

Sommaire

Introduction

Théories de l'action et éducation <i>Jean-Michel Baudouin & Janette Friedrich</i>	7
--	---

Enquêtes sur le concept d'action

La créativité de l'agir <i>Hans Joas</i>	27
Le sens logique des actes civils <i>Patrick Pharo</i>	45
Théories de l'action ou Rencontres de l'activité ? <i>Yves Schwartz</i>	67
Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action <i>Janette Friedrich</i>	93
Une grammaire de l'action <i>Claude de Jonckheere</i>	113
S'entendre pour agir et agir pour s'entendre <i>Jean-Paul Bronckart</i>	133

Action et recherches en éducation

La construction sociale de la connaissance comme action <i>Marie-Noëlle Schurmans</i>	157
L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension <i>Élisabeth Chatel</i>	179
Théories de l'action et action du professeur <i>Gérard Sensevy</i>	203

Sémiotique de l'action éducative : apports pour l'analyse didactique des leçons d'arts plastiques <i>René Rickenmann</i>	225
Clinique du travail et action sur soi <i>Yves Clot</i>	255
Autobiographie et formation : regards sur le texte et l'action <i>Jean-Michel Baudouin</i>	279
La constitution de champs de pratiques en champs de recherches <i>Jean-Marie Barbier</i>	305
Table des matières	319

INTRODUCTION

Théories de l'action et éducation

Jean-Michel Baudouin & Janette Friedrich

Dans le champ des sciences humaines et sociales ainsi qu'en philosophie, on observe un regain très vif des discussions portant sur les théories de l'action. Le concept de l'action et les rationalités qui s'y développent ou en rendent compte font ainsi l'objet d'analyses renouvelées, qui se prolongent aussi bien au plan de l'enquête empirique qu'au plan du débat épistémologique.

L'objectif de ce volume est de proposer d'une part un repérage portant sur ces travaux, les controverses qui les animent et les propositions théoriques qui les caractérisent, et d'autre part sur leurs correspondances ou recoupements dans le domaine des sciences de l'éducation. Une telle orientation conduit à expliciter les caractéristiques des travaux propres aux sciences de l'éducation concernant le concept de l'action, et à repérer leurs articulations possibles au mouvement théorique plus général. Le but d'une telle mise en dialogue est double : d'un côté, nous tentons de trouver des passerelles possibles entre les différents « mondes du discours » sur l'action qui semblent à première vue spécifiques et propres à chaque discipline. D'un autre côté, nous proposons de repérer des éléments qui pourraient être fructueux pour les discussions sur l'action tenues en sciences de l'éducation.

LES THÉORIES DE L'ACTION : DIVERSITÉ THÉORIQUE ET ORIENTATIONS COMMUNES

Les théories de l'action présentent une configuration intellectuelle particulière, en tant qu'elles ne se donnent pas à saisir comme une école de pensée ou un paradigme unifié, comme par exemple ce fut le cas à l'évidence

pour le structuralisme dans le champ des sciences humaines et sociales. La physionomie actuelle des théories de l'action provient en effet du travail de multiples équipes de recherche et de laboratoires œuvrant sur des terrains hétérogènes, travail en outre marqué par de nombreuses initiatives individuelles et des rencontres heureuses mais aléatoires, travail qui n'est finalement saisissable que dans l'après-coup d'une forme d'enquête à la fois intellectuelle, institutionnelle et biographique, qu'invente en un genre nouveau le travail d'analyse de Dosse (1995).

Nous ne disposons donc pas d'une sorte de *Traité des théories de l'action* contemporaines rassemblant d'une manière systématique les thèses en présence. Pourtant le caractère pluriel des théories de l'action n'empêche nullement quelques orientations communes fortes. Parmi celles-ci, il convient de relever en tout premier lieu une attention soutenue à la dimension explicite et réfléchie de l'action (Gauchet, 1988), aux justifications exhibées par les acteurs pour rendre compte de leur agir (Boltanski et Thévenot, 1991), ou à la part d'auto-interprétation qui traverse le faire et son dire (Bruner, 1991). L'approche scientifique ne procède plus ici par disqualification radicale du sens commun, qui devient finalement l'indépassable objet et l'énigme primordiale. Dans une telle perspective, les compétences cognitives se distribuent d'une manière plus large sur les acteurs, sans qu'une telle conception constitue un retour à des formes précritiques de la connaissance (comprendre pourquoi les gens se trompent fait partie du champ), encore moins un retour à la promotion récurrente d'un sujet omnipotent et omniscient, ni non plus à la disqualification symétrique des expertises et des savoirs savants. Le défi pour les sciences humaines et sociales, dès lors qu'elles se saisissent de l'action, réside dans l'analyse de sa constitution propre, où l'on reconnaît aux sujets une capacité de connaître et d'interpréter les situations et les interactions, sans pour autant renoncer à une posture scientifique distanciée, procédant par confrontation et accumulation (voir par exemple Rastier, 2001).

