophénoménologie » et « Esquisse d'un cadre méthodologique », *GreX Infos*, 13, février 1996, p.1-11.

En relation avec mes activités d'enseignement, de formation, et de recherche, les démarches d'explicitation concernent surtout l'analyse des processus d'apprentissage et de transfert (3.2.2.), le rapport aux situations et aux contextes de travail (3.2.3., 4.2.2.), et l'analyse des pratiques, qui se situe à l'interface de la recherche et des préoccupations des praticiens (4.1.2.). Mais, depuis 1996, la caractérisation et la stabilisation de la psychophénoménologie en tant que *domaine de recherche* à part entière ouvrent des perspectives de travail nouvelles, sur un plan épistémologique qui devient de mieux en mieux défini.

Tout d'abord, la position en première personne n'est concurrente ni des approches en seconde et en troisième personne, ni des recherches relevant des neurosciences. Au contraire, il est important d'effectuer avec elles les triangulations qui sont ou qui seront possibles. Mais cette position est *irréductible* pour la saisie et la compréhension de l'expérience *du point de vue subjectif*<sup>1</sup>. D'autre part, la psychophénoménologie ne prétend pas que *tout*, dans la subjectivité, soit explicitable. Ce qui peut faire l'objet d'une prise de conscience appartient au « pré-réfléchi » au sens phénoménologique, c'est-à-dire à ce qui est conscientisable. Mais la question des *limites du conscientisable* doit aujourd'hui rester ouverte, parce qu'« elle a souvent été confondue avec les limites du déjà conscientisé »<sup>2</sup>. Ce qui est sûr, c'est que, contrairement à ce que laissaient supposer les anciennes conceptions de l'introspection, la « position de parole incarnée » à laquelle correspondent les index de concrétude du vécu de l'expérience n'est pas spontanée. Ce qui peut, dans ce cas, apparaître à la conscience n'est nullement d'accès immédiat<sup>3</sup>.

Mais l'on peut aussi insister sur la nouveauté de la psychophénoménologie par rapport à la phénoménologie elle-même, et à la façon dont celle-ci s'est développée ou infléchie (G6).

En effet, sur le plan épistémologique, « aller aux choses mêmes » n'a pas le même sens selon que l'expression désigne la visée des *essences* ou

---

<sup>1</sup> Cf. Pierre Vermersch, « Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche », *Expliciter*, 35, mai 2000, p.19-35. Francisco J. Varela remarque que « les sciences cognitives ont récemment réalisé que, pour étudier la conscience, on ne peut se passer des données en première personne. Mais ces données ne peuvent provenir d'un examen rapide. Elles résultent de l'application rigoureuse de méthodes explicites, soigneusement mises au point » (« Préface » à Claire Petitmangin, *L'expérience intuitive*, Paris, L'Harmattan, 2001, p.8.)

<sup>2</sup> Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation...*, op. cit., p.178.

<sup>3</sup> Cf. Pierre Vermersch, « Approche du singulier », in Jean-Marie Barbier et al., *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, P.U.F., 2000, p.251-252.



l'explicitation des *phénomènes subjectifs singuliers* depuis une position en première personne. Pour Husserl, la recherche phénoménologique sur les essences reste générique. Elle se distingue donc d'une connaissance de l'individuel. Chez Heidegger, dans *L'Etre et le Temps*, l'enracinement de l'activité de connaissance dans l'« être-au-monde » conduit avant tout à la reconnaissance de la préséance ontologique de cette appartenance originaire. *La transcendance de l'ego* de Sartre présente une théorie non-égoïque de la conscience impersonnelle et spontanée, par rapport à laquelle l'ego lui-même apparaît comme un être situé dans le monde<sup>1</sup>. Ainsi, même en phénoménologie, un *champ de conscience* n'est pas forcément abordé depuis une position égoïque, et encore moins depuis une position en première personne. Quant aux *actes* de conscience eux-mêmes, ils peuvent être plutôt *signitifs*, visant l'objet par l'intermédiaire de signes appartenant à des champs de signification, ou plutôt *intuitifs*, lorsque la signification est réalisée et « remplie » par un accroissement de l'intensité et de la clarté de l'intuition, en relation avec les index de concrétude qui se rapportent à la « venue en présence » de ce qui était simplement visé<sup>2</sup>.

J'ai tenté d'indiquer (G6) comment Jean-Toussaint Desanti échappait à l'alternative de la « philosophie de la conscience » et de la « philosophie du concept ». Il montre en effet que, s'il existe bien une autonomie de la structure conceptuelle d'un domaine scientifique ayant son ordre et sa normativité propres, l'enchaînement des « gestes » producteurs du « texte » qui s'écrit dans ce champ a toujours à être ré effectué dans son parcours pour que les significations restent vivantes et comprises<sup>3</sup>. Mais, pour Desanti, la consistance des effectuations de la pensée tient finalement à la densité des renvois *signitifs* qu'elle réactive : la phénoménologie est l'exploration de genèses et des structures de champs. Or Maryse Maurel, quant à elle, a fait apparaître que, dans le mouvement de l'apprentissage, le *travail* entre ce qui est d'ordre « intuitif » et ce qui est d'ordre « signitif » faisait de la conscience non pas le lieu de l'*évidence* immédiate, mais celui de la *mise en évidence* progressive du sens<sup>4</sup>. Plus encore que la

---

<sup>1</sup> Jean-Paul Sartre, *La transcendance de l'ego. Esquisse d'une description phénoménologique*, rééd. Paris, Vrin, 1988.

<sup>2</sup> Cf. Pierre Vermersch, « Etude psychophénoménologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la méthode des exemples », *Expliciter*, 31, octobre 1999, p.6-10.

<sup>3</sup> Cf. Jean-Toussaint Desanti, *Les Idéalités mathématiques. Recherches épistémologiques sur le développement de la théorie des fonctions de variables réelles*, Paris, Seuil, 1968, p.VI.

<sup>4</sup> Cf. Maryse Maurel, « Derrière la droite, l'hyperplan », *Expliciter*, 38, janvier 1999, p.33-50.

phénoménologie, la psychophénoménologie évite le risque d'évanouissement du sujet lorsque, comme dans le *linguistic turn*, c'est un primat du langage ou des signes sur les *actes* de conscience qui est affirmé (3.1.5.1.).

Sur un autre front, la psychophénoménologie n'est pas tributaire du « tournant transcendantal » amorcé par Husserl, dès 1905, avec la *Phénoménologie pour une conscience intime du temps*<sup>1</sup>. Comme l'a proposé Ricoeur, on peut distinguer les analyses proprement phénoménologiques et la conception qui fait du Je transcendantal la source autofondatrice du sens. Dans son exercice effectif, la phénoménologie n'atteindra jamais la transparence totale du sujet à lui-même, mais plutôt, par voie régressive, des activités relevant de « synthèses passives » auxquelles correspond ce que Husserl nomme des « constitutions » (constitution de la chose, constitution de l'espace, constitution du temps, etc.)<sup>2</sup>. Merleau-Ponty reconnaîtra dans la « chair » le lieu de ces « synthèses passives », et d'autres souligneront l'« inscription corporelle de l'esprit »<sup>3</sup>. N'étant pas liée à l'« idéalisme » de la phénoménologie en tant que « métaphysique de la présence dans la forme de l'idéalité »<sup>4</sup>, la psychophénoménologie est donc compatible non seulement avec la normativité mathématique, mais aussi avec les « structures d'ordre » de l'expérience et de la pensée dégagées par la philosophie et l'anthropologie fondamentale (3.1.1.1., 3.1.4., 3.1.5., 3.4.2.). Elle n'est pas prise non plus dans le « tournant théologique de la phénoménologie française », orientée vers un « apparaître à la limite » qui serait d'un autre type que l'apparaître du monde<sup>5</sup>. Et elle ne suppose ni la « plénitude transcendante » de l'Etre comme chez Heidegger, ni la « plénitude immanente » de la Vie comme chez Michel Henry. La *sobriété* psychophénoménologique retient avant tout de la phénoménologie son *orientation méthodologique*, impliquant cette sortie de l'« attitude naturelle » que

---

<sup>1</sup> Edmund Husserl, *Phénoménologie pour une conscience intime du temps*, trad. Henri Dussort, Paris, P.U.F., 1964.

<sup>2</sup> Cf. Paul Ricoeur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986, p.26-27.

<sup>3</sup> Francisco Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, trad. Véronique Havelange, Paris, Seuil, 1993.

<sup>4</sup> Cf. Jacques Derrida, *La voix et le phénomène*, Paris, P.U.F., 1967.

<sup>5</sup> Cf. Dominique Janicaud, *Le tournant théologique de la phénoménologie française*, Paris, L'Eclat, 1992.

Husserl appelle « *réduction* »<sup>1</sup>.

Mais cette réduction est soumise à l'« épreuve de l'expérience »<sup>2</sup>. Selon les analyses de Husserl lui-même sur les « mutations attentionnelles », on peut distinguer, dans les conduites cognitives, leur *contenu* (ce sur quoi elles portent et le but qu'elles poursuivent), les *actes* qui les caractérisent, et le « *caractère de la subjectivité* » qui « vit » dans ces actes (la *position égoïque*)<sup>3</sup>. A ces niveaux correspondent trois orientations de la « réduction ». La réduction *noématique* concerne le contenu, le « quoi », avec, en phénoménologie, le cas privilégié de la réduction eidétique. La réduction *noétique* vise l'acte, la noèse, le « comment ». La réduction *égoïque* est orientée vers la position subjective, le « qui »<sup>4</sup>.

Or ces orientations déterminent aussi des *accès conditionnels* pour l'activité réfléchissante : il faut d'abord avoir exploré finement le niveau noématique pour accéder aux niveaux noétique et égoïque. D'une façon générale, le travail épistémologique et méthodologique renvoie ici, avant tout, à la question : « Quel est notre accès à... ? ».

Pour les actes cognitifs les plus fondamentaux, comme celui de l'attention, les conditions de cet accès *indirect* se vérifient (le « comment » de l'attention ne peut être ressaisi qu'à partir de l'expérience d'être attentif « à quelque chose »). En même temps, c'est une sorte de retournement de l'acte sur lui-même qui s'effectue. C'est en étant attentif à la façon dont je suis attentif que je peux

---

<sup>1</sup> La « réduction » désigne toujours une « mise en suspens » (*epochè*) du mouvement qui fait que l'on est « absorbé » dans ce que l'on fait, des identifications et des projections spontanées qui nous rendent le monde « familier » (en ce sens, une critique habituelle et non réexaminée peut très bien devenir elle-même un « allant-de-soi », une *doxa*). La réduction « phénoménologique » est orientée vers l'*acte* par lequel est visé et atteint ce qui se donne à la conscience, la réduction « eidétique » vise, par variation d'esquisses (*Abschattungen*), l'*essence* de la chose indépendamment des circonstances et des aspects selon lesquels je la connais, et la réduction « transcendantale » suspend toute position d'existence pour s'occuper seulement des *vécus intentionnels*, des « visées » de la conscience grâce auxquelles celle-ci atteint ses objets. Le sens, dans la phénoménologie, renvoie aux modalités de l'*intentionnalité* selon lesquelles la conscience est ouverte au monde et vise quelque chose qui est en dehors d'elle (alors que certaines tendances des sciences cognitives « naturalisent » l'intentionnalité, qui devient alors ce qui rend compte de la fonction représentationnelle des contenus mentaux).

<sup>2</sup> Cf. Natalie Depraz, Francisco J. Varela, Pierre Vermersch, « La réduction à l'épreuve de l'expérience », *Etudes phénoménologiques*, XVI, 31-32, 2000, p.165-184.

<sup>3</sup> Edmund Husserl, *Idées directrices pour une phénoménologie*, trad. Paul Ricoeur, Paris, Gallimard, 1950, p.317-322.

<sup>4</sup> Cf. Pierre Vermersch, « Psychophénoménologie de la réduction », *Expliciter*, 42, novembre 2001, p.1-19.

mieux comprendre ce qu'est l'attention, de même que la conscience s'étudie psychophénoménologiquement à partir des actes de prise de conscience. Fidèle à l'inspiration spinoziste de la distinction des trois genres de connaissance, et au critère du vrai comme *index de lui-même* (*verum index sui*), Robert Misrahi a appelé « surréflexion », ou « conscience réflexive », la « réflexion actuelle qui réfléchit la réflexion », c'est-à-dire le « retour sur lui-même du « sujet gnoséologique », qui « se rapporte à lui-même comme connaissance et comme action »<sup>1</sup>. Cela m'a conduit à comprendre autrement la distinction entre « savoirs de la pratique » et « réflexion sur l'action » (**B2, 3.4.2.**) : si l'examen réflexif et critique d'une pratique comporte bien toujours une « épreuve du dehors », il est très important que ne soit pas perdu le lien avec l'expérience vivante *dans l'intuition de laquelle* les prises de recul et les déplacements s'opèrent, car « il ne peut y avoir émergence de sens que sur la base d'une présence à soi-même dans l'évocation d'une pratique en acte »<sup>2</sup>. Le réfléchissement constitue ainsi la *sous-jacence* de la réflexion elle-même, et non pas seulement son préalable.

Sur le plan de la recherche fondamentale, l'orientation psychophénoménologique a déjà permis d'explorer le *vécu* de l'émotion ainsi que certains *actes* ou « *gestes* » *mentaux* qui ne sont pas situés sur le même plan que celui des « opérations mentales » piagésiennes. Par exemple, à partir de descriptions recueillies par entretiens d'explicitation, Claire Petitmangin, dans sa thèse, a pu dégager « une structure générique de l'expérience intuitive, qui se compose d'une succession de geste intérieurs très précis »<sup>3</sup>. Pierre Vermersch, rassemblant tout un ensemble de recherches sur l'« acte d'attention »<sup>4</sup>, a situé le « programme » psychophénoménologique dans ses rapports avec les approches expérimentalistes et neurophysiologistes<sup>5</sup>. La principale objection de Wittgenstein à la phénoménologie, à savoir que nous n'avons pas d'« œil mental » pour voir les essences<sup>6</sup>, tombe ici, dans ce cas qui est exemplaire puisque l'attention est l'instrument cognitif central

---

<sup>1</sup> Robert Misrahi, *Lumière, commencement, liberté. Fondements pour une philosophie du sujet et pour une éthique de la joie*, rééd. Paris, Seuil (« Points »), 1996, p.287-288.

<sup>2</sup> Nadine Faingold, « Entretien de L. Paquay et R. Sirota avec Nadine Faingold », *Recherche et Formation*, 36, 2001, p.168.

<sup>3</sup> Claire Petitmangin, *L'expérience intuitive*, Paris, L'Harmattan, 2001, p.149.

<sup>4</sup> J'ai participé moi-même à plusieurs séminaires expérimentiels d'été, dont celui de 1997 sur le « geste d'attention ».

<sup>5</sup> Pierre Vermersch, « L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales », *Expliciter*, 44, mars 2002, p.14-43.

<sup>6</sup> Cf. Jacques Bouveresse, *Le mythe de l'intériorité. Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*, Paris, Minuit, 1976, p.VI.

de la phénoménologie. L'attention est un acte qui n'apparaît que comme une *modulation* de l'intentionnalité d'autres actes (perception, évocation, remémoration, compréhension, réflexion, imagination...), et l'accès à *ce dont est constitué cet acte*, loin d'être immédiat, suppose au contraire tout un travail de « réductions » successives.

Mais, plutôt qu'une « structure générique » correspondant à ce qui se retrouve dans le plus grand nombre des expériences explorées, comme a cherché à l'établir Claire Petitmangin, on peut préférer construire patiemment les « catégories descriptives qui permettent de disposer d'un langage de description » de ce que le sujet décrit, lui, dans ses propres mots<sup>1</sup>. Chaque description *individuelle* n'est pas le « cas particulier » d'une structure *générale*, mais plutôt l'occurrence *singulière* de ce qui peut être dit de l'expérience lorsqu'on la considère dans sa puissance d'*universalité* (on peut dire par exemple que, considéré dans l'idée de son universalité, l'acte d'attention comporte *cette* occurrence-là). L'*idée d'universalité* est ainsi liée *concrètement* à l'étonnement suscité par la *diversité* du monde qui nous surprend sans cesse, mais que seul le rapport d'observation attentive ou d'explicitation aux situations singulières permet vraiment de rencontrer.

Dans une perspective de recherche, cette orientation m'intéresse doublement. Tout d'abord, elle donne un statut de *co-chercheurs* à ceux dont l'expérience *singulière* est irremplaçable pour constituer la diversité des modalités et des aspects de ce qui fait l'objet d'une recherche fondamentale portant sur la connaissance et la compréhension des phénomènes subjectifs. D'autre part, ces phénomènes subjectifs expriment *quelque chose* de la subjectivité libre comprise à partir d'elle-même. Ce « quelque chose », qui s'exprime sur le plan mental et plus généralement sur le plan psychique, doit être lui-même objet de recherche pour être situé à son niveau propre dans ce que nous pouvons appréhender de la « subjectivité au sens moderne », celle qui demande d'établir une relation très étroite entre la problématique de la *singularité* et celle de l'*être-en-devenir*, considéré dans son expérience complexe, sa mémoire et ses initiatives, le sens que construisent ou que

---

<sup>1</sup> Pierre Vermersch, « Husserl et l'attention », *Expliciter*, 24, mars 1998, p.21. Par exemple, l'attention est plutôt panoramique ou focalisée, fixée ou mobile, soutenue ou flottante, voulue ou captive d'une saillance de l'environnement, etc. On peut différencier, dans le champ attentionnel, le « remarqué primaire », le « remarqué secondaire », et le « co-remarqué », distinguer plusieurs types de « fenêtres attentionnelles », plusieurs modes de *temporalisation* de l'attention, etc.

retrouvent ses décisions. Comme le fait remarquer Michel Soëtard, l'« universalité humaine », dans l'*Emile*, « s'exprime à travers le devenir d'un individu particulier », Deligny filme *Ce gamin-là*, et le *Poème pédagogique* de Makarenko fait défiler toute une série de prénoms d'enfants : autant de signes que, pour nous, l'universel est « désormais indissociable de la liberté qui le fait être »<sup>1</sup>.

#### 4.1.2. Le rapport aux pratiques et les co-identités.

La problématique du rapport formatif à l'expérience (3.4.), et tout le domaine d'expériences et de connaissances qu'ouvre le point de vue en première personne (4.1.1.) se rejoignent aujourd'hui pour commencer à structurer une approche originale dans le champ très diversifié de l'analyse des pratiques. Après le travail mené à l'occasion des Journées M.A.F.P.E.N. de 1993 « Pratiques et formations » (B2), j'ai été, en 1985, co-organisateur d'une Université d'été « Enonciation, analyse, et rapport aux pratiques en formation ». Elle a confirmé, à la fois, l'importance que pouvait avoir, dès la formation initiale, le travail de « lecture » et de réflexion sur des pratiques effectives<sup>2</sup>, mais aussi la diversité et parfois l'enchevêtrement des paradigmes<sup>3</sup>. Mes intérêts actuels me conduisent à privilégier, dans cet ensemble très vaste, les avancées originales, à la fois sur le plan expérientiel et sur le plan épistémologique, obtenues notamment grâce à Pierre Vermersch et Nadine Faingold sur la notion de « co-identités », et tout ce qui peut clarifier les articulations possibles entre analyse des pratiques et

---

<sup>1</sup> Cf. Michel Soëtard, « Science(s) de l'éducation ou sens de l'éducation ? L'issue pédagogique », in Jean Houssaye, Michel Soëtard, Daniel Hameline, Michel Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, E.S.F., 2002, p.61-64.

<sup>2</sup> Le récent *Manifeste pour un débat public sur l'école* (coord. Jacques George, Paris, La Découverte, 2002) indique à juste titre qu'en I.U.F.M. « la place accordée aux analyses des pratiques demeure faible », alors qu'elles devraient « devenir une modalité beaucoup plus importante de la formation. » (p.56.). Le nouveau D.E.S.S. « Formation de formateurs » ouvert, en partenariat avec l'I.U.F.M. de Lorraine, à l'Université Nancy 2 à partir de 2002, associe étroitement travail sur l'« identité professionnelle » et « analyse des pratiques », selon des modalités déontologiques et contractuelles qui permettent de l'intégrer dans un cadre universitaire.

<sup>3</sup> Sans prétendre à l'exhaustivité, et tout en reconnaissant une « prégnance », chez la plupart des auteurs qu'ils réunissent, de l'« orientation Balint » et de l'approche réflexive de Schön et Argyris, les cinq ouvrages coordonnés depuis 1996 par Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet donnent une idée des enjeux, des problèmes, des directions, et des champs d'application de l'analyse des pratiques (Cf. en particulier *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996 ; *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998 ; *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2001). Les principaux repères bibliographiques (en 1997) sont donnés par Madeleine Maillebois et Maria-Drosile Vasconcellos, « Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles, *Perspectives documentaires en éducation*, 41, 1997, p.35-67.

recherche-action. Une Equipe de Recherche Technologique-éducation (E.R.T.e. ) est en effet en cours de constitution, dans un partenariat associant l'E.R.A.E.F. et le Laboratoire de Recherche d'une Grande Ecole d'Ingénieurs qui appartient à l'Institut National Polytechnique de Lorraine ( cf. *infra* ). Enfin, la question du rapport aux pratiques est, pour moi, indissociable de celle de la « réflexivité en formation » (4.2.1.), avec le rôle privilégié que peut y jouer l'écriture, pour leur *énonciation* même et non pas seulement pour leur *analyse*.

En éducation et en formation, la pratique est à la fois *praxis*, action qui a sa finalité dans son propre déroulement, et *poiesis*, agencement de moyens et de dispositifs *au service de* l'apprentissage et du développement (2.1.3.). Dans son rapport au temps, elle est toujours, selon les mots de Michel de Certeau un « art de mémoire », dont « l'éclair (...) brille dans l'occasion »<sup>1</sup> (B2, I2). Enfin, le « silence de la pratique elle-même », son « apophatisme »<sup>2</sup>, constitue une limite mobile et heureuse qui déjoue toute visée totaliste de transparence ou de surplomb, et qui laisse sa part irréductible au « risque de la décision ».

La définition proposée par Jean-Marie Barbier, il est vrai de façon « heuristique » et « dans un premier temps », de la pratique comme « processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain »<sup>3</sup>, a peut-être des connotations qui la rapprochent trop exclusivement de l'idée d'*activité* délibérée et volontaire, alors que, par exemple, dans le « moment pédagogique », la pratique peut être un « agir du non-agir » (B2). Comme le rappelle opportunément Nicole Mosconi<sup>4</sup>, elle doit toujours être comprise non seulement comme une activité mais aussi comme un *acte* au sens de Gérard Mendel, c'est-à-dire ce qui met à l'épreuve d'une résistance par laquelle « l'être humain est amené à « prendre acte » de la dimension d'une réalité étrangère à son moi qui résiste très déplaisamment à ses désirs, à ses concepts, à ses théories, à ses projets »<sup>5</sup>. C'est pourquoi l'acte est une « aventure ». Il sollicite

---

<sup>1</sup> Michel de Certeau, *L'invention du quotidien, 1, Arts de faire*, Paris, U.G.E. (10/18), 1980, p. 156-157.

<sup>2</sup> Daniel Hameline, *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, E.S.F., 1986, p.201.

<sup>3</sup> Jean-Marie Barbier, « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », in Claudine Blanchard - Laville et Dominique Fablet (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.31.

<sup>4</sup> Nicole Mosconi, « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? », in Claudine Blanchard - Laville et Dominique Fablet (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2001, p.28.

<sup>5</sup> Gérard Mendel, *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*, Paris, La Découverte, 1998, p.14.

une inventivité de la pensée et de l'agir qui, à partir de ce qui s'est déjà constitué comme *ressources immanentes* à l'expérience, comme *leçons tirées* d'elle, et comme *prudence* ( 3.4.), dépasse ce qui est conceptualisable en termes de savoirs théoriques et procéduraux. Ce sont les « tours » et les « moyens habiles » de « l'intelligence engagée dans la pratique », ainsi que Marcel Détienne et Jean-Pierre Vernant caractérisent la *mètis* des Grecs<sup>1</sup>.

Toute cette complexité d'arrière-plan est sans doute ce qui explique le très large déploiement du spectre de l'analyse des pratiques, ainsi que la variété des buts qu'elle peut poursuivre. Francis Imbert distingue l'analyse des pratiques comme démarche cruciale qui devrait, selon lui, « constituer un passage obligé dans le cadre de la formation initiale des étudiants d'IUFM », et le « dispositif Balint » qui, travaillant plus spécifiquement sur l' « *articulation du personnel et du professionnel* », demande une « implication forte de la part des participants » et « ne saurait être envisagé comme dispositif obligatoire »<sup>2</sup>. L'analyse des pratiques peut aussi être centrée sur les *situations* considérées du point de vue pédagogique-didactique<sup>3</sup>, ou encore sur les « variables d'action » (didactiques, pédagogiques, organisationnelles) que retient chaque enseignant. On cherche alors à mieux connaître les « organisateurs de sa pratique » (interdépendance relative de ses différentes composantes, logique de son déroulement, rapports avec le cadre réglementaire et institutionnel)<sup>4</sup>. Les relations entre les dimensions personnelles et professionnelles peuvent aussi être travaillées à d'autres niveaux que dans le « dispositif Balint », par exemple dans le Groupe d'Approfondissement Professionnel (G.A.P.)<sup>5</sup>, ou le Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations

---

<sup>1</sup> Marcel Détienne et Jean-Pierre Vernant, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, Paris, Flammarion, 1974, p.8. «La mètis est bien une forme d'intelligence et de pensée, un mode du connaître ; elle implique un ensemble complexe, mais très cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la précision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux » (ib., p.9-10).

<sup>2</sup> Francis Imbert, « Le professionnel et le personnel dans la formation des enseignants », *Cahiers Pédagogiques*, 342-343, mars-avril 1996, p.82-84.

<sup>3</sup> Cf. Michel Develay, « Pédagogie et didactique : un maillage d'analyses dans le quotidien », *Cahiers Pédagogiques*, 346, sept. 1996, p.19-20.

<sup>4</sup> Cf. Marc Bru, « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, 138, janvier-mars 2002, p.63-73.

<sup>5</sup> Cf. André de Peretti, « Le groupe d'approfondissement professionnel », *Cahiers Pédagogiques*, 346, sept. 1996, p.45.



Educatives (G.E.A.S.E.)<sup>1</sup>. Quant aux buts de l'analyse des pratiques, la *connaissance* de ce qui est organisateur des pratiques et de ce qui leur donne sens, la « *transposition didactique* à partir des pratiques »<sup>2</sup>, la *modification* des pratiques en vue de les améliorer, ou la recherche d'une autre *relation* à ses pratiques et à celles des autres, le moins qu'on puisse dire est qu'ils ne se recouvrent pas, sans être pour autant incompatibles.

Pierre Vermersch a proposé une sorte de « table d'orientation » qui permet de distinguer les « *espaces de travail* » possibles de l'analyse des pratiques : celui de l'implication personnelle, celui de l'explicitation des connaissances en actes, celui du co-diagnostic et de la co-résolution des problèmes, celui des apports de savoirs ou de savoir-faire facilitateurs, et celui de la régulation maintenant ou permettant de renégocier le cadre contractuel de l'analyse des pratiques elles-mêmes<sup>3</sup>. On ne saurait trop insister sur les compétences qui sont, à chaque fois, spécifiquement requises pour guider et réguler l'analyse des pratiques selon ces différentes orientations<sup>4</sup>. Le plus important est d'établir la complémentarité structurelle entre ce au service de quoi, finalement, est l'analyse des pratiques, quelles qu'en soient les modalités (c'est-à-dire trouver davantage de mobilité intérieure), et le « jeu des distances »<sup>5</sup> dont, grâce à sa propre formation et au travail effectué sur lui-même, dispose celui qui doit faciliter cette analyse, afin de pouvoir réguler sa propre pratique et de savoir sur quel plan elle se situe.

---

<sup>1</sup> Cf. Claude Vincens, « Presque tout sur les « GEASE » », *Cahiers Pédagogiques*, 346, sept.1996, p.39-40, et surtout Maurice Lamy, « Propos sur le G.E.A.S.E. », *Expliciter*, 43, janvier 2002, p.1-13.

<sup>2</sup> Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, E.S.F., 2001, p.74.

<sup>3</sup> Cf. Pierre Vermersch, « De l'entretien d'explicitation à l'analyse de pratiques », Nantes, *A(e)ncrages*, 2, juin 1995, p.13-14.

<sup>4</sup> Dans le même sens, Patrice Pelpel insiste sur la discontinuité entre les fonctions d'enseignement et de conseil pédagogique, dans la mesure justement où le conseiller pédagogique est le plus souvent lui-même un enseignant expérimenté. Il discerne trop bien ce qui, selon lui, ne va pas dans la pratique de l'autre, et risque de lui donner des conseils projectifs ou prématurés (cf. *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ?*, Paris, L'Harmattan, 2001, p.138-155). Mais, dans la relation pédagogique elle-même, l'enseignant risque toujours, lui aussi, de provoquer, même à son corps défendant, la « dépendance manipulatoire » ou la « déstabilisation catastrophique » (Emmanuel Diet, « Revenir à la pédagogie en actes », *Cahiers Pédagogiques*, 390, janvier 2001, p.49). Les différences entre le travail de l'enseignant et celui du formateur sont donc mieux repérables « à propos des différents moments du travail de formation ( contractualisation, observation, entretien, évaluation ) » (Patrice Pelpel, ib., p.140).

<sup>5</sup> Ce que dit Jean-Louis Le Grand au sujet des « distances » épistémologiques par rapport aux objets de recherche pourrait donc, au moins à titre heuristique, être transposé ici, pour les « distances » praxéologiques qui demandent elles aussi un travail de contrôle sur sa propre implication (Cf. Jean-Louis Le Grand, « La « bonne » distance épistémique n'existe pas », *Education Permanente*, 100/101, déc. 1989, p.109-122).

L'approche psychophénoménologique invite à remarquer ce que permet, en amont de toute analyse, le passage même de la chose à l'« état de chose » (*Verhalt*), c'est-à-dire, ici, la pratique que la conscience « fait exister » pour elle-même, et qui devient alors un « objet d'entendement » que l'on peut considérer et nommer en le décrivant. La façon dont l'expérience vient à la conscience change déjà le rapport à cette expérience. Il devient possible de « dialoguer » avec elle, de la voir autrement, et de chercher les éléments complémentaires de cohérence interne ou de connaissances externes nécessaires pour *équilibrer* et *stabiliser* une configuration émergente. Le « simple » passage de l'action à la représentation peut suffire à produire des effets *immanents* qui se découvrent assez souvent dans la suite de la pratique professionnelle. C'est alors *dans* l'action elle-même que s'effectue le changement, celui qui agit *se surprenant* à agir de façon différente.

Mais la « psychophénoménologie de la réduction » permet aussi de comprendre l'« identité professionnelle » comme un cas particulier de « réduction égoïque », faisant apparaître un « ego spécifique » au sens phénoménologique, c'est-à-dire une « co-identité ». Par exemple, le peintre figuratif a dû se rendre attentif à la manifestation des formes, à la couleur des ombres, à l'espace qui est entre les branches des arbres, de même que l'enseignant est devenu sensible à telle ou telle dimension de la conduite de l'enfant, ou à tel ou tel signe tenu d'apprentissage. Toute entrée dans un « métier » repose sur de telles « réductions ». Elles opèrent des « décalages de mondes », et des « mises en suspens » de l'attitude naturelle ou des buts que l'on poursuit dans la vie ordinaire<sup>1</sup>. A ces « univers professionnels » sont associés des climats émotionnels, des réglages d'intensités et d'implications variables, des accentuations de sens et des imaginaires qui sont autant des *traits expressifs* de la façon dont ils sont « habités ».

Les travaux de Nadine Faingold montrent plus précisément que plusieurs « co-identités » peuvent entrer en complémentarité ou en concurrence à l'intérieur même de l'« identité professionnelle ». L'analyse des pratiques, selon certaines conditions contractuelles et méthodologiques définies, peut les faire apparaître, et favoriser une plus grande « liberté intérieure » en donnant accès à

---

<sup>1</sup> Cf., sur tout cela, Pierre Vermersch, « Psychophénoménologie de la réduction », *Expliciter*, 42, déc. 2001, p.7-10.

des ressources internes qui permettent de ne pas rester fixé à des polarisations ou à des cristallisations entravantes. Par exemple une enseignante, passant par sa propre expérience d'un blocage qu'elle avait, dans un autre domaine, lorsqu'elle était elle-même élève, peut se situer autrement par rapport aux difficultés d'une enfant à l'écrit<sup>1</sup>. Les repérages d'isomorphismes entre l'expérience de l'un et l'expérience de l'autre, les déplacements de focalisations, la recherche de situations, d'attitudes, ou des gestes-ressources, sont des opérateurs de transformations formatives, de repositionnements, et d'accroissement de cohérence interne<sup>2</sup>. Les situations-problèmes, ici, sont des situations de *dissonance*. Le sujet s'y trouve « aliéné dans une constellation identitaire où sont reliés émotion, enjeux, messages structurants<sup>3</sup>, croyances sur soi, et expériences de référence (régression à des situations traumatisantes du passé) », tandis que, dans les situations-ressources, « identité personnelle et identité professionnelle se rejoignent »<sup>4</sup>. Dans l'expérience, les zones-ressources sont des zones d'*unification*, de *cohérence* et de *congruence*.

Sur le plan épistémologique, la différenciation des co-identités et le jeu de leurs relations permettent de donner une densité nouvelle au concept de « Soi professionnel » (3.4.3.), tout en ouvrant de nouvelles perspectives de *formation* à partir d'un travail sur l'expérience (3.4.2.). En outre, certaines « identités » sont plus enveloppantes ou « englobantes » que d'autres. La plus englobante, la plus permanente, est aussi celle dans laquelle on *se reconnaît* le plus librement. C'est elle qui assure la régulation entre les autres « mois », parce qu'elle a par rapport à eux une fonction de « contenant ». C'est la plus stable, celle, pour ainsi dire, dont le centre de gravité est le plus bas. Et c'est pourquoi la *subjectivité* peut se ressaisir elle-même dans une *liberté* qui est associée à l'*intégrité de l'expérience* (3.4.1.).

Sur certains points fondamentaux, la recherche - action peut être

---

<sup>1</sup> Cf. Nadine Faingold, « Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre », *Spirale*, 24, 1999, p.129-145.

<sup>2</sup> Cf. Nadine Faingold, « Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle ? », in Marguerite Altet, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud (Eds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p.193-218.

<sup>3</sup> Au niveau identitaire, un « message structurant », reçu ou reconstruit, induit une croyance sur soi, par exemple la croyance limitante « ce n'est pas la peine, ce n'est pas pour moi, jamais je ne pourrai y arriver, etc. » (note P.A.D.).

<sup>4</sup> Nadine Faingold, « Situations-problèmes et situations-ressources en analyse de pratiques », *Expliciter*, 45, mai 2002, p.40-41.

rapprochée de l'analyse des pratiques, et elle pose quelques problèmes épistémologiques analogues<sup>1</sup>. Comme certaines formes d'analyse des pratiques, elle est orientée vers des transformations concrètes, elle suppose un travail sur l'implication, comporte en elle-même une dimension formative, peut s'accompagner ou se prolonger de formations complémentaires, et il n'est nullement exclu qu'elle puisse faire progresser, sur certains points, la recherche fondamentale (par exemple, dans le cas de « Projet et apprentissage », sur les conditions d'un « transfert », qui est loin d'être spontané, entre les démarches de projet et les démarches d'apprentissage, ou sur la révision de la linéarité (exploration–crystallisation–spécification–réalisation) de l'Aide au Développement Vocationnel et Personnel). La multiplicité de ces dimensions est source de tensions internes, dans le modèle forcément « complexe » de la recherche-action. Elle comporte des risques d'éclatement, d'instabilité épistémologique, et de confusion des places ou des rôles. Peut-être est-ce la raison pour laquelle, une vingtaine d'années après la période d'efflorescence des recherches-actions<sup>2</sup>, il existe aujourd'hui une tendance à l'accentuation de la distinction entre « recherches fondamentales » et « recherches appliquées », ou encore à la substitution des « recherches contextualisées » aux « recherches-actions », bien que les différences entre elles se marquent sur *toutes* les dimensions de la « recherche-action ».

