

Sommaire

Introduction

Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation <i>Madelon Saada-Robert & Francia Leutenegger</i>	7
--	---

L'explication en sciences humaines et sociales

L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation ? <i>Gérard Vergnaud</i>	31
Les styles explicatifs en sciences sociales <i>William Ossipow</i>	45

Les formes de l'explication et les procédés de recherches singulières

Accès à l'écrit et déficience mentale. Attentes et pratiques <i>Britt-Marie Martini-Willemin & Gisela Chatelanat</i>	69
Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive <i>Kirstine Balslev & Madelon Saada-Robert</i>	89
Expliquer en didactique du français : réflexions à partir de recherches sur la planification textuelle <i>Joaquim Dolz & Thérèse Thévenaz-Christen</i>	111
Comparer les effets de deux approches d'enseignement/ apprentissage de l'orthographe : une démarche quasi expérimentale <i>Yviane Rouiller Barbey & Laurence Rieben</i>	131
Quels rapports entre langage, action et formation pour une analyse diagnostique ? <i>Kim Stroumza</i>	149

La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix <i>Marie-Christine Josso & Catherine Schmutz-Brun</i>	165
---	-----

**L'explication/compréhension et l'épistémologie interne
aux sciences de l'éducation**

Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet <i>Maryvonne Charmillot & Laurence Seferdjeli</i>	187
--	-----

Contextes en interaction dans la construction d'une démarche de recherche <i>Marta Milian</i>	205
---	-----

Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique <i>ordinaire</i> <i>Maria Luisa Schubauer-Leoni & Francia Leutenegger</i>	227
--	-----

La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale <i>Marcel Crahay</i>	253
---	-----

Table des matières	275
--------------------	-----

INTRODUCTION

Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation

**Madelon Saada-Robert & Francia Leutenegger
Université de Genève**

LA LÉGITIMITÉ SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

À l'origine de ce volume de Raisons Éducatives, la nécessité d'une réflexion sur les caractéristiques qui définissent la recherche en éducation s'est imposée, avec l'objectif de procéder à un état des lieux de la question de l'explication dans ce domaine. De ce point de vue, l'ouvrage s'inscrit dans la continuité des débats engagés lors du premier volume de la collection sur *Le pari des sciences de l'éducation* (Hofstetter & Schneuwly, Édts, 1998/2001). Il s'agit ici de reprendre ce pari, sous l'angle des modèles explicatifs et des méthodes par lesquels les sciences de l'éducation construisent leurs savoirs scientifiques. Plusieurs raisons ont contribué à réactualiser la question de l'explication, maintes fois posée en sciences humaines et sociales comme le rappellent plusieurs contributeurs à cet ouvrage¹. Les sciences humaines et sociales ont déjà balisé cette question de façon convaincante

1. La nécessité d'une réflexion sur les critères scientifiques qui définissent la recherche en éducation s'affirme actuellement avec une vigueur accrue. À titre d'exemple, un numéro de la revue *Issues in Education*, 5, 1999, est entièrement consacré à la question « What to do about educational research's credibility gaps ? ». Témoin également de l'actualité de la question, plus largement en sciences humaines, un colloque francophone international, organisé par le Groupe de Recherches Épistémologiques de l'Université Libre de Bruxelles en mars 2002, s'est intitulé « Regards sur les sources et l'actualité de la controverse entre explication et compréhension dans les sciences humaines ».

et il ne s'agit pas de faire table rase des acquis ni de reprendre la discussion à son point de départ. Cependant le débat mérite d'être ré-ouvert, pour trois raisons au moins. Tout d'abord, dans quelque discipline que ce soit, la démarche scientifique suppose qu'une conclusion n'est jamais que provisoire ; elle mérite donc d'être revisitée en fonction de l'état d'avancement des travaux dans les domaines de recherche concernés. Ensuite, il nous paraît nécessaire d'identifier les positions épistémologiques et méthodologiques qui orientent la recherche dans ces domaines, dans le but d'analyser les spécificités autant que les traits communs par lesquels les sciences de l'éducation élaborent leur scientificité. Enfin, les sciences de l'éducation n'étant pas constituées d'un simple agrégat de disciplines (la psychologie, la sociologie, l'histoire, l'économie, les sciences du langage, etc.), le débat sur l'explication pourrait ne pas se poser exactement dans les mêmes termes que pour ces disciplines de références, dites aussi contributives. L'ouvrage devrait permettre, au moins, de se pencher sur cette question et ainsi de reprendre le débat *depuis* les sciences de l'éducation. Par retour, les recherches en sciences de l'éducation pourraient permettre aux disciplines de référence, ou à certaines d'entre elles, de repenser différemment leurs propres objets d'étude et leurs propres systèmes explicatifs.

La question de l'explication peut être analysée selon trois axes que nous considérons comme indissociables. Examiner chacun d'entre eux séparément constitue en effet une source majeure de confusions et entraîne des débats souvent stériles dans la communauté des chercheurs. La question de l'explication se pose tout d'abord d'un *point de vue épistémologique* puisqu'à l'instar des autres sciences, les sciences de l'éducation n'échappent pas à l'analyse du « pouvoir explicatif » de leurs modèles théoriques (Plaisance & Vergnaud, 1999). Dans ce sens, les systèmes explicatifs qu'elles génèrent à propos des phénomènes éducatifs paraissent dignes d'une attention particulière. Les enjeux d'une telle question se posent également d'un *point de vue méthodologique*. Les sciences de l'éducation se doivent en effet d'explicitier leur manière (ou leurs manières plurielles) de constituer leur objet d'étude et de mettre en relation les modèles théoriques et les données qu'elles sont amenées à traiter. Le troisième axe concerne les *dispositifs et procédés locaux de la recherche* dans chacune de ses étapes. L'examen des formes de l'explication est considéré cette fois sous l'angle des *processus de constitution* de la recherche.

En tant que praticiennes de la recherche en sciences de l'éducation, nous souhaitons dans cette introduction entamer la discussion par le rappel de quelques enjeux épistémologiques et méthodologiques internes à la discipline plurielle « sciences de l'éducation ». Ce faisant, nous examinons l'apport des disciplines contributives (ou de référence) concernant les systèmes par lesquels elles expliquent leurs données d'expérience, et concernant la constitution de leur objet d'étude. En sciences de l'éducation, l'objet d'étude est en effet défini soit à partir des disciplines de référence et étendu

à l'éducation, soit de l'intérieur des modèles théoriques et/ou des terrains propres à l'éducation². Dans chacun de ces deux cas, le statut de l'explication pourrait s'avérer différent. À travers quelques exemples tirés des domaines de la psychologie et de la sociologie, nous développons ci-dessous une modeste tentative de faire émerger quelques-uns des termes du débat – encore ouvert en ce domaine – sur le statut de l'explication et celui de la compréhension.

EXPLIQUER/COMPRENDRE EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Depuis une centaine d'années, le couple « expliquer-comprendre »³ a fait l'objet d'une réflexion épistémologique en sciences humaines et sociales dans leur effort de validation scientifique. Le dualisme entre expliquer (les faits de la nature) et comprendre (les données signifiantes de l'activité humaine), remonte notamment à Dilthey à la fin du XX^e siècle. Cet antagonisme repose sur l'affirmation d'une différence irréductible des sciences humaines et sociales, par rapport aux sciences naturelles et physiques, en raison des significations qui traversent les faits humains et sociaux et leur intégration dans des systèmes de relations interpersonnelles, de groupes et d'institutions historiquement et socialement définis. Cette position, radicale chez Dilthey, a été ensuite largement dépassée en sciences humaines et sociales, notamment grâce aux travaux de Weber en sociologie, Vygotsky en psychologie ou encore ceux de Piaget ou de Ricœur pour ne citer que ces auteurs. Nous tracerons ici quelques lignes de partage énoncées par certains de ces auteurs, qui ne reprennent pas exactement la dichotomie initiale de Dilthey, et vont même jusqu'à opérer des rapprochements entre explication et compréhension.

Pour Piaget, explication et compréhension constituent deux aspects de la connaissance scientifique « irréductibles mais indissociables » (Piaget,

2. Voir à ce sujet, la thèse énoncée par Hofstetter et Schneuwly (1998/2001) : deux types de tensions seraient à l'origine de l'avènement et du développement des sciences de l'éducation ; ils renvoient d'une part à la question du rapport aux savoirs professionnels et aux demandes sociales et d'autre part, à celle du rapport des sciences de l'éducation aux autres sciences sociales. Concernant ce dernier rapport, Van der Maren (1995/1996) distingue la recherche *sur* l'éducation et la recherche *pour* l'éducation. Un troisième type de recherche pourrait être constitué de la recherche *en* éducation, centrée sur l'étude d'un ou de l'ensemble des éléments définissant l'objet propre au champ éducatif, qu'elle cherche à cerner de *l'intérieur* et dans une triple dimension, à la fois systémique, dynamique et tenant compte des intentionnalités des acteurs.

3. Le rapprochement des deux termes sous la forme du syntagme « explication/compréhension » s'appuie sur Weber (1971) ; il a été repris par Ricœur (2000) dans le cadre de son exposé épistémologique pour la recherche historiographique.

1967, p. 1135). Mais, pour cet auteur, l'explication est déclarée centrale pour la démarche de recherche en psychologie, en raison de deux éléments (Piaget, 1963) : a) l'explication est centrale en ce qu'elle dépasse la description de lois régulières, la mise en évidence des régularités ; b) l'explication est nécessairement causale en ceci qu'elle met en relation des effets observés avec leurs causes. Plus précisément, l'explication comporte pour Piaget deux éléments qui la rendent causale : « la nécessité des rapports entre causes et effets qui provient de leur déductibilité ; et la "réalité" de ce lien causal, assuré par un *modèle servant de substrat* à la déduction » (Piaget, 1963, p. 128). Piaget revient à l'objet d'étude de la psychologie pour relever que la conduite humaine, étant aussi affaire de conscience, ne peut se réduire à sa dimension observable matérielle. La notion de causalité ne peut, dès lors, s'appliquer à la conscience. Ayant analysé les limites de la triade causalité – déduction – substrat du réel, permettant d'expliquer tout phénomène matériel, Piaget propose une autre triade susceptible d'expliquer les phénomènes de conscience et d'intentionnalité en termes d'implication⁴ – interprétation – signification. Soulignons la complémentarité de ces deux triades, dans le sens où l'explication *implicative* et l'explication *causale* relèvent toutes les deux de la même exigence scientifique dans la mise en rapport des données et des modèles abstraits, toutes deux par ailleurs intimement liées à une « compréhension du monde⁵ » qui les oriente. C'est en cela que compréhension et explication sont indissociables. Pour ce qui est de la démarche scientifique proprement dite, à travers l'affirmation de la complémentarité des formes d'explication, causale et implicative, Piaget, tente de préserver une certaine unité à la psychologie scientifique, en donnant le moyen de traiter de manière explicative les phénomènes de la conscience.

Opérant un parallèle entre les systèmes explicatifs (et donc les niveaux de conceptualisation) élaborés chez l'enfant et chez le chercheur, Piaget (1973) montre qu'ils visent dans les deux cas une compréhension des phénomènes considérés. L'explication est ici prise dans son sens strict de rapport de causalité entre « objets » ou entre un modèle théorique et la réalité qu'il explique. Or même dans ce cas de causalité stricte interviennent des processus de constructions et d'inférences :

Dans le cas de la causalité, les opérations ne sont pas simplement appliquées par l'enfant ou par le chercheur physicien, au phénomène qu'il étudie, mais elles sont de plus *attribuées* à ces objets, c'est-à-dire que l'objet lui-même est

4. Implication conceptuelle, qu'elle fasse partie d'un système logique ou d'un système de valeurs.

5. Piaget (1965) intègre cette dimension épistémologique dans la démarche du scientifique, en la désignant sous le terme de « croyance », terme que l'on peut rapporter à la dimension donnée par Ricœur (1986) à la compréhension.

censé faire quelque chose, qu'il est actif, autrement dit qu'il devient lui-même un opérateur.

[...] Cette causalité suppose un système d'inférences et de constructions [...] qui dépassent les observables. Mais les modèles ainsi atteints, nous n'y croyons que dans la mesure où nous pouvons attribuer une part de leur structure à la réalité elle-même comme si les objets se comportaient d'une manière analogue au sujet qui opère : d'où l'impression de « comprendre », de pouvoir assimiler et de dominer le réel qu'on cherche à expliquer. (p. 13)

L'accent est mis ici sur les opérations de pensée, dans une forme de continuité entre celles de l'enfant qui cherche à comprendre un phénomène et celles du chercheur en physique qui construit une théorie. Vergnaud de son côté rappelle dans sa contribution au présent ouvrage, qu'il n'y a pas de frontière radicale entre une approche explicative dite scientifique et une approche explicative qui serait moins scientifique : c'est plutôt le niveau de conceptualisation, de cohérence atteint et de généralisabilité, du point de vue de l'explication, qui est à prendre en compte pour juger de la puissance explicative d'une théorie. Mais pour ce qui est des opérations de pensée, l'enfant en train de construire ses connaissances (et qui cherche à comprendre) n'est pas si différent du savant qui cherche à produire des savoirs nouveaux dans son domaine : là ne réside pas de ligne de démarcation clairement tracée.

En revanche, à l'intérieur de cette même école piagétienne, certains auteurs, dont Gréco (1996), se sont penchés dans les années 60 sur la question de l'explication pour montrer les différences entre les préoccupations d'ordre scientifique et les préoccupations des pratiques, en l'occurrence psychologiques. Ces dernières, essentiellement casuistiques et holistiques, ne peuvent s'en tenir qu'à « des principes de commentaires plutôt que des énoncés explicatifs au sens strict » (Gréco, 1996, p. 225). De la psychanalyse, par exemple, Gréco (1967) affirme qu'on ne peut en faire l'épistémologie notionnelle : métaphoriquement, « elle prouve le mouvement en marchant. Mais elle ne l'explique pas » (p. 943). La psychologie de l'introspection suit, en effet, une tradition spiritualiste qui, au regard de critères scientifiques, s'avère problématique. D'un autre côté, la psychologie expérimentale (de tradition positiviste) s'en tient aux seuls « phénomènes justiciables de l'observation et de la mesure » (Gréco, 1996, p. 225), ce qui est estimé également peu satisfaisant par l'auteur. En se calquant sur les sciences de la nature, elle ne prend pas suffisamment en compte les spécificités de son objet d'étude, en particulier le fait que des significations traversent les faits sociaux et humains. Or, toujours selon Gréco, la dichotomie n'est pas si radicale entre la tradition positiviste et la tradition spiritualiste. En effet, la psychologie clinique n'a pas toujours suivi la seule voie du spiritualisme. Notamment, en se confrontant à la maladie mentale, elle a été amenée à prendre en compte aussi bien l'observation externe que l'interprétation.

Gréco en conclut que « le louable souci de comprendre ne dispense pas le psychologue [fût-il clinicien⁶] du devoir d'expliquer » (p. 226) et le projet « clinique » de la psychologie, en tant que pratique, n'a pas à récuser un projet scientifique de cette même psychologie, c'est-à-dire celui de produire des savoirs sur ses objets. Du point de vue des méthodes, il s'agit, selon Gréco, de donner un statut au terme de « méthode clinique ». Cet intitulé peut en effet prêter à confusion puisqu'il est aussi bien en usage chez des praticiens que chez des chercheurs dont le but explicite est bien la production de savoirs scientifiques. En particulier pour la psychologie piagétienne, la *méthode clinique* est un *procédé au service de la production de savoirs scientifiques*, production dans laquelle l'explication joue également un rôle, celui de visée d'ensemble du processus de recherche.

Par ailleurs, comme les sciences de l'éducation en débattent actuellement⁷, la psychologie s'est confrontée, à la fin du XIX^e siècle et dans la première moitié du XX^e, au difficile problème de l'unité de la (ou des) science(s) psychologique(s). Des réponses diverses ont été données à ce problème⁸, qui ne sont pas étrangères à la question des systèmes explicatifs scientifiques ni à celle des liens entre sciences humaines-sociales et sciences de la nature. Notamment, dans les années 20, avec Vygotsky (1927/1999), on trouve une argumentation pour l'explication causale en psychologie, argumentation qui s'appuie fermement sur une position matérialiste. En affirmant qu'il n'existe que deux psychologies, radicalement opposées, Vygotsky distingue « une psychologie naturelle-scientifique, matérialiste, et une psychologie spiritualiste, [...] c'est-à-dire deux types de sciences différentes et incompatibles, deux constructions des systèmes de connaissance radicalement opposées. » (p. 223). Vygotsky ne cherche en aucune manière à les concilier et il prend résolument parti pour une psychologie réaliste et matérialiste, selon laquelle les différents objets du monde « existent réellement », indépendamment des démarches mises en œuvre pour les connaître. Les phénomènes de la conscience sont centraux pour l'objet d'étude de cette psychologie dans la mesure où la conscience doit être expliquée, tout comme n'importe quel phénomène, de manière matérialiste. Dans cette perspective, l'explication en psychologie ne peut être que de l'ordre d'une explication causale.

6. C'est nous qui ajoutons.

7. Voir en particulier Hofstetter et Schneuwly (1998/2001).

8. Pour un développement de cette question, voir la présentation de Bronckart et Friedrich à l'ouvrage de Vygotsky (1927/1999). Les auteurs citent en particulier Murchinson (1926 ; 1930), qui considère non pas *une* psychologie mais des psychologies. « Cet éclatement de la discipline est la conséquence de divergences d'options épistémologiques ayant trait au statut des phénomènes psychiques ainsi qu'à celui des œuvres humaines sensées (langage, structures sociales, culture, etc.) » (Bronckart & Friedrich, 1999, p. 23).

Si l'explication revêt des formes différentes dans les sciences psychologiques, en sciences sociales elle semble prendre, là aussi, des formes diverses. Ossipow oppose, dans sa contribution au présent ouvrage, le « style » de Weber au « style » de Durkheim pour en montrer les caractéristiques du point de vue de l'explication en sciences sociales. Pour un développement autour de ces différentes approches et des « styles » qu'elles ont générés, nous renvoyons donc le lecteur à cette contribution. Pour l'heure, nous retiendrons qu'en sciences sociales, au début du XX^e siècle, Weber (1971, pour la traduction française), propose une intégration des deux concepts d'explication et de compréhension : la compréhension – à travers l'interprétation – permet d'expliquer (en termes de causes) le déroulement de l'action sociale et ses effets. L'héritage de Weber et l'idée d'une complémentarité, voire d'une continuité entre explication et compréhension, ont notamment été repris par Ricœur (1965, 1986, 2000). Chez ce dernier (Ricœur, 1986), c'est la question de l'appropriation du sens par le sujet connaissant (fût-il le chercheur en tant que producteur de connaissances) qui est au centre de l'enjeu de compréhension⁹.

Les démarches dites « compréhensives » en sociologie visent ainsi, à l'instar de la démarche explicative implicative, l'intégration de la question du sens dans les paradigmes de la recherche scientifique. Elles semblent par contre s'opposer aux démarches visant une explication causale ou implicative, si l'on considère le rapport qu'elles établissent entre modèles théoriques et données. Telles que définies par Mucchielli (1996), les démarches compréhensives ne se placent pas dans un rapport d'extériorité (comme le revendiquait Vygotsky) vis-à-vis de leur objet d'étude. Réfutant l'existence du monde réel indépendamment du sujet, elles affirment l'interdépendance du sujet et de l'objet, à travers une centration sur l'analyse des significations, mais de manière radicalement différente de Vygotsky¹⁰. Elles prennent pour objet d'étude privilégié les phénomènes tels qu'ils se déroulent dans les situations d'action de la vie quotidienne et procèdent le plus souvent par « moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie [...] qui conduit, par synthèses progressives à formuler une synthèse finale, [...] une interprétation en "compréhension" de l'ensemble étudié » (Mucchielli, 1996, p. 30). Les démarches compréhensives, en se basant sur des procédés d'analyse qualitative, clinique et interprétative, visent le « comment » du déroulement et des transformations des phénomènes (qui nécessitent une description préalable) plutôt que leur explication (le « pourquoi »

9. Le « tournant herméneutique » des années 60-70 dans les sciences sociales a fait une large part à la compréhension et à la question du sens véhiculé par les acteurs sociaux (Ossipow, 1998). Il est cependant interrogé de manière critique dans des publications récentes (Baudouin & Friedrich, 2001 – entre autres).

10. Sans pouvoir la développer ici, nous renvoyons le lecteur à la conception vygotkienne de la signification et des signes (en particulier Vygotsky, 1934/1985), qui permet de traiter les phénomènes de la conscience.

en termes de cause matérielle). Selon Schütz (1987), les approches dites « compréhensives » postulent que les faits humains ou sociaux sont porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions), qui sont parties prenantes d'une situation complexe considérée comme un système d'interrelations. Pour Schütz, les sciences humaines et sociales utilisant la compréhension comme démarche privilégiée, répondent à des critères de validité bien précis, tout comme les sciences de la nature, même si elles ne travaillent pas de la même manière. Elles sont caractérisées par la formulation explicite des relations déterminées entre un ensemble de variables, dans des termes où des régularités empiriques sont vérifiables et peuvent être expliquées de façon interne au système. Elles sont aussi des « constructions idéales typiques » élaborées au second degré, selon des règles de procédure valables pour toutes les sciences empiriques et incarnant des hypothèses générales qui peuvent être mises à l'épreuve.

Un rapport déductif et inductif pour expliquer/comprendre

Sur le plan méthodologique, nous caractériserons deux opérations, la *déduction* et l'*induction*, qui contribuent à l'explication/compréhension des phénomènes considérés. Pour l'analyse de données d'expériences, l'explication causale et l'explication implicative constituent deux versants d'un même *rapport déductif* (hypothético-déductif) entre modèle abstrait et données de la réalité – même si cette dernière n'est pas considérée de la même manière dans le paradigme causal et dans le paradigme implicatif. En effet, dans les deux cas, les données sont directement *dépendantes* du cadre théorique construit *a priori*, et aucune donnée inattendue¹¹ ne peut mener à un questionnement porteur de connaissances nouvelles. Au contraire, la *démarche inductive* – plus évidente dans les approches dites compréhensives – procède par construction de *données élaborées* à partir des données observées, pour constituer un modèle théorique, issu des données et de modèles partiels existants. Si l'explication constitue aujourd'hui l'une des caractéristiques majeures de la démarche scientifique, les perspectives ouvertes par l'apport des approches compréhensives placent la description sur un autre plan, celui de la « transformation des événements concrets en faits scientifiques » (Granger, 1973). On le voit, le statut épistémologique des « données » est ici en jeu. Celles-ci viennent, dans le cas des *démarches déductives*, conforter ou invalider des hypothèses issues de modèles pré-construits – par des résultats de recherches préalables – et, dans le cas des

11. Nous faisons référence ici aux données brutes, telles qu'elles peuvent apparaître dans des observations complètes et continues, et non pas aux données élaborées.

démarches inductives, les données brutes, faits matériels observables, sont traduites en termes de données élaborées, construites au travers d'un filtre descriptif, dans une démarche qui interroge les limites entre description et explication (Apostel, 1973)¹².

Pour autant, l'explication ne suppose pas une démarche exclusivement déductive pas plus que la compréhension ne suppose une démarche exclusivement inductive, comme nous allons le voir à travers les contributions à cet ouvrage. De nombreux chercheurs prônent du reste une dialectique entre ces deux démarches. Dans le domaine de la sociologie des organisations, par exemple, Crozier et Friedberg (1977) (voir également Friedberg, 1997), montrent qu'il s'agit pour le chercheur d'adopter une démarche de type *hypothético-inductive* (nommée « méthode d'analyse stratégique »). Celle-ci vise à décrire une organisation sociale en tenant compte des acteurs et de leur rationalité. L'acteur, pour ces auteurs, ne se limite pas aux fonctions qui lui sont assignées dans le système mais participe à la régulation de ce système. Le phénomène collectif, selon Friedberg (1997), doit en effet être expliqué dans ses mécanismes de constitution et de maintien. Et ces mécanismes passent nécessairement par les acteurs du système. Pour ces auteurs, les méthodes de recherche, de type clinique, consistent alors à décrire les « attitudes » des acteurs (on est bien dans une démarche inductive) mais il s'agit ensuite d'expliquer les stratégies mises en évidence, c'est-à-dire de reconsidérer la situation, le système, dans lequel l'acteur se trouve impliqué. La démarche clinique se situe donc, comme pour la méthode clinique piagétienne, à un certain niveau de l'analyse, elle n'est pas le tout de la démarche scientifique et le but poursuivi consiste bien, dans une démarche déductive, à expliquer scientifiquement les phénomènes, sociaux en l'occurrence.

Expliquer/comprendre : une dualité unifiée

On le constate, le débat en sciences humaines et sociales autour de la question de l'explication est loin d'être clos. Le statut de l'explication en psychologie et en sciences sociales, examiné à travers quelques brefs exemples, soulève un nombre considérable de questions et fait apparaître des positions diverses, sous-tendues par un même enjeu d'assise scientifique. De notre point de vue, les sciences humaines et sociales, et parmi elles les sciences de l'éducation, semblent au moins arriver actuellement à un point d'intégration des propositions suivantes, qui sont relativement éloignées de

12. La description et l'explication procèdent toutes les deux de la construction d'un modèle de la réalité ; mais la description construit plutôt un *prototype* de manière immédiate et à l'aide du langage existant, là où l'explication construit un *modèle* médiat nécessitant un langage *nouveau* (Apostel, 1973).

la distinction historique introduite par Dilthey. Premièrement, sur la proposition de Ricœur (1986 ; 2000), on peut admettre en première approximation que toute science est composée à la fois d'une dimension *explicative* « dans ses moments méthodiques », ceux de la recherche proprement dite, et d'une dimension *compréhensive* « dans ses moments non méthodiques », c'est-à-dire au moins, en amont de la recherche lors du choix du problème soumis à la question, et en aval, lors de l'intégration des résultats dans une « compréhension du monde », à une époque et dans un lieu donné. Deuxièmement, toute discipline de recherche, qu'elle soit intégrée aux sciences de la nature ou aux sciences de l'homme est constituée de *tensions issues d'une diversité de démarches méthodiques explicatives*, démarches que cet ouvrage devrait permettre d'identifier pour ce qui concerne les sciences de l'éducation.

DE LA DUALITÉ EXPLIQUER/COMPRENDRE VERS LES DIFFÉRENTES FORMES DE L'EXPLICATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Dans le domaine particulier des sciences de l'éducation, notamment en raison de sa pluridisciplinarité, la question de l'explication mérite au moins d'être posée. En effet, elle débouche sur le débat à propos de l'*importation directe* ou de l'*emprunt re-constructif* à partir des disciplines de référence ou contributives, ou même encore d'une éventuelle *construction autonome* à partir des objets d'étude propres aux sciences de l'éducation. Tel est le type de débat que nous espérons susciter dans cet ouvrage, avec le souci de faire apparaître la dimension constructive des enjeux autour de la question des différents systèmes explicatifs. Dans cette perspective, les épistémologies sous-jacentes, le statut donné aux modèles théoriques, le rapport aux données et les modalités d'analyse de ces données, semblent de bons candidats pour poser, et si possible éclaircir, la question de l'explication/compréhension en sciences de l'éducation. Loin de vouloir justifier une seule approche épistémologique liée à une seule démarche méthodologique qui serait propre à ce champ, cet ouvrage vise au contraire l'examen, de l'intérieur des recherches en sciences de l'éducation, des différents rapports possibles (explicatif, compréhensif, déductif, inductif, etc.) établis entre modèles théoriques et données découpées comme objets d'étude. Quelles fonctions remplissent ces différents rapports ? Avec quelle visée ? Quels en sont les enjeux ? Par quels types de démarches ce rapport est-il établi ? Selon le type de démarche adopté, l'apport des autres disciplines est-il à concevoir en terme de référence ou en terme de contribution, voire de contribution réciproque ? En considérant l'étape actuelle du développement des sciences de l'éducation, notre position propre consiste à affirmer la nécessité de cibler l'objet d'étude en tenant compte à la fois des caractères

systémiques, complexes, dynamiques, fonctionnels et signifiants des phénomènes éducatifs. Une approche au moins partiellement compréhensive dans ses méthodes nous semble actuellement la mieux à même de constituer cet objet et de poser les bases d'un paradigme méthodologique qui intègre la dimension pluridisciplinaire des sciences de l'éducation. Une telle approche, non exclusive des démarches explicatives (qu'elles soient causales ou implicatives), qui se justifient lorsque l'objet d'étude est suffisamment constitué, doit encore progresser dans un effort rigoureux d'explicitation et de formalisation logique. En bref, explication, compréhension, interprétation, description, conceptualisation, sont les principaux concepts qui sont analysés à la lumière de leur usage par les différents auteurs de l'ouvrage.

Sur le plan méthodologique, on l'a vu, l'explication causale au sens strict et l'explication implicative, au sens de Piaget (1963), sont toutes deux liées à une *démarche* essentiellement *déductive*. Comme dans les autres sciences humaines et sociales, une telle démarche est centrale en sciences de l'éducation. Néanmoins, comme le souligne Crahay dans sa contribution, la déduction comme seul mode d'intelligibilité des faits n'est pas sans danger. Dans la mesure où les faits à expliquer relèvent difficilement d'une *seule* discipline, le recours à des modèles pluridisciplinaires et à l'interrogation croisée de leur pouvoir déductif, permettrait seul de garantir une double validité à la recherche : la validité scientifique, en tant que recherche fondamentale, tout comme la validité écologique établie en regard du terrain éducatif. L'auteur, dans ses conclusions, assigne à la recherche en éducation l'objectif d'élaborer des modèles d'intelligibilité, de les soumettre à l'épreuve de la vérification des faits, et de distinguer, sans pourtant les exclure, le pôle de l'analyse et celui de la prescription. Dans le même registre de démarche hypothético-déductive, Rouiller et Rieben décrivent une recherche explicative causale, dite « quasi expérimentale », en indiquant aussi ses limites, du point de vue de la déduction stricte. Les auteures concluent à la nécessité d'assouplir le paradigme expérimental, lorsque la recherche, loin du laboratoire, étudie un objet implanté dans la complexité de la situation éducative.

En sciences de l'éducation comme ailleurs en sciences humaines et sociales, l'explication repose essentiellement sur le pouvoir déductif des modèles théoriques. Cependant, la démarche scientifique ne consiste pas en une opération « purement » déductive pas plus qu'elle ne peut se satisfaire d'une démarche « purement » inductive, comme nous allons le voir.

La *démarche inductive* se retrouve de manière dominante dans les approches dites compréhensives ou cliniques. Telles que définies par Mucchielli en 1996 (voir plus haut), la légitimité scientifique des approches compréhensives, réside dans un double mouvement, que Rescher (1977) a qualifié de « principe de double cohérence » : la cohérence propre *au modèle*

théorique externe d'où les concepts explicatifs sont issus, et la *pertinence* des concepts *depuis l'intérieur du système* que l'on cherche à comprendre. L'approche compréhensive repose donc également sur un mouvement déductif, par le recours à des concepts explicatifs, interprétatifs voire descriptifs. C'est ce que montre aussi la contribution de Dolz et Thévenaz-Christen dans cet ouvrage, en insistant sur la nécessité de l'usage des modèles théoriques, selon le découpage de Vygotsky (1927/1999), dans une approche aussi bien compréhensive qu'explicative classique.

Par ailleurs, les démarches de recherche présentées par Charmillot et Seferdjeli dans une approche de sociologie compréhensive, montrent que leurs objets d'étude sont d'abord des objets théoriques, constitués par référence à leur champ de recherche. Ces objets sont confrontés déductivement à la réalité du terrain, puis se voient progressivement transformés en fonction de leur pertinence (ou de leur non pertinence) pour les acteurs sociaux. Le mouvement inductif prend alors le relais de la première définition, déductive, des objets d'étude. Intervenant également lors de la première phase de constitution de la recherche, celle de l'élaboration de la question de recherche et de l'objet d'étude, un mouvement inverse apparaît dans la contribution de Martini-Willemin et Chatelanat. Leur questionnement suit d'abord un mouvement inductif à partir d'une préoccupation des acteurs du terrain, avant d'être défini petit à petit par les concepts théoriques convoqués : c'est le mouvement déductif qui prend cette fois le relais pour aboutir à la question théorique à partir de laquelle une investigation empirique pourra se construire selon différents niveaux, macro-systémique, méso-systémique et micro-systémique.

L'alternance entre les deux mouvements inductif et déductif peut également se rencontrer dans les différentes phases du déroulement de la recherche, comme l'exposent plusieurs contributeurs, dont Balslev et Saada-Robert : les deux mouvements interviennent dans la phase de constitution de l'objet de recherche et dans celle qui permet de passer des données brutes aux données élaborées et à leur analyse. Les formes que peut prendre cette dernière mettent en évidence les relations complexes qui interviennent entre la description, la compréhension et l'explication comme démarches d'intelligibilité des données. De leur côté, Schubauer-Leoni et Leutenegger montrent la nécessité d'une articulation entre les mouvements inductifs et déductifs, en caractérisant une démarche clinique de recherche assortie de certaines contraintes expérimentales. Cette articulation souligne l'importance d'identifier les systèmes en interactions : le système didactique étudié et le système de recherche, à travers lequel le chercheur assure une position clairement définie. Avec une préoccupation parente, Milian expose la complexité des opérations menées par le chercheur lorsqu'il tente de cerner un objet d'étude déterminé par plusieurs contextes en interactions. Lors de chacune des phases qui la constituent, la recherche est

vue comme un système d'activités qui se déroulent dans les différents contextes en interaction.

À travers chacune de ces propositions, il s'agit toujours de mettre en rapport des données empiriques avec un modèle conceptuel théorico-empirique. Toute donnée peut donc être doublement expliquée. D'une part à travers la relation causale, événementielle ou symbolique, sur le plan des données ; d'autre part à travers une autre relation causale, celle qui relie déductivement un modèle et les données qui lui correspondent. Mais, comme on le verra à travers plusieurs contributions, si le mouvement déductif permet au modèle d'être mis à l'épreuve des données, par retour, un mouvement inductif permet aux données d'imposer au modèle, le cas échéant, une modification aboutissant à la production de connaissances scientifiques nouvelles. Si le pouvoir déductif du modèle est bien l'une des garanties de la légitimité scientifique, ce modèle reste encore et toujours en voie de constitution puisqu'il est lui-même mis à l'épreuve de données nouvelles. En outre, la position du chercheur, comme le montrent plusieurs contributions de façon plus ou moins directe, est l'un des éléments qui définit la recherche en tant que système d'activité (notamment Schubauer-Leoni & Leutenegger et Milian). Il fait partie intégrante de la recherche – parfois jusque dans la subjectivité du chercheur, comme le montre Stroumza –, tout en maintenant la distance nécessaire à l'examen de son objet d'étude. Du reste, à l'exception d'une contribution (Josso & Schmutz), toutes font état de la place et de la posture du chercheur. Chez Stroumza, les cadres de lecture diagnostique des textes écrits, liés au vécu du chercheur, constituent l'une des trois dimensions qui entrent dans la relation explicative causale pour rendre compte des textes écrits. La démarche exposée par Josso et Schmutz, pourtant nommée démarche de *recherche-formation* est exposée comme une interprétation de récits de vie, pour lesquels les auteures mettent en exergue les processus permanents de création et d'interprétation *hic et nunc* du texte écrit, à la fois par le formateur et par l'auteur. À aucun moment le rôle du chercheur n'est pointé, bien qu'il soit aussi le formateur ; les deux positions ne sont pas distinguées. Cela dit, même si les auteures n'en font pas état explicitement, le lecteur ne s'y trompera pas et reconnaîtra les schèmes invariants et fondamentaux des opérations qui caractérisent le métier du chercheur : le recours déductif à des concepts théoriques à forte puissance interprétative clinique, la mise en place d'un dispositif de recherche (sous couvert du dispositif conçu pour la formation), enfin la démarche méthodologique d'interprétation des données (analyse qui, à l'instar de plusieurs contributions, est réalisée en co-construction avec les formés eux-mêmes).

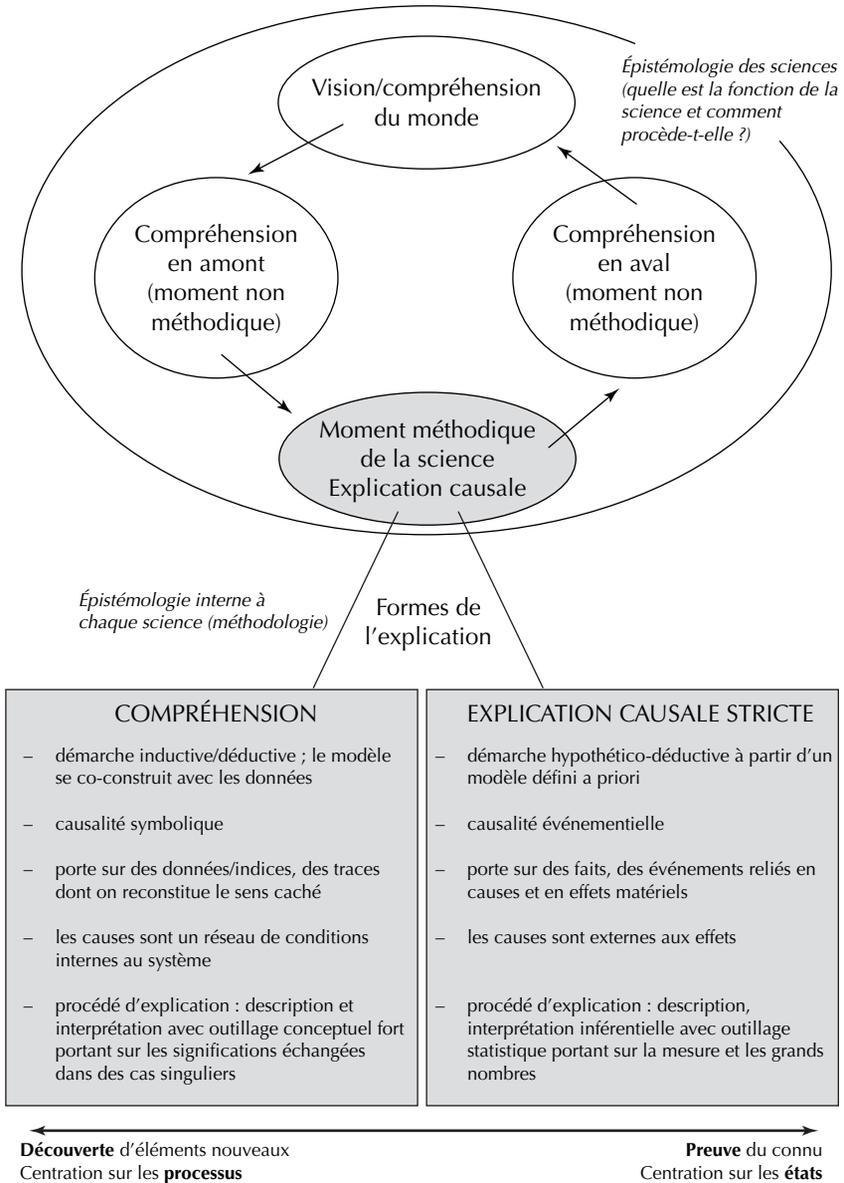
LES FORMES EXPLICATIVES AU PLAN DES PROCÉDÉS DE RECHERCHES SINGULIÈRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

L'examen des rapports entre démarches explicatives et compréhensives suppose que l'on traite également, au-delà d'un propos général, des différentes formes possibles de l'explication lorsqu'elles sont effectivement en jeu dans la recherche, prise au sens de son déroulement singulier et contextualisé dans les domaines des sciences de l'éducation. Afin de rendre possible la discussion entre démarches singulières, nous avons choisi un seul objet d'étude, dont on peut dire qu'il est « pseudo commun ». Il s'agit de l'objet « texte écrit », objet dont nous avons supposé *a priori* qu'il est traité par différents champs des sciences de l'éducation. Des chercheurs, dont la plupart sont de « jeunes chercheurs », issus de la formation d'adultes, de l'éducation spéciale, de la didactique du français, des approches dites transversales traitant des processus d'enseignement/apprentissage, ont accepté de se prêter au jeu difficile d'une explicitation de leur démarche en dévoilant leurs pratiques de recherche au quotidien. Ils ont procédé à partir de deux questions : celle du statut de l'objet « texte écrit » dans leur recherche et la question du système d'explication/compréhension auquel se réfère leur démarche de recherche. Ils montrent notamment le rapport qu'ils instaurent entre les modèles théoriques mobilisés et les données obtenues. Au-delà d'une telle explicitation, ils indiquent les raisons pour lesquelles un rapport plutôt qu'un autre est privilégié, soit dans l'une ou l'autre des recherches de leur programme, soit dans une seule recherche, soit lors de l'une ou l'autre des étapes d'une même recherche. Ils exposent également les liens que leur objet d'étude entretient avec les disciplines de références ou, selon la manière dont elles sont considérées, les disciplines qui contribuent à l'élaboration de cet objet. Enfin, pour certains, ils traitent de la part qui revient aux terrains éducatifs dans la constitution même de leur objet d'étude. La diversité des formes de l'explication apparaît finalement comme un trait majeur de la recherche en sciences de l'éducation.

CONCLUSION : EXPLIQUER/COMPRENDRE, UN RAPPORT REVISITÉ EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Une tentative de synthèse des modes de constitution de la recherche et des formes d'explication par lesquelles elles procèdent constitue un exercice difficile en sciences de l'éducation. Nous souhaitons cependant, pour conclure, soumettre deux points à la discussion, qui émanent d'une lecture de l'ensemble des contributions. Le premier concerne la place de l'explication dans la recherche en éducation en tant que champ pluridisciplinaire. L'explication se situe bien au centre de la démarche méthodique (voir fig. 1),

Figure 1 : Essai de schématisation du rôle de l'explication en science, du point de vue de la recherche en éducation



même si elle procède par des formes diverses. S'il peut sembler trivial à bon nombre de chercheurs, ce point constitue à nos yeux une avancée pour la recherche en éducation, compte tenu des tensions fortes qui ont marqué ces dernières décennies. À notre sens, elles sont apparues en raison de la présence de deux logiques épistémologiques/méthodologiques : celle de l'usage rigoureux des paradigmes éprouvés dans les disciplines de références, et celle de la constitution de paradigmes propres au champ éducatif. Or, dans le second cas plus que dans le premier, le risque est grand de rejeter les fondements mêmes de toute recherche scientifique, dont celui de l'explication comme démarche première. Le second point vise à montrer que la discussion des deux modes principaux d'intelligibilité des données, l'explication et la compréhension, doit être étendue à l'examen de leur fonction hors du moment méthodique de la recherche, au moment épistémologique où se constitue et prend place la recherche comme outil d'interprétation du monde et comme produit social, historiquement et culturellement marqué. À partir de la distinction première de Ricœur (1986, 2000), nous proposons ci-dessus une spécification schématique et non exhaustive des deux moments de la recherche permettant de distinguer le double statut que prennent l'explication et la compréhension, dans le cas de la recherche en sciences de l'éducation.

L'explication/compréhension dans le moment méthodique de la recherche

Concernant tout d'abord le *moment méthodique* analysé par l'épistémologie interne à chaque discipline, nous identifions, en filigrane de chacune des contributions du volume, trois éléments qui semblent caractériser le projet scientifique de la recherche en éducation :

- Tout projet scientifique vise à *expliquer* des données. À l'extrême, ces données peuvent être déjà des modèles théoriques, ou, à l'extrême opposé, ces données peuvent être des actions ou des énoncés qui relèvent du sens commun, fut-il celui d'experts.
- Ces données sont expliquées selon des *formes diverses*. Elles sont interprétées en terme de relations causales plurielles, que les effets et les causes soient de nature événementielle, directement observables et extérieurs les uns par rapport aux autres, ou qu'ils soient de nature symbolique, indirectement observables à partir d'indices, et se situant à l'intérieur d'un même système. D'une telle interprétation des données, sont abstraites les régularités¹³ constitutives de la recherche scientifique,

13. À la recherche des régularités, peut être préférée une centration sur les « non-régularités », par exemple sur les « événements » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, ce volume) qui font rupture dans la continuité du moment observé.

à des échelles qui varient sur un même axe allant de la macro-analyse à l'analyse d'un cas unique. Cet axe définit également les projets spécifiques à chaque recherche dont les deux pôles consistent soit à prouver des faits et à privilégier les résultats-produits, soit à découvrir des éléments nouveaux et à se centrer sur les processus de construction des produits-états.

- Dans tous les cas, les données empiriques sont mises en rapport avec un modèle conceptuel théorico-empirique, qu'il s'agisse du rapport hypothético-déductif qui teste le modèle défini *a priori*, ou d'un rapport dialectique inductif/déductif qui interroge et co-construit aussi bien les données que le modèle théorique.

Selon le deuxième élément énoncé ci-dessus, l'explication comme moment méthodique de la recherche peut donc revêtir des formes diverses : celle d'une explication causale événementielle entre plusieurs variables définies *a priori* (l'explication causale au sens strict de la figure 1) ou celle d'une explication causale systémique et symbolique portant sur des relations entre processus d'échanges de significations intervenant à l'intérieur d'un même système et définies en cours d'analyse (la compréhension comme l'une des formes de l'explication, fig. 1). Dans ces deux cas, le recours aux modèles et aux concepts théoriques qu'ils intègrent est fortement sollicité (Vergnaud, ce volume), même si le rapport entre eux et les signes à expliquer varient selon l'échelle de l'investigation, autant que selon le découpage de l'objet d'étude lui-même. On retrouve là les deux styles explicatifs *princeps* énoncés par Ossipow dans cet ouvrage, à la différence qu'ils se sont considérablement différenciés sous la pression des conditions d'évolution des sciences humaines et sociales en général et sous la pression des conditions propres à l'émergence des sciences de l'éducation.

L'explication/compréhension dans le moment non méthodique de la recherche

Le second point de synthèse soumis à la discussion consiste à prendre en compte un deuxième moment central dans la recherche, le *moment non méthodique*, dans lequel interviennent également, quoique différemment, l'explication et la compréhension. En deçà de la démarche de recherche qui consiste à rendre compte des données de manière intelligible, de les expliquer et de les communiquer, la recherche comprend deux moments essentiels qui permettent son insertion dans la sphère de la connaissance du monde. Le chercheur est souvent plus investi dans sa démarche méthodique, qu'il tente de contrôler par un enchaînement de procédés méthodologiques complexes, que dans les représentations implicites qui président

au choix et au découpage de son objet d'étude. De même, il est moins investi dans les retombées des résultats de sa recherche hors de la sphère de ses pratiques immédiates. Or, en amont de sa recherche proprement dite (l'ovale supérieur de la figure 1) intervient une phase dans laquelle l'état de connaissance du monde et les représentations que s'en fait le chercheur, jouent un rôle de guidage implicite dans le choix de sa problématique, dans la précision progressive de celle-ci, jusque dans le découpage de son objet d'étude. En aval, la recherche communiquée et rendue publique entre dans une sphère interprétative, qui dépasse le chercheur et qui contribue à donner au monde une vision et une compréhension des phénomènes extérieures au processus même de constitution de la recherche, même si dans cette communication le chercheur est censé faire état de ses méthodes et démontrer leur efficacité pour la question examinée.

Le lecteur l'aura saisi, l'explication constitue pour nous le fondement même de la recherche scientifique, en sciences de l'éducation comme ailleurs. Elle peut prendre des formes diverses, plusieurs d'entre elles se différenciant par une combinaison des deux formes de base énoncées dans la figure 1. L'explication, si elle constitue la visée de toute recherche, ne prend toute sa dimension que dans un moment particulier de la recherche, dans la mesure où la science elle-même ne constitue qu'une partie seulement de l'ensemble des connaissances produites dans le monde, et n'en constitue qu'un seul mode de production, contrôlé par des règles particulières il est vrai.

ORGANISATION DE L'OUVRAGE

L'organisation de l'ouvrage reprend la question de l'explication/compréhension sous les différents angles exposés ci-dessus.

Première partie : L'explication en sciences humaines et sociales

La première partie de l'ouvrage, avec les contributions de Vergnaud et de Ossipow, traite de la question des projets scientifiques propres aux sciences en général et plus particulièrement aux sciences humaines et sociales. Comment caractériser les types d'explication en jeu ? En quoi les types d'explications scientifiques des phénomènes diffèrent-ils (ou non) d'un paradigme à l'autre et dans quelles conditions les systèmes de validation de la recherche (rapports entre objet d'étude, méthodologie et modèle théorique) fonctionnent-ils dans les domaines abordés ? Quelles sont les limites de ces types d'explication, notamment en regard de la conceptualisation des faits en modèles théoriques ?

Deuxième partie : Les formes de l'explication et les procédés de recherches singulières

Dans la deuxième partie, nous avons choisi d'entrer dans les problématiques propres aux sciences de l'éducation par la présentation de quelques démarches singulières de recherche. Elles sont explicitées à partir de la question du statut de l'objet d'étude « texte écrit » et de la question du système d'explication/compréhension auquel se réfère chacune de ces démarches de recherche. La contribution de Martini-Willemin et Chatelangat ouvre le débat en exposant les premières étapes d'une étude avec la constitution de ses questions de recherche à partir d'un constat de terrain. Les auteures s'interrogent sur les conditions, notamment sociales, de l'accès (scolaire) à la littéracie chez des enfants porteurs d'une déficience mentale. Cette question les amène à cerner un autre objet d'étude, celui des rapports entre partenaires sociaux, qui englobe l'objet « texte écrit ». L'explication prend alors le statut d'hypothèse explicative des phénomènes considérés, qu'il s'agira ensuite de vérifier.

Concernant les autres contributions à cette deuxième partie, on peut caractériser deux grands types de terrains étudiés. *Le terrain scolaire*, avec la contribution de Balslev et Saada-Robert qui montrent la nécessité d'une démarche de recherche à la fois inductive et déductive, lorsque l'objectif est de comprendre les processus d'apprentissage (ou d'entrée dans la littéracie) tels qu'ils se déroulent en situation ; avec celle de Dolz et Thévenaz-Christen qui examinent les caractéristiques de trois démarches de recherche en montrant l'apport complémentaire des formes d'explication, causale/déductive d'une part et interprétative d'autre part, à la construction du champ de la didactique des langues ; enfin, avec la contribution de Rouiller et Rieben qui décrivent une démarche qu'elles nomment « quasi expérimentale » pour l'étude des effets d'un dispositif d'enseignement sur l'apprentissage des élèves. Pour ces trois contributions, le « texte écrit » constitue l'objet d'étude à proprement parler : ce sont les phénomènes d'appropriation de cet objet par des élèves d'âges divers, en situation scolaire d'enseignement et d'apprentissage, qu'il s'agit alors d'expliquer/comprendre. *Le second terrain* étudié est celui de la *formation des adultes*, avec les contributions de Stroumza et de Josso et Schmutz. Pour la première, le « texte écrit » fait l'objet d'une démarche de recherche passant par ce qu'elle appelle un diagnostic du texte ; diagnostic qui vise, à terme, une amélioration des compétences textuelles chez des adultes. De leur côté, Josso et Schmutz abordent la question du « texte écrit » sous un tout autre angle, puisqu'il s'agit pour elles d'en faire usage en « recherche-formation », dans une démarche d'histoire de vie. L'objet « texte écrit » devient alors un tremplin pour cerner d'autres objets liés à la formation des adultes.

Les trois recherches qui portent sur le terrain scolaire se réfèrent à des approches qui intègrent la dimension expérimentale sous une forme ou

sous une autre, alors que les deux recherches portant sur la formation des adultes, avancent quant à elles avec des modalités interprétatives cliniques ou quasi cliniques. On peut dès lors se demander en quoi le choix des objets de recherche, ou les terrains, mais aussi les cadrages théoriques, en quoi ces éléments, et peut-être d'autres, déterminent les démarches de recherche choisies.

Troisième partie : L'explication/compréhension et l'épistémologie interne aux sciences de l'éducation

Enfin, la troisième partie de l'ouvrage traite des rapports entre les positions épistémologiques des chercheurs et les cadrages théoriques et méthodologiques qui caractérisent différents champs des sciences de l'éducation. Comment expliciter ces rapports et les situer relativement aux disciplines de références et/ou contributives ? S'agit-il d'un rapport déductif, inductif, dialectique ? Dans ce rapport, quelle forme d'explication intervient-elle ? S'agit-il d'une explication de type causal ? Si elle est causale, de quelle causalité s'agit-il ? Une démarche déductive va-t-elle nécessairement de pair avec une explication causale ? Inversement, une démarche inductive est-elle caractéristique de la seule compréhension ? Quelle est la place de l'explication implicite et des démarches compréhensives dans le rapport entre les modèles théoriques et les données traitées ? Si l'explication et la compréhension s'articulent entre elles, comment cette articulation se présente-t-elle ?

La contribution de Charmillot et Seferdjeli prolonge la discussion à partir du terrain de la formation des adultes en montrant la nécessité, depuis leur position dans une sociologie compréhensive, d'examiner la pertinence (ou la non pertinence) des objets et des questions soumis aux acteurs sociaux notamment à travers des entretiens de recherche. Dans une approche didactique de l'enseignement de la langue, la contribution de Milian, tout comme la précédente, accorde une importance considérable au lien entre le chercheur et les acteurs du terrain (ici les enseignants et élèves des classes scolaires) : ces derniers contribuent à une redéfinition permanente des objets de recherche et conditionnent, avec le chercheur, la trajectoire de la recherche. Par l'analyse des différents contextes en interaction, l'auteure élargit petit à petit le champ d'investigation couvert par la recherche exposée. Avec un même souci de prendre en compte l'interaction du chercheur avec les acteurs du terrain, dans une approche de didactique comparée, la contribution de Schubauer-Leoni et Leutenegger pose cette exigence sous la forme, théorique, de deux systèmes en interaction : le système didactique étudié (le triplet classique enseignant-enseigné-objet de savoir) et un système de recherche formé du chercheur, des acteurs (enseignant ou enseigné) et de l'objet de leurs échanges. Dans ce cas, ce sont moins les

éventuels apports du terrain à la recherche qui intéressent les auteures, que la nécessité de définir les positions respectives du chercheur-observateur et des acteurs, pour parvenir à articuler les deux dialectiques explication/ compréhension d'une part et approche clinique/expérimentale d'autre part. Enfin, la contribution de Crahay, qui clôt en même temps l'ouvrage, examine, plus en amont et avec une visée expérimentale, d'une part les relations entre les aspects prescriptifs et descriptifs-analytiques de la recherche en éducation, et d'autre part les conditions de l'intelligibilité des faits éducatifs. Il analyse notamment les conséquences, pour les sciences de l'éducation, de l'usage de paradigmes directement importés des disciplines de références telles que la psychologie ou la sociologie, lorsque l'importation se fait sur le mode exclusif de la mono disciplinarité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Apostel, L. (1973). Remarques sur la notion d'explication. In L. Apostel, G. Cellérier, J.T. Desanti, R. Garcia, G.G. Granger, F. Halwachs, G.V. Henriques, J. Ladrière, J. Piaget, I. Sachs & H. Sinclair de Zwaart (Éd.), *L'explication dans les sciences* (pp. 207-217). Paris : Flammarion.
- Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (Éd.) (2001). *Théories de l'action et éducation*. (Coll. Raisons Éducatives). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Bronckart, J.-P. & Friedrich, J. (1999). Présentation. In J.-P. Bronckart & J. Friedrich (Éd.). *L. S. Vygotsky (1927/1999). La signification historique de la crise en psychologie*. (C. Barras & J. Barberis, trad.) (pp. 15-69). Actualités pédagogiques et psychologiques. Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée*. (Coll. Points essais). Paris : Seuil.
- Granger, G. G. (1973). L'explication dans les sciences sociales. In L. Apostel, G. Cellérier, J.T. Desanti, R. Garcia, G.G. Granger, F. Halwachs, G.V. Henriques, J. Ladrière, J. Piaget, I. Sachs & H. Sinclair de Zwaart (Éd.), *L'explication dans les sciences* (pp. 147-166). Paris : Flammarion.
- Gréco, P. (1967). Épistémologie de la psychologie. In J. Piaget (Éd.), *Logique et connaissances scientifiques*. Encyclopédie de la Pléiade (pp. 927-992). Paris : Gallimard.
- Gréco, P. (Éd. 1996). Psychologie. *Encyclopedia Universalis*, vol. 19, 224-232.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (1998/2001). *Le pari des sciences de l'éducation* (Coll. Raisons Éducatives). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998/2001). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 7-25) (Coll. Raisons Éducatives). Paris, Bruxelles : De Boeck.

- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Murchinson, C. (1926). *Psychologies of 1925*. Worcester : Clark University Press.
- Murchinson, C. (1930). *Psychologies of 1930*. Worcester : Clark University Press.
- Ossipow, W. (1998). Raison herméneutique et sciences sociales. In E. Angehrn & B. Baertschi (Ed.), *Interpretation und Wahrheit. Interpretation et vérité*. Studia philosophica Vol. 57/1998. Haupt. 229-275.
- Piaget, J. (1963). L'explication en psychologie et le parallélisme psychophysiologique. In P. Fraisse et J. Piaget (Éd.), *Traité de psychologie expérimentale, 1. Histoire et méthode* (pp. 121-152). Paris : PUF.
- Piaget, J. (1965). *Sagesse et illusions de la philosophie*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1967). Les deux problèmes principaux de l'épistémologie des sciences de l'homme. In J. Piaget (Éd.), *Logique et connaissance scientifique* (pp. 1114-1146). Encyclopédie de la Pléiade. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1973). Introduction. Le problème de l'explication. In L. Apostel, G. Cellérier, J.T. Desanti, R. Garcia, G.G. Granger, F. Halwachs, G.V. Henriques, J. Ladrière, J. Piaget, I. Sachs & H. Sinclair de Zwaart (Éd.), *L'explication dans les sciences* (pp. 7-18). Paris : Flammarion.
- Plaisance, E. & Vergnaud, G. (1999). *Les sciences de l'éducation* (Coll. Repères). Paris : La Découverte,
- Rescher, N. (1977). *Methodological Pragmatism*. Oxford : Blackwell.
- Ricœur, P. (1965). *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris : PUF.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique, II* (Coll. Esprit). Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (Coll. L'ordre philosophique). Paris : Seuil.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Van der Maren, J. M. (1995/1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles : De Boeck/Presses Universitaires de Montréal.
- Vygotsky, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales [Réédition, 1997, Paris : La Dispute].
- Vygotsky, L. S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. (C. Barras & J. Barberis, trad.) Édition préparée par J.-P. Bronckart & J. Friedrich. Actualités pédagogiques et psychologiques. Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé. (Original publié 1927)
- Weber, M. (1971 pour la traduction française). *Économie et société*. Paris : Plon. (Original publié 1956)

L'EXPLICATION EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation ?

Gérard Vergnaud

Centre National de la Recherche Scientifique, Paris

INTRODUCTION

Dans leur idéologie quotidienne, les chercheurs tiennent pour acquis que *science* signifie *explication* ; au moins autant que *fait établi* ou que *méthode reproductible*. Ces idées sont communément reçues pour différencier connaissances scientifiques et croyances non scientifiques. D'autres idées sont aussi évoquées comme celle de *preuve* ou, depuis l'ouvrage de Popper (1973), celle de *réfutabilité*.

Pourtant on peut défendre la thèse que les progrès de la science sont d'abord et principalement des progrès de la conceptualisation : des concepts plus larges, mieux reliés entre eux, ayant des propriétés plus nombreuses et mieux définies par leurs conditions d'utilisation, se substituent, par étapes ou par évolutions brusques, à des concepts plus primitifs, d'une portée plus circonscrite.

Les croyances non scientifiques peuvent être représentées comme des propositions tenues pour vraies sans véritable justification, comme c'est le cas en astrologie et dans les doctrines religieuses. Il est donc normal de considérer que les connaissances scientifiques sont des énoncés justifiés, la justification consistant justement dans les relations entre des énoncés formant système, de telle manière que, si l'on accepte certains, on est conduit à accepter les autres. C'est le système qui constitue l'explication : c'est toujours un système de plusieurs concepts et de plusieurs propositions tenues pour vraies.

La science a parfois eu beaucoup de mal à trouver son identité, et à se débarrasser des croyances non scientifiques avec lesquelles elle était associée. À l'observatoire de Jantar Mantar à Jaipur, de merveilleux gnomons en marbre vous accueillent, ainsi que d'autres instruments d'observation astronomique, construits au début du XVII^e siècle, à une époque où l'astronomie indienne était à un niveau voisin de celui de l'astronomie européenne, sinon supérieur. Le Maharadjah Jai Singh II, qui fit construire cet observatoire, était un passionné d'astronomie. Il en fit d'ailleurs construire plusieurs autres (à Delhi, à Varanasi, à Ujjain), et les savants venaient de très loin pour admirer et utiliser cette superbe avancée technique : par exemple, le grand gnomon de Jaipur permet de lire l'heure directement, à 4 secondes près, à partir de l'ombre portée. Or, dans le même observatoire on peut admirer des instruments également magnifiques permettant de lire directement le signe du zodiaque et les planètes ascendantes. Au XVII^e siècle, l'astrologie et l'astronomie vivaient en bonne compagnie, tant l'espoir de prévoir l'avenir des hommes était proche de celui de prévoir les saisons, les quartiers de la lune et le mouvement des planètes. Il a fallu beaucoup de temps pour rendre l'astronomie indépendante de l'astrologie. La coupure n'est d'ailleurs pas achevée (le sera-t-elle jamais ?) puisque des personnages éminents des arts et de la politique consultent régulièrement un astrologue : ce fut le cas de François Mitterrand comme on sait.

La différence entre l'astronomie et l'astrologie ne réside pas dans la méthode : toutes deux sont extrêmement méthodiques. Réside-t-elle dans l'explication ? Oui à certains égards. Mais pour reconnaître que l'astronomie copernicienne et galiléenne est explicative, il faut saisir que les descriptions du mouvement des astres sont plus cohérentes avec l'ensemble des observations recueillies si l'on admet que la terre tourne autour du soleil que si l'on a la conviction inverse.

Cette idée de faisceau de faits, qui peut devenir faisceau de preuves dans certains cas, est justement ce qui manque à l'astrologie. Celle-ci nous laisse dans l'impossibilité de nous représenter les relations entre les observations méticuleusement recueillies par l'astrologue sur les planètes et les configurations du ciel d'une part, et les prédictions relatives aux destinées humaines d'autre part. La géométrie des déplacements et la mécanique du mouvement des planètes n'ont aucun lien intelligible avec nos amours et nos réussites d'ici bas.

Des esprits positivistes mal intentionnés pourraient partir de cette différence pour opposer les sciences de la nature et les sciences humaines, ces dernières étant alors taxées d'être des constructions purement imaginaires, au mieux métaphoriques, au pire délirantes. Comme il existe toujours des raisonnements peu contrôlés dans le foisonnement des idées des chercheurs, il est toujours possible de trouver des exemples pathologiques pour discréditer les sciences humaines. Sokal et Bricmont (1997) ne s'en sont pas privés.

Pourtant à regarder l'histoire de la physique et de la chimie, on constate que les plus grands savants ne sont pas à l'abri de certains égarements de leur imagination. Il serait faux de croire qu'on se prémunit contre les croyances non scientifiques en déniait à l'imagination le rôle qu'elle joue dans le travail scientifique. Si l'imagination est productive, il faut bien accepter qu'elle puisse produire des conceptions fausses et pas seulement des conceptions fécondes. Certes les scientifiques se donnent des règles contraignantes concernant la méthode et l'argumentation, mais les plus grands d'entre eux ont aussi été de grands imaginatifs : cela était nécessaire pour se représenter des objets et des relations ne correspondant directement à aucune perception : Newton ne pouvait pas percevoir directement le concept de force, ni Lavoisier celui d'oxygène, ni Darwin celui d'évolution, ni Mendel celui de gène, ni Freud celui d'inconscient. Et Newton était bien audacieux de poser le principe que, si un corps en mouvement n'est soumis à aucune force, son mouvement est rectiligne et uniforme. Les principes qui contredisent le sens commun sont les meilleurs témoins de la valeur épistémologique du constructivisme.

Il me semble en effet que deux positions théoriques, apparemment contradictoires, sont compatibles :

- d'une part la perception est une représentation puisqu'elle est une forme tangible du flux de la conscience, et qu'elle consiste dans l'identification d'objets de différents niveaux de complexité, de leurs propriétés, relations et transformations. Nous avons ainsi un accès direct à certains objets matériels dont l'invariance est reconnue presque immédiatement, en dépit de leurs transformations apparentes. Nous sommes en outre capables d'identifier des objets complexes comme la trajectoire d'un ballon de football ou d'une balle de tennis, ou encore la signification symbolique d'un geste rituel ou d'un pas de danse ;
- d'autre part la science, la technologie, la littérature et l'art prodiguent des objets de pensée qui n'ont qu'un rapport lointain avec la perception des objets immédiatement accessibles dans l'environnement. Ils résultent donc d'une construction, laquelle consiste en plusieurs niveaux d'interprétation de l'expérience, pilotés par des inférences analogiques et logiques.

On peut soutenir que l'identification perceptive des objets résulte elle-même d'une certaine construction, et demande non seulement un minimum d'expérience du monde, mais aussi des décisions cognitives, justement alimentées par l'expérience : la perception de la taille et de la distance d'une voiture qui s'approche ou qui s'éloigne, la perception de sa vitesse, ne sont pas des processus purement instinctifs ; un certain développement cognitif et une certaine expérience sont nécessaires. La théorie constructiviste

apparaît encore moins contournable lorsqu'on étudie le jeu de *faire semblant* pratiqué à haute dose par les bébés de moins de quatre ans, en l'absence des objets évoqués ; et moins contournable encore lorsqu'on se penche sur certains concepts puissants construits par les scientifiques : ils contredisent la lecture communément faite des phénomènes.

Si l'on tire les conséquences de ces remarques du côté de l'épistémologie des sciences, on est conduit non seulement à critiquer, comme Popper l'a fait, la thèse que les énoncés scientifiques pourraient être déduits des observations empiriques, mais aussi la thèse de Popper lui-même que le critère de démarcation de la science serait dans la réfutabilité des énoncés scientifiques. Affirmer cela en effet, c'est accorder une place insuffisante à l'imagination et à la décision en situation d'incertitude, qui sont des caractéristiques profondes du travail scientifique. Le savant rêve et imagine, Bachelard (1947) l'a senti plus que tout autre, et il parie sur des hypothèses qui ont le statut de propositions tenues pour vraies, davantage que celui de pures hypothèses. En effet on peut aisément changer d'hypothèse, s'il ne s'agit que de pures hypothèses. La relation d'un chercheur à son idée n'est pas de cette nature. Il croit à son idée, même s'il sait qu'elle reste incertaine. Il y a de ce point de vue une grande différence entre un modèle et une théorie. On peut admettre qu'un chercheur élabore un modèle *pour voir*, comme on dit, c'est-à-dire pour explorer des possibilités auxquelles il croit modérément, mais un chercheur n'élabore pas une théorie s'il n'y croit pas. Newton, Lavoisier, Darwin, Mendel et Freud croyaient en ce qu'ils inventaient.

UN EXEMPLE DE CONCEPTUALISATION, L'APPRENTISSAGE DES MATHÉMATIQUES

Ramenons notre propos à des questions plus proches des sciences de l'éducation. Lorsqu'un élève de collège ne comprend pas certaines opérations sur les nombres négatifs, et qu'il hésite par exemple à soustraire deux nombres de signes contraires comme :

$$(+ 14) - (- 23), \text{ ou } (- 14) - (+ 23), \text{ ou encore } (- 23) - (+ 14),$$

on peut bien entendu lui expliquer les raisons de la règle du changement de signe, ou la signification élargie que prend alors l'opération de soustraction, qui est pensée au départ par les enfants comme la diminution d'un état initial donné (*j'avais 9 francs, j'en dépense 4 ; combien me reste-t-il ?*), ou éventuellement comme la complémentation d'une partie à un tout (*il y a 12 enfants pour l'anniversaire d'Anne ; 3 sont des garçons ; combien y a-t-il de filles ?*). On sait aujourd'hui que le trouble des élèves face aux nombres négatifs vient principalement du fait que le concept de nombre tire son

origine des concepts de cardinal et de mesure, le cardinal n'étant d'ailleurs rien d'autre que la mesure des quantités discrètes : dans cette conception initiale du nombre, dont témoignent aussi bien l'histoire des mathématiques que les premiers apprentissages numériques des enfants, les nombres ne peuvent être que positifs puisque ce sont des mesures.

Introduire les nombres négatifs dans la classe, c'est obliger les élèves à dépasser cette conception et à se représenter les nombres comme des transformations (augmentations et diminutions), comme des relations (de plus que, de moins que), des positions relatives (trois cases en avant, deux cases en arrière), des dettes et des créances. Les élèves sont alors conduits à considérer la réunion de deux parties en un tout, ou l'accroissement d'une quantité initiale, comme des cas particuliers d'addition parmi d'autres, et la soustraction comme éventuellement autre chose qu'une diminution ou une perte. C'est une révolution conceptuelle.

Que le maître vive cette situation comme un problème d'explication n'est pas pour surprendre, puisqu'il dispose, lui, d'une conception élaborée des relatifs, et que son activité d'enseignant lui apparaît d'abord comme une activité de transmission. Expliquer, pour le maître, c'est faire passer dans un esprit novice une connaissance conquise laborieusement au cours de l'histoire. Mais pour l'élève, recevoir l'explication du maître, si tant est qu'il la reçoive, c'est changer de conception, élargir considérablement la signification et la portée du concept de nombre et surmonter l'obstacle épistémologique que constitue sa conception antérieure. En même temps, mais pas de manière homogène ni automatique pour les différentes situations d'addition et de soustraction qui peuvent se présenter, et elles sont nombreuses, l'élève est conduit à modifier sa conception des opérations numériques. C'est une révolution par étapes puisque certains cas de figures sont compris et maîtrisés assez vite, alors que certains autres restent difficiles pour la majorité des élèves à la fin du collège. Ils se heurtent ainsi à des obstacles comparables, toutes proportions gardées, à ceux rencontrés par les mathématiciens eux-mêmes jusqu'au XIX^e siècle (Glaeser, 1981).

Un deuxième exemple, parent du premier, est celui de l'algébrisation de la droite. On peut l'illustrer par le caractère contre-intuitif des relations de Chasles pour certaines configurations, alors qu'elles sont triviales pour d'autres.

$$\overline{AB} = \text{abs}(B) - \text{abs}(A)$$

$$\overline{AC} = \overline{AB} + \overline{BC}$$

$$\overline{AB} = \overline{AC} - \overline{BC}$$

Exemple trivial



Exemple contre-intuitif



S'approprier les relations de Chasles,

- c'est penser la valeur algébrique (abscisse du point d'arrivée – abscisse du point de départ) comme une opération générale, que le point d'arrivée se trouve à gauche ou à droite du point de départ, et quelle que soit la valeur positive ou négative de chacune de ces abscisses ;
- c'est aussi adopter l'idée que (-4) est plus petit que (-2) ;
- c'est enfin reconnaître que le calcul sur les abscisses est un système cohérent quelle que soit la position des points A, B et C sur la droite.

$$(\text{abs } B - \text{abs } A) + (\text{abs } C - \text{abs } B) = (\text{abs } C - \text{abs } A)$$

Le concept de relation invariante prend ici tout son poids : l'invariance concerne en effet les cas contre-intuitifs comme les cas triviaux. Le processus de conceptualisation consiste à penser les différentes configurations comme des objets faisant partie d'une même classe, à considérer que les abscisses peuvent se soustraire comme des nombres, que les valeurs algébriques \overline{AB} et \overline{AC} peuvent s'ajouter quelle que soit leur valeur positive ou négative, et qu'au total les opérations sur les segments orientés et sur les points se traduisent toutes par des additions et des soustractions de nombres relatifs. On peut difficilement rêver d'un meilleur exemple de construction d'un système cohérent de concepts et de théorèmes, construction à laquelle les mathématiciens ont travaillé pendant des siècles, et que les élèves doivent s'approprier en quelques mois, voire quelques jours : combien d'enseignants en effet ne pensent-ils pas que ce qui vient d'être enseigné et expliqué doit être su la semaine suivante ?

La conceptualisation est ici essentielle ; c'est elle qui fait la différence entre un élève qui a compris ce système et un élève qui reste accroché à une conception reposant sur la composition bout à bout de longueurs dont les mesures sont toutes positives. Ce processus de conceptualisation prend du temps : des semaines, voire des mois. L'explication du maître peut contribuer à créer les conditions favorables aux prises de conscience nécessaires, mais son pouvoir s'arrête là. Elle n'est pas reçue par l'élève si celui-ci ne parvient pas à percevoir la cohérence du système, sous sa propre responsabilité cognitive. C'est en effet une décision cognitive que de

reconnaître qu'une même relation est vraie dans des cas de figure aussi différents que ceux évoqués plus haut. Cette décision introduit de l'invariance là où il n'y en avait pas, ou pas assez. Il n'y a pas de conceptualisation sans la construction d'invariants, d'autant qu'il s'agit justement de maîtriser une variété de cas.

Un tel phénomène intervient chaque fois que, dans la vie ordinaire ou dans la vie professionnelle, on comprend quelque chose de nouveau. Le concept de décision cognitive n'a pas été beaucoup travaillé dans la littérature scientifique, y compris par Piaget, qui en a pourtant fourni beaucoup d'exemples. Il concerne en premier lieu les inventeurs eux-mêmes : qu'il s'agisse de Chasles ou d'Archimède, l'eureka de la prise de conscience correspond bien à l'émergence d'une relation nouvelle, dont la forme première est implicite, voire inconsciente. Elle peut prendre une forme métaphorique. L'imagination est ainsi au centre du processus de conceptualisation. D'une certaine manière le savant n'est pas différent du poète, sur ce point en tout cas.

RETOUR SUR LA CAUSALITÉ

La question des relations de causalité vient brouiller celles de l'explication et de la conceptualisation. Sans remonter à Aristote, et aux différentes catégories de causes qu'il distingue, on peut retenir aujourd'hui que la notion de cause renvoie à deux idées sensiblement différentes :

- celle de relation entre un événement antérieur (ou plusieurs) et un événement ultérieur considéré comme la conséquence des événements antérieurs. La cause de la mort d'Euripide, c'est la chute de la tuile qui lui est tombée sur la tête, à partir du toit de la maison près de laquelle il se promenait ;
- celle de relation d'emboîtement, ou plutôt d'inclusion entre classes de phénomènes : la chute des corps est un cas particulier de l'attraction universelle. L'attraction universelle est pensée comme la cause, la chute des corps comme la conséquence. On a à faire cette fois à une implication entre systèmes théoriques, l'un étant plus général que l'autre.

L'idée de relation entre événements relève d'une épistémologie sommaire, qui suffit largement pour beaucoup de raisonnements quotidiens ; mais qui conduit dans l'impasse pour les raisonnements scientifiques. En effet, ce n'est pas un événement antérieur qui détermine le phénomène à expliquer, mais l'ensemble des conditions qui président à l'apparition de ce phénomène, notamment lorsqu'il y a conjonction contingente de phénomènes indépendants : que la tuile tombe relève des techniques du bâtiment et de

la météorologie, qu'Euripide se promène dans la rue au même moment relève de l'organisation temporelle de ses différentes activités. Soyons honnêtes : ce n'est pas une appréciation épistémologiquement insoutenable de considérer la chute de la tuile comme la cause de la mort d'Euripide, mais si un lanceur spatial rate son envol, on ne peut pas se contenter d'en rechercher la cause dans de simples événements ; il faut considérer les nombreuses conditions qui peuvent avoir contribué au dysfonctionnement du système, et à quels moments. On est alors renvoyé à l'analyse des caractéristiques des systèmes techniques mis en œuvre, et inévitablement à des conceptualisations scientifiques et techniques de haut niveau.

Il n'en est pas moins vrai qu'un geste malheureux peut conduire à une catastrophe, dans la conduite d'un avion, d'un train, d'une centrale nucléaire. On applique alors tout naturellement une conception événementielle de la causalité. Certaines entreprises comme la SNCF ont même poussé les règlements jusqu'à faire des décisions humaines les seules responsables de la catastrophe, de manière à ne pas mettre en cause le matériel ferroviaire, l'infrastructure, l'organisation du travail, dont est responsable l'encadrement supérieur. Cette réduction de la complexité des causes à la responsabilité humaine n'est pas innocente. Il est bon d'en critiquer l'insuffisance et la perversité. Mais si l'on veut élever la discussion au plan épistémologique, on peut voir dans ces travers la manifestation du caractère fondamentalement anthropocentré de la notion de causalité. C'est parce que l'homme agit et attend des effets de ses actions que la notion de cause-événement est devenue omniprésente dans nos modes de pensée. Parmi toutes les conditions qui président à l'apparition d'un phénomène, celles qui relèvent de l'action humaine sont clairement privilégiées. Comment pourrait-il en être autrement ?

Lorsqu'on considère la causalité comme une relation d'inclusion entre classes de phénomènes, on fait un pas important de plus dans la conceptualisation. C'est en effet autre chose de considérer l'action de l'homme comme un élément parmi d'autres d'un système complexe, ou comme une cause agissant de l'extérieur sur un système fondamentalement différent de lui. La conduite de dispositifs techniques sophistiqués montre déjà l'intérêt du concept intégré de système homme-machine ; la collaboration entre acteurs dans une action collective rend encore plus nécessaire cette idée de système. Le coup de pied du footballeur qui marque un but est certes spectaculaire, mais on sait aussi que la marque dépend de tout un système dynamique d'actions individuelles et collectives, elles-mêmes circonstanciées par l'état du terrain, l'état de fatigue des joueurs des deux équipes, l'histoire de leurs rapports.

On se rapproche ainsi de la psychologie de l'éducation, puisque l'éducation est un système d'acteurs et de relations entre acteurs d'une grande complexité. D'une telle complexité qu'on est fatalement conduit à réduire

les phénomènes observés (réussites, échecs, dysfonctionnements, crises, violences) à des relations causales, pour l'analyse desquelles on ne retient que certaines conditions, en ignorant les autres. Cette réduction est parfois opérée après réflexion, parce qu'on ne peut pas tenir compte de tout, et que certains déterminants pèsent plus lourd que d'autres. Mais ces processus réducteurs restent souvent inconscients, et témoignent le plus souvent d'une conceptualisation insuffisante des conditions et phénomènes qui interviennent dans les processus éducatifs. Par exemple, on évoque plus facilement les compétences individuelles des élèves et leur histoire personnelle que les processus d'appropriation du savoir ; les quartiers d'habitation que l'architecture des écoles et des classes. Le nombre d'élèves par classe est une variable omniprésente dans les revendications des professeurs et des parents d'élèves, ainsi que dans les décisions des autorités administratives ; la formation et l'expérience des enseignants est beaucoup moins évoquée. La personnalité et le charisme personnel d'un enseignant sont eux-mêmes davantage visibles que sa compétence didactique proprement dite telle qu'on peut l'évaluer par la mise en scène des connaissances qu'il est en mesure d'organiser et par ses modalités d'intervention et d'animation.

Les chercheurs sont donc pris entre deux préoccupations contradictoires. D'une part il n'y a pas de raison de faire *a priori* l'impasse sur certaines des conditions dans lesquelles se présentent les phénomènes éducatifs ; toutes sont bonnes à considérer. D'autre part il est impossible de les considérer toutes à la fois ; et l'ensemble du système ne peut pas être formalisé dans un système circonscrit de phénomènes et d'objets de pensée.