LES FILIATIONS PROPRES AUX THÉORIES ACTUELLES DE L'ACTION

Dans tous les cas, les travaux sur l'action sont marqués par des discussions entre philosophie et sciences humaines et sociales. La pensée philosophique sur l'action, développée notamment dans la deuxième moitié du XX^e siècle, sert souvent de ressource et de point de référence pour un grand nombre de propositions à caractère épistémologique et méthodologique faites dans les sciences humaines et sociales. Il ne s'agit cependant pas d'un applicationnisme unilatéral. Les contributions des chercheurs en sciences de l'éducation choisies pour ce volume montrent que les emprunts réalistes et les références retenues s'insèrent toujours dans une problématique

bien spécifique et propre à la discipline. En conséquence, les concepts philosophiques sollicités sont confrontés à une démarche de recherche et des données qui les transposent et les reconstruisent dans un tout autre contexte.

Une analyse des rapports entre philosophie et sciences humaines et sociales dans la discussion sur l'action permet le repérage de filiations traversant les théories de l'action contemporaines, et qui en constituent l'arrière-plan théorique. Nous allons donc prendre le risque, avec la modestie qui convient pour ce genre d'entreprise, de distinguer quatre filiations ou rameaux caractéristiques pour les théories philosophiques de l'action élaborées au XX^e siècle, lesquels se trouvent sollicités d'une manière ou d'une autre dans les différentes contributions de ce volume.

La sémantique de l'action

Il y a tout d'abord une filiation « conceptuelle » ou grammaticale, repérée sous le terme de sémantique de l'action et qui renvoie aux travaux du Wittgenstein des *Investigations philosophiques* (1961) et à ceux d'Anscombe (1957) : cette filiation *fonde en raison une distinction entre mouvement et action* qui connaîtra une fortune essentielle. Elle légitime que l'action fasse l'objet d'un travail d'interprétation non réductible au principe de causalité prévalant dans l'explication des événements naturels. Cette filiation concourt ainsi à sa manière à l'autonomie d'un objet théorique, celui de l'action, avec son épaisseur sémantique et culturelle, qui le distingue très nettement du comportement propre à l'approche behavioriste. Von Wright (1971) résume ce caractère double de l'action humaine, que l'on peut décrire comme événement en tant que système clos de comportement, et comme intervention intentionnelle : on retrouve ainsi selon l'auteur la dichotomie des méthodes utilisées en sciences de la nature et en sciences humaines.

La sémantique de l'action fournit les catégories sans lesquelles on ne peut donner à l'action son véritable sens d'action, qui en fait autre chose qu'un événement survenant dans la nature. Évoquer des actions, c'est évoquer nécessairement des intentions, des buts, des raisons d'agir, des motifs, des agents, des responsabilités. Du point de vue de cette filiation, l'analyse des propriétés sémantiques du langage de l'action permet d'objectiver le sens de l'action (Ricœur, 1977). La pensée de Wittgenstein en est posée à l'origine grâce à l'élaboration du concept de *jeu de langage*. Ce concept introduit une réhabilitation de l'usage et de ses contextes d'effectuation. Il fournit le point de départ du deuxième rameau, la théorie des actes de langage, et contribue d'une manière décisive à l'édification d'un paradigme communicationnel.

La pragmatique et la théorie des actes de langage

La théorie des actes de langage, définie par Austin (1970) et systématisée par Searle (1969), connaîtra un destin riche, notamment dans la philosophie de Habermas (1987). Elle repose sur une conception de la communication comme accomplissement de certains types d'acte, qui feront l'objet d'une description systématique. Austin montre ainsi qu'entre le langage et le monde, il existe non seulement d'autres relations que celles de la seule description, mais des actes qui ne sont possibles que par l'institution du langage. La promesse constitue sans doute la figure emblématique des actes de langage et du tournant pragmatique. Inobservable au microscope ou au télescope, elle constitue une réalité sémiotique et actionnelle qui interroge les rapports traditionnellement supposés entre discours et action.

En commun aux deux filiations ici esquissées apparaît une réhabilitation de la référence, permise par le passage de la langue au discours, référence que le structuralisme linguistique ne permettait pas de penser, excluant ainsi une analyse des multiples rapports entre action et discours.