Tout d'abord, Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet, et Willy Lahaye critiquent l'opposition, trop marquée par Matthias Finger, entre la recherche-action, qui viserait de l'extérieur la transformation de rapports institutionnels de pouvoir, et la recherche - formation, qui porterait sur des

---

<sup>1</sup> Mon expérience des recherches-actions est assez limitée : l'une a porté, de 1993 à 1995, sur les relations entre « projet et apprentissage » en Collège (avec quatre collèges de la région lorraine), l'autre, en 1999, sur les « relations école-familles » avec l'Inspection Académique de Meurthe-et-Moselle. Elles ont été suffisantes pour me rendre sensible aux principaux problèmes de conception du partenariat et de mise en œuvre institutionnelle, mais il est difficile, surtout pour la seconde, de les considérer comme abouties, en raison d'une insuffisance de continuité dans le *suivi* de l'action, et, sans doute, d'un ancrage trop fragile de l'implication de ceux qui étaient concernés. D'un autre côté, on peut reconnaître à la recherche-action, comme le suggère Philippe Meirieu, un statut d'« utopie » bénéfique et *concrète*, qui ouvre à la fois sur de nouvelles perspectives de formation, et sur un « horizon » en direction duquel les enseignants deviendraient, d'une certaine façon, des « praticiens-chercheurs » (Cf. Philippe Meirieu, « Formation et recherche-action », *Cahiers Pédagogiques*, 269, déc. 1988, p.27).

<sup>2</sup> Après la thèse de René Barbier, *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars, 1977, cf. surtout le numéro thématique de *Pour*, 90, juin-juillet 1983 (« La recherche-action »).

transformations personnelles aboutissant indirectement à une redéfinition des rapports institutionnels<sup>1</sup>. Au contraire, c'est à juste titre que l'on associe le plus souvent dans une même expression « *recherche-action-formation* ». L'une des raisons en est que « le paradigme de la recherche-action met (...) en œuvre de multiples processus d'appropriation des savoirs requis et des habiletés à maîtriser les objectifs de l'action. C'est dire qu'il est difficile, voire impossible, de mener une réelle recherche-action sans que ne se pose le problème de la formation de l'acteur à la recherche et celle du chercheur à l'intervention. La recherche-formation apparaît donc dès ce stade de développement du paradigme de la recherche-action ». Sans même considérer la part de formation personnelle qui peut être liée aussi bien aux démarches d'action qu'aux démarches de recherche, et sans qu'il y ait confusion de rôles mais plutôt tout un jeu de contrepoints et d'accentuations différentes, le paradoxe et le pari de la recherche-action sont que « chacun est détenteur d'un double rôle et est amené à la confronter aux questions de validité scientifique et de pertinence des prescriptions d'action »<sup>2</sup>.

Du côté de l'action, l'importance des dimension contextuelles est soulignée par Philippe Perrenoud lorsqu'il propose l'expression de « système d'actions » pour renvoyer aux rapports sociaux, et à la coordination ou aux conflits qui existent avec d'autres actions ou orientations d'action sur les plans organisationnel et institutionnel<sup>3</sup>. Selon des distinctions d'Alain Badiou reprises par Jean Oury, une *instance* peut être *dominante* par rapport aux pratiques qu'elle régit (par exemple l'organisation du temps, la répartition des tâches, des rôles, et des fonctions dans un collectif), tout en dépendant elle-même de *pratiques déterminantes dont la place est aussi ailleurs* (par exemple l'organisation économique et sociale, la façon dont le pouvoir est exercé et légitimé, etc.)<sup>4</sup>. Ces analyses éclairent les conditions *stratégiques* des changements et des innovations possibles selon leur ampleur, mais, d'un autre côté, il est difficile de savoir *a priori* ce qui est possible et impossible, ou d'en connaître la portée, avant de

---

<sup>1</sup> Cf. Matthias Finger, « La recherche-formation en éducation des adultes : de l'institution à la personne et retour », *Revue Suisse de Sociologie*, 14, 3, 1988, p.521-531.

<sup>2</sup> Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet, Willy Lahaye, « La pratique interagit de la recherche et de l'action en sciences humaines », *Revue Française de Pédagogie*, 105, oct.-déc. 1993, p.74.

<sup>3</sup> Cf. Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, E.S.F., 2002, p.37 et 113.

<sup>4</sup> Cf. Jean Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, Paris, Galilée, 1980, p.99.

l'avoir *essayé*<sup>1</sup>. Les deux principaux critères de changements réels qui soient aussi des améliorations sont sans doute le *recadrage* qui déplace les perceptions ou les investissements qui leur sont liés<sup>2</sup>, et l'*historicité des effets de sens* qui rend plus intelligibles ou transforme de façon durable les « articulations signifiantes » du réel<sup>3</sup>.

Enfin, du côté de la recherche, les recherches-actions peuvent non seulement « faciliter l'observation de processus ordinairement englués dans la routine et masqués par des effets de façade », mais aussi recomposer des objets ou des problématiques de recherche, et faire émerger de nouveaux savoirs<sup>4</sup>. Les *Equipes de Recherche Technologique-éducation*, en partenariat avec des établissements d'éducation et de formation, des collectivités territoriales ou des entreprises, doivent mener « sur le moyen terme des recherches qui s'attachent à des phénomènes éducatifs nouveaux ou des problèmes pédagogiques qui n'ont pas rencontré de réponse satisfaisante (...). Elles se justifient par une demande de praticiens de l'éducation et de la formation ou de responsables du système éducatif confrontés à un enjeu concret ou un problème défini qui peut nécessiter une démarche de recherche fondamentale spécifique »<sup>5</sup>. En cours de constitution selon les principes d'une recherche-action, l'E.R.T.e qui associe l'E.R.A.E.F. au Laboratoire d'une Ecole d'Ingénieurs porte sur l'analyse et les perspectives d'évolution d'une organisation pédagogique innovante dans la formation des ingénieurs. Mais elle vise aussi la clarification de plusieurs questions de recherche fondamentale, portant par exemple sur la nature et les modalités de la construction des compétences complexes requises pour la conduite de projets multidimensionnels de changement et de développement, comme l'indique le

---

<sup>1</sup> Peut-être est-ce la raison pour laquelle Françoise Cros rappelle la phrase de Pascal : « Deux excès : exclure la raison, n'admettre que la raison » (*L'innovation à l'école : forces et illusions*, Paris, P.U.F., 1993, p.192). Sur les conditions de l'évolution des systèmes éducatifs et des innovations dans les établissements scolaires, cf. surtout Monica Gather Thurler, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, E.S.F., 2000, notamment p.188 (interdépendance de la professionnalisation interactive, du développement individuel, et des apprentissages collectifs).

<sup>2</sup> Cf. Jean-Paul Resweber, *Le transfert. Enjeux cliniques, pédagogiques et culturels*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.209-210.

<sup>3</sup> Cf. Francis Imbert, « Innovation et temporalité », *Revue Française de Pédagogie*, 75, avril-juin 1986, p.57.

<sup>4</sup> Cf. Claude Seibel, « Le statut scientifique de la recherche-action », in Marie-Anne Hugon et Claude Seibel (éds.), *Recherches impliquées-Recherches action : Le cas de l'éducation. Synthèse des contributions et des débats du Colloque organisé par l'Institut National de Recherche Pédagogique (I.N.R.P.)*, Paris, les 22,23 et 34 octobre 1986, Bruxelles, De Boeck, 1988, p.70-71.

<sup>5</sup> Texte-cadre de la Mission Scientifique Universitaire du Ministère de l'Education Nationale et de la recherche, mars 2002.

référentiel de l'Ecole, les problèmes épistémologiques relatifs à l'évaluation des « attitudes » et des « potentiels », ou encore les conditions pédagogiques et institutionnelles de l'ancrage d'une innovation pédagogique.

D'une façon générale, les recherches-actions reposent sur l'hypothèse qu'il existe des « réductions » spécifiques, mais pas de coupure épistémologique radicale entre les démarches des chercheurs et celles de praticiens<sup>1</sup>. En revanche, il existe des « biais perceptuels » liés, aussi bien du côté des praticiens que des chercheurs, à la prégnance des habitus et des schèmes, et des « biais organisationnels » qui viennent perturber la rationalité des programmes d'action ou de coopération<sup>2</sup>. La recherche de cautions réciproques, la subordination à des logiques régulatrices de « management », risquent même de faire de la « recherche-action » une « recherche interlope », l'interlope désignant jadis un navire marchand trafiquant en fraude<sup>3</sup>. Mais le bateau n'a nul besoin de naviguer tous feux éteints pour aller d'une rive à l'autre ou passer d'invisibles frontières. Très souvent, pour être mieux comprise, la complexité de l'action sollicite un *travail* interne aux différentes disciplines ou encore des coopérations interdisciplinaires, tandis qu'inversement les disciplines peuvent se croiser et s'intégrer dans des perspectives transdisciplinaires contribuant à mieux situer ou à enrichir l'action<sup>4</sup>. C'est même l'une des façons dont la recherche-action s'introduit dans le débat épistémologique, que l'on peut poser de façon un peu plus générale, sur l'interdisciplinarité.

---

<sup>1</sup> Cf. Yvon Minvielle, « Les formateurs et la question de l'épistémologie (Notes pour un inventaire...) », *Pratiques de formation (Analyses)*, 4, déc. 1982, p.53-57. François Dubet montre que la « théorie » la plus convaincante est celle qui, tout en répondant à des critères internes de scientificité, ne se donne pas la facilité de l'« aveuglement » des acteurs, mais permet que s'ouvre avec eux un débat éventuellement contradictoire, où il n'y a pas de « dernier mot » (Cf. François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, p.223-252).

<sup>2</sup> Cf. Pierre Gillet, *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, P.U.F., 1987, p.223-225.

<sup>3</sup> Cf. Louis Marmoz, « La recherche-action, recherche interlope », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 3-4/1992, p.143-150.

<sup>4</sup> Comme l'indique Jean-Paul Resweber, « si la recherche-action est inter ou transdisciplinaire, c'est avant tout parce que l'inter ou la transdisciplinarité épousent fatalement le parcours de la recherche-action » (*La recherche-action*, Paris, P.U.F., 1995, p.45).

#### 4.1.3. La teneur et les conditions de l'interdisciplinarité.

Au sein de l'Institut Lorrain des Sciences du travail, de l'Emploi et de la Formation (I.L.S.T.E.F.), c'est, au cours de ces dernières années, le développement de recherches associant un plus grand nombre de Laboratoires qui a conduit à ouvrir un programme, à moyen terme, de réflexion et d'apprentissage collectifs sur la « pluridisciplinarité ». Plusieurs aspects sont déjà retenus : construction des objets de recherche, élaboration des problématiques, discussion méthodologique concernant les modalités de recueil de données, documentation partagée, écriture commune à partir de contributions multiples, etc.<sup>1</sup>

Ce champ de travail m'intéresse dans la mesure où il prolonge et, surtout, renouvelle des intérêts anciens (**C1**, **E1**, **F2**). Même si l'idée d'« encyclopédie » est devenue, aujourd'hui, problématique tant les savoirs se sont multipliés et diversifiés, il subsiste, plus vive peut-être que jamais, une nécessité à la fois épistémologique et culturelle de surmonter ce que Comenius appelait le morcellement des sciences (*dilaceratio scientiarum*), pour retrouver une articulation (*concatenatio scientiarum*) qui implique, forcément, des réorganisations. Je me suis d'abord guidé, en les réaménageant (**C1**), sur les analyses de Boisot distinguant, du point de vue épistémologique, plusieurs types de liens entre les disciplines (*structurale*, ouvrant sur de nouveaux découpages et de nouvelles figures d'équilibre, comme en astrophysique, en économie politique, en ethnométhodologie, etc. ; *restrictive* lorsque les disciplines s'imposent mutuellement des limites ; *linéaire* lorsqu'on peut établir des correspondances et des décalages entre disciplines selon quelques grands réseaux, niveaux ou modes de complexité ; *critique* lorsque l'on travaille sur leur langue et leurs principaux schèmes d'intelligibilité)<sup>2</sup>. Mais il importe aussi de ne pas négliger les registres

---

<sup>1</sup> La première journée de travail s'est tenue le 7 février 2002. L'expérience de la collaboration qui s'est mise en place à l'occasion de quatre projets actuellement en cours a servi de point de départ à la réflexion : « Réduction du temps de travail » (sociologie, droit du travail), « Pôle scientifique nancéen » (histoire, culture et communication, sociologie, mathématiques/philosophie des sciences, sciences de l'éducation), « Devenir des emplois-jeunes » (sciences de l'éducation, économie, sociologie, droit du travail), « Apprentissage organisationnel, situation de travail et performance » (économie, psychologie du travail, sciences de gestion, génie des systèmes industriels). J'ai proposé une synthèse provisoire à la fin de cette journée.

<sup>2</sup> Cf. Marc-Henri Boisot, « Discipline, interdisciplinarité, programme interdisciplinaire », *Revue Française de Pédagogie*, 17, 1971, p.32-38. Depuis, une « Note de Synthèse » très développée, portant surtout sur les problèmes d'enseignement et de formation, a été proposée par Yves Lenoir et Lucie Sauvé : « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à



symboliques des différentes disciplines, qui déploient tout un éventail et ouvrent un jeu de comparaisons et de compensations plus ou moins pertinentes dans l'apprentissage et la formation (E1)<sup>1</sup>, et les types d'investissements et de négociations subjectives qu'elles requièrent<sup>2</sup>. Enfin, l'interdisciplinarité ne doit pas seulement être envisagée du côté du «savoir» et du côté du «sujet» mais aussi du côté de la «culture» (F2), et tendre vers une transdisciplinarité *intégrative*<sup>3</sup>.

Malgré de multiples tentatives, «il n'y a pas de définition bien standardisée de l'interdisciplinarité», ni d'ailleurs des termes voisins (multi,pluri, transdisciplinarité)<sup>4</sup>. C'est parce qu'il ouvre la réflexion de la façon la plus large possible que le terme de «pluridisciplinarité» a été choisi par l'I.L.S.T.E.F.. Il n'empêche donc pas que l'on puisse effectuer quelques grands repérages.

Dans la *multidisciplinarité*, qui correspond à certaines formes d'«*interdisciplinarité thématique*», il existe des investigations conjointes et complémentaires menées à partir de disciplines différentes, qui rendent déjà nécessaire une coordination du travail. Mais c'est avec la *pluridisciplinarité* que l'on peut véritablement parler de «regards croisés», avec une recherche d'*articulation* des problématiques, des connaissances, ou des méthodes, pour les rendre compatibles entre elles. Même dans le cas où c'est une «discipline-pivot» qui fait appel à d'autres, l'objet de recherche (par exemple la façon dont s'est constitué historiquement un «pôle scientifique» nancéen, avec le rôle important qu'ont eu les écoles d'ingénieurs) est éclairé *d'ailleurs*, à partir d'autres questions que l'on pose sur lui. Il est abordé sous *d'autres angles*, ce qui ouvre de nouveaux *espaces de visibilité*. C'est en ce sens que, pour Boutinet, le «concept d'adulte» nécessite ce qu'il appelle, lui, une «approche interdisciplinaire», convoquant plusieurs paramètres (démographique, sociologique, culturel, économique, psychologique)<sup>5</sup>, tandis que, pour Jean-Paul Resweber, il y a déjà, dans les cas de ce genre, «transposition transdisciplinaire», dans la mesure où peuvent se produire

---

l'enseignement : un état de la question», *Revue Française de Pédagogie*, 124, juillet-sept. 1998, p.121-153, et *Revue Française de Pédagogie*, 125, oct.-déc. 1998, p.109-146.

<sup>1</sup> Cf. par exemple Jacques Nimier, *Mathématiques et affectivité*, Paris, Stock, 1976.

<sup>2</sup> Cf. Jean-Yves Rochex, *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, 1999, p.56.

<sup>3</sup> C'est ce sur quoi insiste Georges Gusdorf, in «Interdisciplinaire (connaissance)», *Encyclopaedia Universalis*, vol. 8, 1968, p.1086-1090.

<sup>4</sup> Cf. Gérard Fourez, Véronique Englebert-Lecomte, Philippe Mathy, *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 1997, p.84-88.

<sup>5</sup> Cf. Jean-Pierre Boutinet, *L'immaturité de la vie adulte*, Paris, P.U.F., 1998, p.14-17.

des effets de transferts terminologiques, sémantiques, ou paradigmatiques<sup>1</sup>. On peut donner comme exemple celui de la « compétence », lorsque l'on croise pour l'aborder les approches de la psychologie, de la sociologie, de l'économie, de la gestion, et des sciences de l'éducation.

Quoi qu'il en soit, il peut exister non seulement une pluridisciplinarité *vers* l'objet, mais, si l'on peut dire, une pluridisciplinarité *depuis* l'objet, lorsqu'elle renvoie plus nettement encore à un *problème* qu'il faut d'abord définir pour pouvoir le traiter ( par exemple, quelles sont les dimensions d'une activité, si l'on cherche à la différencier d'une opération, d'une action, d'un acte, d'un agir ?). On est alors conduit à des *recadrages*, à l'émergence de nouveaux « points signifiants » ou à des problématiques nouvelles (par exemple celle du « temps choisi », à partir de la question de la réduction du temps de travail). Avec la pluridisciplinarité, on se situe toujours dans une dynamique de *co-construction* du sens.

L'*interdisciplinarité* fait franchir un pas de plus, lorsqu' apparaît une *interdépendance intrinsèque* des dimensions de la recherche. Il existe alors au moins une *frontière commune* entre les objets ou les domaines concernés par les différentes disciplines : « l'*interdisciplinarité dite limitrophe* situe plusieurs disciplines en interaction, pour mettre en perspective les niveaux de complexité de l'organisation de l'objet qu'elles visent »<sup>2</sup>. Par exemple les conditions de la formation des emplois-jeunes ne peuvent se comprendre indépendamment de l'analyse des situations de travail et des problèmes de professionnalisation-pérennisation qui sont liés au dispositif, et qui, eux-mêmes, sont inscrits dans des contextes marqués socio-juridico-économiquement. De la même façon, Jean-Yves Rochex montre que la problématique de l'échec scolaire et celle de la démocratisation du système éducatif sont si étroitement liées que « mieux comprendre, pour mieux agir, requiert (...) de travailler à dépasser le risque d'un partage du travail entre une sociologie des inégalités scolaires insuffisamment soucieuse des modalités effectives des activités de transmission et d'appropriation des savoirs et techniques intellectuelles, et une recherche en pédagogie et en psychologie des apprentissages insuffisamment soucieuse des différents contextes

---

<sup>1</sup> Jean-Paul Resweber, *Le transfert. Enjeux cliniques, pédagogiques et culturels*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.174-176.

<sup>2</sup> Jean-Paul Reweber, *Le pari de la transdisciplinarité. Vers l'intégration des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.50.

sociaux, institutionnels et didactiques dans lesquels ces activités sont toujours situées. Ce qui nous demande de savoir établir des rapports renouvelés entre sociologie, psychologie et didactique »<sup>1</sup>.

L'interdisciplinarité engage donc une déconstruction/reconstruction de l'objet, qui n'est pas seulement « vu », mais « lu » autrement<sup>2</sup>. *Reconstruire* les dimensions d'un objet de recherche, ce n'est pas seulement *déplacer*, varier, croiser les regards ou les approches. La « vision » kaléidoscopique fait place aux constructions d'une sorte de « cubisme épistémologique ». Ou, si l'on préfère, on se trouve ici devant un exemple de *polyphonie* au sens de Bakhtine, puisque *plusieurs voix parlent ensemble au même endroit*, de telle façon que s'ouvrent des espaces d'écoute et de compréhension n'appelant aucune « synthèse » de cette pluralité, mais plutôt une « résolution », au sens musical, d'assonances et de dissonances dans ce que Bakhtine appelle la « *grande temporalité* », c'est-à-dire celle du « dialogue infini et inachevé où nul sens ne meurt »<sup>3</sup>.

La *coopération* interdisciplinaire est donc orientée soit vers la création de nouveaux schèmes d'intelligibilité ou de nouveaux concepts pour penser un objet complexe, soit, au sens de l'« *interdisciplinarité linéaire* » ou « *transversale* », vers la recherche de paradigmes ou de concepts à la fois *différenciateurs et organisateurs* fonctionnant, à chaque fois selon des conditions et de niveaux spécifiques, dans des champs de recherche différents (par exemple *code* en biologie moléculaire, en linguistique, en sociologie, en ethnologie ; *structure* en linguistique, en psychologie, en sociologie, en ethnologie ; *organisation* ou *complexité* comme paradigmes transversaux dans *La Méthode* d'Edgar Morin, etc.).

Il existe ainsi des *migrations*, de *hybridations* de notions ou de schèmes cognitifs<sup>4</sup>, et des *nébuleuses* en émergence qui cherchent à s'organiser (par

---

<sup>1</sup> Jean-Yves Rochex, « Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23 (2), 2001, p.339.

<sup>2</sup> Cf. Jean-Paul Resweber, *La recherche-action*, Paris, P.U.F., 1995, p.43-45. L'interdisciplinarité, en ce sens, prolonge le travail de déconstruction/reconstruction inhérent à la constitution de *tout* objet de recherche. Cf. Jean-Sébastien Morvan, « La construction de l'objet de recherche : questions d'ordre méthodologique », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4/1989, p.93-122.

<sup>3</sup> Michaël Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, trad. Alfreda Aucouturier, Paris, Callimard, 1984, p.392.

<sup>4</sup> Jean-Michel Berthelot distingue par exemple six grands schèmes d'intelligibilité au sein des sciences sociales, qui induisent des démarches, des programmes ou des procédures de production de connaissances que l'on peut *comparer* et *transférer heuristiquement* d'une discipline à l'autre (démarches causale, fonctionnelle, structurale, herméneutique, actantielle, et dialectique). Les *intérêts de connaissance* ne se rapportent pas seulement à des *objets* mais à des *orientations vers des*

exemple la « nébuleuse » compétences collectives – organisation apprenante – carte cognitive partagée – cognition distribuée – management des connaissances, etc.). En deçà du concept qui « prend » (*Begriff*), l'*orismos* est ce que le regard « prend en vue », dans une certaine intuition et selon des « horizons » qui jouent le rôle de « limites »<sup>1</sup>. Le concept est alors l'opérateur d'une *ouverture* qui suscite un travail. Ensuite, que ce soit dans un cadre disciplinaire ou interdisciplinaire, « travailler un concept », comme l'indique la phrase de Canguilhem qui servait d'exergue aux *Cahiers pour l'analyse*, « c'est en faire varier l'extension et la compréhension, le généraliser par l'incorporation des traits d'exception, l'exporter hors de sa région d'origine, le prendre comme modèle ou inversement lui chercher un modèle, bref lui conférer progressivement, par des transformations réglées, la fonction d'une forme »<sup>2</sup>. L'*ouverture* se prolonge en un travail, « intérieurement normé », qui est *aussi une aventure*.

La *transdisciplinarité* (ou la « polydisciplinarité » au sens d'Edgar Morin) se caractérise avant tout, quant à elle, par son « geste » *intégratif*. Mais elle suppose d'abord, elle aussi, une « ouverture » à la multiplicité des « causalités » ou des registres de sens, qui sont à la fois *indissociables*, *irréductibles* les uns aux autres, et *complémentaires*. Avec Basarab Nicolescu<sup>3</sup>, c'est ainsi que Gaston Pineau interprète « la prolifération actuelle des préfixes » (par exemple auto-, hétéro-, éco-formation) : le mouvement transdisciplinaire est un « essai de traitement de la multicausalité »<sup>4</sup>. C'est d'abord en relation avec la *complexité de l'action*

---

*façons de comprendre*, des types de raisonnement, des modes d'intelligibilité privilégiés ( cf. Jean-Michel Berthelot, *L'intelligence du social*, Paris, P.U.F., 1990).

<sup>1</sup> Cf. Martin Heidegger, « Séminaire de Zähringen 1973 », in *Questions IV*, trad. fr. Paris, Gallimard, 1976, p.339.

<sup>2</sup> Georges Canguilhem, *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 1970, p.206. « Forme », ici, est à comprendre non pas comme ce qui dépend du « formalisme logique », mais comme « forme signifiante », poursuivant, à son niveau propre, les fins « de conservation et d'expansion » inhérentes à « l'entreprise aventureuse de la vie » (Cf. Dominique Lecourt, « La question de l'individu d'après Georges Canguilhem », in Coll., *Georges Canguilhem, philosophe, historien des sciences. Actes du Colloque (6-7-8 décembre 1990)*, Paris, Albin Michel, 1993, p.264).

<sup>3</sup> Basarab Nicolescu est, avec Lima de Freitas et Edgar Morin, l'auteur d'une « Charte de la transdisciplinarité » adoptée au « Premier congrès Mondial de la Transdisciplinarité » qui s'est tenu au Portugal en 1994. Elle indique que « la reconnaissance de niveaux de réalité, régis par des logiques différentes, est inhérente à l'attitude transdisciplinaire », et que « la transdisciplinarité ne recherche pas la maîtrise de plusieurs disciplines, mais l'ouverture de toutes les disciplines à ce qui les traverse et les dépasse », c'est-à-dire à ce qui les sollicite à partir de leurs limites, dans « l'acceptation de l'inconnu, de l'inattendu, de l'imprévisible ». C'est donc un appel à penser au-delà de ce qui est déjà stabilisé comme connaissances ou comme paradigmes disciplinaires. Cf. aussi Basarab Nicolescu, *La Transdisciplinarité. Manifeste*, Monaco, Editions du Rocher, 1996.

<sup>4</sup> Gaston Pineau, « Autoformation et coformation », in Séraphin Alava (dir.), *Autoformation et lien social*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 2000, p.38-39.

(notamment dans les « métiers impossibles » de l'éducation, du soin, et de la politique) que l'*intégration des savoirs* est apparue nécessaire<sup>1</sup>, mais les approches intégratives (*integrative approaches*) englobent à la fois l'intégration des savoirs (*integrated knowledge*) et l'intégration des apprentissages (*integrating processes*)<sup>2</sup>. La visée de la transdisciplinarité se fonde sur un projet de type *culturel* au sens fort, c'est-à-dire à la fois « éthique et anthropologique »<sup>3</sup>. Si toute discipline s'est construite dans la culture et participe à la construction de la culture, « le pari de la transdisciplinarité » est que les disciplines participent, au-delà d'elles-mêmes, à une « configuration » globale de la culture qui soit telle que, à l'extension des connaissances, soit toujours liée non pas une « fusion », mais une « composition » de leurs horizons.

La dimension transdisciplinaire rétroagit comme une invitation, pour chaque discipline, à un retour réflexif sur ses contours, ses fondements, et ses orientations épistémologiques privilégiées. Ce qu'on a parfois désigné comme « *interdisciplinarité critique* » a été aussi nommé, par Alain Caillé, *métadisciplinarité*<sup>4</sup>. L'essentiel, ici, est que soient ré-interrogés, ou perçus dans leurs limites propres, les paradigmes et les schèmes qui tendent à devenir des « allants-de-soi », c'est-à-dire ce qu'on ne pense plus, mais qui oriente souterrainement la façon dont on pense, ou ce qui provoque un « contre-transfert de chercheur »<sup>5</sup>.

Si l'on considère, enfin, le niveau pragmatique, opératoire, de l'interdisciplinarité, comment s'accorder, créer les conditions d'un travail collectif autour d'un projet commun ? La *co-disciplinarité* désigne les conditions et les procédures du travail interdisciplinaire<sup>6</sup>. Il ne faut jamais oublier que les disciplines

---

<sup>1</sup> Cf. Yves Lenoir, « Interdisciplinarité », in Jean Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1999, p.293-296.

<sup>2</sup> Yves Lenoir, ib., p.298. Pour Edgar Morin, « relier les connaissances » en les intégrant « dans des cadres de pensée qui correspondent aux grands problèmes que se pose l'esprit » (le monde, la terre, la vie, l'humanité, la culture, l'histoire...) devrait avoir pour corrélat une « refondation » de l'éducation accordant une place beaucoup plus importante à la contextualisation et à la globalisation des savoirs (*Relier les connaissances. Le défi du XXI<sup>e</sup> siècle* (coord. Edgar Morin), Paris, Seuil, 1999, et *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999).

<sup>3</sup> Jean-Paul Resweber, *Le pari de la transdisciplinarité. Vers l'intégration des savoirs*, Paris, Hachette, 2000, p.7.

<sup>4</sup> Cf. Claudine Blanchard-Laville, « De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 132, juillet-sept. 2000, p.58.

<sup>5</sup> Claudine Blanchard-Laville, ib., p.59.

<sup>6</sup> Cf. Claudine Blanchard-Laville, ib., p.59.

correspondent d'abord à des « champs d'intervention professionnelle »<sup>1</sup> (celui du psychologue, du sociologue, du juriste, de l'économiste, du chercheur en sciences de l'éducation, etc.), et donc que la co-disciplinarité suscite inévitablement une certaine instabilité, parfois même une « insécurité identitaire »<sup>2</sup>. Il convient de la reconnaître comme « normale », car, surtout au début, les débats épistémologiques et les enjeux identitaires sont très souvent inextricables.

Pour s'en tenir à la discussion épistémologique, toute discipline opère au moins deux formes de « réduction *noématique* » (du côté de son « objet »), la réduction « *méthodologique* » et la réduction « *programmative* », qui font que tout chercheur est engagé à long terme dans des « micro-mondes » où il est en relation avec des pratiques déjà sédimentées<sup>3</sup>. Indépendamment même de la condition d'ouverture d'esprit qui est toujours nécessaire pour sortir, ne serait-ce que *mentalement*, d'un micro-monde, l'une des questions épistémologiques principales est de savoir si le découpage effectué par une discipline ou une branche de discipline « n'a pas été effectué de telle façon qu'il scinde une unité fonctionnelle qui ne peut être mise en évidence que par un découpage différent de l'objet de recherche »<sup>4</sup>. C'est la question très importante, posée par Vygotski, des « unités de base » : quel est le découpage fonctionnel qui permette à la fois qu'une réalité soit analysable et que ne soient pas perdues les propriétés caractéristiques du tout ?<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Jean-Paul Resweber, *Le pari de la transdisciplinarité. Vers l'intégration des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.109.

<sup>2</sup> Claudine Blanchard-Laville, *ib.*, p.60.

<sup>3</sup> Pierre Vermersch distingue trois formes de « réduction *noématique* » : la réduction « *méthodologique* », qui privilégie certains types d'indicateurs, certains types d'accès, ou certains niveaux d'intelligibilité de l'objet (par exemple, la réduction « structurale » qui considère les structures phonologiques, les structures élémentaires de la parenté, les structures opératoires de l'intelligence,...) ; la réduction « *programmative* », qui met entre parenthèses (*epochè*) un certain nombre de dimensions ou de variables pour stabiliser pendant un certain temps des *lignes* ou des *plans de consistance* de la recherche (par exemple la psychologie lorsqu'elle « découpe » ses objets et se démarque de la sociologie en « suspendant » certaines dimensions ou variables sociales, la sociologie lorsqu'elle fait l'inverse, la linguistique lorsqu'elle s'intéresse à la production syntaxiques ou sémantiques des significations en « suspendant » les dimensions pragmatiques et situationnelles du sens, etc.) ; et la réduction « *épistémologique* », qui s'efforce de rendre compte d'un niveau *n* à partir d'un niveau *n-1* (par exemple, chez Jean-Pierre Changeux, un certain nombre de conduites psychologiques à partir du fonctionnement neuronal ou, chez Sainte-Beuve critiqué par Marcel Proust, les caractéristiques essentielles des œuvres par la psychologie et la biographie de leurs auteurs). Cf. Pierre Vermersch, « Psychophénoménologie de la réduction », *Expliciter*, 42, déc. 2001, p.3-7.

<sup>4</sup> Pierre Vermersch, *ib.*, p.8.

<sup>5</sup> L'« unité de base » doit contenir en elle le principe « créatif » ou « dialectique » qui au niveau le plus simple, rend *déjà* compte des propriétés spécifiques du tout. C'est ainsi que, pour Vygotski, la signification du mot (*slovo*) « peut être considérée aussi bien comme un phénomène de nature

La co-disciplinarité *fait apparaître* les « réductions », permet de les discuter en fonction des *intérêts de connaissance*, et de reconstituer jusqu'à un certain point la globalité « dimensionnée » d'un phénomène. Elle interdit toute réduction « épistémologique » qui asservirait, par « réductionnisme », une discipline à une autre, tout en levant au moins partiellement les réductions « méthodologique » et « programmatique ». Cela signifie qu'elle *s'apprend*. Il faut du temps pour l'acceptation de l'incertitude, la tolérance à l'ambiguïté, la constitution progressive d'une mémoire et d'une « culture commune » de co-chercheurs, attentive à de nouvelles conjonctions entre activité réfléchissante et activité communicationnelle qui se traduisent inévitablement par des modifications dans les pratiques d'*écriture*. La pluridisciplinarité (au sens générique) doit être organisée, structurée, accompagnée, donner lieu à des clarifications, des discussions, et des régulations périodiques. C'est seulement ainsi que peut croître le « coefficient de transversalité », c'est-à-dire l'*adjacence*, les déplacements en diagonale qui sont possibles à partir des lignes d'incidence et de réflexion dans une configuration d'ensemble<sup>1</sup>. *Subjectivement*, la co-disciplinarité se vit donc comme une « ouverture interculturelle » (3.3.2.). Elle est l'expression d'un « pluralisme » *de la pensée*. Mais elle est aussi, selon Maurice Godelier, la marque de disciplines « plus fortes » et « mieux armées analytiquement » : « Nous sommes aujourd'hui en possession de disciplines devenues plus critiques d'elles-mêmes et plus riches de potentialités explicatives, parce qu'elles peuvent combiner plusieurs approches pour explorer des réalités dont on a reconnu de façon plus claire la complexité. On en est là, et il faut continuer »<sup>2</sup>.

---

verbale que comme un phénomène relevant du domaine de la pensée ». C'est « l'unité de base de la pensée verbale ». De la même façon, la goutte d'eau est une « unité de base » pour l'étude de « propriétés concrètes » de l'eau, que sa décomposition en oxygène et en hydrogène ne suffit pas à expliquer (Cf. *Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, Paris, Editions Sociales, 1985, p.34-38).

<sup>1</sup> Cf. Félix Guattari, *Psychanalyse et transversalité*, Paris, Maspero, 1972, p.54-55 et 79-81. Guattari rappelle la « parabole » de Schopenhauer sur les porcs-épics qui se rapprochent les uns des autres pour se réchauffer, mais qui doivent rester *juste assez* loin les uns des autres pour ne pas se piquer. Il compare aussi la transversalité au réglage des œillères de chevaux, qui définit un rapport évolutif, surtout s'ils tournent la tête, entre l'ouverture du regard et ce qui reste hors du champ de vision.

<sup>2</sup> Maurice Godelier, in « Les nouveaux territoires des sciences de l'homme et de la société », *Le Monde*, 22 mars 2000, p.28.

## 4.2. Directions de recherche.

Les trois « directions de recherche » présentées rapidement à la fin de cette « Note de Synthèse » ont été retenues parce qu'elles correspondent à des projets à court ou moyen terme déjà engagés et auxquels je vais m'associer plus étroitement. Comme je l'ai déjà indiqué, elles esquissent des orientations à prolonger et à compléter dans le cadre d'un travail collectif qui, directement ou indirectement, vise à mieux définir et à enrichir le concept d'*acteur*, en relation avec l'analyse des situations de formation ou de travail. Les perspectives à plus long terme sont en partie dépendantes des chantiers de travail qui seront définis à l'E.R.A.E.F. et à l'I.L.S.T.E.F. . Mais, selon une très belle intuition d'Aldous Huxley sur les « caractères », ce qui se forme *progressivement* dépend des « *courants porteurs* » de la vie (plutôt du côté du bonheur ou du côté du malheur, de l'intérêt ou de l'ennui, du véridique ou des valeurs fausses), dans lesquels on se trouve ou dans lesquels on se met, et qui sélectionnent des séries d'événements qu'en retour la liberté reconfigure<sup>1</sup>.

### 4.2.1. La réflexivité en formation.

Une recherche I.N.R.P. (2000-2003), « Ecriture sur les pratiques et construction de compétences professionnelles »<sup>2</sup>, porte sur le rôle formatif de l'écriture et ses effets sur les pratiques professionnelles. Pour moi, elle constitue une sorte de *carrefour* entre des chemins explorant, sous l'impulsion de Gérard Fath, dès mon travail au C.R.F.M.A.I.S. (C2) puis à l'Université (surtout dans le cadre du D.E.S.S.), les modalités très particulières selon lesquelles l'écriture peut soutenir une dimension transversale de réflexivité dans la formation, mon intérêt pour les relations entre expérience, rapport aux pratiques, et formation ( 3.4., 4.1.2.), et enfin la construction des compétences dans les situations de travail et les formations qui peuvent leur être associées (3.2.3., 4.2.2.). Sur le plan de l'*anthropologie fondamentale*, l'écriture fournit des instruments de pensée qui, par les décontextualisations, les nouveaux découpages, les processus cumulatifs, les

---

<sup>1</sup> Cf. Aldous Huxley, *Contrepoint*, trad. Jules Castin, Paris, Livre de Poche 31-32, p.329.