On peut même aller plus loin et affirmer qu'il n'est pas souhaitable de rechercher l'exhaustivité, parce qu'elle ne débouche sur rien de pratique. La « maladie infantile » des scientifiques, de chercher à être exhaustifs, s'explique et se justifie par le fait que des variables apparemment mineures peuvent avoir des effets insoupçonnés dans certaines conditions. Malheureusement on peut ainsi tomber dans un puits sans fond de conditions enchevêtrées les unes dans les autres, et aboutir à ce qu'on appelle, dans le jargon des consultants d'entreprises, une « usine à gaz ». La nécessité de se donner des limites dans la prise en compte des conditions qui, en toute hypothèse, pourraient avoir une importance imprévue, est vraie pour l'éducation comme pour la vie des entreprises, pour l'étude de l'apprentissage comme pour la description et l'analyse des compétences professionnelles. Mais c'est un problème qui concerne aussi les sciences plus classiques et plus matures comme la physique : si on voulait écrire toutes les interactions entre particules dans un atome de plutonium, me dit un jour un collègue physicien, une masse d'encre égale à la masse de l'univers n'y suffirait pas. On peut évidemment en dire autant pour les orbites d'activité du cerveau, avec ses 20 milliards de neurones et ses milliers de synapses par neurone, ainsi que pour les phénomènes éducatifs.

Cette appréciation n'est pas un aveu de faiblesse mais un jugement de réalisme, qui s'appuie sur deux caractéristiques fondamentales de l'activité scientifique :

- la résistance indéfinie du réel,
- le caractère incontournable de la décision en situation d'incertitude.

Ce dernier point nous conduit vers une réflexion sur les rapports entre action et conceptualisation.

ACTION ET CONCEPTUALISATION

C'est dans l'action d'abord que les hommes et les femmes rencontrent ce double problème de la résistance du réel et de la nécessité de devoir agir et choisir sans en savoir assez. Le concept de schème, que j'ai abondamment commenté dans d'autres écrits (Vergnaud & Récopé, 2000) résume assez bien cette caractéristique de l'action.

On peut définir le schème comme une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations, composée de quatre catégories d'éléments, tous indispensables :

- un but, ou plusieurs, et le cortège de sous-buts et d'anticipations qui en dérive ;
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle qui engendrent le déroulement temporel de l'activité et de la conduite observable ;
- des invariants opératoires, c'est-à-dire des catégories et des relations permettant de prélever l'information pertinente (concepts en acte), ainsi que des propositions tenues pour vraies (théorèmes en acte). Leur fonction est d'articuler ensemble caractéristiques de la situation, buts, sous-buts et règles ;
- des possibilités d'inférence, qui permettent justement de calculer en situation, *hic et nunc*, les conséquences des informations recueillies et des propositions tenues pour vraies. Ce calcul reste largement implicite, voire inconscient.

Qu'il s'agisse du geste d'un sportif, d'un artisan ou d'une danseuse, le déroulement temporel du geste comporte des actions synchroniquement et diachroniquement organisées, des prises d'information et des contrôles. Le seul moyen que nous ayons d'en parler est de considérer que ce déroulement temporel de l'activité est engendré par des règles. C'est la composante générative du schème.

Mais on ne peut pas comprendre ces règles sans les relier aux deux autres composantes que sont les buts et les sous-buts de l'activité, qui forment la composante intentionnelle du schème, et les invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte), qui forment la composante épistémique du schème. C'est cette composante épistémique qui permet de comprendre la relation entre l'action et la conceptualisation. En effet, même si un concept n'est pleinement un concept que s'il est exprimé (Piaget (1964, 1974) et Vygotsky (1985) semblent d'accord sur ce point), la source de la conceptualisation se situe ailleurs : dans l'identification des objets et des propriétés nécessaires à l'efficacité de l'action, que ces objets et propriétés soient directement accessibles à la perception, ou qu'ils relèvent d'une construction, et donc pour partie de l'imagination.

L'action repose donc sur la conceptualisation, fût-elle peu explicite, voire totalement implicite ou même inconsciente. Ce qui est vrai des schèmes d'action gestuelle est vrai aussi des schèmes de raisonnement scientifique et technique, des schèmes d'interaction sociale et langagière, de l'affectivité. L'émotion elle-même repose largement sur la représentation et donc sur le système de catégories et d'interprétations avec lequel nous gérons notre rapport au monde. Il n'y a pas plus d'affectif sans cognitif que de cognitif sans affectif. Le concept de schème devrait permettre d'intégrer en une seule unité fonctionnelle ces deux aspects de l'activité, qui ne sont séparables que pour les besoins de l'analyse.

Le retournement théorique qui nous intéresse ici est que, si l'action repose sur la conceptualisation, la conceptualisation partage inévitablement certaines caractéristiques de l'action :

- le choix de ce qui est pertinent aux dépens de ce qui l'est moins ;
- la recherche de l'efficacité et de l'économie.

En d'autres termes le pragmatisme de l'action s'appuie sur le pragmatisme de la conceptualisation.

Un concept est toujours réducteur puisqu'il néglige une partie des caractères des cas qu'il recouvre, qu'il s'agisse d'objets ou de situations. Dans l'action, en raison des contraintes de temps de l'activité, il faut bien réduire la complexité de l'information disponible à ce qui est susceptible d'être maîtrisé, mais cela ne signifie pas que la simplification de notre représentation des choses soit une caractéristique spécifique de l'action.

La science elle-même est réductrice, pour des raisons d'économie. Le laconisme d'un principe ou d'une mise en équation permet de résumer en peu de mots et de symboles un ensemble considérable de phénomènes, qu'il n'est possible de reconstituer qu'en donnant certaines valeurs aux variables évoquées dans ces principes et équations. La science est donc

pragmatique, même si ses efforts pour fournir une représentation aussi complète et systématique que possible, et le temps dont elle dispose, échappent en partie aux sévères contraintes de l'action en situation.

Il semble évidemment paradoxal de plaider pour la simplicité des théories en même temps qu'on souligne la complexité des phénomènes dont il faudrait tenir compte.

On ne peut comprendre ce dilemme, et le trancher, provisoirement au moins, qu'en prenant conscience que, dans la science comme dans l'action, on ne révise et n'enrichit une conception trop schématique que parce qu'on a besoin d'un raffinement plus grand. Le travail théorique de distinction entre des situations, des objets ou des relations qu'on avait d'abord considérés comme étant de même nature, permet alors d'affiner l'action et la prévision. Prenons l'exemple de l'apprentissage de l'arithmétique élémentaire. La variété des problèmes d'addition et de soustraction (structures additives) et des problèmes de multiplication et de division (structures multiplicatives) est extrêmement grande (Vergnaud, 1981). Grande également est la variété des concepts nécessaires à cette analyse : il faut distinguer les différentes relations de base susceptibles d'être rencontrées, en considérer les combinaisons possibles, les différentes places possibles pour l'inconnue ou les inconnues, les différentes formes de présentation des informations et des questions (matérielles, langagières ou symboliques), et bien entendu les différents domaines d'activité quotidienne ou professionnelle dans lesquels ces problèmes peuvent se présenter. La classification exhaustive de ces problèmes est théoriquement possible mais elle exigerait beaucoup de recherches que les responsables politiques ne sont pas prêts à soutenir aujourd'hui. Mais jusqu'à quel point est-elle souhaitable ? Il faut garder le souci de ne pas noyer les enseignants dans une classification qui les désarmerait par son immensité. On est alors conduit à retenir les différences les plus notables, sur le double critère qu'elles soient source de différences pour les élèves, et qu'on en comprenne les raisons. Il faut notamment retenir les cas qui donnent lieu à des ruptures qualitatives au cours de l'apprentissage.

Dans les sciences dites exactes, les décisions pragmatiques sont légion : dans le travail des ingénieurs de conception, dans celui des opérateurs, dans celui des techniciens de maintenance, etc. Partout et à tous les niveaux se posent des problèmes de faisabilité, de coût, de rapport coût-performance, de formation. Au bout du compte, l'action ne repose que partiellement sur des connaissances sûres : simplement parce qu'on n'en sait jamais assez, qu'on rencontre de toutes façons beaucoup de phénomènes contingents, et qu'il faut cependant agir, dans l'incertitude. Dans cette perspective, on peut considérer que la conceptualisation est une forme d'action : comme l'action, elle repose sur des informations incomplètes, par rapport auxquelles il faut cependant prendre des décisions. Piaget a bien

montré ce phénomène avec ses recherches sur les conservations : l'évidence change de camp pour l'enfant entre la non conservation et la conservation, sans que les constats empiriques soient l'élément vraiment décisif de cette conversion. C'est bien d'une décision cognitive qu'il s'agit.

En fait l'ensemble des connaissances scientifiques est concerné par ce phénomène, qui met visiblement à contribution un principe d'économie et d'efficacité.

CONCLUSION

La logique de la présente contribution peut surprendre. Déplacer l'accent des problèmes de méthode et de preuve vers les problèmes de conceptualisation n'est pas une ligne classique de réflexion, d'autant moins que la conceptualisation est vue ici comme une décision cognitive en situation d'incertitude, avec des caractéristiques proches de celles de l'action. Dans l'étude des compétences, on tombe toujours en dernier ressort sur des différences conceptuelles. C'est l'épistémologie des disciplines scolaires, de l'apprentissage, et des pratiques professionnelles qui conduit à insister à ce point sur la conceptualisation. Qu'elle accompagne l'action, qu'elle la précède ou la suive, la conceptualisation est toujours présente, et fait la différence entre les différentes manières de s'y prendre.

Néanmoins le paradoxe de cette contribution est de concevoir l'explication comme une meilleure représentation des relations d'inclusion entre classes de phénomènes et de situations, et donc comme un meilleur système de concepts, tout en considérant la conceptualisation comme une sorte d'action, réductrice et pragmatique comme elle. Autre chose est la décision cognitive qui reconnaît l'évidence d'une nouvelle relation, d'un nouveau principe, d'un nouvel objet de pensée, d'un nouveau système de concepts, et d'autre part l'idée que l'explication serait l'identification d'une relation causale entre événements, sur le modèle de la relation entre une action et son effet. Si la décision cognitive est bien une action, c'est une autre sorte d'action que celle qui provoque l'allumage ou l'extinction de la lumière dans une pièce, ou que le geste malencontreux du bricoleur qui se tape sur les doigts avec son marteau.

Parce que la conceptualisation est réductrice, comme l'action, l'explication reste toujours partielle. Et il n'est pas négatif qu'il en soit ainsi, pour l'utilisateur de la recherche s'il veut conserver à son action sa faisabilité et son économie, et pour le chercheur s'il ne veut pas se noyer dans une vaine recherche de l'exhaustivité. Tout est affaire d'équilibre et de compromis entre des exigences contraires. C'est pourquoi il faut se méfier des épistémologies qui insistent unilatéralement sur le raffinement des distinctions et sur l'exhaustivité, ou encore sur la rigueur des méthodes et des raisonnements,

sans voir que cette rigueur n'a de sens que par rapport à des processus d'invention et d'imagination. C'est dans les moments de rupture et de progrès qualitatif des théories qu'on aperçoit le mieux ce rôle de l'imagination : elle a alors un fort caractère théorique, y compris lorsqu'il s'agit d'inventer de nouveaux instruments. Comme le soutenait Bachelard, les instruments ne sont-ils pas des théories matérialisées ?

Ainsi une explication est-elle toujours une conceptualisation de niveau supérieur. Et cette supériorité n'est souvent attestée que parce qu'elle est étroitement associée à une plus grande efficacité de l'action. Conceptualisation et pragmatisme marchent donc la main dans la main.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bachelard, G. (1947). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Glaeser, G. (1981). Épistémologie des nombres relatifs. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 2.3, 303-346.
- Piaget, J. (1964). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Popper, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Sokal, A. & Bricmont, J. (1997). *Impostures intellectuelles*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Vergnaud, G. (1981). *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Berne : Peter Lang.
- Vergnaud, G. & Récopé, M. (2000). De Revault d'Allonnes, à une conception du schème aujourd'hui. *Psychologie Française*, 45, 1, 35-50.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : Éditions Sociales, Messidor.

Les styles explicatifs en sciences sociales

William Ossipow
Université de Genève

INTRODUCTION

Le propos de cette contribution est de montrer à la fois l'unité des sciences sociales par rapport à la visée explicative et leur diversité dès lors qu'est concrétisée cette visée au niveau des pratiques de recherche spécifiques. Je propose le concept de *style explicatif* pour rendre compte de cette unité et de cette diversité et j'exposerai plus en détails deux styles explicatifs particuliers, dont l'opposition est caractéristique des sciences sociales telles qu'elles se sont développées. Je montrerai par ailleurs que si les sciences sociales vivantes récusent les oppositions binaires réductrices de l'explication et de la compréhension d'une part, de la causalité et de l'implication d'autre part, elles n'en donnent pas moins une place privilégiée à l'explication causale.

Traiter de l'explication en sciences sociales nécessite, tant le sujet est vaste, quelques éclaircissements préliminaires concernant d'une part ce que sont les sciences sociales et d'autre part le concept d'explication qui sera retenu.

QUEL CONCEPT DE SCIENCES SOCIALES ?

Les sciences sociales forment un « ensemble flou » aux contours mal définis. Leur dénomination même est mal assurée, leur contenu relève de la géométrie variable. Au début du vingtième siècle, la scène universitaire allemande connaissait les « sciences de l'esprit » (*Geisteswissenschaften*),

appelées aussi « sciences de la culture », et qui étaient un ensemble largement dominé par l'histoire et la philologie. Piaget (1967) parle des « sciences de l'homme », de même que le philosophe Taylor (1971) parle des *sciences of man*. L'expression « sciences humaines » est courante dans de nombreuses universités. De surcroît, et contrairement aux sciences de la nature, les sciences particulières qui forment son contenu sont elles-mêmes des « sciences de l'imprécis »¹.

En France, la sociologie s'est profilée comme discipline autonome au XIX^e siècle déjà, rompant avec l'histoire et avec la philosophie. Étant science de la société et du social (ou du sociétal), elle put assez rapidement prétendre à un rôle central dans le dispositif de la nébuleuse des sciences sociales. Aujourd'hui, même si elle conserve ce rôle éminent, la sociologie n'est plus seule ; plusieurs sciences ou disciplines relativement disparates, dont le compte n'a jamais été vraiment fait, peuplent cet univers scientifique et les institutions académiques qui se sont organisées autour d'elles.

En fait il s'est produit dans le champ scientifique de l'étude du social ce qui s'était déjà produit dans celui de la nature, un processus continu et croissant de différenciation interne des champs disciplinaires accompagné d'une autoconstitution de nouvelles disciplines scientifiques émergeant d'un tronc commun. Ainsi la science politique s'est-elle constituée comme discipline autonome en se détachant de la tutelle de disciplines bien établies telles que le droit public ou l'histoire des institutions. Dans son développement, une discipline scientifique diversifie ses objets et ses méthodes, voit s'épanouir des sous-spécialités, des branches nouvelles à partir d'une souche commune et qui seront appelées peut-être à s'autonomiser un jour à leur tour.

Cette autoconstitution se trouve d'autant plus facilitée que la discipline émergente renouvelle généralement la vision de l'objet en empruntant et acclimatant des méthodes et des perspectives théoriques en provenance d'autres disciplines plus ou moins éloignées. Le contour des sciences sociales n'est donc pas donné une fois pour toutes. Il dépend beaucoup de facteurs institutionnels, en particulier des coutumes universitaires. Le découpage des disciplines incluses dans le périmètre des sciences sociales ne brille du reste pas par son caractère de stricte nécessité : les sciences économiques sont généralement considérées comme distinctes des sciences sociales, et pourtant qui pourrait mettre en question le caractère éminemment social des échanges de biens et de services ? La géographie est tantôt enseignée dans les facultés des sciences de la nature, inclinant cette science vers la géologie, tantôt dans les facultés des lettres, la rabattant vers une

1. Sur les concepts flous et les sciences de l'imprécis on peut se référer à Moles (1995). Plus particulièrement du point de vue des sciences sociales, voir le beau chapitre de Geertz (1986), *Genres flous : la refiguration de la pensée sociale*.

sémiologie de l'espace, tantôt dans les facultés de sciences sociales, considérant son objet sous l'angle sociétal du territoire habité. Le découpage universitaire des disciplines de sciences sociales frappe donc par sa contingence. Je considérerai donc l'ensemble formé par les sciences sociales comme un ensemble flou, aux contours mal dessinés, au contenu variable. Cependant, il convient de souligner que, si flou soit-il, cet ensemble contient pour le moins un noyau de disciplines que toute description de ces sciences devrait prendre en compte : la sociologie, l'anthropologie, la science politique, la démographie.

QUEL CONCEPT D'EXPLICATION ?

Il s'agit maintenant de préciser quel concept d'*explication* sera utilisé dans la réflexion qui va suivre. En sciences sociales, le concept d'explication a connu un sort suffisamment curieux pour qu'il en soit fait mention. Il faut donc rappeler ici brièvement la théorie développée par le philosophe et historien allemand Dilthey (1833-1911), car elle eut une importance historique considérable même si l'on s'accorde aujourd'hui à penser qu'elle n'est plus tenable. Dilthey adopta une distinction radicale entre deux types d'objets et également deux types de méthodes devant s'appliquer à l'investigation scientifique de ces objets. Une première catégorie d'objets comprend la nature et l'ensemble des phénomènes naturels, objets dépourvus de subjectivité, dépourvus de toute intentionalité et de toute capacité symbolisatrice. La causalité règne intégralement à l'intérieur de ce domaine et la méthode par laquelle il est possible d'accéder à l'intelligibilité des phénomènes naturels est précisément l'*explication*. Comme Durkheim le fit également, mais dans un sens diamétralement opposé, Dilthey accomplit un geste fondateur dans le domaine des sciences sociales : il fonda l'hétérogénéité radicale des sciences de la nature et des sciences de l'esprit. Il le fit sur la base d'une décision relevant d'une herméneutique, ou d'une précompréhension de la réalité (qui devait beaucoup à la tradition philosophique de l'idéalisme allemand) et qui consista, dans son cas, à considérer l'objet des sciences humaines comme de l'*esprit objectifié*, ou, en paraphrasant cette expression, comme de la subjectivité prisonnière de la matière, comme l'esprit est prisonnier de la lettre jusqu'au moment où un autre esprit vient le délivrer par le travail de lecture, d'interprétation et de *compréhension*. Si l'on admet, ce qui fut manifestement le cas de Dilthey, qu'une science se constitue, dans sa méthodologie, en fonction de son objet, il est alors logique que s'impose une épistémologie dualiste assignant des modes d'appréhension du réel différents selon les catégories d'objets. Chez Dilthey, il existe fondamentalement deux catégories d'objets des sciences : d'une part la nature et d'autre part l'esprit et ses manifestations, c'est-à-dire la culture. Cette dualité se retrouve donc au niveau de la méthodologie,

les diverses sciences de la nature devant viser à l'*explication par les causes* en vue de la découverte de régularités et de lois, les sciences de l'esprit étant finalisées par la *compréhension*, c'est-à-dire, chez Dilthey, la saisie intuitive et empathique de l'esprit et du sens déposés dans les monuments et documents produits par l'activité spirituelle humaine.

Le dualisme diltheyen, on l'a dit, n'est pas tenable. Il présuppose le rejet hors des préoccupations et des investigations des sciences sociales de pans entiers de la réalité qui caractérisent, structurent et finalement expliquent la réalité sociale. Il existe en effet dans la société humaine des phénomènes qui peuvent parfaitement faire l'objet d'investigations calquées sur des modèles tout différents de ceux de la philologie et de l'histoire culturelle. En particulier, les sciences sociales ont affaire à des ensembles d'individus ou, en des termes plus exacts, à des *populations*. Or l'appréhension scientifique des populations ne peut négliger une spécificité de cet objet, son caractère numérique. On pourrait, de manière légèrement provocatrice et fortement réductrice, affirmer que la mère de toute discipline des sciences sociales serait au fond la démographie, puisqu'en toutes circonstances, le social croise un problème de population : la sociologie des immigrés s'occupe de la population immigrée et de la population d'accueil ; la sociologie de la famille s'occupe de la population en tant que composée des familles ; la science politique étudie l'électorat qui est la population des électeurs ; la très célèbre opinion publique, objet de tant d'études, n'est rien d'autre qu'un concept flou renvoyant à une synthèse des multiples représentations et croyances de la population. Or la démographie n'est pas immédiatement concernée par la question du sens et de l'esprit objectif au sens hégélien. Si l'on prend l'exemple de la démographie médicale (l'épidémiologie), il est parfaitement légitime de s'interroger sur la diffusion d'une maladie dans une population (chez les hommes ou chez les femmes ; chez les jeunes ou chez les personnes âgées, etc.) sans se poser la question – par ailleurs également légitime – du sens que cette maladie peut avoir pour cette population. L'exemple de l'épidémiologie est représentatif d'une logique profonde de la recherche en sciences sociales comme en témoignent les réflexions de Sperber (1996) qui propose une approche des phénomènes anthropologiques par une *épidémiologie des représentations et des croyances*.

Il n'est donc clairement pas légitime de cantonner strictement et dogmatiquement l'explication dans le domaine exclusif de la nature et du mode d'investigation des sciences naturelles. De même, il n'est pas légitime de cantonner de manière rigide et tout aussi dogmatique la compréhension aux seules sciences de l'esprit. Comme l'ont montré diverses études, en particulier celles de Toumlin (1983), le fonctionnement même des sciences de la nature nécessite une prise en compte de la dimension herméneutique. Heelan (1997, p. 278) souligne, quant à lui, que « l'herméneutique

et l'esthétique expriment l'aspect poétique (au sens aristotélicien) de la vérité dans les sciences de la nature comme dans les sciences sociales ».

Si donc on ne retient pas le concept diltheyen de stricte dualité pour rendre compte du fonctionnement explicatif en sciences sociales, il est nécessaire de préciser à quel autre concept on va se référer.

Il y a, dans le concept généralement accepté d'explication, le renvoi à une extériorité : un phénomène, en principe, ne s'explique pas par lui-même. Il est nécessaire de recourir à une réalité hors du phénomène à expliquer sous peine de rester prisonnier d'une circularité conceptuelle inacceptable. « On pourrait définir la science comme ce qui nous permet de n'être pas surpris devant les événements ; une forme plus parfaite de la non-surprise est la prévision. La causalité, au sens le plus général, consiste à attribuer les événements, les phénomènes, à des objets identifiables, capables de les produire » (Ullmo, 1967, p. 642). Ce geste intellectuel de *l'attribution des phénomènes à des objets identifiables capables de les produire* est précisément ce que l'on peut entendre par explication. La cause est le phénomène producteur, l'explication est le mouvement de la pensée qui attribue une cause aux événements et aux phénomènes. Déjà l'épistémologie aristotélicienne liait la démarche scientifique à la découverte des diverses causes, la cause finale, la cause formelle, la cause efficiente, la cause matérielle². Même si cette batterie de causes peut être considérée comme largement caduque, il n'en reste pas moins que *l'explication causale* semble faire partie intégrante, depuis l'origine de la raison jusqu'à nos jours, d'un dispositif indépassable de la volonté de comprendre.

S'il est donc correct de tracer une continuité entre le concept d'explication et le concept de causalité de telle manière à parvenir à ce syntagme un peu boursoufflé, mais d'usage fréquent et commode, *d'explication causale*, on comprend alors d'autant mieux que l'explication se réfère à un phénomène extérieur B qui explique causalement un phénomène A. Si ce n'était pas le cas, on aurait le phénomène A qui s'expliquerait causalement par le phénomène A, c'est-à-dire par lui-même. Sur le plan logique on aurait une tautologie (l'eau bout parce que l'eau bout) et sur le plan ontologique, un phénomène de *causa sui*, d'être qui s'engendre lui-même, avec toutes les apories que cela peut soulever. On retrouve donc ici une dualité bien reflétée dans le langage philosophique et scientifique : celle du phénomène et de son origine productrice, de la cause et de l'effet, de la variable à expliquer et de la variable explicative.

Cette approche classique de l'explication est valable en premier lieu en ce qui concerne les phénomènes physiques. La dualité et l'extériorité de la cause et de l'effet reçoivent une illustration intuitive dans bon nombre de

2. Cf. Aristote, *La Métaphysique*, Livre A, § 3, 983 A 23.

phénomènes physiques simples comme une boule de billard mettant en mouvement une autre boule de billard. Il faut cependant admettre que les phénomènes de la vie, et peut-être plus encore les phénomènes de la conscience, ne se laissent pas réduire à un rapport de pure extériorité entre deux phénomènes. La vie est un dynamisme interne où apparaissent les phénomènes d'autopoïèse et d'autorégulation. Le paradoxe du biologique et du conscient consiste à affronter la contradiction des phénomènes *causa sui*, ceux qui sont la cause d'eux-mêmes et qui trouvent en eux-mêmes leurs propres normes de fonctionnement. Une solution classique de ce paradoxe consistait à introduire une dualité interne au vivant (et non plus purement externe comme dans la physique élémentaire qui régit les boules de billard) : ce fut généralement la dualité de l'âme et du corps, du psychique et du somatique, de l'esprit et de la matière, de la subjectivité et de l'objet. D'une manière ou d'une autre, si l'on voulait sauver la causalité, il fallait maintenir la dualité.

Dilthey pensait que les phénomènes de l'esprit et de la culture échappaient à toute appréhension explicative et causale. Il est plus pertinent de dire que l'on a affaire à deux types d'explication, l'une externe et l'autre interne. L'explication externe recherche la cause d'un phénomène hors de ce phénomène, comme le mouvement de la boule de billard A s'explique par l'action causale du mouvement de la boule B. L'explication interne attribue l'origine des événements et phénomènes à un ressort interne, non directement observable mais que l'on doit postuler et que l'on peut diversement appeler élan vital, volonté, motivation, intentionalité ou rationalité. Cette distinction de la causalité interne et externe ne recoupe par ailleurs en aucune manière celle des sciences de la nature et des sciences de l'esprit. La vie et les phénomènes biologiques relevant des sciences de la nature relèvent de la causalité interne (autopoïèse) alors que tout le courant de la sociologie durkheimienne, appartenant de plein droit aux sciences sociales, se réfère constamment à une causalité externe.

L'IDÉE DE STYLE EXPLICATIF

Je propose le concept de *style explicatif* pour rendre compte à la fois de l'orientation déterminée vers l'explication que l'on trouve dans les sciences sociales et de la diversité remarquable que cette orientation prend dans ses concrétisations et opérationnalisations. C'est pourquoi, il y a plusieurs styles explicatifs. J'admets volontiers que le *style explicatif* est, lui aussi, un concept flou. Il peut cependant se laisser cerner par trois éléments qui entrent en combinaison pour composer ce style.

En premier lieu, un style explicatif s'applique à un objet de la recherche, objet défini et construit par le chercheur. La construction-définition de

l'objet est un moment crucial de la constitution du style explicatif. À ce stade sont à l'œuvre une herméneutique de l'objet et une décision interprétative relative à la nature générale de ce que l'on va étudier et qui oriente de manière décisive le style de recherche. Il n'est ainsi nullement indifférent que le chercheur définisse son objet d'étude comme une *chose*, ainsi que le fit Durkheim, plutôt que comme une action individuelle orientée par une signification, à la manière de Weber. Il s'agit là d'un niveau métascientifique et présicientifique, d'une décision fondamentale préalable à l'engagement méthodologique et qui ne lui doit rien, d'une précompréhension de l'objet qui détermine pourtant largement le style explicatif.

En second lieu, le style explicatif mobilise un type de causalité. Sans aller dans les détails, il y a lieu de rappeler ici ce qui a été signalé plus haut, la distinction entre causalité interne et causalité externe. Dans la causalité externe, on trouvera tous les concepts de type holiste auquel on assigne un rôle causal sur les phénomènes individuels et collectifs : le système, « l'économique en dernière instance », la société, la structure, etc. La causalité interne fait appel à des ressorts psychiques de l'action humaine dans la société tels que la passion – il y a toute une psychologie des passions humaines dans l'œuvre de Tocqueville par exemple – ou tels que la rationalité chez Weber, ou tels que les « bonnes raisons » que les acteurs sociaux peuvent avoir d'agir d'une certaine manière, ou encore tels que l'inconscient. Au fond, c'est toute théorie causale qui est candidate à l'explication en sciences sociales³.

Le troisième élément du style explicatif est la méthode mise en œuvre. Elle n'est pas indépendante de l'objet et de sa construction herméneutique et pourtant elle s'en distingue conceptuellement. Il y a souvent des « blocs » stylistiques qui lient un objet stylisé, typifié par une longue pratique des sciences sociales, et une méthodologie donnée. Ainsi les enquêtes d'opinion publique recourent-elles quasiment automatiquement aux sondages et à toute la méthodologie élaborée depuis cinquante ans à leur propos.

Dans l'impossibilité de passer en revue, dans les limites de ce travail, l'ensemble des styles explicatifs qui existent en sciences sociales, il me paraît intéressant d'en développer deux plus en détails. L'histoire de la sociologie a brossé, presque jusqu'à la caricature, le contraste entre le style explicatif que Durkheim a développé à la fin du XIX^e siècle et le style explicatif proposé par Weber, qui inscrit la sociologie dans la tradition allemande de la science historique et philologique. « La sociologie classique fut

3. Herman, dans son ouvrage *Les langages de la sociologie* (1983), distingue six traditions sociologiques auxquelles sont attachés des modes explicatifs à chaque fois spécifiques. On trouve ainsi les traditions positiviste, dialectique, compréhensive, structuro-fonctionnaliste, structuraliste et praxéologique.

dominée par deux traditions de pensée qu'il n'est pas faux de qualifier d'école française et d'école allemande, Durkheim et Weber étant généralement considérés comme les représentants typiques de ces deux traditions » (Coenen-Huther & Hirschhorn, 1994, p. 5). Je commencerai par typifier les deux écoles qui ont dominé la sociologie classique pour examiner ensuite brièvement les variantes obtenues par des investissements différents des trois éléments composant le style explicatif.

LE STYLE EXPLICATIF EMPIRISTE (ÉMILE DURKHEIM)

Je suivrai principalement le célèbre ouvrage de Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, datant de 1895 et qui peut constituer une sorte de manifeste d'une sociologie prétendant à la même rigueur qu'une science de la nature.

Voyons d'abord le premier élément d'un style explicatif, l'objet de l'investigation en sciences sociales. La sociologie a pour objet ce que Durkheim appelle les *faits sociaux* (chap. 1 des *Règles*). Tout naturellement, Durkheim cherche à cerner la spécificité d'un fait social et à le différencier par rapport, par exemple, à un fait biologique. Boire, dormir, manger, etc. sont des activités qui constituent des faits biologiques et qui ne peuvent faire l'objet, en tant qu'activités relevant de la physiologie, d'une approche sociologique. En revanche, affirme Durkheim, s'acquitter de sa tâche de frère, d'époux ou de citoyen relève d'un ordre de réalité qui est le social. De manière plus précise, ces rôles sociaux ont une double caractéristique commune : en premier lieu être définis « en dehors de moi » (Durkheim, 1992, p. 3), c'est-à-dire d'avoir une existence indépendante des individus. On peut en effet définir un fait social « aussi par la diffusion qu'il présente à l'intérieur du groupe, pourvu que [...] on ait soin d'ajouter comme seconde et essentielle caractéristique qu'il existe indépendamment des formes individuelles qu'il prend en se diffusant » (p. 11) ; en second lieu, le fait social a le pouvoir d'exercer une contrainte sur les individus, comme on peut le constater facilement avec des faits sociaux tels que le droit, la morale, la religion, les usages, les modes, etc. (p. 12).

Le fait social chez Durkheim est donc une donnée objective extérieure, plus ou moins généralisée dans la société (mais en tout cas pas idiosyncrasique) et s'imposant du dehors aux individus qui doivent s'y soumettre. Au début du chapitre 2, Durkheim énonce la première et très fameuse règle de la méthode sociologique, qu'il considère lui-même comme « la plus fondamentale » : « *considérer les faits sociaux comme des choses* » (souligné dans le texte, p.15). Ici, nous sommes typiquement devant une intuition compréhensive relevant d'une herméneutique de l'objet : le fait social est vu *comme* une chose, il est défini et construit de telle manière

qu'il se présente tel un objet. Durkheim va donner une définition très empiriste du fait social comme chose : les faits sociaux, nous dit-il, « sont l'unique *datum* offert au sociologue. Est chose, en effet, tout ce qui est donné, tout ce qui s'offre ou, plutôt, s'impose à l'observation » (p. 27).

La magie du « comme » (*als...*, *as...*) permet de situer l'objet de la sociologie dans l'univers réaliste, objectif des choses avec les très importantes propriétés que ce concept véhicule. En premier lieu, les choses au sens le plus commun (une chaise, une montre, un arbre) sont extérieures par rapport à la conscience individuelle ; elles habitent le monde et donnent prises à l'observation. En second lieu, considérer les phénomènes comme des choses, dans leur existence désacralisée hors, par exemple, de tout geste divin de création, a permis la naissance de la science moderne. S'il est une insistance chez Durkheim, c'est bien celle qui martèle l'extériorité de l'objet par rapport à la conscience des individus, mais aussi celle qui rabat, de manière très cohérente, la science de la société, la sociologie, sur le modèle des sciences de la nature. La décision liminaire de considérer les faits sociaux comme des choses inaugure cette insistance en installant l'objet dans la réalité objective extérieure. La « chose » sociologique jouit ainsi de la même extériorité par rapport à la conscience psychologique que les molécules, les astres ou les minéraux.

D'autres passages des *Règles* soulignent cette orientation de rabattre la sociologie vers les sciences de la nature. On considérera à cet égard comme très caractéristique ce passage des *Règles* où le sociologue français analyse ce qu'est un sentiment collectif :

Un sentiment collectif, qui éclate dans une assemblée, n'exprime pas simplement ce qu'il y a de commun entre tous les sentiments individuels. Il est quelque chose de tout autre, comme nous l'avons montré. Il est une résultante de la vie commune, un produit des actions et des réactions qui s'engagent entre les consciences individuelles ; et s'il retentit dans chacune d'elles, c'est en vertu de l'énergie spéciale qu'il doit précisément à son origine collective. Si tous les cœurs vibrent à l'unisson, ce n'est pas par suite d'une concordance spontanée et préétablie ; c'est qu'une même force les meut dans le même sens. Chacun est entraîné par tous (p. 112).

On voit ici à l'œuvre un lexique typiquement physique – résultante, action, réaction, énergie, force, mouvoir, entraînement – qui se situe en parfaite continuité avec la thèse de la « chosité » et de l'extériorité des faits sociaux. Plus loin, cherchant à définir les propriétés du milieu social dans lequel se déroulent les phénomènes sociaux, il parlera, en recourant encore au lexique chimico-physique, du « nombre des unités sociales ou, comme nous l'avons dit aussi, le volume de la société, et le degré de concentration de la masse, ou ce que nous avons appelé la densité dynamique » (p. 112).

C'est ainsi qu'il faut comprendre la très grande insistance de Durkheim à repousser toute explication psychologique. *Les Règles* contiennent de nombreux passages où Durkheim réfute la pertinence du recours à la psychologie comme dispositif explicatif. En particulier, il refuse de prendre en compte l'intention des acteurs sociaux, déclarant que « toutes ces questions d'intention sont, d'ailleurs, trop subjectives pour pouvoir être traitées scientifiquement » (p. 95). Psychologie et intention renvoient à un ordre de phénomènes à la fois individuel et interne qui contredit complètement la vision du social comme extériorité exerçant du dehors une contrainte sur les individus. Le social donne alors prise, dans la logique réductionniste de l'analogie avec les phénomènes extérieurs et naturels, à une appréhension en termes d'explication causale externe. C'est là le deuxième élément du style explicatif, le type de causalité à l'œuvre au sein du social. Dans la mesure où Durkheim considère le social comme une force extérieure, un pouvoir, une énergie, il oriente l'explication vers ce qu'il appelle, reprenant un antique concept remontant à Aristote, la *cause efficiente*. « *Quand donc on entreprend d'expliquer un phénomène social, il faut rechercher séparément la cause efficiente qui le produit et la fonction qu'il remplit* » (souligné dans le texte, p. 95). Bien que de nature immatérielle, les faits sociaux ne sont pas moins des forces capables de transformer le milieu social, de déployer une énergie produisant des effets. Cette force et cette énergie transformatrice sont donc à la source de l'intelligibilité de la transformation du monde et peuvent être légitimement appelées cause efficiente. Réagissant contre le finalisme qui, selon lui, anime la vision sociologique d'un Comte ou d'un Spencer et, qu'en perspective aristotélicienne, on doit relier à la cause finale, Durkheim cherche la cause des phénomènes dans l'antécédence. Au lieu de chercher l'explication d'un phénomène dans son utilité sociale supposée, il faut en chercher l'explication dans des faits sociaux primordiaux et antécédents : « La cause déterminante d'un fait social doit être cherchée parmi les faits sociaux antécédents et non parmi les états de la conscience individuelle » (p. 109).

En privilégiant l'extériorité de la chose et l'efficience, Durkheim installe donc clairement le type d'explication de la sociologie dans le sillage de l'explication valable dans les sciences de la nature. Il considérera même, contre l'opinion de Mill, que la sociologie est une science au moins partiellement et indirectement expérimentale, la méthode comparative permettant de pallier l'impossibilité où se trouve le sociologue de manipuler et de reproduire les phénomènes comme le peuvent le physicien et le chimiste.

À ces considérations de base de l'approche durkheimienne de l'explication sociologique, j'aimerais ajouter quelques réflexions complémentaires. Le fait de considérer les « faits sociaux comme des choses » installe, comme déjà suggéré plus haut, la sociologie dans la ligne positiviste et même, pour reprendre une expression de Sperber (1996), dans une ligne

matérialiste et naturaliste de l'explication en sciences sociales. Les faits sociaux selon Durkheim ne relèvent donc pas des profondeurs d'une subjectivité, ni des aléas d'une intentionalité individuelle. Ils relèvent d'autres faits sociaux qui agissent comme cause extérieure. La posture scientifique consistant à considérer les faits sociaux comme des choses entraîne deux conséquences importantes. En premier lieu, les choses ont une intelligibilité qui renvoie à leur définition au niveau conceptuel, elles ont une intelligibilité qualitative car on peut les nommer et les conceptualiser, cerner et décrire leurs caractéristiques. Cette analyse qualitative et conceptuelle peut s'accomplir à l'intérieur d'une démarche de constitution de *types*, de construction de typologies à laquelle Durkheim consacre du reste beaucoup d'attention dans le chapitre 4 des *Règles* comme ailleurs dans son œuvre, à propos du *Suicide* notamment.

Mais il est un autre aspect des « choses », qui nous permet d'aborder le troisième élément du style explicatif, la méthode mise en œuvre : les choses, objets ordinaires ou faits sociaux, ont la propriété d'être plus ou moins nombreuses et par conséquent dénombrables. Le fait social du suicide donne prise non seulement à une définition du suicide, non seulement à une typologie des formes de suicide, mais encore au dénombrement des suicides et à une analyse statistique de leurs fréquences. Il s'agit, comme les autres phénomènes sociaux, d'une réalité diffuse dans la société selon des règles de distribution qu'il appartient précisément au sociologue de mettre à jour. On comprend mieux alors le parti pris chosiste, matérialiste du style explicatif de Durkheim : tant l'approche typologique que l'approche quantitative du recensement des fréquences d'apparition du phénomène peuvent être appliquées indifféremment à des objets ou à des personnes. Les statistiques s'appliquent aussi bien à la fréquence d'apparition des pluies dans une région, des défauts des pièces usinées dans une chaîne de fabrication, qu'à la diffusion des symptômes d'une pathologie dans une population donnée (épidémiologie). En fait, l'épidémiologie comme science de la diffusion dans une population de traits caractérisables sur le plan de la pathologie médicale, n'est qu'un cas particulier d'une science sociale qui serait alors la science sociale *par excellence*, à savoir la démographie ou science des populations. Si l'épidémiologie est la démographie des traits médicalement pathologiques, la sociologie « chosiste » pourrait être la démographie des représentations et des comportements collectifs. Toujours est-il que dans la mesure où une société humaine est un ensemble dénombrable d'individus possédant à la fois des traits semblables et des traits qui les différencient, la réduction « matérialiste » de l'explication à la recherche des causes de variation des fréquences est méthodologiquement justifiée, tout au moins comme un des styles explicatifs possibles en sciences sociales.

Cette approche chosiste et matérialiste s'appuyant sur le dénombrable offre l'avantage incomparable de permettre de prendre appui sur l'outil

mathématique et, en particulier, sur l'outil statistique. À partir de là, les sciences sociales, que cela soit la sociologie, la science politique ou, de manière éminente, la démographie, auront tendance à se mathématiser de plus en plus rejoignant ainsi la manière d'opérer privilégiée des sciences de la nature depuis Galilée.

En résumé, on a, avec Durkheim, un style explicatif qui 1) considère l'objet des sciences sociales comme des choses, 2) recherche une causalité extérieure aux individus (non psychologique) et 3) utilise de manière privilégiée l'outil statistique particulièrement apte à l'analyse de la diffusion des traits dans une population. Tout un style explicatif est ainsi défini qui va peu à peu constituer ce que Taylor (1971) appelle le *main stream* des sciences de l'homme et qui, effectivement, a joué un rôle éminent dans la diffusion de la sociologie comme connaissance de la société et dans son arrimage, grâce à sa méthode statistique, aux canons généralement, sinon universellement, reconnus de la scientificité. Dans la production de la science politique contemporaine, le style explicatif de type durkheimien est très présent. Ainsi par exemple de nombreuses études portent sur les élections et votations dans les pays démocratiques. De longue date la science politique a cherché à comprendre les déterminants du vote du citoyen. Parmi les études menées dans un esprit typiquement durkheimien, mentionnons celles qui recourent aux caractéristiques sociodémographiques pour expliquer ces données institutionnelles que sont les résultats des votations et élections. On ne donnera ici qu'un seul exemple concret, celui d'une recherche récente menée par une équipe du Département de science politique de l'Université de Genève sur *Genre, âge et participation politique : les élections fédérales de 1995 dans le canton de Genève* (Sciarini, Ballmer-Cao & Lachat, 2001). Ces chercheurs, profitant de l'extension du vote par correspondance, ont pu bénéficier d'une banque de données établies par le Service cantonal des votations et élections. Des informations sociodémographiques sur chaque citoyen(ne) sont codées (sexe, état civil, domicile, date d'arrivée dans le canton, etc.) ainsi que la participation de chaque citoyen(ne) aux votations et élections. Il devient donc possible d'analyser les relations entre l'objet d'étude (le fait de voter ou de s'abstenir) et des variables dont il s'agit de tester la causalité et la valeur explicative.

LA SOCIOLOGIE COMPRÉHENSIVE (MAX WEBER)

Avec Weber on est en présence d'un style explicatif très différent. Weber, sans jamais être tenté par la démarche empiriste, a cependant cherché à dépasser l'antinomie entre explication et compréhension que Dilthey avait posée comme une base épistémologique nécessaire. Il ne fuit pas la démarche explicative mais cherche à l'intégrer dans un dispositif heuristique global qui l'articule à la compréhension.

Il convient, comme cela a été fait pour le style explicatif empiriste, de commencer l'investigation par la question de l'objet de la sociologie selon Weber. Dans son *Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive* datant de 1913 et qui fait partie du recueil publié en français sous le titre de *Essais sur la théorie de la science* (1965), Weber affirme que l'objet spécifique de la sociologie c'est l'activité (*van Handeln*). Et par activité, Weber précise qu'il faut entendre

[...] un comportement compréhensible, ce qui veut dire un comportement relatif à des « objets » qui est spécifié de façon plus ou moins consciente par un quelconque sens (subjectif) « échu » ou « visé ». La contemplation bouddhique ou l'ascèse chrétienne de conviction ont pour les agents une relation subjectivement significative à des objets d'ordre « intime » et la libre disposition économique et rationnelle de biens matériels de la part d'un individu est significativement relative à des objets d'ordre « extérieur » (1965, p. 305).

L'objet de la recherche sociologique est ici construit en référence au sens visé par les acteurs, à une subjectivité qui imprègne les comportements déployés dans le monde historique et social. De ce point de vue, Weber reste fidèle à la tradition allemande et au message de Dilthey. L'esprit de l'homme, sa volonté, son intentionalité, sa rationalité habite l'histoire et la société présente. Le réductionnisme du fait social au statut de chose est inenvisageable car il s'agit de ne pas perdre ce qui fait la spécificité de l'histoire en tant qu'histoire humaine, à savoir la présence de la subjectivité.

Weber affirme que l'activité dotée de sens est pertinente pour le sociologue dans la mesure où elle « est explicable de manière compréhensible à partir de ce sens visé (subjectivement) » (p. 305). On remarquera que Weber, contrairement à la dichotomie diltheyenne, bloque dans un même syntagme le couple explication – compréhension. Il conjoint ces deux concepts au lieu de les disjoindre. On retrouve cela en de très nombreux lieux de son œuvre⁴. La différence la plus radicale avec Durkheim se situe au niveau de ce que l'on appellera l'ontologie respective des deux maîtres de la sociologie : pour l'auteur des *Règles* la société est une réalité en soi, extérieure aux individus qui la composent, non identifiable à eux. Il considère la société comme une réalité existant en dehors des individus qui la composent : « C'est qu'un tout n'est pas identique à la somme de ses parties, il est quelque chose d'autre et dont les propriétés diffèrent de celles que présentent les parties dont il est composé » (Durkheim, 1992, p. 102). On a souvent dit que Durkheim hypostasait la société en en faisant une réalité extra-mentale, située en dehors de l'individu et de son psychisme. Chez Weber, rien de tel. Il y a un individualisme (« méthodologique », voire ontologique) qui

4. On peut se reporter aussi au premier chapitre de *Économie et société*. Cf. Weber (1971).

le situe aux antipodes du holisme durkheimien : l'individu est le seul être pertinent pour la recherche et constitue l'unité de base de l'analyse sociologique. Un texte extrait des *Essais sur la théorie de la science* exprime bien cette position et pourrait même prétendre avoir valeur de manifeste épistémologique :

Le « comprendre », en tant qu'il est le but de cette étude, est également la raison pour laquelle la sociologie compréhensive (telle que nous la concevons) considère l'individu isolé et son activité comme l'unité de base, je dirai son « atome », si l'on me permet d'utiliser en passant cette comparaison imprudente (1965, p. 318). Les concepts plus abstraits tels que « État », « association » ou « féodalité » doivent être réduits par l'activité du sociologue à une activité compréhensible, ce qui veut dire sans exception aucune, à l'activité des individus qui y participent (p. 319).

Les phénomènes sociaux considérés comme des « actions sensées », selon l'expression de Ricœur⁵, appelle chez Weber un type de causalité que l'on peut qualifier, pour emprunter les termes de Boudon, de psychologique :

Pour Weber, la compréhension du comportement, la détermination du sens de l'action sont des moments essentiels de l'analyse sociologique. Bien que Weber manipule une psychologie que Simmel qualifiera avec clairvoyance de « psychologie abstraite » ou de « psychologie de convention », la partie « psychologique » de ses analyses en constitue, sinon le cœur, du moins un moment essentiel (Boudon, 1994, pp. 99-100).

J'appellerai pour ma part ce type de causalité une causalité *interne*, c'est-à-dire relevant de certains ressorts psychiques très généraux des individus tels la rationalité et ses différents types.

Seuls donc existent les individus qui sont des êtres agissant en fonction de valeurs et de représentations, de croyances religieuses ou philosophiques, mais également en fonction de buts précis qu'ils cherchent à réaliser : construire une machine, gagner de l'argent, obtenir son salut. Pour Weber, l'explication sera nécessairement « interne », elle sera liée au nœud formé par les représentations imaginaires ou idéologiques, les croyances, par les motifs d'action qui sont liés à ces représentations, par l'ensemble des raisons d'agir de l'acteur dont la saisie par l'observateur constitue la *compréhension* de ce qui est en question.

Weber se refuse du reste à ce que cette causalité interne soit considérée comme un recours à des éléments explicatifs psychologiques. Il donne l'exemple d'un chef d'entreprise au comportement de capitaliste qui est remplacé par un autre chef d'entreprise adoptant le même comportement

5. Cf. Ricœur (1986), en particulier le texte intitulé *Le modèle du texte : l'action sensée considérée comme un texte* (pp. 183-211).

bien qu'il ait un caractère, lié à sa psychologie personnelle, complètement différent de celui de son prédécesseur (Weber, 1965) :

Ce n'est qu'au cas où l'on voudrait caractériser le sens (visé subjectivement) par cette relation comme formant l'« aspect interne » du comportement humain – façon de parler qui n'est pas sans danger ! – que l'on pourrait dire que la sociologie compréhensive considère ces phénomènes « dans leur intérieur », étant entendu qu'il ne s'agit nullement dans ce cas de faire le dénombrement de leurs manifestations physiques ou psychiques (p. 306).

L'explication est interne en ce sens qu'elle renvoie à des données mentales dont l'individu, en tant qu'agent social, est en principe capable de rendre compte en formulant les raisons de son action. Mais ces données mentales ne sont pas idiosyncrasiques, liées aux spécificités d'une personne unique et singulière. Elles sont les données d'un type social, ou d'un rôle social, dans l'exemple choisi par Weber, le rôle du chef d'entreprise. Les comportements qui découlent du fait qu'un individu épouse un certain système de croyances ou adopte un certain rôle social sont explicables à partir du moment où l'on est parvenu à la *compréhension*, c'est-à-dire à partir du moment où l'on a pu reconstruire ce système et décrire les exigences du rôle. Le type d'explication weberien doit être précisé par le fait fondamental de la composition ou de l'agrégation des comportements individuels. Le social n'est pas seulement une collection d'actions sensées individuelles, discrètes et non coordonnées. Il est aussi un univers où l'ensemble d'une population partage des significations et imprime une orientation civilisationnelle spécifique comme le capitalisme ou le calvinisme.

Le troisième élément du style explicatif est la méthode mise en œuvre. Weber part des préoccupations des historiens mais les hisse au niveau de l'épistémologie de la sociologie. À l'instar de l'historien, il considère le social dans son flux, dans l'écoulement irréversible des événements, et par là se heurte à un problème épistémologique redoutable dont il proposera une solution très féconde. Le problème est celui de la connaissance scientifique du singulier. L'histoire n'est jamais identique à elle-même et le flux des événements empêche la mise en lumière de lois constantes telles qu'on les trouve dans la nature. Or toute la philosophie de la connaissance occidentale depuis la philosophie grecque insiste sur le fait qu'il n'y a de connaissance scientifique que du général, de l'universel. Une méfiance généralisée règne par rapport aux phénomènes singuliers, uniques dont la connaissance scientifique ne serait pas possible. Weber, qui a une conception du fait social comme singulier et historique, veut cependant assurer la scientificité de la connaissance sociologique. Il le fera en élaborant sa célèbre théorie de l'*idéaltype*. L'idéaltype est une construction du sociologue qui élabore une représentation simplifiée de la réalité, une sorte de description de l'objet qui n'en retient que les traits *essentiels* (terme employé fréquemment par Weber). Par exemple, tous les calvinistes sont des hommes à

chaque fois singuliers et uniques, présentant des traits idiosyncrasiques, mais aussi un certain nombre de caractéristiques communes permettant tout de même de construire un concept de *calviniste* qui fasse abstraction des traits idiosyncrasiques. De cette manière, Weber parvient à maintenir une généralité de substitution : la réalité ne connaît que des individus singuliers et des flux historiques. Mais le travail scientifique reconstruit une sorte d'essence, l'idéaltype, donc d'entité conceptuelle dotée d'universalité et qui permet de surmonter la discontinuité des individus et la fluidité des événements.

Dans ces conditions, on comprend bien que Weber ait eu un intérêt considérable pour l'activité des agents économiques. En effet, il est possible de déterminer quel est le comportement rationnel, non idiosyncrasique, en matière d'économie. Certes, tous les individus ne se comportent pas, en toutes occasions et à tout moment, en agents économiques rationnels, mais tant la pratique économique capitaliste que la science économique elle-même ont largement contribué à fixer les contours du comportement économique (rationnel) idéaltypique. L'individu qui calcule le rapport coût-bénéfice et qui cherche à maximiser son profit agit de manière rationnelle et peut rendre compte de sa démarche. Ce qu'il fait est en premier lieu compréhensible car il est possible de saisir et reconstruire les raisons de l'agir. D'autre part, ces raisons compréhensibles fonctionnent comme des motifs d'action et possèdent donc valeur de cause de cette action. Est ainsi mise en évidence une *énergétique* des motifs, des représentations, des idées même, qui trouvera une illustration remarquable dans *l'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*.

Au niveau d'une sociologie scientifique, la détermination de la cause permet la mise en lumière de l'explication. Weber ne se détourne pas de cette exigence de la scientificité ; il va chercher la cause dans l'individu et ce qui l'habite. Le motif de l'action, la raison qui pousse l'agent à agir remplit une fonction causale dans le dispositif explicatif weberien.

La manière dont l'agent social se situe par rapport aux valeurs, aux représentations, aux croyances *explique* causalement ce qui découle du fait d'être habité par ces valeurs, représentations et croyances. Pour prendre un exemple relevant de l'actualité, si je comprends que pour un exalté religieux la mort volontaire dans un acte de guerre sainte ou de terrorisme pour la cause de Dieu permet d'obtenir le paradis, l'estime de son entourage et le plaisir anticipé de faire du mal à l'ennemi, je suis alors en mesure d'expliquer l'action concrète qui a poussé cette personne à détruire et à se détruire. Comprendre, ici, signifie reconstruire l'*ethos* du kamikaze et attribuer causalement l'énergie qui se dégage de cet *ethos* à la source des comportements observables.

Il y a donc très clairement une imbrication des concepts de compréhension et d'explication chez Weber que l'on retrouve dans des formules

telles que *explication compréhensive* (1965, p. 303), *explication par interprétation* (p. 308). Une fois compris et donc reconstruit par le sociologue, l'éthos vaut comme explication. Cette imbrication est l'un des traits majeurs du style explicatif wébérien qui, selon certains, serait le style dominant dans la sociologie contemporaine. Dans un texte récent, Passeron n'hésite pas à affirmer le triomphe discret de la vision scientifique du vieux maître allemand :

Si j'osais livrer ici ma conviction épistémologique [...], je dirais volontiers aujourd'hui que la sociologie me semble devenue tout entière wébérienne, pour autant du moins qu'elle poursuit une intelligibilité qui lui appartient en propre. La sociologie vivante est wébérienne, soit, chez les chercheurs wébériens, parce qu'elle utilise *directement* des typologies ou des concepts descriptifs issus d'un des nombreux chantiers de sociologie historique de Weber, soit, *indirectement* (et c'est le plus fréquent), parce qu'une sociologie qui n'abdique ni l'« explication » ni la « compréhension » repose inévitablement sur une épistémologie wébérienne, même quand cette sociologie se réclame emblématiquement du lexique d'un autre maître. (Passeron, 1996, p. 12)

La tradition issue de Weber a connu un double destin. Dans la mesure où Weber fut un adepte de l'individualisme méthodologique (Boudon, 1992, pp. 26-27) selon lequel, comme il l'a été dit plus haut, l'individu est l'unité d'analyse pertinente, il inspire ce que Boudon appelle la « *sociologie de l'action à-la-Weber* » qui considère que « la causalité d'un phénomène réside dans les actions individuelles dont il est le résultat » (p. 13). On citera comme exemple de cette variante du style wébérien le fameux ouvrage de Olson *The Logic of Collective Action* (1965) qui a profondément marqué les recherches sociologiques et politologiques d'inspiration individualiste sur le phénomène social de l'action collective.

On connaît par ailleurs le grand intérêt que Weber avait pour l'histoire et l'attention qu'il accorda aux singularités des formations historiques telles que le *calvinisme*, ou le *judaïsme* ou le *capitalisme*. Cet intérêt a donné naissance à une autre variante du style wébérien. À ce titre, le sociologue allemand a durablement inspiré les chercheurs intéressés par la définition historique de l'*éthos des sociétés*, entité de type macrosociologique ou macropolitique saisie dans l'unité construite de l'idéal-type. C'est ainsi que Wippler considère qu'« une proposition macrosociologique est au centre de la théorie de Weber concernant la naissance du capitalisme » (1993, p. 208).

Dans la science politique contemporaine, le style explicatif – compréhensif wébérien dans sa variante macro – a trouvé des concrétisations nombreuses et variées. On mentionnera notamment les travaux de Aron (1965), de même que ceux de Hannah Arendt qui, dans sa Préface à *Sur l'antisémitisme, les origines du totalitarisme* (Arendt, 1973) se situe dans une dialectique de la compréhension et de l'explication qui n'est pas sans rappeler le Weber d'*Économie et société* :

Il me sembla évident que ces phénomènes appelaient non seulement la lamentation et la dénonciation mais aussi une explication. Ce livre constitue une tentative de compréhension de faits qui, au premier coup d'œil, et même au second, semblaient révoltants. (1973, p. 16)

Le style arendtien consiste bien à reconstruire, à partir d'une documentation historique d'une très grande ampleur et d'une conceptualisation philosophique, la compréhension d'un phénomène socio-politique, que cela soit l'antisémitisme, le totalitarisme de manière plus générale ou encore le phénomène des révolutions dans la modernité politique. Il s'agit d'une compréhension en ce sens que ce qui est visé par la démarche est bien le sens que la réflexion savante actuelle peut conférer à ces phénomènes, sens qui vient en quelque sorte commenter la signification que les acteurs historiques eux-mêmes voyaient à leurs actions.

De manière très différente, mais à mon sens toujours dans une tradition wébérienne de réflexion historique sur le sens, on mentionnera les travaux d'ordre macrohistorique et macrosocial d'un Eisenstadt (1993) cherchant à scruter, là encore dans une démarche mêlant explication et compréhension, les caractéristiques fondamentales des systèmes politiques et, en particulier, celles des empires bureaucratiques historiques (Chine, empire byzantin, etc.). Dans le même style, mais avec des hypothèses différentes, on mentionnera le très célèbre ouvrage de Huntington *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (1996) qui a l'ambition de fournir une nouvelle grille d'interprétation des relations internationales en élaborant des types de civilisations et en formulant l'hypothèse de leur choc mutuel.

CONCLUSION

Bien entendu, les sciences sociales ne s'en tiennent pas rigidement aux deux styles de base qui viennent d'être exposés. Le développement interne des différentes disciplines tel qu'il a été engendré par la pratique réelle de ces sciences a vu fleurir une diversité de styles dont certains sont au fond des *hybrides* des deux styles historiques et fondateurs. Il convient de mentionner dans ce contexte le développement considérable des études portant sur les *attitudes*. L'attitude est un phénomène psychique, interne, en premier lieu individuel, mais que l'on peut étudier également sur une base collective. À travers les techniques appropriées mises progressivement au point (échantillonnage, interviews, questionnaires standardisés, codage des données, analyses statistiques), ce qui était de l'ordre du psychique, de l'individuel et de l'interne, devient objectivé et collectif. Sur un plan strictement méthodologique et donc excluant toute perspective ontologique, les

phénomènes de « l'esprit » deviennent des « choses » susceptibles de traitement quantitatif. Le point de vue mental de l'acteur social devient ainsi, grâce aux stratégies de l'opérationnalisation, un véritable objet au sens durkheimien. Les travaux de Lazarsfeld (en particulier 1970, 1993) et de son école ont définitivement accredité ce courant vite devenu l'un des axes majeurs en sciences sociales. Les objets étudiés (les attitudes) peuvent alors être analysés en cherchant leur explication dans les variables sociodémographiques classiques ou dans les variables institutionnelles ou économiques. Parmi des centaines d'illustrations possibles glânées dans le répertoire des sciences sociales et de la science politique en particulier, on donnera comme exemple de ce style les recherches bien connues de Inglehart (1977) sur les transformations des valeurs et le postmatérialisme ou celles menées en France par Mayer (1993) sur l'antisémitisme et par Perrineau (1997) sur l'électorat d'extrême-droite.

Pour conclure, il faut aussi parler d'un style tout différent qui prend le *texte* pour objet, qui met en œuvre des méthodes dérivées de la linguistique ou de la critique littéraire et qui trouve ses ressources explicatives dans divers modèles théoriques (analyse des systèmes, théorie des jeux, modèles pragmatiques, etc.). On mentionnera dans cette ligne stylistique les travaux de Roig (1979) sur la *Grammaire politique de Lénine* et de Ossipow (1979) sur la *Transformation du discours politique dans l'Église*.

La recherche réelle, dans toute sa liberté et sa richesse, n'hésite pas à mêler ou à juxtaposer, lorsqu'elle en éprouve le besoin, différents styles, comme dans les travaux de Kriesi sur les nouveaux mouvements sociaux, travail qui s'appuie sur des sondages Eurobarometer ainsi que sur des données agrégées concernant le nombre d'événements suscités par les *nouveaux mouvements sociaux* (Kriesi, 1995). La recherche réelle est à la fois fidélité à des styles fondateurs (Durkheim, Weber, Lazarsfeld) et liberté combinatoire d'hybridation et d'invention.

En résumé, des styles explicatifs très variés se sont développés en sciences sociales mettant en jeu des virtualités interprétatives et méthodologiques différentes. En premier lieu, ils dépendent de la manière dont l'objet des sciences sociales est interprété dans le moment préscientifique de la précompréhension : objet comme chose, comme action, comme texte, comme tout, comme système ou comme organisme, etc. En second lieu, ils dépendent de la théorie explicative mise en œuvre, par exemple théorie de l'inconscient, de la lutte des classes, de l'intérêt individuel, de la fonctionnalité sociale ; en troisième lieu, ils dépendent du type de méthode auquel le chercheur recourt : par exemple méthode génétique ou dialectique, documentaire et reconstructive ou récolte de données quantifiables et traitement statistique.

Quel que soit le style explicatif retenu, la causalité apparaît incontournable en sciences sociales. À cet égard, il n'est pas sans intérêt d'évoquer

en conclusion un problème qui avait beaucoup intéressé Piaget comme en témoignent au moins deux textes publiés à de nombreuses années de distance (Piaget, 1941, 1967). Piaget opère une distinction entre causalité et implication. La causalité occasionne une modification des états du monde, alors que l'implication occasionne une modification des états cognitifs par le parcours réglé de l'intelligence.

Le savant genevois s'élève avec ironie contre le dualisme diltheyen comme manifestation de la pensée allemande qui, « sous l'influence d'un démon métaphysique » (Piaget, 1967, p. 1130), a introduit une séparation absolue et irréconciliable entre science de la nature, vouée à l'explication causale, et aux sciences de l'esprit, vouée à la compréhension. En fait, Piaget admet que les sciences de l'homme (en tout cas celles que nous nommons aujourd'hui sciences sociales) sont soit explicatives soit font « intervenir deux séries parallèles : l'une d'implication et l'autre de causalité » (p. 1134). Les sciences de l'homme sont implicatives dans la mesure où les sujets sociaux, y compris les chercheurs en sciences sociales, sont appelés à manipuler des symboles tels des « règles, des valeurs et des signes ». On pourrait donc dire que, par exemple, la théorie des jeux qui eut une si profonde influence sur la science économique, la sociologie et la science politique, est un exercice de virtuosité implicative puisqu'elle met en œuvre des ressources mathématiques pour formaliser les raisonnements tenus par les stratèges ou les agents économiques. Mais ce qui intéresse le chercheur en sciences sociales, ce n'est pas la pure syntaxe du raisonnement, aussi virtuose soit-elle, c'est l'inscription de cette syntaxe et de cette rationalité dans une action, comme Weber l'a bien vu. L'implication logico-mathématique, l'idéal, le monde des valeurs, des normes, des signes, des idées et des représentations, tout cela a du prix aux yeux des sciences sociales pour autant qu'une énergétique vienne informer et dynamiser la logique. Cette énergie née de l'action basée sur les valeurs est la force anti-entropique capable de maintenir le monde en l'état ou au contraire de le transformer. Weber lui-même, à qui certains pourraient reprocher de donner un rôle trop important aux ressorts internes comme les motifs, les raisons, les représentations, était surtout intéressé par ce qu'il appelait *l'influence* des idées, par la causalité de l'ethos, et donc par cette causalité active exercée dans l'histoire par l'esprit, la volonté et la culture. Piaget a ainsi raison de considérer, contre Dilthey, que « toute science de l'homme est donc à la fois implicatrice et causale dans ses analyses du sujet humain, tandis que toute science naturelle est causale du point de vue de ses objets matériels et implicatrice du point de vue du sujet qui organise mathématiquement le savoir » (p. 1135). En sciences sociales, tous les styles explicatifs ramènent à l'énergétique causale qui est à l'œuvre dans le monde des hommes et qui semble vraiment primer le point de vue implicatif. Le monde social en effet est celui où le calcul, tout comme la symbolisation, devient action et où, ultimement, l'esprit lui-même se déploie comme énergie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arendt, H. (1967). *Essai sur la révolution*. Paris : Gallimard. (rééd. Collection TEL).
- Arendt, H. (1972-1973-1982). *Les origines du totalitarisme. Vol. 1 : Sur l'antisémitisme. Vol. 2 : L'impérialisme. Vol. 3 : Le système totalitaire*. Paris : Calmann-Lévy. (Rééd. Coll. Points-Essais). Paris : Le Seuil.
- Aristote (1962). *La Métaphysique*. (Trad. J. Tricot). Paris, Vrin, 2 vol.
- Aron, R. (1965). *Démocratie et totalitarisme*. Paris : Gallimard.
- Boudon, R. (1992). Introduction. Action. In R. Boudon (Éd.), *Traité de sociologie* (pp. 7-55). Paris : PUF.
- Boudon, R. (1994). Durkheim et Weber : Convergences de méthode. In M. Hirschhorn et J. Coenen-Huther (Éd.), *Durkheim et Weber. Vers la fin des malentendus ?* (pp. 99-122). Paris : L'Harmattan.
- Coenen-Huther, J. & Hirschhorn, M. (1994). Introduction. In M. Hirschhorn & J. Coenen-Huther (Éd.), *Durkheim et Weber. Vers la fin des malentendus ?* (pp. 5-16). Paris : L'Harmattan.
- Durkheim, E. (1992). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.
- Eisenstadt, S.N. (1993). *The Political Systems of Empires*. (With A New Introduction by the Author). New Brunswick (USA) and London (UK) : Transactions Publishers.
- Geertz, C. (1986). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris : PUF.
- Heelan, P.A. (1997). L'herméneutique de la science expérimentale : la mécanique quantique et les sciences sociales. In J.-M. Salanskis, F. Rastier & R. Schleps (Éd.), *Herméneutique : textes, sciences* (pp. 277-292). Paris : PUF.
- Herman, J. (1983). *Les langages de la sociologie*. Paris : PUF.
- Huntington, S. P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York : Simon & Schuster.
- Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution*. Princeton : Princeton University Press.
- Kriesi, H. (1995). Bewegungen auf der Linken, Bewegungen auf der Rechten : Die Mobilisierung von zwei neuen Typen von sozialen Bewegungen in ihrem politischen Kontext. *Swiss Political Science Review*, 1/1, 9-52.
- Lazarsfeld, P.F. (1970). *Philosophie des sciences sociales*. (P. Birnbaum & F. Chazel, trad.). Paris : Gallimard.
- Lazarsfeld, P.F. (1993). *On Social Research and its Language*. Chicago and London : The University of Chicago Press.
- Mayer, N.(1993). L'antisémitisme français à l'aune des sondages. In M. Wiewiorka (Éd.), *Racisme et modernité* (pp. 278-288). Paris : La Découverte.
- Moles, A. (1995). *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Seuil.
- Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.

- Ossipow, W. (1979). *La transformation du discours politique dans l'Église*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Passeron, J.-C. (1996). Introduction. L'espace wébérien du raisonnement comparatif. In M. Weber (Éd.), *Sociologie des religions* (pp. 1-49). Paris : Gallimard.
- Perrineau, P. (1997). *Le symptôme Le Pen. Radiographie des électeurs du Front national*. Paris : Fayard.
- Piaget, J. (1941). Essai sur la théorie des valeurs qualitatives en sociologie statique (« synchronique »). In A. Babel, Ch. Burky, E. Folliet, L. Hersch, E. Milhaud, J. Piaget, W.E. Rappard & Cl. Terrier (Éd.), *Études économiques et sociales*. Genève : Georg & Cie.
- Piaget, J. (1967). Les deux problèmes principaux de l'épistémologie des sciences de l'homme. In J. Piaget (Éd.), *Logique et connaissance scientifique* (pp. 1114-1146). Paris : Gallimard.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Roig, C. (1979). *La grammaire politique de Lénine*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Sciarini, P., Ballmer-Cao, T.-H. & Lachat, R. (2001). Genre, âge et participation politique : les élections fédérales de 1995 dans le canton de Genève. *Swiss Political Science Review*, 7/3, 83-98.
- Sperber, D. (1996). *La contagion des idées*. Paris : Odile Jacob.
- Taylor, C. (1971). Interpretation and the Sciences of Man. *Review of Metaphysics*, 25, 33-34, 45-51.
- Toumlin, S. (1983). The Construal of Reality : Criticism in Modern and Postmodern Science. In W.J.T. Mitchell (Ed.), *The Politics of Interpretation* (pp. 99-117). Chicago : The University of Chicago Press.
- Ullmo, J. (1967). Les concepts physiques. In J. Piaget (Éd.), *Logique et connaissance scientifique* (pp. 623-705). Paris : Gallimard.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon. (Original publié en 1913).
- Weber, M. (1967). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon. (Original publié en 1904-1905).
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon. (Original publié en 1956).
- Wippler, R. (1993). Individualisme méthodologique et action collective. In F. Chazel (Éd.), *Action collective et mouvements sociaux* (pp 207-224). Paris : PUF.

**LES FORMES
DE L'EXPLICATION
ET LES PROCÉDÉS
DE RECHERCHES SINGULIÈRES**

Accès à l'écrit et déficience mentale. Attentes et pratiques

Britt-Marie Martini-Willemin & Gisela Chatelanat
Université de Genève

INTRODUCTION

Lorsque nous prenons connaissance d'une recherche, cette dernière est en général achevée. Or, le sujet traité ici consiste, au contraire, en une mise en évidence des étapes souvent invisibles qui se situent en amont et *dans le cours* d'une recherche.

Le caractère invisible des étapes « princeps » n'enlève rien à leur aspect essentiel. En effet, le processus qui fait émerger une question dans la tête du chercheur précède et influence forcément une *genèse de recherche*. Or, comme l'affirme Kilani (1992, cité par Borel, 1995) c'est un avantage d'« occuper parfois la place de l'épistémologue "du dehors" [ce qui] lui permet de se regarder agir en suspendant provisoirement les urgences pratiques imposées par un certain travail et comprendre sa propre façon de construire son objet » (p. 39). Voilà donc la question épistémologique de la construction d'un savoir qui est posée et qui ne peut contourner celle de son point de départ. En nous appuyant sur la construction d'une recherche particulière, nous proposons de porter notre attention sur l'origine de la question de recherche et d'essayer d'observer les démarches entreprises par le chercheur pour tenter d'y répondre. Plus précisément, il s'agira d'observer l'évolution depuis la découverte d'un fait, d'une observation, qui nous surprend, nous interroge et devient question. Une question qui sera confrontée à divers cadres théoriques et qui subira des modifications au fur et à mesure des lectures et des réflexions. Nous aimerions tenter de dévoiler ce cheminement éminemment intime du chercheur habité par sa question,

qui prend par moment, nous semble-t-il, l'allure d'un combat contre le doute et l'incertitude : doute que l'observation de départ ne puisse jamais se transformer en objet d'étude abordable avec la rigueur nécessaire, doute d'autant plus grand, nous le verrons plus loin, que la question se fait le relais d'une demande sociale et que ce fait risque de nous éloigner d'une démarche scientifique à force d'être tenté de « défendre la veuve et l'orphelin ». Et l'incertitude persiste quant aux autres questions que l'interrogation initiale pourrait cacher et qui seraient peut-être à poser en amont et, enfin, quant aux choix des cadres théoriques et méthodologiques les plus appropriés.

UNE PROBLÉMATIQUE EN CONTEXTE

Rappelons que l'objectif est ici de montrer le cheminement depuis une première question jusqu'à sa formulation finale, qui marquera le découpage définitif de l'objet en tant que point de départ de la recherche proprement dite.

La problématique qui va nous occuper ici est celle de l'accès à la littéracie de l'enfant avec une déficience mentale. Formulée sans plus de précision, cette problématique pourrait être traitée par bon nombre de disciplines voisines ou constitutives des sciences de l'éducation. La sociologie, la psychologie, l'histoire, pour ne citer que ces trois disciplines, pourraient en effet prendre ce thème comme objet d'étude. C'est le découpage de l'objet qui situera la problématique dans le champ spécifique des sciences de l'éducation et plus particulièrement celui de l'éducation spéciale. Précisons que la spécification de la question a plusieurs sources d'influence. La prégnance de certains thèmes actuellement discutés dans le champ de l'éducation spéciale a été déterminante. En effet, nous nous trouvons aujourd'hui dans une période charnière où de nombreux changements ne manquent pas de susciter la réflexion parce qu'ils ont des conséquences importantes sur la manière de penser et d'intervenir dans le domaine de l'éducation spéciale. Parmi les thématiques qui occupent les esprits de notre équipe, figurent notamment des changements dans les rapports entre les usagers et les services publics (Chauvière & Godbout, 1992), des réflexions à propos de la relation d'aide avec des propositions pour une redistribution des rôles entre bénéficiaires et prestataires de services, et un plus grand équilibre entre les acteurs concernés (Bouchard, Talbot, Pelchat & Boudreault, 1998 ; Dunst, Trivette & Deal, 1994). À cela s'ajoutent les réflexions concernant les exigences de l'État à propos de la certification-qualité des institutions. Celle-ci impose de nouveaux critères, dont la satisfaction de l'utilisateur fait partie (OFAS, 1999).

L'ORIGINE DE LA QUESTION

C'est au détour d'une recherche FNRS intitulée « Partenariat entre les parents d'enfants handicapés et les professionnels : expériences et attentes des parents » (Chatelanat & Panchaud Mingrone, 2001) que la question s'est (im)posée. Des entretiens avec des parents d'enfants avec un handicap mental ont donné un accès à des expériences privées qui souvent ont bousculé des « idées toutes faites » et donné envie d'apprendre à percevoir la réalité avec plus de nuances et moins *d'a priori*.

À un moment donné de cette recherche, un questionnaire posait la question suivante : « Estimez-vous que les aspects suivants de l'éducation sont actuellement pris en compte par les professionnels qui travaillent avec votre enfant ? ». Si l'analyse des résultats révèle que les parents se disent globalement satisfaits, elle est plus nuancée, notamment pour les apprentissages scolaires et pré-scolaires. 37 % des parents en effet répondent que cet aspect n'est « pas du tout » ou « pas suffisamment » pris en compte par les professionnels qui travaillent avec leur enfant. Dans des entretiens approfondis qui ont suivi ce questionnaire, la recherche révèle que certains parents estiment que les apprentissages scolaires sont négligés et que le potentiel de leur enfant dans ce domaine est sous-évalué. Certains parents ont fait des efforts considérables afin d'obtenir que l'institution n'exclue pas ces apprentissages de son programme. Cette demande insistante des parents les a, dans certaines situations, entraînés dans des conflits majeurs avec la direction et les enseignants. Plusieurs parents ont entendu des professionnels leur reprocher : de n'avoir pas fait le deuil de « l'enfant rêvé », d'avoir trop d'exigences et de surcroît irréalistes, d'oublier l'intérêt de l'enfant. Ces conflits ont trouvé pour certains parents une issue partielle dans l'organisation d'un groupe d'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'extérieur des institutions éducatives.

L'interrogation parentale sous-jacente à ce conflit pourrait se formuler ainsi :

Pourquoi ce peu d'importance accordé aux acquis scolaires, notamment à la lecture et l'écriture, et pourquoi une résistance si forte à la demande de faire bénéficier les enfants d'un tel enseignement ?

Cette question des parents, émergeant du contexte d'une recherche sur le partenariat entre parents et professionnels, qui étudiait la perception parentale quant à la place qui leur était donnée et qu'ils pouvaient prétendre occuper au sein d'un système d'éducation et de soins, ne pouvait que nous alerter. En effet, les institutions, mandatées pour répondre aux besoins spécifiques des enfants dépendant de l'enseignement spécialisé, déclarent

généralement qu'elles souhaitent une implication forte des parents dans l'éducation et l'instruction de leurs enfants, ainsi que dans la vie de l'institution. Cette demande parentale aurait donc pu être comprise comme un signe tangible de leur implication, une façon de participer au projet éducatif de leur enfant, bref, une demande émanant de parents concernés par l'avenir de leurs enfants et qui ont pris leurs responsabilités en voulant discuter des objectifs éducatifs poursuivis. Les récits des parents nous semblaient signaler là une contradiction qu'il fallait élucider pour comprendre un phénomène plus global.

Le projet de thèse dont il est question ici est donc né d'une demande sociale qui, dans un autre contexte, serait peut-être passée inaperçue, comme une anecdote concernant un simple désaccord à propos d'un plan d'étude. Mais pour nous, elle posait des questions plus larges liées notamment aux règles implicites qui sous-tendent les interactions entre les usagers et « leurs » institutions. Si on admet trivialement que l'institution a été créée pour l'usager, on peut se demander néanmoins comment l'usager perçoit sa marge de manœuvre pour influencer le fonctionnement et le projet institutionnel. Dans le cas qui nous préoccupe, les réactions que les enseignants et la direction de l'institution ont eu face à la demande parentale semblent avoir indigné les parents. Ils ont compris que certaines revendications ou remises en question ne sont pas négociables. De plus, au lieu de prendre en considération la demande et d'avancer des arguments se rapportant au potentiel de l'enfant, aux connaissances scientifiques sur les difficultés d'accéder à la littéracie, les possibilités ou impossibilités de mettre en place un tel projet, etc., les professionnels semblent avoir opté pour une sorte de « psychologisation » pour ne pas dire « psychiatrisation » des souhaits parentaux.

En résumé, le projet de thèse étant né de perceptions parentales recueillies lors de la recherche FNRS à laquelle nous avons fait référence, l'orientation de ce travail s'inscrit dans une même perspective. Ainsi, l'étude portera essentiellement sur l'analyse de l'accès à la littéracie de l'élève avec une déficience intellectuelle, éclairée par le point de vue des parents, telle qu'ils la conçoivent et par leur perception des résistances à cet objectif de la part du milieu professionnel.

LA PERTINENCE DE LA DEMANDE

À partir de l'interrogation des parents, il s'agissait de construire un objet d'étude et de ne pas simplement se faire le porte-parole des parents.

Le premier pas consistait à vérifier la légitimité de la question des parents. En effet, on ne peut pas écarter d'emblée l'hypothèse que ce peu d'ambition à l'égard des apprentissages scolaires de la langue écrite pour

les enfants avec une déficience intellectuelle soit sous-tendue par des connaissances objectives.

Une première revue de la littérature fait rapidement apparaître trois phénomènes. Tout d'abord, il existe des ouvrages publiés, écrits par des personnes avec une déficience intellectuelle (Hunt, 1966 ; Echavidre, 1979). Deuxièmement, des recherches récentes ont exploré comment des enfants avec une déficience intellectuelle accèdent à des compétences en lecture et en rédaction (Bayliss, 2000 ; Buckley, Bird & Byrne, 1996). L'équipe de l'université de Portsmouth, guidée par le Prof. Sue Buckley rappelle aussi que, comme pour les autres enfants, l'apprentissage de la lecture favorise le développement du langage en général et le langage parlé en particulier, ainsi que le développement cognitif.