L'intentionnalité

Le troisième rameau des théories de l'action, se réfère à la phénoménologie d'Husserl, en ce sens qu'aux yeux de Ricœur elle thématise véritablement ce que la philosophie du langage ordinaire (la sémantique de l'action) tente de réaliser quelques décennies plus tard : « ce déplacement de la thèse du monde naturel vers la thèse du sens du monde », appréhendable selon les catégories de l'expérience personnelle et du monde vécu. La question de l'intentionnalité y est centrale. Les travaux de Petit (1991) montrent combien « une théorie de l'action qui voudrait se détourner complètement du thème intentionnel, manquerait l'action dans une dimension essentielle de sa signification » (p. 348). On observe chez Pharo (1993) un crédit de même nature, alors situé dans la perspective de dégager les « structures générales du monde de la vie », qui permettent de regarder de près « comment l'action se structure elle-même, par le fait qu'elle se mène suivant des formes communes de compréhensibilité, lesquelles sans doute sont culturelles, ce qui pourtant ne les empêche pas de relever de structures beaucoup plus universelles et générales de la compréhension pratique » (p. 54).

Autour des concepts de l'intentionnalité et du monde vécu, se produit une rencontre de traditions réflexives différentes qui se sont longtemps développées dans une forte ignorance mutuelle. Un dialogue se construit entre la philosophie analytique anglo-saxonne et une philosophie plus continentale à caractère phénoménologique. Animé par Habermas et Ricœur, ce dialogue est souvent conduit dans une discussion étroite avec les

sciences humaines et sociales. Ce troisième rameau trouve un partenaire critique dans la théorie de l'agir communicationnel.

L'agir communicationnel

Le modèle téléologique de l'action propre aux sciences économiques et sociales se trouve dans la pensée d'Habermas enrichi par la constitution d'un nouveau paradigme, celui des actions orientées sur l'intercompréhension et la coordination des actions. Le concept d'« agir communicationnel » est une réponse au fonctionnalisme de Parsons et au systématisme de Luhmann. Par le jeu de prétentions respectives à la validité, l'agir communicationnel est alors pensé comme principe de discernement de trois sphères d'évaluation de l'action : l'agir téléologique, centré sur un but, propre au monde objectif et fondé sur des critères de vérité et d'efficacité ; l'agir régulé par des normes, propre au monde social, fondé sur des critères de justesse et de légitimité ; l'agir dramaturgique, propre au monde subjectif, fondé sur des critères d'authenticité et de véricité. Cette proposition théorique est à l'origine de nombreuses recherches, élaborées notamment dans le monde francophone, où les processus de coordinations des actions et les évaluations qui les accompagnent sont mis au premier plan (voir par exemple Boltanski et Thévenot, 1991).

Sémantique de l'action, pragmatique des actes de discours, intentionnalité, agir communicationnel : l'esquisse de filiations des théories de l'action en philosophie tentée ici invite donc à prendre en compte deux dimensions majeures : le langagier (ou le discursif, le communicationnel) et l'intentionnel, posées au principe même de l'intérêt théorique porté à l'action.

THÉORIES DE L'ACTION ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Il est important de mentionner que ce n'est pas le concept de l'action mais la catégorie de la pratique qui a toujours été très investie par les sciences de l'éducation. La situation est paradoxale. En effet, les multiples déterminations du champ pratique à l'œuvre dans les démarches éducatives et leurs traitements didactiques et pédagogiques ont toujours retenu l'attention des chercheurs, et ont suscité de multiples analyses qui définissent une forte sensibilité des sciences de l'éducation sur ce thème, et lui confèrent – la formulation est sans doute trop forte – une sorte d'« expertise » annonciatrice des questions centrales qui sont abordées sous l'égide des théories de l'action (en particulier les multiples déterminations et décalages marquant

le passage entre intention et cours d'action). Charlot (1995, p. 24) souligne que l'éducation, en tant qu'objet des sciences de l'éducation, « peut être analysée comme une *action intentionnelle* (c'est l'auteur qui souligne) exercée sur autrui pour l'amener à être ce qu'il doit être [...] ». L'action et plus largement la catégorie des pratiques sont donc omniprésentes dans le champ des sciences de l'éducation. Mais, dans le même temps, les réflexions sur les pratiques éducatives se sont développées dans une forte autonomie vis-à-vis des discussions propres aux théories de l'action. Les raisons restent à analyser, mais nous aimerions brièvement mentionner quelques aspects du traitement de la dimension de l'action dans les sciences de l'éducation qui s'avèrent selon nous propres à cette discipline, et qui témoignent d'un intérêt naissant de plus en plus affiché des sciences de l'éducation pour les théories de l'action.