<sup>2</sup> Je m'associerai à la dernière phase de ce travail, conduit par Patricia Champy-Remoussenard et Brigitte Lemius.



fixations, les reprises et les hybridations qu'elle rend possibles, introduisent les régimes de la *raison graphique* dans les façons de penser et de vivre<sup>1</sup>. Mais c'est aussi « l'écoute que l'on peut faire durer (...) de la pluralité des voix qui (...) troublent (...) déjà notre parole ordinaire »<sup>2</sup>. Et, dans son va-et-vient de « métier à tisser », selon l'étymologie du mot *texte*, entre ce qu'elle « porte au-delà » et ce qu'elle « porte en revenant », elle ouvre l'espace de l'*absence* dans lequel peuvent s'entendre l'étrange et l'étranger dans la parole : « les stries de l'écrit donnent du jour à la parole. Le vide est plein de lumière. La parole a besoin des lignes de l'écriture pour s'écrire entre les lignes »<sup>3</sup>.

La vertu principale de l'écriture en formation est qu'elle *prend d'abord le temps* de « poser », de disposer, *d'établir*. Elle ne se précipite pas pour « analyser », ou « réfléchir » précipitamment. Wittgenstein préconisait la « respiration » de descriptions sobres, pour sortir de la « suffocation » des explications impatientes ou prématurées. Dire, en prenant le temps de décrire ou de raconter, c'est d'abord *espacer*, « donner de l'air ». Sur le plan épistémologique, Gérard Fath souligne que les pratiques ne sont pas d'emblée disponibles, constituées comme des entités qu'il suffirait d'inventorier. Le praticien doit d'abord « se poser en énonciateur souvent multiple et éclaté », aidé le plus souvent par des « déclencheurs d'écriture » qui facilitent la stabilisation du registre permettant de « dire, authentiquement, avant d'analyser »<sup>4</sup>. Lorsque l'écriture est orientée vers l'auto-explicitation d'un moment de l'expérience, Pierre Vermersch fait du « passage à vide » (« il n'y a rien à en dire », ou « que dire de plus ? ») le symptôme possible que l'on *n'est plus dans le déjà disponible*, c'est -à- dire ce qui a déjà fait l'objet d'une prise de conscience, ou qui est assorti de rationalisations déjà effectuées. L'*indigence première* de la description est la manifestation, « en creux », du préréfléchi. Il faut alors s'y prendre à *plusieurs reprises* car, comme en

---

<sup>1</sup> Cf. Jack Goody, *La raison graphique*, trad. Jean Bazin et Alban Bensa, Paris, Minuit, 1979.

<sup>2</sup> Yves Bonnefoy, *Entretiens sur la poésie*, Neuchâtel, La Baconnière, 1981, p.131.

<sup>3</sup> Pierre Fédida, *L'absence*, Paris, Gallimard, 1978, p.36-37. Tout le premier chapitre est consacré aux « stries de l'écrit » et à la « table d'écriture ».

<sup>4</sup> Gérard Fath, « Dire, authentiquement, avant d'analyser », *Cahiers Pédagogiques*, 316, sept. 1996, p.57. Ces déclencheurs sont, par exemple, « Il en est toujours ainsi... », « Les choses suivaient leur cours quand... », « A ce moment-là..., « Contre toute attente... ». Mireille Cifali invite à raconter des « situations qui posent problème ». Philippe Meirieu introduit des contraintes facilitatrices comme « A ce moment-là je me suis aperçu que... ». J'ai parfois proposé de décrire brièvement un « moment significatif » revenant spontanément à l'esprit, etc. L'important est, toujours, que ce qui est dit ne soit pas déjà surcodé, recouvert d'explications ou d'interprétations qui le confisquent, en rendant impossible toute véritable *appropriation réflexive* ultérieure.

archéologie, une « strate » ne peut apparaître avant que la précédente n'ait été isolée et déployée. C'est ce travail patient qui permet d'échapper aux préjugés de la description elle-même. Son critère ultime est une *continuité narrative* suffisante pour qu'il y ait *continuité de l'intelligibilité temporelle* d'un processus<sup>1</sup>.

Cette intelligibilité se constitue dès la « mise en récit ». Avec Michel de Certeau et Ricoeur, Mireille Cifali formule même l'hypothèse selon laquelle « le récit serait l'espace théorique des pratique ». En effet, « ce qui était informe a pris forme, ce qui était sans ordre temporel est structuré entre un avant et un après. Des associations sont apparues, des détails oubliés sont retrouvés, des liens se tissent »<sup>2</sup>. Grâce à la *logique immanente* de l'écriture, mais à la condition que celle-ci, selon des critères de congruence interne, soit rendue attentive à dire *au plus juste* ce qu'elle dit, l'explication *qui n'était pas recherchée* se construit à même ce qui se raconte, avec des mots ordinaires. Même lorsqu'elle se situe au plus près de la *chronique*, l'écriture ne se réduit à jamais la simple énumération de ce qui s'est passé. Elle est toujours « configurante » et, en ce sens, elle « retraduit le temps »<sup>3</sup>, dans une scénographie discrète qui espace et « met en perspectives », tout en rendant compossibles, grâce à son épaisseur contrapunctique, les dimensions hétérogènes de l'expérience qu'elle *accueille* et qu'elle *exprime* à la fois. Comme le dit Ricoeur, « le caractère commun de l'expérience humaine, qui est marqué, articulé, clarifié par l'acte de raconter sous toutes ses formes, c'est son *caractère temporel*. Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement, et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté »<sup>4</sup>.

Le *mouvement* de l'écriture a sa logique paradoxale qui échappe partiellement à l'intention et même à l'intentionnalité du sujet. C'est ce qui fait que ce qui s'y *exprime* se découvre *et* s'invente, se repense *et* se construit en même temps. Dans ce « jeu », des variations, des décentrations entre plusieurs points de vue et plusieurs registres deviennent possibles, et l'on *se surprend* à entrer à différents niveaux de complexité et d'épaisseur de la pratique, à s'ouvrir aussi au

---

<sup>1</sup> Cf. Pierre Vermersch, « Esquisse de la formalisation d'une pratique d'analyse de la conduite d'un processus industriel complexe », *Expliciter*, 23, janvier 1998, p.1-10.

<sup>2</sup> Mireille Cifali, « J'écris le quotidien », *Cahiers Pédagogiques*, 331, février 1995, p.56-57.

<sup>3</sup> Cf. Mireille Cifali, « Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation », in Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Eds.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p.299.

<sup>4</sup> Paul Ricoeur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Paris, Seuil, 1986, p.12.

*virtuel* de l'expérience<sup>1</sup>, dès l'écriture du « quotidien ». A la « subjectivité au sens moderne » correspondent la découverte d'une *présence différenciée* et la construction d'une « identité souple », non fermée sur elle-même, « qui passe par la reconnaissance d'un même sans qu'il s'agisse du besoin d'être à tout prix le même »<sup>2</sup>. Elle se reconnaît, comme Gérard Fath l'a montré, entre l'*énonciation* de *qui* parle (avec la façon dont il parle) et la *référenciation* à ce qui est socialement défini ou marqué dans son expérience, ou encore à ce à quoi sa pratique se rapporte juridico-institutionnellement<sup>3</sup>. La subjectivité à l'œuvre (*ergon*) est prise dans la « navette » qui tisse, dans les fils de chaîne de l'histoire collective, les passages de la trame des itinéraires singuliers, et c'est pour cela que le « métier » de l'écriture convient à l'exprimer.

L'écriture déjoue ainsi « l'*imaginaire* de l'énonciation qui mettrait le sujet en surplomb par rapport à son dire »<sup>4</sup>. Même très simples, les textes font, le plus souvent, entendre quelque chose d'une « polyphonie énonciative, entre le singulier et le général »<sup>5</sup>. L'*analyse discursive* se distingue de l'*analyse de contenu* par son attention à la dimension énonciative du discours dans le récit lui-même, même lorsqu'il n'existe pas de partenaires d'interlocution<sup>6</sup>. A la suite de Maingueneau, Dany Robert Dufour montre que l'énonciation est loin de se marquer seulement par l'usage du pronom « je » (qui peut, en réalité, être très « impersonnel »), mais qu'elle s'exprime *indirectement* par les adverbes, les indicateurs de temps et d'espace, les déictiques, les modalisations ( « il me semble

---

<sup>1</sup> Cf. Philippe Meirieu, « Accès à la parole et accès au récit », *Cahiers Pédagogiques*, 363, avril 1998, p.11.

<sup>2</sup> Mireille Cifali, « Entretien avec Mireille Cifali réalisé par François Jacquet-Francillon », *Recherche et Formation*, 25, 1997, p.77.

<sup>3</sup> Cf. Gérard Fath, « Ecrire sur les pratiques enseignantes », in Françoise Clerc et Pierre-André Dupuis (coord.), *Pratiques et Formations. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, C.R.D.P. de Lorraine, 1994, p.137-147.

<sup>4</sup> Jacqueline Authiez-Revuz, « Deux ou trois choses sur les rapports de la langue à ce qui n'est pas elle », *Education Permanente*, 120/1994-3, p.18.

<sup>5</sup> Elisabeth Nonnon, « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants », *Pratiques*, 86, juin 1995, p.105. Cf. les expériences d'écriture avec des adolescents d'I.M.E. présentées et analysées par Marie-Florence Artaux, *Entre l'enfant et l'élève : l'écriture de soi. Produire, cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1999.

<sup>6</sup> Emile Benveniste distingue le « récit historique » et le « discours » (« toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur »), mais est attentif aux « marques de la subjectivité dans le langage » (*Problèmes de linguistique générale I* Paris, Gallimard, 1966, p.242 et 258-266). Olga Galatanu retient, pour l' « approche des identités », les trois concepts redéfinis par Maingueneau pour explorer la dimension énonciative de l'activité discursive : la *distance* variable par rapport aux contenus de l'énoncé, la *tension* de l'intention pragmatique à l'égard du destinataire, et la *modalisation* de l' « attitude » de celui qui s'exprime ( Cf. « Approche du discours et approche des identités », *Education Permanente*, 128/1996-3, p.49).

que », « souvent », « peut-être », « probablement », « parfois », « vraiment », ...), etc.<sup>1</sup>.

Le plus important ici, c'est que, pour l'analyse discursive, le sens ne se réduit jamais à de purs « faits de langue », puisque le langage lui-même renvoie à son dehors. En même temps, l'énonciation, et le travail *textuel* qu'il est possible d'effectuer sur elle, sont un laboratoire de repérage et de transformation des positions et des investissements variables à l'égard de ce dont parle le texte. Cette *réflexivité indirecte* concerne la problématique de l'*acteur* en ce qu'elle est le lieu d'expérimentation d'une *subjectivité modale*. Grâce aux « opérateurs d'individualisation » à l'œuvre dans la langue elle-même<sup>2</sup>, la singularité qui est ainsi marquée ou remarquée peut alors entrer pour elle-même dans des processus de subjectivation et de personnalisation (3.4.1.).

A partir de la réflexivité indirecte que facilitent les *reprises* ou les *hybridations* d'un texte à l'autre, qu'ils soient du même « auteur » ou d' « auteurs différents »<sup>3</sup>, peut alors opérer une « deuxième boucle d'apprentissage impliquant la personne parlante comme objet de formation par elle-même »<sup>4</sup>. A la « centration sur l'analyse » correspond, pour Gilles Ferry, l'un des trois grands modèles de la formation<sup>5</sup>. On pourrait la rattacher à ce qui, sans doute (A), est l'intuition la plus fondamentale de Socrate : « Une vie à laquelle l'examen fait défaut ne mérite pas qu'on la vive »<sup>6</sup>. L'analyse ne « force » pas l'opacité. Elle la circonscrit, la « prend en vue » (*orismos*) sans chercher à la maîtriser. Parfois elle l'entame ou la traverse de clartés.

Par exemple, dans un cadre collectif stabilisant le registre symbolique du « partageable », Maurice Legault et André Paré conçoivent et

---

<sup>1</sup> Cf. Dany Robert Dufour, « L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 84, juillet-septembre 1988, p.61.

<sup>2</sup> Pour Ricoeur, les trois grandes catégories d' « opérateurs d'individualisation » dans la langue sont les descriptions définies, les noms propres et les indicateurs (pronoms personnels et déictiques, qui regroupent eux-mêmes les démonstratifs, les adverbess de lieu et de temps, et les temps verbaux). Cf. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p.40-42.

<sup>3</sup> Le mot « auteur » est pris ici au sens ordinaire, mais le mouvement *formatif* à partir de l'écriture va vers la reconnaissance progressive de soi-même dans ce que l'on écrit (Cf. Elisabeth Bing, *Et je nageai jusqu'à la page (vers un atelier d'écriture)*, Paris, Editions des femmes, 1976). On passe ainsi du statut d'*auteur d'un texte* ( que l'on n' « habite » pas forcément) au statut d'*auteur qui se reconnaît* dans ce qu'il dit et dans ce qu'il fait, même s'il n'en est pas à l'initiative.

<sup>4</sup> Gaston Pineau, «Expériences d'apprentissage et histoires de vie », in Philippe Carré et Pierre Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod, 1999, p.320.

<sup>5</sup> Il s'agit en réalité plutôt, pour Gilles Ferry, de « dominantes » (les deux autres étant les « acquisitions », et les « démarches » avec toutes leurs « péripéties »). Cf. Gilles Ferry, *Le trajet de la formation*, Paris, Dunod, 1987, p.47-64.

<sup>6</sup> Platon, *Apologie de Socrate*, 38 a.

mettent en pratique une « analyse réflexive » qui travaille, à partir d' « unités de signification » (quelques phrases) caractéristiques de l'expérience, en plusieurs phases, essayant de la « lire », puis de favoriser l' « entrée dans l'expérience de l'autre » puis le « retour » de la personne sur sa propre expérience, afin de faciliter les « transformations intérieures » qui modifient le rapport aux pratiques professionnelles<sup>1</sup>. Mireille Snoeckx accompagne le tâtonnement, la progressivité des l'écriture des mémoires en formation d'enseignants à partir d'une écriture qui est d'abord « zonale », mais où peuvent déjà se repérer des zones d'interférence et des « transactions subjectives »<sup>2</sup>.

La possibilité de varier les adresses *dans* l'écriture elle-même ( par exemple, s'adresser à soi-même en « tu » lorsque le « je » n'est pas directement disponible) permet une *communication indirecte* avec soi<sup>3</sup>, et de prendre contact avec l' « autre interne », ou encore ce que Pontalis appelle le « moi-autre », celui qui est à lui-même son propre instrument pour instaurer un espace différent de compréhension et d'écoute<sup>4</sup>. Or, au « moi-autre », correspond exactement la « théorie comme fiction »<sup>5</sup>. Ce n'est pas une théorie « fictive », mais la *pensée qui se reconnaît comme non-totalisante*. Elle s'efforce d'être à la fois cohérente, profonde, et juste, tout en se reconnaissant « fragmentaire » et « provisoire, car la praxis elle-même fait surgir constamment un nouveau savoir, car *elle fait parler le monde dans un langage à la fois singulier et universel* »<sup>6</sup>. La « fiction » a donc, ici, le sens très précis que lui donne Michel de Certeau : « un discours où se marque la particularité de son locuteur », et « un savoir « atteint » par son autre »<sup>7</sup>, puisqu'il se rapporte à des situations et des contextes où d'autres, et soi-même comme

---

<sup>1</sup> Cf. Maurice Legault et André Paré, « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles », *Cahiers de la recherche en éducation* (Québec), 2, 1, 1995, p.123-164.

<sup>2</sup> Mireille Snoeckx, « Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoires », in Christiane Gohier et Christian Alin (dir.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'Identité professionnelle. Recherche et Formation*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.231-232.

<sup>3</sup> Cf. Mireille Snoeckx, « Tu est Je, ou comment un procédé d'écriture autorise », *Expliciter*, 42, déc. 2001, p.34-39. De même, pour Jacques Lévine, ce n'est pas la même chose d'écrire depuis son prénom, depuis son nom, ou depuis l' « autre en soi » (« Du cri à l'écrit, du corps à la page blanche », *Cahiers Pédagogiques*, 363, avril 1998, p.18).

<sup>4</sup> J.-B. Pontalis, *Fenêtres*, Paris, Gallimard (« Folio »), 2002, p.128.

<sup>5</sup> Cf. Maud Mannoni, *La théorie comme fiction*, Paris, Seuil, 1979.

<sup>6</sup> Cornelius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975, p.104.

<sup>7</sup> Michel de Certeau, *Histoire et psychanalyse entre science et fiction*, Paris, Gallimard (« Folio »), 1987, p.134.

« autre », sont en jeu<sup>1</sup>. C'est l'une des modalités spécifiques du *rapport au savoir*, indissociable ici d'un travail sur sa propre *implication*.

Jacques Ardoino s'est depuis longtemps attaché à faire reconnaître la portée épistémologique de l'implication, en relation avec les « processus dynamiques, temporels, caractérisés par l'altération » : « Une bonne partie de l'importance que revêt la notion d'implication réside (...) dans le fait qu'elle renouvelle la question très ancienne de la subjectivité en nous interrogeant sur son statut propre dans la démarche idéale de connaissance »<sup>2</sup>. C'est l'époque baroque qui a découvert la subjectivité comme « multiplicité », c'est-à-dire comme composée de multiples « plis » : « le multiple, ce n'est pas seulement ce qui a beaucoup de parties, mais ce qui est plié de beaucoup de façons »<sup>3</sup>. Plier (*plicare*), c'est impliquer, serrer, concentrer, cacher, enfouir, « envelopper ». Le *régime nocturne* de la formation peut, comme le suggère Michel Serres, se comparer au pétrissage de la pâte, qui est la condition nécessaire pour qu'ensuite le pain lève, se « développe » et s'accomplisse dans sa forme<sup>4</sup>. Mais, depuis son intériorité elle-même, « le pli qui différencie » (*Zwiefalt*, au sens de Heidegger) se dédouble. Il crée une *frontière*, une *limite mobile* entre le dedans et le dehors, et il « se reproduit nécessairement sur les deux côtés qu'il distingue »<sup>5</sup>. On est plutôt orienté, ici, du côté de l'*articulation* du dedans, du dehors, et des rapports entre le dedans et le dehors. « Plier », ce n'est plus maintenant « plisser », mais faire bouger une articulation (*plectere*), comme lorsque l'on plie son coude ou son genou. En tant que « limite » elle-même dédoublée entre le dedans et le dehors, le pli définit une certaine « courbure » au dehors, tout en étant constitutif du dedans. A ce titre, il

---

<sup>1</sup> Cf. Mireille Cifali, « Clinique et écriture... », op. cit., p.303-304.

<sup>2</sup> Jacques Ardoino, *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*, Paris, P.U.F., 2000, p.206-207.

<sup>3</sup> Gilles Deleuze, *Le pli. Leibniz et le baroque*, Paris, Minuit, 1988, p.5.

<sup>4</sup> Cf. Michel Serres, *Statues*, Paris, François Bourin, 1987, p.329-331. Le « simple » (*semel plex*) est ce qui est « d'un seul pli », d'une seule différence. C'est ce qu'on attribue imaginairement au « simplet » (mais ce n'est sans doute pas si simple...). En allemand, *Falte* (pli) se retrouve dans *Einfalt* (la naïveté, la niaiserie, à laquelle s'oppose la *Vielfältigkeit*, la multiplicité, la diversité, l'abondance). Mais cette simplicité ne doit surtout pas être confondue avec ce que Jankélévitch aurait pu appeler la « simplicité ultérieure », la simplicité de l'âme devenue « sans pli » (*aplotès*), et à laquelle toute duplicité (*dipsuchia*) est étrangère. La simplicité appartient à l'« innocence ultérieure » sur laquelle se termine le *Traité des Vertus* (tome III, *L'Innocence et la Méchanceté*, Paris, Bordas, 1972, p.1422-1442).

<sup>5</sup> Gilles Deleuze, ib., p.42.

constitue la zone de partage mobile, provisoire, entre ce qui est pour nous « pensable » et ce qui est « impensable »<sup>1</sup>.

Tel est bien le problème épistémologique : l'implication donne accès à certains registres de l'expérience pensable (un peu comme un scaphandre permettant d'explorer la mer à un certain niveau de profondeur), mais, en même temps, elle est porteuse d'un risque de déformation, en raison d'une vision projective et fragmentaire. Pour Marilia Amorim, cela conduit à reconnaître l'illusion inhérente à toute position énonciative. La « polyphonie » bakhtinienne est reconnue dans la construction de l'objet de recherche, au niveau de récits s'inscrivant dans des « genres », mais cette construction s'accompagne inévitablement d'un « processus de désubjectivation ». Même si cela ne signifie pas une « absence de subjectivité », mais une « subjectivité mise en scène autrement », il y a perte de la position en première personne, et il n'existe, pour la recherche, qu'une « singularité », celle d'un « champ énonciatif »<sup>2</sup>.

Cette conclusion serait inévitable seulement si la « singularité du chercheur » ne pouvait qu'être confondue avec la « singularité ordinaire ». Mais le « je » du chercheur opère des « réductions égoïques » spécifiques, comme le montre Jean-Sébastien Morvan au sujet, ici encore, de « la construction de l'objet de recherche ». En même temps que l'objet « devient un objet travaillé » et que se définit un « champ de recherche », se met au point, du côté du chercheur, « une attitude oscillante et interrogative », parcourant « un espace de questionnement et d'écoute qui inclut en un extrême l'attachement à l'objet, à l'autre sa mise à distance »<sup>3</sup>. L'implication, qui peut être un obstacle si elle reste « non travaillée », c'est-à-dire si elle se confond avec une « implication *de facto* », devient un « mode de production des connaissances » lorsqu'elle *coordonne* le point de vue « ici dedans » de l'expérience « auprès de l'observateur », et le point de vue « là-bas dehors » de l'expérience « auprès de l'observé »<sup>4</sup>. Ce que Lourau appelle « sur-implication », c'est-à-dire l'implication « travaillée », fait varier *cognitivement* non

---

<sup>1</sup> Cf. Gilles Deleuze, *Foucault*, Paris, Minuit, 1986, p.104.

<sup>2</sup> Cf. Marilia Amorim, « La construction de l'objet en éducation et dans la recherche. Une approche polyphonique », in Philippe Berthier et Dany Robert Dufour (coord.), *Philosophie du langage, esthétique, et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.33-40.

<sup>3</sup> Jean-Sébastien Morvan, « La construction de l'objet de recherche : questions d'ordre méthodologique », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4/1989, p.94-97.

<sup>4</sup> Ruth Canter Kohn, « La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances », *Bulletin de Psychologie*, 377, sept.-oct. 1986, p.820.

seulement la relation *d'engagement et de distanciation*<sup>1</sup>, mais aussi la *décentration* au sens piagétien, et les *déplacements* d'investissements au sens psychanalytique. C'est à ces conditions seulement que peut se constituer un « *objet-sujet* » de recherche, dont le statut paradoxal fait qu'il doit être à la fois « entendu comme « objectum », ce qui est mis devant, et comme « subjectum », ce qui est mis dessous »<sup>2</sup>. Mais pourquoi, selon Devereux, peut-on aller jusqu'à dire que les « réactions personnelles » du chercheur à son travail sont, dans toute « science du comportement », « les données les plus fondamentales »<sup>3</sup> ?

On rejoint sans doute ici l'une des positions sur lesquelles, *en raison même* de ses exigences épistémologiques, Canguilhem n'a jamais cédé : « L'intelligence ne peut s'appliquer à la vie qu'en reconnaissant l'originalité de la vie. La pensée du vivant doit tenir du vivant l'idée du vivant »<sup>4</sup>. C'est l'expérience de soi comme « être-vivant » qui est la condition première de la « connaissance de la vie »<sup>5</sup>. Après avoir distingué, dans sa thèse<sup>6</sup>, trois types d'implication (celle, *psycho-affective*, des investissements et des attitudes profondes ; celle, *historico-existentielle*, des habitudes, des cadres de pensée, et des valeurs ; celle, *structuro-fonctionnelle*, qui inscrit le travail dans les groupes, les organisations, et les institutions)<sup>7</sup>, René Barbier pense aujourd'hui que l'implication est « avant tout du ressort d'une philosophie de la vie »<sup>8</sup>. La vie humaine (*bios*) se situe sur un autre plan que celui de la vie animale ou de la vie végétale (*zoè*), et Aristote disait même qu'elle était une *praxis*<sup>9</sup>. Mais, comme dans les relations entre *bios* et *zoè*, la discontinuité du travail de la pensée par rapport aux implications projectives et

---

<sup>1</sup> Cf. Norbert Elias, *Engagement et distanciation*, trad. Michèle Hulin, Paris, Fayard, 1993.

<sup>2</sup> Jean-Sébastien Morvan, ib., p.95.

<sup>3</sup> Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, trad. Hourya Sinacoeur, Paris, Flammarion, 1980, p.20.

<sup>4</sup> Georges Canguilhem, *La connaissance de la vie*, Paris, Vrin, 2<sup>e</sup> éd. 1971, p.13.

<sup>5</sup> On pourrait dire la même chose, sans doute, non seulement de la compréhension empathique, mais bien de la *connaissance* des conduites complexes. Ainsi de l'« être-pédagogue » pour la pédagogie, etc. Léo Strauss étend ce principe aux *jugements* de valeur, même si l'« attitude compréhensive » les suspend le plus longtemps possible. On ne peut tenir *jusqu'au bout* la « neutralité axiologique » qui, pour Max Weber, caractérise les sciences sociales, parce que nous *savons* qu'il existe une distinction des ordres. Par exemple, nous saisissons *de l'intérieur* « la différence de qualité entre une attitude mercenaire et une attitude désintéressée » (Léo Strauss, *Droit naturel et histoire*, trad. Monique Nathan et Eric de Dampierre, Paris, Plon, 1954, p.67).

<sup>6</sup> René Barbier, *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars, 1977.

<sup>7</sup> Gérard Fath transpose et élargit ce que René Barbier disait de l'implication du chercheur à « l'implication dans le métier d'enseignant » (*L'implication dans le métier d'enseignant*, Chaumont, C.D.D.P. de Haute-Marne, 1992).

<sup>8</sup> René Barbier, *La recherche-action*, Paris, Anthropos, 1996, p.71.

<sup>9</sup> Aristote, *Politique*, 1254 a 7.



fragmentaires n'entraîne pas la rupture du « lien substantiel » (*vinculum substantiale*, selon l'expression leibnizienne) entre la pensée et la vie humaine. Les *connaissances* sur l'expérience et la pratique, produites à partir de l'implication et du travail effectué sur elle, se situent donc au même niveau que celui des « savoirs professionnels », avec l'*alliance* entre « savoirs savants » et « savoirs d'expérience » qui les constituent (3.4.2.), et, en outre, ces « savoirs d'entre-deux » enracinés dans l'expérience *singulière* qui sont, ici, ce qu'A.T.D.- Quart Monde a appelé « savoirs d'engagement » : les « savoirs d'action » et de « solidarité concrète » qui sont aussi des *savoirs de la rencontre*, au service de la pensée ou de l'action, avec d'autres et toujours dans des situations concrètes <sup>1</sup> (2.1.1.).

Si la *clinique* est « cette posture particulière qui permet à un professionnel de construire des connaissances à partir de situations singulières dans lesquelles il est impliqué »<sup>2</sup>, il n'existe pas seulement une *intelligence clinique* d'ajustement à ces situations singulières, dont le développement devrait être l'une des priorités de la formation des enseignants<sup>3</sup>, mais des *savoirs cliniques* (d'altérité et de singularité), *explicitables*, et sur lesquels il est possible de revenir *réflexivement* tout particulièrement grâce à l'écriture. Ce sont des savoirs qui concernent le « travail avec le temps », c'est-à-dire à la fois les durées, les accomplissements, les occasions et les seuils (3.1.3.), ainsi que les risques de *destructivité* qui sont inhérents à tout passage<sup>4</sup>. C'est pourquoi l'écriture, si elle peut être orientée vers la formation, peut aussi servir à la *connaissance* clinique des situations de travail et à leur analyse (4.2.2.). En amont d'une éventuelle démarche formative, elle est alors l'un des supports privilégiés de « dialogue désormais incontournable entre Sciences de l'éducation et Sciences du travail »<sup>5</sup>, et elle

---

<sup>1</sup> Cf. Groupe de Recherche Quart Monde-Université, *Le croisement des savoirs. Quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble*, Paris, Editions de l'Atelier/ Editions Quart Monde, 1999, p.335-336.

<sup>2</sup> Mireille Cifali, « Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité », *Revue Française de Psychanalyse*, LXIII-3, 1999, p.981

<sup>3</sup> Cf. Philippe Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.139-140.

<sup>4</sup> Cf. Mireille Cifali, « Une altérité en acte. Grandeur et limite de l'accompagnement », in Georges Chappaz (dir.), *Accompagnement et Formation*, Marseille, Université de Provence - C.R.D.P. de Marseille, 1998, p.122 et 128.

<sup>5</sup> Patricia Champy-Remoussenard, Bernard Rothan, « De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles. La formation d'étudiants de Sciences de l'éducation », *Recherche et Formation*, 32, 1999, p.183.

pourrait contribuer à la « *mise en patrimoine* » de l'expérience et de la connaissance du travail, dont il existe encore si peu de mémoire anthropologique et historique<sup>1</sup>.

#### **4.2.2. Activités, situations, et sens de l'agir.**

Une recherche, retenue par le Ministère de l'Education Nationale et à laquelle je participerai, portera, entre 2002 et 2004, sur la « reconnaissance de l'expérience professionnelle dans le secteur des services à la personne en Lorraine : le devenir des emplois-jeunes ». Elle fait suite aux deux recherches que nous avons déjà conduites sur les emplois-jeunes, avec un intérêt plus marqué encore pour les conditions de transfert et de reconnaissance de l'expérience (3.2.3.), puisque les jeunes concernés seront sortis du dispositif. Elle permettra aussi d'approfondir les questions de l'acquisition des compétences en situation de travail et en formation (3.4.2.), du rôle des initiatives prises, du rapport évolutif au travail, et de la construction de trajectoires professionnelles ou personnelles de jeunes pour lesquels le dispositif « emplois-jeunes » aura servi de *transition*<sup>2</sup>.

Cette recherche est d'autant plus intéressante que la question des « parcours professionnels » n'était pas au premier plan de dispositif. Les problèmes de pérennisation (ne serait-ce que celle des activités), et de professionnalisation des jeunes sont apparus de façon de plus en plus prégnante au cours des recherches précédentes, en relation avec ceux de l'émergence très incertaine de « métiers nouveaux », notamment dans les domaines de la médiation sociale et du service aux personnes. Enfin, la reconnaissance et surtout la validation des acquis, déjà prévues par la loi du 16 octobre 1997 « relative au développement d'activités pour l'emploi des jeunes », se trouve aujourd'hui replacée dans le cadre de la « Validation des Acquis de l'Expérience » (V.A.E.), définie par la loi de « modernisation sociale »

---

<sup>1</sup> Cf. Odette Neumayer, Michel Neumayer, « Ecrire pour mettre en patrimoine », *Education Permanente*, 120/1994-3, p.31-32.

<sup>2</sup> Le projet rassemble des membres de trois équipes de l'I.L.S.T.E.F., sous la responsabilité scientifique globale de Patricia Champy-Remoussenard. L'E.R.A.E.F. mènera trente entretiens semi-directifs auprès de jeunes, et étudiera plus spécialement les modalités de recours à la Validation des Acquis de l'Expérience. Le secteur des services à la personne représentait, en Lorraine, 18,5% de emplois-jeunes hors Education Nationale et Police, contre 12,4% au plan national. Dans les échantillons des deux recherches précédentes, les activités correspondantes (accueil, information, aide à l'insertion des jeunes, des personnes âgées, des handicapés, etc.) figuraient parmi les plus complexes, difficiles à expliciter et à faire reconnaître comme relevant de « métiers » ou de compétences « professionnelles », et elles étaient souvent caractérisées par un déficit de formation (cf., dans le projet, la justification du « choix du terrain d'enquête »).

du 17 janvier 2002. Ce travail ouvre donc des perspectives plus larges, qu'il s'agisse du rapport réflexif et constructif à l'expérience, de la conceptualisation et de la compréhension de l'action, de l'analyse du travail dans une perspective développementale ou, de façon plus transversale, des problématiques de l'« acteur » et du sens de l'agir.

Abandonné aujourd'hui, le dispositif « emplois-jeunes » avait pour enjeu de « produire de nouvelles situations de travail qui aient du sens, tant pour les employeurs que pour les jeunes. Pour les premiers, le sens renvoie à la plus-value de cette nouvelle activité, à l'amélioration du service rendu aux usagers de leur organisme (...). Pour les seconds, le sens renvoie à l'acquisition de compétences, à la construction d'une identité professionnelle, à la possibilité de se projeter dans l'avenir à partir de cette expérience »<sup>1</sup>. Or, tout particulièrement dans le secteur de la médiation sociale, très polymorphe et aux contours élastiques, la logique de définition de « métiers » est restée très fragile. En outre, le fait que, du côté de la pérennisation, ce soient souvent les jeunes eux-mêmes qui aient eu à faire apparaître l'utilité, voire la solvabilité, de leur travail, tout en devant assumer la responsabilité de leur insertion professionnelle sur le poste ou ailleurs, rapproche cette « gestion de l'insertion professionnelle des jeunes » du « modèle libéral du professionnalisme » : « pour se faire une expérience, pour construire leur identité, pour maintenir leur dignité, pour préparer leur avenir, il leur faut démontrer en situation leur employabilité et leurs compétences », ce qui « traduit la flexibilité qui affecte les relations antérieures (...), et qui donne une importance croissante à des transactions beaucoup plus individualisées, mais aussi concurrentielles »<sup>2</sup>.

Cet arrière-plan est très important pour comprendre l'intérêt d'initiatives, comme celle du Conseil Régional Rhône-Alpes, « visant à accompagner collectivement des employeurs associatifs dans leurs projets de pérennisation d'emplois-jeunes »<sup>3</sup>, et la portée de ce qui sera mis en place pour aider à la reconnaissance et à la validation de l'expérience. Même si l'on peut regretter que l'on n'ait pas travaillé davantage à la structuration de nouveaux « métiers » ou « filières » professionnelles, à inventer *surtout* pour des jeunes dont

---

<sup>1</sup> Didier Demazière, Agnès Pélage, « Mutations de la construction de l'insertion professionnelle. Le cas du dispositif des emplois-jeunes », *Education et Sociétés*, 7/2001/1, p.83.

<sup>2</sup> Didier Demazière, Agnès Pélage, *ib.*, p.93.

<sup>3</sup> Cf. Jean-Paul Cadet, « Un accompagnement collectif pour la pérennisation des emplois-jeunes », *Actualité de la formation permanente*, 176, janvier-février 2002, p.47-55.

les expériences correspondantes n'étaient que transitoires (3.2.3.), on peut penser avec Bertrand Schwartz que la reconnaissance et la validation aboutissant à des « *qualifications pour des compétences* » sont d'autant plus importantes que les « emplois » ne correspondaient pas à des « métiers ». Cela rend plus aiguë encore la question de la transférabilité des compétences acquises, étroitement liée ici à la « demande » sociale ou à la « demande » institutionnelle par rapport auxquelles elles pourront s'actualiser, et aux conditions locales qui les contextualiseront<sup>1</sup>.

En amont même de la « validation » ou de la « qualification », la « reconnaissance » de l'expérience se situe à l'entrecroisement de la reconnaissance personnelle et de la reconnaissance sociale (3.2.3.). Les démarches d'explicitation et de réflexivité par l'écriture (4.2.1.) prennent ici une importance toute particulière<sup>2</sup>. L'expérience « brute » doit passer « par le filtre cognitif et constructif de l'analyse, de la mise en mots par la parole ou l'écriture »<sup>3</sup>. Son *élaboration*, sa *structuration*, ne se réduisent jamais à un simple *inventaire*<sup>4</sup>. Mais, au-delà des démarches *formatives* qui peuvent faciliter ce processus lui-même, et au-delà de l'examen de la façon dont des formations ont accompagné, si c'est le cas, le jeune dans son parcours, en relation ou non avec ses situations de travail (3.2.3.), la prise en considération des acquis de l'expérience devrait renforcer l'individualisation et peut-être la *personnalisation* des parcours de formation (3.4.1.), parce qu'ils sont au carrefour de plusieurs types d'apprentissages, de plusieurs dimensions des itinéraires professionnels et personnels, de plusieurs types de relations avec les groupes ou les collectifs de travail et de formation, et de plusieurs projets possibles.