D'autres auteurs approchent le droit à l'instruction par l'angle du droit à la citoyenneté, qui est de plus en plus revendiquée. Pour eux, rien ne justifie de refuser *a priori* à des enfants atteints de déficience mentale ces apprentissages typiquement scolaires qui sont également des compétences clés pour favoriser une véritable participation à la vie dans la société (Kliwer, 1998). Ainsi, la législation australienne en matière de handicap, dans un souci d'empêcher une discrimination sur la base d'une déficience, affirme que la littéracie et la numéracie ne peuvent être refusées aux élèves atteints de déficience (mentale y compris) (Colbert & van Kraayenoord, 2000¹). De surcroît, l'acquisition de compétences en littéracie favorise la citoyenneté et la participation à la vie de la communauté, tant il est vrai que l'écrit a une place prépondérante dans notre société.

Enfin, des méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture adaptées à ce groupe d'enfants ont été élaborées et se pratiquent avec succès, notamment dans les pays anglo-saxons (Buckley & Bird, 1993, Buckley, 1995, Oelwein, 1995). En Suisse romande, la méthode d'apprentissage de l'écriture, proposée à des enfants atteints de trisomie, préconisée par Cuilleret (1996), psychologue française, est de plus en plus connue des parents d'enfants porteurs de trisomie qui voudraient que leur enfant en bénéficie.

Il semblerait donc que la demande d'inclure des apprentissages de la lecture et de l'écriture dans le plan d'études des institutions n'est pas déraisonnable et qu'elle mérite réflexion et argumentation. Or, rappelons que la réponse négative de la part de ces dernières se fondait essentiellement sur la critique des motivations parentales, sans justifications d'ordre pédagogique

1. *Recherche australienne en ce qui concerne la littéracie et la numératie à l'école primaire qui précise que « schooling, and therefore literacy and numeracy teaching and learning as provided by schools can not be denied to students with disabilities ». Position due en partie à la législation australienne en matière de handicap « The Disability Services Act 1992 » et « The Disability Discrimination Act 1992 ».*

ou en référence au fonctionnement psychologique des enfants. Cette résistance des professionnels face à la demande parentale, exprimée dans un registre émotionnel, constitue le deuxième aspect de la situation qui nous a semblé surprenant et que nous avons voulu mieux comprendre.

Classifications et plan d'étude

La recherche FNRS nous a aussi fait découvrir que dans le système de l'enseignement spécialisé vaudois, une classification qui distingue les enfants « scolarisables » et les enfants « éducatibles sur le plan pratique » (les EPP) (DFJ, 1999) est en vigueur et qu'elle constitue un des critères essentiels du placement éducatif des enfants. Cette classification, apparemment éloignée des classifications modernes, nous a donné envie d'aller à la recherche d'un éventuel « pot aux roses » afin de vérifier s'il ne cachait pas une anguille... Et si l'on trouvait là une première explication à l'option pédagogique qui a choqué les parents ? Il se peut que les lieux d'accueil destinés aux enfants désignés comme « éducatibles sur le plan pratique » ne soient conçus que pour offrir un programme éducatif visant essentiellement l'acquisition de compétences pratiques (compétences dans les gestes de la vie quotidienne, socialisation,...), au détriment de compétences scolaires, dont la lecture et l'écriture. Or, les parents en conflit autour des questions d'acquisitions scolaires sont précisément ceux des enfants désignés comme « EPP ». On pourrait alors interpréter leur colère comme un refus d'accepter que la désignation de « EPP » compromette d'emblée, par principe pour ainsi dire, l'accès à la littéracie.

L'interrogation plus générale se situerait alors pour nous dans un questionnement des liens entre classifications et programmes d'intervention :

Même si les classifications ont un rôle indicatif en matière d'offre éducative, pourquoi entraveraient-elles l'appropriation de certains outils de connaissance et l'accès à certains savoirs ?

Depuis les travaux de Haywood (1971), Hobbs (1975), Mercer (1973) et bien d'autres publications des années 70, nous connaissons dans le domaine de l'éducation spéciale les effets pervers de la catégorisation et de l'étiquetage pour les individus concernés, dont l'un d'eux est justement de limiter l'accès à une série d'expériences d'apprentissage (Hobbs, 1975). L'étude de cette problématique semble donc aujourd'hui à première vue être un combat d'arrière-garde. Néanmoins, le grand nombre de publications récentes (AAMR, 1994, Fougerollas, 1997, Gardou & Develay, 2001, OMS 2001) montre que le débat est toujours aussi vif un quart de siècle plus tard, que les classifications internationales ont considérablement

évolué ces dernières années et viennent de subir de nouvelles révisions mais qu'elles ont des difficultés à s'imposer dans la pratique. La volonté pédagogique d'offrir un accès à la littéracie aux élèves avec une déficience intellectuelle pourrait dépendre alors de ce que les classifications contiennent comme prescriptions sur les contenus de l'éducation estimés adaptés à ces élèves.

CLASSIFICATIONS DU RETARD MENTAL

Les systèmes de classification jouent un rôle essentiel dans l'étude quantitative d'un phénomène. Entre autres, les classifications sont la base d'études épidémiologiques et visent une uniformisation internationale des termes utilisés pour décrire les phénomènes sous étude, afin de permettre une meilleure comparabilité des données de diagnostic.

Le handicap était appréhendé dans les premières tentatives de catégorisation comme inhérent à l'individu. Il s'ensuivait que l'action médicale ou thérapeutique visait exclusivement, soit l'éradication de la maladie, soit la compensation de la déficience, toujours considérée comme exclusivement « l'affaire de l'individu ». Durant les dernières décennies, cette manière de définir les déviations a profondément changé.

Ce changement se reflète par exemple dans l'évolution de la classification OMS. Dès 1993, l'OMS publie la « Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités, désavantages. Manuel de classification des conséquences des maladies » (CIH) (OMS, 1993) qui établit la nécessité de dépasser le diagnostic pour décrire l'état fonctionnel d'une personne, et de prendre en compte des facteurs environnementaux qui influencent de manière déterminante la qualité de vie de la personne atteinte. Cette classification, au cours du processus de révision, s'est distancée aujourd'hui d'une classification des « conséquences des maladies » pour présenter une classification des « composantes de la santé », montrant ainsi une volonté de mettre l'accent sur la prévention primaire et secondaire. Par ailleurs, cette version réaffirme la nécessité d'adapter le milieu à l'individu.

La classification du retard mental proposée par l'*American Association of Mental Retardation* (AAMR, 1994) préconise une approche semblable qui n'est plus basée sur les limites qu'impose un retard mental à l'individu, mais qui met l'accent sur les soutiens requis dans différents domaines de la vie des personnes.

Ces nouvelles tendances nous permettent en effet de dégager que l'effort de modification réside dans la tentative d'offrir une intervention ciblée sur la personne dans sa globalité (réponses à des besoins individuels qui ne sont pas uniquement fonction de l'appartenance à un groupe diagnostic

donné) et également dans le souci que cette intervention ne limite pas l'évolution de la personne.

Laissons de côté les toutes dernières révisions mentionnées plus haut qui ne se sont pas encore imposées dans la pratique et considérons maintenant, au travers de la classification OMS (1993) et du « Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux » (DSM IV, 1996), cette tentative de renforcer les liens entre les classifications et les pratiques pour examiner ce qu'elles contiennent comme prescriptions pédagogiques.

En préambule, le DSM-IV rappelle qu'habituellement on distinguait entre les personnes « éducatibles » et celles dites « dressables ». Les auteurs se montrent critiques envers cette dernière désignation, car [ce terme] *implique, à tort, que les sujets atteints de retard moyen ne peuvent bénéficier de programmes éducatifs*. Mais on voit plus loin dans le texte que non seulement cette classification demeure prescriptive, mais qu'elle limite d'emblée la progression potentielle dans certaines matières scolaires :

Ils peuvent bénéficier d'un apprentissage professionnel et acquérir une autonomie au prix d'une assistance modérée. Ils peuvent aussi bénéficier d'un apprentissage social et pratique, mais ils ont peu de chances de poursuivre leur scolarité au-delà du cours élémentaire première année (p.48).

La CIH, quant à elle, limite encore plus clairement l'accès à des apprentissages scolaires (lecture, arithmétique) aux enfants avec un retard mental moyen : « Individus pouvant acquérir des notions simples de communication, des habitudes d'hygiène et de sécurité élémentaire, et une habileté manuelle simple, mais qui ne peuvent acquérir aucune notion d'arithmétique ou de lecture » (p.48). Ainsi, elle propose une description des potentiels des personnes avec un retard mental moyen qui ressemble à ce qui serait sous-entendu dans l'expression « éducatible sur le plan pratique ».

Avec de telles descriptions du potentiel de développement, il ne serait pas étonnant que les classifications réduisent chez les professionnels de l'éducation leurs attentes quant aux apprentissages scolaires et limitent d'emblée les projets d'instruction formulés par l'institution. On le sait, les classifications ont d'importantes implications sur des pratiques sociales et ne sont pas seulement un exercice théorique limité à des fins scientifiques. Au-delà de leurs visées scientifiques, elles servent à planifier des services d'aide et à réglementer l'accès d'un individu ou d'un groupe d'individus à ces services. Par ailleurs, on sait également que le fait même qu'un individu soit identifié par l'étiquette « handicapé mental » peut avoir des conséquences négatives, bien documentées dans de nombreuses études, sur le respect de ses droits fondamentaux, son potentiel de développement et son fonctionnement, la manière dont cet individu est perçu et se perçoit lui-même (Haywood, 1971 ; Hobbs, 1975 ; Mercer, 1973).

La coexistence d'intentions et d'effets bénéfiques pour la personne et d'intentions et d'effets néfastes caractérise l'histoire des classifications depuis ses débuts. Un bon exemple sont les systèmes de classification basés sur les tests standardisés, notamment les échelles d'intelligence.

Michelet et Woodill (1993) rappellent qu'au début du XX^e siècle, l'école voulant s'adapter aux différences individuelles, avait chargé A. Binet de chercher un moyen de dépister les enfants retardés afin d'améliorer l'enseignement qui leur était donné. Le but à atteindre consistait à trouver un moyen d'éduquer les enfants échouant à l'école, ceci en raison d'une insuffisance intellectuelle légère (débilité mentale). Mais avant de les éduquer, il était nécessaire de les dépister dans la population scolarisée. Pour cela il fallait élaborer un instrument de « mesure » de l'intelligence.

Comme c'est le cas pour les classifications, l'intention (du moins explicite) de ces échelles d'intelligence est louable : adapter un enseignement à des enfants en difficulté, donner accès à des services spéciaux pour répondre à des besoins spéciaux. Par contre, la légitimité d'utiliser des données normatives et statistiques pour prendre des décisions éducatives importantes à propos de cas individuels, ceci en faisant des généralisations basées sur des probabilités, a été abondamment mise en question par de nombreux travaux dès les années 50 (Blanton, 1975 ; Johnson & Kirk, 1950 ; Wallin, 1955). Cette légitimité est d'autant plus contestable qu'on ignore les conséquences de ces décisions pour l'individu. L'histoire a montré que les tests d'intelligence ont sans aucun doute contribué à la ségrégation d'enfants qui ont été alors éloignés de l'école ordinaire et de ce fait même du *mainstream* de la société.

On le constate, les classifications actuellement encore en vigueur semblent, en effet, prescrire les objectifs à poursuivre dans le projet éducatif des élèves et elles en excluent d'autres. Au regard de ce qui précède, la classification vaudoise sert d'orientation pédagogique à un groupe étiqueté EPP et limite dans une large mesure *a priori* son projet éducatif à l'acquisition de compétences pratiques. Or, nous l'avons vu, l'esprit des classifications actuelles voudrait justement éviter qu'un plan d'étude soit le même pour tout un groupe de personnes. Si elles étaient appliquées, on pourrait se demander si des situations de conflits comme celles que nous avons relatées auraient eu lieu.

Mais au-delà de ce lien entre classifications et cursus éducatif, dans la situation concrète qui nous a interpellée, il reste néanmoins à comprendre la résistance du milieu professionnel qui a pris parfois des allures de violence à l'égard de la demande parentale. Ceci d'autant plus que l'appartenance des enfants à la catégorie « EPP », qui suggère que ces enfants n'auraient qu'un accès très limité à la lecture/écriture, ne semble pas avoir été utilisée comme argument pour convaincre les parents d'abandonner

leurs revendications. Au lieu de cela, les arguments des professionnels restaient principalement ciblés sur les parents, taxés d'exigeants irréalistes, niant le handicap de leur enfant. Du côté des parents, il est à noter que la réaction a également été forte, puisqu'ils n'ont pas hésité à entrer dans un conflit ouvert avec l'institution et à consacrer d'importants efforts afin d'organiser pour leurs enfants des occasions formelles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en dehors des institutions.

La force de ce conflit nous suggère une question plus fondamentale :

Les acteurs ont-ils des représentations par trop divergentes du devenir de l'enfant avec une déficience intellectuelle, ce qui aboutirait à des projets éducatifs incompatibles ?

Comme le dit Charlot (1995), « l'éducation est [...] ordonnée à une certaine représentation de l'homme », et « [...] peut être analysée comme une *action intentionnelle* exercée sur autrui pour l'amener à être ce qu'il doit être, pour le conduire (selon l'étymologie) là où il doit aller » (p. 24). Il pourrait alors être intéressant de rechercher dans l'histoire de l'école comment cette représentation de l'homme et de la place vers laquelle on doit conduire l'enfant, en l'éduquant, a influencé les finalités et orientations de l'institution éducative. Dans notre contexte, il serait notamment éclairant d'examiner quelles offres et quels projets éducatifs ont été faits à différents groupes minoritaires.

Nous avons délibérément opté pour nous référer à deux ouvrages particulièrement critiques à propos de l'Institution scolaire. Notre propos n'est pas ici de prendre position par rapport à leurs thèses, à leurs points de vue, mais bien de s'inspirer d'une analyse critique de l'école ordinaire qui accueille des enfants ordinaires, afin de questionner le *sort* des enfants dits *avec besoins spéciaux* pris en charge par des institutions spécialisées.

L'ÉCOLE, SES FINALITÉS ET SON ATTITUDE FACE AUX MINORITÉS

Les possibilités de s'instruire, d'étudier ont pour ainsi dire toujours existé, elles étaient longtemps réservées à quelques privilégiés. L'école obligatoire pour tous s'est ouverte durant le XIX^e siècle. Cette école avait certes comme objectif louable d'étendre l'accès à l'instruction à l'ensemble de la population ; toutefois elle devait poursuivre d'autres objectifs qui se révèlent notamment au travers de textes et de discours qui précisent les finalités de l'école, ses méthodes d'enseignement et les contenus à transmettre. C'est ainsi que certains auteurs ont mis en question le caractère philanthropique

et altruiste de cette école. C'est le cas de Vincent (1980) qui nous exhorte à ne pas « [...] penser la scolarisation qui débute à l'époque classique comme secours apporté aux miséreux. [...] [l'école] n'est pas œuvre de charité mais entreprise de moralisation. » (p. 49). À la question de savoir pourquoi subitement tous les enfants doivent être scolarisés, il répond « [qu'il] n'est pas question seulement d'apprendre à lire, si possible écrire, et si possible [un] peu de catéchisme, mais aussi et surtout de discipliner » (p. 17).

Vincent place l'école dans le rôle d'un instrument de contrôle social, d'un outil de diffusion d'une idéologie, d'une morale. Il illustre le procédé de diffusion idéologique en analysant les textes des problèmes d'arithmétiques ; selon lui « [ces problèmes servent à] illustrer, voire célébrer, en tout cas justifier le système économique et social » (p. 155). Il montre que le contenu des problèmes arithmétiques à résoudre donne des leçons de « vie vertueuse » (épargner, être modeste...) et présente un idéal économique, le capitalisme. L'enfant y trouve l'explication de la « pauvreté, voire la misère ouvrière et ses séquelles, en en rendant responsable l'ouvrier lui-même, non le système économique et social » (p. 159).

Toujours dans le but d'exercer un contrôle social, certains technocrates de l'école se sont attachés à empêcher des groupes sociaux d'accéder à des contenus estimés subversifs. Ainsi Ognier (1988) cite Rousselot, se référant à une circulaire aux instituteurs du 4 juillet 1833, qui présente l'école comme un instrument garantissant le

[...] maintien et [...] la conservation de la société dans sa structure actuelle, l'école sera un facteur de *paix sociale* et de *sécurité sociale*. Elle joue concrètement ce rôle en orientant les enfants qu'elle reçoit en fonction de la *destinée probable* de la plupart d'entre eux [...] (p. 132).

Cette citation illustre bien la vision d'une école qui cherchait à maintenir un certain ordre social qu'elle a poursuivi notamment en assignant *a priori* une place aux individus sur l'échiquier social en fonction de leur groupe d'appartenance.

L'objectif d'une école qui doit assigner et maintenir à une place sociale pré-déterminée vise également les femmes. Ognier cite à ce sujet une correspondance dans la *Revue Pédagogique* (1887) « la femme a été faite pour l'homme... Si vous la cultivez pour elle-même, vous lui rendez un mauvais service, car vous la détournez de sa vocation, vous la dévoyez » (p. 146). La femme au service du ménage doit donc apprendre ce qui lui sera utile pour exceller dans cette fonction. On préconise alors de l'éduquer au toucher, ainsi elle sera capable de distinguer une bonne d'une mauvaise étoffe, ou de deviner le poids d'une quantité de légumes qu'elle achète au marché. Pour elle aucune éducation civique n'est nécessaire puisqu'elle est privée de toute action politique.

Si Vincent (1980) traite de la même thématique du maintien d'un ordre social préétabli et, bien entendu, favorable à la classe dominante, il y ajoute une tension supplémentaire, celle de la peur. La classe dominante craindrait que le peuple se saisisse des armes de la connaissance et puisse ainsi mettre en péril leurs privilèges, leur pouvoir. Ainsi, il cite des adversaires de la loi Guizot qui redoutent que l'on « [jette] dans l'intelligence des peuples une multitude de connaissances superficielles, dont la plupart étaient étrangères aux besoins de la vie et qui n'étaient propres qu'à inspirer un orgueil irrémédiable et à faire naître des désirs extravagants » (p. 106). Déjà, durant le siècle des Lumières, Philipon de la Madeleine (cité par Vincent, 1980), adversaire de l'instruction du peuple, donnait une réponse sans équivoque à la question de savoir s'il était avantageux pour l'État que le peuple soit instruit :

Oui, si l'on entend par là qu'il faut lui apprendre à connaître les choses qui peuvent influer sur son bien-être, façonner son âme à la vertu, former ses organes aux diverses professions qui lui sont propres... Mais si, à ce mot d'instruction l'on attache l'idée d'étude des langues, des sciences, des lettres, des beaux-arts, sans contredit on doit l'éloigner du peuple ; l'ignorance est préférable. Je ne connais pas d'arme plus dangereuse que le savoir entre les mains du peuple (p. 106).

L'école, vue sous cet angle critique, suggère le caractère partiel et partial des choix pédagogiques. Le projet éducatif de l'école n'est pas uniquement déterminé par les connaissances objectives concernant la population à éduquer.

En ce qui concerne les élèves avec une déficience intellectuelle, on pourrait se questionner à propos des intentions de l'école : la société chercherait-elle, au moyen d'options pédagogiques, à amener ces personnes à une place leur étant réservée d'avance ? Le contenu et le cursus éducatif auraient donc d'autres déterminants que les savoirs concernant les difficultés et limites des enfants. Cette hypothèse mérite à notre avis d'être investiguée.

Notre question devient alors :

En plus d'une appréciation divergente des capacités et des limites de l'enfant handicapé, les acteurs ont-ils des représentations antagonistes du statut et du rôle dans la société des personnes avec une déficience intellectuelle ?

Dans le conflit qui oppose parents et professionnels, si nous replaçons cette idée du primat de la représentation dans la façon dont la société et ses membres abordent la personne touchée par une déficience mentale, nous

pouvons faire l'hypothèse que c'est peut-être à ce niveau-là que ce conflit se joue. Ces parents auraient un projet de vie pour leur enfant qui le projeterait dans la communauté avec un avenir bien plus ouvert que celui qui semble prévu par le monde institutionnel qui, de par les structures qu'il a mises en place, maintient en son sein ses usagers et participe ainsi, du moins aux yeux des parents, à leur isolement social et culturel.

L'idée du droit à la citoyenneté pleine et entière pour tous et la réflexion à propos des moyens d'y parvenir fait son chemin. À cet égard un article de Gardou et Develay (2001) est exemplaire. Ils s'opposent à l'appropriation des enfants atteints de déficience par la santé ou la psychologie et affirment que l'adaptation et l'intégration scolaire de ces enfants doivent relever des sciences de l'éducation au service d'une école totalement démocratique, ouverte à tous. La prédominance d'une attitude évaluative et réparatrice liée à une *prise en charge* médico-psychologique mène à trop de déterminismes. Pour eux, l'entrée à l'école, l'accès à la culture sont des droits d'humain, rien ne doit y faire barrage : les QI et autres étiquettes, si elles peuvent demeurer indicatives pour les adaptations à prévoir, ne doivent en aucun cas les exclure du cursus scolaire ordinaire.

Afin de tenter d'infléchir l'idée qu'« être *anormal*, c'est être dévalué et indésirable » (p. 20), les auteurs proposent une alternative à l'anormalité en faisant un emprunt à Georges Canguilhem (1966) qui propose de parler « en lieu et place de l'anormal des *allures de la vie* » (p. 77). Serait-ce là le germe d'une nouvelle représentation du handicap ?

Par une louange à ceux que les auteurs appellent les *éducateurs de l'extrême*, en faisant référence aux grands pédagogues de l'histoire (par exemple Séguin, 1907, et Vygotsky, 1993) pour qui « c'est bien l'accès au savoir et l'entrée dans la culture universelle qui concourent de manière déterminante à égaliser les chances et à créer du *lien social* ». « [Ils s'efforcent] sans relâche de démontrer l'éducabilité des enfants sculptés différemment par la vie ou la naissance que l'on qualifiait d'irré récupérables » (p. 16) ou d'EPP... À propos du projet éducatif, Gardou et Develay affirment que « [...] les insuffisances intellectuelles [...] ne légitiment [pas] le manque d'ambition des objectifs pédagogiques et l'exclusivité des activités concrètes qui souvent en découlent » (p. 20).

Cette position apporte un nouvel éclairage de l'attitude pédagogique critiquée par les parents. Les professionnels auraient un projet de vie pour l'enfant et l'adulte qu'il deviendra, projet qui s'alignerait aux structures mises en place pour l'accueillir dans les différentes étapes de sa vie. Ainsi, c'est tout naturellement que l'enseignant spécialisé limiterait son action pédagogique pour fournir à l'élève seulement ce dont il aura besoin pour être adapté au prochain environnement qu'on lui a déjà attribué. On comprend que dans une telle perspective, la littéracie ne soit pas une priorité, ni même considérée comme très utile. Alors que pour les parents, l'apprentissage de

la lecture et de l'écriture paraît primordial et ceci à deux niveaux. À un premier niveau pragmatique, car ces compétences sont certes déterminantes dans le degré de citoyenneté, de participation à la vie communautaire. À un deuxième niveau plus symbolique, les apprentissages typiquement scolaires seraient un signe tangible d'une société prête à considérer leur enfant comme un semblable, comme un citoyen à part entière. Les parents interpréteraient donc le refus d'accéder à leur demande comme une mesure d'exclusion de la société à l'égard de leur enfant. Le conflit à propos du plan d'études ne serait que le symptôme d'un malaise et d'un débat bien plus large. À ce stade, nous pouvons dès lors formuler la question de la manière suivante :

Les parents et les professionnels ont-ils des représentations différentes, à la fois du devenir de l'enfant et de son statut social, qui s'opposent et aboutissent à des projets éducatifs divergents ? La littéracie révèle-t-elle, plus que d'autres contenus d'enseignement, ces visions antinomiques du devenir de l'enfant ?

L'accès à la littéracie prendrait alors dans ce cas une signification emblématique aux yeux des acteurs.

REMARQUES CONCLUSIVES

Dans ces quelques pages, nous avons tenté de transformer une demande sociale en un objet d'étude. Au départ, nous étions face à une question parentale qui s'est présentée à nous au détour d'une recherche sur le partenariat, sans que nous l'ayons cherchée : « Pourquoi l'institution spécialisée refuse-t-elle d'enseigner des contenus, tels que la lecture et l'écriture, à mon enfant ? » C'est donc dans un mouvement inductif que nous avons commencé la construction de notre objet d'étude.

Dans un premier temps, nous avons confirmé que des enfants avec une trisomie 21 peuvent accéder à la littéracie, donc la demande parentale trouve sa légitimité. En ce qui concerne le mandat de l'institution, nous avons constaté que ce qui sert de critère essentiel au placement éducatif des enfants avec un retard mental est une classification en vigueur dans le canton de Vaud qui distingue les enfants « scolarisables » et les « éducatifs sur le plan pratique » (les EPP), dont font partie les enfants avec une trisomie 21. Cette classification se rapproche des classifications encore couramment utilisées, telles qu'elles sont décrites dans le DSM IV (1996) et la CIH (OMS, 1993) de 1980, qui sont en effet prescriptives quant à la priorité à donner aux contenus pratiques des enseignements et quant aux limites des capacités des enfants porteurs d'une déficience mentale d'accéder à la littéracie.

En résumé, de cette première démarche, nous retenons que la demande des parents qui n'acceptent pas que cette désignation compromette d'emblée l'accès à la littéracie de leurs enfants, est recevable. De plus, on peut faire l'hypothèse que l'institution considère néanmoins cette demande comme inhabituelle voire déraisonnable, étant donné que la désignation EPP impose (ou induit) à leurs yeux une option pédagogique à visée prioritairement pratique.

Par la suite, depuis le fait observé, l'objet d'étude s'est éloigné du fait divers en posant des questions d'une portée plus générale. Alors, les protagonistes locaux en conflit s'estompent pour faire apparaître des tensions dans le champ de l'éducation spéciale. Des tensions qui se manifestent non seulement entre des acteurs de l'éducation (dans notre cas, parents et professionnels), aux perspectives et enjeux différents, mais aussi entre concepts mobilisés et manipulés tant par les chercheurs, que par les responsables pédagogiques et politiques.

Nous voulions savoir si ce conflit pouvait signaler – au-delà de cette situation particulière – un désaccord fondamental entre les acteurs concernés, désaccord à propos des finalités de l'éducation pour les enfants avec une déficience intellectuelle.

À partir de cette question plus générale, un mouvement déductif caractérise la suite de la démarche de recherche. Nous nous sommes tournées vers des cadres théoriques et des concepts, susceptibles d'éclairer cette problématique des finalités de l'éducation. Le premier cadre de référence évoqué a été l'histoire de la prise en charge des personnes avec un retard mental qui révèle l'impact prépondérant des représentations sociales liées à ces personnes sur les orientations politiques, médicales et pédagogiques qui sont prises par rapport à ces personnes. Puis, le recours à des cadres théoriques à propos des finalités de l'école ordinaire dans l'histoire a mis en évidence le rôle de l'école comme instrument de contrôle social, ce qui nous a amenées à faire un rapprochement avec les finalités sous-jacentes de l'éducation des élèves avec une déficience intellectuelle. Par ailleurs, les questions liées aux droits de la personne avec une déficience intellectuelle, à son statut de citoyen dans nos démocraties, sont soutenues par un courant d'études actuelles sur l'intégration sociale et scolaire. Celle-ci présente une nouvelle vision des finalités de l'éducation des enfants avec une déficience mentale. Dans ce contexte, la littéracie, par exemple, peut être considérée comme un droit, et exclure des enfants de certains apprentissages relèverait de la discrimination. Ce mouvement réaffirme que la littéracie est un atout déterminant pour une participation à la vie sociale et culturelle.

De cette deuxième étape, nous retenons que les représentations peuvent être centrales lorsqu'on questionne les choix éducatifs et ceci tant du

point de vue des structures et des plans d'études que des mandats, options et stratégies pédagogiques.

Ces cadres autorisent une autre lecture du conflit qui dépasse la contestation d'un plan d'études pour incarner le symptôme d'un malaise et d'un débat plus large lié à la vie future de l'enfant. Il y aurait incompatibilité quant à la place sociale vers laquelle on aimerait amener l'enfant. Nous voilà arrivées à notre question de l'incompatibilité des projets de vie formulés par les parents et les professionnels qui constitue, en quelque sorte, le point de départ de la recherche proprement dite. L'étape actuelle consiste, entre autre, à opérationnaliser les hypothèses et conjointement, nous nous trouvons maintenant devant les orientations méthodologiques à prendre et les outils méthodologiques à choisir.

Perspectives

Sans que rien ne soit définitif actuellement, il semble néanmoins que notre démarche se dessine. Munies de notre hypothèse à propos d'une incompatibilité dans les projets, c'est à travers une vision écosystémique (voir, par exemple, Bronfenbrenner, 1979) que nous prévoyons de rechercher, aux différents niveaux du contexte, les indices de positions contrastées quant au statut social des enfants avec trisomie. Les différents niveaux seront investigués à l'aide de deux outils méthodologiques principaux : l'analyse de textes et l'entretien.

L'ANALYSE DE TEXTES

Au niveau du macro-système, nous analyserons des documents écrits, tels que des textes de lois (lois AI, lois scolaires, etc.), des comptes rendus de prises de position politiques, des classifications du handicap, des projets institutionnels, etc. Une attention particulière sera donnée au repérage d'un éventuel nouveau discours à propos de la déficience intellectuelle et des personnes qui en sont atteintes. Ceci sera accompli en analysant des textes officiels dans leur formulation actuelle et en les comparant aux versions précédentes. Au niveau du micro-système, nous analyserons quelques documents à l'usage des parents, rédigés par les professionnels qui accompagnent l'enfant. Ces bilans, rapports ou projets éducatifs individualisés, devraient nous donner un aperçu de différentes « visions professionnelles » de l'enfant, des priorités en matière de contenus d'enseignement et d'objectifs éducatifs, ainsi qu'un échantillon du type de projets de vie formulés par les professionnels (notamment au moment des transitions, lorsque l'enfant passe d'une structure à une autre).

L'ENTRETIEN

Au niveau mésosystémique nous nous trouvons dans l'interaction entre le micro-système de la famille et celui de l'institution et de ses professionnels. Chacun des systèmes fait référence, dans la construction de ses positions, à un système de valeurs particulier. C'est à l'aide d'entretiens semi-directifs que les parents et les professionnels seront interrogés. Ils auront comme objectif de permettre une comparaison des discours parentaux et professionnels. Il s'agit de dégager quelle vision ont les protagonistes de la place de l'enfant dans la société et de la littéracie ainsi que de questionner les parents et les professionnels à propos du projet de vie qu'ils formulent pour l'enfant. L'analyse de ces entretiens sera faite notamment à l'aide de quelques hypothèses à vérifier, telles que :

- Les parents et les professionnels ont des positions différentes par rapport à la place de l'enfant dans la société.
- Les parents et les professionnels ont des positions différentes par rapport à la place de la littéracie.
- Les parents et les professionnels ont une compréhension différente de leur mandat. Les parents doivent défendre l'obtention d'une place valorisée sur l'échiquier social pour leur enfant. Les professionnels doivent préparer l'enfant au prochain environnement protégé qui va l'accueillir.
- Les parents et les professionnels ont des visions divergentes de l'enfant et de ses possibilités.

Au niveau du micro-système, il s'agit des pratiques éducatives de chacun des différents acteurs avec l'enfant. Là aussi une grille d'analyse permettra d'une part de construire en partie le guide d'entretien et, d'autre part, de vérifier lors de l'analyse du contenu des entretiens quelques hypothèses qui postulent l'existence de divergences dans leurs pratiques :

- Les parents formulent un projet de vie ouvert (non déterminé d'avance).
- Les professionnels formulent un projet visant la prochaine structure spécialisée qui accueillera l'enfant.
- Les parents encouragent l'enfant à prendre sa place dans la communauté.
- Les professionnels protègent l'enfant des menaces extérieures et le préparent à sa place dans des structures spécialisées.
- Les parents promeuvent/pratiquent la littéracie avec l'enfant.
- Les professionnels ne promeuvent/pratiquent pas la littéracie avec l'enfant.

Ces perspectives d'ordre méthodologiques nous font désormais sortir de la genèse d'une recherche pour entrer dans la recherche proprement dite. L'objet est désormais construit et l'appareillage méthodologique s'élabore ; s'ouvre alors devant nous la recherche devenue plus visible et concrète. Il n'en demeure pas moins que de nouvelles questions émergeront, dont certaines seront abandonnées. Il en ira de même pour bon nombre d'interprétations faites en chemin. En effet, à côté de cette démarche proprement déductive, il reste largement la place pour le mouvement ascendant, puisqu'à nouveau, comme à l'origine, c'est le terrain qui va nous offrir matière à inférence. Par exemple, les entretiens pourraient révéler qu'enseignants et parents se sentent démunis quant aux méthodes d'enseignement qu'il convient de mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage de la langue écrite des enfants avec une déficience intellectuelle. Nous détiendrions là une explication possible à la fois de la demande des parents de charger les enseignants spécialisés de cette tâche et de la résistance que ces enseignants opposent à une telle demande. Cette explication nous renverrait alors, entre autres, aux représentations qu'ont les acteurs de leurs compétences. Notre intention reste d'aborder le thème de l'accès à la littéracie avec la préoccupation centrale d'examiner l'impact des représentations sociales. Cette réalité doit, à notre avis, être prise en compte et faire l'objet d'analyses spécifiques dans le contexte des recherches concernant les phénomènes éducatifs, que cela soit dans le domaine de la didactique, de la construction de plans d'étude ou de la politique éducationnelle et des projets institutionnels.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AAMR (1994). *Retard Mental, définition, classification et système de soutien*. St-Hyacinthe : Edisem.
- Bayliss, P. (2000). *The reading skills of children with Down syndrome*. Communication orale présentée à l'International Special Education Congress (ISEC), Manchester [page web].
- Blanton, R. (1975). Historical perspectives on classification of mental retardation. In N. Hobbs (Ed.), *Issues in the Classification of Children* (pp. 164-193) (vol. 1). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Borel, M.-J. (1995). Le discours descriptif, le savoir et les signes. In J.-M. Adam, M.-J. Borel, C. Calame, & M. Kilani. (Éd.), *Le discours anthropologique : description, narration, savoir* (pp.21-64). Lausanne : Payot.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. & Boudreault, P. (1998). Partenariat entre les familles et les intervenants : qu'observe-t-on dans la pratique. In A.M. Fontaine & G.P. Pourtois (Éd.), *Regard sur l'éducation familiale : Représentation-Responsabilité-Intervention* (pp. 189-201). Bruxelles : De Boeck.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts, London : Harvard University Press.
- Buckley, S.J. (1995). Teaching children with Down syndrome to read and write. In L. Nadel & D. Rosenthal (Ed.), *Down syndrome : Living and learning in the community* (pp. 158-169). New York : Wiley-Liss.
- Buckley, S. & Bird, G. (1993). Teaching children with Down syndrome to read. *Down Syndrome Research and Practice*, 1, 34-39.
- Buckley, S.J., Bird, G. & Byrne, A. (1996). Reading acquisition by young children with Down syndrome. In B. Stratford & P. Gunn (Ed.). *New approaches to Down syndrome* (pp. 268-279). London : Cassell.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Chatelanat, G. & Panchaud Mingrone, I. (2001). *Partenariat entre les parents d'enfants handicapés et les professionnels : expériences et attentes des parents*. (Rapport final FNRS N° 114-46931.96).
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF éditeur.
- Chauvière, M. & Godbout, J.T. (Éd.). (1992). *Les usagers entre marché et citoyenneté* (Coll. Logiques sociales). Paris : L'Harmattan.
- Colbert, P. & Van Kraayenoord, C. (2000). *Mapping of Provision : States, systems and Sectors*. [Projet National – page web]
- Cuilleret, M. (1996). *Trisomie 21 : aides et conseils*. Paris : Masson.
- Département de la Formation et de la Jeunesse. (1999). *Statistiques scolaires 1998-1999. Résultats des recensements scolaires dans les écoles publiques et les classes de l'enseignement spécialisé*. Lausanne : Secrétariat général informatique et statistiques.
- DSM-IV (1996). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris : Masson
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. & Deal, A.G. (Ed.). (1994). *Supporting and strengthening families : Methods, strategies and practices*. Cambridge : Brookline Books.
- Echavidre, B. (1979). *Débile toi-même* (Coll. Vivre autrement). Paris : Fleurus.
- Fougeyrollas, P. (1997). Les déterminants environnementaux de la participation sociale des personnes ayant des incapacités : le défi socio-politique de la révision de la CIDIH. *Revue Canadienne de Réadaptation*, 10 (2), 147-160.
- Gardou, C. & Develay, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 15-24.
- Haywood, H.C. (1971). *Labelling : Efficacy, evils, and caveats*. Paper presented at the Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation. International Symposium on Human Rights, Retardation, and Research, Washington, D.C.
- Hobbs, N. (1975). *The futures of children*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

- Hunt, N. (1966). *The World of Nigel Hunt*. London : Darwen Finlayson.
- Johnson, J.O. & Kirk, S. (1950). Mentally handicapped children segregated in the regular grades ? *Exceptional Children*, 17, 65-89.
- Kilani, M. (1992). *La construction de la mémoire. Le lignage et la sainteté dans l'oasis d'El Ksar*. Genève : Labor & Fides.
- Kliwer, C. (1998). Citizenship in the literate community : An ethnography of children with Down syndrome and the written world. *Exceptional Children*, 64(2), 167-180.
- Mercer, J.L. (1973). *Labelling the mentally retarded*. Berkeley : University of California Press.
- Michelet, A. & Woodill, G. (1993). *Le handicap dit mental : le fait social, le diagnostic, le traitement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Oelwein, P. L. (1995). *Teaching reading to children with Down Syndrome : A guide for parents and Teachers*. Bethesda : Woodbine House.
- OFAS : exigences en matière MQ (management qualité) pour les homes et ateliers (Art. 73 AI – circulaire 1/99).
- Ognier, P. (1988). *L'École républicaine française et ses miroirs. L'idéologie scolaire française et sa vision de l'école en Suisse et en Belgique à travers la Revue Pédagogique 1878-1900*. Berne : Peter Lang.
- OMS (1993). *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages. Manuel de classification des conséquences des maladies*. Paris : Éditions INSERM.
- OMS (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. [Page web].
- Seguin, E. (1907). *Idiocy : And its treatment by the physiological method*. New York : Teachers College. (Original publié 1866).
- Vincent, G. (1980). *École primaire française : Étude sociologique* (Coll. Sciences de l'homme). Presses universitaires de Lyon.
- Vygotsky, L. S. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky : The fundamentals of defectology* (vol. 2 ; R.W. Rieber & A.S. Carton, Ed. ; J.E. Knox & C.B. Stevens, trad.). New York : Plenum.
- Wallin, J.E.W. (1955). *Education of mentally handicapped children*. New York : Harper.

Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive

**Kristine Balslev & Madelon Saada-Robert
Université de Genève**

Le déroulement singulier d'une recherche sur l'apprentissage situé de la littéracie¹ tel qu'il se construit *en situation scolaire* est explicité ici à travers deux de ses phases essentielles : celle de la *constitution de l'objet d'étude* et celle du dépouillement par lequel s'opère *le passage des données brutes aux données élaborées*. Nous voulons montrer que, contrairement à ce qui semble être le cas dans une démarche hypothético-déductive classique dans laquelle chaque phase est déduite à partir de la précédente, chacune des deux phases choisies ici pour être analysées, procède d'un mouvement de construction à *la fois inductif et déductif*.

Les modes inductif et déductif intervenant dans la recherche sont d'abord à définir. Le mode inductif « consiste à aborder concrètement le sujet d'intérêt et à laisser les faits suggérer les variables importantes, les lois, et, éventuellement, les théories unificatrices » (Beaugrand, 1988, p. 8). Partant de l'observation particulière, le mode inductif en reconstruit la cohérence interprétative de l'intérieur. Il vise néanmoins l'élaboration de *modèles* qui dépassent le cas particulier, par leur propriété de « représentation schématique, systématique et consciemment simplifiée d'une partie du réel, fait au moyen de signes, de symboles, de formes géométriques ou graphiques, ou

1. Nous utilisons le terme de littéracie pour désigner l'acquisition de la lecture et de l'écriture comme deux versants intégrés de la langue écrite et les pratiques sociales liées à cette acquisition, y compris les pratiques d'enseignement/apprentissage scolaires. L'orthographe adoptée est celle de la version française du terme *literacy*. Elle tient compte de l'apparition originale de ce dernier dans les travaux anglophones.

de mots » (Willet, 1992 cité par Colerette, 1996, p. 131) et permettant d'en faciliter la compréhension. Au contraire, dans le mode déductif, « le chercheur formule d'abord une hypothèse plus ou moins spécifique et infère logiquement à partir de cette dernière des implications matérielles pour ensuite colliger des données et ainsi éprouver la valeur des hypothèses ». C'est aussi « le raisonnement qui conduit toute proposition générale à ses implications particulières » (Beaugrand, 1988, p. 9).

À la raison logique qui empêche de considérer le seul mode inductif comme producteur de connaissances « vraies » en science, Beaugrand (1988) y ajoute une raison interne au déroulement de la recherche : celle-ci ne saurait tout simplement débiter sur la seule observation des faits puisque le chercheur, par sa problématique, aussi large fût-elle, en découpe la portion qu'il va observer puis analyser. Revenons sur ces deux arguments. Le mode essentiellement déductif qui caractérise la recherche expérimentale au sens strict du terme², basée sur le critère de vérité de la science, est également présent, même s'il n'est pas dominant, dans la démarche explicative « d'appropriation du sens » (OSSIPOW, 1998) et de conceptualisation de l'objet d'étude (Vergnaud, ce volume), mis en avant par les chercheurs travaillant dans le cadre d'un paradigme qualitatif ou interprétatif – herméneutique. Concernant le deuxième argument, celui du cadre de lecture indissociable de toute observation, il convient d'admettre qu'une position strictement inductiviste en science est vouée à l'échec dans la mesure où elle ne tolérerait, pour comprendre le cas particulier, aucun cadre théorique préalable, pas plus qu'elle ne rejaillirait ultérieurement sur les modèles explicatifs existants.

Prenant appui sur ces définitions, notre intention est d'examiner de près le double mouvement qui, pour la *recherche en situation* (Saada-Robert & Balslev, à paraître) rend compte du rapport entre cadre théorique et données empiriques. Deux phases du déroulement de la recherche permettent de focaliser ce double mouvement inductif/déductif. Le choix de ces deux phases, celle de la constitution de l'objet d'étude et celle du passage des données brutes aux données élaborées, est lié à la spécificité du champ disciplinaire *sciences de l'éducation* (Hofstetter & Schnewly, 1998/2001), plus particulièrement à la recherche *en éducation* et à son objet d'étude prototypique, la situation éducative.

2. Si la recherche expérimentale au sens strict se déroule selon une démarche hypothético-déductive, d'autres recherches expérimentales, au sens large, mettent également en rapport un cadre théorique et des données empiriques, mais dans une démarche différente.

L'APPRENTISSAGE SITUÉ DE LA LITÉRACIE ET LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Avant de procéder à une description concrète de la recherche, nous proposons de nous interroger sur les enjeux de la *recherche en situation*, dans le cas précis de l'étude de l'enseignement/apprentissage de la langue écrite à l'école.

Disciplines de référence ou disciplines contributives à la recherche en éducation ?

Considérons la recherche en psycholinguistique (pour ce qui nous intéresse ici) comme un domaine de référence essentiel pour l'apprentissage de la lecture/écriture. Alors que les disciplines de référence appliquent directement leurs objets d'étude et leurs méthodes sur les sciences de l'éducation, les disciplines (les mêmes) dites contributives installent un autre rapport, celui d'une construction pluridisciplinaire sur un même objet d'étude, découpé à partir de la situation éducative. La recherche en psycholinguistique, appliquée à, ou *pour* l'éducation, consiste essentiellement à procéder selon les paradigmes scientifiques éprouvés de la recherche expérimentale au sens strict du terme (pour ce qui est de la psycholinguistique cognitiviste), ceux qui doivent nécessairement gommer toute dimension contextuelle, conçue comme parasite. Se déroulant dans les conditions strictes, dites de laboratoire, ce type de recherche analyse les composantes et les processus cognitifs en jeu dans l'acquisition de la langue écrite, jusque dans leurs relations de causes à effets. En tant que discipline contributive à la didactique de la langue écrite, elle constitue la *source majeure de l'analyse du savoir disciplinaire*, celui-là même qui va subir les transformations nécessaires à son appropriation par l'élève (transformations en terme de transposition par l'enseignant et de construction par l'apprenant).

Les limites de la recherche psycholinguistique sont, nous semble-t-il, à la mesure de son apport : les résultats qu'elle obtient ne peuvent s'appliquer mécaniquement au contexte de l'enseignement/apprentissage³ de la littéracie, dans la mesure où justement la situation didactique est par

3. *L'apprentissage situé* constitue l'une des entrées de l'étude des processus d'enseignement/apprentissage d'un savoir, processus constituant un objet d'étude central de la didactique. Du point de vue de l'apprentissage situé, l'analyse part des stratégies des apprenants, prises comme outils d'appropriation du savoir. Elle prend alors les propriétés de ce savoir et les interventions médiatrices de l'enseignant comme constituants fondamentaux de la résolution des problèmes qui se présentent à l'apprenant. De ce point de vue, l'analyse de *l'apprentissage situé* est indissociable de celle des *conditions dans lesquelles il fonctionne*. Le concept d'*enseignement/apprentissage*, utilisé ci-après, spécifie donc celui d'apprentissage situé.

essence une situation contextualisée, qu'il s'agisse du contexte institutionnel (historique, politique, économique et culturel), du contexte « classe » comme lieu d'enseignement/apprentissage d'un savoir, ou du contexte spécifique de ce qui se déroule « ici et maintenant ». C'est précisément la distance entre le « savoir savant », décontextualisé des chercheurs en psycholinguistique, et le « savoir en fonctionnement » comme il est instancié en situation de classe, qui fait obstacle à l'application mécaniste des résultats obtenus dans les disciplines de références. En effet, les modèles théoriques qu'elles élaborent ne contiennent pas en eux-mêmes les critères de validité écologique qui justifieraient de les appliquer aux contextes de l'enseignement/apprentissage. De tels modèles nécessitent une *transposition reconstructive*, faisant l'objet de recherche fondamentale en sciences de l'éducation (Saada-Robert & Balslev, à paraître).

Par exemple, la comparaison systématique entre deux types d'entraînement à la production écrite d'une *liste de mots*, lorsque cet entraînement est effectué dans le contexte du « laboratoire », ne peut être généralisée sans autre à ce qui se passe dans une classe. Un type d'entraînement peut s'avérer significativement meilleur qu'un autre en terme d'efficacité de l'écriture de mots, mais rien ne permet de prévoir qu'il sera meilleur en situation *réelle* d'enseignement/apprentissage, et d'autant moins lorsqu'il va s'agir de production écrite de *mots dans un texte*. S'il était appliqué en situation scolaire, un tel entraînement devrait nécessairement subir les transformations liées à une contextualisation, même minimale, sur la base des trois dimensions du système didactique : le savoir, rapporté à des pratiques sociales usuelles ; l'enseignant qui ajuste ce savoir en le transposant à destination de ses élèves ; l'apprenant qui introduit les déformations et les erreurs lui permettant d'accéder et de s'approprier ce savoir.

L'apprentissage situé de la littéracie

Le savoir contextualisé, l'apprentissage situé et l'enseignement tel qu'il se déroule effectivement, forment les trois pôles du système didactique qui constitue un objet de recherche privilégié en sciences de l'éducation, avec l'ensemble des situations éducatives qui, également, concernent plusieurs acteurs, un objet de savoir formel ou informel finalisé dans une situation-problème, et des décisions d'action pour enseigner et pour apprendre ou se former.

La recherche fondamentale⁴ sur les mêmes objets d'étude que ceux des disciplines contributives, mais pris dans leur contexte de fonctionnement

4. Elle est prise ici au sens de la recherche scientifique ou nomothétique qui consiste à produire des connaissances nouvelles (Van der Maren, 1996, pp. 61-62) en dégageant des

en temps et lieu réel, constitue à notre avis une nécessité incontournable dans une double perspective (Saada-Robert & Balslev, à paraître) : celle de la transformation des pratiques éducatives d'une part, celle de l'avancée de la recherche scientifique en éducation d'autre part. C'est précisément ce que vise la *recherche en situation*, par le dépassement du dualisme radical qui renvoie dos à dos la recherche fondamentale et l'évolution des pratiques professionnelles, pour nous celles de l'enseignement.

Revenons aux deux phases choisies ici pour y être analysées, phases-clé de la recherche en éducation et de son objet d'étude, la situation éducative. Dans le cas où l'objectif du chercheur est prioritairement d'étudier la situation éducative en tant que système complexe, lié aux significations et intentions des acteurs qui y participent, il va s'agir d'abord de *décrire* ce système en explicitant chacune de ses dimensions et l'ensemble des relations dynamiques qui les relie. *L'objet d'étude* du chercheur va ainsi se construire au cours même de sa recherche, dans une démarche d'explicitation progressive. Construit de l'intérieur de la recherche, l'objet d'étude n'est nullement identifiable en tant que variable (ou ensemble de variables) isolée et projetée *a priori* et de *l'extérieur* sur la situation étudiée. De même, les données n'étant pas *a priori* découposables et prévisibles selon des hypothèses fixées à l'avance, le chercheur va *construire des données* sur la base d'indices observables. Il va s'agir alors de les « faire parler », dans un mouvement à la fois inductif, respectant leur cohérence interne, et déductif, utilisant des *descripteurs* appropriés, des concepts issus du cadre théorique/empirique à disposition.

Description de la recherche

Notre programme de recherche est centré sur *l'apprentissage situé de la lecture/écriture* (Allal, Bétrix Köhler, Rieben, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 2001 ; Rieben & Saada-Robert, 1997 ; Saada-Robert & Balslev, 2001 ; Saada-Robert, Balslev & Mazurczak, 2001). Chaque étape du programme consiste à suivre plusieurs phases d'analyse, celle de la situation-problème, celle des stratégies des apprenants, celle des interventions de l'enseignant. La première concerne l'analyse d'une situation-problème en terme de composantes du savoir formel, et l'analyse du dispositif qui l'entoure ainsi que sa mise en pratique. Elle est suivie par l'étude des stratégies des apprenants se déroulant dans cette situation. Sur cette base, sont étudiées enfin les interventions des enseignants, leur adéquation aux stratégies

régularités, des structures, des liens de causalité matérielle ou symbolique, selon trois modalités principales : la modalité théorique, la modalité empirique hypothetico-déductive, la modalité empirique monographique. Nous y ajoutons une modalité empirique interprétative-conceptuelle.

des apprenants ainsi que leur effet (dans le sens d'une causalité symbolique basée sur l'analyse des significations échangées entre les partenaires) sur la construction des apprentissages. Ces différentes phases d'analyse ont été effectuées sur des situations-problèmes de lecture/écriture en 2^e, 3^e et 4^e années du cycle élémentaire (enfants de 5 à 8 ans). Notre programme de recherche porte actuellement sur une situation dite de « lecture/écriture émergente » en 1^{re} année du même cycle, chez des enfants de 4 ans avec leur enseignante⁵. La recherche s'est déroulée sur une période d'une année scolaire (tableau 1) et a recueilli trois types de données : les résultats à des épreuves psycholinguistiques reprenant les composantes essentielles du savoir lecture/écriture, les stratégies élaborées par les élèves avec leur enseignante lors des séquences didactiques, les explications métagraphiques données par les élèves à propos de leur production en séquence didactique. La recherche a porté sur un groupe classe de 18 enfants, dont la moyenne d'âge était de 4 ans et 3 mois en début de recherche.

Tableau 1 : Plan d'expérience

Temps 1 (septembre)	Temps 2 (novembre)	Temps 3 (février)	Temps 4 (mai-juin)
Bilan psycholinguistique individuel	Bilan psycholinguistique individuel	Bilan psycholinguistique individuel	Bilan psycholinguistique individuel
Séquences didactiques – lecture émergente – écriture émergente			
Explications métagraphiques individuelles	Explications métagraphiques individuelles	Explications métagraphiques individuelles	Explications métagraphiques individuelles

La question de recherche choisie comme point de départ de l'analyse qui suit porte sur *le rôle que joue l'écriture émergente dans l'apprentissage du système alphabétique*. Il s'agit avant tout de suivre la progression des apprenants dans la situation didactique proposée et de comprendre comment intervient, dans leur production écrite, la prise de conscience de la nécessité alphabétique, son utilisation, sa construction. Nous avons choisi

5. Cette recherche a été effectuée par l'équipe de chercheurs et d'enseignantes de la Maison des Petits, école publique du canton de Genève liée à l'université par un contrat bipartite DEP-FPSE portant sur la recherche et la formation. Les auteures remercient chacun des membres de l'équipe (M. Auvergne, C. Christodoulidis, V. Claret-Girard, J. Girard, K. Mazurczak, M. Rouiller et C. Veuthey) et les enfants ayant participé à cette recherche. J. Favrel, G. Hoefflin, et I. Palmisano ont également participé à l'une des phases de son déroulement.

d'examiner ici l'objet de savoir « écriture émergente » tel qu'il est produit par l'apprenant.

Le dispositif didactique mis en place par l'équipe d'enseignants/chercheurs comporte deux séquences, l'une de lecture, l'autre d'écriture. Elles portent sur le même contenu thématique présenté à travers une série de livres pour enfants racontant les aventures d'un petit garçon, et se déroulent quatre fois durant l'année scolaire. Afin de mieux cerner le rôle de l'écriture émergente dans l'acquisition du principe alphabétique, nous nous basons ici sur la situation d'écriture émergente seulement. Concrètement, elle se découpe en cinq phases :

- 1) l'enseignante explicite le déroulement de la séquence, son but et son destinataire ;
- 2) chaque enfant effectue un dessin de l'épisode du livre lu auparavant avec l'enseignante ;
- 3) il énonce son projet d'écriture en réponse à la question de l'enseignante (« Qu'aimerais-tu écrire qui raconte ton dessin ? Je sais que tu ne sais pas encore écrire comme les grands, ou comme moi, mais tu sais déjà beaucoup de choses et tu vas écrire en faisant comme tu sais déjà ») ;
- 4) l'enfant est encouragé à écrire son commentaire du dessin ; au besoin l'enseignante lui demande d'explicitier ce qu'il a fait, ou ce qu'il ne veut pas faire, et l'encourage en valorisant ses acquis ;
- 5) à la fin de sa production, l'enfant explique à un autre adulte ce qu'il a fait, et comment il s'y est pris. L'adulte cherche à le pousser à expliciter au mieux sa production, et les différences entre le dessin et l'écrit.

UN PROCESSUS INDUCTIF/DÉDUCTIF POUR CONSTRUIRE L'OBJET D'ÉTUDE

Pour ce qui est de la constitution de l'objet d'étude, nous explicitons notre propos en distinguant quatre étapes de son élaboration, conduisant de la mise en problème aux questions d'expérimentation portant sur des indices observables spécifiés. Apparemment résultantes d'un mouvement strictement déductif, ces quatre étapes ont été construites sur un mode de spirale ascendante impliquant de multiples choix et des ré-ajustements tant inductifs que déductifs. La première étape concerne la construction de *l'objet-problème*, la deuxième celle de *l'objet de recherche*, la troisième celle de *l'objet d'expérience* et enfin la dernière définit les *objets observables*.

La première étape de construction de l'objet d'étude remonte à *son origine*. Dans le paradigme de la recherche en situation, elle résulte d'un

double questionnement, celui des préoccupations de terrain (mouvement inductif) et celui de la recherche fondamentale (mouvement déductif). Pour ce qui est des pratiques enseignantes, les préoccupations sont essentiellement de nature ingénieriques : élaborer/pratiquer des situations didactiques porteuses d'apprentissage, c'est-à-dire des situations dans lesquelles l'enseignant contrôle la mise en scène des composantes du savoir lecture/écriture, ses propres régulations et celles du groupe classe. Du côté de la recherche scientifique, le questionnement de départ est issu de disciplines contributives plurielles (Saada-Robert & Balslev, à paraître), principalement la psychologie – génétique, développementale et différentielle –, la psycholinguistique avec ses différents courants, enfin la didactique. Concernant les objets théoriques comme l'apprentissage de la langue écrite, la littéracie émergente, etc., ces disciplines fournissent les travaux qui s'interrogent, par exemple, sur les processus d'acquisition de la lecture et de l'écriture tels qu'ils interviennent en laboratoire (Rieben, Fayol & Perfetti, 1997). Cette première étape est donc celle de la constitution de *l'objet-problème*, spécifiquement celui de *l'apprentissage situé de la littéracie émergente*, avec ses attendants immédiats : les pratiques scolaires autour du livre d'enfants, la situation-problème d'enseignement/apprentissage, la médiation de l'adulte ou les régulations de l'enseignant.

Issu d'un double questionnement originel et lié à l'hypothèse sous-jacente que l'apprentissage situé ne suit pas forcément les mêmes lois que l'apprentissage étudié dans un autre contexte, celui du laboratoire, l'objet-problème est construit lors de cette première étape. L'étude devient celle des processus situés d'enseignement/apprentissage de la littéracie émergente. Partant de préoccupations de terrain « ici et maintenant » avec leurs particularités locales, elle résulte d'un mouvement inductif comme elle appelle, déductivement, la contribution des modèles théoriques explicatifs.

La deuxième étape est celle de la constitution des *objets spécifiques de recherche*. Par exemple, l'objet analysé au point suivant de ce texte est celui de *l'apport de l'écriture émergente dans l'acquisition du principe alphabétique*. Apparemment, cette deuxième étape suit un mouvement essentiellement déductif, mais elle résulte également de la possibilité qu'offre la situation étudiée/observée de traiter cet objet en termes de données significatives. Plusieurs autres objets de recherche peuvent être constitués inductivement et ultérieurement, au vu de la présence/absence d'éléments pertinents dans les données recueillies, non anticipés au départ. Pour ce qui est du cadre déductif de l'objet de recherche « rôle de l'écriture émergente dans l'acquisition du système alphabétique » nous nous basons essentiellement sur les modèles de Frith (1985), de Ferreiro (1988) et de Jaffré (1995). Bien qu'issus de pratiques de recherche différentes, ces modèles suggèrent que le système alphabétique est surtout découvert à travers l'écriture (la production d'écrits). L'objet de recherche ainsi défini est traduit en

questions de recherche, par exemple celle de savoir si l'étape prélinguistique de l'écriture émergente (celle du gribouillage ou de l'imitation du geste graphique par des traces curvilignes) est un passage obligé lorsque l'écriture se déroule dans le contexte scolaire ; ou celle de savoir à partir de quand l'enfant distingue les traces sémiopicturales (dessins) des traces sémiographiques (lettres) ; ou encore celle de savoir s'il procède au même moment de son acquisition en utilisant des traces picturales et des traces graphiques. L'élaboration de telles questions relève autant de lacunes empiriques/théoriques que de l'apport de données d'observation apparaissant comme centrales dans le flux du déroulement des situations-problèmes didactiques.

Dans la troisième étape, celle de la constitution des *objets d'expérience*, les questions de recherche sont traduites en expérimentation. Pour l'objet spécifique mentionné ci-dessus, l'expérimentation cible les stratégies d'écriture telles qu'elles peuvent être inférées à partir de la situation-problème, ainsi que les explications métagraphiques (Jaffré, 1995) s'y rattachant. De ces objets d'expérience, opérationnels (les stratégies d'écriture et les explications métagraphiques) vont être tirées les questions spécifiques suivantes, données à titre d'exemples : les stratégies d'écriture mettent-elles en jeu des unités alphabétiques ? Comment, dans quelle dynamique interactive ? La construction de ces objets est à la fois dépendante des objets de recherche (mouvement déductif) et de l'observation, procédé de recueil des données destiné à informer le chercheur le plus précisément possible sur les processus en jeu (mouvement inductif). Il s'agit là de l'observation *continue et complète* (Mucchielli, 1996) recueillie par enregistrement vidéoscopique de séances d'écriture émergente.

La quatrième étape de construction de l'objet d'étude est constituée par le passage des objets d'expérience aux *objets observables*. Par exemple, pour l'objet « stratégies d'écriture », non observables en tant que telles, un nouvel objet doit être construit à partir duquel des stratégies pourront être inférées. L'objet à observer est alors la situation d'enseignement/apprentissage (avec ses propriétés singulières de lieu, de temps, de position institutionnelle, etc.) dans laquelle, concrètement, la prise de données aura lieu. Avec cette quatrième étape de la constitution de l'objet d'étude, on entre dans la deuxième phase faisant l'objet de ce chapitre, celle du passage interprétatif des données brutes aux données élaborées (phase de dépouillement).

Dans la démarche d'opérationnalisation ainsi décrite, le mouvement est bien évidemment déductif, de la problématique vers les indices à observer, mais il revient en même temps à ne jamais perdre de vue le caractère complexe de l'enseignement/apprentissage tel qu'il se déroule en situation avec, à chaque étape, les richesses offertes par la situation mais également

les contraintes qu'elle impose. L'objectif final est de découvrir, dans la réalité même du déroulement de ce processus *in situ*, ses caractéristiques propres, en les reconstruisant. Dans la recherche en situation, le mouvement inductif a pour fonction essentielle de rendre compte de la complexité de la situation étudiée. Ce faisant, il constitue un garde-fou contre l'application, à l'aveugle, de modèles théoriques émanant de situations trop éloignées de la situation scolaire pour y être validés. Nous considérons, en effet, que la prise en compte des acteurs (apprenants, enseignants) et du contexte-classe a une influence sur les stratégies et les processus en jeu dans l'acquisition de la lecture/écriture. Par ailleurs, seul un mouvement inductif permet de *découvrir des phénomènes* qui seraient *non visibles* dans une recherche purement déductive. Le découpage a priori des indices observables propres à cette dernière comporte ainsi un risque majeur, celui de négliger des éléments nouveaux n'apparaissant que dans le contexte où se déroulent les processus d'enseignement/apprentissage.

UN PROCESSUS INDUCTIF/DÉDUCTIF POUR CONSTRUIRE LES DONNÉES

Nous examinons d'abord la question des *choix* relatifs à la construction des données. Le premier choix concerne le contexte dans lequel les données sont observées. L'équipe d'enseignants/chercheurs a intentionnellement élaboré une situation didactique tenant compte des pratiques de l'enseignement/apprentissage scolaire et potentiellement porteuses d'un large éventail de stratégies d'apprentissage. À l'inverse, le choix d'un dispositif de recueil des données du type « grille fermée », aurait d'office exclu la découverte d'éléments non mentionnés dans les modèles théoriques. Cependant, ce genre de dispositif de recherche, incluant l'analyse de la situation d'écriture émergente, implique un processus de *dépouillement* long et complexe, dans la mesure où il nécessite plusieurs étapes, et où chacune d'entre elles implique à nouveau des choix. En effet, l'option méthodologique liée à la recherche de *compréhension interne d'un système complexe*, entraîne la nécessité de ne pas dépendre exclusivement ni des modèles théoriques de base, ni de la volonté de « faire parler les données ». Dans un souci de validité scientifique, il importe donc d'abord d'être conscients des choix qui ont été faits et ensuite de les expliciter clairement.

L'explicitation de *l'étape de dépouillement* des données de notre recherche vise à montrer qu'il s'élabore à travers un mouvement à la fois inductif et déductif. De plus, un troisième mouvement, que nous ne développons pas dans cet article, apparaît dans le processus de construction des données : le mouvement transductif. Celui-ci fait référence à la manière dont ces données se complètent et s'articulent entre elles. Il intervient dans

l'exigence de « complétude »⁶ repris par Mucchielli (1991) et Savoie-Zajc (1996) pour désigner l'un des critères⁷ de validation des méthodes qualitatives. Ci-dessous, deux sources de données (la production écrite des élèves et leurs explications métagraphiques) sont prises en exemple pour décrire leur transformation en données élaborées. Elles sont d'abord présentées sous leur forme brute ; ensuite nous expliquons leur transformation. Finalement, nous démontrons comment une source de données sert à vérifier et compléter l'autre source de données.

Deux sources de données

La séquence didactique d'écriture émergente a permis de recueillir deux types de données⁸ : une « production écrite » (phase 4 de la séquence didactique) et l'explication métagraphique donnée par l'enfant (phase 5). Pour la recherche, la production de l'enfant est conservée et la phase d'explication métagraphique est filmée. Une copie de la production écrite de chaque enfant et les enregistrements vidéo constituent donc les données brutes. Dans l'objectif d'explicitier le passage des données brutes aux données élaborées, les données émanant d'un seul enfant sont prises en exemple (figure 1).

Figure 1 : Production textuelle de Lou, au temps 4 de la recherche (fin d'année scolaire)



6. Selon Mucchielli (1991) : « La complétude de la recherche, c'est non seulement un ensemble de résultats auxquels il ne manque rien, mais aussi, une présentation de ces résultats faite en un ensemble cohérent qui a par lui-même un sens et qui permet une compréhension globale du phénomène » (p. 113). La complétude concerne aussi bien la confrontation de plusieurs sources de données que la prise en compte, *in extenso*, des observations sans tronquage ni découpage.

7. Les autres critères sont : l'acceptation interne, la saturation, la cohésion interne, la confirmation externe.

8. Dans cette phase du programme de recherche, seules les stratégies de l'apprenant sur le savoir *langue écrite* sont prises en compte, indépendamment des interventions de l'enseignant.

Interprétation de la première source de données en termes de stratégies

Pour la production écrite, le passage des données brutes aux données élaborées se fait en une seule étape. Il consiste en l'interprétation de la production écrite en terme de stratégies d'écriture et comporte un mouvement à la fois inductif et déductif. Le mouvement déductif apparaît dans l'origine de l'élaboration des stratégies. En effet, nous avons d'abord repris celles-ci telles qu'elles ont été décrites par Ferreiro (1988) et Ehri (1989). Puis nous les avons modifiées en fonction de ce qui avait été observé chez les enfants durant la recherche, d'où le mouvement inductif. Ainsi, nous avons repéré une dizaine de stratégies d'écriture qui se partagent en quatre sous-groupes : celles qui consistent à produire des traces graphiques, des lettres, des lettres en correspondance phonographique, et finalement des mots.

La production écrite de Lou (figure 1), permet d'inférer deux stratégies. Premièrement, on voit que Lou écrit en utilisant des lettres variées et nombreuses (stratégie codée VNO, du sous-groupe « production de lettres »). Ensuite, on peut également constater que quelques lettres sont en correspondance phonétique : pour écrire « Léo » elle a effectivement commencé par un L (stratégie codée SYL, du sous-groupe « production de lettres en correspondance phonographique »). Cette deuxième stratégie ne peut cependant être interprétée qu'en tant qu'hypothèse devant être mise à l'épreuve de la deuxième source de donnée. Le cadre théorique utilisé déductivement sur cette production écrite s'avère donc jusqu'ici insuffisant pour expliquer les données de manière fiable, c'est-à-dire pour rendre compte des conceptions de l'enfant producteur d'écrits.

Interprétation de la deuxième source de données

Considérant que la production seule ne suffit pas à inférer des stratégies de manière complète et valide, une deuxième source de données sert alors à vérifier et compléter cette inférence (mouvement transductif). Elle est constituée de l'explication métagraphique donnée par l'enfant (phase 5 de la situation didactique). Alors que la première source de données était directement interprétable, la deuxième demande un traitement plus complexe. En effet, sa transformation en données élaborées comporte trois étapes, essentiellement inductives. L'enregistrement de la phase d'explications métagraphiques est d'abord retranscrite (1), puis découpée en unités de sens (2), qui sont finalement catégorisées (3).

Tableau 2 : Explications métagraphiques de Lou à T4, transcrites dans un protocole complet et continu

1	Exp. : qu'est-ce que tu as fait ?	
2	L. : (à propos du dessin) J'ai fait la fin, quand papa dit Léo, Léo viens voir ce qui est resté dans le château	composante métacognitive
3	Exp. : Tu peux me montrer où c'est ?	
4	L. : Léo (en pointant 1^{re} ligne) Léo (en pointant 2^e ligne) viens voir qui est resté dans le château (3^e ligne)/	mémoire, reconnaissance logographique ou alphabétique
5	Exp. : C'est où Léo ?	
6	L. : Ici (1^{re} ligne) et ici (2^e ligne)	mémoire, reconnaissance logographique ou alphabétique
7	Exp. : Pourquoi tu l'as mis deux fois ?	
8	L. : Parce qu'il l'appelle deux fois. Parce qu'il est loin de lui.	sémantique
9	Exp. : Léo, Léo. Comment tu as fait pour écrire Léo ?	
10	L. : J'ai réfléchi dans ma tête	métacognitive
11	Exp. : Tu peux m'expliquer ?	
12	L. : Léo ça ressemble à Lou	mémoire, reconnaissance logographique ou alphabétique
13	Exp. : Pourquoi ça ressemble à Lou ?	
14	L. : Parce qu'il y a les deux mêmes lettres au début (elle pointe Lo)	alphabétique
15	Exp. : Alors tu as écrit ?	
16	L. : Léo	mémoire, reconnaissance logographique ou alphabétique
17	Exp. : ou bien Lou ?	
18	L. : Léo	mémoire, reconnaissance logographique ou alphabétique
19	Exp. : Il faut toutes ces lettres-là pour faire Léo (en pointant chacune des lettres) ?	
20	L. : Oui	logographique
21	Exp. : Tu as mis deux fois la même chose et après ? C'est quoi là ? (montre le début de la 3 ^e ligne) ?	
22	L. : viens voir ce qui est resté dans le château	mémoire, reconnaissance logographique ou alphabétique
23	Exp. : Comment tu as fait là (en pointant le deux 1 ^{res} lettres) ?	

24	L. : Le U et le E	alphabétique
25	Exp. : ça c'est un U (pointe la 1 ^{re} lettre : v) ?	
26	L. : Oui	alphabétique
27	Exp. : ça aussi non (pointe la 3 ^e lettre : u) C'est quoi ?	
28	L. : ça aussi c'est un U	alphabétique
29	Exp. : Tu es sûre que c'est un U (pointe le v) ?	
30	Parce que les U tu ne les fais pas comme ça. C'est pas plutôt autre chose ?	
31	L. : Non, c'est un U	alphabétique
32	Exp. : Parce que dans <i>viens voir</i> tu entends <i>ù u </i> ? Qu'est-ce que tu entends dans <i>viens voir</i> ?	(phonologique)
33	L. : Je sais pas	
34	Exp. : Et la fin (montre tout le reste) comment tu as fait ?	
35	L. : Je sais pas	
36	Exp. : <i>Château</i> , tu te souviens où tu l'avais écrit ?	
37	L. : Non.	

LA TRANSCRIPTION DES EXPLICATIONS MÉTAGRAPHIQUES

Les explications sont enregistrées puis retranscrites dans un protocole (tableau 2), ce qui constitue déjà une première transformation des données brutes. En effet, la transcription ne mentionne pas les éléments subsidiaires (par ex. si l'enfant tousse ou tire sur le bouton de sa veste) du déroulement en temps réel. Seuls ceux qui concernent les conceptions de l'enfant et qui permettent de clarifier ses stratégies sont retenus. Toutefois, cette étape reste fondamentalement ouverte : est transcrit tout ce que l'enfant dit à propos de son dessin et du « commentaire écrit » ainsi que les questions posées par l'adulte (l'expérimentateur). Ainsi cette étape suit un mouvement essentiellement inductif et donne lieu à un protocole relatant les données complètes et continues.

LE DÉCOUPAGE DU PROTOCOLE EN UNITÉS DE SENS

Le protocole est ensuite découpé en unités de sens. Ces dernières constituent l'élément le plus petit qui contient un message significatif sur la base duquel se fait l'analyse. À nouveau le mouvement est essentiellement inductif, le protocole dans son entier est découpé en unités de sens, et nous cherchons à mettre en évidence l'intention de l'énonciateur et le sens de l'énoncé en rapport avec le contenu du savoir et la gestion de la résolution du problème. Chaque énoncé donne lieu à une telle interprétation. Toutefois, le but essentiel étant de comprendre la progression du savoir langue écrite, ce découpage suit une certaine orientation déductive. Effectivement, nous cherchons prioritairement à identifier les composantes du savoir en jeu, ce qui débouche sur l'étape suivante, la catégorisation des unités de

sens. Ci-dessus (tableau 2) nous avons présenté le protocole de manière à ce qu'il y ait une unité de sens par énoncé.

LA CATÉGORISATION DES UNITÉS DE SENS

Cette étape sert à révéler les connaissances qu'a l'enfant sur l'écrit, nous cherchons alors à faire ressortir les composantes du savoir apparaissant dans les énoncés. Concrètement, cette étape se déroule de la manière suivante : d'abord des catégories basées sur les composantes du savoir « langue écrite » sont établies. Dans la situation d'écriture émergente décrite ci-dessus, elles sont essentiellement *scripturales* (en ce qu'elles concernent les domaines logographiques et alphabétiques de la langue écrite) ; mais elles peuvent aussi être *textuelles* (lorsqu'elles touchent à la structure narrative ou au contenu thématique). Une troisième catégorie apparaît aussi, celle concernant les composantes *métacognitives* (explicitation par l'enfant de ce qu'il a écrit, comment il l'a écrit), qui a un statut un peu différent des deux autres dans le sens qu'elle déborde le caractère purement linguistique des composantes, puisqu'elle concerne la langue écrite activée dans un contexte mettant en jeu deux acteurs. Ensuite, les unités de sens de l'apprenant sont catégorisées selon leur contenu.

À partir de ces données élaborées, nous pouvons faire quelques constats. Pour commencer, nous pouvons remarquer que sur une courte durée, des composantes très diverses apparaissent. En cherchant à dégager ce qui se cache derrière les énoncés oraux de Lou, nous pouvons observer qu'elle sait ce qu'elle a écrit (elle répète son projet d'écriture) et arrive à se « relire » (4, 6, 16, 18, 22). Elle sait également pourquoi elle l'a écrit comme elle l'a écrit (composante sémantique, unité 8). Par ailleurs, elle arrive à expliciter pourquoi elle a écrit « Léo » de cette manière-là et sait que « Léo » ressemble à « Lou » (12). De plus, elle est certaine de l'utilisation des lettres correctes dans « Léo » (14). Par contre, lorsque l'expérimentateur cherche à savoir si elle différencie le U du V (24-31), les réponses de Lou montrent qu'elle ne les différencie pas. Cette réponse est d'autant plus inattendue que dans sa production, au niveau graphique, les deux lettres se distinguent parfaitement. De plus, comme elle voulait écrire « Viens », tout semblerait indiquer que c'est bien un V qu'elle a cherché à écrire. On peut alors supposer que la confusion faite entre U et V est moins liée à une non-connaissance qu'à des facteurs fonctionnels transitoires comme par exemple la fatigue, la surcharge cognitive, la difficulté à identifier un conflit ou une résistance à reconnaître l'erreur. Une autre source de données⁹ confirme cette hypothèse : lors de l'épreuve psycholinguistique portant sur la connaissance des lettres, Lou n'a eu aucun problème à distinguer le U du V.

9. Un autre mouvement transductif apparaît ici, celui où les données issues des bilans psycholinguistiques (3^e source de données, non détaillée ici) permettent de confirmer les données issues des phases 4 et 5 de la situation d'écriture émergente.

Dans le souci de lever la difficulté en lui fournissant une aide, l'expérimentateur lui demande alors si elle entend |u| dans « viens ». Mais le degré d'abstraction requis par la conscience phonologique, ou l'évidence de la réponse qui la met en conflit, entraînent une réponse en termes de « Je ne sais pas ». Finalement, aux deux dernières questions de l'expérimentateur, elle n'arrive plus à répondre (35 et 37).

Retour à la première source de données

Revenons aux stratégies repérées dans la production « écrite » de Lou : nous avons repéré les stratégies VNO (respect du principe de la variété du nombre de lettres) et une autre stratégie nommée SYL (essai de correspondance phonographique, appliquée à la syllabe). Alors que la présence de la stratégie VNO (respect du principe de la variété et du nombre de lettres) ne demande pas à être contrôlée, la stratégie SYL est vérifiée dans les énoncés allant de 12 à 20. Lou a bien conscience qu'il faut certaines lettres pour écrire « Léo » et que quelques-unes sont celles de son prénom. Elle a essayé de faire correspondre des lettres au mot qu'elle a voulu écrire. La phase d'explications métagraphiques nous permet également d'inférer une troisième stratégie, celle que nous avons nommée LOG, qui consiste en la production de lettres issues de mots conservés dans le lexique logographique (unité 12 « Léo ça ressemble à Lou »), en correspondance phonétique et explicitées comme telles (unité 14 « Parce qu'il y a les deux mêmes lettres au début (elle pointe Lo) »).

Le travail interprétatif du dépouillement a débuté sur une première source de données, à partir desquelles des hypothèses explicatives potentielles ont été énoncées. Pour être confirmées ou exclues, une deuxième source de données a été examinée, dans une démarche transductive. En outre, à l'intérieur même de cette dernière source, les données ont été interprétées les unes par rapport aux autres. L'ensemble de la démarche de dépouillement a pour objectif de rendre compte de la cohérence interne des conceptions de l'enfant, dont la production écrite a été prise ici comme exemple.

Points d'analyses potentiels

Après la transformation des données brutes en données élaborées, l'analyse, dans un premier temps, va consister à reprendre le questionnement de départ. Le rôle de l'écriture émergente dans l'acquisition du principe alphabétique, comme objet spécifique de recherche, va trouver plusieurs points d'analyse qu'il s'agira également de confronter. Par exemple, l'évolution en cours d'année des compétences phonologiques et alphabétiques sera examinée, de même que la dimension alphabétique de l'ensemble des stratégies

d'écriture, ainsi que les liens entre stratégies d'écriture et stratégies de lecture émergentes quant à la dimension alphabétique. Les données sont ainsi rapportées à l'objet de recherche, puis confrontées au cadre théorique selon lequel, par exemple, le principe alphabétique s'acquiert essentiellement à travers l'écriture (Frith, 1985). Ce nouveau mouvement à la fois inductif et déductif aboutit à la validation/non-validation du modèle en situation scolaire, et par répercussions les résultats obtenus vont interroger les cadres théoriques contributifs.

COMPRENDRE/EXPLIQUER DES DONNÉES COMPLEXES

Dès l'instant où l'analyse des données élaborées débouche sur des résultats communicables, se pose une question centrale pour toute démarche qui inclut l'induction comme procédé de recherche. Que peut-on tirer de tels résultats du point de vue du critère scientifique de généralisation-prédiction ? Si la recherche dont les résultats sont issus ne permet pas de généralisation et *a fortiori* pas de prédiction, quel est alors son enjeu ?

S'agissant de l'étude d'un *système* et surtout lorsque les résultats portent sur des *processus* (ici ceux de l'apprentissage situé, autrement dit de l'enseignement/apprentissage du savoir langue écrite), la généralisation n'est pas visée et l'enjeu n'est pas de fournir des résultats prédictibles, « vrais » et « utiles ». L'enjeu est celui de la *découverte* de paramètres, d'objets de recherche nouveaux, et de processus dans une attitude d'*ouverture vers les données* et avec la visée de les comprendre, de l'intérieur même du système dans lequel elles se transforment. En bref, si la généralisation n'est pas l'objectif de ce type de recherche, une autre validité lui est conférée, celle de la compréhension des propriétés internes du système, dans leurs rapports dynamiques. La recherche répond alors au double critère de validité défini par Rescher (1977), celui de sa cohérence interne et celui de la cohérence externe résultante de la mise en examen réciproque des résultats et des modèles. Dans ce sens, la recherche compréhensive interprétative ne constitue pas l'étape préliminaire d'une recherche explicative de type hypothético-déductif, mais établit une explication d'un genre différent. Il s'agit de recherche expérimentale à modalité interprétative, dont les résultats peuvent être généralisables par analogie à des contextes similaires.