---

<sup>1</sup> Cf. Christine Mias, « Les emplois-jeunes : la stabilité dans le mouvement. Une circulation entre transférabilité, actualisation et contextualisation des compétences », *Recherche et Formation*, 37, 2001, p.34-35.

<sup>2</sup> Jean-Luc Dumont et Christine Schmitt présentent de façon détaillée un travail de formation, mené aussi avec des groupes d'emplois-jeunes, qui s'appuie à la fois sur la technique des « blasons » de Pascal Galvani, permettant la mise en relation de plusieurs aspects de la représentation de soi (Cf. Pascal Galvani, *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chronique Sociale, 1991), et une démarche d'auto-orientation donnant une place centrale à : « écrire sa pratique pour faire exister ses acquis » (« Que faire de mon expérience ? », *Pratiques de formation (Analyses)*, 41-42, juin 2001, p.119-130).

<sup>3</sup> Hughes Lenoir, « Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale », *Education Permanente*, 150/2002-1, p.67.

<sup>4</sup> Cf. Guy Berger, « La dialectique de l'apprentissage formel et de l'expérience (Entretien) », *Pratiques de formation (Analyses)*, 41-42, juin 2001, p.63.

Peut-être cela conduira-t-il à une redéfinition et une « relance » de l'idée d'éducation permanente elle-même<sup>1</sup>.

Il est remarquable que l'effort d'*intelligibilité de ce qui se déroule dans le temps*, poursuivi ici grâce à l'explicitation et à la structuration donnant lieu à des récits d'expérience, se retrouve sur un autre plan, qui lui fournit d'ailleurs un point d'appui possible, celui de l'« herméneutique de l'action » qui, avec la « conceptualisation dans l'action », définit l'étude des activités du point de vue de la « didactique professionnelle »<sup>2</sup>. Aujourd'hui, celle-ci est devenue l'une des dimensions importantes de l'analyse du travail en situation, et donc des formations qui, d'une façon ou d'une autre, peuvent lui être associées.

La « didactique professionnelle » fournit des instruments d'*analyse cognitive* des activités et des situations de travail, qui ouvrent des perspectives d'aide à la *construction* des compétences et à leur *transfert*. Les *situations* ne sont pas seulement des « cadres d'action », mais des « milieux » d'interactions techniques et sociales où se constituent et où se transforment des « savoir-agir ». Elles sont donc évolutives, et « l'interactivité désigne le fait qu'en agissant l'acteur transforme certes la situation, mais aussi qu'en retour, la situation transforme l'acteur : il peut apprendre d'elle »<sup>3</sup>. C'est le plus souvent après-coup, par « rétrodiction » (Paul Veyne), que sont reconstruits les enchaînements qui font sens, dans un récit « *mixte* » qui « fait sa part à la rationalité (les enchaînements de causalité), à la raison pratique (les décisions humaines et la prévision de leurs conséquences), et au reste, qui est contingence et surprise »<sup>4</sup>.

*Sur le plan cognitif*, le plus important est la différence entre les *deux dimensions* des concepts mobilisés dans l'action : la dimension *épistémique* des relations de *détermination* qui correspondent aux connaissances par lesquelles on peut rendre compte du fonctionnement d'un système, et la dimension *pragmatique*

---

<sup>1</sup> Cf. Gilles Pinte, « La validation des acquis de l'expérience comme point de rencontre entre deux conceptions de la formation des adultes qui se sont opposées à travers l'histoire : la formation professionnelle continue et l'éducation permanente », *Education Permanente*, 150/2002-1, p.104.

<sup>2</sup> Cf. Pierre Pastré, « Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action », in Jean-Marie Barbier, Olga Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, P.U.F., 2000, p.45-60. Pour la présentation la plus générale de la « didactique professionnelle », cf. surtout Pierre Pastré, « L'ingénierie didactique professionnelle », in Philippe Carré et Pierre Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod, 1999, p.403-417, et « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 138, janvier-mars 2002, p.9-17.

<sup>3</sup> Pierre Pastré, « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Education Permanente*, 139/1999-2, p.27.

<sup>4</sup> Pierre Pastré, « Conceptualisation et herméneutique... », op. cit., p.54.

des relations de *signification* qui correspondent à la sélection des informations pertinentes pour l'action, compte tenu des indications qu'elles donnent pour un *diagnostic* de fonctionnement en relation avec la situation d'ensemble. Ces concepts pragmatiques renvoient à des *connaissances d'action* qui sont plus ou moins pertinentes. Ils peuvent être réajustés, affinés, enrichis en fonction des relations de détermination, mais *jamais* celles-ci ne pourront les remplacer. La dimension *matérielle* d'un système (par exemple, qu'est-ce qui est concrètement modifié dans l'équilibre général d'un réglage lorsqu'un élément est défectueux ?) n'est jamais « absorbable » dans sa dimension *fonctionnelle*<sup>1</sup>. C'est donc sur le plan cognitif lui-même qu'il faut intégrer la *pragmatique* des situations. La « structure conceptuelle » d'une situation est constituée *à la fois* des « concepts scientifiques » et des « concepts pragmatiques ». C'est la *coordination*, dont l'amélioration peut faire l'objet d'un apprentissage, entre les relations de détermination et les relations de signification qui, finalement, est au service de l'établissement de « diagnostics de la situation » mieux assurés.

Mais les activités de travail comportent d'autres dimensions de sens, en particulier *symboliques* (celles qui font que le travail est plus ou moins valorisé, plus ou moins utile socialement, plus ou moins référé à des traditions, plus ou moins innovant ou inventif, etc.), et *contextuelles* ou *relationnelles* (coordination avec d'autres activités dans les collectifs de travail, rapport aux normes et aux pouvoirs, relation à l'incertitude et à l'imprévu, construction de significations culturelles, etc.). La « psychodynamique du travail », qui met en évidence, dans la *normalité* du travail et non pas seulement dans les cas de « souffrance au travail »<sup>2</sup>, l'importance du « facteur humain », montre aussi, dans le *rapport subjectif au travail*, la complémentarité d'un « *jugement d'utilité* » et d'un « *jugement de beauté* » portant *sur le travail lui-même*, puis, par retour, sur la *reconnaissance de soi* au travail, qui est arrimée à des enjeux d'identité d'attribution et d'appartenance<sup>3</sup>.

Au total, la compétence n'est donc pas seulement un « savoir-agir en situation », mais un *pouvoir d'agir*, dont la constitution et les conditions d'actualisation sont en relation avec des situations et des contextes de travail. Avec

---

<sup>1</sup> Pierre Pastré, ib., p.52.

<sup>2</sup> Cf. Christophe Dejours, *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil, 1998.

<sup>3</sup> Cf. Christophe Dejours, *Le facteur humain*, Paris, P.U.F. (« Que sais-je ? »), 1995, p.60-63.

Yves Clot, on peut intégrer au « *réel de l'activité* » les « activités suspendues, contrariées ou empêchées, les contre-activités qui éventuellement l'empoisonnent (...). L'activité occultée ou l'activité échafaudée, toutes deux non réalisées, n'en sont pas moins présentes dans la vie d'un sujet jusqu'à lui donner sens ou le lui faire perdre »<sup>1</sup>. Mais le « *réel de l'activité* », c'est aussi son *virtuel*, le *potentiel* qu'elle crée en même temps qu'elle s'effectue, selon la conception de Lewin rappelée dès la « Présentation générale » de cette « Note de Synthèse »<sup>2</sup>.

L'analyse du travail doit donc examiner la façon dont le « soi » « se forme comme individu en fonction des liens, des antagonismes, des potentialités de vie que les rapports sociaux engendrent dans leur histoire propre »<sup>3</sup>. Cet « usage de soi » lié au travail restitue « l'épaisseur historique et dramatique de l'agir »<sup>4</sup>. L'*activité* n'y est pas seulement « fonctionnelle » ( au sens du jeu, où *s'exercent* pour elles-mêmes des fonctions qui plus tard s'intégreront, dans le réel, à des buts et à des ensembles de circonstances<sup>5</sup> ), elle ne renvoie pas seulement à l'ergonomie du « travail réel » par rapport aux « tâches prescrites », et elle est plus complexe *subjectivement* que l'« activité » au sens de Léontiev, qui associe pourtant la fonction d'incitation des « mobiles » à l'orientation des « actions » vers des buts et à la réalisation des « opérations ». Elle se caractérise en effet par des *investissements* subjectifs et des enjeux de *développement* de soi, *dans* les activités elles-mêmes ou dans le *passage* d'une activité à l'autre, toujours en relation avec des contextes techniques et sociaux<sup>6</sup>.

Par conséquent, il faut reconsidérer la séparation trop tranchée qu'effectue Hannah Arendt entre la *travail* ordonné de façon répétitive à la

---

<sup>1</sup> Yves Clot, « Clinique du travail et action sur soi », in Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p.257, note 4.

<sup>2</sup> Pour Yves Schwartz, la teneur matérielle et symbolique du travail peut toujours, *dans l'histoire*, faire l'objet d'un « retravail », et les pratiques, même apparemment identiques, expriment un « spectre de différences qui portent en germe plus ou moins microscopique, des visées, des gestes, des langages qui ne sont pas purement et simplement « reproducteurs » » (*Expérience et connaissance du travail*, Paris, MESSIDOR/Éditions Sociales, 1988, p.258 et 475).

<sup>3</sup> Yves Schwartz, « Travail et usage de soi », in Michel Bertrand, Antoine Casanova, Yves Clot, Bernard Doray, Françoise Hurstel, Lucien Sève, Jean-Pierre Terrail, *Je. Sur l'individualité. Approches pratiques/ouvertures marxistes*, Paris, MESSIDOR/Éditions Sociales, 1987, p.200.

<sup>4</sup> Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich, « Introduction », in *Théories de l'action et éducation*, op. cit., p.18.

<sup>5</sup> Cf. Henri Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1968, p.59.

<sup>6</sup> Ces dimensions se retrouvent dans la « triade vivante » qui, pour Yves Clot, est l'« unité d'analyse » de l'activité de travail : « dans la situation vécue, elle n'est pas seulement dirigée *par* la conduite du sujet ou dirigée *au travers* de l'objet de la tâche, elle est aussi dirigée *vers* les autres » (*La fonction psychologique du travail*, Paris, P.U.F., 2<sup>e</sup> éd. 2000, p.98.).

subsistance, l'*œuvre* de fabrication de biens qui se détachent de leur créateur, et l'*action* qui met directement en rapport les hommes entre eux et où s'effectuent des choix de nature fondamentalement politique<sup>1</sup> : « l'activité de travail est aussi œuvre et action : œuvre au sens où elle produit des choses durables destinées à rendre le monde habitable, parmi lesquelles des genres de vie professionnelle à reprendre ; action au sens où elle laisse(...) des résultats subjectifs indétachables de l'agent, produits en commun et transmis par des récits »<sup>2</sup>. L'*engagement* de soi avec les autres dans le *réel* du travail définit même une fonction psychique irréductible de *subjectivation*. Le travail est en effet ce qui « met le sujet à l'épreuve de ses obligations pratiques et vitales envers les autres et envers le monde »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, trad. Georges Fradier, Paris, Calmann-Lévy, 1983.

<sup>2</sup> Yves Clot, *ib.*, p.217.

<sup>3</sup> Yves Clot, *ib.*, p.217.

Cette conception de l'activité de travail est compatible avec la démarche psychophénoménologique, qui fournit d'autres ressources pour l'accès au vécu des actions, l'analyse des pratiques, et le « développement des activités du sujet » (*ib.*, p.3). La critique d'Yves Clot (cf. surtout *La fonction psychologique...*, op. cit., p.145-150) repose en effet sur quelques malentendus. Tout d'abord, l'action est pour Léontiev, que reprend Y. Clot, « l'occupation consciente du sujet » (« Clinique du travail et action sur soi », op. cit., p.255, note 1), tandis que la psychophénoménologie s'intéresse à ses dimensions « préréfléchies ». L'explicitation n'est pas non plus une « extraction » de « schèmes opératoires invariants » (*La fonction psychologique...*, p.150). Le passage de l'implicite à l'explicite, comme Piaget l'a indiqué dans *La prise de conscience*, est une « construction véritable », c'est-à-dire une *opération de pensée* qui ne suppose pas que les activités soient déjà « toutes prêtes dans l'attente d'une explicitation » (*La fonction psychologique ...*, p. 149). Quant aux *processus* de pensée, ils ne se confondent pas avec l'application de *procédures* générales. En réalité, il semble que Y. Clot critique surtout l'idée « mentaliste » selon laquelle l'action, confondue avec la réalisation immédiate d'une tâche, serait explicitable dans un « tête à tête avec le réel », et ainsi abstraite non seulement des conditions sociales et intersubjectives dans lesquelles elle apparaît, mais aussi du « réel du sujet », qui est « situé dans un champ d'activités possibles et impossibles débordant largement ses « réalisations » immédiates » (*ib.*, p.147). Seule la confrontation avec d'autres, la médiation « exotopique » (Bakhtine) de l'activité *d'autrui* (*Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte/Poche, 1998, p.176), ou celle d'une *autre* activité (notamment la situation d'interlocution où l'on *s'adresse* à quelqu'un d'autre), permettraient de considérer l'activité autrement, de la penser dans un contexte nouveau, de la réorganiser, et de la *développer* au sens fort de ce terme (*La fonction psychologique...*, p.149).

L'entretien d'explicitation et la psychophénoménologie sont des techniques et des démarches qui sont au service de la *connaissance* et, surtout en analyse des pratiques, de la *transformation* de l'expérience, à *partir de la position en première personne (4.1.1.)*. C'est cela qui les rend *non-concurrentes* avec d'autres, et, en même temps, *irréductibles*. Comme je l'ai déjà rappelé, les champs de l'explicitation se sont étendus au-delà des prises d'information et des opérations (par exemple aux buts *immanents* à la pratique). Mais c'est *toujours* à partir du point de vue en première personne. A la psychophénoménologie correspond un *choix méthodologique*. C'est ce qui fait que l'acte « noétique » n'est pas l'acte au sens de Léontiev, que l'« intentionnalité » au sens phénoménologique ne se confond pas avec l'« intention » ou avec les « buts » de la sémantique de l'action, et que la « réduction » a un sens husserlien qui n'en fait pas l'inverse de la « multiplication des contextes » par laquelle un acte, « en prenant un sens nouveau, développe sa signification » (« Clinique du travail et action sur soi », op. cit., p.274). La « pensée privée » n'est pas coupée des autres ou du monde, mais elle renvoie à des positions « égoïques » *au sens de la phénoménologie*. C'est pourquoi aussi celui qui guide l'entretien n'est pas un « interlocuteur » ou un « destinataire » *au sens de la pragmatique*. Il est en position de « contenant », et son « guidage » est uniquement



Mais la subjectivation s'effectue encore sur un autre plan, celui de la rencontre et de la traversée de l'épreuve de l'*acte* au sens de Mendel. L'expérience de l'extériorité et de l'altérité sous toutes leurs formes, c'est toujours, pour une part, à la fois celle de la *résistance* à l'intention du sujet, dont le «pouvoir» ne peut être redéfini qu'après qu'il en ait «pris acte», et celle de l'*incertitude* des conséquences qui ouvre sur l'imprévisible et l'inconnu<sup>1</sup>. On rejoint ici la dimension «pathique» de l'existence humaine (2.1.2, 3.4.2.). Or celle-ci n'est pas la «butée» d'un non-pouvoir, mais la «limite», dans tout agir, du non-agir, qui est elle-même «active» en ce qu'elle est le lieu d'un apprentissage paradoxal. Ce n'est pas seulement qu'elle conduise à la prudence active ou à la vigilance particulière que requiert l'incertain. *Sur cette frontière*, se découvre, en un sens très particulier, le «privilège ontologique» de l'acte *dans la finitude*. Dans la tradition aristotélicienne et surtout thomiste, c'est «l'acte d'être» qui exprime la perfection. Dans la tradition néo-platonicienne, l'Un «en avant de soi» est, pour l'être fini, une «puissance d'écart originelle»<sup>2</sup> qui suscite, *dans le temps*, le travail de la liberté. Mais c'est l'*acte* qui opère, très souvent sans qu'on le sache au moment même, les déplacements, «sourds» ou « Brusques », qui s'effectuent par rapport aux institutions, aux places antérieurement occupées, aux façons habituelles d'agir ou de dire<sup>3</sup>. Et, que l'on agisse «par nécessité de nature ou volontairement», la

---

orienté vers le «renversement sémantique», c'est-à-dire, ici, ce qui facilite l'accès de l'autre à une «position de parole» en première personne. Les mots n'y sont pas des «véhicules amorphes» (*La fonction psychologique...*, p.149), puisque ce qui est *spécifié* n'est nullement pour autant d'accès immédiat.

*Du point de vue méthodologique*, l'entretien d'explicitation ouvre un accès de connaissance possible à des dimensions qui restent latentes dans l'«entretien à un sosie» (*La fonction psychologique...*, p.152 ssq.). Par exemple, quelle relation l'instructeur entretient-il avec ce qu'il dit ? Et qu'est-ce que le sosie sait de ce qu'il doit faire, lui, pour «faire comme» ? (Cf. Catherine Le Hir, «Indications pour l'examen critique d'un extrait recueilli suivant la méthode du sosie», *Expliciter*, 38, janvier 2001, p.31). *Sur le fond*, la psychophénoménologie *accentue*, du côté de la *singularité subjective concrète en devenir* (et donc du «style» plutôt que du «genre»), la recherche des significations et du sens des activités, sans rien enlever, bien au contraire, aux perspectives *développementales* ouvertes par une meilleure compréhension de «la fonction psychologique du travail». Mais il ne faut pas sous-estimer non plus le pouvoir *transformateur* souvent associé, dans l'expérience *vivante* en première personne, à l'expérience de la «prise de contact» avec soi-même, et parfois même à la découverte de l'expérience de sa *propre* capacité de penser.

<sup>1</sup> Cf. Gérard Mendel, *L'acte est une aventure*, Paris, La Découverte, 1998, p.14 et 222-223. L'incertitude peut paradoxalement porter aussi sur les conséquences d'une catastrophe «certaine», et sur la question de savoir si un «catastrophisme éclairé» aura permis de l'éviter (Cf. Jean-Pierre Dupuy, *Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain*, Paris, Seuil, 2002).

<sup>2</sup> Stanislas Breton, «Négation et négativité proclusiennes dans l'œuvre de Jean Trouillard», in *Proclus et son influence. Actes du Colloque de Neuchâtel 20-23 juin 1985*, Zurich, Editions Grand Midi, 1987, p.90.

<sup>3</sup> Cf. Michel de Certeau, *La faiblesse de croire*, Paris, Seuil, 1987, p.221-222.

caractéristique de l'acte est d'être *expressif* de l'« être latent » de l'agent qui, comme le dit Dante, « s'en trouve en quelque sorte intensifié (*amplietur*) »<sup>1</sup>.

Paul Klee note, dans son *Journal*, que l'action, se détachant sur le fond d'un état donné, est « aoristique » (« *Handlung ist aoristisch* »)<sup>2</sup>. Elle est dans une relation dynamique et *intensive* avec la « tonalité du fond », et l'aoriste grec signifie que, sur la ligne du temps *chronologique*, pour quelqu'un qui se détache de sa propre situation présente, *aussi bien du côté du passé que du côté du futur*, quelque chose est « arrivé » ou « arrivera ». L'« action arrivante » est l'*avènement* de tout événement, sur le fond du « temps cosmique qui ne cesse de survenir ». Dans l'aoriste « grammatical » qui, dans le récit, s'est spécialisé du côté du passé, cela signifie que « le locuteur se porte dans le passé à la rencontre du temps descendant, et si loin qu'il avance en lui à contre-courant, il ne rencontre que du temps qui vient, toujours en incidence »<sup>3</sup>. Il est affranchi de la « limite » (*orion*) du présent qui, dans ce cas, n'est pas « posée » comme telle. Mais l'on peut aussi dire que, *cette fois à partir de la limite « posée » du présent*, l'agir est *ce qui fait arriver* quelque chose tout en *assumant* le présent. *Aux prises avec* l'existence, le sujet, *en agissant*, l'assume. Comme le dit Lévinas, « l'acte est cette assumption », cette « prise en charge »<sup>4</sup>. Celui qui agit n'est pas en position d'« origine », mais il fait *commencer* quelque chose.

Dans des pages admirables, Claude de Jonckheere montre comment, dans *Moby Dick*, Achab est à la fois « aux prises avec » la baleine, lui-même, les autres, et le monde. Il *se débat* avec tout cela, est sans cesse « dépassé », *pris dans* ce qui le déborde, et, en même temps, l'action est *sa façon à lui de le « prendre »*<sup>5</sup>. Cette préhension « dédoublée », qui devient préexistante ou coexistante pour d'autres préhensions possibles dans le *devenir*<sup>6</sup>, rend compte du primat « ontologique de l'acte » parce qu'elle « anticipe », d'une certaine façon, la vie psychique elle-même<sup>7</sup>. L'acte n'est pas « originaire », mais il ne fait pas que

---

<sup>1</sup> Cette citation de Dante est, dans *Condition de l'homme moderne*, mise en exergue par Hannah Arendt au début de son chapitre sur l'action (ch. V, op.cit., p.197).

<sup>2</sup> Paul Klee, *Journal*, trad. Pierre Klossowski, Paris, Grasset, 1959.

<sup>3</sup> Henri Maldiney, *Âîtres de la langue et demeures de la pensée*, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1975, p.83.

<sup>4</sup> Emmanuel Lévinas, *De l'existence à l'existant*, Paris, Vrin, 2<sup>e</sup> éd. 1978, p.48-49.

<sup>5</sup> Claude de Jonckheere, « Une grammaire de l'action », in Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p.115-124.

<sup>6</sup> Cf. Gilles Deleuze, *Le pli. Leibniz et le baroque*, Paris, Minuit, 1988, p.106.

<sup>7</sup> Cf. Alfred North Whitehead, *Procès et réalité. Essai de cosmologie*, trad. Daniel Charles et al., Paris, Gallimard, 1995.

« commencer » quelque chose, il l'« accomplit » (*actus* est le participe passé de *agere*), sans pour autant être autosuffisant et fermé sur lui-même. Même dans le cas limite où il se réduit à la pure « présence », comme, par exemple, parfois dans l'accompagnement des mourants, cet « être-avec » *non-agissant* est encore un *acte* de « demeurer »<sup>1</sup>.

Dans l'acte, la *co-appartenance* de l'homme et de l'Un, de l'homme et de l'être, de l'homme et du monde, correspondent à ce que Reiner Schürmann appelle l'« *a priori* pratique », qui fait de l'agir (ici à la fois « façon d'être » et « façon de faire ») la « préparation » de la pensée<sup>2</sup>. Cela ne signifie pas seulement que penser quelque chose puisse impliquer de se mettre dans certaines conditions de vie pour pouvoir le comprendre<sup>3</sup>. Cela veut dire aussi qu'on ne peut, en général, jamais postuler d'avance un « *sujet supposé pouvoir* », au sens où il pourrait, sans être passé lui-même par l'éducation et l'apprentissage où ce pouvoir lui est *indirectement* « communiqué » (Kierkegaard), faire quelque chose qu'il ne savait pas faire sans avoir *appris* à le faire<sup>4</sup>. *Accéder* à un univers symbolique de savoirs et de savoir-faire, l'habiter, le rendre vivant pour soi, y effectuer des déplacements, c'est d'abord *pratiquer*, et même, comme le dit Jean-Michel Salanskis, entrer dans le « rapport généalogique à une activité »<sup>5</sup> (« *faire* » des mathématiques, c'est effectuer non pas des « exercices », mais des opérations de « réactivation » qui sont telles que, en « accomplissant une signification », l'on prend progressivement un « comportement mathématique »).

Etre « acteur » implique non pas une « maîtrise du sens », mais que l'on soit « aux prises avec » le sens ; non pas que l'on soit à l' « origine de », mais que l'on *initie une temporalité*. C'est ce qui est au cœur du « pouvoir de l'acte » ou, si l'on veut, de « l'actepouvoir ». Cela s'exprime par des « passages de seuil ». Mais rien ne peut *s'installer dans le temps*, comme Jean-Yves Rochex l'a montré

---

<sup>1</sup> Cf. Marie de Hennezel, *Croître jusqu'au dernier moment*, Bruxelles, Alice Editions, 2001, p.24 et 73. Etre présent, c'est ici avant tout « prendre acte », et exprimer concrètement que l'autre n'est pas abandonné. L' « acte de présence » a ici son sens le plus fort. C'est un accompagnement pour aider à ce que, en deçà de toute distinction de l'agir et du pâtir, mourir *aussi* soit un *acte* (ib., p.52-53).

<sup>2</sup> Reiner Schürmann, *Le principe d'anarchie. Heidegger et la question de l'agir*, Paris, Seuil, 1982, p.281. Comme le suggère le sous-titre, Schürmann s'intéresse pour l'essentiel à la « co-appartenance de l'homme et de l'être » au sens de Heidegger (ib., p.282).

<sup>3</sup> Cf. Reiner Schürmann, ib., p.282.

<sup>4</sup> Le paradoxe de l'apprentissage, et notamment de son *commencement*, est exprimé dans la formule très célèbre de Philippe Meirieu : apprendre, « c'est faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire » (*Frankenstein pédagogue*, Paris, E.S.F., 1996, p.67).

<sup>5</sup> Jean-Michel Salanskis, *Modèles et pensées de l'action*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.212.

au sujet des conditions de la réussite scolaire, sans une «triple autorisation» (c'est-à-dire, dans la constellation familiale ou sociale, la complémentarité entre « s'autoriser à », « être autorisé par », et « autoriser l'autre » à être ce qu'il est sans qu'il soit, pour autant, frappé de dévalorisation)<sup>1</sup>. La temporalité est alors ouverte, *cette fois-ci dans la durée elle-même*, en deux sens complémentaires. Il existe d'une part une créativité immanente à l'agir, qui va bien au-delà de l'action téléologiquement commandée par des buts, et qui, pour l'essentiel, tient à la fois aux ressources dispositionnelles du corps qui se constituent dans la culture, aux processus intersubjectifs et sociaux que l'action engage ou dans lesquels elle est engagée, et à l'« espace potentiel » dans lequel l'action puise et qu'elle recrée, maintenant à la fois séparées et reliées la réalité intérieure et la réalité extérieure<sup>2</sup>. Mais, d'autre part, dans sa dimension de *praxis* (qu'il faut intégrer au « faire » et au travail lui-même), l'action se caractérise par son « infinitude »<sup>3</sup>. Cela peut signifier l'écart entre les effets réels d'une action et ses intentions, une incertitude portant sur les conséquences de l'action, ou encore le caractère « indécidable » de certains choix, lorsque les situations sont complexes ou que l'on se trouve dans les « métiers de l'humain ».

*Dans sa dimension éthique*, le sens de l'agir est ainsi confronté au problème, posé par Max Weber, du décalage entre la *conviction* (*Gesinnung*), et la *responsabilité* (*Verantwortung*) qui devrait entraîner le souci des *conséquences* de ses actes, même si ces conséquences échappent à l'intention<sup>4</sup>. C'est précisément parce que toute action s'inscrit dans des « systèmes d'actions » que nous pouvons chercher à mieux connaître et à mieux comprendre, et qu'il existe une relation « générale » entre les actions humaines et l'état du monde, que l'on ne peut se « dédouaner » de ce qui, pourtant, échappe à l'imputabilité individuelle (par exemple sur les questions d'environnement). Comme le dit Ricoeur, *entre l'imputabilité individuelle et l'« état du monde »*, il existe des « actions en réunion » (aboutissant par exemple, dans le cas de l'environnement, à un accroissement de la pollution), qui peuvent donner lieu *aussi* à une responsabilisation individuelle : il est donc possible de « resingulariser » la

---

<sup>1</sup> Cf. Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, P.U.F., 1995, p.197 et 260.

<sup>2</sup> Cf. Hans Joas, *La créativité de l'agir*, trad. Pierre Rusch, Paris, Cerf, 1999.

<sup>3</sup> Francis Imbert, *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, E.S.F., 2000, p.79.

<sup>4</sup> Cf. Max Weber, *Le savant et le politique*, trad. fr., Paris, U.G.E. (« 10/18 »), 1963, p.172.

responsabilité, même dans le cas des « actions en réunion »<sup>1</sup>. Quant à l'incertitude des conséquences et à l'indécidable des choix, ils obligent à effectuer des paris que peuvent, jusqu'à un certain point, réguler *dans le temps* des décisions « en plusieurs fois », des approximations successives, et des réajustements (3.1.4.1.). C'est ainsi par une *série d'actes temporels concrets* que s'expriment la responsabilité éthique et le sens des valeurs.

#### 4.2.3. Valeurs et souci de vérité dans une société pluraliste.

C'est parce qu'elle prend en diagonale plusieurs plans de problématiques déjà abordées, qu'elle permet d'approfondir la réflexion sur les « acteurs » tout en constituant une sorte de « contenant » accueillant pour des études et des élaborations plus précises, et qu'elle a donné lieu, à l'I.U.F.M. de Lorraine, à un Colloque récent qui constitue une assise pour des collaborations renouvelées, qu'il m'a semblé pertinent de terminer cette « Note de Synthèse » sur la question des valeurs. Même si, au moment du Colloque, je n'avais pas encore constitué l'arrière-plan d'aujourd'hui sur le sens de l'éducation dans la culture et dans les relations interculturelles (3.3.), sur la réflexivité en formation avec ses conséquences sur l'analyse des pratiques (4.2.1.), et sur les enjeux de l'agir (4.2.2.), j'ai surtout esquissé (D5), à propos des valeurs, quelques implications des relations entre sens, subjectivité, et rapport au véridique (3.1.5.), en ayant à l'esprit les conséquences, pour situer la « singularité éducative », de l'idée moderne selon laquelle l'homme doit répondre directement de sa liberté (3.1.4.), la « valeur absolue » qui fait sa dignité ayant été radicalement distinguée par Kant de « l'usage du concept de valeur issu de l'économie anglaise du XVIIIe siècle »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. Paul Ricoeur, « La part de la morale », Dialogue avec Monique Canto-Sperber, France-Culture, 15 sept. 2001. La responsabilité de l'acte dépasse donc ce qui relève des règles d'un contrat. C'est pour s'en tenir aux contrats que les armateurs appelaient « actes de Dieu » tous les événements (récifs, naufrages, pirateries, etc.) qui n'engageaient pas leur responsabilité juridique (Cf. Francis Leguil, « Inconfort du travail, enjeu de l'acte », in Coll., *La théorie et le savoir dans l'acte du praticien. La question éthique dans le champ social et éducatif*, Paris, Fédération Nationale des Comités d'Entente et de Liaison des Centres de Formation des Travailleurs Sociaux, 1989, p.104).

<sup>2</sup> Hans-Georg Gadamer, « Le problème ontologique de la valeur », in *Langage et vérité*, trad. Jean-Claude Gens, Paris, Gallimard, 1995, p.201. La distinction fondamentale est ici celle du *prix* et de la *dignité* : « Ce qui a un prix peut être aussi bien remplacé par quelque chose d'autre, à titre d'équivalent ; au contraire, ce qui est supérieur à tout prix, ce qui par suite n'admet pas d'équivalent, c'est ce qui a une dignité » (Emmanuel Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. Victor Delbos, Paris, Delagrave, 1967, p.160).

Si l'on peut parler *des* valeurs, il faut que soient levées les deux principales hypothèques qui pèsent sur la « philosophie des valeurs », ce « *courant de pensée* » particulier qui s'est développé entre le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle et le milieu du XX<sup>e</sup> siècle »<sup>1</sup>. L'une est exprimée par la critique heideggerienne selon laquelle l'idée de valeur renvoie à celle d'une subjectivité qui se représente comme maîtresse d'elle-même et source de « conceptions du monde »<sup>2</sup>. L'autre, exprimée différemment par Nietzsche et Marx, oblige à la réévaluation (*Umwertung*) des valeurs, passées au crible des « modes de vie » réels auxquels elles correspondent<sup>3</sup>. Mais, selon une « anthropologie fondamentale » comprenant les conditions de « l'être-homme » (*Menschsein*) à partir de l'« histoire intérieure de la vie » (*Innerelebensgeschichte*), et pour laquelle la liberté, s'engageant dans le rapport à soi, aux autres, et au monde (3.1.4.2.), donne un enjeu de sens à l'*épreuve de l'expérience* (3.4.), la question des valeurs se pose autrement.

On peut remarquer brièvement que deux caractéristiques essentielles de la pensée actuelle des valeurs prennent alors un relief particulier. La première, c'est que « l'expérience vécue des hommes » peut être « valorisée » différemment selon les « fonctions de la conscience » qu'elle privilégie et les domaines où elle s'actualise ( arts, techniques, mythologies, religions, science ). Le *pluriel* des valeurs est alors pris dans une conflictualité possible des registres, des modes d'expression, des ordres et des priorités. C'est sans doute ce qui faisait dire à Canguilhem que la science était une activité « normée » axiologiquement par la « recherche de la vérité », et, dans ses cours de Clermont-Ferrand pendant la guerre, que, placée devant ces conflits qu'elle avait à « régler », la philosophie était « expressément philosophie des valeurs »<sup>4</sup>.

L'autre est que les valeurs « en acte » (4.2.2.) sont, comme je l'ai rappelé (3.3.3), des « valeurs concrètes », qui s'attestent dans les situations qui sont

---

<sup>1</sup> Jean-Paul Resweber, *La philosophie des valeurs*, Paris, P.U.F. ( « Que sais -je ? » ), 1992, p.117.

<sup>2</sup> Cf. Henri Mongis, *Heidegger et la Critique de la Notion de Valeur. La Destruction de la Fondation Métaphysique*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1976.

<sup>3</sup> Cf. Jean-Luc Nancy, *La création du monde ou la mondialisation*, Paris, Galilée, 2002, p.50. Sur la critique généalogique des valeurs chez Nietzsche, cf. notamment Paul Valadier, *L' anarchie des valeurs*, Paris, Albin Michel, 1997, p.71-83.

<sup>4</sup>Cf. Michel Fichant, « Georges Canguilhem et l'Idée de philosophie », in Coll.,*Georges Canguilhem, philosophe, historien des sciences. Actes du Colloque (6-7-8 décembre 1990)*, Paris, Albin Michel 1993, p.40-41 et p.48, note 5. Cf ; aussi Alain Badiou, « Y a-t-il une théorie du sujet chez Georges Canguilhem ? », ib., p.298.

prises en place et les pratiques qui sont mises en oeuvre<sup>1</sup>. Sans cela, ce ne sont que des « valeurs nominales »<sup>2</sup>, déclaratives, réifiées dans des représentations abstraites, et souvent *démenties* dans les situations réelles<sup>3</sup>.

Mais l'autre grande façon de « réifier » les valeurs serait de prétendre les « incarner »<sup>4</sup>. Le rapport de la vie singulière et concrète aux valeurs est une relation d'*expressivité* (4.1.1.), où ce que nous pensons, nous disons, nous faisons, est tantôt en retard ou tantôt en avance, sans jamais coïncider dans l'unité déjà accomplie d'une « manifestation » totale. C'est pourquoi les valeurs ont besoin de la régulation d'une « méta-valeur » non surplombante, qui permette de *s'orienter*. Celle-ci renvoie à l'*idéauté de critères* qui sont à affiner en fonction de l'expérience. Je l'ai appelée (D5) « souci de vérité », avec ses trois aspects de « souci de congruence », de « souci du véridique », et de « souci d'universalisation ». Le « souci » n'est pas une inquiétude au sens psychologique, mais une heuristique, ce qui soutient une recherche. C'est que le risque du « moralisme » est toujours l'auto-complaisance, et que le champ des valeurs est celui de la « philosophie pratique » au sens d'Aristote, c'est-à-dire non pas une connaissance valant universellement, mais une élucidation qui « s'accomplit originellement dans la clarification de la situation appelant à chaque fois la décision »<sup>5</sup>.

Cette décision, si elle peut être éclairée en amont d'elle-même, ou réexaminée *dans chaque cas* après-coup, est surtout ce qui se découvre et s'exprime *dans* l'acte lui-même. C'est le point central où se nouent la question des valeurs concrètes et l'anthropologie *temporelle* de la vérité. Le « fondement » de l'éthique

---

<sup>1</sup> Cf. notamment Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, E.S.F., 1991, p.153.

<sup>2</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Sens et non-sens*, Paris, Nagel, 1948, p.268. Comme le dit François Dubet, cela oblige à aller « au-delà des incantations ». Par exemple, la plupart des protagonistes des débats sur l'école, aujourd'hui, « s'accordent sur les valeurs de la République, de la citoyenneté, de l'égalité, mais c'est pour donner à ces mots des significations totalement différentes, voire opposées (...). De ce point de vue, il nous faut moins discuter des valeurs et des principes que de leur mode de réalisation » (« Au-delà des incantations », in *Les Cahiers du radicalisme*, 2, avril 1999 (« Les enjeux de l'éducation »), p.31-35). Hegel distinguait déjà, dans la *Phénoménologie de l'esprit*, la « vision morale du monde » (*Moralität*) et l'effectivité de la « réalité éthique » (*Sittlichkeit*). La représentation (*Vorstellung*) de la « certitude de soi » morale peut masquer l'hypocrisie (*Verstellung*) de celui qui ne mettrait rien en œuvre pour un monde plus moral (cf. Hans-Georg Gadamer, « Le problème ontologique de la valeur », op. cit., p.203).

<sup>3</sup> Cf. Jean-Pierre Boutinet, *Psychologie de la vie adulte*, Paris, P.U.F. (« Que sais-je ? »), 1995, p.26-27.

<sup>4</sup> Cf. Jean Oury, *Le Collectif*, Paris, Scarabée/C.E.M.E.A., 1986, p.235.

<sup>5</sup> Hans-Georg Gadamer, *ib.*, p.214.

ne lui est pas extérieur. Il est « dans l'acte de faire le bien, de tenter de faire la vérité en soi et autour de soi, d'œuvrer pour la justice, toutes décisions qui trouvent en elles-mêmes leur bien-fondé », parce que c'est ainsi que « la liberté découvre (...) que ces valeurs valent en elles-mêmes et par elles-mêmes, qu'elles sont partie constituante de la dignité de l'homme »<sup>1</sup>. Les valeurs, c'est ce qui construit la liberté « *du dedans* »<sup>2</sup>.

Mais cela ne supprime pas l'*indécision* des valeurs elles-mêmes dans les cas complexes. Non seulement c'est dans l'acte que l'on se décide *pour* elles, mais c'est alors dans l'acte lui-même qu'elles *se* décident. Commentant cet autre grand livre de Melville qu'est *Billy Budd*, Monique Canto-Sperber met en évidence la primauté de « la dimension de première personne » que comportent certains jugements pratiques. Le capitaine Vere, homme d'une grande rectitude intérieure, condamne à mort, après délibération avec ses officiers supérieurs et en application de mesures prises en raison de mutineries récentes, Billy Budd, l'homme le meilleur de tous, cause involontaire de la mort d'un officier qui l'avait accusé de façon mensongère de préparer une révolte. Il ne s'agit pas tant ici d'un conflit entre plusieurs types de morales (de l'intention, de la compassion, de la loi écrite, de la responsabilité) que d'une situation qui est « tragique » en raison du fait qu'aussi bien le capitaine que celui qui le désapprouverait pourraient justifier leur position par des raisons morales « reconnues comme telles par l'un et l'autre »<sup>3</sup>.

Il faut donc faire ici l'hypothèse d'un facteur particulier, le « facteur de relativité à l'agent », qui ne prend sens que par rapport à *tel* agent dans *cette* situation. Il n'est pas donné *préalablement* à la décision. La décision et sa justification le *révèlent*, « dans une autodécouverte et une autodétermination de l'agent lui-même »<sup>4</sup>. Ce qui *redouble* le tragique, dans le cas de *Billy Budd*, c'est que la décision de mort n'est pas « compensable », rééquilibrable par des ajustements ultérieurs. L'irréversibilité du temps est ici absolue. Mais, de façon plus générale, ce qui apparaît est le caractère indissociable de l'expression de la valeur et de l'intensification de soi, qui est en même temps une révélation *et* une découverte de soi *dans* la décision *effectivement* prise. Les justifications *profondes*

---

<sup>1</sup> Paul Valadier, « Valeurs et transcendance », in Le Monde, *Quelles valeurs pour demain ? Neuvième Forum Le Monde le Mans*, Paris, Seuil, 1998, p.193.

<sup>2</sup> Paul Valadier, *ib.*, p.195.

<sup>3</sup> Monique Canto-Sperber, *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, P.U.F., 2001, p.247.

<sup>4</sup> Monique Canto-Sperber, *ib.*, p.247-248.



ne relèvent pas de raisons préalables. Un rapprochement est possible avec l'amitié et l'amour, puisque, par exemple, ce n'est pas « la femme aimée (qui) explique l'amour en le causant », mais, plutôt, le fait que ce soit elle qui est « aimée (qui) est révélé par l'amour »<sup>1</sup>.

Ainsi, il peut à la fois exister une « certitude » selon le critère du véridique, et une « inquiétude » par rapport à la vérité, justement parce qu'il n'existe pas ici de point de vue « absolu ». C'est sans doute ce qui explique la *réserve* du for intérieur et la *pudeur* (*aidôs*) qui est nécessairement associée, depuis le mythe du *Protagoras*, à ce que l'on peut pourtant, selon la « prudence » éthique, considérer comme juste (*dikaion*). La *réflexion* éthique ne porte pas directement sur le bien et le mal, mais sur *ce qui est en cause* dans l'agir moral, si l'on accepte cette idée-limite et régulatrice selon laquelle « l'agir moral révèle la coïncidence entre la compréhension juste d'une situation et le désir correct »<sup>2</sup>.

Nous vivons aujourd'hui dans une société pluraliste et en principe « ouverte », où les convictions ne sont pas forcément consensuelles et où, même dans ce cas, leurs justifications peuvent elles-mêmes être plurielles. Le contexte dans lequel se pose aujourd'hui la question des valeurs est laïc et interculturel (3.3.3.).

Il en découle plusieurs conséquences. Tout d'abord, si les valeurs que nous « rejoignons » et « transformons » par nos actes sont comme des *sédiments* historiques et culturels « déposés par les préférences individuelles et les reconnaissances mutuelles », et qui « servent de relais objectivés pour les nouvelles évaluations dont les individus sont responsables un à un »<sup>3</sup>, notre rapport aux cultures peut être désormais beaucoup plus libre, beaucoup moins partiel ou partisan, sans pour autant tomber dans le syncrétisme ou l'amalgame. Sans doute était-ce l'idée fondamentale de Matthew Arnold : les dimensions perfectives et développementales de la culture se rejoignent parce que la perfection humaine *se nourrit* de ce qui a été vécu et pensé de plus élevé dans l'histoire humaine. L'ouverture d'esprit et un équilibre plus large, plus stable, plus tolérant aussi, vont

---

<sup>1</sup> Monique Canto-Sperber, ib., p.249.

<sup>2</sup> Monique Canto-Serber, « La philosophie morale, l'examen du sens de la vie », *Cultures en mouvement*, 41, oct. 2001, p.14.

<sup>3</sup> Paul Ricoeur, « Avant la loi morale : l'éthique », *Encyclopaedia Universalis. Les enjeux*, 1985, p.65.

de pair<sup>1</sup>. Il faut donc distinguer la culture de *souche* (culture d'*enracinement*) et la culture de *source*, la condition la plus fondamentale du développement étant que ce qui est source puisse devenir *ressource* ou *ressourcement*. Inversement, c'est par leur enrichissement progressif au cours de l'histoire, par l'extension de leurs domaines d'application, que les « principes » les plus abstraits prennent peu à peu leur densité humaine, comme on le voit par exemple pour la référence aux « droits de l'homme », qui prennent un *visage* concret en relation avec les combats *effectifs* qui sont menés pour les défendre ou pour les étendre (3.3.2.). Enfin, de l'un à l'autre et au-delà de ces deux mouvements, il existe un espace proprement *formatif* d'« élaboration » des valeurs à partir de leurs modes de présence actuels, qui peuvent être discrets, mais où des valorisations, des tonalités qualitatives, des condensés de mémoire, des investissements subjectifs, des régimes d'expressivité, constituent déjà toute une sous-jacence polyphonique qui peut être remarquée, réfléchie, travaillée symboliquement et menée plus loin, jusqu'à la « limite » du « choix éthique » qui revient à chacun singulièrement, en tension avec une visée vers l'universel<sup>2</sup>.

On a donc un trajet qui va des « valeurs » aux « convictions », des *estimations* au « caractère historiquement et culturellement déterminé » au *jugement moral* qui doit « s'orienter » parmi elles<sup>3</sup>. La *décision* éthique comporte toujours, comme l'a fortement souligné Kierkegaard, une « rupture », un « saut », un « risque » par rapport aux valeurs elles-mêmes<sup>4</sup>. Ainsi, les valeurs ne sont ni un « ciel étoilé » préexistant et fixe qui suffirait à nous guider, ni la « palette de pots de peinture renversés » à laquelle Scheler associait la relativité des estimations de valeur<sup>5</sup>, ni même le « spectre chromatique » de potentiels et d'intensités auquel les comparait Ruyer<sup>6</sup>. A la différence de l'*agalma*, l'ornement glorieux qui joue un rôle central dans « la notion mythique de valeur en Grèce »<sup>7</sup>, elles peuvent, en effet, n'être signalées par aucun éclat particulier, et s'exprimer avec discrétion, dans des zones de très faible visibilité sociale. De toutes façons, c'est seulement par l'*agir*

---

<sup>1</sup> Cf. Matthew Arnold, *Culture et anarchie. Essai de critique politique et sociale*, trad. Jean-Louis Chevalier (dir.), Lausanne, L'Age d'Homme, 1984.

<sup>2</sup> Cf. Gérard Fath, « Les valeurs en éducation et en formation », *Spirale*, 21, 1998, p.7-15.

<sup>3</sup> Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p.330.

<sup>4</sup> Cf. Jean-Paul Resweber, *Le questionnement éthique*, Paris, Cariscript, 1990, p.81.

<sup>5</sup> Cf. Hans-Georg Gadamer, « Le problème ontologique de la valeur », op. cit., p.213.

<sup>6</sup> Cf. Raymond Ruyer, *Le monde des valeurs. Etudes systématiques*, Paris, Aubier-Montaigne, 1948.

<sup>7</sup> Cf. Louis Gernet, *Anthropologie de la Grèce antique*, Paris, Maspero, 1968, p.93-137.

*concret* (de pensée ou d'action) qu'elles peuvent être assumées, élaborées, et « reprises » au sens kierkegaardien ( **3.1.5.3.**).

Peut-être, aujourd'hui plus que jamais, l'attention, aux valeurs repose-t-elle sur une capacité « diacritique » de discernement fin que l'éducation peut développer, en même temps qu'elle peut rendre acceptable, par l'expérience elle-même, l'idée qu'une justification est recevable, même si elle « s'achève à l'acte qu'elle justifie (...) » sans que nous ayons à chercher une justification ultérieure ou plus complète »<sup>1</sup>. A l'idée « formelle » de liberté (**3.1.4.1.**) correspond alors celle de « *bien formel* ». C'est l'« idée » qui met en relation une justification particulière, liée à un acte *singulier*, avec le *type d'intelligibilité* que l'on recherche dans l'existence, lorsqu'on se demande, par exemple : « Comment dois-je vivre ? », « Quelle sorte de personne dois-je être ? », etc.<sup>2</sup> . Le « bien formel » ne dit pas *quoi* faire, mais il fournit des méta-critères relevant de *structures d'ordre* inhérentes à la *condition humaine* en tant que telle. On pourrait les formuler ainsi, à partir des indications données par Monique Canto-Sperber au sujet de ce que, elle, elle appelle « normes »<sup>3</sup> : *assumer* par un acte le moment où l'on se trouve dans le temps orienté ; *se porter* en avant ou au-delà de soi (*énôsis*) en rassemblant et en composant « au mieux » les intérêts de l'existence ; *ne pas détruire* mais maintenir et si possible accroître la capacité d'agir de soi-même et des autres (principe hippocratique) ; préserver et exprimer l'*intégrité* de l'expérience (au sens d'Erikson). Ces « principes d'ordre » requièrent toujours une « élaboration individuelle »<sup>4</sup>.

Devant conclure un remarquable dossier présenté par les *Cahiers Pédagogiques*<sup>5</sup>, j'ai essayé de montrer (**F8**) en quoi le « débat en classe » pouvait être un lieu privilégié à la fois de formation de la pensée, orientée par un souci de vérité, et d'éducation à la citoyenneté, dans une société pluraliste. Non seulement l'intention de vérité *apprend* à se soustraire au dogmatisme, mais c'est aussi à partir de la *curiosité* et de l'*éveil* que s'annonce la possibilité d'un « monde commun » (Héraclite). Le débat n'est pas une discussion vaine, s'il cherche à poser et à cadrer les problèmes, s'il permet de mobiliser ce qui a été antérieurement vécu ou appris,

---

<sup>1</sup> Monique Canto-Sperber, *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, P.U.F., 2001, p.206.

<sup>2</sup> Cf. Monique Canto-Sperber, ib., p.289-290.

<sup>3</sup> Monique Canto-Sperber, ib., p.290.

<sup>4</sup> Monique Canto-Sperber, ib., p.292.

<sup>5</sup> *Cahiers Pédagogiques*, 401, février 2002 (« Débattre en classe »).

et s'il cherche *à la fois* à persuader et à convaincre, faisant de la « rhétorique » tout autre chose que la mise en œuvre d'habiletés techniques au service d'enjeux de pouvoir<sup>1</sup>. Elle est alors au carrefour de « parler » et de « penser »<sup>2</sup>, sur la ligne de partage entre l'« argument » et l'« argutie » (l'étymologie *arg-*, briller, se retrouve aussi dans « argent » et « arguer »), ce qui « brille » ou « miroite » et ce qui « clarifie » ou « illumine », l'opinion comme *doxa* (préjugé, position insuffisamment examinée) et l'opinion comme *gnomè* (point de vue qui s'est constitué à partir d'un jugement élargie, d'une « mentalité d'ouverture »<sup>3</sup>).

L'apprentissage du pluralisme peut atteindre *en classe* le plus haut niveau du sens de la tolérance, qui passe par la reconnaissance que l'on ne maîtrise pas le « fond » de ce que l'on reconnaît comme « source »<sup>4</sup>, ou par l'expérience que l'ignorance elle-même est, d'une certaine façon, partageable. Sur le plan cognitif, il rejoint ce qui est au cœur du « principe dialogique » ou de l'« exotopie » selon Bakhtine : « Un sens se révèle dans sa profondeur pour avoir rencontré et s'être frotté à une autre sens, à un sens étranger : entre les deux s'instaure comme un dialogue qui a raison du caractère clos et univoque, inhérent au sens et à la culture pris isolément »<sup>5</sup>. C'est ainsi que des *horizons* s'ouvrent, *à partir de là où l'on est*, et qu'ils invitent alors à des *circulations* plus larges. Peut-être peut-on dire au fond que la *connaissance* vivante est ce qui « fait parler » les *savoirs*, dans un univers symbolique qui se peuple et se densifie sans être jamais saturé. Cet univers s'interpose *de façon vitale* dans ce que, *a contrario*, montrent « les nouvelles maladies de l'âme », dans la « difficulté à représenter » et à symboliser : un face-à-face du corps souffrant et de l'image violente/anesthésiante<sup>6</sup>. En ce sens, la culture *en tant que telle* est une « valeur », parce qu'elle laisse « en suspens », *dans le temps*, l'énigme inépuisable qui provient de, et qui est entretenue par, l'échange et la confrontation des mots et des idées elles-mêmes<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Sur cette réhabilitation de la rhétorique, cf. surtout Olivier Reboul, *Introduction à la rhétorique*, Paris, P.U.F., 1991.

<sup>2</sup> Platon, *Phèdre*, 266 b.

<sup>3</sup> Hannah Arendt, *La vie de l'esprit, I, La pensée*, trad. Lucienne Lutringer, Paris, P.U.F., 1981, p.212.

<sup>4</sup> Cf. Paul Ricoeur, « La croyance religieuse. Le difficile chemin du religieux », in Université de tous les savoirs, *La Philosophie et l'Éthique*, Paris, Odile Jacob/Poches, 2002, p.223-224.

<sup>5</sup> Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, trad. Alfreda Aucouturier, Paris, Gallimard, 1984, p.348.

<sup>6</sup> Cf. Julia Kristeva, *Les nouvelles maladies de l'âme*, Paris, Fayard, 1993.

<sup>7</sup> Cf. Isaiah Berlin, in *Isaiah Berlin en toutes libertés. Entretiens avec Ramin Jahanbegloo*, trad. Gérard Lorimy, Paris, Editions du Felin, 1990, p.46.

L' « acteur » aujourd'hui pense et agit dans une société « ouverte » dont il n'est pas fatal qu'elle soit « relativiste » (3.3.3.). « Avant » toute décision d'agir en commun selon des buts, cela suppose, selon Oakeshott, l'établissement d'une « *societas* », qui se compose de lois, de mœurs, et de procédures formelles, mais pas encore d'orientations précises vers des fins déterminées. C'est une « condition civile », qui se constitue et s'entretient non pas à partir de *systèmes* de valeurs déjà partagées, mais d'un « langage vernaculaire d'échanges familiers »<sup>1</sup>. Au fond de la *sociabilité* humaine, est la « civilité » de type conversationnel (*per conversationis similitudinem*)<sup>2</sup>. C'est la condition de « libre société », celle où, « en tout homme véritable, le caractère se révèle dans le langage, les actes, et les façons de vivre, toutes les fois qu'il n'agit pas en vue d'une fin »<sup>3</sup>. Ainsi la conduite humaine se situe-t-elle *d'emblée* sur un autre plan que celui des phénomènes naturels.

La « conversation » est un « jeu social » qui, d'une certaine façon, n'a pas d'autre but que lui-même, qui a son autonomie et sa logiques propres, et dont le contenu est subordonné à l'échange vivant, au lieu que ce ne soit l'inverse. En deçà ou au-delà de la « société » définie par des « positions » ou des « places » que tendent à fixer les rapports de pouvoir, la conversation explore et découvre toute la *latitude*, la souplesse, la pudeur et la finesse possibles de la « sociabilité ». Il s'agit ici plutôt d'une éthique *dans* la discussion que d'un éthique *de* la discussion au sens d'Habermas. Elle affine ce que Le Senne appelait le « tact de valeur »<sup>4</sup>. Elle est attentive à l'accueil, à l'atmosphère, aux résonances, à la préservation des attitudes et du langage en tant que contenant, aux orchestrations et aux contrepoints même fugitifs. Surtout, elle rend sensible à ce que Oakeshott a appelé la *contingence*, c'est-à-dire les « occurrences circonstancielles liées entre elles » qui définissent une « situation émergente », un *eventum* (événement)<sup>5</sup>. La compréhension des conduites humaines est ainsi une compréhension « historique »<sup>6</sup>, tandis que ce qu'Yves Bonnefoy a appelé le « rêve métaphysique »

---

<sup>1</sup> Michaël Oakeshott, *De la conduite humaine*, trad. Olivier Sedeyn, Paris, P.U.F., 1995, p.64.

<sup>2</sup> Henri Wetzel, « Tête-à-tête de l'éducateur avec le philosophe », *Carrefour* (Revue du département de philosophie de l'Université d'Ottawa), 15-2, 1993, p.42.

<sup>3</sup> Aristote, *Éthique à Nicomaque*, 1127 a 28.

<sup>4</sup> René Le Senne, *Traité de Morale Générale*, Paris, P.U.F., 1942, p.483.

<sup>5</sup> Michaël Oakeshott, *ib.*, p.102.

<sup>6</sup> Michaël Oakeshott, *ib.*, p.107.

*s'abstrait* des contingences historiques et de la finitude, pour ne consentir, selon l'expression extraordinaire de Mallarmé, qu'à des « circonstances éternelles »<sup>1</sup>.

Lorsque celui qui agit décide de ce qu'il va faire ou de ce qu'il va dire, il effectue par là même, sur fond de sociabilité, une « mise en scène de soi » (*self-enactment*) et un « dévoilement de soi » (*self-disclosure*) où, dans les deux sens de ce terme, il se « découvre » lui-même. Ces deux aspects de l'agir intègrent l'intensification de l'agent dans son acte et le « facteur de relativité à l'agent » dont il faut tenir compte lorsqu'on examine la justification d'une décision dans un cas qui est complexe ou « impossible ». En tant qu'apprentissage des « langages » de dévoilement et de mise en scène de soi, l'éducation a ici pour fonction non pas d'« apprendre » ce qu'il s'agit de faire ou de dire, mais d'initier aux « arts de l'agir » (*agency*). De ce point de vue, son rôle dans la culture est de travailler à l'établissement d'un langage vernaculaire de « conversation morale » (*moral converse*), qui familiarise progressivement avec des questions plus complexes et plus intéressantes que ce à quoi l'« acceptation banale de ce qu'on appelle des valeurs morales » permet d'être sensible<sup>2</sup>.

Au total, il importe donc que les « valeurs » soient bien situées à leur *niveau intermédiaire*, comme ce qui donne progressivement son visage à un monde commun à *construire*, « au point de croisement de notre désir d'infini d'être et des conditions de son actualisation », mais aussi de l'idéal régulateur de l'« idée formelle » du bien et des « conditions historiques de l'expérience éthique de l'homme »<sup>3</sup>. Pour les acteurs, ce sont des *repères* à reconfigurer, des « univers inchoatifs »<sup>4</sup>, qui sont à mi-chemin, si l'on peut dire, du transcendantal et de l'empirique. Leur premier trait, exprimé négativement, est qu'« elles constituent le contraire de l'indifférence »<sup>5</sup>. Positivement, elles donnent un *élan* à partir de ce qui peut être reconnu comme « humanité », c'est-à-dire comme « patrimoine », « solidarité qui se prolonge à travers toute l'histoire »<sup>6</sup>, et comme ce qui *s'atteste* dans l'existence concrète. Enfin, elles sont travaillées par l'« inquiétude du Bien », avec lequel elles ne coïncident pas, mais vers lequel elles sont orientées

---

<sup>1</sup> Cf. Yves Bonnefoy, *Shakespeare et Yeats. Théâtre et poésie*, Paris, Mercure de France, 1998, p.33.

<sup>2</sup> Cf. Michaël Oakeshott, *ib.*, p.60 et 64.

<sup>3</sup> Cf. Paul Ricoeur, *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris, Seuil, 1969, p.443.

<sup>4</sup> Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p.336, note 1.

<sup>5</sup> Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1992, p.1.

<sup>6</sup> Olivier Reboul, *ib.*, p.92.

éthiquement. C'est ce qui leur donne, au-delà même de l'« éclat », l'attrait suscitant le frisson (*phrikè*)<sup>1</sup>, le « tremblement de l'être »<sup>2</sup> qui exprime notre rapport à la beauté.

---

<sup>1</sup> Platon, *Phèdre*, 251 a.

<sup>2</sup> René Barbier, « Education, sagesse et transdisciplinarité », *Questions de*, 123 ( « Education et sagesse : la quête du sens »), 2001, p.11.

## 5. CONCLUSION

Cette conclusion « ouverte » s'efforce de dire brièvement le sens qu'aura pris pour moi la rédaction de cette « Note de Synthèse », lorsque je la considère rétrospectivement. Afin d'éviter, autant qu'il est possible, tout piège narcissique, je mentionnerai seulement quelques-uns des traits repérables de la « logique interne » qui associe, dans l'écriture, ce qui est dit et la façon dont cela est dit et, surtout peut-être, ce qu'a été l'« utopie » de ce texte, son « idéal régulateur », attestés, je l'espère, dans ce qui est exprimé, mais par rapport auxquels le résultat réel ne peut être présenté qu'avec une très grande modestie.

Je souhaite surtout que « l'ensemble assez disparate d'intérêts et de chantiers divers » évoqué dans la « Présentation générale » ait été repris dans une sorte d'« unité en mouvement ». Utopiquement, j'ai cherché à ce que la spirale des recherches et travaux que j'ai présentés, et la spirale des parties et sous-parties de la « Note de Synthèse » elle-même, constituent comme une « double hélice ». C'est pourquoi j'ai tenté d'éviter que ce travail ne se présente comme un *vademecum*, un répertoire indexé sur l'éventail des textes pour faciliter leur simple *relevé*. L'après-coup de l'écriture permet de ressaisir maintenant les caractéristiques essentielles des *reprises* que j'ai essayé d'effectuer à partir de ce que j'avais écrit auparavant. A chaque fois, elles ont donné lieu à des « remises à niveau », sous trois formes principales. La première est comparable à la « mise au point » photographique qui cherche à obtenir une plus grande netteté. La seconde est la « connaissance par intercalations » (Bachelard), par densifications, par constitution d'un maillage plus fin dans un filet qui était d'abord assez large. La troisième est l'esquisse des paysages qui entourent les choses dont on parle, et qui donnent une meilleure idée de leur « échelle », de leur véritable « proportion »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Bourdieu rappelle la pratique des « architectes académiques », qui présentaient une esquisse sommaire au fusain du bâtiment où se situait la partie qu'ils voulaient élaborer en détail (Cf. Pierre Bourdieu, *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987, p.207). L'ébauche qui donne une vue d'ensemble est aussi une pratique de paysagiste.



Grâce à cela, chaque partie et sous-partie constitue, je l'espère, un « plan de consistance », un « système de significations et de sens ». Les armatures en sont variables, qu'il s'agisse de la construction de *concepts* (par exemple ceux de « relation d'éducation », de « personnalisation », de « transfert », d'« expérience », de « sens », de « pédagogie », de « véridique »), d' *horizons* assortis de démarches permettant de se diriger vers eux ( par exemple la « connaissance de l'individuel », la « visée d'universalité », la « transdisciplinarité »), ou de ce que Bachelard appelait des « *concepts en voie de perfectionnement* »<sup>1</sup>, qui se compliquent ou se simplifient selon leurs régions d'application et leurs variations d'extension ou de compréhension (comme ceux de « temps », d' « identité », de « subjectivité », de « valeur », ou d' « acteur »). Mais, selon la suggestion de Merleau-Ponty (3.3.1.), ce sont, plus profondément, les articulations, les distinctions de niveaux d'intelligibilité et de points de vue, les points-pivots, les charnières, qui *soutiennent* ce qui, finalement, s'exprime comme une « configuration ». C'est cela qui, pour moi, est le plus important dans l'inspiration philosophique à laquelle je me suis efforcé de rester fidèle : la distinction « scalaire » de registres d'expérience et de pensée (3.1.1.1.) qui, *idéalement*, cherche à conjuguer vision différenciante et vision « synoptique »<sup>2</sup>. Il ne s'agit certainement pas, et aujourd'hui moins que jamais, de se placer en position législatrice ou surplombante, ni de prétendre construire une architecture « monumentale ». L'« idéal platonicien » a plutôt le sens d'une vigilance, d'un appel à *maintenir l'attention le temps qu'il faut* pour ne pas être trop unilatéral. Il rappelle que l'on peut chercher à être « impartial » (à ne pas être de « parti pris »), sans, pour autant, être « neutre » (et ainsi reconnaître, par exemple, la spécificité irréductible de la « pédagogie »). Il indique que la philosophie a une fonction thétiq ue, attestatrice, et non pas seulement réflexive et critique.

Idéalement, les parties de ce travail composent donc plutôt des « plans mobiles », des « plateaux » qui ont chacun leur équilibre propre, mais qui peuvent aussi être situés, mis en résonance les uns par rapport aux autres. Chercher, ce ne peut plus être vouloir « faire le tour de... » (*circare*). C'est plutôt être amené à effectuer des déplacements, des recadrages, qui permettent de « voir

---

<sup>1</sup> Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 8<sup>e</sup> éd. 1972, p.61.

<sup>2</sup> Platon, *République*, VII, 537 c.

autrement »<sup>1</sup>. Quels sont les « critères d'arrêt » ? Pour moi, cela a été : être allé jusqu'à la dernière « dimension en plus » à laquelle j'aie pu parvenir ; avoir effectué des « reprises » qui, d'une partie à l'autre, ont fait varier, par une sorte d'« exotopie interne », les contextes de compréhension ; avoir établi entre elles quelques points de passage, et tiré quelques « fils rouges » que j'ai essayé de rassembler, à la fin de la troisième partie (« Analyse des travaux »), de façon transitoire puisqu'elle constituait un tremplin vers de nouveaux « projets et perspectives ».

Cette façon de « concevoir » la « Note de Synthèse » est certainement liée aux caractéristiques de mon propre parcours, mais elle a entraîné certaines particularités d'écriture dont il me faut dire quelques mots. La multiplicité des façons d'écrire n'est certainement pas disponible comme à l'extérieur de soi. Le « contenu » et la « forme » se mêlent pour constituer la « texture », la *teneur* du texte tel qu'il est, avec ses imperfections. Mais peut-être, abstraitement, pourrait-on distinguer ces deux modalités extrêmes : l'écriture « courante »<sup>2</sup> et l'écriture « dosante ». Ce qui anime la seconde, c'est la recherche, autant qu'il est possible, d'une « formule équilibrée » au sens quasi chimique de ce terme. C'est pourquoi elle procède assez lentement, par ajustements progressifs<sup>3</sup>.

L'art d'aujourd'hui est sensible aux « touches » d'un tableau, ou aux « timbres » musicaux. Toute proportion gardée, évidemment, c'est, outre le désir de rester le moins possible dans le vague, la fonction qu'ont eue pour moi les exemples, même esquissés, que j'ai donnés à chaque fois que c'était possible. Les étymologies, elles aussi, ont valeur d'intensités. Elles ne signifient pas que le sens sorte d'une « souche », ou d'un « puits », où se résorberait l'histoire, mais plutôt qu'il est doté d'une puissance générative et qu'il se dit en plusieurs langues. Enfin les citations sont avant tout des points vifs (d'éveil et de contact). Ce sont des jalons, des repères plus précis. Elles ne sont ni « ornementales », ni le symptôme

---

<sup>1</sup> Ce qu'on appelle parfois « cadre théorique » est, fonctionnellement, un opérateur de « recadrage », ou de « mise en lumière ». C'est ce qui est nécessaire pour que quelque chose puisse être aperçu, ou mieux vu ( *theorein* : regarder). L'un des exemples les plus magnifiques est celui de la théorie de l'objet transitionnel chez Winnicott, qui fait apparaître que le « principe de croissance » est distinct à la fois du « principe de plaisir » et du « principe de réalité ».

<sup>2</sup> Celle dont, par exemple, Marguerite Duras dit avoir eu l'expérience en écrivant *L'Amant*, et qui est comme « portée sur la crête d'une vague ».

<sup>3</sup> Il s'agit d'un travail qui, en son fond, est artisanal (on peut penser à la marqueterie, à la mosaïque, au travail du bois dans la menuiserie, etc.).

d'une traversée à laquelle on serait condamné, dans le « vaste océan du discours »<sup>1</sup>. Ce sont plutôt des traces de parcours, ou des preuves au sens où elles « font voir ». Elles ont parfois aussi valeur hologrammatique pour des travaux ou des œuvres qui comptent beaucoup pour moi, et, d'une certaine façon, elles font affleurer un « géno-texte ». Elles montrent surtout que lire, c'est *accentuer*, déplacer des « signifiants » (si, comme dans la psychanalyse, on appelle « signifiant » ce à partir de quoi se structure le regard). Ce sont donc avant tout, elles aussi, des intensités structurantes, comme aussi les italiques qui marquent des insistances et des distinctions entre termes, niveaux, ou points de vue<sup>2</sup>.

La philosophie est située entre deux grands « gestes » : le *philosopher* socratique et questionnant qui est pour elle un commencement, un matin perpétuel, et la mnémotechnique hégélienne du soir. Mais l'encyclopédie philosophique n'est pas un catalogue, une signalétique. C'est une mémoire ordonnée, et *provisoire*, de l'expérience et de la pensée humaines. Si elle est ouverte, c'est qu'il n'existe pas de clôture précise lorsque l'on est dans une *histoire*. C'est pourquoi, selon l'intuition deleuzienne, la philosophie se renouvelle « par le milieu ». Ce qui est sédimenté est, comme pour les « valeurs », à reprendre dans des actes toujours à réinventer. La « mémoire » est moins un *thesaurus* qu'une sorte de condensateur, de générateur, une réserve de *potentiels* pour l'avenir. Au fond, le monde est habitable lorsque on y trouve, ou qu'on y construit, des maisons dans lesquelles on puisse vivre et s'abriter, mais d'où l'on puisse aussi sortir, pour regarder de l'extérieur. C'est ce qui distingue un « pays », où l'on peut séjourner mais aussi aller et venir librement, d'un simple « paysage ».

Tout un versant de mon travail, dans les « contre-jours de la philosophie et de l'éducation », essaie surtout de tirer les conséquences, pour l'éducation et la formation, de l'avènement de l'individualité et de la subjectivité au sens moderne (de Rousseau à Kierkegaard), et des nouveaux rapports aux collectifs ou à l'« être-en-commun » que cela entraîne. Il trace une sorte d'arc entre l'idée « formelle » de liberté (à la suite de Kant), et celle de « bien formel ». Il s'appuie sur deux grandes « structures d'ordre » : celle de l'« anthropologie

---

<sup>1</sup> Platon, *Parménide*, 137 a.

<sup>2</sup> C'est à propos de *L'Anatomie de la Mélancolie* de Robert Burton que Jean Starobinski parle de « la page, persillée d'italiques, (qui) s'élève sur le fin terreau des notes et des références » (« Démocrite parle. L'utopie mélancolique de Robert Burton », *Le Débat*, 29, mars 1984, p.54). La connotation « mélancolique », ou « baroque », est donc possible, mais non fatale.

fondamentale » de Binswanger, et celle de l'intégrité de l'expérience au sens d'Erikson, tout au long du cycle de vie. Enfin, il donne une grande importance aux voies nouvelles ouvertes par la psychophénoménologie dans l'approche du singulier et l'analyse des pratiques. L'autre versant est, pour l'essentiel, constitué des quatre grandes recherches collectives auxquelles j'ai participé, en étant, surtout, attentif aux problèmes de la construction du sens dans le passage d'une situation à l'autre, et aux conditions contextuelles qui facilitent ou entravent l'inventivité personnelle, qu'il s'agisse des formations-reconversions, du transfert, des relations interculturelles, ou du devenir des emplois-jeunes. Entre les deux versants, une sorte de ligne de crête, d'épine dorsale, entrecroise les deux questions de la subjectivité dans son rapport au véridique (3.1.5.) et des temporalités dans l'éducation et la formation (3.1.3.). C'est dans son prolongement que s'ouvrent des perspectives sur les « acteurs » dans les situations de travail et de formation, incluant le rapport à l'expérience et aux pratiques, les dimensions identitaires, et le problème des valeurs.

A plusieurs reprises, j'ai indiqué l'importance qu'avait pour moi l'engagement dans des recherches collectives, ce qui n'empêche pas d'avoir une relation de « générativité » avec son propre travail, comme avec un enfant qui est ce qu'il est, et dont il faut s'occuper, tout en s'en « détachant », pour qu'il reste vivant et qu'il grandisse. On rejoint peut-être ici ce qui est au plus profond du *désir* d'enseigner : « Si l'homme a *besoin* d'enseigner, ce n'est pas uniquement par souci de ceux qui ont besoin de cet enseignement, ni même par désir d'affirmer sa propre identité, mais parce que les faits restent vivants si l'on en parle, la logique si on la démontre et la vérité si on la professe ». *En un sens non narcissique*, la « sollicitude est le souci toujours plus large de faire vivre ce qui a été engendré par l'amour, la nécessité ou la fatalité »<sup>1</sup>. Elle rencontre ainsi le « choix vertical » qu'exprime la décision de « se choisir soi-même », comme le dit Kierkegaard<sup>2</sup>, non pas du tout en raison de qualités ou de défauts particuliers, mais parce que chacun est insubstituable, dans la finitude et le petit segment de temps qu'il vit au sein de l'histoire universelle.

---

<sup>1</sup> Erik H. Erikson, *Ethique et psychanalyse*, trad. Nina Godneff, Paris, Flammarion, 1971, p.136.

<sup>2</sup> Soeren Kierkegaard, *L'Alternative, II* (« L'équilibre de l'esthétique et de l'éthique dans la formation de la personnalité »), trad. Paul-Henri Tisseau et Else-Marie Jacquet-Tisseau, *Œuvres complètes*, 4, Paris, Orante, 1970, p.232.

En tant qu' « acteur » moi-même, dans ce travail, dans la complémentarité du dévoilement de soi aux yeux des autres (*self-disclosure*) et de l'intensification de soi (*self-enactment*), j'ai été pris dans une scénographie temporelle de l'ordre d'une *anabase*, un « retour sur » qui est en même temps une « remontée vers »<sup>1</sup>, - non pas des « fondements » mais plutôt des « principes », c'est-à-dire de grandes orientations-guides à partir desquelles le « chemin de la vie » prend un sens. Mais l'anabase est aussi une *anamnèse* au sens de Jean-François Lyotard, une mémoire vivante qui effectue des *perlaborations*, ouvre des points de passage<sup>2</sup>. La « remontée » se marque par une inversion, car les *filigranes* dessinés dans la sous-jacence de la vie deviennent, un peu comme dans la peinture chinoise, les *pointillés*, les esquisses d'une ligne de montagne. Le « retour » est en même temps une ouverture sur des paysages nouveaux<sup>3</sup>. Il n'est lui-même qu'une étape. Les clartés auxquelles nous pouvons parvenir sont seulement successives. Mais, si aucune vision n'est totale, la lumière a une évidence d'unité qui enveloppe le multiple.