La recherche compréhensive interprétative fait usage d'une démarche inductive/déductive. Est-ce à dire qu'elle n'a pas de visée explicative ? Dans le débat actuel¹⁰ sur les enjeux de l'explication et de la compréhension

10. Nous faisons référence à la période qui suit le « tournant herméneutique » (Ossipow, 1998) ayant eu pour projet de « rompre avec un certain dogmatisme de l'empirisme et du

comme modes de construction des sciences, nous considérons avec Ossipow (1998, citant Ladrière, 1991) la nécessité de distinguer plusieurs niveaux de discussion : 1) le niveau de la démarche méthodologique interne à chaque recherche ; 2) le niveau de la réflexion portant, dans chaque discipline, sur ses démarches méthodologiques et visant à établir leur fondement épistémologique interne¹¹ ; 3) le niveau philosophique et historique de l'épistémologie dérivée qui traite de la démarche propre à la science dans ses rapports au monde.

Le premier niveau de discussion est celui qui nous intéresse ici, portant sur les rapports entre explication et compréhension dans la recherche au sens singulier du terme. Nous allons tenter de rapporter le mode inductif/déductif qui caractérise notre démarche de recherche au débat sur les formes de l'explication. Van der Maren (1996) estime que la recherche peut répondre de manière diverse à l'exigence nomothétique, en ayant pour objectif d'atteindre l'un ou l'autre des « degrés de contribution à la connaissance » (p. 75). Il distingue quatre degrés d'abstraction auxquels peut aboutir *l'analyse des résultats*. En premier lieu, le degré de la *description* « se limite à identifier les éléments et les relations statiques entre les éléments ». Vient ensuite le degré de la *compréhension*, qui « spécifie les enchaînements entre les éléments, soit leurs relations dynamiques (causalité locale restreinte) ». En troisième lieu, le degré de *l'explication* « correspond à la mise en évidence des régularités, des règles, des principes qui apparaissent entre diverses manifestations dans le temps et dans l'espace, d'événements semblables ou du même genre ». Enfin, le degré de la *formalisation* constitue le niveau le plus abstrait de l'analyse, où les concepts sont remplacés par des symboles logiques et/ou mathématiques.

Une telle hiérarchie, fondée sur des degrés de contribution à la connaissance scientifique, nous semble contestable. En regard des processus d'élaboration de la recherche, elle repose sur un découpage réducteur, pour deux raisons au moins. La première tient à la difficulté de définir des limites précises, dans la recherche compréhensive interprétative tout au moins, entre les procédés descriptifs, compréhensifs et explicatifs. La seconde concerne la hiérarchie établie entre les degrés de contribution à la science. En premier lieu, le point précédent de notre contribution montre que les données élaborées, construites à partir des données brutes, relèvent bien d'une *description*, au sens de *l'identification des composantes du savoir* sous-jacentes aux traces graphiques ou aux énoncés produits par l'enfant.

behaviorisme » en sciences sociales et permettant de « mettre en lumière les dimensions herméneutiques de toute pratique scientifique, y compris dans le domaine des sciences de la nature » (pp. 229-230).

11. Piaget (1967) différencie l'épistémologie interne, propre à une discipline scientifique, de l'épistémologie dérivée qui porte sur l'histoire (la philosophie) des sciences et sur les relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres.

Cependant, cette simple identification suppose déjà une *interprétation des traces* et des énoncés faisant recours aux concepts théoriques de « stratégie logographique », de « composante métacognitive », de « composante sémantique », etc. La description est donc appelée à jouer un rôle essentiel dans l'analyse des résultats, et dépasse le rôle limité que lui assigne Van der Maren (1996). En effet, le recours à des « concepts descriptifs », dont certains peuvent être de « niveau supérieur, permettant d'embrasser et de résumer en une seule formule une somme importante d'observations particulières » (Ossipow, 1998, pp. 264-265, s'appuyant sur une citation de Lazarsfeld, 1970), fait de la description un procédé d'analyse puissant, surtout lorsque les descripteurs portent sur des signes et cherchent à les comprendre en termes de significations cachées ou latentes, comme dans le projet scientifique de la sémiologie (Sauvageot, 1996). La description peut alors difficilement être conçue indépendamment de l'interprétation, et s'avère même de nature aussi bien compréhensive qu'explicative. En effet, l'analyse effectuée sur une base descriptive, par exemple l'analyse des relations entre les stratégies d'écriture, ressort tout autant de la compréhension (par l'analyse des enchaînements et des relations dynamiques entre stratégies) que de l'explication (par le repérage des régularités et des dominances dans le temps pour chaque sujet, et par la comparaison des régularités entre sujets). Les frontières établies entre les procédés descriptif, compréhensif et explicatif ne nous semblent donc pas pouvoir être justifiées dans une démarche interprétative.

Une seconde raison peut être invoquée pour contester le découpage réducteur proposé plus haut. Elle revient à s'interroger sur la hiérarchie de valeur accordée à ces procédés méthodologiques en regard de leur contribution à la démarche scientifique. Une telle hiérarchie fait l'objet de débats au niveau de l'épistémologie dérivée (troisième niveau de la discussion évoqué plus haut), et par voie de conséquence aux niveaux de l'épistémologie interne et des démarches méthodologiques. Par exemple, dans un ouvrage paru en 1973 déjà, ouvrage qui réunit les contributions de chercheurs et d'épistémologues en sciences exactes, en sciences de la nature et en sciences humaines et sociales, l'explication et la compréhension sont intégrées à l'intérieur d'une même définition de la démarche scientifique explicative (Apostel, Cellérier, Desanti, Garcia, Granger, Halbwachs, Henriques, Ladrière, Piaget, Sachs & Sinclair, 1973). Ainsi, l'explication en mathématique, en logique, en physique, en biologie ou en sciences sociales, fait apparaître deux opérations communes : 1) la mise en évidence et la compréhension des transformations d'un système, transformations liées à des raisons (conceptuelles, symboliques) ou à des causes (événementielles) qui rendent compte des éléments du système, de leurs relations, de leurs transformations ; 2) le recours à des modèles permettant de rendre compte des transformations et de « dissoudre les situations opaques » (Ladrière, 1973). La cohérence interne au système et la cohérence donnée par

l'adéquation du modèle explicatif au système étudié, forment les deux conditions de la démarche scientifique, quelles que soient les formes que prennent les procédés d'analyse de chaque recherche.

Pour conclure, l'approche compréhensive interprétative, celle que nous adoptons dans la recherche sur l'apprentissage situé de la littéracie, correspond au « processus par lequel nous connaissons une intériorité [celle d'un système complexe¹², qu'il soit sujet seul, dispositif, interactions informelles, institution, etc.] à partir des signes donnés par l'extérieur » (Dilthey, 1995, cité par Ossipow, 1998, p. 259). Dans un tel processus, plutôt centré sur la *découverte* de phénomènes *non attendus*, l'intérêt du chercheur se focalise autant sur l'émergence des régularités que sur celle des non-régularités, des « événements remarquables » (Leutenegger, 2000 ; Schubauer-Leoni, sous presse). Dans notre recherche, une double mouvement inductif/déductif a été mis en évidence, aussi bien pour la construction de l'objet d'étude que pour le traitement des données. Utilisant plusieurs sources de données brutes, construisant des données élaborées pour chacune d'entre elles, et cherchant à les confronter l'une à l'autre dans un rapport transductif, ce mouvement a pour visée explicative une « description dense » (Ossipow, 1998, p. 270), celle qui condense les exigences de la description rigoureuse et de l'interprétation des signes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L., Bétrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Éditions Universitaires de Fribourg Suisse.
- Apostel, L., Cellérier, G., Desanti, J.T., Garcia, R., Granger, G.G., Halbwachs, F., Henriques, G.V., Ladrière, J., Piaget, J., Sachs, I. & Sinclair, H. (Éd.) (1973). *L'explication dans les sciences*. Paris : Flammarion.
- Beaugrand, J. P. (1988). Démarche scientifique et cycle de la recherche. In M. Robert (Éd.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (pp. 1-36). Québec : Edisem.
- Colerette, P. (1996). Modèle. In A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 131-132). Paris : Armand Colin.
- Dilthey, W. (1995). La naissance de l'herméneutique. In W. Dilthey, *Écrits esthétiques*. (D. Cohn & E. Lafon, trad.). Paris : Les Éditions du Cerf.
- Ehri, L. (1989). Movement into word reading and spelling. How spelling contributes to reading. In J-M. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp. 65-81). Boston : Allyn and Bacon.

12. Ajouté par nous. Le paradigme de la complexité (Mucchielli, 1996), reposant principalement sur une analyse systémique et constructiviste, débouche également sur la compréhension d'un système dans son intériorité.

- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Éd.), *La production de notations chez le jeune enfant* (pp. 17-70). Paris : PUF.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Ed.), *Surface dyslexia – Neuropsychological and cognitive studies or phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (1998/2001). *Le pari des sciences de l'éducation* (Coll. Raisons éducatives). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Jaffré, J.-P. (1995). Invention et acquisition de l'écriture : éléments d'une linguistique génétique. *Linx*, 31, 49-64.
- Ladrière, J. (1973). L'explication en logique. In L. Apostel, G. Cellérier, J.T. Desanti, R. Garcia, G.G. Granger, F. Halbwachs, G.V. Henriques, J. Ladrière, J. Piaget, I. Sachs & H. Sinclair. (Éd.), *L'explication dans les sciences* (pp. 19-56). Paris : Flammarion.
- Ladrière, J. (1991). Herméneutique et épistémologie. In J. Greisch & R. Kearney (Éd.), *Paul Ricœur, Les métamorphoses de la raison herméneutique*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Lazarsfeld, P.F. (1970). *Philosophie des sciences sociales*. (P. Birnbaum & F. Chazel, trad.). Paris : Gallimard.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 20/2, 209-250.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.
- Mucchielli, A. (1996). Complexité (paradigme de la). In A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 29). Paris : Armand Colin.
- Ossipow, W. (1998). Raison herméneutique et sciences sociales. *Studia Philosophica*, 57, 229-276.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard.
- Rescher, N. (1977). *Methodological pragmatism*. Oxford : Blackwell.
- Rieben, L., & Saada-Robert, M. (1997). Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez les enfants de 5-6 ans. In L. Ribben, M. Fayol & C.A. Perfetti (Éd.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 335-359). Paris et Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Rieben, L., Fayol, M., & Perfetti, Ch. A. (Éd.). (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Paris et Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Saada-Robert, M. & Balslev, K. (2001). Emergent literacy in the classroom. In R. Nata (Ed.), *Progress in Education, vol.4* (pp. 139-166). New York Huntington : Nova Science Publishers.
- Saada-Robert, M. & Balslev, K. (à paraître). Au-delà d'une évidence pluri-disciplinaire : la transposition de deux objets d'études en littéracie émergente. In G. Chatelanaat, C. Moro & M. Saada-Robert (Éd.), *Les sciences*

- de l'éducation comme discipline plurielle : sondages au cœur de la recherche.* Berne : Peter Lang.
- Saada-Robert, M., Balslev, K. & Mazurczak, K. (2001). Le savoir enseigné est-il formel ? Communications orales au 4^e congrès international de l'AECSE, Lille, septembre 2001.
- Sauvageot, A. (1996). Symbolique des productions mythiques (analyse de la). In A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 245-248). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (1996). Complétude. In A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 28-29). Paris : Armand Colin.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (sous presse). L'analyse de la tâche dans une approche de didactique comparée. [CD ROM] *Actes du 8^e colloque international de la DFLM*, Neuchâtel, septembre 2001.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Willet, G. (1992). *La communication modélisée*. Ottawa : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Expliquer en didactique du français : réflexions à partir de recherches sur la planification textuelle

**Joaquim Dolz & Thérèse Thévenaz-Christen
Université de Genève**

La didactique du français langue première d'enseignement vise la compréhension du rapport entre l'enseignement et l'apprentissage d'un objet d'enseignement. C'est le *caractère médiateur du système didactique* qui se trouve à la base des principes explicatifs généraux de la discipline ; c'est-à-dire les processus de médiation déterminant les formes d'enseignement et d'apprentissage. Au-delà de la diversité des phénomènes d'apprentissage spécifiques étudiés, la didactique du français vise la définition de catégories conceptuelles autonomes permettant premièrement d'établir des articulations théoriques entre les produits supérieurs de la culture objet d'une transmission scolaire, deuxièmement les contraintes, les actions et les interactions intervenant dans la médiation en classe, et troisièmement les transformations dans le psychisme des apprenants. Cette perspective est celle de la transposition didactique dans son sens large (Chevallard, 1985/1991) et celle de l'ingénierie didactique. Le système didactique, comme modèle théorique, implique des recherches, des sondages à différents niveaux : sur l'objet à enseigner et son rapport aux savoirs disciplinaires et aux savoirs relatifs aux pratiques de référence, sur les capacités des élèves et sur l'objet enseigné en classe.

La recherche en didactique des langues a mis en évidence l'importance de l'école dans l'apprentissage des formes complexes du langage qui suppose un processus long s'échelonnant sur toute la scolarité. En ce qui concerne plus particulièrement le langage écrit, l'observation des situations de médiation scolaires montre le rôle que joue le contexte scolaire des apprentissages, les interventions de l'enseignant et les interactions didactiques

entre élèves et enseignants. À la différence de la psychologie et de la linguistique textuelle, la didactique se questionne sur les modalités de la médiation en classe, comme sur les modalités de transmission culturelle des objets d'enseignement définis en rapport avec les attentes institutionnelles et sociales arrêtées dans des instructions officielles. L'écriture en situation de médiation est donc présentée comme un objet de recherche non réductible à l'étude des stratégies des élèves ou des objets d'enseignement ; la prise en compte de l'ensemble des facteurs qui constitue le système didactique est considérée comme incontournable et nécessaire. En outre, la didactique entre en matière sur le statut socio-historique des objets abordés par l'enseignement et les transformations que ces objets subissent lorsqu'ils sont « apprêtés » pour l'enseignement. En ce qui concerne les objets d'enseignement propres à l'écriture, la maîtrise des diverses formes textuelles (narratives, argumentatives, explicatives, etc.) se présente, en l'état de nos connaissances, comme mobilisant des capacités diverses supposant des apprentissages spécifiques. Il paraît donc fondamental de prendre en considération la diversité textuelle dans les études didactiques sur la production écrite.

Le but de cette contribution est d'analyser trois recherches portant sur trois genres textuels différents afin de mettre en évidence à la fois la centralité et la diversité de l'objet d'enseignement dans le système explicatif de la discipline. Les travaux sélectionnés esquissent également un itinéraire heuristique, qui illustre l'évolution et la complémentarité des démarches explicatives utilisées.

Dans ce but, nous empruntons à Vygotsky les critères d'analyse développés dans son projet épistémologique pour la psychologie au cours de la première moitié du siècle passé. Dans l'ouvrage *La signification historique de la crise en psychologie*, Vygotsky (1927/1999) constate l'éclatement des courants psychologiques des années vingt et critique d'une part le réductionnisme de la *psychologie objective* ou « naturellement scientifique » des réactologues russes et des behavioristes américains qui étudient les seuls comportements observables. D'autre part, il récuse l'idéalisme de la *psychologie subjective*, représentée entre autres par la psychanalyse et la psychologie de la Gestalt, centrées sur le seul phénomène subjectif de la conscience. Pour dépasser la crise de la psychologie, Vygotsky propose un projet épistémologique et méthodologique unificateur dont nous reprenons les caractéristiques principales à notre compte (cf. Rivière, 1990, p. 62-63 ; Vygotsky, 1927/1999, introduction de Bronckart et Friedrich) :

1. l'adoption d'un *système conceptuel articulé et dialectique* : des concepts ou des notions précisément définis, explicitement mis en relation entre eux délimitent un cadre théorique ; ce cadre théorique rend compte des dimensions objectives et subjectives de l'organisation des fonctions psychiques et de leurs relations ;

2. la mise en œuvre d'une *démarche explicative* susceptible de délimiter des portions du monde réel significatives, c'est-à-dire non réductionnistes du point de vue de la complexité des phénomènes de transmission et de médiation en jeu ;
3. le recours à une *démarche génétique* qui retrace les étapes de l'appropriation des objets d'enseignement pour en comprendre la logique et la dynamique, ainsi que la généalogie des transformations de l'objet disciplinaire.

Concernant le *système conceptuel*, la didactique, comme toute discipline aspirant à la scientificité, cherche à dépasser ce qui est immédiatement perceptible en vue de sa compréhension. Les phénomènes mis en évidence par l'observation, construits par le point de vue, sont toujours partiels, prédélimités et orientés par la théorie. La signification qui leur est attribuée émane, d'une manière ou d'une autre, d'un cadre conceptuel général prédéfini. Ce qui pose la question de la manière dont la théorisation et la conceptualisation interviennent dans la recherche. Quant à la démarche d'investigation, Vygotsky, notre référence épistémologique, prône la nécessité d'une *explication causale*, précédée et prolongée par une *méthode analytique et interprétative* à caractère compréhensif, indispensable au dépassement des limites de l'expérience immédiate. Une telle démarche s'avère nécessaire dans toute lecture, codification et formalisation de données empiriques. Elle est « transformatrice » des objets de savoir et des cadres théoriques qui les ont rendus/rendent possibles par les questions en retour qu'elle fait émerger. Enfin, en didactique, nous postulons que la *démarche génétique* implique toujours l'étude des processus de médiation. Sans prise en compte de l'enseignement, il est difficile de comprendre la progression des apprentissages.

Dans cette contribution, nous utilisons les trois caractéristiques du projet vygotkien pour examiner les recherches didactiques portant sur les opérations de planification textuelle. L'examen de ces trois dimensions nous permettra d'y situer la place et la nature de l'explication. Il s'agit de travaux de nature différente, chacun étant une illustration d'une série de recherches passées ou en cours. Ce qui présente un double intérêt :

- d'une part, la diversité textuelle comme élément à expliquer est intégrée ;
- d'autre part, les ruptures et les continuités peuvent être montrées à partir des générations successives de recherches. Le facteur temporel, intervenant de manière significative dans les processus d'abstraction et de généralisation, est pris en compte dans l'analyse effectuée.

Les trois recherches en question portent sur :

- la planification dans les productions écrites des élèves avant et après enseignement, le texte est alors regardé comme produit fini (genre textuel : le *rapport explicatif en chimie*) ;
- la planification *on line*, telle qu'elle apparaît dans les processus de production d'un texte à deux (genre textuel : le *récit d'énigme*) ;
- l'appropriation de la planification en cours de médiation dans les situations d'enseignement (genre textuel : le *résumé incitatif d'une quatrième de couverture*).

Pour mettre en évidence les principes et démarches explicatifs, nous commençons tout d'abord par situer les opérations de planification textuelle dans un cadre théorique et conceptuel. Nous montrons ainsi la nécessité d'une *modélisation* des opérations de planification pour interroger les capacités des apprenants et contribuer en retour à une *modélisation didactique* plus élaborée. Cette élaboration prend en considération les caractéristiques externes de l'organisation plurielle des textes pour pouvoir saisir la médiation et l'appropriation par les apprenants. Ensuite, nous décrivons tour à tour le système explicatif de chacune des recherches. Enfin, une fois les éléments mis en évidence, synthétisés, nous discutons les apports des trois approches pour montrer leur articulation dans une vision systémique de la planification textuelle. C'est ici que la généalogie entre les objets de recherche éclaire la démarche explicative de la discipline et la position épistémologique adoptée.

LES OPÉRATIONS DE PLANIFICATION TEXTUELLE

Depuis une vingtaine d'années, la didactique des langues, comme la linguistique textuelle et la psycholinguistique, ont consacré de nombreux travaux aux processus d'organisation textuelle dans la production écrite. Toute une série de recherches a été réalisée pour comprendre la place des *opérations de planification* dans l'apprentissage de l'écriture de différents genres textuels.

Dans ces travaux, tout texte est considéré comme le produit d'un ensemble d'*opérations langagières* s'articulant à une situation de production. Autrement dit, à partir d'une situation, le sujet mobilise une série de mécanismes psychologiques pour accomplir une action langagière. Parmi ces opérations présentant un caractère purement heuristique, les opérations de planification concernent la construction de la trame du texte, notamment les principes hiérarchiques d'organisation du texte. C'est sur la base de diverses recherches du groupe genevois (Schneuwly & Rosat, 1986 ;

Schneuwly & Dolz, 1987 ; Schneuwly, 1988 ; Bronckart, 1996) ainsi que sur d'autres travaux en psychologie du langage (Kintsch & Van Dijk, 1978 ; Hayes & Flower, 1980 ; Bereiter & Scardamalia, 1987) qu'une conception propre de la planification langagière a été formulée comme partie de la gestion globale de l'écriture d'un texte. Cette conception considère que les opérations chargées de l'organisation de la trame du texte s'articulent en un double processus : d'une part, au plan des *procédures cognitives de la planification*, des contenus susceptibles d'être intégrés dans le texte sont mobilisés sous forme de réseaux sémantiques existant en mémoire et associés au thème du discours ; d'autre part, au *plan rhétorique ou communicatif* (Schneuwly & Dolz, 1987), des formes discursives sont activées, provenant des modèles disponibles en mémoire et s'adaptant aux exigences des situations communicatives. Le découpage de ces deux plans inséparables ne se justifie qu'analytiquement et du point de vue génétique. Ainsi, les séquences élémentaires mobilisées par les plus jeunes élèves dépendent surtout des représentations du contenu à mobiliser et, progressivement, ces contenus sont intégrés dans des plans dépendant des exigences communicatives.

La rédaction d'un texte implique toujours l'activation d'une structure cognitive renvoyant à une série de connaissances. Un thème peut déclencher tout un potentiel d'actions langagières différentes. Le thème du discours exerce une influence sur la structuration cognitive : dans l'activation des réseaux de connaissances existant en mémoire, dans l'élaboration de nouveaux réseaux ainsi que dans l'organisation cognitive d'ensemble. Les *procédures cognitives de la planification* imposent des contraintes sur les composantes susceptibles d'être intégrées et « dicibles » dans les textes, comme sur la place qu'elles prennent d'un point de vue hiérarchique (priorités) et séquentiel (ordre). De plus, les procédures cognitives de la planification diffèrent selon le genre et le type de texte et se marquent au travers de séquences différentes (Adam, 1999).

Dès l'instant où se pose le problème de la communication avec autrui, la forme discursive plus ou moins conventionnelle en est affectée. Les *plans communicatifs* réorganisent la séquence et la hiérarchie des composantes cognitives en fonction des modèles langagiers en référence aux formes langagières concrètes. Lors de la production d'un texte, le plan adopté peut être ainsi plus ou moins conventionnel, plus ou moins proche des modèles langagiers existant dans une culture (écrits sociaux de référence), plus ou moins adapté à la situation de communication et en fonction du caractère plus ou moins interactif de la relation entre les partenaires. Il constitue la trace d'opérations complexes non dissociées.

En outre, du point de vue de l'enseignement, le chercheur a besoin d'une modélisation didactique au niveau de la planification des genres textuels pour pouvoir étudier ensuite les capacités des élèves en jeu dans leur apprentissage ainsi que les contraintes didactiques qui le déterminent,

notamment les interventions et le guidage de l'enseignant. Ce sont ces aspects qui vont être traités en priorité dans les trois recherches analysées.

PREMIER TYPE DE RECHERCHE : LA PLANIFICATION TEXTUELLE DANS LE RAPPORT EXPLICATIF EN CHIMIE

Le premier type de recherche concerne l'expérimentation en classe d'une séquence didactique¹, interrogeant les possibilités d'un enseignement précoce de l'écriture d'un genre textuel particulier : le rapport explicatif en chimie (Dolz, Allenbach & Wacker, à paraître). À la suite d'autres recherches sur le texte explicatif documentaire (Rosat, 1985), cette étude adopte une démarche méthodologique consistant à mesurer l'efficacité du dispositif d'enseignement, c'est-à-dire la séquence didactique. En contrastant l'organisation des textes rédigés avant et après la réalisation de la séquence et en comparant celle des textes rédigés par des élèves du groupe expérimental et du groupe de contrôle, les différences sont mises en évidence. La méthodologie utilisée est celle de la pédagogie expérimentale classique, les données empiriques concernent les productions écrites des élèves. Le facteur (ou variable indépendante) dont on veut vérifier la validité didactique est la séquence didactique réalisée.

L'analyse des textes d'élèves, avant enseignement, permet de dégager quatre catégories de textes d'élèves : ceux qui n'entrent pas dans l'explication ; ceux qui évoquent la notion à expliquer ; ceux qui attribuent une cause erronée au phénomène ; et ceux qui introduisent des notions de base essentielles à la compréhension du phénomène. Dans tous les cas, la planification ou l'organisation du texte en parties se limite à une phase directement explicative, généralement avec un seul paragraphe, voire deux, sans passer par une phase de *problématisation* qui introduit le texte. La *schématisation explicative* est très simple, elle consiste généralement à évoquer une cause générale en choisissant, en comparant, en inventant ou en bricolant des exemples qui conviennent à la « démonstration » pour étayer cette cause. Les séquences textuelles élémentaires utilisées par les élèves dépendent de leur représentation des contenus, leur mobilisation constituant en quelque sorte le plan du texte.

L'analyse des productions finales, après enseignement, montre que tous les élèves augmentent la taille des textes dont la longueur moyenne est de

1. Dispositif d'enseignement qui amène les élèves à une première production d'un texte d'un genre donné. À partir de cette première production, des ateliers d'enseignement sont sélectionnés, préparés et menés en classe. Les élèves sont amenés soit à réviser leur premier texte au fur et à mesure soit à écrire un deuxième texte. Le texte final est indicateur des progrès réalisés et de la fin de la séquence.

six fois supérieure à celle de la production initiale. La variation de la taille des textes est le premier indice visible des changements intervenus. De plus, il se produit globalement une transformation de la construction intellectuelle impliquant une attitude réflexive différente et une substitution du premier texte par un texte plus intelligible et explicite dans sa formulation. Presque tous les indicateurs de la planification retenus que nous ne pouvons pas développer ici manifestent des changements. Tous les textes comportent un titre principal et un minimum de trois sous-titres marquant les grandes parties du texte (par exemple : titre principal « Le chou rouge » ; sous-titres, « Ce que j'ai fait », « Mon explication », « Conseils »). Tous les textes sont segmentés en plusieurs paragraphes qui répondent généralement aux grandes parties du texte marquées par les sous-titres. Le changement le plus important dans l'organisation générale des productions finales concerne la présence de trois phases du texte : *phases de problématisation, explicative et conclusive*. Les élèves se sont appropriés de toute évidence cette forme globale d'organisation du texte explicatif. Le plan conventionnel appris en classe devient la séquence organisatrice des contenus thématiques.

Tous les élèves introduisent le texte par une *phase de problématisation* qui présente trois composantes : a) une description de la démarche consistant à présenter dans l'ordre les actions réalisées, b) la présentation d'une constatation, c) la formulation d'une question par rapport au phénomène constaté. Cette *problématisation* est très importante car elle joue un rôle fondamental dans la cohérence et la cohésion de l'ensemble du texte : la *phase explicative* des textes d'élèves apparaît comme une réponse au contexte délimité dans cette première partie. La *phase explicative* change radicalement de nature entre les deux productions. Ce n'est plus une opinion ou une croyance mais elle cherche à être fidèle aux savoirs scientifiques abordés en classe.

En termes de résultats, l'estimation du niveau de compréhension des élèves reste un point délicat, mais il paraît évident que le discours explicatif est devenu plus intelligible que lors de la production initiale et sans contradiction majeure avec les contenus enseignés. La logique de l'explication va du général aux cas particuliers pour en tirer à la fin la règle générale. Enfin, tous les textes de la production finale contiennent une *phase conclusive* qui contient un conseil ou des commentaires par rapport à l'ensemble de l'expérience.

La rapide présentation de cette recherche semble suffisante pour montrer, en fonction des trois dimensions retenues et définies plus haut, les principes explicatifs suivants :

1. La vision systémique de la planification textuelle dans cette recherche est donnée par le *cadre théorique général* où l'organisation des parties du texte est mise en rapport avec un *modèle didactique* du genre textuel

étudié, un *modèle théorique des opérations psycholinguistiques* sous-jacentes à leur production textuelle et un *modèle des rapports complexes entre l'enseignement et l'apprentissage*. Prise isolément cette recherche pourrait être considérée comme « réductionniste » puisqu'elle présente un certain nombre de caractéristiques communes aux approches développementales « naturalistes ». Contrairement aux recherches psychologiques classiques en laboratoire, l'apprentissage de la planification textuelle est systématiquement contextualisé dans la situation scolaire, ce qui est une condition pour établir la « validité écologique » de la recherche. Par ailleurs, elle s'intègre dans une vision plus large de la production textuelle : la planification textuelle est étudiée en rapport avec d'autres dimensions intervenant dans les processus rédactionnels, notamment l'adaptation à la situation de communication et l'utilisation des ressources linguistiques.

2. La *démarche* proposée vise directement l'*objectivation* des comportements observables et l'explication causale qui ne prend vraiment de signification que par l'*analyse* et l'*interprétation* des données recueillies. Les productions écrites des élèves sont d'abord envisagées comme des faits immédiatement observables, considérés comme *des traces en surface d'opérations psychologiques sous-jacentes*. Les critères d'analyse choisis s'inspirent d'une *modélisation théorique hypothétique*. L'analyse systématique et objective du produit de l'action langagière des élèves reste la base pour vérifier leur conformité avec les hypothèses qui découlent du modèle théorique. C'est par une confrontation dialectique entre la démarche théorique et la démarche empirique que la recherche avance. Par ailleurs, les séquences didactiques sont abordées comme le *facteur causal* (intervention contrôlée modifiant délibérément le milieu de la classe) des changements produits dans les comportements des élèves, bien que cette explication ne constitue qu'une première étape pour une compréhension plus profonde des apprentissages des élèves. La dépendance causale n'est pas envisagée comme absolue : la séquence didactique expérimentée est considérée comme une condition permettant les apprentissages, mais elle ne constitue pas la condition nécessaire et suffisante pour leur occurrence. Les déterminations d'un comportement aussi complexe que l'apprentissage précoce de la planification textuelle d'un texte explicatif sont si variées et multidimensionnelles que nous ne visons qu'une première vérification de la pertinence de nos hypothèses pour les situations de production et d'enseignement que nous avons rigoureusement contrôlées. Il s'agit plutôt d'une causalité complexe, résultat de facteurs hétérogènes qui doivent être progressivement dégagés par une analyse plus fine comme nous le montrerons dans le troisième type de recherche. Ici c'est l'effet de l'apprentissage au moyen de la séquence qui est analysé. Cette recherche n'explique pas comment cet effet est engendré.

3. La *démarche génétique* dans l'étude de l'apprentissage des opérations textuelles suppose l'étude des formes successives et de leurs logiques qui se manifestent chez l'apprenant et contribuent à sa construction. Le caractère génétique et dialectique de la recherche se manifeste à plusieurs niveaux. Premièrement, l'analyse des productions textuelles d'adultes sert de point de référence pour étudier les productions des jeunes élèves, les décalages entre experts et apprentis servant d'indices. Deuxièmement, l'étude expérimente le travail en classe d'un genre textuel rarement abordé dans la tranche d'âge choisie (10 ans) justement pour examiner les possibilités d'un tel enseignement. Troisièmement, la recherche essaie de vérifier l'hypothèse de la progression des apprentissages allant dans le sens de la transformation des procédures cognitives élémentaires vers des plans communicatifs conventionnels qui réorganisent les composantes du texte portant sur la compréhension de phénomènes chimiques. Enfin, les interventions, à travers le dispositif « séquence », sont considérées comme sources d'apprentissages susceptibles de contribuer à expliquer les étapes successives du développement des opérations de planification du texte explicatif, bien qu'il ne soit pas (encore) question de la mise en évidence de « lois ».

DEUXIÈME TYPE DE RECHERCHE : LA PLANIFICATION ON LINE EN DYADES D'UN RÉCIT D'ÉNIGME

Dans la recherche conduite par Dolz et Schneuwly (1998) à propos de l'écriture de récits d'énigme, la tâche proposée aux élèves consiste à compléter une énigme policière. Pour garder la cohérence et la cohésion du texte, les élèves doivent non seulement tenir compte de ce qui est écrit dans le texte source, mais ils doivent compléter la phase de la résolution et de l'explicitation de l'énigme. Le récit d'énigme est un genre narratif particulièrement intéressant du point de vue de son organisation, car il implique la reconstruction à rebours du récit d'un crime (dont l'ordre des événements dans le texte ne coïncide pas nécessairement avec la succession temporelle des événements de l'histoire) à partir du récit de l'enquête par un détective.

Cette recherche recourt à un dispositif composé des deux sortes de données empiriques :

1. un dispositif similaire à la recherche précédente a été mené pour analyser les textes produits par les élèves et les transformations intervenues suite à une séquence didactique ;
2. pour cerner les activités métalangagières déployées dans le processus même d'écriture finale du texte, le travail de préparation en dyades est

enregistré. Les interactions des dyades sont intégralement transcrites. Ceci permet d'examiner comment les élèves intègrent les dimensions qui ont été enseignées en classe, se représentent les composantes textuelles en cours d'élaboration, anticipent et négocient le contenu et la formulation du texte à venir, et effectuent leurs choix lors de l'écriture. Les processus de planification du texte sont dégagés de manière indirecte.

Deux groupes d'élèves de 6^e primaire (11-12 ans) ont participé à cette recherche qui s'est déroulée en classe. Les analyses portent uniquement sur 8 dyades ayant reçu un enseignement sur le genre *récit d'énigme* (groupe expérimental) et 8 dyades n'ayant jamais reçu d'enseignement systématique sur ce genre narratif (groupe de contrôle).

Du point de vue de la planification du récit, les résultats de cette recherche mettent en évidence les aspects suivants. Tout d'abord, les échanges entre les élèves donnent une importance majeure à la recherche du coupable. La logique sous-jacente à la rédaction d'un dénouement est très liée au choix d'un coupable, ce qui va dans le sens des experts de ce genre narratif qui considèrent ce personnage comme le centre du récit. Les élèves qui arrivent à un texte plus élaboré et le plus proche du modèle du genre sont ceux qui bâtissent d'abord la solution pour essayer ensuite de la présenter sous forme d'énigme. Le choix du coupable se fait à différents moments des échanges et selon des stratégies d'une complexité inégale : certains élèves font un choix arbitraire du coupable sans étayage argumentatif ; d'autres utilisent une stratégie par essais successifs ou une stratégie de traque (succession aléatoire de pistes et de coïncidences) alors que, dans les textes les plus élaborés, le choix se fait par une recherche et une analyse des indices du texte source qui mènent au coupable par une suite de raisonnements. Ces raisonnements sont le résultat de procédures différentes : d'une part le *raisonnement par induction* (prise en considération des indices de la première partie du texte) et d'autre part le *raisonnement par abduction* (discussion des possibilités et élimination des moins probables).

Les dialogues entre les élèves du groupe expérimental témoignent de l'influence du travail réalisé lors de la séquence didactique concernant la planification du texte, les personnages de l'énigme et la place de la démarche d'abduction. Ces élèves semblent plus enclins à négocier et élaborer ensemble les contenus thématiques avant la formulation, du fait qu'ils disposent des connaissances partagées sur les règles d'écriture du genre, leur permettant une justification des contenus choisis et une discussion argumentée par rapport aux liens à garder avec le texte source. À cet âge les élèves ont encore une grande difficulté à donner une certaine consistance à l'ensemble de l'intrigue. Ils présentent des textes souvent plus proches d'un récit d'aventures rocambolesque que d'un récit d'énigme. Les principaux

outils métalangagiers utilisés sont pourtant proches des règles d'écriture d'experts (abordées dans les ateliers d'enseignement) et constituent une aide non seulement pour la préparation mais aussi pour un meilleur respect des contraintes du genre.

Les grandes lignes de cette deuxième recherche nous conduisent aux considérations suivantes :

1. Le *système conceptuel* adopté appartient à la même perspective métathéorique que la recherche précédente. Cependant, le niveau de complétude du modèle est élargi à l'analyse de relations plus complexes puisqu'il implique le concept de processus rédactionnel, c'est-à-dire qu'il tente, par un déplacement de perspective, de se donner des moyens de saisir l'activité d'écriture des élèves en cours de production. Le modèle de l'apprentissage de la planification langagière se complexifie par la mise en évidence du rôle de deux composantes nouvelles : celle de l'interaction entre pairs, celle des activités métalangagières au service des activités langagières. En arrière plan de l'activité métalangagière des élèves, la question des éléments de prise de distance, d'objectivation et de réflexion qui interviennent dans l'apprentissage de la planification est posée. Par ailleurs, la recherche essaie d'opérationnaliser la distinction entre opérations de planification, processus de planification et plan du récit ; au sein de ce dernier, elle différencie l'ordre du récit dans le texte (l'organisation conventionnelle d'énigme à rebours : récit d'une enquête dans le but de créer une intrigue) et l'ordre temporel de l'histoire racontée (la succession temporelle des événements relatés une fois reconstruits). Ce cadre oriente la description et l'interprétation des textes produits, comme des interactions en cours d'élaboration du texte : le point de vue crée l'objet de l'étude comme le disait de Saussure. Pourtant, le cadrage général de la recherche présente des limites : si les interactions entre les élèves sont théorisées et observées comme sources éventuelles d'apprentissages, cette deuxième recherche, comme la précédente, laisse dans l'ombre les interactions didactiques effectives entre l'enseignant et les élèves à propos du texte enseigné.
2. La *démarche* adoptée intègre doublement, dans le dispositif même, les moyens d'une observation indirecte : par le texte à compléter (qui est contrôlé préalablement à l'expérimentation) et par la constitution des dyades (dont les échanges extériorisent le processus engagé). Les deux types d'observables objectifs (les textes produits lors de la dernière formulation et les interactions verbales au cours d'élaboration des textes avec les formulations successives des élèves) sont analysés en interaction, pour dégager de manière indirecte les mécanismes internes du pilotage de la planification. De ce point de vue, les échanges entre les élèves sont analysés de manière critique comme des traces externes des processus internes de planification. La méthode analytique et

compréhensive cherche à mettre en évidence, au-delà des apparences des interactions entre les élèves et de l'organisation des textes produits, les processus qui les sous-tendent. L'engendrement de significations à travers le parcours descriptif et interprétatif procède par déplacements de points de vue, notamment par la prise en considération de différentes règles d'experts ou théorisations du genre (qui jouent un rôle de *schéma interprétatif*), de manière à donner de la consistance aux nouvelles catégories théorisées (les différentes *stratégies d'écriture* de l'énigme, parmi lesquelles la planification anticipatrice par le choix du coupable à l'avance). Les traits de description peuvent pourtant se multiplier et donner l'impression au chercheur que les données sont inépuisables si la problématique n'est pas suffisamment délimitée ou, au contraire, qu'elles manquent d'épaisseur si la description n'est pas suffisamment détaillée. Les mécanismes en jeu concernent aussi bien les hypothèses à propos des relations complexes entre l'enseignement (une séquence didactique) et l'apprentissage (le progrès accompli et la progression *on line* des élèves), que la façon dont se construit cet apprentissage en collaboration. En résumé, la méthode implique des cadrages, des déplacements et des évaluations en fonction des indicateurs choisis et un va-et-vient systématique entre *mouvements analytiques* et *mouvements de synthèse et de globalisation* des observations.

3. Le *caractère génétique* de la démarche se manifeste surtout par la mise en relation des interactions entre pairs et l'écriture du texte final. La genèse de l'écriture du récit d'énigme est vue comme le résultat de ces interactions. Les interactions entre pairs sont une condition de certains apprentissages observés mais aussi un révélateur des étapes successives de l'accès à une planification textuelle complexe. Le dispositif utilisé (le travail en dyades) n'est pas seulement un dispositif de recherche mais un double dispositif d'enseignement (la séquence et le travail en dyades) à étudier en tant que tel. Du point de vue de la construction des apprentissages, les échanges entre pairs permettent d'identifier un certain nombre d'obstacles, d'interactions verbales réussies du point de vue de l'apprentissage et de zones exploitables pour l'enseignement sur lesquelles l'action didactique peut se baser. La démarche met en évidence les champs de tensions positives créés par l'activité didactique : tâche d'écriture (texte à compléter), interventions de l'enseignant, ateliers et outils didactiques, situation interactive entre pairs – et, en même temps, le champ de possibilités des apprenants permettant à l'activité d'apprentissage de se déployer.

TROISIÈME TYPE DE RECHERCHE : LES OUTILS DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNANT POUR LA PRODUCTION D'UN RÉSUMÉ INCITATIF D'UNE QUATRIÈME DE COUVERTURE

La recherche porte sur l'étude des outils didactiques auxquels l'enseignant recourt et les conditions qui sont faites à l'objet d'enseignement (Schneuwly, 2001). Il n'est plus question de vérifier l'effet et l'adéquation de séquences didactiques, mais il s'agit de décrire et de comprendre ce qui se construit dans la médiation au cours de leçons. On peut postuler que les outils didactiques mobilisés dans les interactions sont très nombreux et de nature différente. Dans la recherche sur le *résumé incitatif d'une quatrième de couverture*, il est question d'un premier repérage de certains de ces outils.

L'investigation porte sur la conduite par un enseignant de plusieurs leçons en classe à propos du résumé. Quatre périodes d'environ cinquante minutes chacune ont été observées et enregistrées. Les interactions entre élèves et enseignant sont transcrites intégralement. Menée en 6^e primaire dans une classe suisse romande (âge approximatif des élèves : 11 ans) (Béatrix Köhler, Nidegger, Revaz, Riesen & Wirthner, 1999), la recherche repose sur trois contraintes : 1) la production d'un résumé incitatif avant et après l'enseignement, 2) l'utilisation d'un conte de Boccace comme texte source pour la réalisation du premier résumé incitatif, 3) l'engagement dans la réalisation d'un enseignement. À partir de ces contraintes, l'enseignant aborde librement le résumé avec ses élèves.

La recherche, de caractère exploratoire, vise la construction d'une démarche applicable à l'analyse d'autres séances d'enseignement. En ce sens, elle fournit des paramètres descriptifs des interactions didactiques en mettant en évidence les principaux outils de l'arsenal dont l'enseignant dispose. Dans une première analyse, deux outils ont été identifiés : la *présentification* et le *pointage*. Le premier s'effectue généralement sous une forme matérielle d'exemplification du texte étudié. Il délimite un cadre à l'activité des élèves. Le deuxième, le *pointage*, peut être défini comme un processus de spécification de certaines dimensions du texte. Il se manifeste principalement à travers le discours de l'enseignant et dans les interactions verbales avec les élèves. Le processus de sémiotisation qui se construit dans l'interaction s'opère dans un double mouvement, par *présentifications* et par *pointages* successifs.

En outre, la recherche met en évidence le modèle d'enseignement du résumé que l'enseignant construit à partir de ses savoirs professionnels personnels et de ceux disponibles dans la profession. En ce qui concerne la planification, son travail didactique porte essentiellement sur la visée argumentative du *résumé incitatif* : convaincre l'acheteur, persuader

quelqu'un d'acheter quelque chose. Le *pointage*, comme la *présentification* de l'objet, se focalise sur un aspect du plan communicatif de la quatrième de couverture, sans mise en rapport avec le texte source, un conte de Boccace. L'organisation générale du conte ainsi que les formes conventionnelles d'organisation des résumés de quatrième de couverture ne sont pas prises en considération. Les outils pour l'observation des textes d'élèves (ou des textes de référence) se focalisent plutôt, de proche en proche et de manière récurrente, sur les contenus narrés, leur sélection et leur orientation argumentative. Le *pointage* porte notamment sur la phrase choc à la fin du résumé. Ce faisant, l'enseignant insiste sur la fonction incitative du résumé et oriente l'écriture à partir de la clôture du texte. Par la visée, l'enseignant fournit donc un critère de sélection et de hiérarchisation des contenus résumés du conte, avec des outils et des stratégies bien précis. L'orientation argumentative du résumé met en travail des dimensions de sa planification.

À partir de cette présentation, nous allons mettre en évidence les principes explicatifs à l'œuvre.

1. Comme pour les deux autres recherches, une métathéorie est sous-jacente aux hypothèses de la recherche sur les outils et les interactions didactiques. Sa particularité porte sur les aspects suivants : 1) le genre résumé incitatif, un genre complexe formé à partir d'autres genres, est faiblement formalisé du point de vue didactique ; 2) en l'absence d'une modélisation didactique du genre à enseigner, la recherche met en évidence les représentations implicites de l'enseignant quant au résumé et ses effets sur l'enseignement ; 3) deux concepts nouveaux, celui de *présentification* et celui de *pointage*, sont élaborés, définis comme outils opérant des transformations des capacités des élèves ; 4) la distinction entre les procédures et plans communicatifs permet de préciser les aspects sur lesquels la planification textuelle est envisagée. Du point de vue de l'enseignement, la nouveauté de la théorisation porte ici essentiellement sur la description des formes de sémiotisation par discrétisation des contenus enseignés.
2. Concernant la *démarche*, l'investigation empirique est centrée sur une approche descriptive et analytique alors que certaines contraintes de la situation didactique sont contrôlées. La dynamique de l'interaction didactique est observée dans ses approximations successives, ses déplacements de points de vue sur l'objet d'enseignement, constitutifs du processus de sémiotisation des contenus et notions en construction. La démarche est explicitement considérée comme une première étape définissant des unités d'analyse, des catégories théoriques et fournissant des hypothèses sur des régularités observées qui restent à vérifier par des recherches ultérieures. La démarche compréhensive (analyse et interprétation), fortement orientée par la théorie, est dominante. Elle vise d'abord la caractérisation des outils privilégiés dans l'enseignement, sans

pourtant exclure l'explication, en particulier du caractère dynamique des outils repérés (tensions entre *présentification* et *pointage* des dimensions enseignées), ainsi que par l'amorce de lois régissant les premières régularités observées dans une situation de médiation scolaire.

3. Le *caractère génétique* de la démarche se manifeste par l'opérationnalisation des rapports dialectiques entre enseignement et apprentissage dans les interactions didactiques de la classe. Cette opérationnalisation concerne, d'une part, la chronogenèse, c'est-à-dire les formes par lesquelles passe l'objet enseigné, le résumé incitatif, pour arriver à un état porteur de potentialités en situation didactique pour un groupe d'apprenants, et d'autre part, les processus et les transformations que font advenir ces formes, sources d'apprentissage de l'écriture. Ces transformations se produisent au cours de la médiation de contenu, au moyen d'outils ou d'instruments, notamment par des signes introduits par le discours de l'enseignant à partir du discours des élèves, qui jouent un rôle dans la restructuration des capacités des élèves. La conception développementale situe le mouvement à l'extérieur, dans les outils d'enseignement et les objets matérialisant les contenus, qui ne s'intériorisent que progressivement. Elle articule le facteur temps à l'enseignement et à l'apprentissage. Du point de vue dialectique, les tensions dans la dynamique même des interactions sont envisagées, tout comme les tensions et les décalages par rapport aux significations accordées aux contenus enseignés, sources des apprentissages.

CONCLUSIONS

À partir des trois dimensions retenues (système conceptuel intégré dans une métathéorie, démarche méthodologique et approche génétique), trois types de recherches didactiques ont été analysés afin d'en mettre en évidence les visées explicatives. Ces analyses marquent la nécessité de cerner des empanns susceptibles de montrer des continuités et des déplacements d'objets d'investigation.

Les principes explicatifs de la didactique du français dépendent des objectifs du champ disciplinaire ainsi que des conditions de production scientifique. Ces principes se définissent par la hiérarchie des actes épistémologiques qu'ils impliquent et portent systématiquement sur les rapports complexes triangulaires entre enseignement, apprentissage et objet d'enseignement. Sur la base d'une série de données empiriques relatives à cet objet (dans notre cas la planification de divers genres textuels), ces rapports se dégagent, par approximations et négociations successives. Mais, en amont des relations entre les trois pôles du triangle didactique, au-delà de l'objet d'investigation particulier, la rationalité se fonde sur un projet

de développement disciplinaire, qui manque encore de tradition de recherche et reste largement programmatique.

Les conditions de la recherche aspirant à l'explication reposent sur des temporalités longues, sur des successions de générations de travaux. Bien que la tradition des recherches didactiques soit limitée, il est cependant possible d'établir une généalogie à l'échelle des travaux présentés ici. En conséquence, pour comprendre la visée explicative de nos démarches, nous avons essayé d'en tracer des étapes qui reflètent une évolution. Cette prise en compte de la temporalité s'imposait pour plusieurs raisons. Premièrement, pour la prise en compte systémique des trois pôles du système didactique, différents sondages s'avèrent indispensables. Dans chacune des recherches, le cadre théorique, inspiré de l'interactionisme social, définit le point de vue pour l'analyse des données empiriques. Les pans de la réalité à observer devant refléter celle-ci sont issus des classes, lieux « naturels » d'enseignement et d'apprentissage. Schématiquement, à partir du même modèle théorique, le premier type de recherche privilégie le pôle de l'objet à enseigner, sous la forme d'une séquence didactique sur le rapport explicatif en chimie ; le deuxième type de recherche pointe l'objectif sur les élèves qui complètent une énigme policière ; et le troisième type cerne l'objet de la médiation au travers des interactions avec une focalisation sur le pôle enseignant. Deuxièmement, le présupposé d'une différence entre les opérations de planification selon les genres textuels, réaffirmé comme principe dans la présente contribution, a été illustré par la présentation de trois types de recherche portant sur des genres différents. L'exposé sommaire de certaines caractéristiques du *texte explicatif en chimie*, de *l'énigme policière* et du *résumé incitatif d'une quatrième de couverture* au travers des productions d'élèves, de leur métalangage ou des outils didactiques de l'enseignant démontre ces différences. En outre, la dernière recherche administre la preuve d'une part de l'importance du plan communicatif pour l'organisation textuelle et d'autre part, par déduction, de la nécessité d'une modélisation au plan de l'organisation du contenu. Sans modélisation préalable, cette deuxième composante ne semble pas disponible et susceptible d'être mobilisée par l'enseignant. Troisièmement, la succession de générations de recherche est essentielle dans une perspective de dépassement dialectique d'obstacles épistémologiques, de consolidation conceptuelle, d'élargissement des schématisations utilisées, d'amélioration des conditions d'anticipation des phénomènes didactiques ainsi que de précision de la validité écologique de ces anticipations, c'est-à-dire dans un contexte scolaire précis.

La triple approche proposée dans les trois recherches rend compte des déplacements produits dans la dynamique même de la construction de la démarche. L'itinéraire heuristique ainsi décrit ne cache pas les obstacles épistémologiques spécifiques à chaque type de recherche, mais les considère

comme sources de nouvelles hypothèses de travail et de décentrations successives allant de l'évaluation des effets de l'apprentissage à l'analyse plus fine des contraintes qui le rendent possible, en passant par les processus producteurs qui interviennent lors de l'apprentissage. La cohérence globale cherche à mettre en évidence, d'une part, des paramètres descriptifs de niveau général caractérisant les relations de médiation scolaire et, d'autre part, des paramètres descriptifs de niveau plus local concernant les interactions didactiques entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. De plus, une évolution se marque entre la première, la deuxième et la troisième recherche. Les deux premières, dans une perspective d'ingénierie, visent à tester et montrer l'efficacité d'un dispositif d'enseignement. La dernière recherche repose sur une démarche plus descriptive et attribue une plus grande importance à l'induction à partir des observables. Elle s'oriente vers des objectifs actuellement prioritaires du champ disciplinaire. À la suite d'une délimitation du territoire propre à la didactique du français, le terrain même de la médiation scolaire d'un objet donné commence à être étudié. Cet élargissement du projet scientifique de la didactique se marque par le recours à une démarche plus fortement descriptive, d'ordre ethnographique, qui vise au repérage des outils, gestes, paroles, rituels ou routines de l'enseignant, identifiés comme conditions d'une transformation des capacités des élèves. Pour un premier défrichage, l'accent sur la description débouchant ensuite sur la mise en évidence de phénomènes didactiques constitue un passage obligé.

La première dimension retenue pour nos analyses, la perspective métathéorique, permet de dire que les trois recherches présentées accordent une importance majeure à l'élaboration conceptuelle dans l'interrogation des faits. De ce point de vue, le cadre théorique fait référence à un modèle hypothétique des opérations psycholinguistiques sous-jacentes à la production textuelle, un modèle didactique des genres textuels enseignés et un modèle théorique du système didactique. Cette modélisation théorique complexe et systémique présente les données empiriques au-delà du simple constat en leur attribuant des significations. De ce point de vue, le premier vecteur de l'explication dans la recherche en didactique va de l'élaboration de modèles hypothétiques à la vérification par l'observation et l'expérience, et non l'inverse. Les modèles permettent d'engendrer, parfois déductivement, souvent par abduction, de nouvelles hypothèses. L'explicitation de la nature des liaisons entre les composantes du modèle a, selon Piaget (1971), une fonction clairement explicative : la mise en relation de ces composantes dans un système.

La deuxième dimension, les démarches méthodologiques, montre des visées explicatives. Mais l'explication en didactique n'est pas l'explication causale déterministe, supposant les conditions de *nécessité*, de *contiguïté spatio-temporelle* et d'*asymétrie*. Dans l'analyse d'éléments en interaction,

chaque élément est essentiel à l'explication, mais aucun n'est la cause du phénomène, ni ne se présente nécessairement en contiguïté. Dans ce sens, une bonne partie des phénomènes didactiques analysés présentent des liens d'interdépendance qui ne peuvent se réduire à une relation de cause-effet. Il existe d'autres formes d'explication logique, non nécessairement causales (de l'ordre des faits), pour répondre aux questions qui ont trait à la construction des savoirs, posées par notre discipline en général et par les trois recherches que nous avons analysées en particulier. En sciences humaines et sociales, le modèle d'explication ne peut pas être strictement celui du physicalisme. Dans une explication causale, la cause invoquée peut se référer à une donnée matérielle ou à une motivation et, dans ce deuxième cas, le déterminisme n'est jamais simple. Le nombre de contraintes et de processus qui interviennent dans les phénomènes didactiques de manière conjuguée a pour conséquence que les formes simples de déterminisme sont rarement appropriées. De ce point de vue, l'explication est envisagée plutôt comme une méthode de réflexion scientifique pour faire avancer les savoirs et préciser le pouvoir d'anticipation de ceux-ci dans un contexte donné. Les démarches explicatives et compréhensives apparaissent clairement dans nos trois recherches comme des moments successifs et complémentaires d'un processus dialectique plus complexe d'interprétation (voir à ce propos, Ricœur, 1986) et prennent respectivement une importance plus ou moins grande selon le type de recherche. En résumé, les travaux analysés ne se situent ni dans le physicalisme, ni dans l'herméneutique, mais dans un itinéraire dialectique impliquant la conceptualisation, la description, l'interprétation et l'explication. La visée explicative relève d'un système abstrait de relations explicitées dans le cadre d'un modèle heuristique (Rosat, 1985). La vision qui se dégage de l'analyse des discours explicatifs est celle de l'explication causale au sens large impliquant un modèle complexe. L'explication consiste à systématiser et à prédire les facteurs qui interviennent dans les décisions relatives à la médiation scolaire d'un objet d'enseignement.

En ce qui concerne la dernière dimension étudiée, nous pensons avoir pu montrer que le caractère génétique est constitutif de la démarche explicative en didactique à différents niveaux : pour l'étude des formes successives d'apprentissage, pour la construction des apprentissages dans les interactions didactiques, pour l'étude des rapports dialectiques entre enseignement, apprentissage et développement. Concernant la logique et la dynamique entre enseignement, apprentissage et développement, seules certaines dimensions sont apparues : par exemple le rôle des activités métalangagières comme régulateur de l'écriture favorisant les opérations de planification par une meilleure anticipation. La part du développement reste encore largement inexplorée. Expliciter ces différentes liaisons reste une des fonctions encore largement programmatique de l'explication dans notre discipline.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan Université.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Béatrix Köhler, D., Nidegger, C., Revaz, N., Riesen, W. & Wirthner, M. (1999). *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées...* Lausanne : LEP.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour une interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Dolz, J., Allenbach, Y. & Wacker, M. (à paraître). Produire une explication en chimie à l'école primaire : le jus de chou rouge, un caméléon chimique. *Actes du colloque Explication : Enjeux cognitifs et communicationnels, 30 nov. – 1^{er} déc. 2001*. Paris : Université René Descartes.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). À la recherche du coupable. Métalangage des élèves dans la rédaction d'un récit d'énigme. *Recherches, 28/29*, 113-132.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes in writing : an interdisciplinary approach* (pp. 3-36). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review, vol. 85*, 363-394.
- Piaget, J. (1971). *Les explications causales*. Paris : PUF.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège : Mardaga.
- Rosat, M.C. (1985). *Un texte explicatif documentaire. Une expérience d'enseignement à des élèves de 6^e année scolaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (sous presse). Les outils de l'enseignant, un essai didactique. *Repères*.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1987). La planification langagière chez l'enfant. Éléments pour une théorie. *Revue Suisse de Psychologie, 46(1/2)*, 55-64.
- Schneuwly, B. & Rosat, M.C. (1986). Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits. *Pratiques, 51*, 155-160.
- Vygotsky, L.S. (1927/1999). La signification historique de la crise en psychologie. Paris : Delachaux et Niestlé (éd. par J.P. Bronckart & J. Friedrich).

Comparer les effets de deux approches d'enseignement / apprentissage de l'orthographe : une démarche quasi expérimentale

**Yviane Rouiller Barbey & Laurence Rieben
Université de Genève**

INTRODUCTION

Il nous a été proposé de contribuer à la réflexion épistémologique et méthodologique objet de la présente publication en explicitant les démarches d'une recherche particulière. La difficulté de cette tâche nous semble être à la mesure de son intérêt et deux mises en garde s'imposent. D'une part, donner à voir les choix relatifs à une recherche est un exercice dont il ne faudrait pas déduire la position épistémologique plus générale d'un chercheur, ce d'autant plus que nous postulons que les options prises sont intimement liées aux objets d'étude et que les intérêts des chercheurs évoluent au cours de leur carrière. D'autre part, les positions exprimées dans ce chapitre n'ont pas toujours fait l'objet d'une réflexion collective entre les chercheurs¹ impliqués dans la recherche dont il est question ici. Par conséquent, elles n'engagent que les auteures.

1. Cette recherche a été soutenue par un subside du FNRS dans le cadre du PNR 33 (n° 4033-035811). Elle a réuni des chercheurs de trois institutions : Linda Allal (requérante principale), Laurence Rieben, Yviane Rouiller Barbey, Madelon Saada-Robert de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Dominique Béatrix Köhler du Centre vaudois de recherches pédagogiques, et Edith Wegmuller du Secteur de l'Évaluation de l'Enseignement primaire genevois.

Notre contribution se présente en deux parties, suivie d'une brève conclusion. Dans la première partie, nous décrivons succinctement les objectifs, le cadre méthodologique, les principaux résultats et implications pédagogiques d'une étude quasi expérimentale qui vise à comparer les effets de deux approches d'enseignement/apprentissage de l'orthographe. De façon non conventionnelle, le cadre conceptuel ne sera présenté qu'en deuxième partie, puisqu'il participe à la discussion critique de trois problématiques soulevées dans le texte d'orientation fourni par les éditrices de ce volume aux différents contributeurs, à savoir : 1) les liens entre cadres conceptuels et sciences de référence ; 2) la distinction entre recherche *sur, pour* et *en* éducation ; 3) le débat entre expliquer et/ou comprendre. Nous concluons par quelques remarques critiques à propos de notre démarche méthodologique tout en résumant notre position épistémologique.

DESCRIPTION DE LA RECHERCHE

Objectifs et questions de recherche

La recherche qui est à l'origine de notre réflexion porte sur une question générale concernant différents domaines d'enseignement/apprentissage et qui se situe au cœur de la situation scolaire (pour une présentation détaillée de cette recherche, voir Allal, Rieben & Rouiller, 1996 ; Allal, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 1999 ; Allal, Bétrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert & Wegmuller, 2001). Cette question est la suivante : quelles relations établir entre des activités d'apprentissage *spécifiques*, centrées sur l'acquisition d'un savoir ou savoir-faire particulier, et des activités *complexes* qui exigent la mobilisation et la coordination de plusieurs savoirs et savoir-faire afin de réaliser un projet ou résoudre un problème ? Ayant choisi d'aborder cette problématique dans le cadre de l'apprentissage de l'orthographe à l'école primaire, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure il était possible d'améliorer l'efficacité² de l'enseignement de l'orthographe par une approche intégrant activités spécifiques et complexes tout en assurant sa cohérence avec les finalités de communication valorisées plus généralement dans l'enseignement du français.

Nos principales questions de recherche étaient les suivantes :

- Quelles différences constate-t-on entre les effets d'une approche intégrée (ci-après approche *I*) et ceux d'une approche spécifique (ci-après approche *S*) sur (a) la progression des compétences orthographiques des élèves ? (b) leur capacité à gérer leurs connaissances orthographiques

2. Le programme national de recherche 33 portait sur l'efficacité des systèmes de formation.

dans une situation complexe de production et de révision textuelles ?
(c) la nature de leurs réflexions métacognitives à propos de l'apprentissage de l'orthographe ?

- Dans quelle mesure les effets de chaque approche diffèrent-ils : (a) selon le niveau des compétences orthographiques des élèves au début de l'année scolaire ? (b) selon le degré d'avancement général des élèves dans l'apprentissage de l'orthographe (deuxième primaire, 2P, vs. sixième primaire, 6P) ?
- Qu'en est-il de l'appropriation de l'approche intégrée par les enseignants ?

Notons que l'objet de la recherche était formulé sous forme de questions ouvertes plutôt que sous forme d'hypothèses. La raison en est double. D'une part, notre recherche peut être considérée comme exploratoire puisqu'elle ne peut pas s'appuyer sur des travaux antérieurs ayant abordé la même problématique. D'autre part, deux hypothèses sont en compétition pour prévoir l'efficacité de l'apprentissage de l'orthographe en situation textuelle. Selon les travaux sur la charge cognitive, il se pourrait que l'apprentissage en contexte induise une surcharge de traitement, donc des performances moins élevées qu'en situation spécifique. Selon les travaux sur la contextualisation, on considère au contraire que l'apprentissage peut être favorisé si les savoirs spécifiques sont d'emblée intégrés aux situations complexes dans lesquelles ils interviennent dans la pratique de la production de texte.

L'expérimentation mise en place pour apporter des réponses à ces questions a été réalisée avec un échantillon de 20 classes : 12 classes de 2P (232 élèves de 7-8 ans), dont huit du canton de Genève et quatre du canton de Vaud, et huit classes genevoises de 6P (141 élèves de 11-12 ans). Les classes ont été choisies au sein des réseaux de contact des membres de l'équipe de recherche, selon quelques critères visant à favoriser le bon déroulement de l'expérimentation, mais n'assurant toutefois pas que les pratiques des enseignants soient strictement équivalentes au sein de chaque approche. Afin d'assurer une comparaison valable entre les classes *I* et *S*, les classes choisies avaient des niveaux équivalents en orthographe au début de l'année et une répartition la plus semblable possible des niveaux socioprofessionnels des familles des élèves. L'expérimentation a ainsi été organisée selon un plan quasi expérimental fréquemment appliqué dans les recherches en milieu scolaire où l'on utilise les groupes (classes ou établissements) tels qu'ils existent, c'est-à-dire sans constituer des groupes par tirage au sort des élèves. Cette méthode ne prétend pas pouvoir contrôler tous les facteurs susceptibles d'affecter la variable dépendante. Toutefois, elle correspond à un certain niveau de rigueur de la définition des conditions dans

lesquelles les données sont récoltées qui autorise les comparaisons entre groupes.

Dans notre recherche, le plan quasi expérimental est constitué de deux variables indépendantes croisées (*degré scolaire* 2P et 6P ; *approche didactique de l'orthographe*, approche *I* et approche *S*). Le degré scolaire est une variable invoquée qui a été retenue parce que l'on peut d'une part supposer que les effets de l'approche didactique pourraient être différents en début ou en fin de scolarité primaire, et d'autre part voir un intérêt à comparer deux moments importants dans l'acquisition de l'orthographe. Les classes *I* peuvent être considérées comme des classes expérimentales dans la mesure où les chercheurs ont fourni aux enseignants des séquences didactiques nouvelles et ont exercé une activité de formation afin d'en favoriser la mise en œuvre. Les classes *S*, quant à elles, ne correspondent pas à une seconde condition expérimentale contrôlée dans laquelle le chercheur a exercé une influence directe : aucun matériel didactique nouveau n'y a été introduit, mais l'utilisation du matériel pédagogique officiel (ou encore d'autres documents qui mettent l'accent sur la pratique d'exercices ciblés, de dictées et de mémorisation de listes de mots) y a été vérifiée. Quant aux variables dépendantes, elles concernent essentiellement les effets produits sur les élèves. Il s'agit d'une série de mesures des compétences orthographiques et des démarches de révision textuelle auxquelles s'ajoutent des indicateurs métacognitifs.

L'expérimentation s'est déroulée sur une année scolaire complète selon un plan classique en trois phases : prétest (septembre) ; activités d'enseignement (octobre à mai) ; posttest (juin). Prétest et posttest comprenaient trois types de tâches : des exercices lacunaires et transformationnels ; une dictée de groupes de mots à insérer dans un texte (2P) ou d'un texte complet (6P) ; une production de courts passages insérés dans un texte. En outre, des indicateurs relatifs aux réflexions métacognitives des élèves ont été recueillis au moyen d'entretiens effectués avec quelques élèves de 2P en fin d'année et par la passation d'un questionnaire au début et à la fin de l'année en 6P. Dans la moitié des classes, les pratiques d'enseignement étaient donc basées sur la mémorisation de mots, sur des exercices et sur des dictées (classes *S*). Dans l'autre moitié, l'approche didactique visant l'intégration de l'apprentissage de l'orthographe dans des situations de production textuelle intégrée (classes *I*) était constituée de quatre séquences didactiques élaborées par l'équipe de recherche visant chacune la poursuite de deux objectifs d'orthographe apparaissant dans le plan d'études romand, à travers la production de textes d'un genre pertinent à la mise en scène des objectifs orthographiques concernés (par exemple en 6P, les marques de l'imparfait et du passé simple étaient traitées dans un récit historique, l'accord dans le groupe nominal dans la description d'un visage). Chacune de ces séquences, qui pouvaient être réalisées sur une période de deux à trois

semaines, était composée d'une première situation de production textuelle, d'activités ciblées sur l'orthographe, et d'une seconde situation de production textuelle. La première situation de production devait permettre à l'élève de construire et/ou d'actualiser ses connaissances orthographiques dans un contexte de communication. Les activités ciblées qui suivaient visaient la consolidation et la systématisation de ces connaissances tout en gardant une dimension textuelle et en mettant en œuvre des interactions entre élèves. Enfin, la seconde situation de production avait pour but de permettre le réinvestissement et l'extension des connaissances dans un nouveau contexte.

Au terme de l'année scolaire, en plus du posttest, une situation de production visait à vérifier la capacité des élèves à gérer leurs connaissances orthographiques dans une situation de communication écrite relativement complexe et authentique (rédaction d'un texte narratif à partir d'une série d'images visant à produire des petits livres illustrés). Par ailleurs, des données complémentaires issues d'observations faites dans les classes *I* et de discussions avec les enseignants ont permis d'évaluer dans quelle mesure les pratiques correspondant à l'approche *I* introduites par les chercheurs se sont effectivement manifestées sur le terrain.

Les données relatives à la progression des compétences des élèves ont été analysées de manière inférentielle, à l'aide de tests *F* et de χ^2 et le niveau de signification adopté a été de $p < 05$.

Principaux résultats

DEUXIÈME PRIMAIRE

Les analyses de variance conduites sur les données issues du bilan orthographique passé au début et à la fin de 2P ont montré des gains (entre prétest et posttest) plus élevés dans les classes qui ont appliqué des activités spécifiques (mémorisation de mots, exercices, dictées). Dans la situation de production textuelle proposée à la fin de l'année, on constate que les élèves des classes *I* ont rédigé des brouillons un peu plus courts mais ont effectué, en termes relatifs, un peu plus de révisions que les élèves des classes *S*. Par ailleurs, les réflexions métacognitives des élèves des classes *I* à propos des stratégies d'acquisition de l'orthographe ont révélé, en fin d'année, un niveau d'élaboration plus élevé que celui constaté chez les élèves des classes *S*. En résumé, l'approche intégrée n'a pas permis en 2P une acquisition plus efficace de connaissances orthographiques. Les résultats suggèrent que, chez les jeunes apprenants, l'hypothèse de la surcharge cognitive ne peut être rejetée. Il se pourrait en effet que ces élèves rencontrent des difficultés à se centrer sur l'orthographe tout en devant gérer la production du texte. Toutefois, l'approche intégrée semble avoir sensibilisé

les élèves au rôle de la révision dans la production textuelle, et semble avoir favorisé les stratégies de recours aux ouvrages de références et l'entraide entre pairs.

SIXIÈME PRIMAIRE

L'analyse de la progression des élèves sur le bilan orthographique en 6P a montré un effet positif en faveur de l'approche *I* pour l'ensemble des élèves, mais surtout pour les élèves qui avaient un faible niveau en orthographe au début de l'année. Les résultats concernant l'état de correction des brouillons du texte narratif rédigé en fin d'année ont, quant à eux, mis en évidence un effet positif de l'approche *I* pour les élèves de niveau supérieur. Autrement dit, l'approche intégrée aurait eu un double effet différentiel qui dépend du niveau initial des connaissances orthographiques de l'élève :

- pour les élèves relativement faibles, on constate un accroissement de connaissances orthographiques supérieur à celui obtenu avec l'approche *S* ;
- pour les élèves qui ont déjà un bon niveau de connaissances au début de l'année, on relève une plus grande capacité de mobilisation et d'exploitation des connaissances en cours d'écriture, comparée à celle manifestée par les élèves *S*.

En analysant les révisions apportées aux brouillons des textes narratifs rédigés en fin d'année en 6P, on constate que les élèves des classes *I* ont effectué davantage de révisions portant sur l'orthographe et sur certains aspects de l'organisation textuelle, mais relativement moins de modifications des aspects sémantiques du texte. Ces démarches de révision reflètent donc l'importance accordée aux opérations de mise en texte dans les séquences didactiques de l'approche intégrée. En revanche, on ne constate pas de différences notables entre les approches didactiques sur le plan des réflexions métacognitives des élèves à propos des stratégies d'apprentissage de l'orthographe. Dans l'ensemble, les résultats obtenus en 6P permettent de retenir l'hypothèse d'une meilleure efficacité de l'apprentissage en contexte.

En ce qui concerne l'appropriation de l'approche didactique *I* par les enseignants, on observe également des différences entre la 2P et la 6P. Sur les trois dimensions considérées (interactions sociales ; exploitation d'outils tels que guides orthographiques ou ouvrages de références ; degré d'approfondissement orthographique), les six enseignants de 2P s'approprient aisément l'approche *I* et présentent des profils relativement homogènes. Ce résultat permet de rejeter l'attribution de l'impact mitigé de l'approche *I* en 2P à une mise en œuvre insatisfaisante des séquences didactiques pendant l'expérimentation. Quant aux quatre enseignants de 6P, ils présentent des

différences individuelles témoignant du fait qu'ils accordent une importance variable au contexte de communication, aux régulations interactives, à la construction et l'emploi de documents de référence. Par ailleurs, ils favorisent à des degrés divers l'approfondissement des connaissances orthographiques des élèves en situation textuelle.

Implications pédagogiques

Comme nous l'avons déjà mentionné, les résultats obtenus en 2P ne permettent pas de rejeter l'hypothèse d'une surcharge cognitive liée à l'approche intégrée. Ils devraient logiquement conduire à renoncer à l'introduire auprès d'élèves de 7-8 ans. Toutefois, les réactions des enseignants soulignent les nombreux apports de cette approche et laissent penser qu'il ne s'agit pas d'abandonner toute tentative d'introduire une telle approche à cette étape de la scolarité, mais plutôt d'ajuster les séquences didactiques afin de renforcer leur impact en les rendant plus pertinentes pour des élèves débutant dans leur apprentissage de l'orthographe.

Dans cette perspective, les modifications suivantes peuvent être envisagées et leurs effets devraient être étudiés avant de pouvoir conclure plus fermement sur le manque d'efficacité de l'approche *I* en 2P :

- des simplifications et recadrages afin de réduire la charge cognitive visiblement trop élevée pour assurer une bonne assimilation orthographique chez certains élèves de 2P ;
- un renforcement et une systématisation des exploitations orthographiques effectuées après l'écriture de chaque texte (création d'exercices ciblés selon les erreurs des élèves, entraînement à diverses techniques de relecture, activités de réflexion métacognitive qui encouragent le développement de stratégies de révision, modalités d'interaction entre pairs qui favorisent l'explicitation des démarches de révision et l'intériorisation progressive de nouvelles conduites (Rouiller, 1998) ;
- une meilleure articulation, dès la 2P entre les situations de production textuelle et les activités plus spécifiques, au sein de séquences didactiques en boucle prenant davantage en compte les différences entre élèves.

Les effets positifs de l'approche *I* constatés en 6P sont d'autant plus intéressants que les enseignants concernés ont rencontré davantage de difficultés dans la mise en œuvre de l'approche intégrée que ce n'était le cas des enseignants de 2P. On peut donc faire l'hypothèse qu'une meilleure appropriation de l'approche intégrée, grâce à une pratique accrue et à une formation continue plus intense, permettrait un accroissement des effets positifs observés.

OPTIONS CONCEPTUELLES ET MÉTHODOLOGIQUES

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la présentation de cette recherche est prétexte à discuter trois problématiques fréquemment soulevées en sciences de l'éducation : la question des disciplines de référence, la distinction entre la recherche *sur, pour, en* éducation et celle entre *expliquer* et *comprendre*.

Cadre conceptuel et disciplines de référence

Le cadre conceptuel de la recherche qui vient d'être présentée est basé sur des apports théoriques provenant principalement de deux champs : d'une part les travaux sur la contextualisation des apprentissages, d'autre part les travaux dans le domaine de la didactique de l'orthographe et de la production textuelle. Ces deux champs, comme beaucoup d'autres objets d'étude en éducation, ont fait des emprunts théoriques à de nombreuses disciplines, ce qui remet en cause la notion stricte de discipline de référence. Sur ce point, nous rejoignons la position d'Allal (2000) qui considère que le fil conducteur de la constitution des sciences de l'éducation réside dans les objets d'études plutôt que dans la continuité ou la prééminence d'une discipline de référence.

Le premier champ, celui de la contextualisation des apprentissages scolaires, est éclairé par plusieurs apports disciplinaires. En effet, en psychologie de l'éducation, un courant qui considère que les situations à travers lesquelles la connaissance s'acquiert sont indissociables des apprentissages eux-mêmes a pris de l'essor dans les vingt dernières années, principalement dans les pays anglophones. Il s'est élevé contre une conception de l'apprentissage uniquement centrée sur le sujet, comme c'est le cas pour les théories du traitement de l'information. Ce courant a trois sources majeures, à savoir les travaux anthropologiques sur les communautés d'apprenants, les travaux reposant sur la perspective socioculturelle de Vygotsky, de même que certains travaux de sémiotique (Brown, Collins & Duguid, 1989). Comme le montre Allal (2001), ces idées ont donné lieu à de nombreux débats théoriques mais à relativement peu d'investigations systématiques, en particulier en situation de classe. La perspective de l'apprentissage contextualisé préconise l'utilisation en classe d'activités authentiques qui soient aussi proches que possible des pratiques valorisées par la culture extrascolaire (Needels & Knapp, 1994). Elle met l'accent sur l'intervention active de l'enseignant, l'appropriation d'outils culturels, la récurrence de situations d'apprentissage faisant appel aux mêmes compétences, afin de permettre l'extension des savoirs (Allal *et al.*, 2001). S'agissant de l'étude des effets de pratiques différenciées de l'enseignement/ apprentissage de

l'orthographe, deux justifications à l'adoption d'une perspective située peuvent être apportées. Au sens large, l'approche située a influencé l'élaboration des situations didactiques dans la mesure où nous avons donné une place importante aux interactions sociales, entre pairs, ou entre adultes et élèves. Au sens plus restreint, la perspective située met l'accent sur la difficulté d'un transfert de connaissances indépendamment du contexte dans lequel elles se sont construites. Concernant l'orthographe, puisque celle-ci est appelée à être mobilisée dans des situations complexes de compréhension/production de textes, on peut s'attendre à ce qu'un apprentissage en production textuelle soit plus efficace qu'un apprentissage à travers des exercices spécifiques. Ainsi avons-nous retenu, pour l'approche dite intégrée, des séquences didactiques s'inscrivant dans un projet de communication et valorisant les interactions de l'élève avec l'enseignant et avec ses pairs. Les travaux sur les régulations en situation scolaire font aussi partie de notre cadre conceptuel (Allal & Saada-Robert, 1992). Outre l'interactionisme social qui met l'accent sur les régulations impliquant les différents partenaires de la situation d'apprentissage, le constructivisme piagétien et les nombreux travaux sur la métacognition contribuent à théoriser les régulations internes à l'individu.

Le deuxième champ concerné par cette recherche, celui de la didactique de l'orthographe et de la production textuelle, s'est lui aussi construit à partir d'apports pluridisciplinaires, en particulier la linguistique et la psycholinguistique. La complexité d'une tâche de production textuelle en situation scolaire provient du fait que l'élève doit gérer une multiplicité de savoirs en construction, savoirs liés d'une part aux composantes structurales de la tâche – ses aspects pragmatiques, morphosyntaxiques, sémantiques et matériels (Turco, 1988), y compris le *plurisystème* de l'orthographe (Catach, 1980) –, et d'autre part aux composantes fonctionnelles de l'écriture – stratégies de planification, de contrôle et de révision (Hayes & Flower, 1980) et processus de mise en texte (Schneuwly, 1988). De plus, les travaux de psycholinguistique montrent que le traitement simultané de l'orthographe lexicale et grammaticale entraîne une charge cognitive importante. En particulier, les travaux sur l'identification et la production des marques du pluriel en fonction du contexte syntaxique montrent que la compréhension précède systématiquement la production et que les performances sont meilleures et émergent plus tôt pour les noms que pour les verbes (Totereau, Thévenin & Fayol, 1997).

Un survol des pratiques de l'enseignement de l'orthographe amène à distinguer deux types d'approches (Allal, 1997) : les approches visant un apprentissage spécifique de l'orthographe et les approches intégrant l'orthographe dans la production textuelle. Le premier type recouvre lui-même des approches diverses particulièrement fréquentes qui reposent sur l'hypothèse d'un transfert des connaissances construites dans les activités

spécifiques vers des situations de production textuelle plus complexes. Al-lal en retient trois dans cette catégorie : la première consiste à mémoriser des listes de mots à l'aide de démarches plus ou moins élaborées et systématiques. La seconde vise à mettre en évidence les régularités de la langue de manière à définir des règles susceptibles de prédire avec succès l'orthographe d'un mot. La troisième, la dictée, est utilisée depuis plus d'un siècle et permet de dépasser les limites des exercices portant sur un mot isolé, en traitant simultanément les divers aspects de l'orthographe. Les approches intégrant l'orthographe à la production textuelle, quant à elles, insistent davantage sur le caractère fonctionnel de la langue à l'image des pratiques concernant l'apprentissage de la production textuelle. Elles se situent dans une vision sociocognitive de l'apprentissage inspirée des travaux de Vygotsky (1978).