---

<sup>1</sup> Mon mémoire de philosophie, sous la direction de Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy, portait sur la comparaison entre l'*Anabase* de Xénophon et l'*Anabase* de Saint-John Perse.

<sup>2</sup> Cf. Jean-François Lyotard, *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée, 1986, p. 126.

<sup>3</sup> C'est ce qui explique que l'on puisse être à la fois intéressé par les récapitulations provisoires et les « images liminaires » (seuils, portes, frontières, limites, membranes, charnières, bifurcations, confins, parages, bords, rivages, côtes, littoraux, gués, horizons...).

## BIBLIOGRAPHIE

### 1. RECUEIL DE TRAVAUX.

*Les publications ci-dessous figurent dans les deux volumes de « Recueil de Travaux » joints à cette « Note de Synthèse », avec le livre (A) Eduquer : une longue histoire. Recherches sur l'espace et le temps de l'éducation, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1990 (2<sup>e</sup> éd. 1992).*

*Dans la « Note de Synthèse », les références sont indiquées par des codes en caractères gras (A1, B2, D4, E3, ...), qui se retrouvent ici.*

#### A/ OUVRAGE.

**A.** *Eduquer : une longue histoire. Recherches sur l'espace et le temps de l'éducation*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1990, 198 p., 2<sup>ème</sup> édition: 1992.

#### B/ COORDINATION D'OUVRAGES.

**B1.** *La relation d'aide* (dir. Alain Gouhier), Presses Universitaires de Nancy, 1993.  
Article: « Education et relation d'aide », p.95-110.

**B2.** *Pratiques et formations. Rôle et place des pratiques dans la formation initiale et continue des enseignants* (éd. coordonnée par Pierre-André Dupuis et Françoise Clerc), Nancy, C.R.D.P. de l'Académie de Nancy - Metz, 1994.

Article: « Analyse des pratiques, savoirs professionnels et risques de la décision », p.205-212.

**B3.** *Ecole en devenir, école en débat* (dir. Pierre-André Dupuis, Eirick Prairat), Paris, L'Harmattan, 2000.

Article: « Présentation » (avec Eirick Prairat), p.7-11.

#### C/ PARTICIPATION A DES OUVRAGES COLLECTIFS.

**C1.** Article: « L'interdisciplinarité quinze ans après: sur quelques recherches théoriques et pratiques », in *La question de l'interdisciplinarité*, travaux du

C.E.R.I.T., Strasbourg, Association des Publications près les Universités de Strasbourg, 1982, p.79-93.

**C2.** Article: « Espaces éducatifs et rythmes de formation dans un stage annuel de perfectionnement d'instituteurs », in *Pratiques des Sciences Sociales*, III, Nancy, Presses Universitaires de Nancy (Coll. « Travaux et mémoires »), 1986, p.129-138.

**C3.** Contribution à: Université de Nancy 2, *La reconversion de la main - d'œuvre: problématiques 1950-1988*, Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (« Document Travail Emploi »), Paris, La Documentation Française, 1990, 239 p. (Contribution au chapitre III: « Des actions collectives de formation aux formations - conversions: quelles problématiques », p.81-110).

**C4.** Pierre Higélé et Pierre-André Dupuis, « Les acquis transférables. Ateliers de Raisonnement Logique », in Philippe Meirieu, Michel Develay, avec la collaboration de Christiane Durand et Yves Mariani, *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue. Actes du Colloque organisé à l'Université Louis Lumière Lyon 2, 29 septembre-2 octobre 1994*, Lyon, C.R.D.P. de l'Académie de Lyon, 1996, p.73-83.

**C5.** Article: « La question des diversités », in Simone Baillauguès, Pierre-André Dupuis, Gilles Ferry, Marthe Kempf, Frédéric Tournier (éds.), *La personnalisation de la formation: le cas des professeurs des écoles*, Paris, I.N.R.P., 2001, p.79-82.

**C6.** Article: « Médiations, modulations et personnalisation de la formation », ib., p.131-134.

**C7.** Article: « Demandes, désirs, besoins, projets, démarches », ib., p.237-243.

**C8.** Article: Marthe Kempf, Pierre-André Dupuis, « Pistes de réflexion pour la mise en œuvre de la personnalisation de la formation », ib., p.227-232.

#### A paraître:

**C9.** (Avec Anne Flye Sainte-Marie), « Expériences de travail et dynamiques de professionnalisation », in Patricia Champy-Remoussenard, Alexia Gardin, Hervé Lhôtel (coord.), *L'expérience « emplois-jeunes » : éclairages sur l'avenir du travail, de l'emploi, et des formations*, Paris, L'Harmattan, 2003.

### **D/ COMMUNICATIONS DANS DES CONGRES ET DES COLLOQUES NATIONAUX. ACTES A DIFFUSION PUBLIQUE.**

**D1.** Article: Pierre-André Dupuis, Pierre Higélé, « Stratégies cognitives et processus de pensée: exploration à partir de deux supports », Association des Enseignants - Chercheurs en Sciences de l'Education, *1er Congrès d'Actualité de la Recherche en Education et Formation*, Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers, 25-27 mars 1993, tome 1, p.77-80.

**D2.** Contribution au Groupe d'élaboration n°6, « Processus sociaux, subjectivités et transferts » (Bernard Charlot, Stanislav Stech). Cf. B. Charlot, S. Stech, « L'entrée par la sociologie : processus sociaux, subjectivités et transferts », in Philippe Meirieu, Michel Develay, avec la collaboration de Christiane Durand et Yves Mariani, *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue. Actes du Colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, 29 septembre-2 octobre 1994*, C.R.D.P. de l'Académie de Lyon, 1996, p.26-30.

**D3.** Article: Pierre-André Dupuis, Patricia Champy-Remoussenard: « Mutations du travail et de la formation: le cas du dispositif nouveaux-services, emplois- jeunes », *5e Biennale de l'Education et de la Formation*, Paris, 12-15 avril 2000, [CD-Rom].

**D4.** Article: Anne Flye Sainte Marie, Patricia Champy-Remoussenard, Pierre-André Dupuis, « Les activités des emplois-jeunes dans le champ de la médiation sociale : de nouveaux métiers ? », Colloque organisé par le Laboratoire de Recherche « *Analyse et Evaluation des Professionnalisations* » (EA 3313), Université de Reims Champagne-Ardenne et I.U.F.M. de Champagne-Ardenne, 8 et 9 novembre 2001.

A paraître :

**D5.** Article: « Valeurs et souci de vérité », Colloque « Valeurs de l'école, valeurs de l'éducation » (15-16 mai 2002), organisé par le G.E.C.P.A.S. de l'I.U.F.M. de Lorraine, l'U.M.R. Archives Poincaré de l'Université Nancy 2, la Société Binet-Simon, l'U.F.R. S.T.A.P.S. de l'Université de Nancy I.

**E/ COMMUNICATIONS DANS DES COLLOQUES ET DES RENCONTRES. ACTES A DIFFUSION RESTREINTE.**

**E1.** Article: « Le recours aux didactiques dans les nouvelles pratiques pédagogiques en classe de Seconde », in *Seconde - Journal des Equipes de Recherche et d'Expérimentation des nouvelles démarches pédagogiques en Classe de Seconde*, Commission Académique à l'Innovation et à la Recherche Pédagogique, M.A.F.P.E.N. de l'Académie de Nancy - Metz, 5, janvier 1989, p.10-16.

**E2.** Article: Pierre-André Dupuis, Gérard Fath, Pierre Higélé, « Le rôle de la formation: des actions collectives de formation aux actions de reconversion », in *Colloque « Les mutations économiques et sociales et la reconversion de la main - d'œuvre » (session n°3: « Les acteurs et la dynamique des dispositifs »)*, 11-12 janvier 1990, Centre Culturel des Prémontrés de Pont-à-Mousson, p.70-84, sous le Haut-Patronage de Monsieur Jacques Chérèque, Ministre Délégué, chargé de l'Aménagement du Territoire et des Reconversions - Ministère de la Recherche et de la Technologie - PIRITEM CNRS - Groupe de Recherche sur l'Education et l'Emploi, UA CNRS 1167, Université Nancy 2.

**E3** Article: « De la relation école-familles aux conditions d'un partenariat inter-institutionnel », *Recherche-Action Ecole/ Familles*, Nancy, Inspection Académique de Meurthe-et-Moselle, Conseil Régional de Meurthe-et-Moselle, Direction Régionale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, mars 1999.



**F/ PUBLICATIONS DANS DES REVUES INTERNATIONALES, NATIONALES OU REGIONALES AVEC COMITE DE LECTURE.**

**F1. Article:** « Projet apprentissage ou la spirale d'une relation », *Clés à venir*, 11, avril 1996, p.5-10, (Editions du C.R.D.P. de Lorraine).

**F2. Article:** « Du développement à la création des facultés », (*le télémaque*, 7/8, octobre 1996 (« La culture générale »), p.73-81.

**F3. Article:** « Transfert et création », *Educations*, 15, mars-avril 1998, p.22-25 (in « Les transferts de connaissances », dossier coordonné par Philippe Meirieu).

**F4. Article:** « La singularité éducative », *Le Portique. Revue de Philosophie et de Sciences Humaines*, 4, 2e sem. 1999 (« Eduquer: un métier impossible? »), p.117-136.

**F5. Article:** Patricia Champy-Remoussenard, Pierre-André Dupuis, Pierre Higelé, « Situations de travail et formation des emplois-jeunes: vers une nouvelle professionnalité », *Formation-Emploi*, 70, avril-juin 2000, p.53-63.

**F6. Article:** « Les défis philosophiques de la réflexion sur l'éducation », *Pensamiento Educativo*, Santiago du Chili (n° spécial franco-chilien de Philosophie de l'Education coordonné par Michel Soëtar), vol. 28, 2001, p.13-36.

**F7. Article:** Patricia Champy-Remoussenard, Pierre-André Dupuis, Pierre Higelé, « Analyse des tâches en situation de travail des emplois-jeunes: construction des compétences et questions de formation », *UTINAM*, 5, mai 2001, p.165-183.

**F8. Article:** « Lecture transversale : Pensée, Citoyenneté, Pluralisme », article de conclusion du dossier « Débattre en classe », *Cahiers pédagogiques*, 401, février 2002, p.52-53.

**G/ PUBLICATIONS DANS DES REVUES SANS COMITE DE LECTURE.**

**G1. Article:** « Signification de la lecture », in *La lecture - Approches, Cahiers du Séminaire de Philosophie*, 1, Centre de Documentation en Histoire de la Philosophie, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 1983, p.49-67.

**G2. Article:** « La relation éducative », in *Philosophie de la Communication (II), Cahiers du Séminaire de Philosophie*, 6, Centre de Documentation en Histoire de la Philosophie, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 1987, p.51-79.

**G3. Article:** « Moyens de la médiation et médiation des moyens », *Les Cahiers du PPRECIS - GRISEFDA*, 2, janvier 1996, p.33-39 (Université Nancy 2).

**G4.** Article: « Réfléchissement, réflexion et sur réflexion dans le registre de l'expérientiel », *Expliciter*, 22, déc. 1997, p.22-23.

**G5.** Article: « Entre l'écoute et la loi: l'entretien dans le suivi éducatif personnalisé », *Conseiller d'éducation*, 127-128, janvier 1998, p.18-19.

**G6.** Article: « Nouveauté de la psychophénoménologie », *Expliciter*, 32, déc. 1999, p.1-6.

## **H/ RAPPORTS DE RECHERCHE.**

**H1.** Collaboration à : Marie-Claire Villeval, Philippe Enclos, Catherine Marraud, Francis de Chasse, Pierre-André Dupuis, Gérard Fath, Pierre Higélé, *La Reconversion de la Main-d'oeuvre - Réflexions autour d'un analyseur des recompositions du travail et de l'emploi*, Université Nancy 2, juin 1989, 57 p.

**H2.** « Film », Contribution à: Laboratoire de Recherche sur le Développement Cognitif (L.R.D.C.), dir. Pierre Higélé, *Etude et évaluation des effets de transfert des Ateliers de Raisonnement Logique*, compte rendu d'une recherche financée par le Ministère de la Recherche et de la Technologie (Décision d'aide n°89-D-0165), Université Nancy 2, Novembre 1991, 208p., p.118-167.

**H3.** Rapport de recherche: « Présentation de quelques textes de référence et de documents-ressources élaborés par des équipes ou des personnes constituant le réseau transnational d'expérimentation et de réflexion sur l'éducation et la formation interculturelle »(12 p.), et « Glossaire »(18 p.), in *Formation interculturelle et outils de guidance*. Rapport d'étape, Projet Européen Socrates - Comenius, n°41383-CP-1-97-FR COMENIUS C2, Bruxelles, sept. 1998.

**H4.** Boulayoune A., Dupuis P.A., Flye Saine Marie A., Gardin A., Higélé P., Jory H., Lhôtel H., Remoussenard P., *Les médiations sociales dans le dispositif Nouveaux services – nouveaux emplois : dynamiques d'activités, perspectives de professionnalisation et de pérennisation (étude sur un échantillon)*. Rapport pour la DARES, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, juillet 2001. Participation à la conception générale, aux régulations intermédiaires, à la mise en forme finale, et tout spécialement à la rédaction de la partie « Relations subjectives des jeunes à leur emploi et évolution de leur projet » (II.3 , p. 59-73).

**H5.** « Expériences de travail et dynamique de professionnalisation », (Avec Anne Flye Sainte Marie), in. *Analyse pluridisciplinaire de la mise en œuvre du programme Nouveaux services-nouveaux emplois : réalités et perceptives de « l'expérience » emplois-jeunes* (coord. Alexia Gardin et Patricia Champy-Remoussenard) - Rapport final de recherche I.L.S.T.E.F. ( Institut Lorrain des Sciences du Travail, de l'Emploi, et de la Formation), Volume 2 (« Rapports des équipes »), p.48-71.

## **I/ ACTES D'UNIVERSITE D'ETE.**

**I1.** Daniel Bersweiler, Pierre-André Dupuis, « Temps de l'enfant et de l'adolescent, temps de l'élève, temps de la société », in Daniel Bersweiler, Pierre-André Dupuis (coord.), *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent? Rythmes de vie, expériences d'aménagement, construction de projets: Actes de l'Université d'Eté de juillet 1999*. Edition OCCE Meuse, 2000, p. 47-51.

**I2.** Article: « Le temps habitable », in Daniel Bersweiler, Pierre-André Dupuis (coord.), *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent? Rythmes de vie, expériences d'aménagement, construction de projets: Actes de l'Université d'Eté de juillet 1999*. Edition OCCE Meuse, 2000, p.149-159.

## **J/ RECENSIONS.**

**J1.** Note de lecture : « Jean-Marie Labelle : La réciprocité éducative », *Education Permanente*, 132, 1997-3, p.171-172.

### **A paraître :**

**J2.** Note critique : « Michel Soëtard : Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie », *Revue Française de Pédagogie*, automne 2002.

## 2. BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE COMPLEMENTAIRE.

*Ne sont mentionnés ici que les ouvrages et articles auxquels renvoient les appels de références.*

Abdallah-Pretceille Martine, « Laïcité entre intégration et intégrisme », in *Les Entretiens Nathan VI. L'école : diversités et cohérence*, Paris, Nathan, 1996, p.91-107.

Abdallah-Pretceille Martine, « Pour une éthique de l'altérité et de la diversité », in *Education et devenir, L'intégration, une mission pour l'école ?*, Paris, Hachette, 1998, p.85-108.

Abdallah-Pretceille Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, P.U.F. (« Que sais-je ? »), 1999.

Abraham Ada, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Epi, 1972.

Abraham Ada, « L'univers professionnel de l'enseignant : un labyrinthe bien organisé », in Ada Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne*, Paris, E.S.F., 1994, p.20-27.

A.E.C.S.E. ( Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education), *Les sciences de l'éducation. Enjeux, finalités et défis*, Paris, A.E.C.S.E. / I.N.R.P., 2001.

Affergan Francis, *Exotisme et altérité*, Paris, P.U.F., 1987.

Agamben Giorgio, *La fine des pensiero. La fin de la pensée*, trad. Gérard Macé, Le Nouveau Commerce, 1982.

Allieu Nicole, « Savoir morcelé, savoir unitaire », in Philippe Meirieu, Michel Develay (coord.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue. Actes du Colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994*, C.R.D.P. de l'Académie de Lyon, 1996, p.67-72.

Altet Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, P.U.F., 1994.

Amorim Marilia, « La construction de l'objet en éducation et dans la recherche. Une approche polyphonique », in Philippe Berthier et Dany Robert Dufour (coord.), *Philosophie du langage, esthétique et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.33-40.

Ardoino Jacques, « Le travail sur les langages disciplinaires : l'agent, l'acteur, l'auteur », in Jacqueline Feldman, Jean-Claude Filloux, Bernard-Pierre Lécuyer, Marion Selz, Manuela Vicente, *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.23-28.

Ardoino Jacques, de Peretti André, *Penser l'hétérogène*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998.

Ardoino Jacques, « L'avènement d'une conscience citoyenne : élaboration identitaire et processus d'altération », *Pratiques de formation (Analyses)*, 37-38, février 1999, p.27-33.

Ardoino Jacques, *Les avatars de l'éducation*, Paris, P.U.F., 2000.

Ardoino Jacques, « Pour une éducation enfin reconnue comme métisse (statuts respectifs de l'hétérogénéité et de l'impureté dans une telle optique) », *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2001, p.181- 205.

Arendt Hannah, *La crise de la culture*, trad. Patrick Lévy, Paris, Gallimard (« Idées »), 1972.

Arendt Hannah, *La vie de l'esprit. 1. La pensée*, trad. Lucienne Lotringer, Paris, P.U.F., 1981.

Arendt Hannah, *Condition de l'homme moderne*, trad. Georges Fradier, Paris, Calmann-Lévy, 1983.

Arnold Matthew, *Culture et anarchie. Essai de critique politique et sociale*, trad. Jean-Louis Chevalier (dir.), Lausanne, L'Age d'Homme, 1984.

Artaux Marie-Florence, *Entre l'enfant et l'élève : l'écriture de soi. Produire, cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1999.

Artaud Antonin, *Le théâtre et son double*, Paris, Gallimard (« Idées »), 1966.

Astolfi Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Paris, E.S.F., 1992.

Astolfi Jean-Pierre, « La théorie de l'activité (Alexis Léontiev) », *Educations*, 18-19, 1999/2, p.26-29.

Authiez-Revuz Jacqueline, « Deux ou trois choses sur les rapports de la langue à ce qui n'est pas elle », *Education Permanente*, 120/1994-3, p.13-20.

Aubenque Pierre, *La prudence chez Aristote*, Paris, P.U.F., 1963.

Audigier François et Baillat Gilles, *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Paris, I.N.R.P., 1992.

Aumont Bernadette, Mesnier Pierre-Marie, *L'acte d'apprendre*, Paris, P.U.F., 1992.

Avanzini Guy, « Les invariants philosophiques de l'acte pédagogique », in Michel Soëtard et Christian Jamet (coord.), *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du*

250<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Berne, Peter Lang, 1998, p.193-204.

Bachelard Gaston, *L'intuition de l' instant*, Paris, Gonthier (« Médiations »), 1966.

Bachelard Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 8<sup>e</sup> éd. 1972.

Badiou Alain, « Y a-t-il une théorie du sujet chez Georges Canguilhem ? », in Coll. *Georges Canguilhem, philosophe, historien des sciences. Actes du Colloque (6-7-8 décembre 1990)*, Paris, Albin Michel, 1990, p.295-304.

Baillauquès Simone, Dupuis Pierre-André, Ferry Gilles, Kempf Marthe, Tournier Frédéric (éds.), *La personnalisation d'une formation professionnelle : le cas des professeurs des écoles*, Paris, I.N.R.P., 2001.

Bakhtine Michaël, *Esthétique de la création verbale*, trad. Alfreda Aucouturier, Paris, Gallimard, 1984.

Barbier Jean-Marie, « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », in Claude Blanchard-Laville et Dominique Fablet (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.27-49.

Barbier Jean-Marie, Berton Fabienne, Boru Jean-Jacques, *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Barbier Jean-Marie et al., *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, P.U.F., 2000.

Barbier René, *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars, 1977.

Barbier René, *La recherche-action*, Paris, Anthropos, 1996.

Barbier René, « Education, sagesse et transdisciplinarité », *Questions de*, 123 (« Education et sagesse : la quête du sens »), 2001, p 9-30.

Barbier René et Chung Yung-Chung, « Sagesses orientales et éducation : vers un métissage axiologique ? », *Questions de*, 123 (« Education et sagesse : la quête du sens »), 2001, p.270-294.

Barreau Hervé, « Modèles circulaire, linéaire et ramifié dans la représentation du temps », *Actes du XVIIIe Congrès de Philosophie de langue française* (« La représentation »), Strasbourg, Association des Publications près les Universités de Strasbourg, 1980, p.96-100.

Barth Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, 1987.

Barth Britt-Mari, *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993.

Baudouin Jean-Michel et Friedrich Janette « Introduction », in Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p.7-24.

Bautier Elisabeth et Rochex Jean-Yves, *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette, 1999.

Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine, Mosconi Nicole, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Beillerot Jacky, *L'éducation en débats. La fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Benjamin Walter, *L'homme, le langage, la culture*, trad. Maurice de Gandillac, Paris, Denoël-Gonthier (« Médiations »), 1974.

Benjamin Walter, « Expérience et pauvreté », in *Œuvres II*, trad. Maurice de Gandillac, Rainer Rochlitz et Pierre Rusch, Paris, Gallimard (« Folio »), 2000, p.364-372.

Benveniste Emile, *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard, 1966.

Benveniste Emile, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes. I. Economie, parenté, société*, Paris, Minuit, 1969.

Berbaum Jean, *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, E.S.F., 1991.

Berger Guy, « La dialectique de l'apprentissage formel et de l'expérience (Entretien) », *Pratiques de formation (Analyses)*, 41-42, juin 2001, p.61-68.

Bergson Henri, « Le bon sens et les études classiques », *Ecrits et paroles, I*, Paris, P.U.F., 1957, p.84-94.

Berlin Isaiah, *Isaiah Berlin en toutes libertés. Entretiens avec Ramin Jahanbegloo*, trad. Gérard Lorimy, Paris, Editions du Felin, 1990.

Berthelot Jean-Michel, *L'intelligence du social*, Paris, P.U.F., 1990.

Berthoud-Aghili Novine, « Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation », in Pierre R. Dasen, Christiane Perregaux (Eds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck, *Raisons éducatives*, 3, 2000/1-2, p.147-162.

Beugin-Mialon Christine, Bacci Philippe, « Médiateur social, un métier qui se cherche », *Education Permanente-A.F.P.A.*, supplément 2000 (« Services : vers de nouvelles logiques de professionnalisation »), p.103-111.

Bing Elisabeth, *Et je nageai jusqu'à la page (vers un atelier d'écriture)*, Paris, Editions des femmes, 1976.

Binswanger Ludwig, *Introduction à l'analyse existentielle*, trad. Jacqueline Verdeaux et Roland Kuhn, Paris, Minuit, 1971.

Bion W.R., *Recherches sur les petits groupes*, trad. E.L. Herbert, Paris, P.U.F., 1965.

Bion W.R., *L'attention et l'interprétation*, trad. Jeannine Kalmanovitch, Paris, Payot, 1974.

Bion W.R., *Aux sources de l'expérience*, trad. François Robert, Paris, P.U.F., 1979.

Bisseret Noëlle, *Les Inégaux ou la sélection universitaire*, Paris, P.U.F., 1974.

Blanchard-Laville Claudine et Fablet Dominique, *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Blanchard-Laville Claudine et Fablet Dominique, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Blanchard-Laville Claudine, « De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 132, juillet-sept. 2000, p.55-66.

Blanchard-Laville Claudine et Fablet Dominique, *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2001.

Blanchot Maurice, *La communauté inavouable*, Paris, Minuit, 1983.

Boimare Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.

Boisot Marc-Henri, « Discipline, interdisciplinarité, programme interdisciplinaire », *Revue Française de Pédagogie*, 17, 1971, p.32-38.

Bonnefoy Yves, *Entretiens sur la poésie*, Neuchâtel, La Baconnière, 1981.

Bonnefoy Yves, « Lever les yeux de son livre », *Revue Française de Psychanalyse*, 37, 1988, p.9-19.

Bonnefoy Yves, *Sur un sculpteur et des peintres*, Paris, Plon, 1989.

Bonnefoy Yves, *Théâtre et poésie : Shakespeare et Yeats*, Paris, Mercure de France, 1998.

Bonnefoy Yves, *Le Cœur-Espace 1945, 1961*, Tours, Farrago, 2001.

Bourdieu Pierre, *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987.

Bourdieu Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.



Boussara Bruno, Serre Fernand, Ross Denis, *Apprendre de son expérience*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999.

Boutinet Jean-Pierre, *Psychologie de la vie adulte*, Paris, P.U.F. (« Que sais-je ? »), 1995.

Boutinet Jean-Pierre, « Métamorphoses de la vie adulte et incidences sur les méthodologies de la formation », *Education Permanente*, 132, 1997-3, p.129-137.

Boutinet Jean-Pierre, *L'immaturité de la vie adulte*, Paris, P.U.F., 1998.

Boutinet Jean-Pierre, « Brouillage des âges et quêtes identitaires », *Education Permanente*, 138, 1999-1, p.9-18.

Bouveresse Jacques, *Le mythe de l'intériorité. Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*, Paris, Minuit, 1976.

Breton Stanislas, *Essence et existence*, Paris, P.U.F., 1962.

Breton Stanislas, *Foi et raison logique*, Paris, Seuil, 1971.

Breton Stanislas, « Fragment et totalité », in *Qu'est-ce que l'homme ? Hommage à Alphonse de Waelhens (1911-1981)*, Bruxelles, Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis, 1982, p.25-40.

Breton Stanislas, « L'un et l'être. Réflexion sur la différence méontologique », *Revue philosophique de Louvain*, 83, 1985, p.5-23.

Breton Stanislas, « Négation et négativité proclusiennes dans l'œuvre de Jean Trouillard », in *Proclus et son influence. Actes du Colloque de Neuchâtel 20-23 juin 1985*, Zurich, Editions Grand Midi, 1987, p.81-98.

Breton Stanislas, *Causalité et projet*, Paris, P.U.F., 2000.

Broch Hermann, *Création littéraire et connaissance*, trad. Albert Kohn, Paris, Gallimard, 1966.

Brosse Jacques, *Autobiographie d'un enfant*, Paris, José Corti, 1993.

Brousseau Guy, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998.

Bru Marc, *Les variables didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 1991.

Bru Marc, « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, 138, janvier-mars 2002, p.63-73.

Brunelle Lucien et Chapuis Odile, *Travail de groupe en non-directivité à l'école maternelle et dans l'enseignement élémentaire*, Paris, Delagrave, 1976.

Bruner Jerome, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, trad. Michel Deleau, Paris, P.U.F., 1983.

Bruner Jerome, ...*Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie interculturelle*, trad. Yves Bonin, Paris, ESHEL, 1991.

Bruner Jerome, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, trad. Yves Bonin, Paris, Retz, 1996.

Buber Martin, *La vie en dialogue*, trad. Jean Loewenson, Paris, Aubier-Montaigne, 1959.

Büchel Fredi P., « Analyse cognitive et métacognitive de l'éducation de la capacité d'apprentissage », in Jacques Martin et Gaston Paravy (coord.), *Pédagogie de la médiation. Autour du PEI*, Lyon, Chronique Sociale, p.73-85.

Burguière Evelyne, « L'Ecole de Nancy de 1957 à 1972 », in *Contrats et éducation. La pédagogie du contrat, le contrat en éducation*, Paris, L'Harmattan – I.N.R.P. (Coll. CRESAS), 1987, p.65-73.

Cadet Jean-Paul, « Un accompagnement collectif pour l'accompagnement des emplois-jeunes », *Actualité de la formation permanente*, 176, janvier-février 2002, p.47-55.

*Cahiers Pédagogiques*, 401, février 2002 (« Débattre en classe »).

Canguilhem Georges, *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 1970.

Canguilhem Georges, *La connaissance de la vie*, Paris, Vrin, 2<sup>e</sup> éd. 1971.

Canto-Sperber Monique, *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, P.U.F., 2001.

Canto-Sperber Monique, « La philosophie morale, l'examen du sens de la vie », *Cultures en mouvement*, 41, oct. 2001, p.12-17.

Carré Philippe, Moisan André, Ponson Daniel, *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, P.U.F., 1997.

Carré Philippe, « Autoformation et appropriation des savoirs », in Jean-Claude Ruano-Borbalan( dir.), *Savoirs et compétences en éducation, formation, et organisation*, Paris, Demos, 2000, p.101-110.

Cassin Barbara, *Parménide. Sur la nature ou sur l'étant*, présenté, traduit et commenté par Barbara Cassin, Paris, Seuil, 1998.

Cassirer Ernst, *Logique des sciences de la culture*, trad. Jean Carro, Paris, Cerf, 1992.

Castoriadis Cornelius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.

Certeau Michel (de), *L'étranger ou l'union dans la différence*, Paris, Desclée de Brouwer, 1969.

Certeau Michel (de), *La culture au pluriel*, Paris, U.G.E. (« 10/18 »), 1974.

Certeau Michel (de), *L'invention du quotidien, I, Arts de faire*, Paris, U.G.E. (10/18), 1980.

Certeau Michel (de), *La faiblesse de croire*, Paris, Seuil, 1987.

Certeau Michel (de), *Histoire et psychanalyse entre science et fiction*, Paris, Gallimard (« Folio »), 1987.

Champy-Remoussenard Patricia, Rothan Robert, « De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles. La formation d'étudiants de Sciences de l'éducation », *Recherche et Formation*, 32, 1999, p.163-184.

Champy-Remoussenard Patricia, « Le social, c'est mon truc ! », *Informations Sociales*, 94, 2001, p.110-119.

Chanel-Balas Armelle, *La prise de conscience de sa manière d'apprendre : de la métacognition implicite à la métacognition explicite*, Thèse de Doctorat de Sciences de l'Education, Grenoble, 1998.

Charlot Bernard, « Négociation des besoins : nécessité ou impasse ? », *Education Permanente*, 34, mai-juin 1976, p.19-33.

Charlot Bernard, *La mystification pédagogique*, Paris, Payot, 1976.

Charlot Bernard, « L'idée d'enfance dans la philosophie de Platon », *Revue de Métaphysique et de Morale*, avril-juin, 1977, p.232-245.

Charlot Bernard, *L'école en mutation*, Paris, Payot, 1987.

Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

Charlot Bernard, Le transfert : questions épistémologiques et sociologiques », in Philippe Meirieu, Michel Develay, *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue. Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994*, C.R.D.P. de l'Académie de Lyon, 1996, p.85-90.

Charlot Bernard, *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

Chauvet André, « Bilans de compétences et aide à l'explicitation », in Pierre Vermersch et Maryse Maurel (dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, E.S.F., 1997, p.137-159.

Cheng François, *Le Dit de Tianyi*, Paris, Albin Michel, 1998 (« Livre de Poche », 2001).

Chesneaux Jean, *Habiter le temps*, Paris, Bayard, 1996.

Cifali Mireille, « L'infini éducatif : mise en perspectives », in Michel Fain, Mireille Cifali, Eugène Enriquez, Jean Cournut, *Les trois métiers impossibles. Vos rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence 1986*, Paris, Les Belles Lettres, 1987, p.109-161.

Cifali Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, Seuil, 1994.

Cifali Mireille, « J'écris le quotidien », *Cahiers Pédagogiques*, 331, février 1995, p.56-58.

Cifali Mireille, « Entretien avec Mireille Cifali réalisé par François Jacquet-Francillon », *Recherche et Formation*, 25, 1997, p.69-83.

Cifali Mireille, « Une altérité en acte. Grandeur et limite de l'accompagnement », in Georges Chappaz (dir.), *Accompagnement et Formation*, Marseille, Université de Provence – C.R.D.P. de Marseille, 1998, p.121-154.

Cifali Mireille, « Entre psychanalyse et éducation : intelligence et responsabilité », *Revue Française de Psychanalyse*, LXIII-3, 1999, p.973-982.

Cifali Mireille, « Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation », in Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Eds.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p.293-313.

Clanet Claude, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990.

Clerc Françoise, *Une théorie de l'action pédagogique*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, 1998.

Clerc Françoise et Dupuis Pierre-André (coord.), *Pratiques et Formations. Rôle et place des pratiques dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, C.R.D.P. de l'Académie de Nancy-Metz, 1994.

Clot Yves, *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte/Poche, 1998.

Clot Yves, « Introduction », in Yves Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 1999, p.7-14.

Clot Yves, *La fonction psychologique du travail*, Paris, P.U.F., 2<sup>e</sup> éd. 2000.

Clot Yves, « Clinique du travail et action sur soi », in Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p.255-277.

Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1793), Paris, Vrin, 1970.

Constant Benjamin, *Cours de Politique constitutionnelle* (éd. Edouard Laboulaye), Paris, Slatkine, 1982.

Coombs Philip H., *La crise mondiale de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1968.

Coq Guy, *Démocratie, religion, éducation*, Paris, Mame, 1993.

Cortesão Luisa, Stoer Steve « Est-il possible que la formation « se produise » ? Potentialités de la Recherche-Action », *Colloque « Etat actuel de la Recherche en formation »*, ECT/UNL, Monte de Caparica, mai 1994, p.7-26.

Courtois Bernadette et Pineau Gaston ( coord.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, 1991.

C.R.E.S.A.S., *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, E.S.F., 1978.

C.R.E.S.A.S., *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, E.S.F., 1981.

Cros Françoise, *L'innovation à l'école : forces et illusions*, Paris, P.U.F., 1993.

Darrault Ivan, « L'analyse sémiotique de la pratique psychomotrice » et « Autour du concept de communication », in Bernard Aucouturier, Ivan Darrault, Jean-Louis Empinet, *La pratique psychomotrice. Rééducation et thérapie*, Paris, Doin, 1984, p.107-142.

Debarbieux Eric et Tichit Laurence, « Le construit « ethnique » de la violence », in Bernard Charlot § Jean-Claude Emin (coord.), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand colin, 1997, p.155-177.

Deck Jean-Pierre, *La reconversion, c'est possible*, Toulouse, Erès, 1986.

Dejours Christophe, *Le facteur humain*, Paris, P.U.F. (« Que sais-je ? »), 1995.

Dejours Christohe, *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil, 1998.

Deleuze Gilles, *Différence et répétition*, Paris, P.U.F., 1968.

Deleuze Gilles, *Logique du sens*, Paris, Minuit, 1969.

Deleuze Gilles, *Proust et les signes*, Paris, P.U.F., 2<sup>e</sup> éd. 1970.

Deleuze Gilles, *Spinoza*, Paris, P.U.F., 1970.

Deleuze Gilles et Guattari Félix, *Mille plateaux*, Paris, Minuit, 1980.

Deleuze Gilles, *Foucault*, Paris, Minuit, 1986.

Deleuze Gilles, *Le pli. Leibniz et le baroque*, Paris, Minuit, 1988.

Deleuze Gilles, « Postscriptum sur les sociétés de contrôle », in *Pourparlers*, Paris, Minuit, 1990, p.240-247.

Deleuze Gilles et Guattari Félix, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Minuit, 1991.

Deligny Fernand, « Cahiers de l'immuable / 3 » ( « Au défaut du langage » ) , *Recherches*, 24, nov. 1976.

Deligny Fernand, *Les détours de l'agir ou le moindre geste*, Paris, Hachette, 1979.

Delory-Momberger Christine, *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos, 2000.

Demazière Didier, Pélagie Agnès, « Mutations de la construction de l'insertion professionnelle. Le cas du dispositif des emplois-jeunes », *Education et Sociétés*, 7/2001/1, p.81-94.

Denoyel Noël, « Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Pierce », *Revue Française de Pédagogie*, 128, juillet-septembre 1999, p.35-42.

Depraz Natalie, Varela Francisco J., Vermersch Pierre, « La réduction à l'épreuve de l'expérience, *Etudes phénoménologiques*, XVI, 31-32, 2000, p.165-184.

Derrida Jacques, *La voix et le phénomène*, Paris, P.U.F., 1967.

Derrida Jacques, *De la grammatologie*, Paris, Minuit, 1967.

Derrida Jacques, *Marges de la philosophie*, Paris, Minuit, 1972.

Derrida Jacques, « Fors », in Nicolas Abraham et Maria Torok, *Cryptomanie. Le verbier de l'homme aux loups*, Paris, Flammarion, 1976, p.9-73.

Derrida Jacques, *Ulysse gramophone. Deux mots pour Joyce*, Paris, Galilée, 1987.

Desanti Jean-Toussaint, *Les Idéalités mathématiques. Recherches épistémologiques sur le développement de la théorie des fonctions de variables réelles*, Paris, Seuil, 1968.

Desanti Jean-Toussaint, *Un destin philosophique*, Paris, Grasset, 1982.

Detienne Marcel et Vernant Jean-Pierre, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, Paris, Flammarion, 1974.

Develay Michel, « Pédagogie et didactique : un maillage d'analyses dans le quotidien », *Cahiers Pédagogiques*, 346, sept. 1996, p.19-20.

Develay Michel, *Donner du sens à l'école*, Paris, E.S.F., 1996.

Develay Michel, Meirieu Philippe, « Une attention simultanée, nécessairement », *Cahiers Pédagogiques*, 367-368, oct.-nov. 1998, p.10-12.

Devereux Georges, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1967.

Dewey John, *Expérience et éducation*, trad. M.A.Carroi, Paris, Armand Colin, 1976.

Diet Emmanuel, « Revenir à la pédagogie en actes », *Cahiers Pédagogiques*, 390, janvier 2001, p.47-49.

Dominicé Pierre, « La formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie », *Education permanente*, 138, 1999-1, p.143-151.

Donnay Jean et Charlier Evelyne, *Comprendre les situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*, Bruxelles, De Boeck, 1991.

Dré villon Jean, « Différenciation cognitive et individuation », in Jean Dré villon et al., *Fonctionnement cognitif et individualité*, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985, p.26-30.

Drouin-Hans Anne-Marie, *L'Education une question philosophique*, Paris, Anthropos, 1998.

Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

Dubar Claude, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue Française de Sociologie*, XXXIII-4, oct.-déc.1992, p.505-529.

Dubar Claude, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, P.U.F., 2000.

Dubet François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

Dubet François, « Au-delà des incantations », *Les Cahiers du radicalisme*, 2, avril 1999 (« Les enjeux de l'éducation »), p.31-38.

Dubet François, « Raison garder », in Pierre-André Dupuis et Eirick Prairat (dir.), *Ecole en devenir, école en débat*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.87-106.

Dufour Dany Robert, « L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 84, juillet-septembre 1988, p.57-65.

Dufour Dany Robert, « Les sujets de l'éducation », in Pascal Bouchard (prod.), *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.29-43.

Dumont Jean-Luc et Schmitt Christine, « Que faire de mon expérience ? », *Pratiques de formation (Analyses)*, 41-42, juin 2001, p.119-130.

Dupuy Jean-Pierre, *Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain*, Paris, Seuil, 2002.

Dupuy Raymond et Le Blanc Alexis, « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, 76/2001-2, p.19-41.

Durkheim Emile, *Education et sociologie*, Paris, P.U.F., 3<sup>e</sup> éd. de la nouvelle édition, 1972.

*Education Permanente*, 100/101 ( « Apprendre par l'expérience »), 1989.

*Education Permanente*, 111 ( « Approches didactiques en formation d'adultes »), 1992.

*Education Permanente*, 123 ( « Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle »), 1995.

*Education Permanente*, 139 ( « Apprendre des situations »), 1999.

Ehrenberg Alain, *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998.

Elias Norbert, *Engagement et distanciation*, trad. Michèle Hulin, Paris, Fayard, 1993.

ERAD – Jean Marie Labelle, « Une recherche collégiale en équipe sur les manières d'apprendre des adultes », *Perspectives Documentaires en Education*, 52, nov.2001, p.23-32.

Erikson Erik H., *Enfance et société*, trad. Anne Cardinet, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1966.

Erikson Erik H. *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, trad. Joseph Nass et Claude Louis-Combet, Paris, Flammarion, 1972.

Erikson Erik H., *Ethique et psychanalyse*, trad. Nina Godneff, Paris, Flammarion, 1972.



Erikson Erik H., *La vérité de Gandhi. Les origines de la non-violence*, trad. Vilma Fritsch, Paris, Flammarion, 1974.

Erikson Erik H. , « Avant-propos », in E.J. Anthony et C. Chiland, *L'enfant dans sa famille. Parents et enfants dans un monde en changement*, Paris, P.U.F., 1983, p.17-28.

Esposito Roberto, « Communauté ne signifie pas identité, mais altérité », *Le Monde*, 19 déc. 2000, p.18.

Fabre Michel, *Penser la formation*, Paris, P.U.F., 1994.

Fabre Michel, « Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? », in Jean Houssaye (dir.), *Education et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, E.S.F., 1999.

Fabre Michel, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, P.U.F., 1999.

Fabre Michel, « Existe-t-il des avoirs pédagogiques ? », in Jean Houssaye, Michel Soëtard, Daniel Hameline, Michel Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, E.S.F. , 2002, p.99-126.

Faingold Nadine, « Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre », *Spirale*, 24, 1999, p.129-145.

Faingold Nadine, « Entretien de L. Paquay et R. Sirota avec Nadine Faingold », *Recherche et Formation*, 36, 2001, p.163-169.

Faingold Nadine, « Situations-problèmes et situations-ressources en analyse de pratiques », *Expliciter*, 45, mai 2002, p.39-42.

Faingold Nadine, « Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle ? », in Marguerite Altet, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud (Eds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p.193-218

Fath Gérard, *Statut et formes de l'imaginaire dans l'enseignement élémentaire*, Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Nancy, 1979.

Fath Gérard, « L'espace axiologique de l'école élémentaire et sa prise en compte au plan de la formation », *Pratiques des Sciences Sociales, III*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1986, p.139-153.

Fath Gérard, *L'école laïque en France et son espace axiologique*, Thèse de Doctorat d'Etat, Nancy, 1987.

Fath Gérard, *L'implication dans le métier d'enseignant*, Chaumont, C.D.D.P. de Haute-Marne, 1992.

Fath Gérard, « L'énonciation des pratiques, modalité d'appropriation personnelle de la formation (formation des maîtres et des formateurs) », in A.E.C.S.E.,

*Individualiser les parcours de formation. Communications du Colloque organisé par l'A.E.C.S.E. les 6 et 7 décembre 1991 à l'Université Lumière-Lyon 2, Paris, A.E.C.S.E., 1993, p.187-192.*

Fath Gérard, « Ecrire sur les pratiques enseignantes », in Françoise Clerc et Pierre-André Dupuis (coord.), *Pratiques et Formations. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, C.R.D.P. de Lorraine, 1994, p.137-147.

Fath Gérard, « Dire, authentiquement, avant d'analyser », *Cahiers Pédagogiques*, 316, sept. 1996, p.57.

Fath Gérard, « La laïcité : pour une remise en valeurs à l'école », in Guy Coq-Gérard Fath, *La laïcité : doit-elle s'imposer ? Principe, exigence et tâche*, Editions de C.R.D.P. de Lorraine, Nancy, 1997, p.39-48.

Fath Gérard, « Les valeurs en éducation et en formation », *Spirale*, 21, 1998, p.7-15.

Favret-Saada, « Etre affecté », *Gradhiva*, 8, 1990, p.3-9.

Fayol Michel, *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.

Fédida Pierre, *Le concept et la violence*, Paris, U.G.E. (« 10/18 »), 1977.

Fédida Pierre, *L'absence*, Paris, Gallimard, 1978.

Fédida Pierre, « Du rêve au langage », *Psychanalyse à l'Université*, 37, janvier 1985, p.5-34.

Fédida Pierre, « Tradition tragique du psychopathologique. A propos du *pathei mathos* de l'Agamemnon », in *Crise et contre-transfert*, Paris, P.U.F., 1992, p. 19-36.

Fédida Pierre, *Des bienfaits de la dépression. Eloge de la psychothérapie*, Paris, Odile Jacob, 2001.

Ferry Gilles, *Le trajet de la formation*, Paris, Dunod, 1976.

Fichant Michel , « Georges Canguilhem et l'Idée de philosophie », in Coll., *Georges Canguilhem, philosophe, historien des sciences. Actes du Colloque (6-7-8 décembre 1990)*, Paris, Albin Michel, 1993, p.37-48.

Finger Matthias, « La recherche-formation en éducation des adultes : de l'institution à la personne et retour », *Revue Suisse de Sociologie*, 14, 3, 1988, p.521-531.

Flye Sainte Marie Anne, « Actions de formation pour une compréhension de la diversité culturelle : un détour au-delà des images et un retour vers le «nous »... », *Bulletin de Psychologie*, XLVIII, 419, 1995, p.431-437.

Flye Sainte Marie, *L'éducation à la citoyenneté à l'école : Quelles compétences cognitives pour quelles compétences sociales ?*, 1996 (non publié).

Forquin Jean-Claude, « Culture », in Jean Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1999, p.109-115.

Foucault Michel, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.

Fourez Gérard, Englebert-Lecomte Véronique, Mathy Philippe, *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 1997.

Freud Sigmund, *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse*, trad. Anne Berman, Paris, Gallimard (« Idées »), 1971.

Freud, *Malaise dans la civilisation*, trad. CH. et J. Odier, Paris, P.U.F., 1971.

Freud Sigmund, *L'avenir d'une illusion*, trad. Marie Bonaparte, Paris, P.U.F., 1971.

Freud Sigmund, « Formulations sur les deux principes du cours de événements psychiques », *Résultats, idées, problèmes I, 1890-1920*, trad. Paris, P.U.F., 1984, p.135-143.

Gabel Joseph, *Mensonge et maladie mentale*, Paris, Allia, 1978.

Gadamer Hans-Georg, *Vérité et Méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, trad. Etienne Sacre, Paris, Seuil, 1976.

Gadamer Hans-Georg, *Langage et vérité*, trad. Jean-Claude Gens, Paris, Gallimard, 1995.

Galatanu Olga, « Approche du discours et approche des identités », *Education Permanente*, 128/1996-3, p.45-62.

Galichet François, « L'Education citoyenne dans tous ses états », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 32,2, 1999, p.63-94.

Galichet François, « Esprit critique et citoyenneté », *Cahiers Pédagogiques*, 386, sept. 2000, p.61-62.

Galvani Pascal, *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chronique Sociale, 1991.

Gandhi, *Tous les hommes sont frères*, trad. Guy Vogelweith, Paris, Gallimard (« Idées »), 1983.

Gather Thurler Monica, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, E.S.F., 2000.

Geertz Clifford, *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, trad. Denise Paulme, Paris, P.U.F., 1986.

George Jacques (coord.), *Manifeste pour un débat public sur l'école*, Paris, La Découverte, 2002.

Gernet Louis, *Anthropologie de la Grèce antique*, Paris, Maspero, 1968.

Gillet Pierre, *Pour une pédagogie, ou l'enseignant praticien*, Paris, P.U.F., 1987.

Giraud Michel, *L'approche interculturelle : faux débats et vrais enjeux*, Paris, C.N.D.P., 1995.

Giust-Desprairies Florence, « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison », *Education Permanente*, 128/1996-3, p.63-70.

Giust-Desprairies Florence, « Ecole : penser la différence », *Cultures en mouvement*, 40, sept.2001, p.24-25.

Godelier Maurice, in « Les nouveaux territoires des sciences de l'homme et de la société », *Le Monde*, 22 mars 2000, p.28.

Goethe Johann-Wolfgang, *Lettre à Humboldt* du 13 mars 1832.

Goethe Johann-Wolfgang, *Maximes et réflexions*, trad. Pierre Deshusses, Paris, Rivages, 2001.

Goody Jacques, *La raison graphique*, trad. Jean Bazin et Alban Bensa, Paris, Minuit, 1979.

Granger Gilles-Gaston, *Pour la connaissance philosophique*, Paris, Odile Jacob, 1988.

Grignon Claude et Passeron Jean-Claude, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard-Seuil, 1989.

G.F.E.N., *L'échec scolaire : doué ou non-doué ?*, Paris, Editions Sociales, 1974.

Groupe de Recherche Quart Monde – Université, *Le croisement des savoirs. Quand le Quart monde et l'Université pensent ensemble*, Paris, Editions de l'Atelier / Editions Quart Monde, 1999.

Goldschmidt Victor, *Le système stoïcien et l'idée de temps*, Paris, Vrin, 2<sup>e</sup> éd.1969.

Guattari Félix, *Psychanalyse et transversalité*, Paris, Maspero, 1972.

Guillaume Gustave, *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps*, Paris, Champion, 1970.

Guillaumin Jean, « Le destin de l'affect de l'enfant à l'adulte », *Cahiers Binet-Simon*, 639, 1994/2 (« Affectivité et formation des adultes »), p.25-49.

Gusdorf Georges, « Interdisciplinaire (connaissance) », *Encyclopaedia Universalis*, vol.8, 1968, p.1086-1090.

Habermas Jürgen, *La technique et la science comme « idéologie »*, trad. Jean-René Ladmiral, Paris, Denoël-Gonthier (« Médiations »), 1973.

Habermas Jürgen, *Connaissance et intérêt*, trad. Gérard Cléménçon, Paris, Gallimard (« Tel »), 1979.

Habermas Jürgen, *La pensée postmétaphysique. Essais philosophiques*, trad. Rainer Rochlitz, Paris, Armand Colin, 1993.

Hadot Pierre, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, Etudes Augustiniennes, 1983

Hadot Pierre, *Plotin ou la simplicité du regard*, Paris, Etudes Augustiniennes, 3<sup>e</sup> éd. 1989.

Hameline Daniel, *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, E.S.F., 1986.

Hameline Daniel, « De l'estime », in CEPEC, *L'évaluation en questions* (dir. Charles Delorme), Paris, E.S.F., 1987, p.193-205.

Hameline Daniel, « Jalons pour une ascétique de la médiation éducative », préface à Françoise Ribordy-Tschopp, *Fernand Deligny éducateur « sans qualités »*, Genève, Editions I.E.S., 1989, p.5-24.

Hameline Daniel, « Penser la pédagogie est un luxe sans désespoir de cause », *Revue Française de Pédagogie*, 120, juillet-septembre 1997, p.7-15.

Hameline Daniel, « Pédagogie », in Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Eds), *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p.227-241.

Hameline Daniel, « Pédagogie et pédagogisme », in Jean Houssaye, Michel Soëtard, Daniel Hameline, Michel Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, E.S.F., 2002, p.73-98.

Hegel G.W.F., *La phénoménologie de l'esprit*, trad. Jean Hyppolite, Paris, Aubier-Montaigne, s.d.

Hegel G.W.F., *Précis de l'encyclopédie des sciences philosophiques*, trad. J. Gibelin, Paris, Vrin, 1970.

Heidegger Martin, « Hegel et son concept de l'expérience », *Chemins qui ne mènent nulle part*, trad. Wolfgang Brokmeier, Paris, Gallimard, 1962, p.101-172.

Heidegger Martin, *L'Etre et le Temps*, trad. Rudolf Boehm et Alphonse de Waelhens, Paris, Gallimard, 1964.

Heidegger Martin, *Questions IV*, trad. Jean Beaufret, François Fédier, Jean Lauxerois et Claude Noëls, Paris, Gallimard, 1976.

Heidegger Martin, *Schelling*, trad. Jean-François Courtine, Paris, Gallimard, 1977.

Hennezel Marie (de), *Croître jusqu'au dernier moment*, Bruxelles, Alice Editions, 2001.

Henriot-Van Zanten Agnès, Derouet Jean-Louis, Sirota Régine, « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe », *Revue Française de Pédagogie*, 80, p.69-97.

Higelé Pierre, « Evaluation des effets de transfert des Ateliers de Raisonnement Logique », in Francis Ginsbourger, Vincent Merle, Gérard Vergnaud (coord.), *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*, Paris, La Documentation Française, 1992.

Higelé Pierre, *Construire le raisonnement chez l'enfant. Analyse critique des exercices*, Paris, Retz, 1997.

Higelé Pierre, « Le transfert en éducabilité », *Revue Française de Pédagogie*, 122, janvier-mars 1998, p.113-120.

Hoggart Richard, *La culture du pauvre. Etude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, trad. Françoise et Jean-Claude Passeron, Paris, Minuit, 1970.

Honoré Bernard, *Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*, Paris, Payot, 1977.

Houdebine Anne-Marie, « Séance du 14 juin 1979 », in Ministère de l'Education, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école. Actes du Colloque de Paris 13-14 juin 1979*, Paris, C.N.D.P. , 1980, p. 130-135.

Houssaye Jean, *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988.

Houssaye Jean, « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 1993, p.13-24.

Houssaye Jean, « De l'effacement de la politique en pédagogie ? », in Michel Soëtard et Christian Jamet (coord. ), *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*, Berne, Peter Lang, 1998, p.71-99.

Hurtig Michel, « Une expérience d'apprentissage cognitif chez le débile », in René Zazzo ( dir .), *Les déficiences mentales*, Paris, 3<sup>e</sup> éd.1979, p. 250-269.

Husserl Edmund, *Idées directrices pour une phénoménologie*, trad. Paul Ricoeur, Paris, Gallimard, 1950.

Husserl Edmund, *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, trad. Henri Dussort, Paris, P.U.F., 1964.

Husserl Edmund, *Philosophie première, 2, Théorie de la réduction phénoménologique*, trad. A.L.Kelkel, Paris, P.U.F., 1980.

Huteau Michel, Lautrey Jacques, Chartier Daniel, Loarer Even, « Apprendre à apprendre », in Gerard Vergnaud (coord.), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?*, Paris, Hachette, 1994, p.150-176.

Huxley Aldous, *Contrepoint*, trad. Jules Castin, Paris, Livre de Poche, n° 31-32.

Huyghe Pierre-Damien, *Du Commun. Philosophie pour la peinture et le cinéma*, Circé, 2002.

Imbert Francis, « Innovation et temporalité », *Revue Française de Pédagogie*, 75, avril-juin 1986, p.57.

Imbert Anne-Marie, « Pour une formation au plus près des personnels », in Aniko Husti (coord.), *Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti*, Paris, Nathan, 1996.

Imbert Francis, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, E.S.F., 1994.

Imbert Francis, « Le professionnel et le personnel dans la formation des enseignants », *Cahiers Pédagogiques*, 342-343, mars-avril 1996, p.82-84.

Imbert Francis, *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, E.S.F., 2000.

Inhelder Bärbel, Cellérier Guy et al., *Le cheminement des découvertes de l'enfant. Recherche sur les microgenèses cognitives*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Nietslé, 1992.

Isambert-Jamati Viviane, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1964.

Jaccottet Philippe, *Paysages avec figures absentes*, Paris, Gallimard (« Poésie »), 1997.

Janicaud Dominique, *Le tournant théologique de la phénoménologie française*, Paris, L'Eclat, 1992.

Jankélévitch Vladimir, *Traité des Vertus, tome III, L'Innocence et la Méchanceté*, Paris, Bordas, 1972.

Jankélévitch Vladimir, *L'irréversible et la nostalgie*, Paris, Flammarion, 1974.

Joas Hans, *La créativité de l'agir*, trad. Pierre Rusch, Paris, Cerf, 1999.

Jonckheere Claude (de), « Une grammaire de l'action », in Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p.113-131.

Jullien François, *Du « temps ». Eléments d'une philosophie du vivre*, Paris, Grasset, 2001.

Kaës René, « Quatre études sur la fantasmatisation de la formation et le désir de former », in René Kaës, Didier Anzieu, Louis-Vincent Thomas, Norbert Le Guérinel, *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, 1973, p.1-71.

Kaës René, « Introduction à l'analyse transitionnelle », in René Kaës, André Missenard, Raymond Kaspi, Didier Anzieu, Jean Guillaumin, José Bleger, *Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, 1979.

Kaës René, « Le groupe et le sujet du groupe : la parole et le lien », *Connexions*, 69, 1997-1, p.53-68.

Kant Emmanuel, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. Victor Delbos, Paris, Delagrave, 1967.

Kant Emmanuel, *Métaphysique de mœurs, II, Doctrine de la vertu*, trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1968.

Kant Emmanuel, *Critique de la faculté de juger*, trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1968.

Kant Emmanuel, *Réflexions sur l'éducation*, trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1974.

Kaufmann Pierre, *Kurt Lewin. Une théorie du champ dans les sciences de l'homme*, Paris, Vrin, 1968.

Kaufmann Pierre, *Psychanalyse et théorie de la culture*, Paris, Denoël-Gonthier (« Médiations »), 1974.

Kaufmann Pierre, *Qu'est-ce qu'un civilisé ?*, Atelier Alpha Bleue, 1995.

Keats John, *Lettre à George et Thomas Keats du 21 décembre 1817*.



Kerlan Alain, « Les nouveaux défis de la laïcité », in Alain Kerlan, Michel Develay, Louis Legrand, Eric Favey, *Quelle école voulons-nous ? Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'enseignement*, Paris, E.S.F., 2001, p.176-182.

Kierkegaard Soeren, *L'Alternative, II*, trad. Paul-Henri Tisseau et Else-Marie Jacquet-Tisseau, *Œuvres complètes*, 4, Paris, Orante, 1970, p.3-317.

Kierkegaard Soeren, *La Répétition*, trad. Paul-Henri Tisseau et Else-Marie Jacquet-Tisseau, *Œuvres complètes*, 5, Paris, Orante, 1972, p.1-96.

Kierkegaard Soeren, Post-Scriptum définitif et non-scientifique aux Miettes Philosophiques, I , trad. Paul-Henri Tisseau et Else-Marie Jacquet-Tisseau *Œuvres complètes*, 10, Paris, Orante, 1977.

Kierkegaard Soeren, *La dialectique de la communication éthique et éthico-religieuse*, trad. Paul-Henri Tisseau et Else-Marie Jacquet-Tisseau, *Œuvres complètes*, 14, Paris, Orante, 1980, p.359-390.

Klee Paul , *Journal*, trad. Pierre Klossowski, Paris, Grasset, 1959.

Kohn Ruth Canter, « La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances », *Bulletin de Psychologie*, 377, sept.-oct. 1986, p.817-826.

Krewer Bernd, « Soi et culture : des rencontres empiriques, scientifiques et épistémologiques », in J.Blomard et B. Krewer (Eds), *Perspectives de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.162-189.

Kristeva Julia, *Les nouvelles maladies de l'âme*, Paris, Fayard, 1993.

Labelle Jean-Marie, *La réciprocité éducative*, Paris, P.U.F., 1996.

Labelle Jean-Marie, « La réciprocité éducatrice : au détour de l'école ? », *Education Permanente*, 144/2000-3, p.77-87.

Lacan Jacques, *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966.

Lacroix Jean, *Le personnalisme comme anti-idéologie*, Paris, P.U.F., 1972.

Lahire Bernard, « Vers une utopie réaliste : enseigner les sciences du monde social dès l'école primaire », in Institut de recherche de la FSU (dir. Hélène Romian), *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 1999.

Lainé Alex, *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998.

Lamy Maurice, « Propos sur le G.E.A.S.E. », *Expliciter*, 43, janvier 2002, p.1-13.

Landry Francine, « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », in Bernadette Courtois et Gaston Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, 1991, p.21-28.

Lani-Bayle Martine, *L'histoire de vie généalogique. D'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Lani-Bayle Martine, *Raconter l'école*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Lantéri-Laura Georges, *Phénoménologie de la subjectivité*, Paris, P.U.F., 1968.

Laot Françoise, *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte : le complexe de Nancy*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Lapassade Georges, *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement humain*, Paris, Minuit, 1963.

Larrosa Jorge, « Savoir et éducation », trad. Claudine Soëtar, in Jean Houssaye (dir.), *Education et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, E.S.F., 1999, p.177-198.

Le Boterf Guy, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1997.

Lecourt Dominique, « La question de l'individu d'après Georges Canguilhem », in Coll., *Georges Canguilhem, philosophe, historien des sciences. Actes du Colloque (6-7-8 décembre 1990)*, Paris, Albin Michel, 1993, p.262-270.

Legault Maurice et Paré André, « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles », *Cahiers de la recherche en éducation* (Québec), 2, 1, 1995, p.123-164.

Le Grand Jean-Louis, « La « bonne » distance épistémique n'existe pas », *Education Permanente*, 100/101, déc. 1989, p.109-122.

Legrand Louis, « Qu'est-ce que la recherche pédagogique ? », *Revue Française de Pédagogie*, 120, juillet-sept.1997, p.267-280.

Leguil Francis, « Inconfort du travail, enjeu de l'acte », in Coll., *La théorie et le savoir dans l'acte du praticien. La question éthique dans le champ social et éducatif*, Paris, Fédération Nationale des Comités d'Entente et de Liaison des Centres de formation des travailleurs Sociaux, 1989, p.87-107.

Le Hir Catherine, « Indications pour l'examen critique d'un extrait recueilli suivant la méthode du sosie », *Expliciter*, 38, janvier 2001, p.31.

Lenoir Hughes, « Considération sur l'expérience et sa valeur sociale », *Education Permanente*, 150/2002-1, p.63-78.

Lenoir Yves et Sauvé Lucie, « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question », *Revue Française de Pédagogie*, 124, juillet-sept. 1998, p.121-153, et *Revue Française de Pédagogie*, 125, oct.-déc. 1998, p.109-146.

Lenoir Yves, « Interdisciplinarité », in Jean Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1999, p.291-314.

Léontiev Alexis, « L'individu et les œuvres humaines », *Les Etudes Philosophiques*, 3, juillet-septembre 1957 (« L'homme et ses œuvres. Actes du IXe Congrès des Sociétés de Philosophie de Langue Française »), p.186-188.

Léontiev Alexis, *Activité, conscience, personnalité*, trad. fr., Moscou, Editions du Progrès, 1984.

Lerbet-Sereni Frédérique, « Dynamique de la relation pédagogique : contradictions, paradoxes et autonomie », in Aniko Husti (coord.), *Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti*, Paris, Nathan, 1996, p.25-44.

Le Senne, *Traité de Morale Générale*, Paris, P.U.F., 1942.

Lévinas Emmanuel, *Totalité et Infini*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1974.

Lévinas Emmanuel, *De l'existence à l'existant*, Paris, Vrin, 2<sup>e</sup> éd. 1978.

Lévinas Emmanuel, *Ethique et Infini*, Paris, Fayard, 1982.

Lévine Jacques, « La problématique des 40% du milieu de la classe », *Les Entretiens Nathan VI*, Paris, Nathan, 1996, p.51-69.

Lévine Jacques, « Du cri à l'écrit, du corps à la page blanche », *Cahiers Pédagogiques*, 363, avril 1998, p.18

Lévine Jacques, *JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, E.S.F., 2001.

Lévi-Strauss Claude, *Mythologiques IV. L'homme nu*, Paris, Plon, 1971.

Lévi-Strauss Claude, *Anthropologie structurale deux*, Paris, Plon, 1973.

Lévi-Strauss Claude, *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983.

Lipiansky E.M., Taboada-Leonetti I., Vasquez A., « Introduction à la problématique de l'identité », in Carmel Camilleri et al. , *Stratégies identitaires*, Paris, P.U.F., 1990 , p.7-26.

Lourau René, *L'illusion pédagogique*, Paris, Epi, 1969.

Lurçat Liliane, *Une école maternelle*, Paris, Stock, 1976.

Lyotard Jean-François, *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée, 1986.

Lyotard Jean-François, *L'inhumain. Causeries sur le temps*, Paris, Galilée, 1988.

Maillebouis Madeleine et Vasconcellos Maria-Drosile, « Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles », *Perspectives documentaires en éducation*, 41, 1997, p.35-67.

Maldiney Henri, *Aîtres du langage et demeures de la pensée*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1975.

Maldiney Henri, « La prise », in *Qu'est-ce que l'homme ? Hommage à Alphonse de Waelhens (1911-1981)*, Bruxelles, Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis, 1982, p.135-157.

Malglaive Gérard, *Enseigner à des adultes*, Paris, P.U.F., 1990.

Mallet Jeanne, *L'entreprise apprenante. De l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité*, Aix-en-Provence, Oméga Formation Conseil, 1994.

Mannoni Maud, *La théorie comme fiction*, Paris, Seuil, 1979.

Mannoni Maud, « Postface » à Maud Mannoni et Guy Seligmann, *Secrète enfance. Les enfants de Bonneuil prennent la parole*, Paris, Epi, 1979.

Mannoni Octave, *Un si vif étonnement. La honte, le rire, la mort*, Paris, Seuil, 1988.

Marmoz Louis, « La recherche-action, recherche interlope », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 3-4/1992, p.143-150.

Marrou Henri, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1948.

Maurel Maryse, « Derrière la droite, l'hyperplan », *Expliciter*, 38, janvier 1999, p.33-50.

Mayen Patrick, « Des situations potentielles de développement », *Education Permanente*, 139/1999-2, p.65-86.

Mead Margaret, *Le fossé des générations*, trad. Jean Clairevoye, Paris, Gonthier (« Médiations »), 1972.

Méhaut Philippe, Rose José, Monaco Antonio, de Chassey Francis, *La transition professionnelle. Les jeunes de 16 à 18 ans*, Paris, l'Harmattan, 1987.

Mehl Roger, « La relation maître- disciple », *Revue de Métaphysique et de Morale*, 4, 1961, p.421-435.

Meirieu Philippe, *Apprendre en groupe ? 1. Itinéraire des pédagogies de groupe ; 2. Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique Sociale, 1984.

Meirieu Philippe, *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, E.S.F., 1985.

Meirieu Philippe, *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, E.S.F., 3<sup>e</sup> éd. 1988.

Meirieu Philippe, « Formation et recherche-action », *Cahiers Pédagogiques*, 269, déc. 1988, p.27.

Meirieu Philippe, « Les conditions du travail en équipe des enseignants : homogénéité et hétérogénéité dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques », *Ateliers Lyonnais de Pédagogie*, 40, 1990, p.15-23.

Meirieu Philippe, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, E.S.F., 1991.

Meirieu Philippe, « Objectif, obstacle, et situation d'apprentissage », in Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 1993.

Meirieu Philippe, « Individualisation, différenciation, personnalisation, etc. : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation », in A.E.C.S.E., *Individualiser les parcours de formation. Communications du Colloque organisé par l'A.E.C.S.E. les 6 et 7 décembre 1991 à l'Université Lumière-Lyon 2*, Paris, A.E.C.S.E., 1993, p.9-32.

Meirieu Philippe, « Existe-t-il des compétences méthodologiques ? », in Alain Bentolila (dir.), *Les Entretiens Nathan IV (« Enseigner, apprendre, comprendre »)*, Paris, Nathan, 1994, p.83-118.

Meirieu Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, E.S.F., 1995.

Meirieu Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris, E.S.F., 1996.

Meirieu Philippe, Develay Michel (coord.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue. Actes du Colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994*, C.R.D.P. de l'Académie de Lyon, 1996.

Meirieu Philippe, « Le transfert de connaissances, un objet énigmatique », *Educations*, 15, mars-avril 1998, p.6-7.

Meirieu Philippe, « Accès à la parole et accès au récit », *Cahiers Pédagogiques*, 363, avril 1998, p.10-12.

Meirieu Philippe, « Le pédagogue et les défis de la modernité », in Michel Soëtar et Christian Jamet (coord.), *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*, Berne, Peter Lang, 1998, p. 9-35.

Meirieu Philippe, *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1. La promesse de grandir*, Paris, E.S.F., 1999.

Meirieu Philippe, Le Bars Stéphanie, *La machine-école*, Paris, Gallimard (« Folio »), 2001.

Meirieu Philippe, *Cahier des charges de la deuxième année en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*, Ministère de l'Education Nationale, 2001.

Mendel Gérard, *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte - pouvoir*, Paris, La Découverte, 1998.

Mendelsohn Patrick, « Le concept de transfert », in Philippe Meirieu, Michel Develay (coord.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue. Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, 29 septembre-2 octobre 1994*, p.11-19.

Merleau-Ponty Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

Merleau-Ponty Maurice, *Sens et non-sens*, Paris, Nagel, 1948.

Merleau-Ponty Maurice, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.

Merleau-Ponty Maurice, *Eloge de la philosophie et autres essais*, Paris, Gallimard (« Idées »), 1965.

Mezirow Jacques, *Penser son expérience. Développer l'autoformation*, trad. Daniel et Guy Bonvalot, Lyon, Chronique Sociale, 2001.

Mias Christine, « Les emplois-jeunes : la stabilité dans le mouvement. Une circulation entre transférabilité, actualisation et contextualisation des compétences », *Recherche et Formation*, 37, 2001, p.27-40.

Minvielle Yvon « Les formateurs et la question de l'épistémologie (Notes pour un inventaire...) », *Pratiques de formation (Analyses)*, 4, déc.1982, p.53-57.

Misrahi Robert, *Lumière, commencement, liberté. Fondements pour une philosophie du sujet et pour une éthique de la joie*, rééd. Paris, Seuil (« Points »), 1996.

Moll Jeanne, « Relation éducative », in Jean Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1999.

Mongin Olivier, *Paul Ricoeur*, Paris, Seuil (« Points »), 1998.

Mongis Henri, *Heidegger et la Critique de la Notion de Valeur. La Destruction de la Fondation Métaphysique*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1976.

Monneraye Yves (de la), *La parole rééducatrice. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*, Toulouse, Privat, 1991 (rééd. Paris, Dunod, 2000.)

Montaigne Michel (de), *Essais*, éd. Paris, Gallimard (« Folio »), 1973.

Montandon-Binet Christiane, « Espaces éducatifs, espaces transitionnels : du grand aux petits groupes », in Albert Jacquard, Hubert Reeves, et le Centre de recherches en communication et didactique de l'université Blaise Pascal, *Le grand et le petit. Repères, formation, évaluation : approches interdisciplinaires*, C.R.D.P. d'Auvergne, 1990, p.19-40.

Montandon-Binet Christiane, « Système de valorisations implicites, sous-jacentes à la notion de médiation cognitive », in Equipe de Recherche CMVV, *Valeurs et changements sociaux*, Paris, L'Harmattan, 1993, p.61-81.

Monteil Jean-Marc, « Comparaison sociale, coopération, compétition, in Jean Houssaye(dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 1993, p.141-150.

Montesquieu, *De l'esprit des lois, Œuvres Complètes, II*, Paris, Gallimard (« Bibliothèque de la Pléiade »), 1951.

Morin Edgar, *Terre-Patrie*, Paris, Seuil, 1993.

Morin Edgar, *La laïcité en éducation*, Lyon, Voies Livres, 1996.

Morin Edgar (coord.), *Relier les connaissances. Le défi du XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, 1999.

Morin Edgar, *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999.

Moro Christiane, Schneuwly Bernard, Brossard Michel (dir.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de la théorie de Vygotski*, Berne, Peter Lang, 1997.

Morvan Jean-Sébastien, « La construction de l'objet de recherche : questions d'ordre méthodologique », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4/1989, p.93-122.

Mosconi Nicole, « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique? », in Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2001, p.15-34.

M'Uzan (de) Michel, *De l'art à la mort*, Paris, Gallimard, 1987.

Nancy Jean-Luc, *L'oubli de la philosophie*, Paris, Galilée, 1986.

Nancy Jean-Luc, *La communauté désœuvrée*, Paris, Christian Bourgois, 1986.

Nancy Jean-Luc, *Corpus*, Paris, Métailié, 1992.

Nancy Jean-Luc, « Un sujet ? », in A. Michels, J.L. Nancy, M.S. Safouan, J.P. Vernant, D. Weil, *Homme et sujet. La subjectivité en question dans les sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, 1992, p.47-114.

Nancy Jean-Luc, *Le Sens du monde*, Paris, Galilée, 1993.

Nancy Jean-Luc, « Etre singulier pluriel », in *Singulier pluriel ! L'individu et/ou le groupe dans la relation d'aide. Actes du XIIe Congrès de la FNAREN*, FNAREN, 1996, p.45-51.

Nancy Jean-Luc, *La création du monde ou la mondialisation*, Paris, Galilée, 2002.

Nédoncelle Maurice, *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*, Paris, Aubier-Montaigne, 1942.

Neumayer Odette, Neumayer Michel, « Ecrire pour mettre en patrimoine », *Education Permanente*, 120/1994-3, p.29-36.

Nicolescu Basarab, *La Transdisciplinarité. Manifeste*, Monaco, Editions du Rocher, 1996.

Nimier Jacques, *Mathématiques et affectivité*, Paris, Stock, 1976.

Nonnon Elisabeth, « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants », *Pratiques*, 86, juin 1995, p.93-122.

Oakeshott Michaël, *De la conduite humaine*, trad. Olivier Sedeyn, Paris, P.U.F., 1995.