Recherche sur, pour, en éducation

Se référant à de Landsheere (1992) et Van der Maren (1996), le texte d'orientation fourni aux auteurs proposait d'envisager trois cas de figures pour distinguer les recherches dans le champ de l'éducation : la recherche *sur*, la recherche *pour* et la recherche *en* éducation. Étant donné notre position quant aux disciplines de référence, nous ne suivons pas de Landsheere qui distingue la recherche *en* éducation, faite par des spécialistes dans leur propre domaine, avec la philosophie, la politique et la psychologie de l'éducation pour fondements, de la recherche *sur* l'éducation, liée essentiellement aux apports d'autres disciplines telles que l'histoire, l'ethnologie, la sociologie ou l'économie.

Nous ne suivons pas davantage la perspective de Van der Maren (1996), qui donne pour objectif à la recherche *pour* l'éducation de « construire un modèle des contraintes de la situation éducative suffisamment explicite pour qu'un savoir appliqué puisse en tenir compte » (p. 49) en vue d'élaborer un savoir stratégique permettant de préparer des actions éducatives et de les évaluer. Pour cet auteur « la recherche et les théories pour l'éducation devraient rejeter les modèles et les notions liés à des conceptions qui ne respectent pas les caractéristiques fondamentales de la situation éducative » (p. 39). Selon nous, cette position consiste à considérer comme seule valable, dans le domaine de l'éducation, une recherche appliquée, position que nous ne partageons pas.

Ceci étant dit, notre recherche se situe-t-elle *sur*, *en* ou *pour* l'éducation ? Dans tous les cas, nous ne considérons pas qu'elle porte *sur* l'éducation : elle n'est pas conçue pour permettre à une discipline contributive de tenir des discours sur l'éducation. Dans la mesure où son objet d'étude se situe très clairement dans le champ de l'éducation et qu'elle est conduite

par des spécialistes de l'éducation dans leur propre domaine, il s'agit bien d'une recherche *en* éducation. Enfin, cette recherche peut aussi être qualifiée de recherche *pour* l'éducation puisqu'elle a été conduite en collaboration avec des praticiens (conception concertée des situations didactiques, échanges sur les résultats) et qu'elle visait l'amélioration de pratiques pédagogiques.

Expliquer/comprendre

Comme le reconnaissent les coordinatrices du présent ouvrage, le couple « expliquer-comprendre » a fait l'objet d'une réflexion épistémologique de longue date. En psychologie en particulier, ces deux positions ont suscité de nombreux débats dans la deuxième moitié du XX^e siècle où la pertinence d'une série de dichotomies, plus ou moins liées entre elles, a été explorée. Ainsi, on a opposé, entre autres, la psychologie expérimentale à la psychologie clinique, les méthodes quantitatives aux méthodes qualitatives, les sciences exactes aux sciences sociales, l'approche déductive à l'approche inductive, la recherche fondamentale à la recherche appliquée (voir par exemple, Cronbach, 1957, 1975 ; Reuchlin, 1962). Les débats ont abouti à relativiser ces oppositions et à montrer des différences d'accent plutôt que des ruptures. C'est ainsi que l'on peut lire sous la plume de Fraisse (1963) dans le *Traité de psychologie expérimentale* un passage qui traduit déjà une certaine prise de distance :

Nous ne citerons donc que pour mémoire la tension extrême qui existe entre la psychologie expérimentale et la phénoménologie, tension qui ne fait que renouveler l'ancienne opposition entre psychologie et philosophie. (...) La phénoménologie d'aujourd'hui, s'appuyant sur l'expérience du philosophe, sur celle du clinicien, voire sur les résultats d'expériences, cherche à dégager les significations essentielles des conduites. Cette démarche n'engendre une tension que quand les phénoménologues la tiennent pour exhaustive ou quand les savants ne reconnaissent pour légitime que la connaissance scientifique (p. 75).

À la même époque, Reuchlin (1962) dans son ouvrage sur les méthodes quantitatives insistait sur l'importance, pour la psychologie, d'une épistémologie relativiste qui s'intéresse à l'étude des relations ou des ensembles structurés de relations. Ce faisant, il s'appuyait sur les positions de Bachelard (1928) concernant la physique pour qui « l'intrication des objets et de leurs relations est telle que les objets eux-mêmes doivent nous apparaître comme des fonctions de la relation » (p. 25). Une telle conception de l'objet et de l'objectivité est donc bien loin d'un positivisme radical et caricatural qui est souvent avancé pour justifier les approches compréhensives (voir par exemple, Anadon, 2000). Au contraire, nous aurions tendance à voir un rapprochement possible entre l'épistémologie relativiste défendue par

Reuchlin dans le cadre de l'utilisation des méthodes quantitatives et certains aspects de l'approche compréhensive telle que la décrit *le Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (Mucchielli, 1996, p. 30) : « Pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux. »

Récemment, Reuchlin (1995) s'est penché à nouveau sur la question de savoir si les critères des sciences physico-chimiques s'appliquent à toute activité scientifique, et notamment à l'étude du vivant et donc à la psychologie. S'il montre que certains précurseurs du début du XX^e siècle ont en effet été tiraillés entre des positions épistémologiques opposées – *élémentariste vs. holistique* – Reuchlin considère qu'une conception *structurale* qui s'oppose aux deux premières permet de caractériser la science du vivant. C'est ainsi que l'on a pu passer « d'une recherche portant sur les causes élémentaires des phénomènes à une recherche portant sur un fonctionnement structuré » (p. 275). Dans une telle perspective, la recherche d'explications ou de relations causales ne s'inscrit plus dans un positivisme strict puisque l'on admet que plusieurs causes peuvent contribuer au même effet ou que le même traitement puisse produire des effets différents (entre autres chez différents sujets). Sans nier l'intérêt de ces débats épistémologiques, nous considérons que les positions empreintes de nuances qui ont pu être adoptées en psychologie, mais aussi en sociologie, et sans doute dans d'autres disciplines des sciences sociales doivent être un acquis pour les sciences de l'éducation. C'est aussi en termes d'articulation – et non pas d'opposition – que les (bons) manuels de méthodologie présentent les différences entre approches quantitatives et qualitatives en éducation (pour un exemple récent, voir Johnson & Christensen, 2000). Reprendre un débat polémique à *zéro* sous prétexte de la spécificité des sciences de l'éducation ne fait qu'exacerber le clivage entre chercheurs sans contribuer à faire avancer les sciences de l'éducation.

Après ces quelques remarques générales, revenons à l'exemple de notre recherche. Puisque l'opposition expliquer/comprendre ne fait pas vraiment sens pour nous, nous ne pouvons répondre à la question de savoir si notre recherche vise à comprendre ou à expliquer certains aspects de l'apprentissage de l'orthographe. Ce que nous pouvons dire, c'est que nous avons cherché à établir des relations entre approche didactique et apprentissage de l'élève. Ce faisant, nous pensons pouvoir contribuer à l'explication/compréhension du phénomène de l'apprentissage de l'orthographe, mais contribuer seulement, tant il est vrai que cet objet d'étude est un objet complexe multidéterminé. Par exemple, avoir décidé d'étudier la variable indépendante *approche didactique* sous deux modalités (approche intégrée/approche spécifique) résulte de la prise en compte d'un débat théorique

dans le domaine de l'apprentissage et de nos intérêts de chercheurs, mais n'épuise bien entendu pas l'ensemble des variations possibles des situations didactiques qui pourraient présenter un effet sur la façon dont l'orthographe est apprise. L'impact d'autres caractéristiques, aussi bien au niveau du contenu, du matériel, du type de pédagogie, des interactions, etc. mériterait d'être étudié. Ainsi l'apport de notre recherche, comme toute recherche focalisée, est par définition réducteur. Ce ne sont que des recherches ajoutées les unes aux autres, ou mieux encore construites les unes par rapport aux autres, qui pourront à terme contribuer à identifier, parmi les variations possibles, celles qui ont des effets sur l'apprentissage de l'orthographe, pour ensuite permettre de comparer la grandeur relative de ces effets.

REMARQUES CONCLUSIVES

Le lecteur l'aura compris, cette recherche se situe dans un cadre relativement *classique* qui repose sur une conception valorisée dans les sciences en général : la méthode expérimentale au sens large. Toutefois la tentative d'un contrôle exhaustif des variables dans la situation de recherche exposée ici n'était pas réaliste sans faire de l'école un laboratoire, qui, du coup, n'aurait plus été l'école. Les contraintes retenues visaient à assurer une certaine objectivité et une comparabilité des données. En effet, celles-ci devaient pouvoir être comparées d'un groupe d'élèves à l'autre à l'intérieur des classes, et d'un groupe de classes à l'autre. Ainsi, accepter de ne pas contrôler totalement les situations de recherche n'est pas apparu comme une dévalorisation de la méthodologie, mais bien plutôt comme le moyen d'assurer aux résultats une validité écologique, c'est-à-dire la potentialité de représenter, voire d'expliquer, une petite portion de la réalité de la vie scolaire.

En ce qui concerne l'attribution de l'adjectif quasi expérimental à notre plan de recherche, il résulte principalement du fait, comme nous l'avons mentionné plus haut, que ni les enseignants qui ont participé à la recherche, ni leurs élèves, n'ont été attribués à l'une ou l'autre des approches par tirage au sort. L'échantillon des classes *I* était constitué d'enseignants qui, de manière spontanée et autonome, semblaient, antérieurement à notre recherche, intéressés à mettre en œuvre des démarches différentes dans l'enseignement de l'orthographe. L'échantillon des classes *S* rassemblait des classes appareillées au mieux aux classes *I* sur le plan de la répartition des élèves en catégories socio-économiques et dont les enseignants, également intéressés par l'orthographe, pratiquaient une approche classique par mémorisation de mots, exercices et dictées.

Pour ce qui est des méthodes quantitatives, nous pensons que le choix d'utilisation d'un certain type de statistiques inférentielles ne découle pas

directement d'une position épistémologique, que celle-ci soit élémentariste, holiste ou structuraliste. Le chercheur doit de toute façon fixer quelles propriétés des nombres (nominales, ordinales ou d'intervalle) il est en droit d'utiliser compte tenu des caractéristiques de son objet d'étude et des mesures qu'il a effectuées. Dans notre recherche, il s'agissait de comparer les occurrences de certaines caractéristiques orthographiques. Les travaux des linguistes nous ont fourni les définitions qualitatives permettant un classement de différentes conduites orthographiques (par exemple, domaine lexical vs. domaine grammatical), et l'analyse de leur fréquence pouvait ensuite légitimement être effectuée à l'aide d'instruments statistiques utilisant des échelles d'intervalle. Nous n'avons donc pas quantifié les occurrences orthographiques dans le seul but de pouvoir effectuer des analyses de variances. Nous avons au contraire effectué des analyses de variances précisément parce que nous disposions de travaux linguistiques et psycholinguistiques permettant de fonder théoriquement des classifications des conduites. Dans un tel cas de figure, le classement des productions des enfants selon une évaluation qualitative globale, même assortie d'une procédure de contrôle inter-juges, nous serait apparue comme une faiblesse méthodologique. Par contre, dans la même recherche, lorsqu'il s'est agi d'apprécier le degré de mise en œuvre de l'approche intégrée par les enseignants, nous n'étions plus dans un cas de figure où nous pouvions nous appuyer sur un cadre théorique fort et/ou sur des opérationnalisations proposées dans des recherches antérieures. Nous avons donc dû créer nos propres échelles d'appréciation sur lesquelles nous nous sommes contentés d'ordonner les enseignants (sur une échelle allant de 0 à 3). Cette démarche a permis de créer un profil pour chacun et, compte tenu du statut exploratoire de la mesure, nous nous sommes limités à comparer qualitativement ces profils sans effectuer des calculs.

Parmi les nombreux développements possibles de cette première étude, on pourrait envisager de :

- répliquer cette recherche sur un plus grand nombre de classes, voire avec des enseignants d'accord, suite à un tirage au sort, d'utiliser l'une ou l'autre des approches ;
- reproduire une expérience semblable en consacrant davantage de temps à la formation des enseignants pratiquant l'une et l'autre approche, ce que nous n'avons pas pu faire compte tenu des moyens relativement faibles que nous avons à disposition et de l'accès limité aux enseignants ;
- préciser à partir de quel degré scolaire et/ou niveau d'apprentissage l'approche *I* devient efficace, au cas où de nouveaux résultats répliqueraient la validité de l'hypothèse de la surcharge cognitive chez les plus jeunes élèves ;

- différencier les effets des approches *I* et *S* sur l'orthographe lexicale vs. grammaticale.

En résumé, nous résistons à accorder une valeur heuristique importante à la dichotomie expliquer/comprendre et à la trichotomie *sur, pour, en* éducation. Selon nous, expliquer ne veut pas forcément dire se limiter à rechercher une relation causale entre deux variables, et comprendre/interpréter fait partie intégrante de toute démarche de recherche. De même, de nombreuses études ont des finalités mixtes qui leur permettent à la fois de contribuer à la construction de connaissances fondamentales tout en apportant des données susceptibles de faire avancer la réflexion sur les pratiques.

Plutôt que de polémiquer sur les approches épistémologiques et de considérer que seule l'approche compréhensive peut permettre l'étude des objets complexes, il est urgent que les chercheurs en sciences de l'éducation voient la nécessité, comme dans les sciences exactes, de travailler en équipe – et de surcroît en équipe pluridisciplinaire – et d'élaborer des programmes de recherche. Prises isolément, les recherches des uns et des autres continueront de paraître réductrices, mais si elles sont systématiquement coordonnées et si elles permettent de faire une place à différents niveaux d'explication, elles pourront viser à avoir des implications sur la pratique. Cette conception se démarque de celle qui veut mettre la recherche au service exclusif de la pratique. Sur ce point, nous rejoignons Crahay (à paraître) qui considère qu'une telle conception consiste à « se jeter dans les bras de l'utilitarisme le plus naïf et priver la démarche scientifique de son autonomie, et, partant lui ôter sa fonction de déstructuration du sens commun et de restructuration novatrice des idées ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (2001). Situated cognition and learning : From conceptual frameworks to classroom investigations. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 3, 407-422.
- Allal, L. (2000). Et l'architecture des savoirs ? *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 1, 165-171.
- Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. In L. Rieben, M. Fayol, & C. A. Perfetti (Éd.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 181-203). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Allal, L., Rieben, L., & Rouiller, Y. (1996). Compétences orthographiques et tâches d'écriture. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 113-127.

- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, 53-69.
- Allal, L., Betrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Anadon, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éd.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bachelard, G. (1928). *Étude sur l'évolution d'un problème de physique*. Paris : Vrin.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- Crahay, M. (à paraître). *La recherche en éducation est-elle possible ?* Paris : INRP.
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671-684.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.
- Fraisse, P. (1963). L'évolution de la psychologie expérimentale. In P. Fraisse & J. Piaget (Éd.), *Traité de psychologie expérimentale – 1. Histoire et méthode*. Paris : PUF.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2000). *Educational research*. Boston : Allyn and Bacon.
- Mucchielli, A. (Éd.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Needels, C., & Knapp, M. S. (1994). Teaching writing to children who are undeserved. *Journal of Educational Psychology*, 86 (3), 339-349.
- Reuchlin, M. (1995). *Totalités, éléments, structures en psychologie*. Paris : PUF.
- Reuchlin, M. (1962). *Les méthodes quantitatives en psychologie*. Paris : PUF.
- Rouiller, Y. (1998). *Approche contextualisée de la révision textuelle : Effets d'une situation de co-production dyadique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Totereau, C., Thévenin, M.G. & Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre en français écrit. In L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti

- (Éd.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 147-167). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Turco, G. (1988). *Écrire et réécrire*. Rennes : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society : The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.

Quels rapports entre langage, action et formation pour une analyse diagnostique ?

**Kim Stroumza
Université de Genève**

INTRODUCTION

Des adultes, francophones pour la plupart, et possédant une licence universitaire suivent chaque année, depuis 1994, la formation continue *Techniques de la communication écrite* offerte par la Faculté des Lettres de l'Université de Genève. Ils viennent pour améliorer leurs compétences à l'écrit, pour rédiger des textes de meilleure qualité. Une partie du dispositif de cette formation consiste à leur offrir non seulement un retour critique sur leurs textes mais également un diagnostic de leurs compétences. C'est cette lecture diagnostique qui va ici nous intéresser. D'un point de vue méthodologique, comment cette lecture opère-t-elle, quelle est sa spécificité par rapport à d'autres démarches d'analyse, quelle position adopte celui qui pose le diagnostic ?

Si cette lecture diagnostique telle qu'elle est menée dans cette formation continue a déjà fait l'objet de publications (Auchlin, 1996b ; Stroumza, 1996 ; Stroumza & Auchlin, 1997), elle sera ici située par rapport à une autre démarche, la démarche clinique. Celle-ci étant l'objet de nombreux travaux à l'intérieur des sciences humaines (Revault d'Allones *et al.*, 1989), que ce soit par exemple en psychologie clinique (Ciccione, 1998 ; Schmid-Kitsikis, 1999) ou psychologie du travail (Enriquez, 1985 ; Clot, 2001 ; Clot, Prot & Werthe, 2001), en sociologie (De Gaulejac & Roy, 1993 ; Levy, 1997) ou en sciences de l'éducation (Cifali, 1998 ; Jobert, 2001), avec des

définitions pas toujours identiques, nous ne prétendons ni identifier ce que serait LA démarche clinique, ni faire un état des lieux de ces définitions. Nous nous contenterons de retenir dans ces diverses définitions les caractéristiques qui nous sont utiles pour préciser ce que nous entendons par lecture diagnostique.

Dans un article de 1949, Lagache définit l'objet de la psychologie clinique comme « [...] l'étude de la conduite humaine individuelle et de ses conditions (hérédité, maturation, conditions physiologiques et pathologiques, histoire de la vie), en un mot, l'étude de la personne totale *en situation* » (Lagache, 1949, p. 160). Aujourd'hui, plusieurs caractérisations de la démarche clinique prennent appui (explicitement ou implicitement) sur cette définition. On retrouve en effet dans les ouvrages que nous avons consultés les éléments suivants. Premièrement, la situation dans toute sa complexité et dans toute sa singularité entre dans le champ de l'analyse. La clinique se mène *au lit du malade*. Deuxièmement, ce que vise cette démarche, son objet, c'est le psychique et ses processus (Ciccone, 1998, p. 5), c'est de comprendre « [...] la dynamique et le fonctionnement psychique propres à une personne [ou a plusieurs] » (Revault d'Allones, 1989, p. 23). Ce qu'elle vise à décrire n'est donc pas directement visible, seuls ses effets le sont. Pour accéder à cet objet (que ce soit pour repérer, construire ou interpréter les signes, symptômes, traces observées), troisième caractéristique, l'observateur doit s'impliquer, doit interroger sa relation à l'objet de recherche (Enriquez, 1985, p. 46). L'observation clinique inclut ainsi dans le champ observé l'expérience même de l'observateur (Ciccone, 1998, p. 37). Outre l'observateur, c'est même souvent également la personne (en tant qu'objet et sujet) qui participe au dispositif ; son vécu, ses paroles participent de la construction de l'objet. Finalement, cette observation, cette description peut avoir pour but, pour effet un changement, un développement d'une situation ou/et d'une personne.

Situer la lecture diagnostique par rapport à ces caractéristiques de la démarche clinique permettra de préciser ce que nous entendons pas analyse diagnostique, notamment de voir quels rapports elle pose entre langage, action et formation. À partir de ces précisions, nous nous demanderons si un certain état d'une compétence peut être considéré comme expliquant la présence de certaines maladdresses dans un texte.

ILLUSTRATION D'UNE LECTURE DIAGNOSTIQUE

Par l'établissement d'un diagnostic, nous entendons l'aptitude experte qui consiste à « [...] se faire une certaine image du savoir-faire rédactionnel d'un auteur à partir de son texte » (Auchlin, 1996b, p. 339). Pour poser un tel diagnostic, deux éléments sont nécessaires : d'une part une certaine

posture dans la lecture et l'analyse des textes, et d'autre part une conception de ce qu'est un savoir-faire rédactionnel.

La source de la lecture diagnostique n'est pas le texte considéré comme une suite de formes linguistiques, comme un matériau inerte, mais une expérience de parcours de ce texte. Le texte est en effet considéré comme construisant un certain parcours de lui-même (Stroumza, 2002), comme proposant une certaine lecture, comme construisant et s'inscrivant dans une temporalité. Et c'est l'expérience produite par le parcours effectif de ce parcours proposé qui est la source du diagnostic : le fait que l'analyste en tant que lecteur particulier ressente une bizarrerie, un sentiment de malheur ou de bonheur¹ à la lecture de telle portion de texte, expériences qui sont « pilotées par des séquences d'énoncés » (Auchlin, 1998). Les intuitions fines qui servent de base au diagnostic (la spécificité de ce parcours, ses éventuelles incohérences, bizarreries) découlent ainsi du fait qu'il faut entrer dans le texte, en commençant par accepter d'entrer dans sa gestion du temps. Cette entrée dans le texte exige de la part de l'analyste ouverture et disponibilité (pour la qualification de cette démarche empathique en termes de résonance, voir Auchlin, 1996b). Nous nommons *temps 1* cette étape de l'établissement du diagnostic qui revient à parcourir un texte et à noter les passages sources de bizarreries. Spitzer (1948), dans ses *Études de styles*, développe une démarche d'analyse en bien des points analogue à celle que nous exposons ici. Il qualifie sa démarche de « cercle philologique »², et voici comment il décrit ce premier moment : « C'est la conscience qu'on vient d'être frappé par un détail et que ce détail entretient un rapport fondamental à l'œuvre » (p. 67).

La deuxième étape, *temps 2*, consiste à décrire linguistiquement ces portions de textes préalablement sélectionnées. Dans ce moment-là de la démarche, l'analyste est extérieur à son objet, il se contente de le décrire à l'aide des outils linguistiques à sa disposition. Ce deuxième temps peut être qualifié de « description de symptômes ».

La troisième étape est celle de l'interprétation des symptômes, de l'établissement du diagnostic proprement dit. À partir de la description des différentes parties sélectionnées dans le texte (et éventuellement dans d'autres textes écrits par la même personne), il s'agit d'accéder « à une certaine intelligibilité de la systématique de l'auteur du texte » (Auchlin, 1996b, p. 340). Cette étape est certainement la plus complexe, la plus difficile à décrire. Spitzer (1948), toujours, décrit sa démarche de la manière suivante : il s'agit

1. Pour une présentation de la notion de bonheur conversationnel, cf. Auchlin (1990) et Auchlin (1996c).

2. Il reprend le terme de « cercle » à W. Dilthey (« Zirkel im Verstehen »). Ce dernier emploie ce terme pour qualifier la démarche de F. Schleiermacher : le détail ne peut être compris que par la totalité et toute explication de détail présuppose la compréhension de la totalité.

[...] d'observer d'abord les détails à la superficie visible de chaque œuvre particulière [...] ; puis grouper les détails et chercher à les intégrer au principe créateur qui a dû être présent dans l'esprit de l'artiste ; et finalement à revenir à tous les autres domaines d'observation pour voir si la *forme interne* qu'on a essayé de bâtir rend bien compte de la totalité (p. 67).

C'est dans la troisième étape (et certainement aussi dans la première, dans la mesure où la première et la troisième étapes ne sont pas totalement indépendantes) qu'intervient une conception de ce qu'est un savoir-faire rédactionnel, de ce qu'est ce « principe créateur ». Avant d'illustrer cette démarche par l'analyse d'extraits de textes rédigés par des participants de ces formations continues, nous allons brièvement exposer une conception du savoir-faire rédactionnel, celle développée par Auchlin sous le terme de « compétence discursive »³.

Au cœur de sa conception de la compétence discursive comme « aptitude humaine à faire de l'expérience subjective consistante avec du discours » (Auchlin, 1996b, p. 339), réside la notion d'accord intérieur. Pour définir celle-ci, il reprend à Ducrot (1984) la distinction entre « sujet parlant » et « locuteur ». Le sujet parlant est la personne, une instance hors langue, tandis que le locuteur est un être de papier, une instance en langue, constituée et déterminée par les différentes actions langagières qu'elle exécute. L'accord intérieur est l'état d'équilibre qui s'établit entre ces deux instances et qui articule l'usage de la parole. Ce que vise à saisir cette notion d'accord intérieur, c'est le caractère circulaire de la relation qui lie « ce que je dis » et « ce que je suis », telle que : je dis ce que je dis parce que je suis ce que je suis, et je suis ce que je suis parce que je dis ce que je dis, ce que Merleau-Ponty (1968) nomme la fonction heuristique de la parole. Dans cette conception, la compétence discursive est ainsi décrite comme un système autorégulé amélioré⁴ qui vise à obtenir l'accord intérieur. L'accord et le désaccord intérieurs sont les éprouvés subjectifs qui constituent la base expérientielle même du mécanisme de régulation.

Dans cette optique et dans la mesure où les participants de la formation continue viennent de leur plein gré suivre ces cours, on peut faire l'hypothèse que leurs textes montrent qu'ils n'obtiennent pas un accord intérieur jugé satisfaisant. Le diagnostic décrit les conditions que met une compétence à l'obtention (ou non) de cet état d'équilibre. Une présentation des résultats de l'analyse de plusieurs extraits de textes va nous permettre maintenant d'illustrer deux moments-bascules (trois états semi-stables) dans le développement d'une compétence discursive.

3. Pour de plus amples informations, cf. Auchlin (1996c) et Auchlin (1997).

4. Pour plus de détails, et notamment l'ouverture de ce système à d'autres systèmes (la résonance), cf. Auchlin (1997).

Les extraits suivants sont tirés de textes rédigés par des participants à la formation continue (les extraits émanent de trois personnes différentes et proviennent de deux exercices différents) :

- D’autre part, j’ai tendance à vouloir écrire comme je parle et là le problème de clairété se pose car je n’arrive pas (ou avec beaucoup de peine) à m’exprimer par écrit comme j’aimerais que les personnes qui me lisent comprennent ce que je veux dire.
- Ce souvenir cuisant est la méprise dont il fut victime lors d’une escale à Carthagènes, alors qu’il esquissait les murailles d’une qui parcouraient une la montagne qu’il observait.
- Il avait souffert durant deux ans auparavant lorsqu’il dut s’exiler (en 1935)⁵.

Ils illustrent chacun un état de compétence se situant avant le premier moment-bascule. Les pensées sont transcrites les unes après les autres, telles qu’elles viennent, régulation typique du fonctionnement de l’oral spontané (successivement, par à-coups le propos est spécifié⁶). Le premier moment-bascule consiste à découvrir l’autonomie relative de l’organisation linguistique et de ses contraintes (à comprendre que les pensées ne peuvent être transcrites telles quelles), à accorder un certain degré d’extériorité à la forme écrite (à pouvoir lors de la relecture voir ce qui est vraiment écrit et non retrouver ce qu’on se sait avoir voulu écrire). Il s’agit de passer d’une régulation on-line qui privilégie le sujet parlant au détriment du locuteur à une régulation qui prend en compte différentes caractéristiques spécifiques du discours écrit. Dans l’état semi-stable qui suit ce moment-bascule, on peut ainsi arriver à un autre extrême, une régulation qui privilégie le locuteur au détriment du sujet parlant. Ce qui peut se traduire par du narcissisme, de l’engoncement. Par exemple, dans les extraits suivants :

- Pour J. Baudrillard, la réussite de la communication est réservée aux célèbres vases ... communicants (...) Mais pour ceux qui ne sont pas des objets, les êtres humains donc, communiquer, selon J. Baudrillard, est voué à l’échec. Cette action est impossible, ainsi que le dit également (...).
- On se trouve donc confronté à deux extrêmes. D’une part avec des phrases simples et courtes deux individus peuvent communiquer. D’autre part lorsque les phrases tendent à devenir plus compliquées, chaque lecteur lira une communication différente. On en arrive ainsi à la

5. La parenthèse signale un ajout sur la copie par le rédacteur même.

6. Ainsi par exemple, dans le troisième extrait, le temps verbal, « durant 2 ans », « auparavant », « lorsqu’il dut s’exiler » et « en 1935 » ont tous pour fonction de spécifier le moment de la souffrance en question.

plurivocité de l'interprétation (...). Tout le travail de la communication consiste à essayer d'augmenter le nombre de cas dans lesquels les idées sont transmises, et donc de réduire le nombre de situations où le dialogue semble impossible.

La deuxième phrase du premier extrait ainsi que le rythme de présentation de l'information du deuxième extrait (chaque énoncé étant présenté comme ajoutant un chaînon dans le raisonnement) font très écrits, leur haut degré de construction leur confèrent une certaine artificialité. Le deuxième moment-bascule est lié à une seconde prise de conscience qui libère le sujet parlant de la « tyrannie du locuteur ». Il s'agit de jouer de l'articulation sujet parlant / locuteur sans privilégier l'un au détriment de l'autre, de profiter pleinement de la fonction heuristique du langage⁷.

DIAGNOSTIC ET CLINIQUE : QUELQUES PRÉCISIONS

Complexité et singularité de la situation

Si l'on laisse pour l'instant de côté la relation didactique dans laquelle se trouvent engagés à la fois le formateur-chercheur et le participant à la formation continue, le formateur-chercheur ne se trouve pas dans la situation d'écriture dans laquelle se trouve le rédacteur du texte étudié. La consigne que celui-ci reçoit lui indique une situation d'écriture fictive (du type « imaginez que vous êtes un journaliste et que vous deviez rédiger un article sur ... »), situation dans laquelle le formateur-chercheur ne figure pas. En ce sens, le chercheur n'est pas sur le terrain de la personne qui écrit le texte, il ne se trouve pas au chevet du malade. Le seul élément externe auquel le chercheur se trouve confronté est un texte (ou un ensemble de textes).

Passé ce premier constat, la question de l'intervention ou non de la situation dans toute sa complexité et singularité dans le champ d'analyse se révèle en fait bien plus complexe. Ce qui intéresse en effet le chercheur, son objet, n'est pas le texte même mais le texte en tant qu'il manifeste une compétence discursive à l'œuvre dans une situation complexe et singulière (cf. *infra*). Étant donné le contexte dans lequel intervient cette démarche (une formation continue adressée à des adultes universitaires et la plupart francophones), les maladresses ressenties par le chercheur à la lecture d'un texte ne sont quasiment jamais imputées à un manque de connaissances linguistiques (du type « vous vous êtes trompé de temps verbal, il faut que vous compreniez mieux la différence entre le passé composé et

7. Pour plus de précisions sur ces deux moments-bascules, cf. Stroumza et Auchlin (1997).

l'imparfait »), manque qu'il suffirait de combler par des connaissances linguistiques pour que le rédacteur écrive mieux. Les maladroites sont considérées comme la manifestation d'un certain état d'une compétence discursive aux prises avec une situation singulière et complexe. L'imparfait en question n'est que la trace visible de quelque chose de plus général, qui se manifeste également (ou du moins le pourrait) dans d'autres parties du texte (par exemple dans la présence ou non d'un article, dans une rature, dans un enchaînement...). À partir du texte seulement, le chercheur peut ainsi émettre des hypothèses sur la façon dont le rédacteur a vécu, a agi (dans) une situation singulière et complexe.

D'autre part, le texte lui-même constitue une situation dans laquelle intervient (et qui contribue à constituer) l'énoncé ou la partie de texte qui est objet d'analyse. Les énoncés qui précèdent, les énoncés qui suivent, et la forme même de l'énoncé étudié construisent ainsi une situation d'écriture. Le fait par exemple qu'un énoncé présuppose certaines informations (« tu sais, Pierre a cessé de fumer » présuppose que Pierre fumait auparavant), amène à construire un destinataire qui, soit connaît ces informations, soit est amené à les construire facilement (i.e. sans que le rédacteur les lui donne explicitement). Cette situation d'écriture singulière et complexe construite par le texte est également une situation de lecture. Situation de lecture qui intervient dans la première étape de la démarche diagnostique : l'analyste se glisse dans la peau du destinataire construit par le texte et suit le parcours que présente le texte. C'est en suivant effectivement ce parcours proposé que l'analyste ressent les incohérences, bizarreries, spécificités (vitesse, circularité...) de ce parcours.

Bien que cette situation soit singulière, le fait qu'elle soit construite par la consigne et par le texte même fait qu'elle est répétable. La même compétence (dans le même état), dans la même situation d'écriture, est censée se comporter, agir de la même manière. De même, le chercheur est censé ressentir les mêmes bizarreries (ou du moins des bizarreries « compatibles »⁸) s'il lit le même texte à un autre moment. En effet, un certain degré de généralité caractérise la visée du diagnostic : il s'agit de la description d'un état semi-stable (qui se manifeste dans tout texte écrit par une même personne dans un certain laps de temps), et qui de plus indique des moments-bascules par lesquels toute compétence est supposée pouvoir un jour ou l'autre passer. Ce qui reste néanmoins irréductiblement singulier est la forme de la manifestation de cet état d'une compétence. Telle forme n'implique pas tel diagnostic, et tel diagnostic n'implique pas telle forme. Ce qui est significatif est toujours un faisceau d'indices, faisceau totalement singulier.

8. Au sens où il peut être attentif, frappé par d'autres éléments.

C'est bien parce que cette forme même de la manifestation est à chaque fois singulière et inexplicée, que l'interprétation du symptôme (troisième étape de la lecture diagnostique) ne peut se résumer à consulter un tableau dans lequel figurerait pour chaque forme un état de compétence discursive. En situation de formation, le formateur ne peut se contenter d'appliquer des connaissances qui seraient issues de la recherche, il doit lui-même établir le diagnostic. Cet établissement du diagnostic mobilisant de surcroît la personne en entier, le formateur qui est par ailleurs chercheur ne peut clairement s'en dissocier. Le formateur est, dans le cas qui nous occupe ici, formateur-chercheur. Son but, à la fois en tant que formateur et en tant que chercheur, est de rendre visibles ou plutôt sensibles les symptômes.

Objet non directement visible : le psychique et ses processus

Le but de la lecture diagnostique n'est pas d'aboutir à une description linguistique d'un texte ou de parties de texte. Son objet n'est pas les formes linguistiques. Si son but est bien de parvenir à préciser dans quel état se trouve la compétence discursive de celui qui écrit, il est juste d'affirmer que quelque chose de l'ordre du psychique⁹ et de ses processus fait partie de son objet. Nous allons maintenant plus précisément définir où exactement intervient le psychique dans la constitution de cet objet.

Cette approche diagnostique s'appuie sur une conception de la langue développée par Anscombre et Ducrot, dans laquelle le sens d'un énoncé est constitué par l'ensemble des enchaînements possibles à sa suite. Ainsi par exemple, dans un contexte où l'on se demande si l'on va ou non se promener (et où la pluie est vue comme un argument contre), l'énoncé « J'ai fini de travailler mais il pleut » oriente l'enchaînement vers une conclusion du type « Nous n'allons pas nous promener » (ce qui serait l'inverse avec « Il pleut mais j'ai fini de travailler »). Tout énoncé projette ainsi un ensemble de suites possibles (et également une certaine image de ce qui le précède, voir Stroumza, 2002). L'analyste, le lecteur particulier, lorsqu'il interprète un énoncé est ainsi placé dans un certain parcours, parcours proposé, projeté. Si un énoncé formate ainsi ce qui peut le suivre, entre cet enchaînement possible et l'enchaînement effectif (l'énoncé qui dans les faits suit l'énoncé étudié), un changement de nature intervient. L'enchaînement possible est sous-déterminé par rapport à l'enchaînement effectif : même si l'on prend en considération d'autres paramètres que l'orientation

9. Nous employons le terme « psychique » pour référer à la personne en entier d'un point de vue psychologique.

argumentative d'un énoncé, il reste toujours une grande liberté au rédacteur, en ce sens la suite d'un texte n'est jamais prévisible. Cette liberté est cependant en même temps une obligation, le rédacteur ne peut écrire un enchaînement possible, il est obligé d'opérer le passage enchaînement possible – enchaînement effectif. C'est dans ce passage, dans cette opération, que se manifeste le style du rédacteur¹⁰. Dans cette optique, le style n'est pas conçu comme un choix parmi des possibles, le rédacteur ne peut se contenter de choisir, le style n'est pas sélection mais création (Clot, 1999, 2000). On retrouve cette même idée chez Friedrich (2001), reprenant Schütz lorsqu'il « dénonce le symbolisme spatial qui règne dans les descriptions de l'action en sciences sociales : souvent, le choix des possibilités est présenté comme un choix devant une bifurcation : doit-on prendre le chemin de droite ou doit-on plutôt suivre le chemin de gauche ? Pour lui, les possibilités alternatives de l'action ne (co)existent pas au moment de la projection comme l'image du panneau de direction pourrait le faire croire. Tout ce qui se présente au choix est produit par l'agent lors de l'action » (p. 104). Cette création, cette opération que le rédacteur est obligé d'accomplir lorsqu'il écrit, c'est sur les traces qu'elle laisse dans le texte que s'appuie le diagnostic de compétences. C'est l'action constitutive même du processus d'écriture, c'est la manière d'être d'une personne aux prises avec une situation qui est source de diagnostic¹¹.

Cette action bien particulière qui est à l'œuvre dans un texte partage certaines propriétés des actions que Quéré nomme « constituantes » : elle ne correspond pas à une forme instituée, n'a pas de signification intersubjective immanente à son individualité, ne donne pas lieu à formulation, n'est ni appropriée ni imputée comme attribut d'un sujet responsable, n'est pas thématisée spontanément par les narrations et lorsqu'elle fait défaut, son absence est remarquée et peut être thématisée (Quéré, 1992). Cette action, comme nous l'avons vu avec la notion d'accord intérieur, est considérée comme constituant la personne. On retrouve ici une conception du langage qui présente bien des analogies avec celle développée notamment par Benveniste (1958) : « C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet » (p. 259). Ou encore, avec la conception de l'action développée par Schütz, où action et « devenir de l'ego » sont étroitement liés : « Le détachement de l'action libre n'est pas le résultat d'un choix argumenté et rationalisé entre deux ou plusieurs possibilités d'agir, mais une sorte de *devenir de l'ego* » (cité par Friedrich, 2001, p. 105).

10. Pour une définition de la notion de style dans l'approche développée ici, cf. Stroumza (1998).

11. On retrouve ici le programme de la psychologie clinique tel que l'expose Lagache (1945) : « Envisager la conduite dans sa perspective propre, relever aussi fidèlement que possible les manières d'être et de réagir d'un être humain concret et complet aux prises avec une situation » (p. 413).

Mais si le psychique intervient bel et bien dans l'objet de l'analyse, il n'est cependant pas l'objet même de cette analyse. Le diagnostic ne vise pas à décrire un psychisme mais une compétence discursive. Il ne vise pas non plus à décrire une personne mais une personne écrivant, une personne aux prises avec une certaine situation. Le médium, la matérialité, la situation d'écriture dans laquelle opère l'action intervient, et c'est la relation de la personne à/avec ce médium, cette matérialité, cette situation d'écriture¹² qui est décrite. Il est en effet tout à fait possible qu'une personne se comporte différemment à l'écrit qu'à l'oral (ou encore dans une toute autre activité, la danse, la peinture...). Seule l'action de la personne aux prises avec l'écriture est décrite. De plus, autre nuance, la compétence discursive décrite est celle que présente le texte. L'état de compétence diagnostiqué est toujours de l'ordre de l'hypothèse. Il n'est pas impossible qu'une personne puisse *tricher*, faire comme si elle était quelqu'un d'autre.

Le vécu de l'observateur comme constitutif de l'objet

Nous l'avons vu, lors de la première étape de la démarche (le *temps 1*), le chercheur se glisse dans la peau du destinataire construit par le texte et se trouve de la sorte plongé dans le parcours de lecture de lui-même que propose le texte. C'est en suivant effectivement ce parcours proposé qu'il est amené à ressentir des intuitions fines (du type bizarreries, vitesses du parcours...), intuitions fines qui sont le point de départ du diagnostic. Le vécu de l'observateur participe ainsi de la construction de l'objet d'analyse¹³. Si le chercheur est bel et bien son propre instrument de recherche, il existe néanmoins dans cette approche une deuxième étape, le *temps 2*, qui est une pure description linguistique. Le vécu du chercheur permet de sélectionner certains passages mais ce sont ces passages-là qui sont objets de la description de la deuxième étape, pas son vécu. Si le vécu du chercheur est nécessaire, il n'est pas l'objet de l'analyse. Nulle part il s'agit de disséquer ce vécu, d'essayer de le décrire par introspection, ou autre. Le vécu du chercheur n'est qu'un moyen d'accès.

Pour établir un diagnostic, le chercheur n'entre pas en relation avec la personne qui écrit le texte. Aucun entretien, aucun dialogue ne font partie du dispositif d'analyse. Même si l'on peut dire que dans une certaine mesure (cf. *supra*) c'est un certain *vécu de l'écriture* qui est visé, la manière dont le rédacteur se représente avoir vécu cette situation d'écriture n'est

12. La relation à Autrui intervient également, cf. la caractérisation de la compétence discursive comme ouverte à la résonance.

13. Par ce terme de « vécu », nous voulons souligner le fait que c'est en tant que personne *entière* que l'observateur participe à la construction de l'objet de l'analyse, et non en tant qu'il mobiliserait uniquement un corpus de connaissances valides.

pas pris en considération par l'analyse même. Ce n'est pas une médiation du vécu qui est pertinente dans cette approche, mais le vécu de la médiation. Le rédacteur est laissé totalement en dehors du dispositif d'analyse.

Amélioration et développement personnel

Si le but du diagnostic dans cette formation est bel et bien de permettre à ces personnes de mieux écrire, le développement personnel compris comme le développement de la personne « dans sa globalité » est laissé hors du dispositif même de formation. Ce qu'il s'agit d'améliorer ce n'est pas une personne mais la qualité des textes qu'elle écrit, sa compétence discursive. La qualité de ceux-ci est affectée par les traces que le psychique (tel que le présente le texte) laisse dans ces textes, mais ce qu'il s'agit d'améliorer ce n'est pas le psychique mais les traces qu'il laisse. Grâce au jeu qui subsiste entre compétence discursive diagnostiquée et personne, la thérapie n'est ainsi pas conçue comme partie prenante de cette formation. Même si l'amélioration d'une compétence discursive à l'écrit ne peut certes laisser intacte la personne même, celle-ci reste en dehors du dispositif. La relation didactique instaurée par cette formation est la suivante : le participant vient montrer au formateur ce qu'il a dans son dos, ce qu'il montre dans son texte malgré lui. Ce qui est observé ne se situe ainsi pas à proprement parler dans le sens même du texte, mais dans ce que le texte communique en quelque sorte malgré lui, dans ses interstices. Dans leurs dialogues, le formateur et le participant parlent ensemble de quelque chose qui leur est à tous les deux extérieur : la manifestation d'un psychisme dans un texte. Cette relation didactique favorise ainsi la prise de distance (nécessaire au premier moment-bascule) du participant par rapport à son propre texte. Le formateur et le participant peuvent alors partager la posture qui consiste à devoir chercher ce que présente réellement une forme linguistique, dans toutes ses subtilités, ainsi que l'émerveillement face à cet objet.

Améliorer la qualité des traces que laisse un psychisme dans un texte n'implique pas forcément un contrôle, une maîtrise totale de ces traces. Bien au contraire, bien écrire semble impliquer d'accepter de montrer dans un texte quelque chose qui échappe au rédacteur, et de considérer ce point aveugle non point comme un obstacle mais comme une ressource. Bien écrire, selon Jenny (1998), c'est accepter qu'écrire c'est jouer un *coup de dés* :

Si Toute Pensée émet un Coup de Dés [Mallarmé], réciproquement tout coup de dés émet une pensée. Le sujet parlant entre ainsi dans une relation augurale à sa propre pensée [...] Toute chance de qualité prend son essor à l'exact point où le sujet parlant se trouve délesté de l'initiative de sa parole (point du lâcher des dés) et se retrouve en position de contemplation [...] Toutes les trouvailles de la parole ont ainsi d'abord été des défaites de l'intentionnalité : chacun peut

l'éprouver dans le travail d'écriture. La vérité de ce travail est définitivement sans gloire pour la subjectivité car il consiste à bâtir avec ce qui sans cesse échappe, à transformer en construction intellectuelle réussie une parole manquée ou pour le moins différant d'avec elle-même. Tous les talents d'écriture sont donc des talents de *rattrapage* (pp. 205-207).

UN DIAGNOSTIC PEUT-IL ÊTRE CONSIDÉRÉ COMME UNE EXPLICATION ?

Poser un diagnostic revient-il à expliquer la présence de certaines maladresses dans un texte ? Pour répondre à cette question, nous nous contenterons de retenir deux propriétés communément admises pour définir ce qu'est une relation d'explication causale : d'une part, cette relation est nécessaire, et d'autre part les éléments mis en relation sont indépendants l'un de l'autre.

À un premier niveau de discussion, on peut considérer que les éléments mis en relation sont :

X : un état de compétence discursive, décrit à l'aide d'une théorie de la compétence discursive, état dans lequel toute compétence discursive est censée pouvoir un jour ou l'autre passer ;

Y : un certain type de décalage entre enchaînements possibles et enchaînements effectifs, par exemple les spécifications par à-coups ;

Z : le vécu du chercheur, les intuitions fines qu'il a ressenties à la lecture du texte étudié. C'est l'existence de ce vécu, plus que sa nature, qui est pertinente. Autrement dit, c'est le fait que le chercheur ait ressenti quelque chose plus que ce qu'il a ressenti qui est pertinent.

X, dans la mesure où il est propre à certaines personnes à un moment de leur processus d'apprentissage, peut être considéré comme préexistant à Y ; et s'il y a un certain type de décalage dans un texte, alors il y a un certain état de compétence discursive *derrière*. En ce sens, il y aurait entre X et Y une relation d'explication. Si l'on accepte de considérer que l'ouverture et la disponibilité du chercheur sont des conditions particulières de la relation entre Y et Z, alors on peut considérer que s'il y a Y alors il y a Z. La question se pose de savoir si le vécu ressenti en parcourant un texte est indépendant du texte (ou des décalages) même. Si l'on répond par l'affirmative, on a alors également entre Y et Z une relation d'explication. L'établissement du diagnostic reviendrait alors, en partant de Z, à remonter jusqu'à X en passant par deux relations successives d'explication.

Mais si l'on ne veut pas perdre certaines caractéristiques de cette démarche diagnostique, il faut passer à un deuxième niveau de discussion.

Commençons par réexaminer ce qu'est X, et la relation entre X et Y. Nous l'avons vu, X est un état de compétence discursive, mais tel que le texte le présente : il y a toujours un jeu possible. En ce sens, l'état présenté par le texte n'est pas indépendant du texte même. Même si l'on voulait considérer la compétence discursive comme *réelle*, il n'y aurait pas de relation d'explication entre cette réalité et le décalage car la relation entre ces éléments n'est pas nécessaire. De plus, considérer que X préexiste à l'écriture du texte pourrait amener à concevoir X comme exclusivement psychique, comme un état psychologique. Or, nous l'avons vu, X n'est pas un psychisme seul mais un psychisme aux prises avec un processus d'écriture (quelqu'un qui écrit mal peut très bien être meilleur à l'oral, ou dans une autre activité comme la danse par exemple). En ce sens non plus, X n'est pas totalement indépendant de l'écriture du texte, de Y. Autre spécificité de la démarche sur laquelle nous avons insisté : ce qui est pertinent pour l'analyse diagnostique n'est pas un symptôme isolé (une occurrence de Y) mais un faisceau de symptômes, faisceau à chaque fois singulier. Il n'y a alors pas de relation de nécessité entre l'état de compétence discursive et ce faisceau d'indices.

Réexaminons maintenant la relation entre Y et Z. Outre la question soulevée de savoir s'il y a vraiment indépendance entre Y et Z, il reste le problème de l'irréductibilité de la forme de la manifestation de la compétence discursive dans un texte. Cette forme singulière échappe au diagnostic, au sens où elle ne peut être expliquée, mais en même temps c'est elle qui est le fondement, le départ de l'établissement du diagnostic. C'est la forme singulière du processus d'écriture qui est l'occasion (à la fois le lieu et la source) du développement de la compétence discursive. Entre la forme singulière et le type de décalage, le lien est beaucoup plus étroit que ce que l'opposition singularité/typicité pourrait laisser entendre.

Le premier niveau de discussion qui revient à poser une relation d'explication entre X et Y et éventuellement entre Y et Z ne permet pas de penser la spécificité de la compétence discursive par rapport au psychique, et ne permet pas non plus de penser ensemble les types de décalages et leur forme de manifestation irréductiblement singulière.

CONCLUSION

Les caractérisations que nous avons retenues dans les définitions de la démarche clinique nous ont permis de préciser ce que nous entendions par analyse diagnostique en montrant quels rapports entre langage, action et formation elle instaure. La situation qui intervient dans cette démarche est celle de la situation d'écriture/lecture qui est construite par le texte même, en ce sens elle est complexe, singulière mais également répétable. L'objet

de l'analyse, s'il n'est pas le texte en tant que matériau linguistique inerte mais bien la manière d'être d'une personne aux prises avec une situation, l'action constitutive de son processus même d'écriture, cet objet d'analyse n'est cependant pas cette personne même (ou son psychique), mais sa compétence discursive, telle que celle-ci est présentée par le texte. Autre élément, le vécu du chercheur intervient bien dans le dispositif d'analyse mais pas en tant qu'objet d'analyse, il n'est qu'un moyen d'accès. Quant à l'amélioration visée par le dispositif même de formation, elle concerne la compétence discursive.

On pourrait à un premier niveau de discussion considérer que l'approche diagnostique que nous avons exposée ici revient à expliquer l'apparition d'un vécu du chercheur (Z) par la présence dans un texte d'une certaine sorte de décalage entre enchaînements possibles et enchaînements effectifs (Y), lequel est à son tour relié à un certain état d'une compétence discursive (X), mais ce niveau de discussion ne permet pas de penser la spécificité de la compétence discursive par rapport au psychique, ne permet pas de penser ensemble les types de décalage et leur forme de manifestation. Pour penser plus avant cette forme irréductiblement singulière mais en même temps signifiante, à la fois lieu et source de la compétence discursive, une piste est intéressante à explorer : celle des travaux qui s'attellent à reconceptualiser la notion de « physionomie » (Friedrich, 2000), qui s'attellent à concevoir la signification comme inscrite dans le sensible (Quéré, 1999).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Auchlin, A. (1990). Analyse du discours et bonheur conversationnel. *Cahiers de linguistique française*, 11, 311-328.
- Auchlin, A. (1996a). Approche expérientielle de la communication écrite (présentation). *Cahiers de linguistique française*, 18, 331-338.
- Auchlin, A. (1996b). Du texte à la compétence discursive : le diagnostic comme opération empathico-inductive. *Cahiers de linguistique française*, 18, 339-355.
- Auchlin, A. (1996c). Bonheur conversationnel et qualité du discours : pour une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive. *Langage et pratiques*, 19, 13-18.
- Auchlin, A. (1997). L'analyse pragmatique du discours et la qualité du dialogue : arguments pour une approche systémique de la compétence discursive. In D. Luzzati (Éd.), *Le Dialogique* (pp. 123-135). Berne : Lang.
- Auchlin, A. (1998). Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive. In J. Verschueren (Ed.), *Pragmatics in 1998 : Selected Papers from the 6th International Pragmatics Conference* (pp. 1-21), vol. 2. Anvers : IPra.

- Benveniste, E. (1958/1966). De la subjectivité dans le langage. In E. Benveniste (Éd.), *Problèmes de linguistique générale I* (pp. 258-266). Paris : Gallimard.
- Ciccone, A. (1998). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (1998). Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Coll. Raisons Éducatives, pp. 293-313). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (Coll. Raisons éducatives, pp. 255-277). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. & Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Prot B. & Werthe C. (Éd.). (2001). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. *Éducation Permanente*, no.146.
- De Gaulejac, V. & Roy, S. (Éd.). (1993). *Sociologies cliniques*. Marseille : Hommes et perspective. Paris : Desclée de Brouwer.
- Ducrot O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Enriquez, E. (1985). L'approche psychosociologique : explication, implication, interprétation. In J.-P. Boutinet (Éd.), *Du discours à l'action : les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes* (pp. 36-49). Paris : L'Harmattan.
- Friedrich, J. (2000). Le recours de Humboldt à la « physionomie ». *Cahiers Ferdinand de Saussure* 53, 81-100.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (Coll. Raisons éducatives, pp. 93-112). Bruxelles : De Boeck.
- Jenny, L. (1998). Bonheur d'expression. *Cahiers de linguistique française*, 20, 197-208.
- Jobert, G. (2001). L'observation d'une situation de travail. Communication orale dans le cadre du DESS « Analyse du travail et construction des compétences professionnelles ». Université de Genève.
- Lagache, D. (1945). La méthode clinique en sciences humaines. In D. Lagache (Éd.), *Œuvres I 1932-1946* (pp. 413-425). Paris : PUF.
- Lagache, D. (1949). Psychologie clinique et méthode clinique. In D. Lagache (Éd.), *Œuvres II 1947-1952* (pp. 159-177). Paris : PUF.
- Levy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales*. Paris : PUF.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *Résumés de cours*. Collège de France 1952-1960. Paris : Gallimard.
- Quéré, L. (1992). Le tournant descriptif en sociologie. *Current Sociology*, 40, 1, 139-165.
- Quéré, L. (1999). Action située et perception du sens. In M. de Fornel & L. Quéré (Éd.), *La logique des situations* (pp. 301-338). Paris : EHESS.

- Revault d'Allones, C., Assouly-Piquet, C., Ben Slama, F., Blanchet, A., Douville, O., Giami, A., Nguyen, K.-C., Plaza, M. & Samalin-Amboise, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Bordas.
- Schmid-Kitsikis, E. (1999). *Pour introduire la psychologie clinique*. Paris : Dunod.
- Spitzer, L. (1948/1970). Art du langage et linguistique. In L. Spitzer (Éd.), *Études de styles* (pp. 45-78) (M. Foucault, trad.). Paris : Gallimard.
- Stroumza, K. (1996). Intégrité des formes de l'écrit. *Cahiers de linguistique française*, 18, 357-380.
- Stroumza, K. (1998). Style et énonciation : quelques ronds dans l'eau. *Cahiers de linguistique française*, 20, 275-286.
- Stroumza, K. (2002). *Temporalité de l'énonciation et cristallisation discursive. Analyse sémantique de quelques différences entre « quand » et « lorsque »*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage sous la direction d'O. Ducrot, Paris, EHESS.
- Stroumza, K. & Auchlin, A. (1997). L'étrange polyphonie du texte de l'apprenti rédacteur. *Cahiers de linguistique française*, 19, 267-304.

La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix

**Marie-Christine Josso & Catherine Schmutz-Brun
Université de Genève**

On arrive de la sorte à un paradoxe. Car, si les sciences de l'homme s'annoncent ainsi dans son œuvre, il semble qu'elles le fassent d'autant mieux que cette œuvre se veut – vraie, vivante, vécue – l'histoire de son expérience propre.

Jacqueline de Romilly,
extrait de *La construction de la vérité chez Thucydide*

PRÉLIMINAIRES

Nous concentrerons notre présentation sur le travail effectué auprès et avec les auteurs de récits de vie écrits au sein du dispositif « histoire de vie et formation » qui se déroule en 25 séances sur deux semestres (voir annexe). En choisissant deux moments du processus nous souhaitons développer la question de *la formation du point de vue du sujet apprenant* (Dominicé, 1990 ; Josso, 1991, 1997, 2001b) et souligner l'enjeu de la méthodologie de recherche-formation (Josso, 1995a) comme espace de co-construction de savoirs pour chaque auteur (ses processus singuliers) et d'élaboration de conceptualisations transversales, de « processus-types » au sens des types idéaux de Max Weber (1965). Le terme de savoirs *singulier-pluriel* (Josso, 1998a) souhaite mettre l'accent sur le fait que d'une part, les savoirs construits contribuent à une meilleure compréhension des articulations entre

les particularités de chaque existence et les contextes psycho-, socio-, et anthropo-culturels partagés (Josso, 1998b, 2001a), et d'autre part, que l'interprétation intersubjective intègre, au cours de transactions, les référentiels variés des participants comme ceux de l'animateur. C'est pour rendre compte de cette singularité co-constructive au sein de communautés de point de vue et d'expériences que nous avons opté pour une présentation en « variations »¹ des deux auteures.

Il n'est pas toujours aisé de faire comprendre aux personnes curieuses de connaître l'intérêt d'un travail biographique intégré à un parcours de formation que notre méthodologie de recherche-formation favorise la construction d'un savoir qui va bien au-delà de la connaissance de soi dans le registre psychologique (Formenti, 1994). Certains de nos interlocuteurs paraissent interloqués par l'audace d'une démarche de production de savoirs fondée sur l'intersubjectivité, la valorisation de la singularité existentielle et la tentative d'une approche intégratrice des disciplines des sciences de l'humain. Pour les chercheurs du champ de l'éducation travaillant à la mise en évidence du territoire de la formation du point de vue du sujet apprenant inscrite au cœur de sa vie (Couceiro, 1998 ; Josso, 2000 ; Pineau, 1985a), il est donc nécessaire de saisir chaque opportunité de prise de parole pour ré-expliciter, à la faveur de la thématique abordée, en quoi la formation considérée du point de vue du sujet constitue un espace théorique et existentiel autonome, bien qu'intégrateur des disciplines reconnues, dans la compréhension des processus éducatifs ; qu'il s'agisse de la place de l'acteur dans les processus de formation, de connaissance et d'apprentissage, du repérage des dynamiques qui orientent la formation (Josso, 1991/1997) comme des conséquences que ces savoirs devraient avoir dans la conception et la conduite de projets éducatifs et des dispositifs d'accompagnement (Bourdages, 1998 ; Josso, 1998b, 1998c, 2001c).

La réflexion présentée dans les deux variations qui vont suivre vise deux objectifs : d'une part, montrer une fois de plus, à travers l'exemple de l'écriture du récit de vie, en quoi *l'une* des procédures de notre démarche a des effets formateurs et, d'autre part, en quoi *cette* procédure du passage par l'écriture et du travail sur des récits écrits présente des potentialités de construction de savoirs qui lui sont spécifiques. Ceci permettra d'explicitier tout d'abord de quelle manière l'acte d'écrire un récit de vie centré sur la formation engendre un espace de réflexion et de conceptualisation. Puis, comment au sein de cet espace, le questionnement débouche sur la mise en évidence des processus de prise de forme (processus de formation et processus de connaissance), et une élaboration du sens de ces processus sous forme de quêtes (Josso, 2001a) qui transcende, en les incluant, les questionnements et les compréhensions interprétatives apportés par une

1. « Variation » au sens musical ou pictural du terme.

lecture psychologique, sociologique, anthropologique de l'écriture du récit de vie. Finalement, *la mise en évidence des enjeux de l'écriture du récit de l'histoire de sa formation devient un moment du processus de connaissance de la formation du sujet au cours de la vie.*

L'ÉCRITURE DU RÉCIT DE VIE COMME EXPLORATION DE SA FORMATION (VARIATION JOSSO)

Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément...

Étienne Boileau, extrait de *Art poétique*

*L'observation des processus d'écriture du récit de l'histoire de sa formation, tels que rapportés par les participants, semble s'inscrire en faux contre cette assertion dont nous gratifiaient nos professeurs de français lorsque nous évoquions nos difficultés rédactionnelles. En effet, tandis que le récit oral de son histoire trouve, avec facilité, les mots pour se dire dans le partage d'une écoute, le passage à l'écrit, comme démarche solitaire, semble réintroduire de l'opacité dans le penser de son histoire. Tout se passe comme si les premiers mots qui étaient venus si aisément dans la spontanéité et l'innocence du premier dire, en perdant les couleurs de l'expressivité corporelle et émotionnelle, et la situation d'interlocution, se banalisaient, appauvrissaient les expériences et les vécus évoqués pour leur faire revêtir des *habits uniformes* faisant apparaître, à travers la généralité des propos, une sorte de *prêt-à-penser* du dire son histoire de vie. Ainsi, dans notre contexte, il y a matière à se laisser tenter par une complète inversion de la proposition de Boileau en disant que, lorsque les mots nous viennent si aisément, *ce qui s'offre à la compréhension peut tout aussi bien cacher l'absence d'une claire conception de ce qui s'énonce, précisément grâce aux illusions produites par la clarté conventionnelle du propos.**

Le temps du passage à l'écriture du récit va être l'occasion de cette prise de conscience à travers un ensemble d'incertitudes qui vont imposer un arrêt, un silence à la spontanéité première, plaçant dès lors l'acte d'écrire en position « méta » et le forçant à devenir une prise de position, plus « une implication consciente à propos de ce qui est à penser dans sa vie de telle sorte qu'il y ait une histoire singulière à conter, une existentialité à partager à travers une subjectivité plus consciemment habitée et assumée » (Honoré, 1992).

Le défi d'une écriture du récit de son histoire de vie fait émerger des interrogations sur l'écriture des expériences et sur le positionnement de

l'écrivain. Trois axes permettent d'expliciter la nature de ces interrogations : *l'écriture comme art de l'évocation, l'écriture comme construction de sens et l'écriture comme recherche*. Pour faciliter la mise en évidence des observations effectuées selon ces trois axes, ils sont présentés successivement. Mais il deviendra évident, au fur et à mesure des développements, qu'ils sont en interdépendance et constituent ainsi un triptyque à l'intérieur duquel le narrateur doit circuler pour progresser dans son processus de connaissance. De plus, à chacune de ces dimensions de l'acte d'écrire sa formation au cours de la vie, j'ai fait correspondre une *figure anthropologique* spécifique de l'acteur socioculturel convoqué au travail biographique : *l'artiste sous les traits du conteur, l'auteur sous les traits du biographe et le chercheur sous les traits de l'interprète*. Dans un premier temps j'évoquerai l'artiste-conteur, puis dans d'autres variations les deux autres figures.

L'authenticité du récit repose sur les habiletés d'évocation de l'artiste-conteur

Pour commencer, je voudrais remonter loin et risquer même de paraître un peu extravagant.

Kenneth White, extrait de *Aux limites*

La temporalité du séminaire ou de la session offre entre 6 et 8 semaines pour le passage à l'écriture (voir annexe). Il n'est donc pas question pour les participants d'envisager un texte très long qui, à la faveur d'une longue maturation, de multiples retouches et de versions successives pourrait rendre compte de *tous les aspects* de leur vie qu'ils souhaiteraient évoquer. Il y a, dès lors, une réflexion à mener sur le choix des épisodes à présenter dans la périodisation construite en fonction de l'importance qui leur sont attribués dans le processus de formation.

Entre le tout ou rien est formateur, chacun doit évaluer les représentations : celles qu'il se fait de ses identités, des influences qu'il a accueillies et dont il s'est nourri, des moments forts qui révèlent des options prises et/ou des remises en question, du rôle des personnes-ressources qui ont accompagné les hésitations et les choix, des activités ou des circonstances qui obligèrent à des apprentissages, des défis assumés qui ont dynamisé certaines périodes du quotidien, et des répétitions qui montrent l'emprise d'une tension entre des valorisations vécues comme contradictoires et dont la résolution est sans cesse différée.

Puisque tout ne peut être conté, il devient incontournable d'évoquer des expériences qui sont suffisamment significatives pour comprendre les

courants qui animent le mouvement de vie, choisir des expériences qui sont présentées comme des témoignages de la construction identitaire, et qui sont autant de paradigmes d'un cheminement formatif.

Au-delà des difficultés de ce premier aspect de l'authenticité du récit, un second apparaît plus délicat encore. En effet, la question se pose de savoir comment, par le choix des mots, des adjectifs, des verbes, des adverbes, des prépositions et conjonctions, ainsi que par la construction et la subordination des phrases, comment donc donner au lecteur un accès à des paysages intérieurs, des représentations, des environnements, des atmosphères, des sentiments, des interactions, des personnes, des styles de vie, des engagements, des sensations, des sensibilités, des univers d'action, etc. L'authenticité de la narration fait appel, ici, à la capacité de maniement d'une langue pour en exploiter le potentiel évocateur de telle sorte que la « poétique » qui s'en dégage parle au plus près des mondes évoqués, du regard sur soi en situation, et de sa formation.

Ce défi rédactionnel exige donc une compétence d'expression. *Il ne s'agit pas seulement d'avoir quelque chose à dire dans cet écrire, encore faut-il découvrir une façon de le dire qui soit en correspondance, en adéquation avec ce quelque chose. C'est pourquoi, il m'a semblé que l'artiste était la figure anthropologique qui convenait le mieux pour décrire ce travail de l'acteur écrivant aux prises avec les contraintes de son matériau, la temporalité à disposition pour sa production et les contraintes contextuelles de sa socialisation (Josso, 1999a). L'acteur-artiste est confronté aux difficultés d'articulation entre deux fonctions de la langue : l'une qui a en charge l'expression d'une existentialité, et l'autre qui doit solliciter l'imagination du lecteur pour tenter de l'impliquer dans les évocations en vue du travail ultérieur d'interprétation intersubjective.*

L'histoire émerge de la capacité de l'auteur-biographe à se reconnaître comme porteur de quêtes et, par là, auteur du sens de sa vie

Cette aventure de la quête de soi, tout être la vit. C'est elle qui donne saveur, sens et lumière à l'existence.

Charles Juliet, extrait de *Une lointaine lueur*

Comment organiser les éléments de la narration de telle sorte que la mise en récit des fragments les plus « significatifs » d'un itinéraire constitue une « histoire » ? Autrement dit, comment donner à connaître les dynamiques engendrant une *évolution*, les repères intérieurs et extérieurs des *transformations*

de manière telle que les *logiques* qui ordonnent ces transformations donnent accès à une compréhension de leurs *mises en lien* orientées ?

Dans cet ordre de questionnement, l'acteur-auteur de sa vie est sollicité à expliciter les rapports qu'il a entretenus avec lui-même dans cet incessant va-et-vient entre les événements qu'il a créés, les contingences qui ont ponctué la temporalité de sa vie et les interpellations qu'il en retient d'une part et, d'autre part, les significations qu'il a données à ses pérégrinations, ses errances, ses explorations, ses soumissions, ses engagements, ses fidélités, ses audaces, se dévoilant ainsi dans ses quêtes, ses valeurs orientatrices et, finalement, la valeur qu'il donne à sa vie : valeur prenant ici le sens d'une vie qui vaut la peine d'être vécue parce que...

La plupart des participants abordent leur « histoire » comme une succession d'états et de contextes dans des micro-narrations juxtaposées, qui se présentent essentiellement comme le fruit du hasard ou de contraintes qui leur sont extérieures (famille, école, profession, normes socioculturelles). Le hasard, comme catégorie explicative des orientations prises au cours de la vie, s'exprime le plus souvent implicitement dans l'écriture par des successions de paragraphes sans lien propositionnel entre eux. L'équivalent du « et puis » de la narration orale. Si aucun récit n'échappe complètement à ce genre de disjonctions, certains récits manifestent plus que d'autres l'incapacité de rendre compte des quêtes, induites ou choisies, qui ont engendré des liens, des enchaînements souterrains entre ces épisodes.

De temps à autre, les micro-narrations utilisent ou contiennent des dimensions des registres psychologique (dans les dimensions affectives et cognitives), sociologique (dans les dimensions économiques, politiques et sociales) et anthropologique (dans les dimensions culturelles et spirituelles). C'est par le biais de ces dévoilements partiels, qui fonctionnent comme des indices, que nous pouvons prendre appui pour entrer dans l'explicitation progressive des quêtes qui ont structuré la vie, qui président à l'architecture implicite du récit et qui, de ce fait, peuvent nous aider à transformer le récit en *une histoire à découvrir et faire apparaître l'auteur-biographe*. *C'est un peu comme si le sens du récit ne parvenait pas à se nommer tant que ces quêtes n'ont pas été mises à jour.*

C'est dans la phase de travail en intersubjectivité sur chaque récit que la mise à jour des *projections de soi* caractérisant les quêtes pourra s'effectuer grâce à l'intégration des différents registres qui viennent d'être évoqués en une nouvelle complexité compréhensive. L'approche de la formation de soi ne saurait se satisfaire d'une simple juxtaposition des interprétations possibles à partir des registres des sciences de l'humain ; elle se doit, pour mettre en évidence la spécificité de son champ, de les articuler entre eux de telle sorte que les composantes des dynamiques habitant le récit s'approchent au plus près de la profondeur de l'existentialité de chaque

auteur (Josso, 1996, 2001b). Ce travail de mise à jour est d'autant plus difficile à effectuer que la culture scientifique ambiante a créé des habitudes de se penser cloisonnantes et réductrices d'une part, et que d'autre part, chacun d'entre nous a développé, à travers son itinéraire expérientiel, des compétences spécialisées dans tel ou tel registre au détriment des autres.

Penser sa formation dans la multiréférentialité implique donc de prendre conscience de la possibilité de se penser comme totalité vivante, en devenir, et orientée. *C'est la raison pour laquelle la mise à jour des quêtes induites ou choisies permet de transcender et d'inclure les dynamiques psychologique, sociologique et anthropologique à l'œuvre dans le récit en subordonnant ces dernières à un sens* (Josso, 2001c). Autrement dit, seule une vision plurielle de sa vie, subordonnée à ses orientations fondatrices, peut aider l'auteur à se considérer comme un être-au-monde concret, et non comme un ensemble éclaté de caractéristiques ou de processus correspondant aux catégories scientifiques des différentes sciences de l'humain, et comme un individu quelconque uniquement « agi » par des forces contradictoires qui le dépassent.

La formation de l'auteur se donne à comprendre lorsque le chercheur-interprète s'interroge sur la démarcation entre les expériences significatives et les expériences fondatrices

Mettre au jour d'autres mondes que ceux de la pure information abstraite, engendrer des univers de référence et des territoires existentiels où la singularité et la finitude soient prises en compte par la logique multivalente des écologies mentales...

Felix Guattari, extrait de *Les trois écologies*

À ce point, il convient d'introduire un aspect méthodologique relatif à l'écriture du récit en tant que matériau de base indispensable à la réflexion sur les processus de formation et de connaissance. En effet, dans le travail d'interprétation des récits, il ne s'agit pas d'élucubrer à partir des interprétations spontanées, mais de revenir sans cesse au texte, aux mots, aux énoncés pour accompagner l'explicitation du sens donné aux mots employés, au choix des expériences mises en avant, et finalement à la pertinence de la périodisation introduite. *Ainsi le texte fonctionne comme un principe de réalité dans les échanges intersubjectifs* : on part de lui pour argumenter les hypothèses de compréhension du sens et l'on y revient régulièrement pour contrôler le cheminement des échanges en regard des indices qui y sont contenus et retenus.

La position de chercheur-interprète, ici sollicité, est en quelque sorte induite par le contexte de la réflexion biographique puisque le regard analytique et synthétique que nous demandons de porter sur sa vie est orienté par une préoccupation particulière et, le plus souvent, encore inconnue de lui : *qu'est-ce que la formation du point de vue du sujet apprenant* ? Les enjeux de connaissance énoncés dans la présentation de la démarche proposent, en effet, que le récit écrit constitue un corpus phénoménologique dont la fonction est de mettre en évidence comment une individualité prend forme singulière au cours de son incessant travail d'ajustement entre les injonctions socioculturelles de ses appartenances actuelles et passées, et les émergences d'une intentionnalité en voie d'autonomisation.

Le travail de compréhension va se développer simultanément sur deux niveaux dont l'emboîtement sera découvert en cours de route. Le premier est centré, comme nous venons de le développer jusqu'à présent, sur la mise en évidence du processus de formation qui caractérise l'histoire de vie, le second sur le processus de connaissance de soi dans l'expérience formative qu'offre la démarche (Josso, 1995a, 1999b).

Pour répondre à la question initiale de la pertinence du choix des vécus et des expériences en vue de comprendre la formation du sujet apprenant, il est indispensable de travailler en circulant entre ces deux niveaux. Autrement dit, de découvrir les critères utilisés pour que des vécus soient considérés comme des expériences formatrices, autrement dit des vécus dont il a été extrait des savoir-être en relation avec soi et avec les autres, des savoir-faire et/ou des savoir-penser, savoirs qui sont précisément utilisés comme référentiels dans le travail d'interprétation. Ainsi la réflexion sur les expériences fondatrices, en contribuant à comprendre le processus de formation, met à jour le processus de connaissance qui s'est corrélativement déployé à travers l'intégration, plus ou moins réussie, d'un ensemble de connaissances qui fonctionnent, dès lors, comme les présupposés de l'action et de la pensée. C'est à travers la mise à jour de ces critères dans le passé, et leur réactualisation dans le présent de la démarche, y compris dans leur évolution si cela a été le cas, que chaque participant peut se découvrir en formation, et comprendre que si tout dans notre vie contribue à notre formation, il est cependant des vécus qui sont devenus fondateurs de nos intentions, de nos comportements, de nos valorisations socioculturelles, de nos façons de nous penser nous-mêmes et de penser les réalités dans lesquelles nous vivons ou avec lesquelles nous sommes entrés en relation plus ou moins momentanément.

Les récits écrits nous offrent l'opportunité de travailler sur cette question des expériences fondatrices en ce qu'ils sont constitués, pour une bonne part, par la narration de micro-situations (que nous appelons parfois des anecdotes significatives) que nous présupposons ne pas être là par hasard. Le travail sur ces micro-événements de la vie permet de mettre en évidence

les composantes d'un vécu que l'on a transformées en expérience. La charge émotionnelle, qu'elle qu'en soit la nature – plaisir, tristesse, honte, fierté, souffrance, colère, joie, peur, émerveillement, surprise etc. –, apparaît comme la composante première de toute *entrée en expérience*. Toutes les anecdotes rapportées dans les récits s'y trouvent parce qu'elles contiennent une charge émotionnelle très forte qui a laissé une « trace », voire un traumatisme tel que la personne a été provoquée à « en faire quelque chose ». Il arrive également que certaines des micro-situations rapportées le soient précisément parce qu'elles « attendent » encore de trouver sens, qu'elles habitent la personne comme des énigmes dont elle a seulement l'intuition que leurs résolutions seraient importantes pour elle. De la même manière, les différentes phases de la démarche donnent matière à chacun, selon ses sensibilités, de vivre ou revivre des émotions fortes qui engendrent inévitablement (l'animation du séminaire inclut, bien entendu, la gestion de la dynamique du groupe) des transactions à propos de leur origine, et donc des référentiels utilisés pour leur donner leur(s) signification(s). *C'est donc à travers cette recherche de compréhension de soi et des dynamiques vitales que les connaissances et les idées mises en jeu dans l'interprétation permettent de renvoyer à leur construction biographique. Et c'est dans l'altérité du travail en groupe que ce cercle herméneutique peut s'ouvrir et se transformer en spirale, grâce à l'irruption et l'interpellation des référentiels d'autrui, nouveaux pour soi.*

LA SÉQUENCE INAUGURALE OU UNE HISTOIRE DE PRÉNOM POUR ENTRER DANS LE RÉCIT DE SA VIE (VARIATION SCHMUTZ-BRUN)

Nom devrait se lire deux fois, de gauche à droite et de droite à gauche, car les deux mots le composent ; mon et nom. Mon nom. Le nom est mien. Tout nom est personnel.

Edmond Jabès, extrait de *La mémoire et la main*

Reprenant ici la variation sur une tonalité « micro », nous choisissons de présenter le travail effectué lors d'une séquence d'écriture se situant en amont du récit proprement dit, que nous qualifierons de séquence inaugurale dans la mesure où cette première mise en route pratique du récit ouvre et consacre une nouvelle approche.

L'univers diégétique² de chaque texte recouvre à la fois l'histoire vécue et l'histoire telle qu'elle prend forme dans le texte au moment d'une

2. La notion de diégèse (notion empruntée à la rhétorique platonicienne) correspond dans les textes narratifs fictionnels ou non, à celle plus générale de monde. On utilise la notion

configuration nouvelle de l'auteur avec un groupe et sous la prégance du contexte et des questions de formation dans lequel le récit prend place. Cela peut sembler *a priori* une évidence, mais l'expérience de l'écriture de son histoire de vie permet d'identifier l'importance de ces « moments » (Delory-Momberger, 2000 ; Hess & Weigand, 1994 ; Lefebvre, 1989) qui font du récit un processus saisissant, une juxtaposition de moments qui émergent ou restent dans l'ombre et dont la mise en intrigue permet au sujet de s'ancrer dans sa réalité et d'affirmer son être au monde.

Le concept de temps comme suite d'instant et le concept de la durée qui n'est pas une donnée mais une œuvre (chronos/kaïros) tels que Bachelard (1938a, 1938b) a pu les énoncer sont au cœur d'une réflexion que l'on retrouve menée par Pineau (1987, 2000) pour penser les « temporalités en formation ».

Lors de la deuxième séance en sous-groupe, nous proposons aux participants³ d'écrire un très court texte sur leur prénom. Cette activité, proche de celle pratiquée dans les ateliers d'écriture, avec une consigne donnée, un temps défini laissé à disposition et une lecture partagée des textes (André, 1989 ; Rossignol, 1996) contribue à ce moment où le sujet est à la fois en distance avec son histoire et dans une implication discursive de sa vie.

L'histoire du prénom comme pré-texte

Comment vous appelez-vous ? – Moi, je ne m'appelle jamais : je suis toujours là, je n'ai pas besoin de m'appeler ! Mais les autres m'appellent Garance.

Arletty, dans *Les Enfants du Paradis*

Le passage à l'écriture devient en terme de temps et d'espace, un cercle de participants partageant des contraintes et des consignes communes sous-tendues d'une continuelle redistribution des rôles d'écrivain-narrateur, de lecteur-narrataire, d'interprète-auteur, d'exégète-lecteur.

d'univers diégétique pour désigner le monde singulier construit par tout récit (Adam & Revaz, 1996).

3. Les propos tenus ici concernant la séquence « inaugurale » ne peuvent se concevoir en dehors d'une parole recueillie, adressée, transmise dans un contexte de formation pour lequel un « pacte » a été conjointement élaboré. Outre la dimension « autobiographique », les points de confidentialité, d'implication, de respect et l'utilisation sont strictement définis et ne peuvent se faire sans l'autorisation de tous les participants. Nous n'utilisons pas les récits mais ce qui a été transcrits pendant la séance séquentielle inaugurale dite « de l'écriture du prénom », et nous indiquerons entre parenthèses après les citations les sous-groupes et l'année académique en remerciant les personnes pour leur autorisation et la confiance accordées.

La consigne étant : « Vous disposez de 10 minutes pour écrire un texte qui raconte votre prénom ; ce que vous en savez ou ce que vous en avez appris, ce que vous croyez ou ce que vous imaginez, ce que vous en avez fait ou comment vous vous l'êtes approprié, ou ce qui vous vient à l'esprit ». Après quelques questions échangées et des reformulations concernant les consignes (combien de lignes à écrire, sur quoi écrire, et que faire en cas d'absence d'idées) chacun se retrouve face à la page blanche, seul, tentant de dire quelque chose de soi. L'espace de formation devient alors un lieu de « solitude partagée » dans lequel s'éprouvent les contraintes de l'écriture du prénom et une première entrée dans la mise en forme de son histoire. C'est ici que la séquence « prénom » apparaît comme séquence pré-texte où l'écriture du prénom nécessite d'aller à la rencontre de son histoire, de ce que l'on en sait, de ce que l'on veut bien en dire, de ce que l'on peut en partager.

Dans un premier temps, écrire sur son prénom, apparaît très anodin et peu impliquant. Le prénom étant connu de tous, il est un élément identitaire public et partagé. Les participants s'étonnent, plaisantent et se prennent au jeu/je. Avoir reçu un prénom, voilà une condition commune, à laquelle chacun est soumis mais il y a là une condition éminemment singulière puisqu'il n'est pas indifférent de porter tel ou tel nom. Ce prénom public, inscrit officiellement pour déclarer une identité, semble échapper à la personne tandis que le nom propre ne semble pas davantage être la propriété de celui qui le porte : « Le don du nom donne ce qu'il n'a pas, ce en quoi consiste peut-être avant tout l'essence, c'est-à-dire, au-delà de l'être, l'inessence du don » (Derrida, 1993, p. 112).

Dans le temps laissé à l'écriture, la plupart des personnes vont commencer par prendre un moment de réflexion, crayon en suspension, yeux dans le vide s'emplissant d'un ensemble chaotique de questions, de craintes, d'impatiences : que dire et comment le dire ? Le sentiment du temps perdu pendant lequel rien n'est écrit, alimente l'idée que rien ne se fait. C'est en réalité le temps très important de la mise en route confrontée à la gestion du contenu (quoi), et du contenant (comment) tout en gérant sur un autre axe le temps de présence partagée avec les autres personnes. Le silence et l'inactivité apparente permettent des regards qui se croisent, et très souvent des sourires ou des froncements de sourcils interrogeant les complicités. Quand l'on entend le crissement du stylo sur la page de l'un des participants, il semble que cela agisse comme un stimulant, qui entraîne et convainc les autres. Sans doute, faut-il y voir un premier acte « partagé » d'une entrée dans le récit qui permet le passage à l'écriture de soi pour soi, vécu singulièrement dans un groupe qui rassemble de l'autre et s'adresse à cet autre confronté aux mêmes consignes et à la même épreuve.

Un tour du nom

Ici, dit un Indien, on se nomme comme on veut. Moi, depuis que je me rappelle, j'ai changé quatre fois de nom. C'est comme les mocassins quand ils sont usés il faut en prendre un autre. Pourquoi, vous autres Blancs, tenez-vous tant à vos noms ?...

Gérard Haddad, extrait de *L'enfant illégitime*

Le temps à disposition étant imparti, chacun va lire son texte à tour de rôle en choisissant son ordre de passage. Les textes rédigés offrent une grande diversité de style, de forme et d'histoire. D'emblée, il apparaît que chacun « fait l'histoire de son prénom » avec ce qu'il sait, ce qu'il cherche à savoir ou à masquer. Ces textes sont une première prise de contact et contribuent à créer du lien entre les participants mais ce sont aussi des présentations de soi qui ouvrent à l'étonnement d'une « singularité » de l'histoire personnelle, familiale, sociale, culturelle. Nous proposons de rendre compte de quelques réactions afin d'illustrer la découverte insoupçonnable d'une construction patronymique et identitaire plus complexe qu'il n'y pourrait paraître :

- Je ne sais pas d'où me vient ce prénom, je crois que c'était une tante... Ça n'a pas d'importance ! (CS-GE, 2000)
- Mes parents souhaitaient un garçon, ils attendaient un petit Daniel... J'ai mis beaucoup de temps pour ajouter un a en final et cela fait Dani-est-là ! (CS-Z, 2000)
- Je crois que mes parents n'avaient pas prévu de prénom féminin... et encore moins qu'il en arrive une seconde quinze minutes plus tard ! Je crois qu'ils ont demandé l'avis de tout le monde ! (CS-GE, 2000)
- C'est terrible de parler de mon prénom car je l'ai détesté. Chaque fois que je le disais, les gens répondaient « ça existe ? » Maintenant, j'ai un prénom que je me suis choisi mais ça a été difficile. (CS-Fr, 1998)
- En fait, je n'ai pas un prénom mais plusieurs. J'ai celui qu'utilise ma famille, celui de mes amis, celui de mon mari. Mon petit nom d'enfant, un diminutif n'était employé que par mes parents, ma sœur, mon frère, mes petites copines. Mais à l'école, j'ai découvert que j'étais Catherine. Pas question de diminutif ! En plus comme nous étions toujours deux ou plusieurs Catherine, nous étions les seules à avoir droit à notre nom de famille ! (CS-GE, 1998)

Très souvent, les personnes qui ont des enfants font le lien entre la façon dont il ont fait le choix du prénom pour l'enfant et l'histoire de leur propre prénom. Il serait intéressant de pouvoir identifier des processus et des

logiques qui constituent des modes d'appropriation symbolique et contribuent à définir l'identité filiale. Imprinting et normalisation (Morin, 2000) pourrait se vérifier dans « cette forme normalisatrice » mais implicite de l'empreinte culturelle et pour laquelle nous pourrions relever le conformisme en profondeur, la formalisation proche d'une normalisation.

Par contre, du point de vue du contenu, le prénom de chacun se révèle enfermer une histoire intime, familiale, singulière. « Les individus ne se repèrent pas seulement les uns par rapport aux autres : mais ils font partie de familles plus ou moins élargies, et cette appartenance se marque souvent dans le nom qu'ils portent [...] » (Delort, 1969, p. 215). L'anthroponymie, étude des noms, peut être envisagée de deux points de vue : soit extrinsèquement, alors le nom est considéré comme signe purement distinctif, soit intrinsèquement et l'on parvient aux croyances dans le pouvoir du nom, à sa qualité magique.

Nous supposons que chaque participant se fait une *representatio* même inconsciente des prénoms côtoyés. Les cultures s'affichent ; Ali, Offra, Ulysse, Maria, Thuy van, Maya, etc. Les prénoms signent les genres (fille, garçon) les modes, les époques aussi. Par ailleurs certaines constructions morphologiques du prénom signent l'ambiguïté phonétique (Daniël/e, Marcel/le, Joseph/e) ou signale un processus de féminisation (Jean/Jeanne, Pierre/Pierrette, Paul/Pauline) dont certains micro-récits souligneront le processus de transformation tandis que pour d'autres participants, le mystère se nommera comme une impossibilité de savoir parfois bien lourde à porter. « En anthroponymie, chaque époque a porté sa couche qui n'a pas été totalement détruite par la suivante » (Delort, 1969, p. 217). Chaque époque est soulignée par une anthroponymie particulière. Actuellement, on pourrait relever un goût pour les prénoms « bilingues » qui correspondent à une nouvelle situation multiculturelle des couples-parentaux comme à une certaine « confor-mondialisation ». D'autres prénoms semblent passer toutes les modes (Marie, Pierre, Jean) et traduisant une appartenance religieuse et des références bibliques, même oubliées, ils opèrent comme un relais de filiation avec le père/la mère, le grand-père/la grand-mère ou un oncle/une tante.

L'anthroponyme est certes propre à un individu mais il lui a été conféré par les autres (nom de baptême, sobriquet). Il est donc un reflet des mentalités de son époque. Sa valeur magique, car il est partie intégrante, inséparable de l'homme, de l'individu, n'a jamais cessé (Delort, 1969, p. 225).

Lors de cette séquence inaugurale, les participants ne cherchent pas à reconstruire systématiquement l'histoire de leur anthroponyme d'un point de vue de l'évolution du mot ou des changements sociétaux mais ils font le choix de construire un bout de leur histoire en reliant les connaissances qu'ils peuvent avoir, les événements et les souvenirs qu'ils associent. C'est

ainsi que le micro-récit du prénom-prétexte se construit dans un temps inaugural, partagé, composé d'une pluralité de singularités, de variations multiples qui se croisent et se font écho offrant à chacun une mise en « une forme » de sa narrativité et d'élaboration de son être biographique en inter-subjectivité.

L'importance de la nomination

Pourquoi le nom qu'il porte ne pourrait pas être sacré pour l'homme ?

Ludwig Wittgenstein,
extrait des *Remarques sur le Rameau d'or de Frazer*

En contrepoint, nous nous référons à la recherche de Vernier (1999), sociologue-ethnologue qui corrobore, à sa manière, l'argument de l'ancrage d'une histoire de chaque personne, avant même qu'elle n'ait commencé à en faire le récit. Vernier s'est attaché à l'étude de la spécificité des systèmes de parenté en lien avec la façon dont sont associés par le nom des catégories d'enfants et des catégories de parents vivants ou morts. Les règles de nomination constituent des modes d'appropriation symbolique des enfants et, entrant dans des rapports variés avec les principes de filiation, contribuent à définir l'identité plurielle des personnes.

Dans le contexte de cet article, la référence à cette étude, passionnante par ailleurs, n'a pas d'autre intention que de souligner qu'en parallèle à un travail méthodique, c'est le récit et l'appropriation que chaque personne peut construire de son nom qui transforment la nomination en un processus formateur de connaissances. Les mystérieuses lois de nomination, qu'elles soient françaises, grecques ou birmanes, qu'elles évoluent avec le temps et au gré des influences culturelles, nous révèlent « un rapport au monde » impliquant une vision du monde, un rapport à la connaissance. Si par exemple, l'étude de Vernier souligne qu'en France 87 % des garçons porte le prénom (que ce soit le premier prénom ou le deuxième) d'un grand-père, et ajoute que pour 72 % des cas, il s'agit du premier fils ou de l'aîné d'une fratrie, le récit d'un participant permettra, quant à lui, de comprendre l'appropriation d'une transmission dans sa spécificité individuelle, le sens que cela peut avoir pour lui et comment « ce savoir » (souvent insu) traverse son histoire, s'étoffe, se creuse, se peaufine dans une dynamique de connaissance que les statistiques ne peuvent traduire. Nous voudrions insister sur les dimensions conatives, émotives et cognitives d'une mise en histoire de soi ainsi que sur les effets « formateurs » des savoirs construits dans un espace partagé et une interaction discursive.

Écrire son prénom

Comment t'appelles-tu ? Je parle mais rien ne vient. Mon nom pourtant je le sais par cœur, il va de soi, il va de moi. Mais devant le gouffre de la classe, aucun son ne sort de ma bouche. « Si tu ne sais pas dire ton nom, va l'écrire au tableau ! » Aujourd'hui j'écris noir sur blanc, j'écris pour dire que je suis là.

Marie-Louise Audiberti, extrait de *Filiation*

La séquence inaugurale exige une gestion du temps d'écriture et confronte chacun à devoir affronter différentes contraintes dont la principale est « une commande » d'écriture. Ensuite le thème du prénom et une mise en mots sous-tendent une contrainte majeure qui est d'écrire pour avoir à se lire à un public présent et co-écrivain. La place du « lecteur » n'est pas toujours nommée de façon explicite mais tout narrateur choisit « une adresse », à qui « je » parle, qui est aussi « le soi » qui écrit. Ainsi l'écrivain qu'il le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou pas, est son premier lecteur. Le partage de l'expérience de cette situation d'écriture est un partage d'une expérience commune qui ouvre à chacun la possibilité d'une rencontre avec « soi comme un autre ». Le texte produit apparaît comme le résultat d'une tension entre le matériau langagier, les contenus signifiés et une intentionnalité d'auteur qui s'adresse à un lecteur. Toutefois, il s'avère que le texte produit et partagé délivre d'autres figures, d'autres contenus, d'autres intentions dont les lecteurs deviennent auteurs.

Enfin un point sur lequel nous voudrions terminer, est celui de l'écriture comme geste. Dans ce contexte, les participants se trouvent devant une page blanche, crayon en main (sans ordinateur et traitement de texte). La trace écrite retrouve le geste de l'apprenant et des pages d'écriture manuscrites. Elle confronte l'adulte à son souvenir du bien écrire « sans faire de fautes, sans taches, et sans ratures » et le contraint à refaire ce geste pour travailler son texte. Les corrections, les erreurs, les ratures s'inscrivent et lors de cette séquence, il est aisé de constater que le texte a une genèse procédurale dont l'intérêt n'est pas l'exclusivité des généticiens littéraires (Schmutz-Brun, 2002).

Le bref compte-rendu de cette séquence inaugurale aura permis, nous l'espérons, de donner à comprendre la co-construction d'une narrativité biographique, dans une intertextualité qui interroge les histoires des uns et des autres et produit une configuration de l'écoute, du respect, de la diversité ainsi qu'une attente curieuse pour aller plus loin à la rencontre de soi et des autres. Cette entrée dans son histoire, dans une mise en récit et dans une production écrite, aura permis aux participants une mise en éveil de la mémoire, une recherche de formulation et de construction de son histoire.

Il faut encore souligner la subtilité d'une mise en route d'un processus d'écriture qui rejoint « l'auteurisation » du sujet à dire, raconter, mettre en forme son histoire simultanément et conjointement aux autres personnes présentes dans le groupe. Si Ricœur (1984) s'inquiète de l'avenir d'une société dans laquelle le récit n'aurait plus place, il faut reconnaître à la démarche « histoire de vie », l'instauration d'une pratique narrative partagée qui relie de façon complexe les personnes présentes, et les relie encore à leur parenté, à l'histoire familiale, sociale, culturelle, contribuant à une construction historico-biographique transgénérationnelle et interculturelle dont l'enjeu dépasse le devenir individuel.

EN CONCLUSION

Le récit écrit, parce qu'il donne accès à la fois aux parties qui le composent et à un ensemble auquel il est donné un titre, et parce qu'il contient à la fois du factuel et du pré-interprété, constitue un support particulièrement adéquat pour la recherche sur les processus de formation et de connaissance. Dans le même temps, le caractère inévitablement incomplet du récit provoque le désir de parfaire cette première approximation des expériences significatives, et parfois fondatrices, mettant ainsi à l'épreuve les hypothèses de compréhension et de signification engendrées par les transactions intersubjectives. C'est pourquoi durant ce travail intersubjectif sur les récits, il est très fréquent que des informations soient ajoutées aux descriptions premières et/ou que de nouveaux fragments soient introduits pour alimenter, pondérer ou questionner les hypothèses en cours de formulation. L'on comprend peut-être mieux en quoi l'écriture du récit permet de constituer une sorte d'« objet témoin » dont l'incomplétude est, précisément, ce qui peut inciter à une « entrée en recherche ». C'est ainsi que la prise de conscience des dimensions formatrices de la démarche contribue à la compréhension du comment un vécu peut devenir expérience, en quoi l'expérience est formatrice et, finalement, en quoi la formation est « expérientielle » ou n'est pas. Dans ce travail intersubjectif, l'accompagnant ne tient cependant pas exactement la même place puisque son expérience lui permet d'avoir recours à des concepts construits avec d'autres groupes mais également parce qu'il a en charge la possibilité de faire émerger des mises en forme nouvelles de la formation.

Le travail sur l'écrit se présente, à chaque fois et pour chacun, comme un travail archéologique de repérage à la fois de ce dont le texte parle, en quels termes il le fait, dans quels registres d'expression, et de ce qui en est absent selon ce qu'il évoque. Le questionnement des liens implicites ou explicites permet d'entrer dans une réflexion multiréférentielle sur ce qui anime l'auteur, mettant peu à peu à jour un sujet plus ou moins actif au

cœur de ses contraintes, de ses héritages, de ses registres de prédilection, et aux prises avec les difficultés d'un mouvement intérieur oscillant entre autonomisation et conformisation, responsabilisation et dépendance, émergences intérieures et exigences extérieures.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. & Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Seuil.
- André, A. (1989). *Babel heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris : Syros-alternatives.
- Bachelard, G. (1938a). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Bachelard, G. (1938b). *La psychanalyse du feu*. Paris : Gallimard.
- Bourdages, L. (1998). L'accompagnateur accompagné : la complexité relationnelle de la fonction accompagnement en recherche-formation doctorale avec les histoires de vie. In G. Pineau (Éd.), *Accompagnements et histoire de vie* (pp. 41-53). Paris : L'Harmattan.
- Couceiro, M. L. (1998). Autoformation féminine au carrefour des différents espaces de vie. In B. Courtois & H. Prévost (Éd.), *Autonomie et formation : au cours de la vie* (pp. 48-54). Lyon : Chronique Sociale.
- Delort, R. (1969). *Introduction aux sciences auxiliaires de l'histoire*. Paris : Armand Colin.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Derrida, J. (1993). *Sauf le nom*. Paris : Galilée.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Formenti, L. (1994). La ricognizione biografica come metodo di ricerca in educazione. *Animazione Sociale*, 6/7, 74-78.
- Hess, R. & Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Josso, M.-C. (1991/1997). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Josso, M.-C. (1995a). L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation : une médiation pour la connaissance de la subjectivité. In P. Alheit (Ed.), *The biographical approach in European Adult Education* (pp. 75-99). Wien : Verband Wiener Volksbildung.
- Josso, M.-C. (1995b). Peut-on séparer la recherche de la formation et la formation à la recherche en formation d'adultes ? In Edição Afrontamento, *Estudo actual da investigação em formação*. Porto (Portugal).
- Josso, M.-C. (1996). Se former en tant qu'adulte : défis et risques, enjeux, ressources et difficultés. In E. Bourgeois (Éd.), *L'adulte en formation : regards pluriels* (pp. 83-95). Bruxelles : De Boeck.

- Josso, M.-C. (1998a). Cheminer avec : interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie. In G. Pineau (Éd.), *Accompagnements et histoire de vie* (pp. 263-283). Paris : L'Harmattan.
- Josso, M.-C. (1998b). Cheminer ensemble pour explorer les transactions qui se jouent dans nos existences entre la dimension du Je et la dimension du Nous. In L. Bourdages, S. Lapointe & J. Rhéaume (Éd.), *Le "Je" et le "Nous" en histoire de vie* (pp. 207-217). Paris : L'Harmattan.
- Josso, M.-C. (1999a). Fragments de récit en quête de sens. *Culture en mouvement*, 18, 41-43.
- Josso, M.-C. (1999b). Le pouvoir transformateur des récits de vie centrés sur la formation à la lumière des différents rôles tenus dans la construction et l'interprétation de récits. In M.-C. Josso (Éd.), *Le pouvoir transformateur du récit de vie* (pp. 169-182). Paris : L'Harmattan.
- Josso, M.-C. (Éd.). (2000). *La formation au cœur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires*. Paris : L'Harmattan.
- Josso, M.-C. (2001a). Cheminer vers soi : un processus-projet de connaissance de son existentialité. In P. Alheit (Éd.), *Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, no 95, pp. 74-100). Université de Genève.
- Josso, M.-C. (2001b). *Experiências de vida e formação*. Lisboa : Educat Ed.
- Josso, M.-C. (2001c). Histoire de vie et sagesse : la formation comme quête d'un art de vivre. In R. Barbier (Éd.), *Éducation et sagesse* (pp. 98-157). Paris : Albin Michel.
- Lefebvre, H. (1989). *La somme et le reste*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil. (Original publié 1999)
- Pineau, G. (1985a). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation. *Éducation permanente*, 78-79, 25-39.
- Pineau, G. (1987). *Temps et contretemps* (Coll. Éducation permanente). Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit* (Tome 2). Paris : Seuil.
- Rosignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France : analyse comparative de sept courants clés*. Paris : L'Harmattan.
- Schmutz-Brun, C. (2002). *Les histoires de vie comme processus de connaissance de son oraliture/écriture et processus formateur de dynamiques langagières* (Histoires de vie N° 2, pp. 43-51). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vernier, B. (1999). *Le visage et le nom : contribution à l'étude des systèmes de parenté* (Ethnologies-controverses). Paris : PUF.
- Weber, M. (1965). *Essai sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

ANNEXE

Brève description du dispositif tel que pratiqué dans le séminaire de 2^e cycle de licence en sciences de l'éducation. (Ce dispositif peut connaître quelques variantes.)

TEMPS 0 : PRÉSENTATION

Lors de la première semaine de reprise des cours à l'automne, chaque enseignement du programme est présenté aux étudiants : ce qu'on y fera, les charges de travail en cours d'année, les modalités d'évaluation.

TEMPS 1 : INFORMATIONS, ÉCHANGES ET NÉGOCIATION

Le(s) animateur(s) introdui(s)ent à l'émergence des histoires de vie dans le champ de l'éducation des adultes ; il(s) donne(nt) des éléments du cheminement intellectuel qui l'(les) associe(nt) à la démarche biographique, à la recherche formation ; il(s) met(t)ent en discussion les notions d'implication, de responsabilisation, de distanciation, de travail intersubjectif, de production de connaissance. Il s'ensuit pour chacun des participants-chercheurs-formateurs, la rédaction d'un texte présentant ses intérêts de connaissance et parfois les apprentissages projetés tentant une première explicitation de ce qui est mis par chacun dans le mot formation.

TEMPS 2 : LE RÉCIT ORAL

La préparation au récit oral diffère selon les besoins des participants. Il faut répondre à toutes sortes de questions : faut-il écrire son texte et le lire ou parler librement comme cela vient ? Comment faut-il s'y prendre pour rassembler tant de choses de la vie en si peu de temps ? Combien de temps doit-on parler ? Ce temps d'écoute et de questionnement de chaque récit en une séance de 2 heures est sans aucun doute celui qui permet le mieux d'entrevoir les aspects mis en jeu par la socialisation de son récit et par l'écoute de l'autre. Ce temps 2 se termine par les discussions préparant à l'écriture du récit d'une part et au choix d'être rapporteur d'un autre récit d'autre part.

TEMPS 3 : COMMENTAIRES ET ANALYSES DES RÉCITS ÉCRITS

L'écriture de son récit et, dans le même temps, la prise de responsabilité d'être rapporteur du récit d'un tiers prépare, seul ou en duo, à la présentation de leur compréhension de la formation, de sa dynamique et des apprentissages exprimés dans tel récit. L'auteur fait commentaire à ce qui est dit, puis chaque participant, dont l'animateur, donne ses commentaires, remarques, analyses. Ce déploiement de la réflexion sur ce qui est formateur, ce qui oriente des choix, ce qui fait sens ou non dans sa vie, sur sa façon de se placer dans le mouvement de la vie, tout ce déploiement de la

diversité et de la singularité se termine sur une tentative de synthèse, autour des questions suivantes : « Que savons-nous de la formation, de la subjectivité au terme de ce processus de recherche ? Qu'avons-nous appris de cette expérience ? »

**L'EXPLICATION/COMPRÉHENSION
ET L'ÉPISTÉMOLOGIE INTERNE
AUX SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet

**Maryvonne Charmillot & Laurence Seferdjeli
Université de Genève**

Les significations liées aux termes *explication* et *compréhension* sont non seulement multiples et mouvantes mais également situées sur le plan de l'histoire des idées. Les diverses acceptions de ces termes sont par ailleurs impliquées dans le débat qui porte, à ce jour, sur la définition de l'activité scientifique légitime. À travers les conceptions de l'explication et de la compréhension s'expriment des positions épistémologiques contrastées générant des dispositifs méthodologiques diversifiés. Notre intention, dans cet article, n'est pas de prendre part à cette « controverse centrale des sciences humaines » (Apel, 2000), mais de centrer notre réflexion sur un aspect spécifique de la recherche – la construction de l'objet – au sein d'une démarche compréhensive. Dans la démarche explicative classique, le terrain a une fonction de vérification du dispositif théorique construit en amont. Plus particulièrement, les hypothèses sont formulées et opérationnalisées *a priori*, dans un mouvement linéaire qu'on nomme également hypothético-déductif. Nous montrerons que le travail de construction propre à la compréhension telle que nous l'envisageons suit un mouvement de va-et-vient, au sens où il implique tant des procédures inductives que déductives. Dans un premier temps, nous allons détailler la conception que nous avons de la compréhension, puis mettre en évidence la manière dont cette conception a donné lieu à des dispositifs méthodologiques adaptés à nos objets respectifs à travers deux recherches en cours menées dans le cadre de thèses de doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Cette présentation illustrera la nécessité produite par la démarche compréhensive de prendre au sérieux le terrain dans la construction de l'objet, c'est-à-dire d'opérer un réel va-et-vient entre matériel empirique et modèle théorique.

TRAVAILLER EN COMPRÉHENSION

Pour caractériser notre posture compréhensive¹, il convient de mettre en évidence la position critique à l'égard de la démarche explicative formulée par Schurmans et à laquelle nous adhérons :

Notre point de vue s'inscrit (...) dans l'espace de résistance qui a coexisté, en permanence, avec le courant positiviste. Cette résistance porte sur les prétentions totalitaires d'une démarche explicative présentée comme seule démarche scientifique légitime. Le terme *expliquer*, dans son acception « faire connaître la cause de quelque chose », a traduit la volonté techniciste du positivisme, éminemment respectable en ce qu'elle a permis de forger comme connaissance et dramatiquement sclérosante en ce qu'elle a contribué à nier. Plus précisément, il s'agit de considérer, au départ, que si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux –, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes humains-sociaux. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise l'humain. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les sujets humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autres part, ils sont les propres créateurs d'une part de ces déterminismes » (Schurmans, sous presse).

Cette prise de position laisse transparaître les points centraux à partir desquels s'articule la compréhension telle que nous la développons. Que signifie s'intéresser à la question du sens ? C'est prendre en compte la spécificité de l'humain, autrement dit ne pas considérer ce dernier seulement comme un *agent* déterminé par des forces extérieures à lui, mais le tenir également comme un *acteur* qui construit des significations à partir de la place qu'il occupe dans le monde, et qui, produisant des faits sociaux, contribue à la reproduction des déterminismes. Cette position implique de « pouvoir distinguer, dans la multiplicité et la variété des conduites humaines, individuelles et collectives, la part – sans cesse redéfinie – de l'agentité et de l'actorialité » (Schurmans, 2001).

Quelles sont les implications méthodologiques liées à la perspective compréhensive ? Elles peuvent être exprimées en référence aux trois moments de la recherche définis par Bachelard (1965), à savoir la conquête, la construction et le constat. Dans la phase de conquête, l'objet n'est pas envisagé comme une chose pouvant être séparée radicalement du sens commun à l'aide de procédures élaborées *a priori*. Plutôt qu'en termes de rupture, on parle en termes de césure – ou rupture progressive, relative –

1. Pour une grande part, nous nous référons aux travaux de M.-N. Schurmans dans ce domaine (1997, 2000, 2001, à paraître), ainsi qu'aux cours *Épistémologie de la recherche en sciences de l'éducation* et *La recherche en éducation : Introduction aux démarches compréhensives*, dispensés à l'Université de Genève (FAPSE).

pour exprimer la reconnaissance du sens commun en tant que savoir. Ce savoir, qui « recèle des trésors de connaissance » (Kaufmann, 1996) est néanmoins partiel et limité. La compréhension dépasse alors, en l'intégrant, ce niveau de connaissance. Le moment de la construction est caractérisé par des raisonnements pluriels – tantôt déductifs, tantôt inductifs – et non par un raisonnement exclusivement hypothético-déductif. Ces modalités de raisonnement permettent de construire l'objet de manière progressive en partant des savoirs concrets des acteurs. Des hypothèses faibles ne posant pas de définition *a priori* de l'objet sont renforcées au fur et à mesure de l'investigation sur le terrain. La possibilité est également offerte de démarrer la recherche sans hypothèses, à partir de questions de recherche. Quoi qu'il en soit, la construction intègre une phase exploratoire importante, à tel point que les actes de recherche déployés à chaque étape peuvent être redéfinis. La technique méthodologique la plus indiquée pour réaliser le travail de conquête et de construction propre à la perspective compréhensive est l'entretien de recherche. Cet outil participe en effet du changement épistémologique proposé par l'approche compréhensive dans la mesure où il permet de construire l'activité scientifique à partir des questions que se posent les acteurs en relation avec leurs savoirs concrets, plutôt qu'à partir des questions que le chercheur se pose (Blanchet, 1985).

Pour compléter la définition de notre posture, il convient de déterminer la place du chercheur dans l'activité de recherche. Tout au long des trois moments distingués en référence à Bachelard – moments dont l'interdépendance est à souligner – l'observateur n'occupe pas une position d'expert extérieur à la situation. Il est tout au contraire fortement impliqué dans le processus de recherche. Nous montrerons, dans la synthèse, la nature de cette implication et le questionnement spécifique que cela suscite dans la phase de construction de l'objet.

Afin d'illustrer quelques-unes des caractéristiques de la compréhension telles que nous les avons définies, nous présentons dans les pages qui suivent les deux recherches annoncées en introduction. La question qui oriente nos illustrations est la suivante : à quelles conditions les objets de sens commun peuvent-ils être transmutés en objets scientifiques ?

SOCIALISATION ET LIEN SOCIAL FACE AU SIDA

Cette recherche a été réalisée dans une ville moyenne de l'Ouest africain, Ouahigouya², au Burkina Faso. L'objectif est d'examiner la mise à l'épreuve

2. Nous avons effectué plusieurs séjours à Ouahigouya, dont trois en lien avec des activités de recherche. Le premier a donné lieu à un mémoire de licence publié dans les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation (Charmillot, 1997). Le second concerne une enquête par

du lien social face à l'épidémie du sida, en tenant compte des transformations économiques, démographiques et sociales en cours dans le processus de modernisation. Loin de lire la situation dans la seule perspective alarmiste de déstructuration des liens familiaux et sociaux, l'intention est de mettre en évidence, au niveau individuel et collectif, les formes d'adaptation développées face aux conséquences de la maladie. Quelles sont les failles du lien social dans une situation de crise liée au sida ? Comment est-il recomposé ? Quelle est la place de la socialisation dans ces recompositions ? Telles sont les questions générales qui orientent le travail.

Quelles ont été les implications, au niveau des procédures, de l'inscription de la recherche dans la perspective compréhensive telle que nous l'avons développée ? Sur le plan théorique, il n'était pas adéquat de développer un cadre définissant *a priori* l'objet de recherche, puisque la matière première d'une théorisation de ce type est donnée, dans la démarche compréhensive, par le matériel empirique. Ce mouvement inductif ne signifie pas pour autant que le chercheur n'a pas de point de vue sur la réalité qu'il tente d'appréhender. En effet, si la perspective compréhensive ne suppose pas de théorie préétablie à propos de l'objet d'étude, le chercheur doit néanmoins nécessairement développer ce que Dubar et Demazière (1997) nomment une « perspective sociologique générale » ou « sensibilité théorique », autrement dit une vision du social. Les sensibilités théoriques au fondement de la compréhension sont les théories de l'action (à l'opposé des théories de l'ordre dans l'explication). Dans cette recherche, la vision du social adoptée est celle de l'interactionisme social. Qualifiée par Bronckart (1996) de « position épistémologique générale en laquelle peuvent se reconnaître divers courants de philosophie et des sciences humaines », cette perception de la réalité sociale a permis de penser le lien social et sa transmission au-delà des oppositions entre les courants structuro-fonctionnalistes d'un côté et les courants développés à partir de l'interactionisme symbolique de l'autre. Dans l'interactionisme social, le poids de l'Histoire est observé en même temps que la capacité à innover des acteurs sociaux. À partir de cette conception dialectique entre activité collective et action individuelle, la socialisation a été envisagée comme un double processus par lequel les acteurs apprennent, tout à la fois, à tenir compte des modalités instituées de la pratique du lien social et à collaborer à l'institution de ces modalités. On retrouve ici le mouvement *agent – acteur* explicité plus haut en référence à Schurmans (2001). Les pratiques du lien social sont *reproduites* autant que *produites* par les individus. Cette « sensibilité théorique » a donné lieu à une hypothèse théorique qui a guidé le questionnement élaboré dans la problématique. Ce questionnement est

entretiens sur la problématique de l'aide au développement mandatée par une ONG franco-suisse (GRAD, 2000). Le troisième concerne une première phase exploratoire réalisée dans le cadre de ce travail de thèse (rencontre avec l'association pratiquant les soins à domicile).

le suivant : qu'observe-t-on à propos du lien social quand les routines de la vie quotidienne sont perturbées, rompues par une forte prévalence du sida ; plus précisément, quelles sont les conceptions et les pratiques du lien social que mettent en œuvre les habitants du contexte de la recherche ; comment ces conceptions et ces pratiques sont-elles transmises et entretenues dans la vie quotidienne ; quels sont les obstacles à l'exercice des pratiques du lien ; quels sont les dysfonctionnements provoqués par le sida et quelles sont les innovations produites ? L'hypothèse générale suppose que face aux processus de déliaison causés par le sida, un travail collectif de reconstruction du tissu social se met en place au quotidien. Ce travail collectif, perceptible à travers l'articulation de pratiques individuelles, traduit les capacités d'innovation des acteurs sociaux. Les innovations produites, enfin, ont leur ancrage dans l'histoire ; autrement dit, des traces de pratiques anciennes sont perceptibles dans les reconstructions du présent.

Nous avons souligné, dans le travail en compréhension, la progressivité attachée à la construction de l'objet à partir des savoirs concrets des acteurs et l'importance, pour cela, de la dimension exploratoire initiale. Dans cette recherche, le travail de construction s'est ainsi poursuivi à travers une première phase d'enquête à caractère exploratoire : une série d'entretiens, individuels et collectifs auprès de personnes âgées. La technique de l'entretien a été choisie en tant qu'elle participe du changement épistémologique lié à la démarche compréhensive, comme nous l'avons mentionné précédemment. L'objectif d'entretiens avec des personnes âgées était de connaître les dimensions du lien social propres au contexte et de mettre en évidence les désordres de l'activité collective intervenus au cours du temps. Ces désordres étaient supposés liés à un ensemble de facteurs parmi lesquels intervenait la maladie. Quant au sida, il était identifié comme une maladie-symptôme de la situation générale engendrée par la crise socio-économique sévissant dans la région. Dans les entretiens, les vieux étaient invités à raconter comment ils avaient vécu, comment se passait la vie quotidienne dans le passé et les changements aujourd'hui perçus. Une hypothèse secondaire avait été formulée dans cette première phase d'enquête. Elle supposait que, si le sida constituait effectivement un facteur de désordre de l'activité collective, il apparaîtrait dans les discours *sans qu'il ne soit besoin de l'introduire*. Conformément au modèle compréhensif développé, cette hypothèse traduit la volonté de ne pas imposer l'objet, autrement dit d'intervenir le moins possible dans les discours des informateurs. Pour reprendre une belle formule de Laplantine (1995), il s'agit de « chercher à faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas plutôt que de vérifier sur les autres ce qu'on pense » (p.186).

Une seconde phase d'enquête a consisté en une série d'entretiens avec les membres d'une association locale dispensant des soins à domicile à des malades atteints du sida. L'objectif était double : a) recueillir leurs

observations concernant les relations des patients avec leur entourage et, plus globalement, celles des familles avec la communauté ; b) préparer les visites et les entretiens prévus dans les familles. Ces derniers constituaient, initialement, la troisième phase d'enquête. Ils devaient permettre de mettre en évidence la place de la maladie dans la vie quotidienne et les gestes entrepris par les acteurs concernés face aux ruptures du lien social qu'elle occasionnait. Ces entretiens n'ont cependant pas pu avoir lieu car les activités de soins à domicile ont été suspendues pendant l'enquête, faute de financement. On notera, malgré cela, le caractère également exploratoire des entretiens auprès des agents de santé, qui devaient permettre la préparation d'entretiens avec des personnes directement concernées par le sida. L'intention était de construire un guide d'entretien sur la base des observations et de l'expérience des acteurs sur le terrain, plutôt que de travailler à partir d'un guide préétabli.

À ce stade, la problématique a été mise en question. En effet, l'hypothèse formulée au moment des entretiens avec les personnes âgées à propos du sida ne s'est pas confirmée : les vieux, dans leurs récits, n'évoquent pas le sida. Une série d'entretiens collectifs avec des jeunes a dès lors été entreprise. Ce choix a été motivé par les discours des vieux d'une part, qui citent ces derniers à de nombreuses reprises dans leurs récits, et le rôle primordial des jeunes générations dans la reconstruction du tissu social. Les jeunes étaient invités à parler de leur vie actuelle et de leurs projets d'avenir. L'hypothèse formulée au moment des entretiens auprès des vieux, celle de tenir le sida comme élément perturbateur du fonctionnement social et des pratiques du lien, était conservée. Elle était néanmoins étayée par un élément supplémentaire : l'expression de tensions entre les vieux et les jeunes autour du lien social, tensions exacerbées par la présence du sida et des contraintes nouvelles qu'il impose (coût des soins élevé, arrêt de travail contraint, par exemple).

Quel constat pouvons-nous dresser concernant les hypothèses ? Ces dernières n'ont pas été confirmées. Le sida, phénomène intégré dans la problématique comme un des facteurs venant exacerber la crise socio-économique que connaît l'Afrique depuis la fin des années 70, n'a pas été évoqué dans le contexte discursif des entretiens. En dehors de ce contexte, il apparaît rarement (conversations, discussions informelles). Les messages de prévention sur les ondes des radios locales ou nationales mis à part, la maladie n'apparaît pas comme un phénomène inquiétant au même titre, par exemple, que le chômage, le manque de pluie ou le manque de moyens financiers. Ce constat a été dressé d'une double manière. À travers la participation à la vie quotidienne d'une part, où les thèmes abordés et débattus dans les conversations courantes ne touchent pas au sida. À travers les entretiens d'autre part. En effet, rares sont les personnes âgées interviewées qui ont évoqué le sida en parlant de ce qui les préoccupait face à la vie

actuelle. Les jeunes, de leur côté, n'ont pas non plus intégré ce thème aux difficultés et aux inquiétudes évoquées spontanément par rapport à leur vie actuelle et future. Ce n'est qu'après qu'il soit introduit que des échanges ont eu lieu à son propos. Enfin, la phase de recueil envisagée par l'intermédiaire des agents de santé n'a pas pu avoir lieu car l'unique structure de soins en activité concernant le sida était momentanément sans ressources.

Comment interpréter la faible visibilité du sida dans les discours recueillis ? Que dit cette faible visibilité à propos de la démarche adoptée, en particulier concernant la construction de l'objet ? Ces questions seront traitées du point de vue des procédures propres à cette recherche dans un premier temps, puis complétées à un niveau plus général au moment de la synthèse.

Par rapport à l'hypothèse relative au sida, la décision aurait pu être prise de la laisser tomber et d'en élaborer une, voire plusieurs autres. Autrement dit, de continuer le travail d'élucidation autour du lien social en se centrant uniquement sur les obstacles aux pratiques du lien évoqués par les informateurs, sans tenir compte du sida. Sur le terrain cependant, les représentations quant à la place et aux incidences du sida dans la sous-région n'ont pas « autorisé » le chercheur à quitter cette voie. Au moment de la construction de la problématique, le choix du sida comme révélateur de déconstruction et de reconstruction du lien social tirait sa légitimité de divers documents démographiques et de santé, ainsi que de recherches reliant le phénomène du sida à de nombreux problèmes propres à l'Afrique, parmi lesquels la fragilisation des réseaux de solidarité (voir notamment Bibeau, 1991 ; Béchu *et al.*, 1995 ; Hassoun, 1997). Il témoignait donc d'un effort de distanciation par rapport au sens commun. Ainsi, durant l'enquête, malgré un cadre de recherche compréhensif accordant passablement de souplesse à la construction, buter contre les attentes développées a engendré de fortes incompréhensions et frustrations de la part du chercheur. Cela signifiait que l'objet recherché « n'existait pas ». Ou qu'en tout cas il n'était pas là où il semblait justifié de le trouver. Latouche (1998) analyse de manière éclairante la façon dont est décrite et expliquée l'Afrique du point de vue de l'Occident. Prenant, entre autres, l'exemple de la pauvreté, il montre comment, suivant le type d'indicateurs retenus, la pauvreté se rencontre ou non en Afrique. Constatant que la plupart des études s'en tiennent à des critères économiques sans prise en compte du vécu des acteurs, il parle de diagnostic ethnocentrique. Considérer le sida comme un phénomène omniprésent dans la vie quotidienne du lieu de l'enquête et par conséquent visible d'une manière ou d'une autre dans les discours des uns et des autres, n'était-ce pas, aussi, poser un diagnostic ethnocentrique ? Face à la complexité de la réalité sur ce sujet, la question reste ouverte. En effet, plusieurs hypothèses pourraient être formulées à partir de questions telles que : le sida n'est-il pas reconnu ou est-il tu ; qui parle du sida ; qui

n'en parle pas ; le sida est-il un objet tabou qu'on n'aborde pas ; qu'en est-il hors de l'Afrique ? En regard de l'analyse de Latouche cependant, des hypothèses liées aux types d'indicateurs retenus pour caractériser l'objet semblent plus pertinentes. Le sida en effet, défini comme une catégorie spécifique et circonscrite dans le champ de la biomédecine, se rattache peut-être ailleurs aux catégories du malheur ou de la sorcellerie. Ces différents points ne seront pas développés ici. Les évoquer suffit à la démonstration de la mise en question de la construction de l'objet. Qu'il soit néanmoins permis d'ajouter une information tirée d'une enquête³ par questionnaire intitulée *VIH/Sida et développement* élaborée en collaboration avec un sociologue, Brian Mac Call, dans le cadre de la Fédération Genevoise de Coopération à l'intention des ONG membres de la fédération et de leurs partenaires de l'hémisphère sud. L'une des questions, portant sur les problèmes perçus dans les zones de travail, était ainsi formulée : « Dans vos zones géographiques de travail, quels sont, selon vous, les éléments les plus préoccupants ? » Le sida figurait parmi treize items proposés par les chercheurs⁴. Les résultats montrent qu'il n'est pas cité comme une préoccupation forte de la part des membres d'ONG d'Afrique de l'Ouest, ce qui va dans le sens des constats opérés dans les entretiens et renforce le questionnement autour de la construction de la recherche. Pourquoi, malgré les mises en garde épistémologiques, malgré l'attention portée aux dérives normatives, l'objet peut-il nous résister ?

LES REPRÉSENTATIONS DU RAPPORT THÉORIE-PRATIQUE : ÉPISTÉMOLOGIE D'UNE DÉMARCHÉ DE RECHERCHE

Dans le champ du travail social et sanitaire⁵, les discours des professionnels rendent fréquemment compte d'une tension entre *théorie* et *pratique*. Cette tension exprime quelque chose de l'ordre d'une incompatibilité, d'une opposition entre deux univers inconciliables. La diversité de ses expressions frappe par sa résonance affective qui traduit non seulement les diverses valorisations attribuées aux termes de *théorie* et de *pratique* mais également l'inégalité de répartition des charges – ou des droits – à produire de la théorie ainsi qu'à exercer la pratique. Ces discours cependant, ne peuvent être considérés comme le produit de quelques individus isolés ; il suffit en effet d'examiner les formations dont ces professionnels sont issus

3. FGC, « VIH/Sida et développement : rapport d'enquête », Genève, novembre 2001.

4. Chômage / pauvreté / situation politique / sida / maladies autres que le sida / conditions climatiques / manque de concertation entre ONG / manque de concertation entre ONG et État / manque de démocratie / faible efficacité des techniques agricoles / analphabétisme / faible taux de scolarisation / guerre et violence civile / autres.

5. Champ de recherche exploré par L. Seferdjeli.

pour mettre en évidence la dimension fortement structurelle de cette mise en tension de la *théorie* et de la *pratique*. Dans ce champ, en effet, c'est l'ensemble du système qui fonde son identité autour du découpage entre temps de formation théorique (à l'école) et temps de formation pratique (en stage). Toutes les formations aux professions sociales et sanitaires reposent sur la question de « l'articulation théorie-pratique comme enjeu commun aux étudiants, aux professionnels et aux formateurs » (Dos Santos, 1998, p. 101).

Un enjeu fort apparaît donc dans l'étude des divergences d'expression des conceptions de la *théorie*, de la *pratique* et de leur rapport. Représentations, valorisations associées et tensions sous-jacentes sont au fondement des actions singulières de chacun des acteurs engagés dans un champ ainsi que de l'organisation de l'activité collective. Elles sont liées aux projets de formation individuels et collectifs dans la mesure où les rapports entre *théorie* et *pratique* sont à la base de l'organisation des situations de formation. La présente étude s'organise en conséquence autour de l'enchaînement des trois ensembles de questions qui suivent, représentatifs, respectivement, d'une problématique descriptive et typologique, d'une problématique sociologique et d'une problématique épistémologique.

1. Quelles sont, au sein du champ des formations aux professions sociales et sanitaires, les conceptions de la théorie, de la pratique et de leur rapport, dans leur diversité ? Peut-on construire, à partir de cette diversité, une typologie fondée sur les modalités du rapport théorie-pratique ainsi que sur les valorisations divergentes attribuées à la théorie et à la pratique ?
2. L'inscription de cette configuration dans une problématique des rapports sociaux permet-elle de rendre compte de la diversité de conceptions en fonction des positions des individus et des groupes au sein d'un champ professionnel ?
3. Hors de l'opposition ou de la complémentarité, est-il possible d'envisager d'autres conceptions de ce rapport ? Dans ce cas, la perspective sociologique suffit-elle à rendre compte de l'ensemble des conceptions des agents ? Quels sont les arguments qui fondent une alternative au paradigme dualiste ?

L'opposition théorie-pratique, en tant qu'objet d'étude, n'est pas un phénomène observable. Pour l'appréhender, l'environnement théorique disponible offre la possibilité de le traiter comme une représentation sociale. C'est-à-dire comme « le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité » (Jodelet, 1989, p. 37). L'observation des représentations sociales, écrit encore cette auteure, « [...] est, en effet, chose aisée

en de multiples occasions. Elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques » (p. 32). L'une des fonctions qu'on leur attribue est l'orientation de nos conduites et de nos rapports sociaux. À l'intérieur du courant de recherche sur les représentations sociales, différentes tendances coexistent. L'une d'elles se centre sur la découverte du contenu des représentations sociales et sur leurs déterminations socio-historiques et positionnelles. Cet objectif rejoint le projet d'une sociologie de la connaissance telle que la conçoivent Berger et Luckmann (1996), et permet d'inscrire le recours au cadre théorique des représentations sociales dans une perspective de sociologie compréhensive en cohérence avec la posture présentée plus haut. Les catégories *théorie*, *pratique* et leurs rapports ne font pas l'objet d'une définition *a priori*. L'analyse a pour but de les construire sur la base du discours ou plus généralement des propositions des interviewés. Les hypothèses ne sont pas formulées sauf en termes généraux qui envisagent une diversité des conceptions et ce sont les questions de recherche qui orientent l'exploration. C'est donc à partir de la première des trois questions formulées plus haut que s'organise le démarrage de l'enquête.

Première étape exploratoire : les associations libres

Sur le plan méthodologique, l'usage de la technique des associations libres, c'est-à-dire « la production spontanée de termes évoqués au moyen de mots-*stimuli* spécialement choisis en rapport avec les objets d'études » (De Rosa, 1988, p. 29), semble particulièrement indiquée pour constituer une première étape exploratoire concernant la première question de recherche. Cette technique permet en principe d'objectiver certaines dimensions de l'univers mental d'un groupe d'acteurs, ce que d'autres modalités de recueil de données ne parviennent pas à faire d'une manière aussi efficace (De Rosa, 1988 ; Le Bouedec, 1984). Objectiver signifie ici que les éléments recueillis par associations libres sont stables, permanents et ne sont pas indexés aux situations d'interlocution. Le premier recueil de données des conceptions de la *théorie* et de la *pratique* et de leur rapport s'est effectué auprès d'une population d'étudiants de première année universitaire en sciences de l'éducation à partir du mot-*stimulus* *théorie*. Sur cette base, les étudiants ont formulé par écrit les vingt premiers termes qui leur venaient spontanément à l'esprit. Ces termes ont alors été assemblés par paires et chacune d'elles évaluée par les étudiants sur une échelle à cinq degrés allant du « tout à fait semblable » à « pas du tout semblable » (technique de l'évaluation pairée, Monteil & Mailhot, 1988) Comme prévu, l'analyse factorielle des correspondances révèle une proximité importante entre les termes *recherche* et *théorie*, de même qu'une opposition marquée entre ces deux derniers termes et celui de *pratique* mais l'information est encore

insuffisante pour rendre compte des représentations sociales sur le plan de leurs contenus. À ce stade, on est assuré du rapport d'opposition qui lie les termes que les sujets ont eux-mêmes proposés par association libre, de même qu'on peut esquisser les contours d'un champ sémantique regroupant ces termes et d'autres sur deux pôles opposés, mais on sait peu de choses sur la manière dont ces divers éléments sont organisés et sur leur diversité attendue.

Deuxième étape exploratoire : les entretiens semi-directifs

Cette étape effectuée, les premiers entretiens exploratoires devaient raisonnablement permettre d'étayer la relation d'opposition repérée par analyse, voire d'enrichir les termes de l'opposition et d'envisager une diversité des conceptions de la théorie, de la pratique et de leur rapport. Les interviewés ont été choisis en fonction de leur appartenance au champ de la formation aux professions sociales et sanitaires. Sollicités à partir d'une très brève présentation thématique : *qu'est-ce que la théorie, la pratique et leurs rapports dans le contexte de votre activité professionnelle*, l'examen du discours des interviewés autorise au moins deux constats :

1. Les entretiens sont riches, construits sur de longs développements et comprennent relativement peu d'interventions de celui qui mène l'entretien. Autrement dit, les interlocuteurs comprennent ce qui leur est demandé, savent de quoi il s'agit, reconnaissent une chose nommée *théorie*, une chose nommée *pratique* et l'évidence d'un rapport entre ces deux choses. C'est un constat apparemment banal, nous y reviendrons.
2. D'une manière générale, parlant de *théorie*, les personnes interrogées désignent les connaissances théoriques dispensées aux étudiants par l'école ; parlant de *pratique*, ils font référence aux stages effectués par ces mêmes étudiants, parlant du rapport entre théorie et pratique, ils mentionnent leur activité professionnelle auprès de ces étudiants. Ces thèmes assez généraux marquent une dimension fortement conventionnelle du discours

À la suite de ces premiers entretiens, on peut se demander à quoi servent les représentations du rapport théorie-pratique dans l'activité quotidienne des personnes interrogées ? Quelle part de la réalité décrivent-elles et en quoi permettent-elles de guider correctement leurs actions ? Pourquoi, enfin, ne retrouve-t-on pas les éléments objectivés par les associations libres, censés constituer le noyau central de la représentation ?

Troisième étape exploratoire : les entretiens non directs

Examinons auparavant la troisième et dernière étape exploratoire. Elle cherche à diversifier à la fois le profil des sujets et les modalités de l'entretien par l'adoption d'un guide reprenant la thématique de l'activité professionnelle des personnes mais sans référence aux objets *théorie, pratique* et leur rapport. Le guide d'entretien s'intéresse ainsi au vécu de la formation, à la résolution des problèmes rencontrés dans le travail et aux ressources qui servent à agir d'une manière légitime et conforme sur le plan professionnel. Un premier niveau d'analyse permet de souligner une caractéristique centrale de l'ensemble des discours. Lorsque le guide d'entretien ne désigne pas les termes de théorie et pratique à l'attention des interlocuteurs, ces derniers n'en font pas usage spontanément.

Au terme de ces diverses étapes exploratoires, il s'agit de reprendre les différents constats et d'examiner ce que les impasses rencontrées suggèrent comme mise en question du processus de construction de l'objet. Comment peut-on problématiser cette impossibilité à saisir un objet dans le cadre théorique et méthodologique des représentations sociales ? On pourrait avancer qu'il s'agit d'un problème purement méthodologique et que, dans ce cas, il suffit de contourner les obstacles en substituant à une technique défailante une technique plus appropriée qui permette comme prévu, au travers de la parole des enquêtés, d'accéder à une diversité de représentations sociales de l'objet. Mais on peut aussi prendre le temps d'examiner ce qui a contribué à conduire à ces impasses.

Pourquoi, en présence des entretiens riches et bien développés de la seconde étape exploratoire, n'est-il pas possible de dégager une définition des objets *théorie, pratique* et de leur rapport, conformément aux présupposés de la théorie des représentations sociales ? On sait en effet qu'un grand nombre de recherches dans ce domaine ont procédé de la même façon et mis en lumière les représentations sociales de l'intelligence (Doise & Mugny, 1981), de la folie (Jodelet, 1989), de la santé et de la maladie (Herzlich, 1969) ou de la formation (Monteil & Mailhot, 1988). Certains arguments du courant de l'ethnométhodologie sont susceptibles de fournir des éléments critiques. Il s'agit de ce que les ethnométhodologues nomment « la confusion des thèmes et des ressources » :

L'enquête sociologique (dépendante des propriétés non analysées du langage naturel) traite de phénomènes reconnus et décrits selon des procédés de sens commun tandis que dans le même temps, elle mobilise des identifications et descriptions de sens commun comme des ressources non questionnées pour l'analyse des phénomènes ainsi rendus disponibles (Zimmerman & Pollner, 1996, p. 7).

La prise en compte d'un tel argument fonde une hypothèse non formulable dans le cadre théorique des représentations sociales. En effet, même si la démarche compréhensive adoptée permet de ne pas préjuger de ce que sont les objets, l'enquête sur l'opposition théorie-pratique repose sur un présupposé issu à la fois de la littérature scientifique et du sens commun, selon lequel il existe *a priori* des objets nommés *théorie* et *pratique*, unis par un lien d'opposition ou de complémentarité. Autrement dit, la compréhension commune qui unit enquêteur et enquêtés est basée sur la présupposition d'un accord justifié sur la correspondance entre un signe et son référent. Mais, dans le même temps, les expressions des enquêtés sur ce même objet sont traitées comme des données brutes et servent à construire d'une manière inductive une définition de l'objet. Ce qui revient à dire que, pour réaliser le travail d'analyse, il faut ignorer les procédures et les opérations qui concourent à la constitution des descriptions de l'objet produites par les enquêtés. D'une manière analogue, l'idée même de diversité suppose un accord minimal, stable, sur la signification de l'objet. Cet accord minimal, s'il n'est pas explicite, doit nécessairement exister pour que la diversité de conceptions soit observable dans les discours. Ces présupposés implicites n'ont, dans ce cas, pas fonctionné puisque dans la troisième étape exploratoire, les interlocuteurs n'ont pas parlé de *théorie* et *pratique*, alors même que dans la seconde étape, ils ont paru reprendre à leur compte l'usage conventionnel de ces termes lorsqu'ils leur étaient proposés pour décrire leur activité professionnelle. On peut ainsi faire l'hypothèse que c'est à cette impossibilité de s'appuyer sur le sens commun, c'est-à-dire de confondre thèmes et ressources, que le chercheur se trouve confronté. Si tel n'avait pas été le cas, il aurait été possible de produire une description objective, empiriquement fondée, des représentations sociales qu'ont les acteurs et les groupes d'acteurs des objets *théorie*, *pratique* et de leur rapport dans un champ donné.

SYNTHÈSE

Notre intention, annoncée en introduction de cet article, était de montrer comment, à partir d'une posture compréhensive commune traduite dans des dispositifs méthodologiques différents, nous avons été confrontées à des obstacles de même ordre, amenant à une remise en question de la nature et du statut de l'objet construit. Les constats mis en évidence dans nos exposés respectifs méritent ici d'être reformulés. La compréhension telle que nous l'avons définie implique un mouvement de va-et-vient entre modèle théorique et matériel empirique et intègre la mise en œuvre d'une exploration étendue : il n'y a pas de définition *a priori* de l'objet et les hypothèses sont élaborées progressivement. Dans la recherche sur le lien social face au sida, une première série d'entretiens auprès de personnes

âgées devait permettre d'attester du sida comme d'un phénomène perturbateur de l'organisation sociale. Le guide d'entretien, non directif, ne comprenait pas le thème du sida et ce dernier n'a été que très rarement évoqué dans les discours. Dans la seconde série d'entretiens, un constat identique est apparu : si le sida n'est pas introduit, les jeunes ne l'évoquent pas. Ils en parlent, en revanche, sur demande de l'enquêteur. Une des questions posées suite à ces constats était de savoir comment élaborer une problématique qui trouve un réel écho sur le terrain.

Dans la recherche sur le rapport théorie-pratique, trois principaux éléments de constat relatifs à chacune des étapes exploratoires sont retenus. Comme nous l'avons vu, l'usage de la technique des associations libres et de celle de l'évaluation pairée vise conventionnellement à l'objectivation des éléments stables des représentations sociales. Elles informent avant tout sur la structure des représentations c'est-à-dire sur la manière dont les éléments sont en relation les uns avec les autres. Dans cette étude, l'analyse des données a permis de fonder la relation d'opposition entre les termes *théorie* et *pratique* en même temps qu'elle autorisait la poursuite de l'exploration par la technique de l'entretien de recherche. Les entretiens semi-directifs de la seconde étape exploratoire ont produit des discours riches et bien développés. Si l'analyse de contenu permet effectivement de mettre en évidence une certaine conception de la théorie, de la pratique et de leur rapport (la *théorie* = l'école, la *pratique* = les stages, leur rapport = l'activité professionnelle des enquêtés), elle manifeste surtout une dimension fortement conventionnelle des discours, c'est-à-dire l'inscription de ces derniers dans des configurations institutionnelles spécifiques. La dernière étape exploratoire, sur la base d'un guide d'entretien qui reprend la thématique de l'activité professionnelle mais ne fait pas usage des termes *théorie* et *pratique*, produit des discours dans lesquels ces termes ne sont jamais utilisés par les enquêtés quand bien même ces derniers parlent également de leur activité professionnelle. Il apparaît ainsi que ni la présence des éléments de la représentation produits lors de la première étape, ni celle de la relation d'opposition entre ces éléments ne sont confirmés par la suite de l'exploration. On voit dès lors comment un objet, par ailleurs tout à fait honorable dans le monde de la recherche en sciences sociales, s'est littéralement dissout au travers des opérations mises en œuvre pour le saisir. Ceci pour au moins une raison majeure : l'impossibilité de s'appuyer sur les présupposés disponibles dans le sens commun et portés par le langage conçu comme véhicule d'une pensée déjà organisée.

En prenant l'option d'une constitution progressive de l'objet d'étude à partir des propositions, c'est-à-dire des énoncés des personnes interviewées, nous avons suivi les prescriptions de la démarche compréhensive telle qu'elle s'énonce d'une manière consensuelle : prendre au sérieux le discours des acteurs et examiner les significations qu'ils construisent. Cette prise de position favorise une construction progressive de l'objet, sans raisonnement

a priori. Les remises en question auxquelles nous ont confrontées nos deux recherches sont le produit de cette démarche car c'est bien le refus de l'apriorisme qui a favorisé le constat progressif d'un écart entre les attentes initiales du chercheur et les discours construits par les enquêtés. En adoptant et en opérationnalisant *a priori* un modèle théorique et en utilisant, par exemple, la technique du questionnaire, il ne fait aucun doute que nous aurions trouvé des enquêtés disposés à répondre aux questions telles que nous les aurions formulées. Nous aurions ensuite pu traiter leurs réponses comme des données brutes et produire des corrélations entre variables à l'aide d'un traitement statistique approprié. Cette manière de faire est caractéristique, selon Taylor (1997), des tenants de la position dominante des sciences sociales (la tradition empiriste), qui tentent de reconstituer la réalité à partir de principes catégoriels prédéfinis, considérés comme des données brutes. Prenant l'exemple de la science politique, il écrit :

Imaginons que nous cherchons à comprendre les buts et les valeurs d'un groupe donné, ou sa vision de la cité. Nous pourrions essayer de mener cette étude par un questionnaire demandant aux agents s'ils approuvent un certain nombre de propositions, censées exprimer différents buts, jugements de valeur et croyances. (...) Le fait d'avoir telle opinion, croyance, etc., est considéré comme une donnée brute, puisqu'il est redéfini comme la réponse donnée par un individu à un questionnaire (pp. 157-159).

Dans cette perspective, l'essentiel du travail est, en quelque sorte, de trouver les bonnes corrélations. Le contexte de production des énoncés, les places énonciatives et celle des mécanismes de construction de sens en situation qui participent de la relation d'interlocution entre enquêteur et enquêté ne sont pas pris en compte. Tout se passe « un peu comme pour un simple prélèvement biologique ou géologique où seule compte l'analyse en aval des composantes internes, sachant que l'acte de prélèvement lui-même effectué avec précaution ne saurait en changer la structure » (Blanchet, 1987, p. 88), le langage étant conçu comme « une matière transparente, inerte dans l'acte productif » (Borzeix et Fraenkel, 2001, p. 61). Or, les discours que *recueille* le chercheur sont en réalité *produits* en réponse à ses propres énoncés : le chercheur intervient à un certain moment, dans un certain champ, pour adresser aux acteurs sollicités un certain discours qui sert d'invitation à leur propre discours. Chercheurs et enquêtés, tous utilisent le langage, s'appuyant ainsi sur une base de compréhension commune. Pour effectuer le travail d'interprétation et achever la construction de notre objet d'étude, il nous faut donc, par conséquent, effectuer un renversement de perspective et considérer le langage comme une activité, c'est-à-dire envisager qu'il « est utilisé, y compris dans le cadre d'un entretien, comme une ressource à part entière pour *accomplir* une action » (p. 62). Il faut alors prendre le risque que l'objet construit au terme de l'enquête sur le terrain ne soit plus l'objet de recherche envisagé dans le moment de la conquête.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Apel, K.O. (1979/2000). *Expliquer-comprendre : la controverse centrale des sciences humaines*. Paris : Cerf.
- Bachelard, G. (1965). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Béchu, N. (1995). Conséquences socio-économiques du sida dans les familles africaines. In J.P. Dozon & L. Vidal (Éd.), *Les sciences sociales face au sida. Cas africains autour de l'exemple ivoirien* (pp. 210-233). Paris : ORSTOM.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bibeau, G. (1991). L'Afrique, terre imaginaire du sida. La subversion du discours scientifique par le jeu des fantasmes. *Anthropologie et Sociétés*, 15, n°2-3, pp. 125-147.
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A. (1987). Interviewer. In A. Blanchet, R. Ghiglione, A. Massonnat & A. Trognon (Éd.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, A. & Trognon A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod.
- Borzeix, A. & Fraenkel, B. (Éd.). (2001). *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris : Éd. CNRS.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Charmillot, M. (1997). *Les savoirs de la maladie : éducation à la santé en contexte africain*, (Cahier de la Section des sciences de l'éducation, N°81). Université de Genève.
- De Rosa, A. (1988). Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. *Les représentations sociales*. Connexions, n° 51, 27-50.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
- Dos Santos, E. (1998). Formation des travailleurs sociaux et transactions sociales implicites, In : M.-F. Freynet, M. Blanc. & G. Pineau. (Éd.), *Les transactions aux frontières du social. Formation, travail social, développement local* (pp. 98-106). Lyon : Éditions de la chronique sociale.
- Dubar, C. & Demazière, D. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- FGC. (2001). *Sida et projets de développement : rapport d'une enquête par questionnaire à l'attention des associations membres de la FGC*. Genève.
- GRAD. (2000). *Aider, c'est pas donné : quatre cahiers étapes pour réfléchir au sein des associations locales de solidarité internationale*. Bonneville : GRAD.

- Hassoun, J. (1997). La solidarité familiale face au sida : résultats d'une enquête réalisée à Abidjan (Côte d'Ivoire) auprès de femmes malades du sida. *Autrepart 2*, 105-122.
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie, analyse d'une représentation*. Paris : Mouton.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Laplantine, F. (1995). *L'anthropologie*. Paris : Éd. Payot et Rivages.
- Latouche, S. (1998). *L'autre Afrique : entre don et marché*. Paris : Albin Michel.
- Le Bouedec, G. (1984). Contribution à la méthodologie d'étude de représentations sociales. *Cahiers de psychologie cognitive*, 4, 245-272.
- Monteil, J.-M., & Maillhot, L. (1988). Éléments d'une représentation sociale de la formation : analyse d'une enquête auprès d'une population de formateurs. *Les représentations sociales*. Connexions, no 51, 8-26.
- Schurmans, M.-N. & Dominicé, L. (1997). *Le coup de foudre amoureux : essai de sociologie compréhensive*. Paris : PUF.
- Schurmans, M.-N. (2000). Le corps social, métaphore du corps humain : d'une perspective explicative à une perspective compréhensive. In : W. Hesbeen & D. Weber (Éd.), *Prendre soin dans le monde* (pp. 143-156). Paris : Arslan.
- Schurmans, M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance comme action. In J.-M. Baudouin & J. Fridrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (Coll. Raisons éducatives, pp. 157-177). Bruxelles : De Boeck Université.
- Schurmans, M.-N. (sous presse). *Les solitudes*. Paris : PUF.
- Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes : essais*. Traduction et présentation par Philippe de Lara, Paris : PUF.
- Zimmerman, D. H. & Pollner, M. (1996). Le monde quotidien comme phénomène. *Cahiers de recherche Ethnométhodologique*, 2, 7-37.

Contextes en interaction dans la construction d'une démarche de recherche

**Marta Milian
Université autonome de Barcelone**

COMPLEXITÉ EN DIDACTIQUE, COMPLEXITÉ EN RECHERCHE

Le concept de complexité est inhérent à la construction des connaissances. La complexité dérive surtout du fait qu'il y a plusieurs façons de connaître et du fait que les connaissances peuvent être dirigées vers plusieurs objets et avec des intentions différentes.

Si nous centrons notre attention sur l'activité de connaître, nous considérons que les connaissances n'existent pas en tant qu'objets à part, mais qu'elles naissent dans le cadre « d'une activité intentionnelle menée à bien par des individus qui utilisent et qui construisent des représentations dans un effort de collaboration pour comprendre et pour transformer le monde qu'ils partagent » (Wells, 1999, p. 76). Ces connaissances sont constituées par un « outil » symbolique et/ou matériel – une théorie, un article dans une publication scientifique, un abrégé d'informations systématisées – pour être reconnues comme savoir cumulé par l'humanité tout au long de l'histoire. Cependant, l'activité de connaître est une activité de représentation continue, qui reconstruit activement les connaissances-objets dans un processus d'incorporation d'une forme propre et intentionnée de représentation de la réalité. Les connaissances, donc, ne constituent pas des entités inertes, indépendantes de l'acte de connaître, mais elles deviennent un instrument de médiation dans l'activité de connaître.

Si nous considérons la complexité de l'acte de connaître – en interprétant, en reconstruisant et en transformant – dans le domaine de la didactique de la langue, cette complexité acquiert de nouvelles dimensions dérivées de l'intention de l'activité, de son objet, ainsi que des agents qui y interviennent (Camps, 1999 ; Reuter, 1995 ; Simon, 1997). Quelle est l'intention recherchée par la didactique et par la recherche en didactique ? Quels outils, quelles représentations préalables du fait d'enseigner et d'apprendre la langue peuvent agir comme des médiateurs dans l'activité de connaître le processus centré sur le système didactique ? Dans quels domaines liés au système didactique et à partir de quels points de vue – de l'enseignant, du psychologue de l'apprentissage, du pédagogue, du linguiste qui analyse et qui « didactifie » l'objet de l'enseignement – construit-on le savoir en didactique de la langue ?

La didactique de la langue est envisagée comme une discipline qui pose une interrogation critique sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue dans le but d'intervenir et de transformer les pratiques sociales qui y sont liées. Elle est donc située à la frontière entre pratique et théorie, non pas dans le seul sens d'élaborer des connaissances théoriques à partir de la réflexion sur les connaissances pratiques, mais dans le but de revenir sur la pratique pour la transformer. Le rapport entre théorie et pratique est inhérent aux connaissances didactiques elles-mêmes et « il n'y a pas de priorité entre les deux domaines théorique et pratique, mais il s'agit de deux composants d'une même activité humaine qui est celle d'enseigner et d'apprendre, laquelle a comme objet une autre activité, celle de la communication verbale, c'est-à-dire, l'activité discursive » (Camps, 2001, p. 11). En effet, l'objet de l'enseignement dans le cas de la didactique de la langue est une nouvelle source de complexité, car il s'agit en même temps d'une activité – la pratique discursive – et d'un objet de réflexion et d'analyse. C'est aussi l'instrument de médiation dans l'activité d'enseigner et d'apprendre. Comment cette complexité est-elle gérée dans l'activité didactique ? Quelles théories, spontanées, implicites ou fondées par l'autorité scientifique des domaines impliqués dans l'action didactique, entrent en jeu dans le système déterminé comme triangle didactique ? Comment les représentations de l'objet d'enseignement et d'apprentissage sont-elles élaborées par les acteurs qui y interviennent ?

Ces questions font partie de l'objet de recherche en didactique de la langue. Elles contribuent à faire d'elle une activité complexe, qui ne combine pas seulement plusieurs types de savoirs, mais qui a besoin du concours de plusieurs agents partageant le monde de l'enseignement de la langue. D'après Puren (2001) la didactique « instrumentalise sans hiérarchiser toutes les théories extra-didactiques susceptibles d'être mobilisées » (p. 21) : celles concernant le pôle du savoir – la langue et son usage –, celles concernant l'activité de l'apprenant – théories de l'apprentissage – et

celles concernant la médiation cognitive et la médiation didactique (Le noir, 1996). À partir de ces domaines s'élaborent des connaissances permettant d'analyser le système didactique. Mais ces connaissances didactiques résultent également de leur usage chez les agents. L'élaboration des connaissances didactiques surgit donc aussi de la réalité du système didactique, qui les spécifie. Pour le chercheur, elle répond à une activité intentionnelle – comprendre la pratique pour l'améliorer –, et tient compte de l'ensemble des facteurs qui interviennent dans la pratique.

Quelles sont les caractéristiques du savoir didactique ? Nous avons constaté que, bien que naissant à partir de la pratique, le savoir théorique, même en didactique, se situe dans un espace éloigné de cette pratique, qu'il prétend ordonner et systématiser. Nous sommes dans le domaine des connaissances théoriques, qui tendent vers une objectivation du monde matériel et favorisent l'apparition d'outils de représentation contribuant à l'établissement des connaissances-objets et à la consolidation de la distance entre la pratique et la théorie. Au point que dans beaucoup de domaines, les théories et les types de connaissances sont devenues un monde autonome, sans souci immédiat pour une application directe au monde « réel ». Mais, si nous concevons l'activité de connaître comme une activité continue qui réinterprète constamment le savoir en fonction des paramètres qui interviennent dans les connaissances, le savoir didactique est constitué fondamentalement par des représentations ou des modèles heuristiques, qui ne sont pas fermés, qui posent constamment des questions, dans une spirale de réflexion – de construction de connaissances – tenant compte des multiples paramètres mentionnés. Dans l'élaboration de ces modèles, cependant, il ne doit pas y avoir de distance entre les enseignants et les chercheurs, les uns et les autres se situant dans une perspective d'intervention qui requiert une interaction entre leurs représentations didactiques et les représentations provenant des théories extra-didactiques. Le savoir didactique est la résultante de cette élaboration complexe de connaissances, de cette recherche qui vise à trouver des instruments pour expliquer les pratiques et pour élaborer une théorie sur ces pratiques ; une recherche qui se concentre sur l'espace de la classe et qui obéit à deux intentions de base : comprendre le domaine d'action de la didactique de la langue en tant que discipline scientifique et agir dans ce domaine d'une manière efficace.

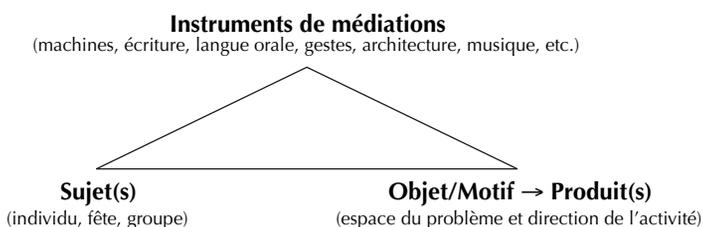
L'observation et la recherche en matière de fonctionnement du système didactique est un terrain particulièrement fertile pour la réflexion et la construction théorique. Comme Puren (1999) le signale, il y a tout de même plusieurs façons d'observer, qui peuvent prendre des positions contradictoires sur un axe allant de *l'application* à *l'implication*. Si l'observation est conçue comme un processus de description objective de phénomènes prévus ou préétablis par la théorie – sociologie, psycholinguistique, linguistique – elle est conçue comme une observation externe par rapport au

domaine didactique et à l'intentionnalité des agents : il s'agit alors d'une observation appliquée. Si l'observation est conçue comme un point de départ pour la réflexion et pour l'échange avec d'autres professionnels, la perspective interne de cette observation devient évidente. Elle concerne l'implication des agents qui interviennent. Les points clés de cette observation impliquée sont l'autonomie par rapport à d'autres disciplines, la volonté de construction du savoir didactique et la volonté d'intervention dans cette élaboration du savoir. Il s'agit de communiquer, contrecarrer et échanger des résultats par des observations parallèles, dans un va-et-vient constant entre pratique et théorie, pour revenir sur la pratique avec de nouvelles questions et de nouvelles hypothèses, dans un processus récursif, innovateur et dynamique. La complexité de l'objet observé rend inappropriée l'application de théories élaborées de façon externe et met l'accent sur le besoin de penser des façons d'observer – de faire de la recherche – permettant d'articuler l'interrelation entre les facteurs cognitifs, affectifs et sociaux intervenants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue.

LA RECHERCHE COMME SYSTÈME D'ACTIVITÉ

La recherche centrée sur l'espace de la classe, du point de vue de l'observation impliquée, peut être considérée dans la perspective de la théorie de l'activité, développée au cours des années 30 par Leontiev, à partir des postulats de la théorie psychologique de Vygotsky (1934/1962), et centrée sur l'origine sociale des actions humaines et la construction de connaissances à travers des systèmes ou des instruments de médiation. Un système d'activité se définit comme étant « toute interaction humaine en fonctionnement, dirigée vers un objet, conditionnée historiquement, structurée dialectiquement et médiatisée par des instruments » (Russell, 1997, p. 510). Les systèmes d'activité sont, par définition, dynamiques, constamment recréés à partir d'interactions à l'intérieur et à l'extérieur du système ; constamment reconstruits dans leurs composantes, en un moment ou au cours de processus qui se prolongent dans le temps ; ancrés, donc, dans un cadre historique et culturel qui les conditionne et leur donne du sens. Le schéma suivant indique les composantes d'un système d'activité.

Figure 1 : Un système d'activité (d'après Russell, 1997, p. 510)



Les éléments faisant partie du système d'activité sont le sujet, l'objet ou le motif de l'activité et les instruments de médiation. Si nous transposons la caractérisation de ces éléments à l'activité de recherche en didactique et, plus spécifiquement, à la recherche centrée sur l'activité dans la classe, le parallélisme suivant peut être établi.

Le sujet de l'activité est l'agent de cette activité. Dans le domaine de la recherche, le sujet est l'agent-chercheur, qui entre en contact avec la culture de la classe en tant qu'espace et objet de recherche. Il entre aussi en contact avec ce que l'on pourrait appeler la culture de la recherche, c'est-à-dire les systèmes d'activité qui représentent une approche déterminée de la recherche, en l'occurrence en didactique. Dans ce cas, le cadre de l'activité de recherche peut être défini comme une recherche qualitative dans des situations naturelles, qui vise à observer un autre système d'activité, le système didactique, et à élaborer des savoirs sur ce système, des savoirs de représentation et d'interprétation de l'activité qui s'y déroule. Le sujet de la recherche est conditionné par ces deux cultures – celle de la classe et celle de la recherche – qui sont partie intégrante de son implication dans plusieurs systèmes.

L'objet et le motif de l'activité déterminent un aspect de cette culture de la classe. Prenons un exemple dans le domaine de la recherche en didactique de la langue (DL). L'activité observée est centrée sur l'écriture en collaboration (groupes d'élèves) et orientée vers la problématique de recherche suivante : l'observation de l'incidence du contexte de réception sur l'activité d'écriture. Au fil de la recherche, l'objet prend forme pour atteindre l'objectif, qui marque en même temps la direction de l'activité.

Les instruments de médiation concernent des objets matériels utilisés par le sujet-chercheur en vue de la réalisation d'une action dans le cadre global de l'activité. Ce sont des instruments qui permettent la construction de connaissances et donc l'appréhension de l'activité de la classe comme objet de recherche. Ce sont des instruments actifs – *tools-in-use* – servant effectivement à mener l'activité à son terme. Dans le cas qui nous occupe, les instruments de médiation sont les différents éléments constituant la conception méthodologique de la recherche.

L'assimilation de l'activité de recherche en DL au système que nous venons de décrire n'est pas seulement une métaphore ou un changement de noms, comme on pourrait l'inférer de ce que nous avons exposé jusqu'ici. Le parallélisme entre les systèmes d'activité et la recherche mentionnée apparaît justement dans la dynamique inhérente à tout système d'activité, dans les changements et les reconstructions des actions, et même de l'objet, tout au long du processus de réalisation. Il apparaît aussi dans l'interrelation de ce système – l'activité de recherche – avec d'autres systèmes d'activité – le système d'enseignement dans la classe, le système d'apprentissage des élèves, en groupe et individuel, le système d'observation/

participation des assistants de la recherche et du chercheur lui-même, le système de travail en groupe, etc.

La recherche que nous prenons comme point de repère, intitulée « L'interaction des contextes dans le processus de composition écrite en groupe » (Milian, 1999a), a été réalisée dans le contexte des deux classes de sixième primaire – enfants de onze ans – d'une école attachée à la faculté des Sciences de l'Éducation de l'UAB¹, durant deux trimestres. L'observation de l'activité d'écriture a été menée avec l'aide de normaliens de la faculté, dans le cadre de leur stage pratique : chaque normalien était chargé d'observer un des groupes d'« élèves-écrivains », de contrôler l'enregistrement de leurs conversations et, éventuellement, de les aider dans la réalisation de la tâche. Les projets d'écriture proposés étaient intégrés dans les activités régulières de la classe et faisaient partie d'un atelier interdisciplinaire de langue et de sciences de l'observation, orienté vers l'aboutissement des objectifs propres de chacune des matières. La recherche ne visait pas à modifier les pratiques de classe ni à essayer l'application d'un modèle spécifique au processus d'écriture ou à l'élaboration de connaissances, ni à intervenir dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, mais elle visait spécifiquement à observer les processus du côté des élèves. Ceux-ci sont placés dans la situation d'avoir à écrire (en groupe) pour des destinataires autres que l'enseignant. Ce dernier a pour rôle d'expliquer la tâche aux élèves.

Les trois moments du déroulement de cette recherche – planification, processus et analyse des données – explicités ci-après, montrent la dynamique propre au système d'activité à laquelle nous faisons référence. À partir de l'analyse des composantes du système, des changements qui s'y produisent et des facteurs encourageant ces changements, l'interrelation du système d'activité de recherche avec les autres systèmes d'activité devient évidente. Une telle relation entre systèmes d'activité entraîne la nécessité d'intégrer des manières différentes de penser et d'observer les relations d'enseignement et d'apprentissage de la langue.

LA PLANIFICATION DE LA RECHERCHE

L'idée de faire de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de la composition écrite, naît tout d'abord de la divulgation et de l'intérêt des modèles cognitifs à propos du processus de composition écrite (Hayes & Flower, 1980), des modèles d'experts et d'apprenants en composition écrite (Bereiter & Scardamalia, 1987) et de leur répercussion sur la recherche en didactique (Camps, 1994a). Dans ce contexte, l'importance de la situation discursive, en tant que déclencheur des processus d'élaboration de

1. Université Autonome de Barcelone

connaissances identifiées comme « voie haute »², acquiert un poids de plus en plus important dans les propositions d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit. La représentation que l'élève-écrivain se fait du contexte de réception et, surtout, du destinataire et de ses attentes guide et oriente les sous-processus impliqués dans l'acte d'écrire.

Par ailleurs, la complexité du processus d'écriture et des facteurs qui interviennent sont à la base des propositions méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage de la composition écrite. Celles-ci mettent en jeu aussi bien l'importance d'établir des situations d'écriture pour des contextes de réception réels, que celle d'introduire des dispositifs d'aide à la gestion du processus à partir de l'écriture partagée ou en collaboration (Milian, Guasch & Camps, 1990 ; Camps, 1994b).

La recherche qui fait l'objet de nos commentaires vise l'observation du processus d'écriture durant l'élaboration de textes explicatifs pour différents destinataires. L'importance de la situation d'explication à l'école dans toutes les matières et le manque d'études sur la conduite explicative écrite des élèves ayant un destinataire autre que l'instituteur a déterminé le choix de cet objet de recherche.