Ouaknin Marc-Alain, « La Petite Boîte à épices », *Les Cahiers de Prospero*, 11, Circa, 2000, p.130-146.

Oury Jean, *Il , donc*, Paris, Union Générale d'Editions ( 10/18), 1978.

Oury Jean, *Onze heures du soir à La Borde*, Paris, Galilée, 1980.

Oury Jean, *Le Collectif*, Paris, Scarabée – C.E.M.E.A., 1986.

Oury Jean, *Création et schizophrénie*, Paris, Galilée, 1989.

Païñ Sara, *La fonction de l'ignorance*, Berne, Peter Lang, 1989.

Paour Jean-Louis, « Quelques principes fondateurs de l'éducation cognitive », *Interactions Didactiques*, 8, 1988, p.45-62.



Pastré Pierre, « Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle », *Education Permanente*, 111, juin 1992, p.33-54.

Pastré Pierre, « Variations sur le développement des adultes et leurs représentations », *Education Permanente*, 119, 1994-2, p.33-63.

Pastré Pierre, « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Education Permanente*, 123/1995-2, p.13-31.

Pastré Pierre, « Didactique professionnelle et développement », *Psychologie Française*, 42, 1997, p.89-100.

Pastré Pierre, « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Education Permanente*, 139/1999-2, p.13-35.

Pastré Pierre, « L'ingénierie didactique professionnelle », in Philippe Carré et Pierre Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999, p.403-417.

Pastré Pierre, « Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action », in Jean-Marie Barbier, Olga Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, P.U.F., 2000, p.45-60.

Pastré Pierre, « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 138, janvier-mars 2002, p.9-17.

Pepel Patrice, *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ?*, Paris, L'Harmattan, 2001.

Peretti André (de), « Le groupe d'approfondissement professionnel », *Cahiers pédagogiques*, 346, sept. 1996, p.45.

Perrenoud Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

Perrenoud Philippe, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, E.S.F., 1997.

Perrenoud Philippe, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, E.S.F., 2001.

Pestalozzi Johann Heinrich, *Ma recherche sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, trad. Michel Soëtard, Lausanne, Payot, 1994

Peirce Charles S., *Ecrits sur le signe*, trad. Gérard Deledalle, Paris, Seuil, 1978.

Piaget Jean, *La prise de conscience*, Paris, P.U.F., 1974.

Pierrot Alain, « Intégration », in Jean Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1999, p.276-290.

Piguet Jean-Claude, *La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme*, Neuchâtel, la Baconnière, 1975.

Piguet Jean-Claude, *Des choses, des idées et des mots. Le sens du sens*, Fribourg (Suisse), Editions Universitaires, 2000.

Pineau Gaston, « La caverne de Platon : naissance de l'éducation permanente comme mythe organisationnel », in Gaston Pineau (dir.), *Education ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques*, Paris, Dunod, 1977.

Pineau Gaston / Marie-Michèle, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris-Montréal, Edilig-Editions Saint-Martin, 1983.

Pineau Gaston, « La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation », *Education Permanente*, 100/101, déc.1989, p.23-30.

Pineau Gaston, « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in Bernadette Courtois et Gaston Pineau (coord.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, 1991, p.29-40.

Pineau Gaston, « L'individualisation entre l'hétéro et l'autoformation », in Louis Sauvé et Gaston Pineau (dir.), *Individualisation de la formation. Recherches et exemples*, G.R.I.I.P., Québec et Université de Tours, 1993.

Pineau Gaston, « Alternance et recherche d'alternative : histoire de temps et de contretemps », *Education Permanente*, 115/1993-2, p.94.

Pineau Gaston et Le Grand Jean-Louis, *Les histoires de vie*, Paris, P.U.F. (« Que sais-je ? »), 1993.

Pineau Gaston, « Acquis (Reconnaissance des) », in Philippe Champy et Christiane Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p.33-35.

Pineau Gaston, « La reconnaissance des acquis : deux idées simples qui posent des problèmes complexes », in Gaston Pineau, Bernard Liétard, Monique Chaput (coord.), *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*, Paris, L'Harmattan, nouvelle édition remise à jour, 1997, p.11-17.

Pineau Gaston, « L'accompagnement comme art de mouvements solidaires », in Gaston Pineau (éd.), *Accompagnements et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Pineau Gaston, « La formation en deux temps trois mouvements », in Bernadette Courtois et Henri Prévost (dir.), *Autonomie et formation au cours de la vie*, Lyon, Chronique Sociale, 1998, p.239-247.

Pineau Gaston, « Le sens du sens », *Escola do futuro of the Universidade de Sao Paulo*, 15-18 avril 1999.

Pineau Gaston, « Expériences d'apprentissage et histoires de vie », in Philippe Carré et Pierre Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod, 1999, p.307-327.

Pineau Gaston, « Autoformation et coformation », in Séraphin Alava (dir.), *Autoformation et lien social*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 2000, p.37-45.

Pineau Gaston, *Temporalités en formation*, Paris, Anthropos, 2000.

Pinte Gilles, « La validation des acquis de l'expérience comme point de rencontre entre deux conceptions de la formation des adultes qui se sont opposées à travers l'histoire : la formation professionnelle continue et l'éducation permanente », *Education Permanente*, 150/2002-1, p.95-106.

Pontalis J.-B., « Naissance et reconnaissance de « soi ». Pour introduire à l'espace potentiel », in *Entre le rêve et la douleur*, Paris, Gallimard, 1977, p.159-189.

Pontalis J.-B., *Perdre de vue*, Paris, Gallimard, 1988.

Pontalis J.-B., *Fenêtres*, Paris, Gallimard (« Folio »), 2002.

Popper Karl, *La quête inachevée*, trad. Renée Bouveresse, Paris, Presses-Pocket, 1989.

Possoz Didier, « Des expressions polysémiques : « individualisation », « personnalisation » de la formation », *Actualité de la formation permanente*, 114, sept.-oct. 1991, p.15-23.

Postic Marcel, *La relation éducative*, Paris, P.U.F., 2<sup>e</sup> éd. 1982.

*Pour*, 90, juin-juillet 1983 (« La recherche-action »).

Pourtois Jean-Pierre, Desmet Huguette, Lahaye Willy, « La pratique interagit de la recherche et de l'action en sciences humaines », *Revue Française de Pédagogie*, 105, oct.-déc. 1993, p.71-81.

Pourtois Jean-Pierre et Desmet Huguette, *L'éducation postmoderne*, Paris, P.U.F., 1997.

Proust Marcel, *Pastiches et Mélanges*, Paris, Gallimard (« Idées »), 1970.

Quignard Pascal, « On ne transmet que l'autre monde », *Les Cahiers de Prospero*, 11, Circa, 2000, p.100-102..

Rabardel Pierre, « Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie », in Yves Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 1999, p.241-265.

Ravon Bernard, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, Paris, Presse Editions, 2000.

Reboul Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1971.

Reboul Olivier, *Introduction à la rhétorique*, Paris, P.U.F., 1991.

Reboul Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1992.

Rémigy Marie-José, *Contribution à une approche psycho-sémiotique en éducation*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Strasbourg, 1999.

Resweber Jean-Paul, *La relation d'enseignement*, Strasbourg, C.E.F.E.A., 1989.

Resweber Jean-Paul, *Le questionnement éthique*, Paris, Cariscript, 1990.

Resweber Jean-Paul, *La philosophie des valeurs*, Paris, P.U.F. (« Que sais-je ? »), 1992.

Resweber Jean-Paul, *La recherche-action*, Paris, P.U.F. (« Que sais-je ? »), 1995.

Resweber Jean-Paul, *Le transfert. Enjeux cliniques, pédagogiques et culturels*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Resweber Jean-Paul, « Les paradoxes de l'éducation », *Le Portique*, 4, 2<sup>e</sup> semestre 1999, p.91-101.

Resweber Jean-Paul, *Le pari de la transdisciplinarité. Vers l'intégration des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Reuchlin Maurice, « Formalisation et réalisation dans la pensée naturelle : une hypothèse », *Journal de psychologie normale et pathologique*, 4, 1973, p.389-408.

Rey Bernard, « Une philosophie de l'apprentissage est-elle possible ? », in Hubert Hannoun et Anne-Marie Drouin-Hans (dir.), *Pour une philosophie de l'éducation*, Dijon, C.R.D.P. de Grenoble, 1994.

Rey Bernard, *Les compétences transversales en question*, Paris, E.S.F., 1996.

Rey Bernard, « Savoir scolaire et relation à autrui », *Cahiers Pédagogiques*, 367-368, oct.-nov.1998, p.8-9.

Ribaud Marie-Catherine, *Les enfants des exclus*, Paris, Stock, 1976.

Richir Marc, *Le corps. Essai sur l'intériorité*, Paris, Hachette, 1993.

Ricoeur Paul, *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris, Seuil, 1969.

Ricoeur Paul, *Temps et récit, III. Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985.

Ricoeur Paul, « Avant la loi morale :l'éthique », *Encyclopaedia Universalis. Les enjeux*, 1985, p.62-66.

Ricoeur Paul, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986.

Ricoeur Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

Ricoeur Paul, « Meurt le personnalisme, revient la personne...(1983), in *Lectures 2. La contrée des philosophes*, Paris, Seuil, 1992, p.195-202.

Ricoeur Paul, *Réflexion faite*, Paris, Editions Esprit, 1995.

Ricoeur Paul, *La critique et la conviction. Entretiens avec François Azouvi et Marc de Launay*, Paris, Calmann-Lévy, 1995.

Ricoeur Paul, *L'unique et le singulier*, Liège, Alice Editions, 1999.

Ricoeur Paul, *Le Juste*, 2, Paris, Editions Esprit, 2001.

Ricoeur Paul, « La croyance religieuse. Le difficile chemin du religieux », in Université de tous les savoirs, *La Philosophie et l'Ethique*, Paris, Odile Jacob/Poches, 2002, p.207-224.

Rochex Jean-Yves, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, P.U.F.,1995.

Rochex Jean-Yves, « La violence à l'école », *Dialogue*, 83-84, printemps 1996, p.70-78.

Rochex Jean-Yves, « Grammaires en actes ou activités de grammaire », in G.F.E.N., *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*, Lyon, Chronique Sociale, 1996, p.38-59.

Rochex Jean-Yves, « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », *Revue Française de Pédagogie*, 120, Juillet-sept.1997, p.105-147.

Rochex Jean-Yves, *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, 1999.

Rochex Jean-Yves, « Echec scolaire de démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23 (2), 2001, p.339-355.

Rochex Jean-Yves, « Réformer le collège ou réformer la scolarité obligatoire ? Réflexions sur les termes d'un débat récurrent », *VEI Enjeux*, 127, déc. 2001, p.86-101.

Roud Gustave, *Essai pour un paradis*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1983.

Ruyer Raymond, *Le monde des valeurs. Etudes systématiques*, Paris, Aubier-Montaigne, 1948.

Salanskis Jean-Michel, *Modèles et pensées de l'action*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Sartre Jean-Paul, *La transcendance de l'ego. Esquisse d'une description phénoménologique*, rééd. Paris, Vrin, 1988.

Schmid-Kitsikis Elsa, *Wilfred R.Bion*, Paris, P.U.F., 1999.

Schmid-Kitsikis Elsa, *Théorie et clinique du fonctionnement mental*, Bruxelles-Liège, Pierre Mardaga, 1985.

Schmid- Kitsikis Elsa, « Les conditions psychologiques nécessaires (mais non suffisantes) à l'acquisition des connaissances », *Psychologie Scolaire*, 1<sup>er</sup> trimestre 1985, p.7-21.

Schnapper Dominique (avec la collaboration de Christian Bachelier), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard (« Folio »), 2000.

Schneuwly Bernard, « Le développement du concept de développement chez Vygotski », in Yves Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 1999, p.269, p.267-280.

Schürmann Reiner, *Le principe d'anarchie. Heidegger et la question de l'agir*, Paris, Seuil, 1982.

Schwartz Yves, « Travail et usage de soi », in Michèle Bertrand, Antoine Casanova, Yves Clot, Bernard Doray, Françoise Hurstel, Yves Schwartz, Lucien Sève, Jean-Pierre Terrail, *Je. Sur l'individualité. Approches pratiques / ouvertures marxistes*, Paris, Messidor / Editions Sociales, 1987, p.181-207.

Schwartz Yves, *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Messidor/Editions Sociales, 1988.

Schwartz Yves, « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », *Education Permanente*, 133/1997-4, p.9-34.

Seibel Claude, « Le statut scientifique de la recherche-action », in Anne Marie Hugon et Claude Seibel (éds.), *Recherches impliquées - Recherches action : Le cas de l'éducation. Synthèse des contributions et des débats du Colloque organisé par l'Institut National de Recherche Pédagogique (I.N.R.P.), Paris, les 22, 23 et 24 octobre 1986*, Bruxelles, De Boeck, 1988, p.57-74.

Sennett Richard, *Les tyrannies de l'intimité*, trad. Antoine Berman et Rebecca Folkman, Paris, Seuil, 1990.

Serres Michel, *Statues*, Paris, François Bourin, 1987.

Sève Lucien, *Marxisme et théorie de la personnalité*, Paris, Editions Sociales, 1966.

Sève Lucien, « Quelles contradictions ? A propos de Piaget, Vygotski et Marx, in Yves Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 1999, p.221-240.

Sève Lucien, « Marxisme et théorie de la personnalité (1969) : retour sur la genèse d'un livre », *Education Permanente*, 142/2000-1, p.11-25.

Shayegan Daryush, *La lumière vient de l'Occident*, Paris, Editions de l'aube, 2001.

Sibony Daniel, *Don de soi ou partage de soi ?*, Paris, Odile Jacob, 2000.

Simondon Gilbert, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier-Montaigne, 1969.

Simondon Gilbert, *L'individuation psychique et collective*, Paris, Aubier, 1989.

Snoeckx Mireille, « Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoires », in Christiane Gohier et Christian Alin (dir.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'Identité professionnelle. Recherche et Formation*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.213-237.

Snoeckx Mireille, « Tu est Je, ou comment un procédé d'écriture autorise », *Expliciter*, 42, déc. 2001, p.34-39.

Soëtard Michel, « Pestalozzi : du chrétien éducateur au pédagogue chrétien », in Michel Soëtard et Christian Jamet (coord.), *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*, Berne, Peter Lang, 1998, p.139-150.

Soëtard Michel, *Qu'est-ce que la pédagogie ? La pédagogie au risque de la philosophie*, Paris, E.S.F., 2001.

Soëtard Michel, « Science(s) de l'éducation ou sens de l'éducation ? L'issue pédagogique », in Jean Houssaye, Michel Soëtard, Daniel Hameline, Michel Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, E.S.F., 2002, p.48-72.

Spinoza Baruch, *Ethique*, trad. Charles Appuhn, Paris, Garnier-Flammarion, 1965.

S.R.E.S.A.S., « Nouvelles études sur l'échec scolaire, I », *Recherches Pédagogiques*, 95, 1978.

Starobinski Jean, « Démocrite parle. L'utopie mélancolique de Robert Burton », *Le Débat*, 29, mars 1984, p.49-72.

Stiegler Bernard, *La technique et le temps*, 3 volumes, Paris, Galilée, 1994, 1996, 2001.

Straus Erwin, *Du sens des sens*, trad. G.Thines et J.P. Legrand, Grenoble, Millon, 1989.

Strauss Léo, *Droit naturel et histoire*, trad. Monique Nathan et Eric de Dampierre, Paris, Plon, 1964.

Strauss Léo, *De la tyrannie*, trad. Hélène Kern, Paris, Gallimard (« Tel »), 1983.

Sue Roger, *Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux*, Paris, P.U.F., 1994.

Taguieff Pierre-André, « La haine ne suffit pas. Sur une illusion explicative », *Impatiences démocratiques*, 2, déc. 1999, p.24-27.

Tap Pierre (dir.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat, 1986.

Tardif Jacques et Meirieu Philippe, « Stratégie pour favoriser le transfert de connaissances », *Vie pédagogique*, 98, mars-avril 1996, p.4-7.

Taylor Charles, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, trad. Denis-Armand Canal, Paris, Flammarion (« Champs »), 1997.

Tellenbach Hubertus, *Goût et atmosphère*, trad. Jean Amsler, Paris, P.U.F., 1983.

Tinland Franck, « Acquisition des compétences et formation à l'autonome », in Renée Bouveresse (coord.), *Education et philosophie. Ecrits en l'honneur d'Olivier Reboul*. Paris, P.U.F., 1993, p.121-137.

Toupin Louis *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris, E.S.F., 1995.

Tournier Frédéric, « Le principe officiel de personnalisation » et « Individualisation et système modulaire », in Simone Baillauquès, Pierre-André Dupuis, Gilles Ferry, Marthe Kempf, Frédéric Tournier (éds.), *La personnalisation d'une formation professionnelle : le cas des professeurs des écoles*, Paris, I.N.R.P., 2001, p.45-68.

Valadier Paul, *L'anarchie des valeurs*, Paris, Albin Michel, 1997.

Valadier Paul, « Valeurs et transcendance », in Le Monde, *Quelles valeurs pour demain ? Neuvième Forum Le Monde Le Mans*, Paris, Seuil, 1998, p.184-196.

Valéry Paul, *Tel quel* (« Littérature »), Paris, Gallimard (« Idées »), 1971.

Varela Francisco, Thompson Eva, Rosch Eleanor, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, trad. Véronique Havelange, Paris, Seuil, 1993.

Varela Francisco J. « Préface » à Claire Petitmangin, *L'expérience intuitive*, Paris, L'Harmattan, 2001, p.7-9.

Vasquez Aïda et Oury Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1973.



Vasse Denis, *Le temps du désir. Essai sur le corps et la parole*, Paris, Seuil, 1969.

Vergnaud Gérard, « Au fond de l'action, la conceptualisation », in Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, P.U.F., 1996, p.275-292.

Vergote Henri-Bernard, « Le problème de la communication chez Soeren Kierkegaard, *Cahiers du Séminaire de Philosophie*, 6 (« Philosophie de la Communication, II), Centre de Documentation en Histoire de la Philosophie, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 1987, p.81-119.

Vermersch Pierre, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, E.S.F., 1994.

Vermersch Pierre, « Prise de conscience, explicitation, recadrage », in *Documents préparatoires au Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Université Lumière Lyon 2, 1994, p.275-278.

Vermersch Pierre, « De l'entretien d'explicitation à l'analyse de pratiques », Nantes, *A(e)ncrages*, 2, juin 1995, p.6-17.

Vermersch Pierre, « Pour une psychophénoménologie » et « Esquisse d'un cadre méthodologique », *GreX Infos*, février 1996, p.1-11.

Vermersch Pierre, « Pour une psychophénoménologie/2. Problèmes de validation », *GreX Infos*, 14, mars 1996, p.1-11.

Vermersch Pierre, « Esquisse de la formalisation d'une pratique d'analyse de la conduite d'un processus industriel complexe », *Expliciter*, 23, janvier 1998, p.1-10.

Vermersch Pierre, « Husserl et l'attention », *Expliciter*, 24, mars 1998, p.7-24.

Vermersch Pierre, « Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ? », *Expliciter*, 25, mai 1998, p. 1-15.

Vermersch Pierre, « Etude psychophénoménologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la méthode des exemples », *Expliciter*, 31, septembre 1999, p.3-23.

Vermersch Pierre, « Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche », *Expliciter*, 35, mai 2000, p.19-35.

Vermersch Pierre, « Approche du singulier », in Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du C.N.A.M., *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, P.U.F., 2000, p.239-256.

Vermersch, « Psychophénoménologie de la réduction », *Expliciter*, 42, novembre 2001, p.1-19.

Vermersch Pierre, « La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques », *Explicititer*, 43, janvier 2002, p.27-39.

Vermersch Pierre, « L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales », *Explicititer*, 44, mars 2002, p.14-43.

Vermersch Pierre et Maurel Maryse (dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, E.S.F., 1997.

Vico Giambattista, *Science Nouvelle (éd. de 1744)*, trad. A. Doubine, Paris, Nagel, 1986.

Vieillard-Baron Jean-Louis, *Le problème de temps*. Sept études, Paris, Vrin, 1995.

Villers Guy (de), « Le sujet divisé et le désir de formation », in Etienne Bourgeois et Jean Nizet, *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Paris, l'Harmattan, 1999, p.81-107.

Vincens Claude, « Presque tout sur les «GEASE» », *Cahiers Pédagogiques*, 346, sept. 1996, p.39-40.

Vygotski Lev Semionovitch, *Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, Paris, Editions Sociales, 1985.

Vygotski Lev Semionovitch, « La méthode instrumentale en psychologie », in Jean-Pierre Bronckart et Bernard Schneuwly (éds.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.

Wallon Henri, « L'Etude psychologique et sociologique de l'enfant », *Enfance*, 3-4, mai-oct.1959, p.297-308.

Wallon Henri, « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », *Enfance*, 3-4, mai-oct.1959, p.309-323.

Wallon Henri, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1968.

Wallon Henri, *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*, Paris, Flammarion, 1970.

Walser Michaël, *Critique et sens commun*, trad. Joël Roman, Paris, La Découverte, 1990.

Weber Max, *Le savant et le politique*, trad. fr. Paris, U.G.E. (« 10/18 »), 1963.

Weil Eric, « Tradition et traditionalisme », *Essais et conférences*, 2, Paris, Plon, 1971, p.9-21.

Weil Eric, Guillermit Louis, Borne Etienne, Vernant Jean-Pierre, « L'actualité de la morale kantienne », *Cahiers philosophiques*, Hors Série, juin 1993, p.109-118.

Weil-Barais Annick, L'échec scolaire : de l'invention à la prévention», *Ville Ecole Intégration Enjeux*, 126, sept.2001, p.199-211.

Wetzel Henri, « Tête-à-tête de l'éducateur avec le philosophe », *Carrefour* (Revue du département de philosophie de l'Université d'Ottawa), 15-2, 1993, p.35-54.

Whitehead Alfred North, *Procès et réalité. Essai de cosmologie*, trad. Daniel Charles et al., Paris, Gallimard, 1995.

Winnicott D.W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, trad. Jeanne Kalmanovitch, Paris, Payot, 1971.

Winnicott D.W., « Pour une étude objective de la nature humaine », in *L'enfant et le monde extérieur*, trad. fr. Paris, Payot, 1972, p.91-102.

Winnicott D.W., *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, trad. Claude Monod et J.B. Pontalis, Paris, Gallimard, 1975.

Winnicott D.W., « Le concept d'individu sain », trad. Brigitte Bost, *L'Arc*, 59 (« D.W.Winnicott »), 1977, p.13-26.

Wittgenstein Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*, trad. Pierre Klossowski, Paris, Gallimard (« Tel »), 1986.

Wittorski Richard, *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Wulf Christophe, *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Yanni-Plantevin Emmanuelle, « Transfert et affectivité », *Educations*, 15, mars-avril 1998, p.57-60.

Yanni Emmanuelle, *Comprendre et aider les élèves en échec. L'instant d'apprendre*, Paris, E.S.F., 2001.

Zakhartchouk Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, E.S.F., 1999.

Zarifian Philippe, « La force de l'expérience dans la confrontation aux événements », *Educations*, 13, déc .1997, p.41-49.

## **ANNEXE**

### **CURRICULUM VITAE**

- **Activités exercées en matière d'administration, d'enseignement et de pédagogie, de recherche.**
- **Colloques, Journées de Formation, Stages du Plan National de Formation et Universités d'été entre 1992 et 2002.**
- **Participation à des jurys et à des guidances de thèses.**
- **Divers.**

**Pierre-André DUPUIS**

**Maître de Conférences en Sciences de l'Education**

**Directeur- Adjoint de l'E.R.A.E.F. (Equipe de Recherche sur les Acteurs de l'Education et de la Formation)**

**Université Nancy 2 - 23 boulevard Albert 1er - 54 000 NANCY**

**Tél. professionnel: 03-83-96-71-35**

**Fax: 03-83-96-71-35**

**E-mail : dupuis@univ-nancy2.fr**

## **CURRICULUM VITAE**

**Activités exercées en matière d'administration, d'enseignement et de pédagogie, de recherche.**

**Colloques, Journées de Formation, Stages du Plan National de Formation et Universités d'été entre 1992 et 2001.**

**Participation à des jurys et à des guidances de thèses.**

**Divers.**

Nom patronymique: Dupuis

Prénoms: Pierre-André

Date et lieu de naissance: 12 mai 1946 à BALLEE (Mayenne)

Nationalité: Française

Adresse personnelle: 1, Avenue du Charmois  
54500 - VANDOEUVRE

Tél. personnel: 03-83-54-11-80

Situation familiale: Marié - trois enfants

## **1/ TITRES UNIVERSITAIRES**

(U.E.R. de Philosophie de l'Université des Sciences Humaines de Strasbourg)

- D.U.E.L. de Philosophie (mention TB) septembre 1968
- Licence de Philosophie (mention B et TB) juin 1969
- Maîtrise de Philosophie (mention TB) juin et décembre 1970
- D.E.A. de Philosophie  
(Philosophie moderne et contemporaine) juin 1979

- Thèse de Doctorat (nouveau régime) en Philosophie (juin 1985)  
*Titre: Essai sur l'Ethique et la Philosophie de l'Education* (dir. Lucien Braun)  
**Mention:** Très Honorable à l'Unanimité du Jury

## 2/ CONCOURS DE RECRUTEMENT

- C.A.P.E.S. de Philosophie (14e)      }
- }      juillet 1972
- Agrégation de Philosophie (15e)      }

### 3/ FONCTIONS ANTERIEURES A LA FONCTION ACTUELLE

1972-1973: Professeur agrégé de Philosophie au Lycée Frédéric - Chopin de Nancy

1973-1974: Professeur agrégé de Philosophie au Lycée Technique de Nancy - Est

1974-1984: Professeur agrégé de Philosophie / Psychopédagogie au Centre Régional de Formation des Maîtres pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaires (C.R.F.-M.A.I.S.), annexé à l'Ecole Normale Mixte de Meurthe-et-Moselle

1984-1987: Directeur d'Etudes du C.R.F.-M.A.I.S. de Nancy

1987-1989: Maître de Conférences stagiaire en Sciences de l'Education à l'Université de Nancy 2

#### **4/ ACTIVITES EXERCEES EN MATIERE D'ADMINISTRATION**

- 1) De 1990 à 1993, membre élu du Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire (C.E.V.U.) de l'Université Nancy 2.
- 2) Du 1er janvier 1994 au 1er janvier 1998, responsable élu du Département de Sciences de l'Education de l'Université Nancy 2.
- 3) Membre élu du Conseil de l'U.F.R. « Connaissance de l'Homme » depuis juin 1999.
- 4) Depuis septembre 1998, directeur-adjoint de l'Equipe de Recherche sur les Acteurs de l'Education et de la Formation (E.R.A.E.F.), Département de Sciences de l'Education, Université Nancy 2. Contribution à la reconnaissance de l'E.R.A.E.F. en tant que « Jeune Equipe ».
- 5) Membre du Comité de Préparation des Doctoriales de Lorraine 2000.

- 6) Depuis octobre 2000, membre du Conseil de l'Ecole Doctorale «Langage - Temps – Société » de l'Université Nancy 2.
- 7) Depuis 1989, membre élu de la Commission de Spécialistes 70e section de l'Université Nancy 2.

## **5/ ACTIVITES EXERCEES EN MATIERE D'ENSEIGNEMENT ET DE PEDAGOGIE**

### **1) D.E.U.G.**

Depuis 1989, responsabilité de deux éléments de sensibilisation aux métiers de l'enseignement (éléments de pré-professionnalisation comptant dans le barème d'entrée à l'I.U.F.M.), correspondant aujourd'hui à deux Unités de Découverte et à six Unités Optionnelles en

- Approche de l'Echec scolaire
- Découverte de l'Ecole élémentaire

La responsabilité de ces éléments implique de nombreuses relations avec l'Inspection Académique, les Inspecteurs de l'Education Nationale, les Directeurs et Professeurs d'Ecoles, les Responsables des structures organisant de l'accompagnement scolaire.

### **2) D.E.U.S.T.**

Participation à la Conception et à la mise en place d'un nouveau diplôme (D.E.U.S.T.) concernant tout particulièrement les « aides-éducateurs » de l'Education Nationale: « Animation, médiation, et technologie de l'information et de la communication ».

Depuis 1999, co-responsabilité du module « Connaissance des publics » de ce D.E.U.S.T.

### **3) Licence et Maîtrise de Sciences de l'Education**

#### **• Depuis 1989,**

- Responsabilité (variable selon les années) de plusieurs éléments de licence:« Démarches de formation et pratiques d'évaluation », « Epistémologie », « Identité personnelle et sociale - Pluralisme culturel ».
- Responsabilité (variable selon les années) de plusieurs éléments de maîtrise : « Elaboration de projets éducatifs », « Problématiques de l'éducation, de l'animation, de la formation », « Séminaire méthodologique ».

- **Depuis 1993,**

- Co-responsabilité, puis responsabilité de l'option de maîtrise « Métiers de l'enseignement et de l'éducation ».

#### 4) D.E.S.S. « Développement local et formation »

- **Depuis 1989,**

- Participation au « Tronc Commun » et responsabilité de l'option « Formation ».

- **Depuis 1993,**

- Co-responsabilité de ce D.E.S.S. ( qui est co-habilité en Sociologie et Sciences de l'Education).
- Aide à la constitution d'une Association de professionnels et d'anciens étudiants du D.E.S.S. (« Association Formation et Développement local », - AFODEL).
- Participation à l'élaboration d'un site Internet de présentation des D.E.S.S. de Sciences de l'Education en France (un site interactif est en cours de constitution à l'Université Nancy 2).

#### 5) D.E.A. « Sciences du travail et de la formation »

- **Depuis 1997,**

- Intervention dans un module « Sciences de l'Education » de ce D.E.A. (inter - universitaire): « La subjectivité mobilisée dans les institutions ».

- **Depuis 1999,**

- Co-responsable du Séminaire « Sciences de l'Education ».

- **Depuis 2000, en outre:**

- Participation au Tronc Commun : « Pratiques et problèmes de la recherche en Sciences Sociales ».
- Participation à l'option : « Education et formation: expérience, compétences et rapport au savoir ».

#### 6) Unité de « Sciences de l'Education » proposée par le Centre de Télé-Enseignement Universitaire de l'Université Nancy 2

- Co-responsabilité de 1995 à 1997.



## **6/ ACTIVITES EXERCEES EN MATIERE DE RECHERCHE**

- **1993-1995** : Co-responsabilité d'une recherche I.N.R.P., associant Université Nancy 2, S.A.I.O. de l'Académie de Nancy - Metz, MAFPEN de l'Académie de Nancy - Metz et IUFM de Lorraine, sur « Projet et apprentissage des élèves de Collège » (code 50720), impliquant quatre collèges de l'Académie de Nancy - Metz.

- **1994-1999** : Collaboration à une recherche INRP (sous la responsabilité de Simone Baillauquès) intitulée « Etude des demandes de formation en relation avec les représentations et les vécus de formation: approches quantitatives et qualitatives », associant en partenariat l'IUFM de Lorraine.

- **depuis 1991** : Membre du Groupe de Recherche sur l'Explicitation et la Prise de Conscience (G.R.E.X.), dont le responsable scientifique est Pierre Vermersch: C.N.R.S., S.D.I.6322-E.P.H.E., Laboratoire d'Ergonomie Cognitive et Physiologique, Paris.

- **entre 1987 et 1998** :

- Membre du Laboratoire de Recherche sur le Développement Cognitif (L.R.D.C.), directeur Pierre Higél, professeur de Sciences de l'Education à l'Université de Nancy 2. Dans ce cadre, participation à la recherche financée par le Ministère de la Recherche et de la Technologie et au compte rendu de fin d'études *Etude et évaluation des effets de transfert des Ateliers de Raisonnement logique*, novembre 1992, 208p., p.118-167.

- Membre du Groupe de Recherche sur l'Identité Professionnelle des Enseignants de l'Ecole Laïque (G.R.I.P.E.E.L.), directeur Gérard Fath, professeur de Sciences de l'Education à l'Université de Nancy 2.

Ces deux laboratoires sont devenus, à partir de 1991, des composantes du Groupe de Recherche sur les Identités Socio - Professionnelles des Enseignants et des Formateurs et les Dynamiques d'Apprentissage (G.R.I.S.E.F.D.A.). A partir de 1998, le Laboratoire du Département de Sciences de l'Education a redéfini ses orientations et ses modalités de fonctionnement pour devenir l'E.R.A.E.F. (Equipe de Recherche sur les Acteurs de l'Education et de la Formation). Celui-ci a reçu un avis favorable (mars 2001) pour être reconnue "Jeune Equipe".

- **Depuis 1998** :

- Directeur - Adjoint de l'E.R.A.E.F.
- Participation active à deux recherches de l'E.R.A.E.F. s'intégrant dans deux projets interdisciplinaires (dont l'un répond à un appel d'offres de la DARES) sur le dispositif « Nouveaux - Services, Emplois – Jeunes ». Ces recherches associent plusieurs équipes de recherche des Universités de Nancy 2 et de Metz dans le cadre de l'Institut Lorrain des Sciences du Travail, de l'Emploi et de la Formation (I.L.S.T.E.F.).

• **Depuis 2002 :**

- Directeur élu du Bureau de l'Institut Lorrain des Sciences du Travail, de l'Emploi, et de la Formation (I.L.S.T.E.F.).

L'I.L.S.T.E.F. est un réseau régional rassemblant quatorze Equipes de Recherche rattachées à l'Université Nancy 2, à l'Université de Metz et, à l'Institut National Polytechnique de Lorraine. Ces Equipes situent, pour partie au moins, leurs recherches dans les champs du travail, de l'emploi, de l'éducation, et de la formation.

**7/ COLLOQUES, JOURNEES DE FORMATION,  
STAGES DU PLAN NATIONAL DE FORMATION  
ET UNIVERSITES D'ETE ENTRE 1992 ET 2002**

1) Co-responsable du Colloque I.F.R.A.S. - Université Nancy 2 sur «La Relation d'Aide » (Nancy, 26-28 nov. 1992).

2) Co-responsable du stage P.N.F. « Rôle de l'équipe de professeurs dans la construction de parcours d'orientation et d'insertion professionnelle » (R.H.H.L.O.I.E.), mars 1993.

3) Co-responsable des Journées Académiques de Formation MAFPEN-IUFM organisées à La Madine du 21 au 23 Octobre 1993, sur «Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants ».

4) Intervention à l'Université d'Eté organisée à l'initiative de l'IUFM de Lorraine sur «La polyvalence - ses conditions d'exercice » (code SAIMAFOR M - TF - L50 - N - F), La Madine, 25 au 28 octobre 1994.

5) Co-organisateur d'une Université d'Eté sur l'Analyse des Pratiques à l'Université Nancy 2 (automne 1995).

6) Co-responsable du Séminaire de Formation des Formateurs MAFPEN « Aides à la formation et à l'enseignement », 28-29 septembre 1995 à Nancy.

7) 1994-1997: Responsable d'un « Groupe de Recherche-Formation » (G.R.F.), à la MAFPEN de l'Académie de Nancy - Metz, sur «L'analyse des pratiques professionnelles enseignantes ».

8) 1994-1997: Responsable d'un Séminaire de Formation de Formateurs à l'IUFM de Lorraine sur « Les compétences professionnelles: quelles sont-elles et comment les évaluer? ».

9) Co-organisateur d'une Université d'été sur l'Absentéisme à l'Université Nancy 2 (automne 1997).

10) Membre du Comité d'Organisation du Colloque International de Strasbourg: « La formation des adultes entre utopies et pragmatismes? », organisé par l'A.E.C.S.E.

(Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Education) du 22 au 24 janvier 1998. Co - responsable du thème: « Les adultes en formation initiale ».

11) Responsable pédagogique de l'Université d'été CRAP-Université Nancy 2: « Quels temps pour l'enfant et l'adolescent? Rythmes de vie, expériences d'aménagement, construction de projets », Metz, 12-17 juillet 1999.

## **8/ PARTICIPATION A DES JURYS ET A DES GUIDANCES DE THESES**

- Depuis 1989, participation à onze jurys de thèse de Sciences de l'Education à l'Université Nancy 2 et à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg.

- Depuis 1999, participation à la guidance de quatre thèses de Sciences de l'Education à l'Université Nancy 2.

## **9/ DIVERS**

- De 1991 à 1999, président de la Commission «Formation de Formateurs » de la MAFPEN de l'Académie de Nancy - Metz.
- Depuis septembre 2000, membre de la Commission « Formation de Formateurs » du Conseil Scientifique et Pédagogique de l'IUFM de Lorraine.
- Depuis 1997, membre du comité de rédaction de la revue *Drôle d'Epoque* (en partenariat: Forum de l'I.R.T.S., Université Nancy 2).