La recherche est conçue, dans un premier temps, autour des éléments suivants : (a) l'objet de la recherche est déterminé par trois situations d'écriture différentes dans le contexte de la salle de classe ; (b) les instruments de médiation naissent de l'organisation de l'activité d'écriture en groupe, qui permet et favorise l'interaction verbale entre les participants et dont l'enregistrement constituera le corpus de données pour l'analyse ; (c) la direction de l'activité apparaît dans l'intention d'observer la représentation – ou projection – du contexte de réception à partir du contexte de production. Celui-ci est conçu également comme espace de confluence de l'expérience de la personne qui écrit, acquise dans des situations d'usage social de l'écrit. La figure 2 indique, de façon schématique, l'interrelation entre les contextes en jeu dans la situation de composition écrite.

Figure 2 : Incidence du destinataire sur le texte (Milian, 1994)



2. « Voie haute » en ce cas fait référence au modèle « knowledge transforming » des processus de composition écrite, par opposition à celui de « knowledge telling » correspondant à la « voie basse », décrits par Bereiter et Scardamalia (1987).

Le système d'activité décrit correspond à la conception de la recherche, qui envisage dans un premier temps les questions suivantes :

Quelle est l'incidence des contextes de l'écrivain et de réception sur le contexte de production et sur le texte en tant que produit ?

Quels locuteurs apparaissent dans le dialogue pour la construction du discours écrit ?

LES CHANGEMENTS PENDANT L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE

Le contact du chercheur avec la culture de la classe ainsi que le développement de son projet entraîne une réflexion sur l'interrelation entre le système d'activité de recherche et les autres systèmes. Les plus proches de l'objet de la recherche sont les systèmes d'activité des enseignants. Les systèmes d'activité des deux enseignantes de sixième offrent au chercheur une vision pragmatique de la gestion de la démarche d'enseignement/apprentissage. De nouvelles contraintes apparaissent : si l'on veut bien cerner l'observation sur l'incidence du contexte de réception et du destinataire, il s'agit alors de construire pour les élèves des *scenari* réels d'écriture, de les leur présenter et de les relier aux objets d'enseignement /apprentissage en jeu. Il s'agit aussi de motiver les élèves et de les guider dans cette démarche. Enfin, pour le chercheur, il s'agit d'organiser l'observation de manière à suivre le processus sans se démarquer de la vie habituelle de la classe. Il y a là une première interaction entre deux systèmes d'activité : les enseignantes dévoilent leurs buts et leurs instruments de médiation en tant que sujets de l'activité d'enseigner. Le chercheur, de son côté, apporte sa perspective théorique à la construction de savoirs sur l'écrit et son contenu. La direction des deux systèmes d'activité n'est pas la même, mais une entente minimale entre le chercheur et l'enseignante est nécessaire pour agir ensemble.

Le système de participation des observatrices, qui aident à la recherche, interagit à son tour avec celui de la recherche et celui des enseignantes. Afin de contrôler la récolte de données et pour la compléter, l'observatrice de chacun des groupes d'élèves a pour fonction d'observer le processus au plus près et de tenir un journal de l'activité des élèves. Cette activité sera ensuite nécessaire à l'interprétation des données. Les observatrices participent ainsi aux objectifs de la recherche aussi bien qu'aux objectifs d'enseignement.

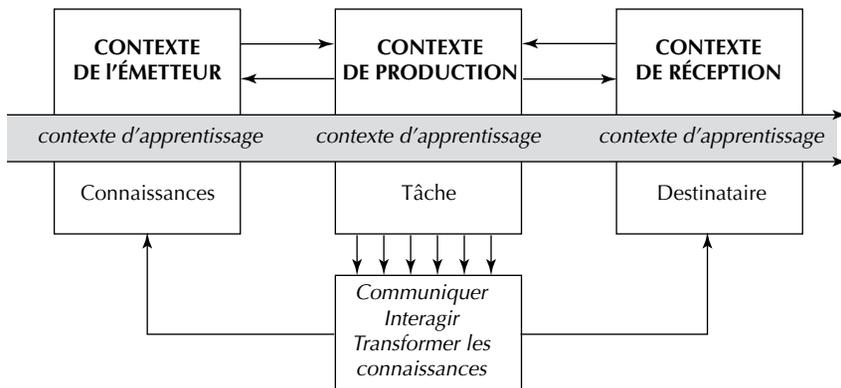
Les enseignantes et les observatrices constituent des instruments de médiation et en même temps des sujets actifs de la recherche, tout en contribuant aux changements de celle-ci. Un de ces changements a trait à l'objet et au motif de l'activité de recherche. De nouveaux contextes apparaissent,

non parce qu'ils n'y étaient pas, mais parce qu'ils n'avaient pas été envisagés assez clairement en tant qu'objet de recherche. Le contexte dans lequel se développe l'activité d'écriture – la salle de classe, l'école – était assumé comme espace « naturel », « transparent », comme une toile de fond nécessaire et incontestable, mais pas comme un contexte qui peut conditionner l'action des protagonistes et avoir un impact sur l'observateur également. L'intérêt porté à ce contexte scolaire met au premier plan le contexte d'apprentissage. En effet, l'activité d'écriture se réalise dans l'espace de la classe, qui est aussi le cadre contenant et conditionnant l'action des étudiants-observateurs.

D'autre part, c'est l'activité d'écriture en elle-même qui favorise l'apprentissage (Bereiter et Scardamalia, 1987) qui, cependant, n'est pas réduit à la langue, mais fait référence aux contenus transmis dans la communication écrite. Ceux-ci doivent être sélectionnés et adaptés en fonction de l'intention de celui qui écrit et de ses destinataires, ainsi qu'aux usages linguistiques propres à l'écrit, qui le mettent en rapport avec les contextes et les normes sociales dans lesquelles l'écrit se manifeste et s'utilise.

Ainsi, l'intérêt initial pour le contexte de réception comme déclencheur de différents processus dans la réalisation de l'écrit s'élargit pour laisser le passage à l'intérêt pour le contexte de production en tant que contexte d'apprentissage. Le modèle d'interaction de contextes qui sert initialement de point de repère en tant qu'objet de la recherche est reconstruit sous la forme du schéma suivant (fig. 3). Le contexte d'apprentissage parcourt transversalement tout le processus. C'est le processus de composition qui favorise l'apprentissage, aussi bien en raison des connaissances apportées par l'émetteur, qui se transforment et se complètent dans le contexte de production, qu'en raison de la situation d'écriture elle-même et celle des

Figure 3 : Interaction de contextes dans le processus de composition écrite (Milian, 1999a)



exigences du contexte de réception. Le contexte de production acquiert, ainsi, une plus grande importance, dans le sens où il reçoit l'influence des deux autres contextes et du cadre dans lequel se réalise la tâche. C'est dans le travail en groupe que la connaissance se transforme à partir de la communication entre émetteur et récepteur et à partir du dialogue entre les participants.

Le contexte de production devient donc l'objet central de l'activité de recherche, et l'importance accordée préalablement au contexte de réception est maintenant contre-balançée par l'importance du contexte de production du texte écrit comme point de confluence de tous les autres contextes.

Il faudrait probablement parler de contextes de production au pluriel puisque chaque groupe d'élèves crée son propre contexte à partir de la dynamique qui s'établit entre les participants. D'ailleurs, dans chaque groupe de travail, plusieurs contextes sont représentés, les contextes d'expérience personnelle de chaque élève sur le savoir qu'ils doivent transmettre, sur le processus d'écriture, sur la représentation du destinataire, sur la tâche elle-même comme tâche réelle et comme tâche proposée par l'enseignante, etc. À ces contextes expérientiels, il faut ajouter le contexte dynamique de production de texte écrit, où se produit la confluence de tous les contextes cités avec l'exigence de la tâche à accomplir et les degrés divers de motivation. Les contributions des observatrices mettent l'accent sur la fonction des différences personnelles à l'intérieur des groupes en tant qu'élément conditionnant la dynamique de chacun des contextes de production.

On constate que les contributions à l'interaction des systèmes d'activité, qui confluent dans l'espace de la salle de classe, dans le processus de recherche, modifient leur direction, ainsi que leur objectif. La direction de la recherche est maintenant centrée sur le contexte de production, qui s'avère suffisamment riche en lui-même et qui entraîne une centration sur un projet d'écriture, adressé à des destinataires réels – les élèves de deuxième année de l'école primaire du même établissement scolaire. La recherche est limitée à l'observation et à la récolte de données sur la composition écrite en groupe d'un texte explicatif répondant à la question suivante : *Lorsqu'on tourne un kaléidoscope à gauche ou à droite, pourquoi voit-on à chaque fois une image différente ?* Ce texte sera inclus dans un feuillet d'information pour une exposition de kaléidoscopes que les élèves de sixième organisent : les kaléidoscopes ont été réalisés par les élèves comme exercice pratique en sciences de l'observation.

Ces destinataires réels, avec lesquels les élèves-écrivains peuvent entrer en contact et qui attendent des explications sur le fonctionnement des kaléidoscopes, encouragent une plus grande implication des élèves de sixième dans la tâche. L'objectif de la recherche reçoit une nouvelle

orientation, il en découle de nouvelles questions à partir de cette interrelation entre systèmes :

- Comment se produit la négociation entre le contexte de réception, le contexte de la classe et de l'école et le contexte individuel des élèves-écrivains ? Quels sont les contextes qui pèsent le plus au moment d'envisager les opérations inhérentes à la tâche d'écriture et lors de la prise de décisions ? Quelles connaissances sont mises en jeu pendant le processus ?
- Jusqu'à quel point le contexte de production – de la tâche – peut-il être qualifié de contexte d'apprentissage ? Comment établit-on l'équilibre entre le contexte de la tâche et le contexte d'apprentissage que représente la situation scolaire, entre « faire » et « apprendre à faire » ? Peut-on considérer la situation de production en groupe comme un élément médiateur dans la construction de connaissances ?

L'ANALYSE DES DONNÉES

Les données recueillies pendant l'activité d'écriture, correspondent aux interactions verbales de cinq groupes d'élèves pendant le processus d'écriture et constituent dès lors l'objet de la recherche, en tant que reflet et traces de la situation observée.

Lors de cette phase d'analyse, le sujet de l'activité de recherche, le chercheur, est à nouveau seul face à ces données, mais dans une position différente du sujet qui planifiait la recherche. Il est cette fois plus réceptif aux détails qui apparaissent à travers l'analyse des données. Il est également plus impliqué, puisqu'il a été spectateur de la dynamique de la classe. Son intérêt dans cette phase de la recherche va dans le sens de la construction d'un savoir didactique théorique sur l'enseignement et l'apprentissage de la composition écrite, il n'est plus seulement centré sur l'influence du contexte de réception.

La direction que prend l'activité de recherche, bien qu'elle reste centrée sur le contexte de production, s'élargit maintenant à l'analyse des facteurs incitants : le contexte du groupe-classe, le contexte scolaire, le contexte de la tâche, etc. L'activité de recherche se trouve donc en même temps élargie et plus spécifique : elle cherche des éléments communs dans la diversité, elle cherche des explications pour cette diversité, elle vise à la systématisation des données pour qu'elles deviennent générales et transposables. Le chercheur participe ainsi à un projet scientifique d'explication des données à travers l'analyse croisée des différents contextes.

Les instruments de médiation deviennent des éléments clé dans cette phase de généralisation et de systématisation. L'analyse des interactions

des étudiants dans le contexte de production est menée à bien grâce aux instruments méthodologiques suivants :

1. *L'analyse du processus de production en termes d'opérations propres à la composition écrite en groupe.* L'observation étroite de ce que font les élèves de chaque groupe pendant le processus de production du texte corrobore l'existence de processus différents, mais elle confirme aussi la présence d'opérations partagées par tous les groupes, qui correspondent avec les opérations proposées par les modèles psycholinguistiques du processus de composition. La distribution dans le temps (selon différentes phases) de ces opérations montre, d'une part, les caractéristiques communes à tous les groupes dans la réalisation de la tâche, et d'autre part, la spécificité de chacun des contextes de production correspondant à chacun des groupes.
2. *L'analyse des références explicites aux destinataires.* Les destinataires constituent le référent le plus clair du contexte de réception pour les écrivains. Les questions sur qui les nomme, comment, quand et avec quelle fréquence sont des questions qui peuvent rendre compte de l'incidence, de l'influence ou de la présence du contexte de réception sur le contexte de production. Ces questions rendent compte également du processus d'apprentissage, lorsque l'on analyse par la suite la répercussion de l'allusion aux destinataires sur le processus d'élaboration du texte. Des modifications interviennent dans le procédé de production du texte et dans le texte lui-même.
3. *L'analyse de l'utilisation de la deuxième personne dans les interactions.* La deuxième personne (tu) est le signe : (a) de relations simultanées ou de la co-présence des interlocuteurs : élève/élève ; élève/observatrice ; groupe/observatrice ; (b) de relations de communication *in absentia* : élève/élèves de 2^e, groupe/élèves de 2^e ; (c) de relations de communication pour l'élaboration de connaissances thématiques : destinataire universel (*tu* à valeur générale). À partir de l'observation de ces signes on obtient des informations sur les contextes intervenant dans le contexte de production et leur incidence sur le processus d'élaboration du texte et dans le processus d'apprentissage. La dynamique créée au sein de chaque groupe par rapport à la tâche envisagée et à l'apprentissage devient évidente.
4. *L'analyse des reformulations* en tant qu'indice d'adéquation aux différents contextes intervenant dans la réalisation de la tâche. L'observation des processus de mise en texte et de révision à partir des transformations du texte produit – « texte proposé » et « texte écrit » (Camps, 1994a) – est en mesure de rendre compte des différents contextes impliqués dans la tâche et de la dynamique créée entre eux. La construction conjointe du texte explicatif pour des destinataires concrets a des exigences

déterminées par le genre discursif, le contenu, l'adéquation au récepteur, le suivi des normes de la langue écrite. Les reformulations successives du texte peuvent offrir des informations sur les contextes qui guident dans chaque cas la production textuelle. L'activité de réflexion sur la langue et son emploi devient aussi évidente dans les reformulations et dans leur rapport avec les épisodes interactifs dans lesquels elles se produisent.

LA CONSTRUCTION DU SAVOIR DIDACTIQUE

Deux types de conclusions découlent de ce que nous avons présenté : celles qui concernent les résultats de la recherche, en terme de savoir didactique scientifique, et en terme d'activité de recherche en didactique.

Conclusions concernant les résultats de la recherche

Les résultats montrent que, pour une théorie de l'enseignement et de l'apprentissage de la composition écrite, le contexte de réception et le contexte de production sont aussi importants l'un que l'autre : le premier puisqu'il s'érige en moteur de l'activité en tant que défi et point de repère, et le second puisqu'il met en évidence la négociation entre les élèves-écrivains pour réaliser la tâche ainsi que pour partager et construire des connaissances, dans un processus dynamique et ouvert. Les points que nous pouvons souligner et qui, en même temps, constituent des hypothèses de travail pour de nouvelles confrontations et de nouvelles recherches dans d'autres contextes, sont les suivants :

RELATION DU CONTEXTE DE L'ÉCRIVAIN AVEC LE CONTEXTE DU RÉCEPTEUR

Le contexte de réception et la représentation que les élèves-écrivains s'en font, matérialisé dans ce cas-là par l'image des destinataires et leur niveau de connaissances sur le sujet, sert de base à la représentation de la tâche. La relation entre le contexte personnel des élèves et le contexte de réception représente une exigence constante : en tant qu'élèves de sixième, ils jouent le rôle d'experts dans la situation par rapport aux élèves de deuxième, ce qui entraîne une réinterprétation des connaissances thématiques et langagières. Le fait d'envisager la tâche par rapport à une discipline déterminée a également eu une répercussion sur l'élaboration des connaissances dans celle-ci. Cela permet de corroborer l'importance d'envisager des tâches d'écriture qui encouragent le caractère interprétatif du savoir, par opposition avec des tâches qui encouragent le caractère transmissif ou d'étiquetage (Sutton, 1995).

CONFLUENCE DE PLUSIEURS CONTEXTES DANS LE CONTEXTE DE PRODUCTION

Le fait d'envisager une production en groupe a pour but d'encourager la collaboration entre pairs pour la négociation de procédés et de connaissances, ainsi que d'aider à la création de ponts entre l'écrivain et le destinataire à travers la médiation des participants. Nous avons pu constater cette fonction de médiation à partir de faits qui indiquent un dédoublement constant des élèves : d'écrivains, ils deviennent lecteurs de leur propre texte en « se mettant à la place » des destinataires ; on observe les conséquences de cette lecture dans le processus de construction du texte. L'observation du contexte de production à travers les interactions nous a également indiqué à l'évidence des différences entre les processus de composition des différents groupes et entre les facteurs incidents. L'établissement de la représentation partagée de la tâche et du texte est l'un des aspects qui demande la plus grande attention, bien que, probablement dans ce cas concret, la non définition des caractéristiques du texte explicatif ait pu contribuer à la non définition du texte en tant que produit fini, ainsi qu'au manque d'une représentation globale et partagée du produit de la tâche.

PRÉSENCE DU CONTEXTE SCOLAIRE COMME CONTEXTE D'APPRENTISSAGE

La situation envisagée et la situation de travail en groupe favorisent une prise de conscience des situations d'écriture, de l'adéquation du langage à des intentions et à des conditions déterminées. Elle favorise aussi des procédés permettant la réalisation de la tâche. Les connaissances mises en jeu sont, en partie, des connaissances existant déjà chez les élèves-écrivains ; elles sont alors activées en s'adaptant à la situation discursive proposée. D'autres connaissances sont élaborées durant le processus, avec le concours de tous, poussés par la nécessité de résoudre les difficultés qui apparaissent, nécessité qui rend évident le processus socio-cognitif de construction des apprentissages. Le travail en groupe favorise aussi l'intérêt porté à certaines opérations de contrôle sur le processus et sur le texte, telle l'opération de révision et l'utilisation d'instruments de régulation du processus, par exemple sous forme de plan ou de schéma de travail.

Bien que les élèves montrent une activité intense durant leur interaction, ils montrent aussi leur condition d'apprenants : une méconnaissance face à certains aspects de la tâche se manifeste. Les conditions du contexte de la classe et des activités d'écriture favorisent le passage de la régulation partagée à la régulation intra-psychologique. Ces conditions entraînent, d'une part, l'émergence d'une certaine conscience, d'un contrôle sur l'activité découlant des objectifs d'apprentissage et des mécanismes d'évaluation formative. D'autre part, elles demandent aussi une certaine recontextualisation des paramètres de la situation discursive envisagée dans de nouvelles activités d'écriture qui les reprennent et les reformulent, les

élargissent dans une programmation en séquences, tout au long d'un cours ou d'un cycle d'enseignement. C'est bien le rôle de l'enseignant d'être l'organisateur de ces deux types de contrôle, celui de l'évaluation formative centrée sur l'activité de production d'un texte déterminé, et celui de la séquentialisation de nouvelles activités d'écriture qui tiennent compte de l'importance de la recontextualisation pour favoriser l'apprentissage.

Conclusions concernant l'activité de recherche en didactique

En ce qui concerne les conclusions relatives à l'analyse du système d'activité appliquée à la recherche, il faut souligner le caractère dynamique et ouvert de cette dernière basée sur l'observation impliquée. L'évolution des composantes d'un tel système d'activité met en évidence leur modification et leur restructuration au contact d'autres systèmes d'activités, tout en montrant leur caractère constructif et dialectique. En suivant le même découpage que dans le point précédent, nous pouvons tirer les éléments suivants :

RELATION DU CONTEXTE DE RÉCEPTION DE LA RECHERCHE AVEC LE CONTEXTE DU CHERCHEUR

La représentation du contexte de réception des résultats de la recherche – la construction des connaissances scientifiques en didactique pour la communauté des didacticiens de la langue et pour les enseignants – a été dessinée et élargie tout au long de l'activité, à partir de l'interaction entre la représentation du chercheur et les représentations d'autres personnes participant à l'activité, impliquées également dans l'enseignement et l'apprentissage du langage (plus particulièrement les enseignantes de la classe). Deux éléments qui n'apparaissaient pas dans la conception initiale du chercheur rendent compte de cette interaction : (1) le fait d'envisager l'observation par rapport à une discipline déterminée a eu une certaine répercussion sur la façon d'envisager l'élaboration des connaissances disciplinaires en sciences de l'observation, en l'occurrence à travers une tâche d'écriture pour des destinataires concrets ; (2) le fait d'interagir avec les enseignantes et les observatrices pendant le processus de récolte des données a contribué à la reconnaissance de l'importance de la dynamique des groupes durant le processus.

De ce constat découle l'importance de l'interrelation entre le contexte du chercheur – son système d'activité de recherche – et le contexte de la classe et de ses participants ou, autrement dit, la nécessité d'intégrer plusieurs approches dans la recherche en didactique et d'envisager les différents acteurs impliqués dans l'action didactique comme des participants à la recherche. Par ailleurs, la confrontation de ces résultats avec ceux d'autres

recherches ou expériences dans la classe ouvre la voie à de nouvelles relations avec d'autres systèmes d'activité pouvant modifier ce savoir ou contribuer à en créer d'autres.

CONFLUENCE DE PLUSIEURS CONTEXTES – SYSTÈMES D'ACTIVITÉ – DANS LE CONTEXTE D'OBSERVATION ET DE RECHERCHE

Nous avons déjà souligné, à travers des changements dans le modèle des contextes en interaction – point de repère pour situer les observations –, la façon dont se diversifie la direction de la recherche et dont se modifient et s'adaptent les instruments de médiation. Il faut souligner l'interaction avec d'autres systèmes qui sont intervenus de façon dialectique dans l'analyse et l'interprétation des données : les contributions d'autres recherches sur des activités d'écriture en groupe, des informations de type méthodologique sur l'établissement de catégories ou sur les instruments d'analyse du discours, des réflexions et des discussions avec d'autres professionnels, par exemple à propos du concept de reformulation ou à propos des caractéristiques de la conduite explicative, parmi d'autres.

La présence et l'incidence d'autres systèmes d'activité, donc, deviennent patentes tout au long de l'activité de recherche. Comme Russell (1997) le souligne :

Les systèmes d'activité et leurs langages sociaux (dans le sens bakhtinien du terme) ne fonctionnent pas indépendamment mais ils interagissent, tout en invitant et en motivant les participants à agir, individuellement et collectivement, dans plusieurs sens – tout comme les institutions interagissent dans la vie de leurs membres. Ainsi, il peut y avoir des contradictions dialectiques qui apparaissent dans un système d'activité, en même temps que d'autres systèmes entraînent les participants dans plusieurs directions d'activités. Ces contradictions-là peuvent être analysées pour parcourir la genèse de voix hétéroglossiques, dans une classe ou dans n'importe quel autre locus dans le système. Ces contradictions sont cruciales pour comprendre la circulation de textes (ou voix) dans le comportement aussi bien individuel que collectif (p. 512) (Traduction de l'auteure).

PRÉSENCE DU CONTEXTE DE L'ACTIVITÉ EN TANT QUE CONTEXTE D'APPRENTISSAGE

Initialement, nous avons fait l'hypothèse que l'observation et la recherche sur le fonctionnement du système didactique étaient un terrain particulièrement fertile pour la réflexion et pour la construction théorique. Cette hypothèse semble se vérifier puisque l'observation de l'intérieur n'est pas seulement limitée à la description de ce qui se passe, tout en réorientant la direction de la recherche, mais elle interprète et explique. Autrement dit, le chercheur construit des connaissances didactiques à partir de « ponts de dialogue » entre la théorie et la pratique, dans un souci d'aide à la pratique à partir de la théorie. Mais cette théorie est, elle aussi, issue de la pratique,

« une pratique effective, une pratique réflexive pouvant encourager le passage de la théorie d'enseignement et d'apprentissage vers d'autres paramètres contextuels » (Milian, 1999b).

De ce point de vue, la construction du savoir didactique à propos du contexte de production de textes explicatifs par des élèves écrivains, est un processus en marche qui exige aussi une recontextualisation des paramètres de la situation de recherche lorsque de nouvelles recherches sont menées, par une reprise, une reformulation et un élargissement des résultats obtenus. La voie est ouverte, elle comporte probablement plusieurs carrefours qui offriront des décors nouveaux et inexplorés : il s'agit de la suivre et de la parcourir pour construire peu à peu une carte de la didactique de la langue utile et efficace.

SYNTHÈSE

En suivant la voie ouverte par Puren (1999, 2001), s'il y a plusieurs façons d'observer, notamment l'observation appliquée et l'observation impliquée, il y a aussi plusieurs façons *d'expliquer, de clarifier les phénomènes que l'on a pour but de comprendre*. Il s'agit de tenir compte des aspects qui font partie de la démarche explicative, parmi lesquels je voudrais signaler les questions suivantes : *quel est l'objet à expliquer* (quelle est la problématisation) ? *pour qui explique-t-on* (quel est le destinataire qui est censé comprendre l'explication) ? et *comment explique-t-on* (par quelles voies méthodologiques peut-on aboutir à la clarification du problème ou de la question posée) ? Deux autres points complètent pour nous le cadre explicatif : *qui explique* et *pour quoi*, avec quel but explique-t-on ?

Concernant *l'objet à expliquer*, la question n'est pas facile à cerner, puisque souvent, de l'extérieur, et plus ou moins guidé par les disciplines de référence, le chercheur se pose une question qui n'est qu'une petite partie du problème, comme la partie visible d'un iceberg dont la plus grande partie de sa structure est invisible. Un premier pas dans l'explication consiste à s'expliquer soi-même, à rendre consciente la problématisation par rapport aux *pour quoi*, aux buts de la recherche en didactique, ou plus largement en sciences de l'éducation. En ce sens, il faut rappeler que le scénario de la recherche en éducation n'est pas épuisé par la focalisation sur le système didactique ou sur un de ses trois pôles – le savoir, l'enseignant, l'élève. Les questions que la recherche en éducation peut et doit se poser sont toujours des questions complexes, « écologiques », imbriquées les unes aux autres et enchaînées entre elles et au contexte. Ce point crucial est en rapport aussi avec *celui qui problématise et pour quoi*. Simon (1997) définit le champ de la recherche en didactique de la langue selon deux paramètres, celui du lieu de recherche – salle de classe / hors classe –,

et celui de l'orientation – épistémique, praxéologique. Ces deux axes délimitent les contextes aussi bien que les acteurs de la recherche. Cela dit, cet essai de subdivision ne devrait pas être vu comme dichotomique. Au contraire, il offre un panorama pluridimensionnel et donne lieu à la participation d'acteurs divers. Cette perspective de collaboration entre les divers agents de la recherche s'avère difficile à gérer pour des raisons diverses, parmi lesquelles une considération inégale de la problématique dans la perspective des divers agents ; cette difficulté est liée également aux buts de la recherche. Il est facile d'admettre que les enseignants sur le terrain cherchent une visée essentiellement praxéologique, parfois même uniquement praxéologique, excluant la compréhension du problème, et que les agents d'autres niveaux – didacticiens, formateurs, agents institutionnels – croisent la visée praxéologique avec la visée d'une compréhension de la complexité de l'enseignement/apprentissage pour l'élaboration de modèles d'action. C'est là l'une des raisons de la richesse de l'interaction entre les divers acteurs et les divers contextes : partager la compréhension pour mieux agir, d'une part, et pour mieux construire le savoir didactique scientifique d'autre part.

Le deuxième des aspects annoncés, *pour qui on explique*, est une question difficile. Certains destinataires sont clairement définis : les enseignants et les formateurs. Mais il existe aussi d'autres destinataires, dans et hors du champ des sciences de l'éducation, qui se situent, volontairement ou à leur insu, en dehors du contexte de la salle de classe. Il faut mentionner aussi d'autres destinataires potentiels, moins impliqués dans le monde de l'éducation : d'autres chercheurs, d'autres disciplines, avec d'autres buts, mais avec la volonté de délimiter le champ de la recherche scientifique dans un contexte « scientifique » qui suive des démarches de construction de savoir reconnues et censées être valides du seul fait de leur pouvoir explicatif, voire de leur cohérence explicative.

Le pouvoir explicatif qui découle de la démarche de recherche nous amène au troisième aspect : *comment on explique*. Le but de l'explication en didactique – et en général en sciences de l'éducation – n'est pas l'élaboration d'une explication *causale des faits* observés, mais la compréhension ou l'interprétation rationnelle de réalités dynamiques et complexes. On ne peut pas parler de faits lorsqu'on parle d'enseignement/apprentissage, mais d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de systèmes d'activité qui obéissent souvent à plusieurs causes et à plusieurs intentions et contraintes, et qui sont difficiles à délimiter du fait qu'elles se déroulent de façon différente selon les contextes et selon les individus.

Comment saisir les données empiriques qui permettront d'interpréter cette complexité diversifiée ? Comment les mettre en rapport avec un modèle du savoir didactique ? En ce domaine, lorsque l'orientation de la recherche est centrée sur la compréhension de la réalité – dans le but d'y

ancrer l'action didactique –, le découpage même des données change selon chaque recherche, puisque chacune d'entre elles s'inscrit dans des conditions particulières et, en quelque sorte, uniques. Les cheminements méthodologiques sont de natures diverses et en même temps originales, produits des démarches d'observation du chercheur et en rapport avec le but de la recherche. La contribution d'instruments de recherche issus d'autres champs devient utile, sans constituer une application directe, peu légitime pour de nouvelles occasions d'observation et d'analyse. Il s'agit plutôt d'adapter ces instruments au contexte, aux buts, aux agents qui interviennent, au fur et à mesure que ces instruments contribuent à l'interprétation raisonnée de l'activité. Nous sommes bien, comme nous rappellent les propos de Wells cités en introduction, dans « une activité intentionnelle » de construction de savoir, « dans un effort de collaboration pour comprendre et pour transformer » le monde de l'enseignement.

Peut-être les chercheurs en didactique sont-ils confrontés à une nouvelle façon de connaître, qui doit faire face à la complexité des situations, à la complexité des agents qui interviennent, à la complexité de l'objet d'enseignement et d'apprentissage. S'y ajoute la complexité d'adopter, dans ce champ, une visée compréhensive et interprétative des éléments en jeu, de les expliquer dans leur cadre d'activité, et de créer, à partir de ces apports, des modèles d'action cohérents et des modèles théoriques du savoir didactique ouverts à de nouvelles confrontations, à de nouvelles recherches.

Nous sommes encore au premier échelon de la construction d'un savoir didactique érigé en un ensemble épistémologique acceptable et reconnu par la communauté scientifique constituant le domaine de la didactique de la langue. Plusieurs publications à propos du statut de cette discipline le montrent (Bronckart, 1989 ; Camps, 1993, 2001 ; Chiss, David & Reuter, 1995 ; Galisson, 1989 ; Marquilló, 2001) ainsi que les débats actuels sur des questions d'ordre épistémologique. Le souci de délimiter un espace spécifique a conduit à la définition de concepts qui prétendent délimiter ce savoir – « modèle didactique », « modélisation didactique » (Schneuwly *et al.*, 1997) ; « métadidactique » ou « didactologie » (Puren, 2001) en sont des exemples. Ce souci de constitution d'un corpus cohérent de principes, de concepts, de méthodologies de recherche, est une preuve de la volonté d'existence de la didactique de la langue qui, comme Reuter (2001) le dit, « ne cesse d'évoluer – même si une base paradigmatique se stabilise – au travers du jeu incessant des recherches, des débats définitionnels, de la réflexion métathéorique sur le système conceptuel, ses relations, ses oppositions, ses hiérarchies... » (p. 53).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). An Attainable Version of High Literacy : Approaches to Teaching Higher-Order Skills in Reading and Writing. *Curriculum Inquiry*, 17 (1), 9-30.
- Bronckart, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue Française*, 82, 53-66.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua : la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63. 209-217.
- Camps, A. (1994a). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona : Barcanova.
- Camps, A. (1994b). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 14-24.
- Camps, A. (1999). Introducció : Objecte, modalitats i àmbits de recerca en didàctica de la llengua. In A. Camps, I. Ríos & M. Cambra (Ed.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. pp. 9-22. Barcelona : Graó.
- Camps, A. (Ed.). (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona : Graó.
- Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (1995). *Didactique du français*. Paris : Nathan.
- Galisson, R. (1989). Problématique de l'autonomie en didactique des langues. *Langue Française*, 82, 95-118.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Ed.), *Cognitive Processes in Writing* (pp.3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky & M. Caillot (Éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique*. (pp. 223-252). Bruxelles : De Boeck
- Marquilló, M. (Éd.). (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Université de Poitiers/Les Cahiers FORELL.
- Milian, M. (1994). Incidència del destinatari en el text. In A. Camps (Ed.), *Context i aprenentatge de la llengua escrita* (pp. 51-68). Barcelona : Barcanova
- Milian, M. (1999a). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Thèse doctorale non publiée. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. UAB.
- Milian, M. (1999b). Strategies for effective research on the teaching and learning of writing. *Learning and Instruction*, 9, 223-228.
- Milian, M. ; Guasch, O. & Camps, A. (1990). Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic. In A. Camps, H. Calsamiglia, X. Luna, M. Milian, M. Campillo, H. Usandizaga & O. Guasch (Ed.), *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. (pp. 161-173). Barcelona : Barcanova,
- Puren, C. (1999). Observation de classes et didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 114, 13-140.

- Puren, C. (2001). Pour une didactique complexe. In M. Marquilló (Éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 21-29). Université de Poitiers/ Les Cahiers FORELL.
- Reuter, Y. (1995). Vers une synthèse : réflexions et propositions. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français* (pp. 243-262). Paris : Nathan.
- Reuter, Y. (2001). Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français. In M. Marquilló (Éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 51-58). Université de Poitiers/ Les Cahiers FORELL.
- Russell, D.R. (1997). Rethinking Genre in School and Society. An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14 (4), 504-554.
- Schneuwly, B., De Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., Kaneman, M., Moro, C. & Zahnd, G. (1997). « L'oral s'enseigne ! » Éléments pour une didactique de l'oral. *Enjeux*, 39-40, 80-99.
- Simon, J.-P. (1997). Ne dites pas à ma mère que je fais de la didactique : elle croit que je travaille dans l'enseignement supérieur... *La lettre de l'Association DFLM*, 20, 7-10.
- Sutton, C. (1995). Quelques questions sur l'écriture et la science : une vue personnelle d'outre-manche. *Repères*, 12, 37-52.
- Vygotsky, L.S. (1934/1962). *Thought and language*. Cambridge, Ma : MIT Press/Wiley. (résumé de l'original, Moscou/Leningrad, 1934. Version résumée en catalan : *Pensament i llenguatge*. Vic : Eumo/Diputació Barcelona, 1988).
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge : CUP.

Expliquer et comprendre dans une approche clinique/ expérimentale du didactique ordinaire

Maria Luisa Schubauer-Leoni & Franca Leutenegger
Université de Genève

(...) plusieurs commencements observés dans le concret de leur cheminement, autorisent à analyser comme au microscope les composantes des configurations voisines et dont chacune en ses traits différentiels permet peut-être au comparatiste attentif d'entrevoir le clinamen qui signe la formule d'une microconfiguration du politique parmi une série de possibles.

Marcel Détienne, extrait de *Comparer l'incomparable* (2000)

Cette contribution se situe dans le champ de la didactique comparée en tant que domaine de recherche en voie de constitution. Plus particulièrement nous allons argumenter en faveur d'une double dialectique pour l'étude des phénomènes didactiques « ordinaires ». Il s'agit d'une part de la dialectique entre l'explication et la compréhension des phénomènes en jeu et d'autre part de la dialectique – dont nous montrerons la fonction – entre une approche de type clinique et une approche de type expérimental. Avant d'explicitier les méthodes mises en œuvre, nous allons situer nos objets d'étude, les types de problématiques abordées¹ et le cadrage théorique et conceptuel de la didactique comparée dans sa nécessaire articulation avec les didactiques des disciplines.

1. Dans les limites de cette contribution au débat sur les formes de l'explication en sciences de l'éducation, nous ne pourrions entrer dans l'exposé de recherches spécifiques et nous nous bornerons à en tracer les contours et les principes, en renvoyant le lecteur à des travaux plus immédiatement fondés sur des corpus empiriques.

LE DIDACTIQUE ORDINAIRE COMME OBJET DE LA DIDACTIQUE COMPARÉE

Lorsqu'il est question d'études dans le champ éducatif, une ligne de partage est souvent tracée entre approches prescriptives et normatives et approches descriptives. Ce débat, largement marqué par des valeurs, voire des idéologies sur l'intervention et la formation, n'est pas étranger aux attentes présumées des professionnels du terrain et des institutions ou/et à la posture que se donne le chercheur dans l'interaction avec le terrain. Pour nous, s'intéresser à ce qui se passe et se joue *d'ordinaire* dans des classes *quelconques* situe l'entrée du côté d'une démarche dite « descriptive » se démarquant de la prescription. Mais la description ne doit pas être confondue avec la vision que les acteurs ont de la réalité dans laquelle ils vivent. Toute description comporte, dans l'approche qui est la nôtre, une articulation entre la catégorie d'acteur et celles d'observateur et de concepteur de modèles pouvant rendre compte de « ce qui se passe » dans le domaine de réalité étudié. Le monde « ordinaire » qui nous occupe existe donc trois fois : une fois objectivement (« réellement », « matériellement » dirait Vygotsky), une fois à travers la reconstruction interprétative qu'en font les acteurs étudiés dans et par nos dispositifs de recherche, et une fois tel qu'« archivé » sous forme de corpus, reconstitué, restitué via le processus dialectique d'explication/compréhension du chercheur qui le représentera ensuite sous la forme de textes publics².

En l'état des travaux dans les différentes didactiques des disciplines, force est d'admettre que nous savons encore bien peu sur « ce qui se passe » dans la dialectique d'enseignement/apprentissage telle qu'elle s'actualise dans une classe³. On peut même aller jusqu'à dire que là où le didacticien s'attend à voir les effets des situations d'ingénierie qu'il a conçues, il ne les observe pas nécessairement, ou du moins pas auprès d'une population assez large d'élèves, tandis que là où il pense que les conditions ne sont pas remplies pour que des apprentissages se produisent, il doit parfois bien admettre que les élèves ont élaboré des connaissances nouvelles dont il ne peut saisir les causes. S'intéresser « au » didactique « ordinaire » est alors une façon de s'occuper de « ce qui *peut* être rencontré partout », en considérant toute circonstance d'enseignement/apprentissage, tout objet de transmission culturelle et donc tout représentant de la situation (enseignant et élèves) comme légitime et pertinent. Dans cette perspective, l'ingéniosité de chaque enseignant nous intéresse autant que celle exercée *sous le*

2. Nous empruntons ici à dessein les trois phases, étroitement imbriquées, de l'opération historiographique telle que définie par Ricœur (2000) en prenant appui sur Michel de Certeau et Jacques Le Goff.

3. Les didactiques étudient la classe comme un *système triadique* représenté par le sous-système enseignant et le sous-système enseigné, ces deux sous-systèmes étant en interrelation à propos d'un troisième sous-système formé des objets inhérents aux savoirs.

contrôle d'une ingénierie. Ce dernier cas de figure nécessite alors qu'on s'intéresse à comment le génie de l'ingénieur (celui qui applique – conformément à l'état de l'art de la recherche – une activité technique inventive) est interprété par l'ingéniosité de l'enseignant (celui qui réinscrit habilement l'activité dans le contexte de sa classe) (Mercier, Lemoyne & Rouchier, Éd., 2001).

Cette approche des pratiques « ordinaires », identifiée sous le label d'étude « du » didactique (comme on évoquerait des phénomènes de l'ordre « du » politique au sens de Abélès & Jeudy, 1997), ne dit pas encore, précisément, en quoi il s'agit d'une affaire concernant le champ théorique des didactiques et plus spécialement celui de la didactique comparée. Rappelons d'emblée que toute problématique didactique renvoie à une entrée du côté des contenus de savoirs dans des institutions à vocation d'instruction. La spécificité des contenus de savoir a été posée par les didacticiens comme la raison première d'existence des didactiques disciplinaires. Contre l'avis des approches applicationnistes depuis les théories psychopédagogiques, les didactiques ont affirmé, de façon argumentée, que les rationalités et opérations de pensée relatives aux différents contenus d'enseignement/apprentissage sont à décrire spécifiquement et ne peuvent être réduites à des théories générales de l'apprentissage. Il ne faut toutefois pas oublier que les organisations scolaires chargées d'instruire sont toujours, et en même temps, « pré-occupées » par des finalités éducatives plus larges dans lesquelles se trouve prise l'intention didactique stricte. De même, l'intention d'enseigner tel savoir spécifique co-existe avec les intentions attribuées à l'enseignement d'autres objets de savoir. Le chercheur peut alors se poser la question suivante : la *relation didactique* qui se noue (ou est censée se nouer) entre partenaires de l'enseignement et de l'apprentissage est-elle strictement spécifique de chaque matière ou tisse-t-elle des formes d'ordre générique qui relèveraient du didactique ? Posée comme *hypothèse de travail*, cette question est un des enjeux majeurs de l'approche comparatiste actuelle en didactique. C'est en effet par la mise en évidence de *traces de généricité* et de leur fonction dans la gestion du lien didactique que sont explorées, à nouveau et en retour, les composantes spécifiques des objets constitutifs de l'interaction. L'étude du didactique renvoie ainsi à l'exploration *conjointe* du spécifique et du générique dans la dialectique d'enseignement/apprentissage. Les frontières entre régions de savoirs à enseigner et à apprendre sont alors re-questionnées ainsi que la délimitation entre les possibles *lieux* du didactique – ce qu'ils ont de spécifique et de générique – et ceux qui seraient les *lieux* de l'éducatif. Ce re-découpage de la problématique didactique propose également de ne pas s'enfermer dans les délimitations institutionnelles classiques : les phénomènes didactiques ne sont dès lors plus pensés comme le propre des écoles et plus particulièrement du « lieu » classe⁴.

4. À propos d'anthropologie du politique, Abélès et Jeudy (1997) s'expriment ainsi : « Loin

Notre propos ne se situe pas dans le registre du mot d'ordre mais dans celui de la recherche fondamentale sur les processus d'enseignement/apprentissage. Pour ce faire nous proposons des *modifications de la focale d'étude* du didactique afin de mieux comprendre ses conditions de possibilité – tel qu'il est, là où on l'étudie – ainsi que ce qui le caractérise. Les changements de focale introduisent un double mouvement : d'une part vers un élargissement/déplacement, comme esquissé ci-dessus, et d'autre part vers une attention accrue aux détails (au sens ethnographique de Piette, 1996), y compris les plus anodins ou marginaux, pouvant être révélateurs d'indices utiles à une problématisation d'ensemble. L'approche s'apparente à celles dont s'inspirent notamment les chercheurs de la *microstoria* italienne, Ginzburg (1989) en particulier, qui élaborent un paradigme, nommé *indiciaire*, pour parvenir, à partir de l'individualité du phénomène ou de la chose observée, à « remonter » à des caractères généraux. Sans adopter une position fondamentaliste selon laquelle une approche micro-analytique serait susceptible d'engendrer des explications d'ordre « macro », nous nous engageons pour l'heure dans des explorations qui jouent sur des focales contrastées (au sens de Revel, Éd., 1996).

Quel est alors le rôle de la comparaison dans ce projet scientifique ? Au lieu de partir d'une position surplombante de type généraliste, supposée couvrir toutes les spécialités du genre didactique, la position comparatiste se propose, dans un mouvement inverse, de décanter de possibles composantes génériques à partir de la confrontation entre « espaces » didactiques distincts. Ces « espaces », ces « lieux » peuvent être délimités de différentes façons et selon des *axes d'analyses comparatives* très divers⁵ reductibles à deux entrées distinctes : la première, par le biais *des systèmes théoriques et conceptuels qui sont ceux des didactiques des disciplines* ; la seconde, qui emprunte *les délimitations institutionnelles et les différents lieux du didactique*.

- L'approche par les pratiques théoriques renvoie aux objets d'étude des différentes didactiques, à leurs disciplines de référence (et aux sous-basements épistémologiques qu'elles véhiculent) et aux conditions institutionnelles et académiques de production des savoirs. Elle renvoie également à l'étude de phénomènes dont nous faisons l'hypothèse qu'ils

de présupposer un découpage net et quasiment préétabli entre ce qui est politique et ce qui ne l'est pas, il s'agit d'explorer la manière dont se tissent les relations de pouvoir, leurs ramifications et les pratiques auxquelles elles donnent matière. L'investigation met au jour des « lieux du politique » ne correspondant pas nécessairement à notre perception empirique qui tend à focaliser les instances formelles de pouvoir et les pesanteurs institutionnelles » (p.13)

5. Le numéro spécial de la Revue française de pédagogie « Vers une didactique comparée » (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, Éd., soumis pour publication), comporte une dizaine de contributions qui illustrent, par des travaux empiriques et théoriques, diverses dimensions de la didactique comparée en construction.

sont génériques tout en se déclinant spécifiquement selon les objets de savoir. Nous pensons particulièrement au processus de négociation du *contrat didactique*⁶ et à celui de *transposition didactique*⁷.

- L'approche par les pratiques d'accès aux savoirs de la part de sujets en position d'apprenants renvoie à l'étude d'objets et de pratiques portant, à première vue, sur des savoirs du même ordre. Ces objets viennent à exister dans des institutions aussi diverses que *l'école et la famille* ou *l'école et d'autres lieux de pratique d'un sport, d'un art, d'un domaine de savoir* : le club sportif ou de loisir, les échanges informels de savoirs, etc., ainsi que des lieux classiquement considérés comme n'étant pas (encore ou principalement) porteurs d'intentions d'instruction comme, par exemple, les crèches et autres institutions dites de la « petite enfance ». Par le jeu articulé des comparaisons, c'est alors à la fois *la nature des objets culturels* qui est explorée, la spécificité/généricité des intentions institutionnelles qui les contraignent et les font exister, les caractéristiques des positions d'acteurs qui les font vivre en fonction des projets personnels et institutionnels. Le fait de ne pas être confiné dans une région de savoir *a priori*, permet aussi de se glisser dans les interstices de systèmes d'éducation et d'instruction pour en décoder les *logiques d'« entrée » et de « sortie »* ou pour étudier comment on transite d'un lieu à l'autre : d'une leçon à l'autre, d'une matière à l'autre, d'un savoir à l'autre, d'un niveau d'enseignement à l'autre.

Ces types d'études devraient contribuer à tracer une première cartographie du projet scientifique de la didactique comparée. Le mouvement ascendant esquissé par l'idée de « décanter » des dimensions génériques à partir de « cas » dont on vérifierait la spécificité par la même occasion, correspond – si la formule nous est permise – à une « démarche inductive sans induction ». C'est en effet par la dialectique méthodologique d'une approche clinique/expérimentale (voir *infra*) que nous tentons de gérer ce paradoxe. Mais avant d'aborder la question des méthodes et des moyens, il s'agit encore d'inscrire la didactique comparée naissante dans les régions de savoir dans et par lesquelles elle est censée prendre sens et validité.

6. En tant que contrat *sui generis* recherché constamment par les partenaires de la relation didactique – enseignants et élèves – comme moyen de partage du savoir enseigné/appris.

7. Cette dernière, plus qu'un mouvement allant de pratiques savantes, professionnelles, domestiques ou culturelles aux pratiques scolaires, est étudiée comme « l'ailleurs » de la classe, le système de pratiques de référence de ce qui se passe dans le système didactique et qui permet de poser la question suivante : « d'où vient le savoir enseigné/appris ? ». Cette option n'a rien d'original et rejoint un mouvement transpositif pensé dans la théorie chevallardienne initiale.

DIDACTIQUE COMPARÉE ET DIDACTIQUES DES DISCIPLINES DANS LES CHAMPS DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Si l'un des objectifs déclarés du comparatisme est de réagir à l'enfermement disciplinaire et aux naturalisations qui le guettent, la didactique comparée voudrait dans le même temps échapper à l'aporie d'une didactique générale, pour laquelle l'essentiel serait déclaré *a priori* générique. Nous considérons plutôt, avec d'autres chercheurs qui partagent ce projet scientifique (en particulier Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, Éd., soumis pour publication), que le rapport de la didactique comparée aux didactiques disciplinaires est de type organique : non seulement elle émerge de 30 ans de recherches dans les didactiques des disciplines, mais elle nécessite la poursuite de travaux solides dans les diverses didactiques disciplinaires. Nous pensons d'ailleurs, avec outrecuidance, que l'avancement des travaux de didactique comparée pourra contribuer au débat constitutif de l'avancement des didactiques disciplinaires.

Les disciplines de référence de cette didactique comparée s'avèrent être les mêmes que celles des didactiques des disciplines. On peut les regrouper de la façon suivante : les *sciences de la culture* (dimensions anthropologiques et sciences constitutives des divers savoirs à enseigner et à apprendre), les *sciences des sujets* (dimensions cognitives et sociales intrapersonnelles, interpersonnelles, de groupe(s), dimensions identitaires, enjeux de pouvoir, dimensions langagières), les *sciences des institutions et des organisations sociales*, les *sciences du langage et de la communication* (médiat, instruments, technologies de médiation, signes), les *sciences historiques* (histoire des groupes, des communautés et des institutions et de leurs productions), les *sciences épistémologiques* (théories de la connaissance et des sciences). Ces divers champs scientifiques sont convoqués, de façon articulée, et traduits, voire transposés afin de constituer une science didactique à part entière. Conformément au paradigme fondateur des didactiques des disciplines à la fin des années 60, il s'agit d'une science dont les questions de recherche ne se laissent réduire à aucune de ces sciences de référence tout en leur étant fondamentalement redevable. Ceci dit, contrairement à la didactique des mathématiques qui cherche à maintenir un double lieu de validation (comme région des mathématiques et comme région des sciences humaines et sociales), nous estimons que la didactique comparée relève essentiellement des sciences humaines et sociales et qu'à ce titre elle trouve une niche académique privilégiée en Sciences de l'éducation, où elle peut trouver des conditions de débat entre didacticiens des disciplines et auprès des autres chercheurs qui interviennent dans le domaine éducatif (Hofstetter & Schneuwly, Éd., 1998/2001 ; Schubauer-Leoni, 1998/2001 ; 2000).

LE DÉCOUPAGE THÉORIQUE ET EMPIRIQUE DE LA DIDACTIQUE COMPARÉE ET LA DOUBLE DIALECTIQUE *CLINIQUE/EXPÉRIMENTAL* ET *EXPLICATION/COMPRÉHENSION*

Des systèmes en interrelation

La didactique comparée suppose l'étude et la modélisation de *l'action effective* de celui qui enseigne et de ceux qui apprennent dans des conditions données, avec des effets sur le *système didactique* triadique ainsi que sur ses composantes. En tant qu'unité d'observation, le système didactique est à considérer comme une entité insécable : même si l'on « entre » par un pôle ou par un autre dans le système pour l'étudier, chacun des observables est nécessairement à replacer dans le contexte de cette relation ternaire et à rapporter aux deux autres sous-systèmes. De plus, si le but premier de l'observation des systèmes didactiques ordinaires est de décrire les processus de façon endogène, c'est-à-dire à partir des objets propres à ces systèmes, on ne peut faire l'impasse sur la manière dont les institutions concernées (scolaires, familiales, professionnelles, scientifiques...) les définissent en créant ainsi les conditions de possibilité du fonctionnement de tels systèmes didactiques. Or, observer et décrire un système ordinaire suppose d'embrasser un « regard » porté sur l'objet et donc une action de l'observateur par rapport à cet objet. Nous postulons donc une interrelation entre un *système didactique* et un *système de recherche* comprenant un chercheur aux prises avec son objet d'étude. Cette interrelation se modifie selon les différentes phases de la recherche. L'étude d'un système didactique suppose alors que le chercheur se donne les moyens, théoriques et méthodologiques, pour déterminer les objets à observer – tout en tenant compte des définitions institutionnelles et tout en conservant l'entité *système* comme *unité théorique* insécable – afin de pouvoir attribuer un sens à ce qu'il observe et contrôler le statut de cette attribution.

Un double jeu dialectique : *clinique/expérimental* et *explication/compréhension*

La problématique annoncée, est liée à une vaste question de nature méthodologique : celle de la possible articulation entre *démarches cliniques* et *contraintes expérimentales*. Il s'agit en particulier de montrer la nécessité de poser *ensemble* et de façon *solidaire* ces deux modalités (pensées habituellement comme antinomiques) de rapport à l'empirie. Le pari que nous faisons est notamment celui de montrer ce que permet une *clinique des systèmes* (système de recherche et systèmes didactiques) articulée à des

dispositifs expérimentaux aptes à prendre en compte la dynamique (l'histoire) de ces systèmes en fonctionnement. Ce faisant, il s'agit de poser le principe d'un double jeu dialectique entre, d'une part la modalité *clinique/expérimentale*, et d'autre part les modalités d'*explication/compréhension* par lesquelles le chercheur engage l'opération d'intelligibilité de la réalité telle que reconstruite sous forme de *corpus* organisés. Toutefois, nous ne considérons pas une articulation du type : « le clinique est à la compréhension comme l'expérimental est à l'explication ». Nous dirions plutôt que, comme *l'interprétation* est présente dans toutes les phases du processus historiographique, depuis l'archivage jusqu'au récit historique de l'historien (Ricœur, 2000), la dialectique explication/compréhension est présente dès la conception du dispositif de recherche, qui articule des contraintes expérimentales et des approches cliniques du terrain. Le lecteur l'aura compris : nous conservons résolument une *posture objectivante* tout en estimant utile, pour le projet scientifique engagé, de dialectiser explication/compréhension⁸ et clinique/expérimental.

Contrairement au premier couple, qui traverse la problématique de l'ensemble de cet ouvrage, le second a été, à notre connaissance, moins travaillé. Certaines approches mettent, en effet, l'accent soit sur le clinique soit sur l'expérimental⁹, même si l'autre dimension n'est pas absente pour autant des préoccupations méthodologiques des auteurs. Le clinique est prôné dans certaines de ces approches, à condition d'être sous le contrôle d'une forme ou l'autre d'extériorité¹⁰. L'expérimentation est la plupart du temps pensée, dans les contextes d'étude cités, comme devant rendre compte de dynamiques ou du moins de processus évolutifs faisant la part entre la catégorie d'acteur et la catégorie d'observateur¹¹. Le mode d'organisation des données et la logique « indiciaire » qui le soutient peuvent alors être pensés en lien avec une certaine clinique de foucauldienne mémoire. Pour notre propos, ce double jeu dialectique nous paraît plus intéressant que l'articulation, souvent prônée en sciences humaines, entre qualitatif et quantitatif (Pourtois & Desmet, 1997). Cette dernière distinction existe, bien

8. Dans le célèbre sillage de Max Weber (1971) et de Ricœur (1986/1998, 1991 et 2000) et de bien d'autres dans les différentes disciplines des sciences sociales et humaines.

9. Dans le domaine des analyses du travail (Clot, 2001), de l'histoire sociale (Lepetit, Éd., 1995 ; Ginzburg, 2001), de la sociologie des organisations (Friedberg, 1997) ou d'études anthropologiques (Détienne, 2000) ou psychosociologiques (Levy, 1997)

10. Voir par exemple les méthodes de « redoublement » de l'expérience de Clot (2001).

11. Comme le souligne Levy (1997), les sciences humaines et sociales ne peuvent s'en tenir à des explications causales, linéaires, des phénomènes, puisque la structure même des objets qu'elles étudient nécessite de prendre en compte la subjectivité du chercheur comme celle des acteurs. L'auteur insiste sur la diversité des approches cliniques et, dans le cas d'une « clinique sociale », sur son irréductibilité à une « clinique des sujets » en raison de la dimension – incontournable – des processus sociaux. Nonobstant cette irréductibilité, une clinique sociale se doit, selon l'auteur, de clarifier l'articulation qu'elle opère entre l'individuel et le collectif.

évidemment, mais avant de la déclarer féconde, il paraît judicieux de poser les *unités d'analyse* pertinentes en fonction de la problématique et des questions de recherche et de décider ce qui est de l'ordre du mesurable, dans quel but de recherche, et avec quels effets sur l'objet d'étude. Dans notre conception de la clinique rien n'empêche le recours à des étapes d'analyses statistiques pour traiter de configurations de données interprétables comme des configurations de faits.

La démarche comparative

Le comparatisme, nous l'avons vu, est au cœur de la problématique de notre champ de recherche et, de ce fait, il est une composante constitutive du questionnement épistémologique sur le didactique. Au plan des méthodes, il s'agit en conséquence de repenser les modalités de comparaison utiles au traitement et à la discussion des assertions. Nous nous proposons dès lors de montrer en quoi *la démarche comparative est centrale à la fois pour la dialectique clinique/expérimentale et pour celle de l'explication/compréhension de phénomènes d'ordre didactique*. En effet, introduire de l'intelligibilité, chercher des causes et donner des raisons à « ce qui se passe » en telle circonstance dans une durée donnée, suppose, dans notre approche, que l'on compare des événements¹² dans leur devenir, au cours de l'histoire qu'il font advenir et qu'il s'agit pour le chercheur d'expliquer/comprendre. Mais on peut aussi imaginer comparer des événements issus d'histoires *a priori* peu ou pas comparables pour en éprouver la comparabilité et en extraire des « fonctions » similaires.

Que ce soit à propos de l'éducation comparée parmi les sciences de l'éducation, du droit comparé parmi les sciences juridiques ou de l'histoire comparée dans la discipline historique, l'enjeu que représente le champ comparatiste reste un objet de négociation. Bien que ces champs comparatistes existent depuis fort longtemps¹³, les communautés scientifiques dont ils relèvent maintiennent parfois une certaine ambivalence entre penser que l'approche comparatiste n'est qu'une méthode parmi d'autres et considérer qu'il s'agit là de champs de recherche à part entière, branches autonomes productrices de savoirs propres¹⁴. Ce débat n'est pas étranger à la

12. La catégorie d'« événement », sur laquelle nous reviendrons pour lui donner un statut précis dans nos dispositifs de recherche, renvoie, dans l'horizon d'historicité d'une séance didactique « ordinaire », à la succession de « ce qui arrive » et qui est co-produit dans l'effectuation même de l'activité (voir en particulier le n° 2 de la revue *Raisons Pratiques* (1991), sous la direction de J.-L. Petit).

13. Pensons notamment à l'éducation comparée, dont le fondateur Marc-Antoine Jullien dit « de Paris » publie, en 1817, une *Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, et au droit comparé dont le 1^{er} congrès international a eu lieu en 1900.

14. Pour ce qui concerne l'éducation comparée elle apparaît désormais comme un champ de

difficulté dénoncée assez systématiquement par les chercheurs pour asseoir institutionnellement leurs travaux, leur donner droit de cité. Toutefois, il est intéressant de constater que ces champs, tout comme la didactique comparée en constitution, manifestent tous, une nécessité intellectuelle de mise à distance d'un univers (celui en particulier des concepts des disciplines de référence, élaborés dans des contextes de recherche relativement confinés) trop vite naturalisé. La notion d'*estrangement*¹⁵ est sous-jacente à ces différents propos qui mettent en avant l'impact d'un rapport d'extériorité à l'égard d'objets trop vus faute d'être connus. Du coup, extériorité rime souvent avec expérimentation et avec explication. Les mots-clés sont alors « ressemblance » ou « similitude », *versus* « différence » entre réalités qu'il s'agit de comparer.

Une fois invoquée, la dimension expérimentale n'est pas pour autant considérée comme facilement opérationnalisable. Surgissent ainsi de façon récurrente les déclarations de manques « d'une véritable méthodologie » (Hannick, 2000 ; Groux, 1997 ; Trebitsch 1998). Certains n'hésitent toutefois pas à parler d'expérimentation ou du moins de *manipulations* expérimentales (dans le champ des polythésismes, Détienne, 2000). *Concrètement*, disent certains auteurs, la comparaison et l'expérimentation peuvent prendre la forme d'un « croisement de problématiques » (Christophe Charles évoqué par Trebitsch, 1998) ou d'une décontextualisation de grilles d'analyse. Il est évident que des propos de ce type prennent souvent appui sur le principe durkheimien selon lequel faute de pouvoir intervenir artificiellement sur la production de faits nouveaux, le chercheur fait appel à l'« expérimentation indirecte ou méthode comparative » (Durkheim, 1901/1937).

Du côté de l'anthropologie des sciences, nous tirerons encore un élément qui nous semble décisif – à la fois épistémologiquement, théoriquement et empiriquement – pour penser toute approche comparative : il s'agit du fameux *principe de symétrie* défendu par Bruno Latour (1988)¹⁶. Penser

recherches à part entière, avec des options partagées quant aux priorités (macro-analytiques) de découpages des objets de recherche. Elle dispose également d'institutions d'enseignement au plan académique et des supports nécessaires à la diffusion des résultats des recherches : revues et colloques internationaux.

15. Technique désautomatisante des formalistes russes (en russe *ostranienie*), le terme *estrangement* a été retenu par divers traducteurs en lien notamment avec la notion brechtienne de distanciation (*Verfremdung*). Carlo Ginzburg reprend cette notion dans son ouvrage traduit en français sous le titre « A distance » (2001). Dans la version originale en italien (1998), l'auteur utilise « *straniamento* ». D'autres chercheurs dans le domaine de l'histoire comparée relèvent l'importance de cette opération de « dé-familiarisation » et de « décentration » qu'est l'*estrangement* (Trebitsch, 1998).

16. *Symétrie* signifie pour Latour (1988) « (...) considérer la production de savoirs sans avoir besoin, à son tour, de les classer en sauvage et domestique, mythique ou rationnel, moderne ou traditionnel, logique ou illogique » (p. 39).

symétriquement comporte, à notre sens, la mise en place d'un *tertium comparationis*, à savoir l'élément commun permettant d'interroger les deux termes de comparaison. La construction théorique et méthodologique de ce troisième terme est déjà un moyen pour éviter la projection sur l'autre d'un point de vue *a priori* normatif. Vaste débat sur lequel nous reviendrons en lien notamment avec nos propres dispositifs de recherche.

La comparaison est donc constitutive du champ et de la problématique didactique que nous sommes en train de construire, tout en devenant le pivot de la méthode d'investigation elle-même : c'est par comparaison entre les catégories de faits que l'on vise un dépassement de la description, pour faire advenir une explication/compréhension de la liaison, voire de la convergence, entre les traces retenues, érigées en configurations significatives. Nous développerons plus loin cette composante méthodologique en lien avec la présentation des dispositifs qui la soutiennent. Mais pour saisir les principales caractéristiques de notre approche théorique et méthodologique il est utile d'opérer une distinction entre univers théorique et univers empirique. Nous présenterons ensuite les principaux concepts auxquels nous recourons dans les recherches sur l'action enseignante et apprenante. Enfin, seront décrits les dispositifs de recueil des données et d'analyse des traces retenues.

L'ÉTUDE DU DEVENIR CONJOINT DE L'ACTION ENSEIGNANTE ET DE L'ACTION APPRENANTE¹⁷

Un double univers théorique et empirique

Nous l'avons dit, les réalités didactiques que nous nous proposons d'étudier existent, pour l'essentiel, indépendamment de notre intervention de recherche. Il s'agit donc d'organiser expressément la mise à l'étude de ce monde à l'égard duquel le chercheur va entretenir un rapport d'étude. La construction de l'objet d'étude et les réductions qu'elle comporte dans la délimitation des *traces* de ce qui s'est passé, sont des opérations particulièrement délicates. Dans l'optique de la double dialectique *clinique/expérimental* et *expliquer/comprendre*, le mouvement inductif devrait permettre de faire émerger des dimensions à la fois génériques et spécifiques des réalités ordinaires soumises à l'étude. Mais cette approche inductive ne concerne que certaines étapes dans la totalité de l'opération de recherche. Ces étapes sont censées laisser « vivre » le plus longtemps possible des

17. Bien que, nous l'avons vu, la didactique comparée élargisse son champ d'investigation à d'autres institutions que l'institution scolaire, pour la clarté de l'exposé, nous limitons ici la suite de l'analyse au « cas » classique et officiel du didactique scolaire.

logiques pratiques en provenance du terrain en donnant cours à ce que Sensevy (2001) appelle une « sémantique naturelle de l'action », ce qui revient à suspendre momentanément, les interprétations théoriques. Mais cette *suspension* ne signifie pas un renoncement à la théorie et à son pouvoir interprétatif. Le jeu dialectique entre théorie et empirie est d'abord tributaire des choix concernant les *sections* opérées pour découper l'objet d'étude, en fonction des questions de recherche posées¹⁸. Dès lors, quel est l'univers théorique plus particulièrement convoqué ?

Un système de concepts théoriques pour expliquer/comprendre

Les processus par lesquels un système didactique évolue dans le temps, en produisant une articulation entre enseignements et apprentissages, trouvent dans le macro concept de *contrat didactique* les éléments d'un précieux système explicatif/compréhensif de ce qui se joue au sein du système didactique qui est, par définition, dynamique. Étudiés d'abord et principalement en didactique des mathématiques (Brousseau, 1990 ; Sarrazy, 1995), les phénomènes contractuels trouvent dans la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991) et dans son prolongement, l'approche anthropologique (Chevallard, 1992) des descripteurs que nous jugeons particulièrement pertinents : c'est le triplet *topogenèse*, *chronogenèse* et *mésogenèse*. Une explication/compréhension des phénomènes réside dès lors dans le croisement de ces trois dimensions génétiques et indissociables que nous caractérisons dans les termes suivants :

- La *topogenèse* définit, à l'intérieur du contrat didactique, ce qui a trait, implicitement, à l'évolution des systèmes de places de l'enseignant et des enseignés (leur *topos*) à propos des objets de savoir. « Genèse » indique que la distribution des positions est nécessairement évolutive, puisque les objets culturels à propos desquels enseignant et élèves interagissent, « avancent » au fil de l'action enseignante en créant nécessairement deux façons de penser, voire de connaître : l'une propre à l'action enseignante et l'autre propre à l'action apprenante (Mercier,

18. La notion de *section* a été travaillée par l'une de nous (Leutenegger, 1999/à paraître). Le terme est défini dans le Petit Larousse (1993) comme « un dessin en coupe mettant en évidence certaines particularités d'une construction, d'une machine etc. ». La section ne donne pas à voir immédiatement les particularités de l'objet étudié. En botanique par exemple, la *section* d'une plante s'attache à mettre en évidence, par la médiation d'un dessin, la structure de cette plante en un lieu particulier en vue de répondre à une question et/ou de créer un savoir utile. De la même manière, la section choisie permet, en didactique, de limiter le propos à un certain domaine de réalité étudié. Selon les sections opérées, la dialectique explication/compréhension s'en trouve donc affectée.

1998). Mais cette dernière n'est pas uniforme. Dès 1986, l'une de nous (Schubauer-Leoni, 1986) proposait la notion de *contrat didactique différentiel* pour distinguer les fonctions de différentes positions d'enseignés dans l'économie de la relation d'enseignement/apprentissage. Depuis lors, cette notion a été retravaillée (Schubauer-Leoni, 1997 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger & Mercier, 1999) en mettant notamment en évidence les dynamiques communicationnelles pouvant prendre la forme d'un triangle (Schubauer-Leoni, 1997) entre l'enseignant, un élève érigé momentanément en interlocuteur privilégié et les autres élèves de la classe.

- La *chronogenèse* définit ce qui a trait à la production des savoirs au fil de la temporalité didactique (Mercier, 1999 ; Sensevy, 1998 ; Leutenegger, 1999/à paraître). Elle situe donc les événements-savoir sur la ligne de leur succession. Dans un contrat didactique scolaire classique, la *chronogenèse* dépend pour l'essentiel de l'action enseignante. C'est en effet l'enseignant qui a la haute main sur la gestion du *temps didactique*. Mais la *chronogenèse* est également portée par des élèves, dits alors *chronogènes* (Sensevy, 1998) puisqu'ils participent à l'avancement de l'enseignement. Dans ce mouvement producteur d'un temps de l'enseignement (temps didactique) se découpe un temps de l'apprentissage en décalage par rapport au premier. Ce décalage n'est toutefois pas seulement temporel mais aussi structurel puisque, si le temps didactique évolue sur un mode relativement cumulatif (même s'il fait appel à des reprises d'objets anciens), le temps de l'apprentissage est davantage sous le contrôle des opérations de pensée des apprenants qui réorganisent constamment leurs connaissances pour pouvoir intégrer les nouvelles.
- La *mésogenèse* définit l'évolution du système connexe d'objets (matériels, symboliques, langagiers)¹⁹ co-construits par l'enseignant et les enseignés au fil de leur interaction. Ce système d'objets est censé être organisé sous la forme d'un milieu (medium – *mesos/medius* – système de médiation) pour apprendre. Du point de vue de l'organisation des objets d'enseignement/apprentissage, l'étude gagne à distinguer deux plans d'analyse, qui permettent de différencier les *tâches prescrites* (en tant qu'organisation stabilisée d'objets matériels, symboliques ou autres, par les concepteurs de ces tâches) et les *tâches effectives*, celles qui prennent place dans le devenir de l'activité en situation²⁰. Ces dernières sont constitutives d'une *mésogenèse*.

19. Dans la théorie des situations didactiques, G. Brousseau (1990) nomme ce système « milieu » et le définit comme le *système antagoniste* de l'élève.

20. « Tâche » et « activité » sont utilisés au sens de certains ergonomes (Clot, 1995).

Dans cette perspective, il s'agit alors de comprendre, au fil de l'analyse, le sens de la ou des séances d'enseignement/apprentissage observées, tout en conservant une visée explicative des phénomènes contractuels à travers l'appareil conceptuel représenté par les trois dimensions génétiques : positions dynamiques des acteurs, évolution temporelle des savoirs et déplacements des objets. Pour expliquer/comprendre l'économie de fonctionnement du système didactique, le concept de contrat didactique et ses modalités de fonctionnement, topogénétiques, chronogénétiques et mésogénétiques, ont été surtout mis à l'épreuve dans le cas de savoirs enseignés en mathématiques. Il s'agit dès lors d'éprouver la pertinence de ces concepts dans d'autre cas d'objets culturels – ce pourrait être une étude comparative possible – afin de débusquer les caractéristiques génériques, mais aussi spécifiques, des *phénomènes* repérables par ce triplet.

Un système de dispositifs méthodologiques et théoriques pour porter le clinique/expérimental

Nous décrivons ici deux phases, caractéristiques de l'approche clinique/expérimentale construite :

- dans une première phase, la collection²¹ des traces et la mise en archive ;
- dans une deuxième phase, le traitement des traces et l'explication/compréhension des phénomènes.

DES DISPOSITIFS DE PRODUCTION DE TRACES

Dès la phase de collection des traces sur le terrain, l'approche préconisée doit permettre l'articulation entre les informations en provenance des acteurs (l'enseignant et les élèves, par exemple) et celles en provenance des œuvres (les objets *medium*), sources de l'action enseignante et de l'action apprenante. Il est dès lors nécessaire de créer les conditions d'un système emboîté de cliniques : une *clinique des catégories d'acteurs du terrain* permettant de gérer le rapport à l'Autre (pendant le temps de la recherche) vient s'inscrire dans une *clinique des systèmes* (système de recherche et systèmes didactiques). Cet emboîtement subordonne l'étude des acteurs à celui des systèmes les réunissant. C'est alors le dispositif expérimental qui vient contraindre (par les contrôles auxquels il fait appel) le fonctionnement des systèmes et sous-systèmes à étudier (les acteurs pouvant être

21. Le terme de « collection » semble plus approprié que le terme de « récolte » en ce sens qu'il s'agit de réunir une *collection de traces*. Le « collectionneur » s'attache en effet, à réunir dans sa « collection » des objets rares (qui ont une valeur par référence à l'ensemble des objets possibles) et/ou typiques d'une certaine espèce selon des critères définis.

définis comme des sous-systèmes des systèmes didactiques et de recherche) et partant, les traces susceptibles d'être collectionnées à ces occasions. Le dispositif de production de traces comprend à la fois l'*observation des activités* et donc du cours des actions (le système didactique en fonctionnement), mais aussi le *récit* (enregistré) anticipateur ou/et évocateur d'acteurs autorisés (participants, voire témoins oculaires des événements). Ces différentes « pièces » correspondent à des choix préalables concernant les objets à prendre en considération²² à la fois lors du cours d'actions et lors des phases de récit. Les observables ainsi collectionnés sont à rapporter à leurs conditions de production, c'est-à-dire en l'occurrence au dispositif de recherche. Le rapport dialectique entre compréhension et explication des phénomènes puise donc ses racines dans le dispositif même de collection des traces. En effet, la rencontre avec l'Autre (l'enseignant, l'élève, les objets qui médiatisent leurs échanges et qui sont déjà le produits d'autres interactions humaines préalables) est organisée sous couvert d'un *contrat de recherche* qui fixe explicitement²³ les termes de la collaboration et devrait permettre aux acteurs observés de négocier les enjeux et les risques éventuels de l'opération. Sur ce plan aussi, une différence substantielle se dessine entre la position d'enseignant et celle d'enseigné, puisque ce dernier est rarement mis dans la situation de pouvoir refuser l'interpellation institutionnelle de « se laisser observer » et de « répondre aux questions » dans le cadre d'un entretien avec le chercheur.

La façon et les choix par lesquels le chercheur se fait « collectionneur », les modes de mise en mémoire (traces sonores, visuelles, écrites, carnets de bords, etc.) sont donc autant d'ingrédients constitutifs de la dialectique explication/compréhension et sont surdéterminés par les questions de recherche. Déjà dans cette phase les matériaux recueillis sont co-produits par le chercheur (via le dispositif) et par le sujet en position d'enseignant : il donne à voir ce qu'il veut bien mettre en œuvre comme activité avec les enseignés, soit à travers une tâche choisie par lui, soit via une tâche en provenance de la recherche. Le travail de comparaison peut être à l'affût des pratiques « ordinaires » telles qu'engendrées de l'intérieur du système didactique ou peut être partiellement contrôlé en provoquant l'émergence d'événements révélateurs, par injection dans le système didactique d'éléments étrangers. Ce deuxième cas de figure consiste à intervenir sur les conditions de l'expérience pour « faire réagir » le système didactique

22. Les « objets à observer » sont aussi bien des objets matériels et/ou symboliques (des écritures ou des interventions orales, par exemple) que des personnes en position d'apprenants ou d'enseignant.

23. Contrairement à la négociation essentiellement implicite du contrat didactique (dire ce que l'enseignant attend spécifiquement de l'élève revient en effet à prendre en charge, à la place de l'élève, les responsabilités cognitives en matière d'apprentissage), la négociation d'un contrat de recherche doit expliciter les temps et les conditions de la collecte des matériaux.

observé, « déranger » les organisations « normales » d'événements pour faire émerger les *doxas* et les logiques pratiques qui les sous-tendent. Les modalités de « dérangement » peuvent prendre appui sur l'introduction d'objets (des tâches produites par nos soins, par exemple) que l'on transporte d'un lieu didactique à l'autre, toutes choses différentes par ailleurs. À l'aide d'une métaphore médicale, on pourrait dire que nous nous donnons les moyens d'opérer une sorte de greffe (jugée non dangereuse pour le corps social étudié) dont nous étudions les conditions d'assimilation par le système : par quelles actions, quels processus, le matériau nouveau se trouve rejeté ou assimilé, complètement ou partiellement ? Quelles modifications subit-il pour devenir partie intégrante du système didactique observé ? Quels sont les effets de cette « manipulation » sur la dynamique du triplet topogénèse, chronogénèse et mésogénèse ? Le choix d'entrer par des « choses à faire faire » aux acteurs, qui se prêtent au jeu de l'observation, est un moyen que nous avons privilégié – depuis les tous premiers travaux sur le contrat didactique (Schubauer-Leoni, 1986) – pour contrôler expérimentalement certains aspects des observables. Une analyse *a priori* des tâches prescrites par nous permet alors de prendre en compte leurs caractéristiques²⁴ ainsi que les modalités contextuelles de leur traitement. Concrètement, l'analyse de la tâche prescrite permet de préparer le dispositif d'observation lui-même. En effet, l'analyse *a priori* a une fonction *d'exploration du modèle sous-jacent à l'activité qui sera observée*, une activité qui est toujours adressée à autrui ou du moins pensée pour autrui.

Parmi les dispositifs de recherche déjà expérimentés en didactique comparée, deux grandes options ont été privilégiées, selon les questions de recherche traitées et selon la section choisie :

- des dispositifs « courts » pour étudier la dynamique d'une seule séance d'enseignement/apprentissage ciblée ou pour comparer plusieurs séances (avec des enseignants contrastés par exemple)²⁵ ;
- des dispositifs plus conséquents, se déroulant sur des « temps longs » et qui permettent des études diachroniques à l'échelle de quelques mois à une année ; il s'agit bien évidemment dans ce cas de gérer ce temps long et d'introduire cette gestion dans les conditions de fonctionnement du dispositif²⁶.

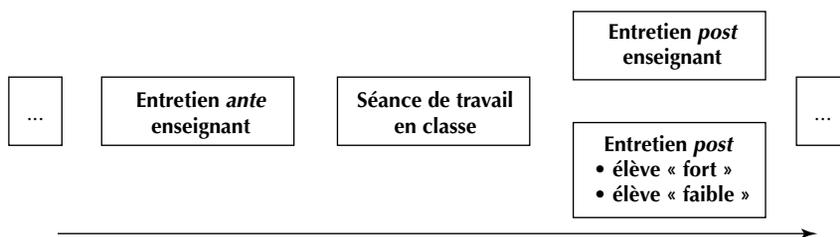
24. Il s'agit en particulier de mettre en évidence les savoirs que ces tâches impliquent, la disponibilité de ces connaissances pour les sujets (en position d'enseignant et d'apprenants) qui sont appelés à les mettre en œuvre, les actions que comporte le traitement des tâches par celui qui en fait dévolution et par ceux qui répondent aux questions de la tâche.

25. Voir par exemple Leutenegger, à paraître ; Schubauer-Leoni, Leutenegger & Chiesa Millar, en préparation.

26. Voir à ce sujet Leutenegger, 1999/à paraître.

Dans tous les cas, le centre du dispositif est constitué par l'observation de la (ou des) séances didactiques. La figure ci-dessous renvoie à un exemple (il s'agit d'observation dans une classe) d'une « boucle » d'observables, dans le cas d'un dispositif « court » ; celle-ci peut être articulée à d'autres « boucles » (c'est ce que signifient les points de suspension avant et après la « boucle ») dans le cas d'un dispositif se déroulant sur un temps long.

Figure 1



Ainsi présenté, le dispositif²⁷ donne à voir les moments successifs de la collection de traces :

- *L'entretien dit « ante »* a notamment pour fonction de recueillir le discours de l'enseignant, adressé au chercheur, à propos de son projet spécifique d'enseignement. Le canevas d'entretien, préparé par le chercheur, s'appuie sur l'analyse *a priori* de la tâche ; cet entretien cherche à éviter les généralités et à centrer le discours enseignant sur les contenus d'enseignement tels que prévus. Quels objets, pourquoi, comment, avec quels élèves, sur quelle durée, avec quel degré d'anticipation dans les décisions, ... sont des éléments constitutifs de l'échange chercheur-enseignant lors de cet entretien. À cette étape, il s'agit aussi de choisir avec l'enseignant les 3-4 élèves qu'il serait opportun d'observer plus spécialement. Ceci afin de disposer d'un « échantillon » (sorte de « carottage » du terrain que représente la séance) de ce que l'enseignant juge représentatif de deux positions distinctes d'élèves (deux *topos*) : des élèves censés « suivre » comme attendu le travail demandé par la tâche et, à l'opposé, des élèves censés ne pas pouvoir se repérer dans la région de savoir que la séance va parcourir.

27. Dans d'autres types de recherches en sciences de l'éducation, on peut certainement trouver des dispositifs semblables. Cela dit, à un « même » dispositif de récolte des données ne correspond pas nécessairement un seul dispositif théorique susceptible de traiter les problématiques spécifiques de recherche. Dans les limites de cette contribution, nous ne pouvons faire état des détails de l'organisation des observations et des entretiens, notamment les choix des objets à observer et l'organisation des canevas d'entretiens (de type semi-directifs), centrés sur les objets d'enseignement/apprentissage. Voir notamment Leutenegger, 1999/à paraître.

- *L'observation* correspond au moment choisi par l'enseignant pour réaliser l'activité prévue. Moment privilégié pour enregistrer (images et sons) les(des) actions de l'enseignant et des élèves constitutives de leur travail respectif, co-production de phénomènes topo- et chronogénétiques ainsi que de mouvements mésogénétiques.
- *L'entretien a posteriori avec l'enseignant* vise à recueillir, à chaud, l'avis, le sentiment, l'analyse réflexive du professionnel après l'accomplissement d'une séance de travail. Qu'a-t-il perçu en faisant ? que pense-t-il avoir réalisé et avec qui ? Il s'agit de se donner les moyens empiriques de revisiter la séance à travers la reconstruction discursive de l'acteur ayant tenu un des rôles majeurs dans la séance. Dans tous les cas, le but de cet entretien n'est ni de s'assurer que l'enseignant a bien vu et perçu les éventuels « défauts » de son intervention, ni de vérifier qu'il estime avoir effectivement réalisé son projet initial.
- *L'entretien a posteriori avec deux catégories d'élèves* : un ou deux élèves dits « forts » et un ou deux élèves dits « faibles » peut intervenir avant ou après celui mené avec l'enseignant. C'est ici le contraste qui intéresse la recherche. Notre intention n'est pas métacognitive au sens habituel du terme. Nous visons plutôt, à travers cette investigation du côté des élèves, à explorer, à travers leur discours, comment et par quels objets ils se souviennent être entrés et avoir évolué dans les *topos* qui les caractérisent (qui faisait quoi, à quel moment et/ou suite à quel événement). Il n'est donc pas question pour nous de vérifier, après coup, si les élèves ont bien compris, voire appris.

DES DISPOSITIFS D'ANALYSE

À ce niveau, nous traitons de l'interprétation des traces en vue du processus de compréhension/explication des phénomènes.

L'analyse commence par prendre appui sur l'organisation des traces. Celles-ci se présentent sous une double forme : d'abord celle exprimée dans les termes des acteurs du terrain (la « sémantique naturelle » de l'action²⁸), ensuite celle exprimée dans les termes du chercheur en vue de « traduire » certaines traces en *signes*. En suivant Foucault (1963/1997)²⁹, cette phase

28. L'intérêt porté à la « sémantique naturelle de l'action » se manifeste notamment par une grande prudence à l'égard d'attributions hâtives des observables (gestes, discours des acteurs) à de catégories théoriques préétablies. Le fait de conserver les expressions originales des acteurs permet l'exercice d'une forme de vigilance épistémologique dans l'attente d'une confirmation de leur statut par la convergence d'indices en provenance de sources diverses.

29. Foucault montre qu'une approche clinique des phénomènes a permis à la médecine du XVIII^e siècle une troisième voie possible entre ce qu'on nommait « sciences de la nature » et « sciences de l'Homme ». La nouveauté a consisté en une *modification profonde du rapport entre l'observateur et les faits observés*. Foucault insiste sur le fait que le phénomène « maladie » n'existe pas en tant que tel « dans la nature ». Ce que l'on nomme « maladie » relève

ne fait pas correspondre un signe à une trace. Contre toute naturalisation, il s'agit bien de construire théoriquement, des moyens permettant d'établir la distance nécessaire entre une construction de *signes* par le chercheur et ce qui appartient au terrain observé et fait sens pour les acteurs. C'est du reste pour cette raison que le recours aux traces issues des récits produits dans les entretiens est considéré comme indispensable. Il permet de réduire l'incertitude quant aux possibles interprétations du chercheur à l'égard des significations élaborées dans les séances en classe par les acteurs étudiés. Organisés sous la forme de *configurations*, ces *signes* reconstruisent une vision du monde en termes de phénomènes³⁰. Pour ce faire, la recherche, désormais conduite en l'absence physique des acteurs, travaille sur corpus (les matériaux « refroidis » sur la table du chercheur). À ce moment, diverses manipulations des textes que représentent les transcriptions des séances permettent l'établissement de divers niveaux et techniques d'analyse³¹.

Trois principes en étroite relation président ce travail :

- Le principe de *rétroaction*. Ce principe rend compte de l'effet d'« après-coup » dont relèvent les analyses. Le propre des traces est de permettre une sorte de « hors temps », voire la construction d'une *temporalité propre à l'analyse* qui retravaille, sur un autre plan la temporalité dans la série des événements.
- Le principe de *questionnement réciproque* entre les différents types de traces à disposition. Le système de validation procède par *comparaisons systématiques* entre les observables et les interprétations avancées à leur propos³².
- Le principe de *symétrie*. Il concerne à la fois les événements, les objets et les acteurs qui les portent puisque chaque instance et chaque témoin de la scène didactique sont considérés comme légitimes et susceptibles de concourir à la construction de configurations signifiantes.

d'une construction à partir de *signes* qui eux-mêmes proviennent de symptômes observables, mais ne s'y réduisent pas. Le signe ne donne pas à connaître mais tout au plus à reconnaître. La nuance est de taille d'un point de vue épistémologique, puisque « reconnaître » suppose des critères de reconnaissance et donc des savoirs permettant cette reconnaissance. Par opposition, « connaître », au moins dans l'acception qui était de règle dans la médecine du XVIII^e siècle, suppose plutôt l'émergence d'un savoir issu directement du réel, celui du symptôme. On est là en plein empirisme. Nous retenons chez Foucault, l'idée selon laquelle des faits, des « événements enregistrés », qui font partie d'une série aléatoire, peuvent être isolés puis regroupés en une convergence ou une divergence, par *réduction progressive de l'incertitude* quant à leur interprétation.

30. La *configuration de signes* est l'œuvre du chercheur qui fait « acte de configuration » sous couvert d'unités de sens théoriques (les systèmes de concepts de la théorie didactique).

31. Rappelons ici l'impact des choix de transcription lors du passage d'un enregistrement visuel et/ou sonore – et de bien des décisions de prise de son et de cadrage des images – à une version textuelle des traces.

32. Voir à ce sujet Leutenegger, 2000 et à paraître.

À la suite d'une première « mise à plat » des différentes composantes, les questionnements engagés par les principes de rétroaction, de questionnement réciproque des traces et de symétrie, permettent de construire le « feuilleté » des niveaux d'analyse. Deux grands découpages (sections) distinguent une analyse *interne* de la séance et une analyse *externe* des entretiens *ante* et *post* ainsi que des différentes sources des œuvres de références (manuels scolaires, « livre du maître », etc.).

L'analyse *interne* de la séance et des activités conjointes de l'enseignant et des enseignés comporte à son tour deux étapes :

- La première prend en compte la totalité de la séance en procédant à une réduction drastique des grandes catégories d'observables, à travers un tableau indiquant la succession temporelle des macro-épisodes. Ces derniers scandent l'avancement du travail et les activités successives qui occupent collectivement, en petits groupes ou individuellement, respectivement l'enseignant et les élèves ;
- La seconde identifie – en prenant appui sur le macro découpage précédent –, des *événements* que nous nommerons *remarquables*³³, dans la mesure où ils sont considérés comme des moments cruciaux et emblématiques de la séance, relativement au questionnement de recherche. Une fois ces événements délimités et justifiés (argumentation de leur délimitation précise au sein du corpus de la séance et de leur caractère *remarquable*), il est possible d'engager des analyses séquentielles fines (Schubauer-Leoni *et al.*, 1999) en faisant notamment appel à un modèle d'analyse (en cours d'élaboration) de l'action de l'enseignant en lien avec celle des élèves³⁴.

Entrer dans l'analyse par la séance permet de suspendre l'analyse *a priori* de la tâche prescrite au profit d'une analyse dynamique de la co-activité enseignant-enseignés. Il s'agit donc de ne pas perdre de vue la globalité de la (ou des) séance(s), en tenant compte du déroulement de la micro-histoire qu'elle(s) représente(nt). La *réduction de l'incertitude* relative au processus

33. Tout en convenant avec Ricœur (1991b) selon qui « tout ce qui arrive n'est pas événement, mais seulement ce qui surprend notre attente, ce qui est intéressant, ce qui est important... » (p. 43), nous renforçons en quelque sorte cette idée d'importance de certains événements ou suite d'événements en les disant « remarquables » aux yeux de la théorie didactique de référence et par la fonction qu'ils acquièrent dans le système explicatif/compréhensif dans lequel ils prennent une place de choix.

34. Un prototype a été construit autour de séances de travail scolaire en mathématiques sur l'activité « course à vingt » (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy 2001). Le modèle, qui rend opérationnel le triplet topo-, chrono- et mésogénétique, est par ailleurs à l'épreuve sur d'autres *corpus* et nécessite des réorganisations certaines pour supporter d'autres objets de savoir.

interprétatif engagé est donc, dans cette phase, limitée à la seule analyse *interne* du corpus de la séance. À cet « étage » du feuilleté analytique, nous nous attachons à reconstruire un certain ordonnancement des événements en cherchant à saisir la sémantique des situations et des rationalités procédurales tenant aux trois genèses conjointes et caractéristiques de la relation didactique. Mais les indices à la fois topogénétiques, chronogénétiques et mésogénétiques pouvant émerger du système didactique en fonctionnement doivent attendre l'analyse *externe* pour tenter de réduire encore certaines incertitudes interprétatives.

L'analyse *externe* questionne en amont (*ante* enseignant) et en aval (*post* enseignant et *post* élèves contrastés) d'autres traces susceptibles d'étoffer le questionnement, de confirmer ou d'infirmer certaines hypothèses soulevées par l'analyse interne. Les traces discursives³⁵ issues des divers entretiens jouent dans ce cas le rôle de *discutants* des phénomènes identifiés dans la séance en classe. En faisant exister encore une fois et autrement la séance à travers les récits des partenaires, nous attribuons à ces moments (*ante* et *post* séance) des fonctions méthodologiques dont la parenté avec certaines méthodes utilisées en clinique du travail (méthode de « l'instruction au sosie », méthode de « l'autoconfrontation croisée ») et justifiées par Clot (2001) comme relevant de démarches « indirectes » serait à creuser. Comme d'autres chercheurs faisant appel au récit pour révéler des dimensions de l'action, nous nous dotons d'instruments d'analyse pour travailler le lien entre action et récit. Mais ces théorisations de nature herméneutique restent subordonnées, en ce qui nous concerne, à une théorisation du didactique et aux contraintes spécifiques qui le président.

À travers le dispositif de collection des traces d'abord et le dispositif d'analyse ensuite, il s'agissait de développer une approche permettant non seulement l'*enregistrement* d'un certain nombre d'événements, mais également une liaison théorique des événements entre eux en termes de dynamique du positionnement des acteurs (topogenèse), en termes d'évolution des savoirs dans le temps (chronogenèse) et en termes de déplacements des objets de l'interaction dans le système (mésogenèse). Dans cette optique, l'analyse *a priori* garde toute sa pertinence heuristique en permettant au chercheur de ne pas se laisser prendre trop vite par la logique d'effectuation des pratiques qu'il observe, mais aussi de ne pas attribuer à l'analyse *a priori* le rôle de norme de référence (de « pochoir » dirait Yves Clot) à laquelle rapporter les observables issus des entretiens et des observations.

35. Celles-ci, comme pour les séances, sont issues d'un traitement préalable : elles sont intégralement transcrites sous forme de protocoles ; ce sont ces traces écrites qui sont matière à analyse.

DANS UNE PERSPECTIVE CONCLUSIVE

L'analyse de type clinique « croise » entre elles les traces des faits observés, avec le but de construire une *série signifiante* (au sens de Foucault) que nous nommerons un *système de signes*, de façon à obtenir une *réduction de l'incertitude quant à l'interprétation que l'on donne à la(ou aux) séances(s) observée(s)*. Il s'agit donc d'une forme de reconstitution, un construit de la part du chercheur qui se donne par ailleurs les contraintes expérimentales nécessaires pour produire des faits et gérer l'ordonnancement des séries. Mais cette construction n'a pas pour but de relater l'histoire de ce qui s'est passé en se contentant de dire qu'elle s'est effectivement produite « ainsi ». La reconstitution a pour fonction l'identification de phénomènes relatifs au *fonctionnement du système didactique*. Selon le modèle théorique proposé, ces phénomènes sont révélés par la dynamique du système conceptuel *topogénèse*, *chronogénèse* et *mésogénèse* dont la concaténation, reconstruite via le texte du chercheur, est censée dégager des *régularités* (dimensions génériques) et des *spécificités*. La dialectique explication/compréhension prend dès lors appui sur la dialectique clinique/expérimentale qui éprouve méthodiquement les assertions tenues sur le fonctionnement topo-, chrono- et mésogénétique des systèmes didactiques mis à l'étude. Falsifiable, un agencement explicatif de ce type ? Certainement pas au sens de Popper (1973), mais la visibilité faite à l'ensemble du processus interprétatif – et aux modalités de réduction de l'incertitude qui le caractérise – tout au long des étapes de la recherche est censée permettre le débat social dans les communautés de chercheurs qui, en dernière instance, valident les résultats des recherches. Nous osons espérer que la rigueur imposée par ce type de relation à l'empirie et au processus de théorisation qui en résulte, puisse constituer un gain par rapport à bien des discours « sur » l'éducation qui font perdre toute trace des faits sur lesquels ils sont censés reposer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abélès, M. & Jeudy, H.-P. (1997). *Anthropologie du politique*. Paris : Armand Colin.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 9/3, 309-336.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12/1, 73-112.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte.

- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (Coll. Raisons Éducatives, pp. 255-277). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Détienne, M. (2000). *Comparer l'incomparable*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (1901/1937). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée* (Coll. Points essais). Paris : Seuil.
- Foucault, M. (1963/1997). *Naissance de la clinique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. Paris : Nouvelle bibliothèque scientifique Flammarion (Original publié en 1986).
- Ginzburg, C. (2001). *A distance*. (trad. par P.-A. Fabre). Paris : Gallimard (Original publié en 1998).
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue Française de Pédagogie*, 121, 11-139.
- Hannick, J.-M. (2000). Brève histoire de l'histoire comparée. In G. Jucquois & C. Vielle (Éd.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires* (pp. 245-280). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (1998/2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. (Coll. Raisons Éducatives). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Jullien de Paris, M.-A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris : Colas.
- Latour, B. (1988). Le grand partage. *Revue du MAUSS*, 1, 27-64.
- Lepetit, B. (Éd.). (1995). *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*. Paris : Albin Michel.
- Leutenegger, F. (1999/à paraître). *Contribution à la théorisation d'une clinique pour le didactique. Trois études de cas en didactique des mathématiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 20/2, 209-250.
- Leutenegger, F. (à paraître). Étude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. In A. Weil-Barais, A. Danis & M.L. Schubauer-Leoni (Éd.), No spécial du *Bulletin de psychologie*.
- Levy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales. Sens et crise du sens*. (Coll. Psychologie Sociale). Paris : PUF.
- Mercier, A. (1998). La participation des élèves à l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 18/3, 279-310.

- Mercier, A. (1999). *L'espace-temps didactique. Étude du didactique en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Lambesc : Université de Provence.
- Mercier, A., Lemoyne, G. & Rouchier, A. (Éd.). (2001). *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L. & Sensevy, G. (Éd.). (soumis pour publication). Vers une didactique comparée, numéro spécial de la *Revue Française de Pédagogie*.
- Petit, J.-L. (Éd.). (1991). L'événement en perspective. *Raisons pratiques*, 2. Éditions École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métailié.
- Popper, K. (1973). La logique de la découverte scientifique. Paris : Payot.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Hayen : Mardaga.
- Revel, J. (Éd.). (1996). *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. Paris : Gallimard-Le Seuil
- Ricœur, P. (1986/1998). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. (Coll. Points Essais). Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1991). Événement et sens. In J.-L. Petit (Éd.), L'événement en perspective, *Raisons pratiques*, 2 (pp. 41-46) Éditions École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (Coll. L'ordre philosophique). Paris : Seuil.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85-118.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1997). Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles ? *Skholê, Cahiers de la recherche et du développement*, 7, 102-134.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1998/2001). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Coll. Raisons Éducatives, pp. 329-352). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée. *Carrefours de l'éducation*, 9, 65-94.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F. & Mercier, A. (1999). Interactions didactiques dans l'apprentissage des « grands nombres ». In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Éd.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 301-328).

- Presses Universitaires de Nancy & Publications de l'Université de Provence.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F. & Chiesa Millar, V. (en préparation). Action du professeur et ré-actions des élèves : recherches en cours dans le champ de la didactique comparée.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (Coll. Raisons Éducatives, pp. 203-224). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Sensevy, G, Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 20/3, 263-304.
- Trebitsch, M. (1998). L'histoire comparée des intellectuels comme histoire expérimentale. In M. Trebitsch & M.C. Granjon (Éd.), *Pour une histoire comparée des intellectuels* (pp. 61-78). Paris : Éditions Complexe.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.

La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale

Marcel Crahay
Université de Liège

La chose éducative est multidimensionnelle. Elle relève de processus de nature biologique, psychologique, sociologique et historique. La multidimensionnalité des faits dont il s'agit de rendre compte appelle un pluralisme épistémologique et méthodologique. Est-il dès lors possible d'entretenir des ambitions nomothétiques ? Telle est l'interrogation principale de ce texte. Celle-ci conduit logiquement à s'interroger sur le genre de causalité que l'on suppose être à l'œuvre dans les processus à appréhender : causalité naturelle ou causalité socio-historique. Or, il nous semble que, dans sa spécificité, la chose éducative relève principalement de la sphère psycho-culturelle, ce qui confronte les chercheurs en éducation avec une causalité du second type. Il nous paraît, dès lors, difficile de parler d'explication. Le concept de compréhension ne nous paraissant guère satisfaisant, la notion de modèles d'intelligibilité nous semble la plus satisfaisante pour désigner l'objet ultime des recherches en éducation. Par modèles d'intelligibilité, nous désignons des constructions intellectuelles qui organisent les observations de façon cohérente, offrant aux acteurs une grille de lecture des événements rigoureusement compatible avec les faits recueillis méthodiquement. La position épistémologique que nous défendons suppose une distanciation par rapport à la préoccupation utilitariste mise en avant par bon nombre de chercheurs. Considérant que l'éducation est passible d'une approche prescriptive ou pragmatique ainsi que d'une approche descriptive ou analytique, nous plaidons d'emblée en faveur de la reconnaissance de cette dualité, arguant de la nécessaire autonomie de ces deux approches.

RECHERCHE ET PRATIQUE : UNE AUTONOMIE NÉCESSAIRE

L'éducation peut être l'objet de deux démarches différentes : prescriptive ou pragmatique, d'une part, descriptive ou analytique, d'autre part. Dans le premier cas, les chercheurs ambitionnent de transformer l'école ou, plus modestement, d'améliorer son fonctionnement ou encore d'aider les enseignants à résoudre les problèmes qui se posent à eux. Dans le second, elle se donne pour objectif d'élucider le phénomène éducationnel en analysant le fonctionnement des écoles et de tous les acteurs qui les habitent ou gravitent autour d'elles.

Pareille distinction est classique. On la trouve déjà en 1922 sous la plume de Durkheim (1985, p. 75) qui, dans un texte devenu célèbre, distinguait la science de l'éducation et la pédagogie. Il précisait que la science de l'éducation avait pour objectif de « décrire des choses présentes ou passées, ou d'en rechercher les causes, ou d'en déterminer les effets » (p. 75), tandis que la pédagogie avait pour objectif « de déterminer ce qui doit être » (p. 75). On retrouve une distinction analogue chez Avanzini (1987), chez De Ketele (1986) et, implicitement, chez Van der Maren (1995).

Le statut épistémologique de l'approche prescriptive est problématique. C'est à son sujet que Durkheim introduit l'expression de *théorie pratique* dont il faut reconnaître qu'elle est *énigmatique* (Debesse, 1973). Cependant, comme le remarque Avanzini (1987), « son obscurité tient au statut mixte qui lui est imparti car, ordonnée à servir l'art qu'est l'activité éducative, elle se présente comme une réflexion ordonnée à l'action, chargée d'assurer une médiation entre science et activité formatrice quotidienne » (pp. 16-17).

À l'opposé, si on adopte le point de vue descriptif, « l'acte de connaissance n'a plus pour objet de répondre aux questions que se pose le praticien dans sa pratique » (Ferry, 1983, p. 19). Il s'agit plutôt d'observer, d'analyser, de comparer comment sont organisés les différents systèmes éducatifs, comment ils fonctionnent, pourquoi telle organisation a été retenue plutôt que telle autre, quels effets sont observés, ce qui se passe dans les classes, quelles méthodes les maîtres utilisent pour enseigner telle compétence, comment ils planifient leurs leçons, quel savoir implicite ou explicite ils ont construit sur leur pratique, tout cela pour expliquer ou interpréter, trouver des lois ou dégager du sens. Cette voie de recherche suppose une distanciation par rapport aux faits ; elle est animée d'une volonté d'objectivation et, *in fine*, de l'idée qu'il est possible de proposer « une autre lecture que celle de l'acteur sur le lieu de sa pratique » (p. 19).

Recourant au vocabulaire de Kant (1985), on dira que la pédagogie, avec son ambition prescriptive, relève de la raison pratique alors que les

sciences de l'éducation avec leur visée descriptive procèdent de la raison spéculative. Car, en définitive, le discours pédagogique est un discours moral qui s'attache à dire ce qu'il faudrait faire. Il ne peut, il ne doit pas se vouloir scientifique. Le faire croire reviendrait à restaurer indirectement le scientisme et à prendre la voie de la technocratie.

Le discours pédagogique ne peut être scientifique car, prescrire une pratique pédagogique, c'est l'ériger en norme. Or, comme le rappelle Piaget (1973) dans son *Introduction à l'épistémologie génétique*, « une norme est une obligation et on ne tire pas une obligation d'une constatation » (p. 34). Un point de vue qui avait déjà été affirmé avec force par Kant : « Une connaissance théorique ne saurait être prescriptive. Elle dit ce qui est. Des règles d'action ne peuvent en être déduites que si des fins ont été déterminées, et c'est la pratique qui détermine les fins non la théorie » (1985, p. 659).

Le discours pédagogique ne doit pas se vouloir scientifique car, ce faisant, il se sortirait du débat sur les valeurs ; cette dérive le dénaturerait ou l'obligerait à des injonctions totalitaires, ne laissant plus aucune liberté aux acteurs de terrain.

C'est assez paradoxalement le danger qui menace, selon nous, la tentative de Van der Maren (1995) de définir des *Méthodes de recherche pour l'éducation*¹. Il est à craindre que le souci de rendre la recherche utile à l'éducation débouche sur un utilitarisme strict qui renoue avec l'applicationnisme du positivisme. Ambitionnant de construire « un discours scientifique sur lequel pourrait s'appuyer et se légitimer une pratique professionnelle » (p. 38), Van der Maren enjoint aux chercheurs de partir des questions des enseignants. « Pour poser les questions pédagogiques contemporaines et pour y répondre, la recherche et les théories devraient recourir aux catégories interprétatives des praticiens, c'est-à-dire à leur manière d'identifier et nommer ces problèmes » (p. 40). Au terme de cet effort systématique « pour aider les enseignants à résoudre leurs problèmes d'enseignement » (p. 22), on risque de ne trouver qu'une boîte à outils, une collection de recettes. C'est, semble-t-il, l'objectif assigné par Van der Maren à la recherche pour l'éducation ; il écrit :

La recherche et les théories pour l'éducation devraient fournir aux enseignants des explications *théorico-pratiques* les instruisant sur la manière d'éliminer ou de surmonter les aspects de la situation éducative et de son environnement qui sont des obstacles à l'atteinte des buts socialement attribués à leur action (p. 42).

En définitive, toute possibilité novatrice est enlevée à la recherche puisqu'un « nouveau concept en éducation ne sera retenu, n'aura d'impact que

1. C'est nous qui soulignons.

s'il peut s'insérer dans le cadre de ce que la société se donne pour penser l'éducation » (p. 36).

Nous plaidons en faveur de l'indépendance des démarches descriptives et prescriptives. Sans inféoder l'une à l'autre, il faut accepter de voir l'éducation au centre de tentatives prescriptives comme de recherches descriptives. La légitimité des deux démarches est indiscutable. En revanche, la confusion des genres est inacceptable parce que dangereuse. Vouloir subordonner la prescription aux normes de la scientificité, c'est verser dans le psychologisme ou dans le sociologisme, ce qui revient à nier l'existence de questions de valeurs (ou de droit) en tentant de les dissoudre dans les questions de fait. Vouloir mettre la recherche au service exclusif de la pratique, c'est se jeter dans les bras de l'utilitarisme le plus naïf et priver la démarche scientifique de son autonomie et, partant, lui ôter sa fonction de destruction du sens commun et de restructuration novatrice des idées. Proposant des concepts et idées nouvelles, la recherche peut féconder l'entreprise prescriptive et contribuer indirectement à la rénovation des pratiques.

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION PEUT-ELLE DÉBOUCHER SUR DES LOIS ?

Le débat qui nous concerne n'est pas neuf. Il émerge dès le XIX^e siècle lorsque Engels réagit à la parution du livre de Darwin sur *L'origine des espèces*. Évidemment, le philosophe allemand accepte l'idée d'une origine animale de l'homme mais il souligne combien la vie en société soumet l'homme non plus à des lois biologiques, mais à des lois socio-historiques.

L'essentiel de cette thèse a été repris par le psychologue russe Leontiev (1972) notamment, qui écrit : « le passage de l'homme à une vie où sa culture est de plus en plus élevée n'exige plus de changements biologiques héréditaires » (p. 252). Plus loin, il précise :

L'homme n'est évidemment pas soustrait au champ d'action des lois biologiques. Ce qui est vrai, c'est que les modifications biologiques héréditaires ne déterminent pas le développement socio-historique de l'homme et de l'humanité ; celui-ci est désormais mu par d'autres forces que les lois de la variation et de l'hérédité biologiques (p. 253).

Vygotsky (1985) a également défendu ce point de vue. On le trouve clairement explicité dans son texte *Les bases épistémologiques de la psychologie*, reproduit dans l'ouvrage *Vygotsky, Aujourd'hui*, que Schneuwly et Bronckart (1985) lui ont dédié. Examinant les fondements épistémologiques de la psychologie de l'enfant, il constate : « On a formulé des lois

exclusivement naturelles ou exclusivement spirituelles, mais de toute façon non historiques, des lois éternelles de la nature ou de l'esprit, mais non pas des lois historiques » (p. 34). C'est cette position épistémologique qui justifie que

la représentation du monde et de la causalité chez l'enfant européen contemporain ou chez un enfant d'une quelconque tribu primitive, la conception du monde d'un enfant de l'âge de la pierre, du moyen âge et du XX^e siècle soient considérés comme phénomènes tout à fait identiques, statiques, égaux (p. 35).

À l'opposé, Vygotsky soutient qu'il faut regarder le comportement et la pensée d'un adulte contemporain comme « le résultat de deux processus différents de développement psychique » (p. 37). Toujours selon lui, « il y a, d'une part, le processus d'évolution biologique des espèces qui mène à l'apparition de *l'homo sapiens*, de l'autre, le processus de développement historique à travers lequel l'homme primitif a évolué culturellement » (p. 38).

On retrouve, dans la position épistémologique des psychologues soviétiques, une rupture radicale par rapport à la croyance en l'unité de la Nature. Croyance à laquelle adhéraient la plupart des philosophes, psychologues et pédagogues occidentaux depuis au moins trois siècles (Charbonnel, 1988).

L'enjeu du débat n'est pas purement théorique. Le rapport que l'homme peut envisager d'entretenir avec les lois est profondément différent selon que l'on suppose que celles-ci sont biologiques ou socio-historiques. Quel est donc notre rapport aux lois psychologiques : soumission à un ordre naturel ou capacité de dépassement d'influences environnementales transformables ? L'homme est-il contraint de se plier à un déterminisme inéluctable, universel et atemporel ou, au contraire, peut-il, en modifiant la structure de son environnement, modifier la structure de ses modes de fonctionnement psychologique ? Doit-il édicter ses normes en tenant compte de données empiriques inaltérables ou peut-il transcender les lois de son fonctionnement en vertu d'aspirations projetées dans le futur ?

La distinction entre deux ordres de phénomènes – biologique et socio-historique – ne couvre pas la diversité des phénomènes. Tout au long de sa carrière, Piaget (1970) a lutté pour faire reconnaître la spécificité de phénomènes purement psychologiques, ni psycho-biologiques, ni socio-psychologiques. Là aussi, l'enjeu épistémologique est essentiel ; il s'agit de conjurer le piège de deux réductionnismes : réduction du psychologique au biologique versus au sociologique. Pour le savant genevois, il conviendrait d'abord de reconnaître la spécificité de chaque ordre de faits avant de tenter leur articulation ou leur coordination. Cette position est explicitée et argumentée dans son *Épistémologie des sciences de l'homme* (1970). Il souligne

notamment combien il importe de concevoir le problème des relations entre le biologique, le psychologique et le social en termes d'interactions. Il écrit :

La question (...) est de discerner si, entre les structures organiques et les structures sociales, il existe des structures *générales* ou communes à tous les individus membres de la société, mais non exclusivement ou spécifiquement sociales, et quelles sont les interactions entre les trois sortes de réalités (1970, p. 170).

Un autre enjeu du débat épistémologique que nous survolons, a été souligné par Cronbach dans sa célèbre communication à l'AERA intitulée *Beyond the two disciplines of scientific psychology*. Cronbach y reconnaît qu'il faut aujourd'hui remettre en cause la pérennité des découvertes psychologiques. Le temps serait source d'interaction. « Les régularités établies en 1970 pourraient se composer très différemment si elles étaient testées à nouveau en 1985. Nous avons tendance à parler de conclusions scientifiques comme si celles-ci étaient éternelles, mais, dans chaque domaine, les relations causales se modifient » (p. 12).

Les conséquences de pareille position épistémologique sont considérables :

Les généralisations perdent peu à peu de leur valeur. Dans un premier temps, une conclusion décrit très bien la situation existante. Un peu plus tard, elle en rend moins bien compte ; enfin, elle n'a plus qu'une valeur historique. La demi-vie d'une conclusion établie au départ d'une recherche peut être longue ou brève ; de plus, il est vraisemblable que plus le système est ouvert, plus courte sera la demi-vie d'une telle conclusion (Cronbach, 1974, p. 15).

Le temps dont Cronbach soupçonne l'influence sur les processus psychologiques est évidemment un temps social. C'est de l'influence de l'évolution des structures sociales sur le psychologique et le pédagogique qu'il importe de tenir compte. Ce recadrage historique-culturel des sciences psychologiques conduit nécessairement Cronbach à dénoncer le postulat positiviste qui nous pousse à envisager les phénomènes psychologiques et éducatifs comme des réalités fixes². Il implique nécessairement de réfléchir l'articulation du psychologique et du sociologique, ce dernier étant considéré dans sa dimension diachronique.

Pour notre part, nous proposons de suivre Piaget et de faire l'hypothèse de phénomènes d'ordre psycho-biologique (les chrono-rythmes de vigilance), d'autres d'ordre purement psychologique (le fonctionnement de la

2. Cronbach (1974) plaide, en définitive, pour un assouplissement de « la stratégie positiviste qui consiste à rendre fixes les conditions d'observation ou d'expérimentation de façon à aboutir à des généralisations solides... » (p. 16).

mémoire de travail) et d'autres encore empreints du sceau de la culture (influence de la rédaction sur la structuration de la pensée). Selon nous, si les deux premiers ordres de faits peuvent légitimement être l'objet d'ambitions nomologiques (au sens naturaliste du terme), il n'est pas assuré qu'il en aille de même en ce qui concerne les faits du troisième ordre. Ceux-ci relevant – en partie au moins – de déterminations socio-historiques, le travail des chercheurs doit se concentrer sur l'élaboration de *modèles d'intelligibilité* de ces réalités sociales, mouvantes parce que temporelles qui influent sur les états mentaux des individus.

Pour nous, la chose éducative, dans sa spécificité, relève principalement de la sphère psycho-culturelle. Elle est donc objet de modèles d'intelligibilité plutôt que d'explication au sens classique du terme. Dans cette conception galiléenne de la science, les événements sont supposés s'enchaîner selon des liaisons causales du type A produit B ou A rend probable B, et le signe d'une connaissance vraie est sa capacité de prédiction des événements. Ceci reste possible dans le domaine de l'humain tant que l'on peut mettre à l'écart les finalités, les intentions, les motifs et les désirs des acteurs. C'est – pensons-nous – le cas pour un sous-ensemble de phénomènes. Toutefois, la chose éducative est, en sa spécificité, une entreprise déterminée par les intentions des acteurs ainsi que par les significations qu'ils attribuent à leurs actions et, plus largement, à ce qui se passe autour d'eux. Ainsi que le soutient Erickson (1986),

la nature de la cause dans la société des hommes devient très différente de la nature de la cause dans le monde physique et biologique. (...) Puisque ces actions s'enracinent dans des choix de significations, elles sont toujours ouvertes à de nouvelles interprétations et au changement (p. 127).

L'enjeu de la démarche de recherche consiste-t-il dès lors à comprendre *le monde intérieur* de ces acteurs ? Faut-il, autrement dit, rejoindre le paradigme compréhensif ? Ce n'est pas notre option, car cette orientation épistémologique conduit subrepticement à l'enfermement dans la singularité de l'individu, dans le *hic et nunc* des subjectivités particulières. Selon nous, ce danger guette davantage *la phénoménologie* qui s'intéresse essentiellement à la logique des phénomènes subjectifs et aux contenus de la conscience que *l'herméneutique* qui est, à l'origine, l'art de l'interprétation des textes et met, aujourd'hui, l'accent sur l'interprétation des langages, de la culture (par ses artefacts : textes, documents, monuments) et de l'histoire. Alors que la phénoménologie risque de se perdre dans le particulier³, l'herméneutique postule qu'il faut avoir compris le tout pour comprendre les parties ; le *tout* étant – dans la sphère de l'humain – profondément social c'est-à-dire culturel et historique.

3. Dans *Sagesse et illusions de la philosophie*, Piaget (1972) écrit : « La grande lacune de la phénoménologie est sa négligence des points de vue historique et génétique » (p. 151).

Pour rendre la chose éducative intelligible, il convient – proposons-nous – de construire une architecture de concepts telle que ce qui est observé paraisse nécessaire. Pour atteindre ce niveau d’intelligibilité où les constats empiriques paraissent se déduire d’affirmations prises comme prémisses, il faut construire un modèle où les liens de causalité manipulés sur le plan de l’action sont traduits en implications logiques. Rendre intelligible, c’est dégager la raison des choses ou, du moins, proposer un modèle au sein duquel les informations recueillies, qu’il s’agisse de faits, de représentations, de performances ou autres, trouvent une raison d’être⁴.

Les modèles d’intelligibilité qu’ils élaborent, les chercheurs doivent les confronter à des données empiriques selon des protocoles rigoureux de collecte et ceci afin de contrôler la construction théorique et d’essayer de la valider. La démarche de recherche et de validation n’en reste pas moins légitime et même nécessaire. En articulant clarifications conceptuelles et rigueur méthodologique dans la conception et la critique des dispositifs de recueils de données, les chercheurs peuvent élaborer des modèles rendant les faits éducatifs de plus en plus intelligibles. Cette entreprise est œuvre de science dans la mesure où elle se soumet à l’épreuve de la réfutation par les faits.

LES SCIENCES DE L’ÉDUCATION, AU CARREFOUR DU SOCIOLOGIQUE ET DU PSYCHOLOGIQUE

Dès lors que l’on pose qu’en éducation, la rencontre de la psychologie et de la sociologie est inéluctable, l’enjeu principal du débat épistémologique consiste à éviter deux réductionnismes qui, tout en étant antagonistes, sont aussi pervers l’un que l’autre : celui du psychologisme et celui du sociologisme.

Faire des adultes était le titre d’un ouvrage d’Osterrieth (1966), un psychologue qui inscrit délibérément l’éducation dans le projet kantien d’humanisation de l’homme. Dans ses *réflexions sur l’éducation*, le philosophe allemand soutient que « l’espèce humaine doit, peu à peu, par son effort, tirer d’elle-même toutes les qualités naturelles de l’humanité » (Kant, 1985, p. 70). Considérant qu’il y a « beaucoup de germes dans l’humanité », Kant assigne à l’éducation la tâche de « développer d’une manière proportionnée les dispositions naturelles, de déployer l’humanité à partir de ses germes et de faire en sorte que l’homme atteigne sa destination » (p. 76). Dans cette conception ontologique de l’éducation, la pédagogie relève

4. La notion d’intelligibilité telle que nous la définissons est proche de l’acception donnée par Piaget (1974) au mot comprendre. « Comprendre – écrit-il – consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu’à les utiliser avec succès » (p. 242).

unilatéralement de la raison pratique et trouve ses fondements théoriques dans la psychologie et la philosophie. Mais la faille dans la conception kantienne de l'éducation vient de ce qu'elle ignore les conditions socio-historiques dans lesquelles s'inscrit *de facto* toute entreprise éducative. Ce faisant, elle imprime les présupposés naturalistes au cœur de la réflexion sur l'éducation.

Cette dérive naturaliste est patente chez des auteurs comme Claparède, Decroly, Montessori et, plus encore, chez Buyse. Ainsi, dans un essai rédigé en 1912 et intitulé *Pourquoi les sciences de l'éducation*, Claparède (1912) proclame « que l'édifice pédagogique doit être tout entier reconstruit sur une base nouvelle, et que cette base doit être la connaissance de l'enfant et le respect de ses droits » (p. 99). De même, Claparède tient pour évident qu'il existe des vérités pédagogiques⁵ dans la mesure où « la psychologie peut actuellement fournir à la pédagogie une base réellement scientifique » (p. 105). Cette sujétion de la pédagogie à la psychologie est indispensable, car « seul un fondement rigoureusement scientifique et psychologique donnera à la pédagogie l'autorité qui lui est indispensable pour conquérir l'opinion et forcer l'adhésion aux réformes désirables » (p. 104).

Avec Durkheim (1985), les sciences de l'éducation sont installées dans un autre rapport de sujétion ; pour lui, « l'éducation est chose éminemment sociale, par ses origines comme par ses fonctions et, par suite, la pédagogie dépend de la sociologie plus étroitement que tout autre science » (p. 92). Pour lui, l'éducation est un processus de socialisation méthodique des cadets par les aînés, processus par lequel il s'agit de développer chez l'enfant les « états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (p. 51)⁶. C'est le social qui forme l'humain en l'homme. Mais, paradoxalement, cet axiome ne va pas sans un présupposé psychologique radical : celui d'une totale malléabilité de l'individu.

Aujourd'hui, ces deux *hégémonismes* paraissent désuets et réducteurs. Avec les avancées de la psychologie, il est difficile de nier l'existence de contraintes que nous qualifierons de fonctionnelles eu égard au processus d'apprentissage. Ainsi, par exemple, le rôle de la mémoire de travail dans tout apprentissage est désormais reconnu. Or, cette mémoire est dotée de capacités limitées en matière de volume et de temps de traitement. Par voie de conséquence, l'enseignant doit contrôler l'importance et la fréquence de ses apports afin d'éviter des phénomènes de *surcharge cognitive*. Symétriquement, on ne peut ignorer le poids des influences sociétales sur le processus d'enseignement.

5. Pour Claparède, celles-ci constituent et légitiment l'Éducation Nouvelle ou l'Éducation Fonctionnelle.

6. La position de Durkheim s'oppose évidemment à celle de Kant.

En définitive, les faits éducatifs échappent – au moins partiellement – à l’intelligibilité si on ne leur applique pas une grille d’analyse éco-systémique, qui articule dans leur temporalité le niveau macrosystémique propre à l’analyse sociologique et le niveau microsystémique propre à l’analyse psychologique. À cet égard, le cadre conceptuel élaboré par Bronfenbrenner (1979) est particulièrement fécond. Dans son *Ecology of human development*, il définit la psychologie comme

l’étude scientifique de l’adaptation progressive et réciproque entre un être humain actif, toujours en devenir, et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels il vit, compte tenu de ce que ce processus est affecté par les relations entre les différents milieux de vie de cet individu ainsi que par les contextes plus généraux dont ces milieux sont parties constituantes (p. 21).

Dans ce modèle théorique, l’individu comme son environnement sont en évolution permanente et, par conséquent, la nature des phénomènes socio-psychologiques relève toujours d’un processus à causalité circulaire. Par ailleurs, l’environnement social est structuré de façon hiérarchique. Chaque individu est l’épicentre d’un système enchevêtré d’écosystèmes s’emboîtant à la manière des poupées russes. Considérons un enfant de sept ou huit ans. Il est membre d’un premier *microsystème*, sa famille, au sein duquel il fait l’expérience d’un éventail structuré de rôles, d’activités régulières et de relations interpersonnelles, tout ceci prenant place dans un environnement matériel particulier (présence ou non de télévision, de livres, d’ordinateurs, etc.). Cet enfant fréquente aussi régulièrement un second microsystème (du moins, dans nos sociétés occidentales) : la classe. Là, il rencontre d’autres partenaires et s’insère dans une dynamique interactive d’une nature différente : la classe n’est pas la maison ; les rôles, les relations interpersonnelles, l’organisation matérielle et la palette des activités régulières sont différents. Les grands-parents, les clubs sportifs ou autres mouvements de jeunesse constituent d’autres microsystèmes au sein desquels l’enfant bénéficie (ou pâtit) de diverses constellations d’expériences. Ces différents microsystèmes, contextes immédiats de socialisation de l’enfant, véhiculent des représentations, des valeurs, des normes, des *habitus* et des *patterns* comportementaux qui entrent inévitablement en interaction. Ainsi, le milieu scolaire peut être porteur de normes et de valeurs opposées à celles vécues dans le giron familial. Les relations mutuelles s’établissant entre deux ou plusieurs microsystèmes du sujet en développement constituent ce que Bronfenbrenner appelle un *mésosystème*. Un mésosystème est donc un système de microsystèmes. Le mode de vie au sein d’un microsystème est également influencé par des exosystèmes, c’est-à-dire par des milieux au sein desquels la personne n’est pas directement impliquée, mais dans lesquels il se passe des événements qui affectent ce qui survient dans le contexte où évolue la personne en développement. Le milieu de travail du père est un exosystème dans la mesure où la nature des interactions

que celui-ci entretient avec l'ensemble de ses collègues peut rejaillir, d'une manière ou d'une autre, sur sa relation avec son enfant. Les conseils de gestion d'établissement organisés dans la plupart des écoles composent un autre exosystème puisque les décisions qui y sont prises ont des retombées sur la vie au sein de la salle de classe. Enfin, l'ensemble des écosystèmes qui s'articulent autour de chaque individu fait partie d'un *macrosystème*. Ce dernier concept renvoie aux croyances, représentations, valeurs, normes et structures sociales qui caractérisent une société dans son ensemble.

MULTIDIMENSIONNALITÉ DE LA CHOSE ÉDUCATIVE ET PLURALISME MÉTHODOLOGIQUE

L'école est un système institutionnel inscrit dans l'évolution historique de la société, au sein duquel prennent place des processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette affirmation débouche logiquement sur trois champs thématiques : l'étude de l'évolution de ce système en relation avec celles des autres structures sociétales, l'analyse des caractéristiques et du fonctionnement (y compris de ses effets) de ce système et l'analyse du processus d'enseignement-apprentissage. Il convient de noter que ces champs thématiques peuvent s'articuler puisque l'évolution de l'école explique – au moins, partiellement – ses caractéristiques et son fonctionnement actuel, lesquelles affectent le processus d'enseignement-apprentissage.

L'analyse historique des faits éducatifs

Avec son ouvrage *L'évolution pédagogique en France*, Durkheim (1990) a donné une illustration fameuse de ce que l'analyse historique pouvait apporter à l'intelligibilité de la structure actuelle de l'école et des tensions idéologiques qui la traversent. C'est un même esprit qui anime le livre de Hameline (1986). Dans *Courants et contre-courants de la pédagogie contemporaine*, il soutient que l'éducation scolaire contemporaine est, pour l'essentiel, un produit du XVIII^e siècle, ou, plus précisément, « une manifestation de la modernité » (p. 15). Autre exemple : lorsque Léon (1980) retrace les grandes étapes de la différenciation des niveaux d'enseignement, il montre que l'édifice éducatif français, comme à peu près partout en Europe, a été construit à partir du sommet : niveau universitaire d'abord, puis le niveau secondaire et enfin le niveau primaire. Ce constat, complété de multiples indices mis en évidence à partir de documents divers, le conduit à dégager l'inspiration profondément intellectualiste et élitiste de ce système, ce qui aide à lire les débats actuels autour de la démocratisation. Cette mise en perspective offre une intelligibilité à la résurgence des discours dénonçant la baisse de niveau qui apparaissent comme une barrière idéologique élevée contre les réformes à visée égalitaire.

L'histoire des doctrines ou conceptions pédagogiques ainsi que celle des concepts psychologiques apparaît également comme indispensable à l'intelligibilité de l'évolution des systèmes éducatifs. Si les discours sur la baisse de niveaux semblent assumer une fonction défensive à l'encontre des mouvements réformateurs d'inspiration égalitaire, la genèse du concept d'aptitudes joue un rôle bien plus central dans l'émergence de la conception naturaliste de l'homme qui, au XX^e siècle, débouche sur l'orientation psychologique des élèves à l'aide de tests (Léon, 1980). On le voit : il est possible de retracer les conditions socio-historiques qui ont vu s'élaborer des idées et les concepts qui ont fortement influencé la structuration du système scolaire ainsi que les dispositifs d'orientation et les pratiques psychotechniques. Plus fondamentalement, ceci signifie que les dispositifs conceptuels qu'enseignants, parents, hommes politiques et même chercheurs utilisent pour penser l'éducation sont socio-historiquement déterminés.

Cette façon d'envisager l'histoire des faits éducatifs est évidemment fort proche d'une sociologie diachronique ou historique.

On doit à Weber d'avoir proposé une clarification intéressante des rapports entre causalité historique et causalité sociologique. L'exposé qu'en fait Aron (1967) est lumineux.

La recherche causale, selon Max Weber, peut s'orienter dans deux directions que l'on appellera, pour simplifier, la causalité historique et la causalité sociologique. La première détermine les circonstances uniques qui ont provoqué un certain événement. La seconde suppose l'établissement d'une relation régulière entre deux phénomènes. Cette relation ne prend pas nécessairement la forme : tel phénomène A rend inévitable tel phénomène B, mais peut se formuler : tel phénomène A favorise plus ou moins fortement tel phénomène B (p. 512).

Dans cette perspective,

l'analyse causale historique tend à distinguer ce qu'ont été, à un moment donné, l'influence des circonstances générales et l'efficacité de tel accident ou de telle personne. C'est parce que les individus et les accidents ont un rôle dans l'histoire, parce que la direction du devenir n'est pas fixée à l'avance qu'il est intéressant de procéder à une analyse causale du passé (p. 514).

Dit encore autrement, il s'agit de déterminer le rôle d'antécédents particuliers sur l'émergence d'un phénomène dont l'ampleur peut être variable.

L'analyse historique peut se faire quantitative dès lors que le chercheur s'attelle à construire des séries temporelles d'indicateurs et les met en relation avec certains événements, tels que des réformes scolaires. Celles-ci appartiennent assurément à la catégorie des antécédents singuliers dont les concepteurs espèrent des effets de grande ampleur sur le réel pédagogique.

L'étude menée par Prost et publiée en 1981 puis en 1992 sous le titre *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* relève de cette approche d'histoire quantitative. Pour le chercheur français, il s'agit de déterminer dans quelle mesure les aménagements successifs du système éducatif ont eu les effets escomptés : modifier le rapport à l'école des divers groupes sociaux et, en particulier, faciliter l'accès des enfants d'ouvriers aux filières les plus nobles. Il procède d'abord à l'examen des statistiques nationales entre 1936 et 1957. Ensuite, afin de vérifier la validité de ses hypothèses interprétatives, Prost examine les résultats d'une enquête menée dans l'agglomération d'Orléans. Les données recueillies dans ce cadre portent sur tous les établissements ; elles consistent en informations précises sur l'évolution des effectifs scolaires. En ce qui concerne l'évolution de la politique scolaire, Prost distingue six périodes délimitées, d'une part, par la guerre 40-45, d'autre part, par les modifications successives des dispositions légales en matière d'enseignement pour le reste : réforme Berthoin en 1959, réforme Fouchet en 1963 et Haby en 1975, décret Beulac de 1981, réforme Jospin de 1992 et contre-réforme Bayrou de 1993. En ce qui concerne les statistiques scolaires, il apparaît que, jusqu'à la fin des années 1950, la démocratisation de l'enseignement progresse de façon à la fois constante, régulière et importante. Par la suite, elle s'arrête, voire même s'inverse. Pour Prost (1992), ce retournement de tendance peut être mis en relation avec les réformes de l'enseignement. Ce serait la différenciation institutionnelle attachée à la création de filières (notamment de filières techniques) qui serait source de discrimination négative. Après 1980, on assiste à un nouvel effort d'unification, notamment sous l'égide des ministres Beulac (1981) et Jospin (1992). Conformément à l'hypothèse avancée ci-dessus, le regroupement de filières et la réduction des options décidées par ces ministres débouche sur une reprise de la démocratisation. Ce qui nous paraît particulièrement significatif ici, c'est que l'étude historique des effets engendrés par une succession de réformes pédagogiques de type structurel aboutit à une réfutation des hypothèses qui avaient cours dans les années 1960.

Hutmacher (1993) a eu recours à une approche analogue dans son ouvrage *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Il y analyse l'évolution des taux de redoublement dans le cycle primaire entre 1971 et 1991 dans le Canton de Genève et la met en relation avec des indicateurs de la politique scolaire menée pendant cette période. Cette démarche l'amène, d'abord, à constater que les redoublements ont diminué de 1971 à 1975, pour connaître une recrudescence à partir de 1980. Or, conformément aux dispositions prises par les décideurs politiques, pendant la même période, on observe une diminution constante et sensible des effectifs de classe. De plus, les fluctuations des taux de redoublement ne correspondent pas à l'évolution des taux d'élèves étrangers inscrits dans les écoles genevoises. Ces constats permettent à Hutmacher (1993) de réfuter deux des hypothèses qui ont cours dans l'école. D'une part, la réduction du

nombre d'élèves par classes n'a pas contribué à faire reculer l'échec ; d'autre part, « On ne peut pas retenir l'hypothèse qui expliquerait l'augmentation des taux de redoublement par l'augmentation des élèves étrangers » (p. 49). Pour appuyer la réfutation d'un lien entre l'accroissement de l'immigration et celle de l'échec scolaire, il applique aux séries temporelles un modèle d'analyse par régression et montre que lorsqu'on tient compte de l'origine sociale des élèves, leur origine nationale et l'immigration ont une relation statistiquement limitée avec la réussite scolaire.

Ces exemples sont intéressants sur le plan méthodologique puisqu'ils attestent de ce qu'il est possible d'utiliser l'outil statistique dans le cadre d'une approche relevant de l'histoire quantitative. Ils sont également intéressants sur le plan conceptuel. En effet, les conclusions des chercheurs sont en contradiction avec l'intuition de certains enseignants et décideurs politiques.

L'analyse comparée des systèmes éducatifs

À travers la publication des *Chiffres-clefs de l'éducation* par Eurydice et de *Regards sur l'éducation* par l'OCDE et, plus encore le démarrage des recherches PISA, l'éducation comparée est actuellement en plein essor. Toutefois, le rôle de pionnier a été joué par l'Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA). Cette organisation considère le monde comme un gigantesque laboratoire de pédagogie. En procédant à des évaluations comparatives du rendement scolaire par la technique des *surveys* normatifs, elle projette d'identifier scientifiquement les déterminants des effets éducatifs et, par la même voie, de soumettre à l'épreuve des faits les assertions sinon les clichés relatifs aux vertus et faiblesses des différents systèmes éducatifs.

Le *survey* normatif est une étude conçue pour déterminer les normes de performance pour certaines variables, dans une population donnée. Par exemple, on peut s'attacher à mesurer le rendement scolaire en mathématiques ou en sciences dans l'année terminale de l'enseignement secondaire d'un pays. Dans la plupart des *surveys* normatifs modernes, on s'efforce de dépasser le simple constat en recueillant des informations sur les variables de processus par la voie de questionnaires et, plus rarement, d'observations afin d'appliquer l'analyse corrélative à l'ensemble des données. Cette approche peut être appliquée à l'échelon international. C'est ce qu'a fait régulièrement l'IEA depuis 1961, date de sa création. Ceci suppose une coordination méticuleuse des équipes de recherche afin d'assurer l'harmonisation des opérations de recherche et, partant, la comparabilité des données.

Avec l'IEA, le comparatisme en éducation entre de plain-pied dans la sphère de l'analyse quantitative. Toutes les études de l'IEA répondent aux trois exigences suivantes :

- Les tests utilisés sont des outils de mesure valide, fiable et standardisée de telle sorte que les élèves testés dans chaque partie du monde sont confrontés aux mêmes tâches.
- Des questionnaires standardisés, voire des grilles d'observation, sont soumis aux enseignants et aux élèves de tous les pays participants afin de recueillir un maximum d'informations susceptibles d'expliquer les variations de rendement observées entre systèmes scolaires et à l'intérieur de chaque système.
- Les échantillons d'écoles et d'élèves soumis à l'épreuve dans chaque pays sont comparables et représentatifs des populations scolaires concernées.

Keeves (1995) a proposé un bilan à la fois exhaustif et synthétique des résultats de recherche engrangés par l'IEA depuis son origine. Il identifie 11 résultats de recherches qui se retrouvent de manière transversale dans les 15 premières études internationales réalisées par l'IEA et en tire des implications en matière de politique éducative. Ces résultats produits par des études strictement quantitatives, font percevoir le caractère socio-historique des faits éducatifs. Ainsi, Keeves souligne que la liaison entre l'origine sociale des élèves et le rendement scolaire fluctue selon les pays et les époques et est, en définitive, affecté par la qualité de l'environnement pédagogique. Parallèlement, l'effet des manuels scolaires est manifeste dans les pays en voie de développement, mais fluctuant dans les pays dits industrialisés. De même, les différences garçons-filles évoluent et sont probablement affectées par des facteurs culturels. Bref, les observations issues de 15 études comparées des systèmes éducatifs menées par l'IEA aboutissent à la même conclusion sur le plan épistémologique : en éducation, les lois ne sont ni éternelles, ni universelles contrairement à ce que l'on serait tenté de supposer au départ de postulats naturalistes transférés des sciences dites exactes vers les sciences de l'homme.

L'analyse du processus d'enseignement

À partir de 1960, les chercheurs en éducation se sont attachés à décrire avec un maximum d'objectivité et de précision ce qui se passe dans les classes. À cette époque, une multitude de systèmes d'observation a vu le jour. L'objectif de ce courant de recherche est, d'abord, de décrire l'enseignement tel qu'il se pratique dans les classes et, ensuite, de cibler des

recherches vers la relation entre les pratiques d'enseignement et l'apprentissage des élèves.

Épistémologiquement, ce courant est à l'antipode du mouvement de l'Éducation Nouvelle. Pour des auteurs comme Smith (1960), Gage (1963), Rosenshine (1971), Rosenshine et Furst (1973), Dunkin et Biddle (1975), on ne peut déduire une théorie de l'enseignement de la psychologie de l'apprentissage ou encore de la psychologie de l'enfant ; il est donc aberrant de vouloir prescrire une pratique pédagogique sans avoir étudié au préalable ce qu'est l'enseignement. Le titre de l'ouvrage édité par Turney (1981) *The anatomy of teaching* dévoile l'ambition première de ces recherches. Postulant que l'activité d'enseignement a ses contraintes propres et, peut être, ses lois propres, ces chercheurs réclament un premier travail de description aussi objective et précise que possible de cette activité pratiquée de façon universelle. En effet, dans toute société, quel que soit son degré de développement, on observe des pratiques par lesquelles les adultes s'attachent à infléchir les conduites des plus jeunes, de telle sorte que ceux-ci respectent certaines normes sociales, mais aussi qu'ils maîtrisent des compétences considérées comme utiles, voire nécessaires au sein de ce groupe social. Il y a donc là un fait de nature psychosociale qui mérite d'être investigué. Par ailleurs, ce fait s'inscrit dans l'histoire de nos sociétés. En leur sein, les formes institutionnalisées de transmission des connaissances, des compétences, des normes et des valeurs ont évolué. À ce titre, on doit donc considérer que l'enseignement correspond à une réalité socio-historique, marquée par l'évolution culturelle et organisationnelle de la société au sein de laquelle il est étudié.

Le bilan des recherches relevant de l'analyse du processus d'enseignement est largement contre-intuitif. Plus exactement, les faits empiriques ne corroborent pas la *vulgate* pédagogique voulant faire des méthodes actives une panacée pédagogique. Il apparaît notamment que l'enseignement présente la même allure partout dans le monde et qu'il se pratique *grosso modo* de la même manière depuis plusieurs décennies (Crahay, 1989). Ce constat a conduit Gage (1986) à se demander si les pratiques d'enseignement étaient régies par des lois immuables. Pour d'autres auteurs (Bayer, 1986 ; Bayer & Ducrey, 1998 ; Bellack, Hyman, Smith & Kliebard, 1966 ; Crahay, 1989 ; Doyle, 1986), l'activité d'enseignement est soumise à des contraintes d'ordre divers qui génèrent un écosystème spécifique. Celui-ci est enchâssé dans un réseau de déterminations qui s'échelonnent du niveau microsystemique qu'est la classe au niveau macrosystemique des demandes qu'adresse la société. Car au niveau sociétal, l'école peut être considérée comme un organe de production de compétences ou une instance génératrice d'un réservoir de talents ou encore une banque faisant prospérer le capital humain des connaissances. Autrement dit, les attentes sociales à l'endroit de l'école sont importantes. Celle-ci obéit, comme toute

entreprise, à une organisation du travail et à une réglementation régissant les droits et devoirs des uns et des autres (Tardif & Lessard, 1999). Ainsi, les enseignants ont un horaire à respecter et des tâches à accomplir. Pour l'essentiel, il est attendu d'eux qu'ils assurent quotidiennement la surveillance d'une vingtaine d'élèves et leur offrent les opportunités de réaliser une série d'apprentissages définis dans le cadre de programmes d'études. Les élèves, quant à eux, sont tenus de fréquenter les cours et seront évalués eu égard aux apprentissages réalisés. C'est sur cette base que sera décidé leur promotion ou leur échec. Bref, les rôles sont distribués et une relation clairement dissymétrique est instituée. Il s'en déduit que les comportements des uns et des autres sont régis par des conventions implicites, appelés *scripts* ou encore *habitus*. Ce qui se passe en classe ne dépend donc que très peu de la personnalité des acteurs ; leurs marges de manœuvre sont étroites.

Cette dernière affirmation est, elle-aussi, contre-intuitive. En classe, l'enseignant n'est pas réellement maître à bord⁷. Avec Bayer et Ducrey (1998), nous pensons que, pour rendre intelligibles les phénomènes d'enseignement, il faut contextualiser leur analyse

[...] en remettant la classe à sa place, c'est-à-dire en ne la considérant que comme une partie d'un ensemble : partie d'un établissement scolaire, d'un ordre de scolarité défini et, dans cet ordre, d'une filière et d'un niveau scolaire eux aussi définis. L'enseignant et les élèves qui entrent dans une classe ainsi située y pénètrent nécessairement avec certaines représentations, l'un, de ses devoirs, les autres, de leurs attentes de formation (p. 267).

Ces représentations définissent des contraintes de programme qui, à côté de contraintes de fonctionnement (taille et composition des effectifs d'élèves, temps, espace et équipements disponibles, etc.) et de contraintes de forme (scénarios communicationnels associés aux tâches et contenus d'enseignement), définissent les déterminations qui affectent le jeu interactionnel des acteurs qui s'y côtoient.

Dans ce domaine, les avancées doivent beaucoup aux études ethnographiques de Jackson (1968), Kounin (1970), Kounin et Gump (1974), Kounin et Doyle (1975), Doyle et Ponder (1975), entre autres. Leurs analyses rendent intelligibles ce qui se passe en classe et aident à comprendre pourquoi les enseignants « résistent » à certaines recommandations pédagogiques qui font fi des contraintes propres à l'écologie de la classe. Plus précisément encore, elles expliquent pourquoi les transpositions didactiques des apports de la psychologie conduisent parfois l'enseignant à la déroute. Parallèlement, elles illustrent à merveille la nécessité de concevoir les relations entre le psychologique et le sociologique en termes

7. Par conséquent, l'évaluation des enseignants est un exercice périlleux ; elle est injuste si elle néglige de prendre en considération le contexte de leurs pratiques.

d'interactions. Si la classe constitue un champ social déterminé par des normes, représentations et *habitus* émanant de l'histoire culturelle et institutionnelle de l'école, les interactions qui s'y observent sont également conditionnées par les caractéristiques propres à notre fonctionnement cognitif.

EN RÉSUMÉ ...

... la pédagogie est un art difficile. Elle exige nécessairement un engagement axiologique au sein duquel les connaissances scientifiques sont mobilisées et organisées en fonction d'un plan d'action finalisé par un but et, partant, par des valeurs. La vouloir scientifique est une ambition scientifique dont les dérives nous effrayent : négation des questions de droit ou de valeurs et, partant, plongée dans la pensée unique et, à moyen terme, dans le totalitarisme.

Le projet d'appréhender scientifiquement la chose éducative et de construire à son propos un savoir articulé et validé est, quant à lui, réalisable et ambitieux. L'objet de l'entreprise est, par essence, pluridisciplinaire. L'approcher exclusivement au départ de la psychologie ou de la sociologie conduit inéluctablement au réductionnisme. Les mœurs éducationnelles relèvent de déterminations socio-historiques, tout en impliquant des mécanismes spécifiquement biologiques et psychologiques. La prétention nomothétique paraît, dès lors, inadaptée ; elle débouche sur l'ontologisme dont nous avons essayé de montrer qu'il était obsolète. Plus réalistement et, sans doute, plus modestement, nous assignons à la recherche en éducation l'objectif d'élaborer des modèles d'intelligibilité et de les soumettre à l'épreuve de la vérification des faits (empiriques et/ou historiques). Ce cadre épistémologique s'assortit logiquement d'un pluralisme méthodologique dont nous avons tenté d'illustrer la fécondité et la nécessité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aron, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.
- Avanzini, G. (1987). *Introduction aux sciences de l'éducation*, Paris : Privat (2^e édition).
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? In M. Crahay et D. Lafontaine (Éd.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 483-507). Bruxelles : Labor.
- Bayer, E. & Ducrey, F. (1998). Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Coll. Raisons éducatives, pp. 243-277). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

- Bellack, A.A., Hyman, R.T., Smith, F.L. & Kliebard, H.M. (1966). *The Language of the Classroom*, New York : Teachers College Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development*, Cambridge : University Press.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Bern : Peter Lang.
- Claparède, E. (1912). *Pourquoi les sciences de l'éducation*. In E. Claparède, *L'école sur mesure* (pp. 89-135). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situations et interactions maître-élève : changer sa façon d'enseigner. Est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, 88, 67-94.
- Crahay, M. & Lafontaine, D. (Éd.). (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- Cronbach, L.J. (1974). *Beyond the two disciplines of psychology*. Communication à l'Assemblée de l'American Psychological Association, Los Angeles, 1 septembre 1974.
- Darwin, Ch. (1996). *L'origine des espèces*. Paris : Flammarion (traduit par E. Barbier).
- Debesse, M. (1973). Défi aux sciences de l'éducation. *Revue Sciences de l'éducation*, 4, 7-19.
- De Ketele, J.M. (Éd.). (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (Éd.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-481). Bruxelles : Labor.
- Doyle, W. & Ponder, G.A. (1975). Classroom Ecology : Some Concerns About a Neglected Dimension of Research on Teaching. *Contemporary Education*, 46, 183-188.
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The Study of Teaching*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Durkheim, E. (1985). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF (5^e édition).
- Durkheim, E. (1938/1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York : Macmillan.
- Eurydice, (2000). *Les chiffres-clefs de l'éducation*. Luxembourg : Office des Publications officielles de la Communauté Européenne.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre théorie et pratique*. Paris : Dunod.
- Gage, N.L. (1963). Paradigms for research on teaching. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on teaching* (pp. 94-141). American Educational Research Association. Chicago : Rand McNally.
- Gage, N.L. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement ? In M. Crahay et D. Lafontaine (Éd.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 411-433). Bruxelles : Labor.

- Hameline, D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion : ODIS.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. (Cahier no 36). Genève : Service de la Recherche sociologique.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classroom*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Kant, E. (1985). *Critique de la raison pure*. Paris : Gallimard, La Pléiade, Tome I.
- Kant, E. (1996). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin (8^e édition).
- Keeves, J.P. (1995). *The World of School Learning. Selected Key findings from 35 Years of IEA Research*. The Hague : The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J.S. & Gump, P.V. (1974). Signal systems of lesson settings and the task related behavior of preschool children. *Journal of educational Psychology*, 66 (4), 554-562.
- Kounin, J.S. & Doyle, W. (1975). Degree of continuity of a lesson's signal system and the task involvement of children. *Journal of Educational Psychology*, 67, (2), 159-164.
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris : PUF.
- Leontiev, A.N. (1972). *Le développement du psychisme*. Paris : Éd. Sociales (3^e édition).
- OCDE (2002). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, édition 2002.
- Osterrieth, P. (1966). *Faire des adultes*. Bruxelles : Mardaga
- Piaget, J. (1970). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1972). *Sagesse et illusion de la philosophie*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1973). *Introduction à l'épistémologie génétique*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Prost, A. (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF. (2^e édition).
- Rosenshine, B.V. (1971). *Teaching behaviours and student achievement*. London : National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Rosenshine, B. & Furst, C. (1973). Use of direct observation to study teaching. In R. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching* (pp. 122-183). Chicago : Rand Mac Nally.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Smith, B.O. (1960). A concept of teaching. *Teachers' College Record*, 61, 5, 229-241.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

- Turney, C. (1981). *The Anatomy of Teaching*. Sydney : Lan Novak.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotsky, L.S. (1985). Les bases épistémologiques de la psychologie. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Éd.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

Table des matières

Sommaire	5
Introduction	
Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation	7
<i>Madelon Saada-Robert & Francia Leutenegger</i>	
La légitimité scientifique de la recherche en sciences de l'éducation	7
Expliquer/comprendre en sciences humaines et sociales	9
Un rapport déductif et inductif pour expliquer/comprendre	14
Expliquer/comprendre : une dualité unifiée	15
De la dualité expliquer/comprendre vers les différentes formes de l'explication en sciences de l'éducation	16
Les formes explicatives au plan des procédés de recherches singulières en sciences de l'éducation	20
Conclusion : expliquer/comprendre, un rapport revisité en sciences de l'éducation	20
L'explication/compréhension dans le moment méthodique de la recherche	22
L'explication/compréhension dans le moment non méthodique de la recherche	23
Organisation de l'ouvrage	24
Première partie : L'explication en sciences humaines et sociales	24
Deuxième partie : Les formes de l'explication et les procédés de recherches singulières	25
Troisième partie : L'explication/compréhension et l'épistémologie interne aux sciences de l'éducation	26
Références bibliographiques	27

L'EXPLICATION EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES	29
L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation ?	31
<i>Gérard Vergnaud</i>	
Introduction	31
Un exemple de conceptualisation, l'apprentissage des mathématiques	34
Retour sur la causalité	37
Action et conceptualisation	40
Conclusion	43
Références bibliographiques	44
Les styles explicatifs en sciences sociales	45
<i>William Ossipow</i>	
Introduction	45
Quel concept de sciences sociales ?	45
Quel concept d'explication ?	47
L'idée de style explicatif	50
Le style explicatif empiriste (Émile Durkheim)	52
La sociologie compréhensive (Max Weber)	56
Conclusion	62
Références bibliographiques	65
LES FORMES DE L'EXPLICATION ET LES PROCÉDÉS DE RECHERCHES SINGULIÈRES	67
Accès à l'écrit et déficience mentale. Attentes et pratiques	69
<i>Britt-Marie Martini-Willemin & Gisela Chatelanat</i>	
Introduction	69
Une problématique en contexte	70
L'origine de la question	71
La pertinence de la demande	72
Classifications et plan d'étude	74
Classifications du retard mental	75
L'école, ses finalités et son attitude face aux minorités	78
Remarques conclusives	82
Perspectives	84
<i>L'analyse de textes</i>	84
<i>L'entretien</i>	85
Références bibliographiques	86

Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive	89
<i>Kristine Balslev & Madelon Saada-Robert</i>	
L'apprentissage situé de la littéracie et la recherche en éducation	91
Disciplines de référence ou disciplines contributives à la recherche en éducation ?	91
L'apprentissage situé de la littéracie	92
Description de la recherche	93
Un processus inductif/déductif pour <i>construire l'objet d'étude</i>	95
Un processus inductif/déductif pour <i>construire les données</i>	98
Deux sources de données	99
Interprétation de la première source de données en termes de stratégies	100
Interprétation de la deuxième source de données	100
<i>La transcription des explications métagraphiques</i>	102
<i>Le découpage du protocole en unités de sens</i>	102
<i>La catégorisation des unités de sens</i>	103
Retour à la première source de données	104
Points d'analyses potentiels	104
Comprendre/expliciter des données complexes	105
Références bibliographiques	108
Expliquer en didactique du français : réflexions à partir de recherches sur la planification textuelle	111
<i>Joaquim Dolz & Thérèse Thévenaz-Christen</i>	
Les opérations de planification textuelle	114
Premier type de recherche : la planification textuelle dans le rapport explicatif en chimie	116
Deuxième type de recherche : la planification <i>on line</i> en dyades d'un récit d'énigme	119
Troisième type de recherche : les outils didactiques de l'enseignant pour la production d'un résumé incitatif d'une quatrième de couverture	123
Conclusions	125
Références bibliographiques	129
Comparer les effets de deux approches d'enseignement/apprentissage de l'orthographe : une démarche quasi expérimentale	131
<i>Yviane Rouiller Barbey & Laurence Rieben</i>	
Introduction	131
Description de la recherche	132
Objectifs et questions de recherche	132
Principaux résultats	135
<i>Deuxième primaire</i>	135
<i>Sixième primaire</i>	136

Implications pédagogiques	137
Options conceptuelles et méthodologiques	138
Cadre conceptuel et disciplines de référence	138
Recherche sur, pour, en éducation	140
Expliquer/comprendre	141
Remarques conclusives	143
Références bibliographiques	145
Quels rapports entre langage, action et formation pour une analyse diagnostique ?	149
<i>Kim Stroumza</i>	
Introduction	149
Illustration d'une lecture diagnostique	150
Diagnostic et clinique : quelques précisions	154
Complexité et singularité de la situation	154
Objet non directement visible : le psychique et ses processus	156
Le vécu de l'observateur comme constitutif de l'objet	158
Amélioration et développement personnel	159
Un diagnostic peut-il être considéré comme une explication ?	160
Conclusion	161
Références bibliographiques	162
La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix	165
<i>Marie-Christine Josso & Catherine Schmutz-Brun</i>	
Preliminaires	165
L'écriture du récit de vie comme exploration de sa formation (variation Josso)	167
L'authenticité du récit repose sur les habiletés d'évocation de l'artiste-conteur	168
L'histoire émerge de la capacité de l'auteur-biographe à se reconnaître comme porteur de quêtes et, par là, auteur du sens de sa vie	169
La formation de l'auteur se donne à comprendre lorsque le chercheur-interprète s'interroge sur la démarcation entre les expériences significatives et les expériences fondatrices	171
La séquence inaugurale ou une histoire de prénom pour entrer dans le récit de sa vie (variation Schmutz-Brun)	173
L'histoire du prénom comme pré-texte	174
Un tour du nom	176
L'importance de la nomination	178
Écrire son prénom	179
En conclusion	180
Références bibliographiques	181
Annexe	183

L'EXPLICATION/COMPRÉHENSION ET L'ÉPISTÉMOLOGIE INTERNE AUX SCIENCES DE L'ÉDUCATION	185
Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet	187
<i>Maryvonne Charmillot & Laurence Seferdjeli</i>	
Travailler en compréhension	188
Socialisation et lien social face au sida	189
Les représentations du rapport théorie-pratique :	
épistémologie d'une démarche de recherche	194
Première étape exploratoire : les associations libres	196
Deuxième étape exploratoire : les entretiens semi-directifs	197
Troisième étape exploratoire : les entretiens non directifs	198
Synthèse	199
Références bibliographiques	202
Contextes en interaction dans la construction d'une démarche de recherche	205
<i>Marta Milian</i>	
Complexité en didactique, complexité en recherche	205
La recherche comme système d'activité	208
La planification de la recherche	210
Les changements pendant l'activité de recherche	212
L'analyse des données	215
La construction du savoir didactique	217
Conclusions concernant les résultats de la recherche	217
<i>Relation du contexte de l'écrivain avec le contexte du récepteur</i>	217
<i>Confluence de plusieurs contextes dans le contexte de production</i>	218
<i>Présence du contexte scolaire comme contexte d'apprentissage</i>	218
Conclusions concernant l'activité de recherche en didactique	219
<i>Relation du contexte de réception de la recherche avec le contexte du chercheur</i>	219
<i>Confluence de plusieurs contextes – systèmes d'activité – dans le contexte d'observation et de recherche</i>	220
<i>Présence du contexte de l'activité en tant que contexte d'apprentissage</i>	220
Synthèse	221
Références bibliographiques	224

Expliquer et comprendre dans une approche clinique/ expérimentale du didactique ordinaire	227
<i>Maria Luisa Schubauer-Leoni & Franca Leutenegger</i>	
Le didactique ordinaire comme objet de la didactique comparée	228
Didactique comparée et didactiques des disciplines dans les champs des sciences humaines et sociales et des sciences de l'éducation	232
Le découpage théorique et empirique de la didactique comparée et la double dialectique clinique/expérimental et explication/compréhension	233
Des systèmes en interrelation	233
Un double jeu dialectique : clinique/expérimental et explication/compréhension	233
La démarche comparative	235
L'étude du devenir conjoint de l'action enseignante et de l'action apprenante	237
Un double univers théorique et empirique	237
Un système de concepts théoriques pour expliquer/comprendre	238
Un système de dispositifs méthodologiques et théoriques pour porter le clinique/expérimental	240
<i>Des dispositifs de production de traces</i>	240
<i>Des dispositifs d'analyse</i>	244
Dans une perspective conclusive	248
Références bibliographiques	248
La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale	253
<i>Marcel Crahay</i>	
Recherche et pratique : une autonomie nécessaire	254
La recherche en éducation peut-elle déboucher sur des lois ?	256
Les sciences de l'éducation, au carrefour du sociologique et du psychologique	260
Multidimensionnalité de la chose éducative et pluralisme méthodologique	263
L'analyse historique des faits éducatifs	263
L'analyse comparée des systèmes éducatifs	266
L'analyse du processus d'enseignement	267
En résumé ...	270
Références bibliographiques	270
Table des matières	275

Collection *Raisons Éducatives*

Concept éditorial

Raisons Éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Université.

Chaque édition traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la section que dans d'autres universités.

Raisons Éducatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de « chantiers » réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

Comité de rédaction

Le travail principal du comité de rédaction est de définir le thème retenu pour chaque publication de la collection, de repérer et susciter les contributions souhaitées ainsi que de veiller au respect de l'orientation éditoriale.

Jean-Michel BAUDOIN (secrétaire de rédaction), Jean-Paul BRONCKART, Gisela CHATELANAT, Joaquim DOLZ, Janette FRIEDRICH, Monica GATHER THURLER, Rita HOFSTETTER, Francia LEUTENEGGER, Olivier MAULINI, Cléopatre MONTANDON, Christiane MORO, Edmée OLLAGNIER, Greta PELGRIMS, René RICKENMANN, Madelon SAADA-ROBERT et Bernard SCHNEUWLY.

ADRESSE : RAISONS ÉDUCATIVES

Université de Genève – *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* – CH-1227 Carouge - GE

Courrier électronique : Marianne.Weber@pse.unige.ch

Secrétariat : Marianne WEBER

Comité scientifique

Le comité scientifique regroupe des chercheurs en éducation suisses et étrangers. La composition de ce comité est représentative des champs disciplinaires et des domaines de référence propres aux sciences de l'éducation. Chaque contribution de la série est soumise, pour expertise, à deux lecteurs du comité scientifique.

Cristina ALLEMANN-GHIONDA, Université de Cologne (Allemagne) – François AUDIGIER, Université de Genève (Suisse) – Daniel BAIN, Service de recherche en éducation (SRED), Genève (Suisse) – Jean-Marie BARBIER, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris (France) – Élisabeth BAUTIER, Université de Paris VIII Saint-Denis (France) – Jacky BEILLEROT, Université Paris X Nanterre (France) – Étienne BOURGEOIS, Université catholique de Louvain (Belgique) – Michel BROSSARD, Université Victor Segalen Bordeaux 2 (France) – Jean BRUN, Université de Genève (Suisse) – Pierre CASPARD, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Nanine CHARBONNEL, Université de Strasbourg (France) – Bernard CHARLOT, Université Paris VIII Saint-Denis (France) – Anne-Marie CHARTIER, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Yves CHEVALLARD, Institut universitaire de formation des maîtres, Aix-Marseille (France) – Marcel CRAHAY, Université de Liège (Belgique) – Lucien CRIBLEZ, Université de Zurich (Suisse) – Isabelle DELCAMBRE, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – Christine DELORY-MOMBERGER, Université Paris XIII, (France) – Jean-Jacques DUCRET, Service de recherche en éducation (SRED), Genève (Suisse) – José-Luis GARCIA GARRIDO, Université nationale d'éducation à distance, Madrid (Espagne) – Roland GOIGOUX, Institut universitaire de formation des maîtres, Clermont-Ferrand (France) – Jean-Luc GURTNER, Université de Fribourg (Suisse) – Jean HEBRARD, Ministère de l'éducation nationale, Paris (France) – France HENRI, Télé-université, Sherbrooke (Canada) – Geneviève JACQUINOT, Institut national d'agronomie et Université de Paris VIII Saint-Denis (France) – Jean-Pierre JAFFRÉ, Centre national de la recherche scientifique (CNRS), Paris (France) – Guy JOBERT, Université de Genève (Suisse) – Samuel JOSHUA, Université de Provence, Marseille (France) – Jean-Luc LAMBERT, Institut de Pédagogie Curative, Fribourg (Suisse) – Louis LEVY-GARBOUA, Université Paris I (France) – Pierre MARC, Université de Neuchâtel (Suisse) – Jean-Pierre MEUNIER, Université catholique de Louvain (Belgique) – Nicole MOSCONI, Université de Paris X Nanterre (France) – Fernand OUELLET, Université de Sherbrooke (Canada) – Jean-Louis PAOUR, Université de Provence, Marseille (France) – Anne-Nelly PERRET-CLERMOND, Université de Neuchâtel (Suisse) – André PETITAT, Université de Lausanne (Suisse) – Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – Claude SIMARD, Université de Laval (Québec, Canada) – François STOLL, Université de Zürich (Suisse) – Juan-Carlos TEDESCO, IIEP, Buenos Aires (Argentine) – Jacques WEISS, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel (Suisse) ainsi que l'ensemble des membres de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève – Martine WIRTHNER, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel (Suisse).