Multidisciplinarité

Comme chacun sait, les sciences de l'éducation abritent différentes disciplines ou approches en voie de disciplinarisation (Hofstetter et Schneuwly, 1999), permettant la coexistence effective de nombreuses constructions spécifiques de l'objet (selon que l'on en privilégie la constitution psychologique ou sociologique, historique ou philosophique) et en établissant une sorte de principe-passerelle entre elles, par la sollicitation du fait éducatif comme thème commun (Charlot, idem). Les sciences de l'éducation ont permis également l'émergence de disciplines propres à son champ, comme par exemple les didactiques disciplinaires, ou le développement de problématiques spécifiques comme celle du rapport au savoir. Au final et *de facto*, le champ pratique en éducation est ainsi positionné comme relevant d'une approche multidisciplinaire, champ pratique dont on espère une meilleure intelligence par sommation de savoirs différenciés mais estimés complémentaires. Dans cette perspective, les actions font l'objet d'approches diversifiées, liées à la multiplicité des approches disciplinaires, ce qui ne favorise pas la constitution d'un corps d'hypothèses communes.

Action et philosophie de l'éducation

La philosophie de l'éducation (voir pour un panorama récent Houssaye, 1999), en particulier les travaux de Charbonnel (1993) et de Hameline (1986, 2000), a contribué également à problématiser l'action comme enjeu majeur. En remettant au premier plan les dimensions rhétoriques des sciences de l'éducation naissantes (fin XIX^e, début XX^e) et en analysant systématiquement les usages et les glissements métaphoriques de ses discours scientifiques d'alors, elle a permis de débusquer la praxéologie masquée qui

orientait l'observation « neutre » du fait éducatif, où l'énoncé descriptif ne se dégageait pas nécessairement de l'incitation prescriptive. Observons qu'aujourd'hui les prolongements pragmatiques possibles de la recherche éducative la traversent en permanence, car les orientations théoriques conduisent souvent à des préconisations effectives dans le champ pratique, lequel est aussi un espace public où des points de vue antagonistes s'affrontent sur les moyens, les méthodes et les finalités du bien commun que représente l'éducation (voir Bronckart dans ce volume).

Action et champ scolaire

La prise en compte du champ pratique est également observable dans les dispositifs de formation des enseignants et des formateurs d'adultes. Dans le champ scolaire, les innovations portant sur les démarches de formation se caractérisent par une forte centration sur l'analyse réflexive de l'activité des enseignants (Schön, 1983 ; Altet, 1994 et Perrenoud, 1996). Plus largement, qu'il s'agisse des travaux didactiques portant sur l'enseignement des langues premières ou secondes ou des mathématiques, les recherches privilégient l'analyse des situations et portent sur l'activité des enseignants (Brousseau, 1996 ; Brun, Conne, Floris & Schubauer-Leoni, 1998 ; Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly, & Thévenaz, 1999 ; Goigoux, 1997 ; Sensevy, 1998) ou l'étude systématique des interactions en classe (Edmonson, 1995 ; Halté, 1999).

Observons qu'avec l'intérêt confirmé des chercheurs pour ce qui se passe en salle de classe, un nouvel objet de recherche commence à émerger. Le regard, fixé jusqu'ici sur l'élève et la manière dont le savoir est enseigné et appris, se tourne également vers l'analyse systématique de l'action effective du professeur. Pour mener les analyses empiriques du travail des enseignants en classe, l'élaboration d'un modèle de l'action éducative et formative paraît de plus en plus indispensable. Ce volume propose trois approches de cette dimension des recherches actuelles (Chatel, Rickenmann et Sensevy).

Action et formation des adultes

Dans le champ de la formation des adultes, l'analyse des pratiques (Lesne, 1984) et les démarches de recherche-action (Desroches, 1991) ont concouru à la prise en compte du champ pratique comme dimension déterminante de la recherche. Celles-ci se développent également en lien avec la professionnalisation de certaines filières universitaires et rencontrent le projet d'institutions de formation professionnelle de susciter un processus de

reconnaissance de leurs compétences en matière de recherche (champs du travail social, de la santé et de l'enseignement en particulier). Ces pratiques permettent la décantation progressive de débats sur les rapports entre recherche et champ pratique (Barbier, Chaix & Demailly, 1994 ; Barbier dans ce volume) et sont à l'origine de dispositifs de formation de longue durée destinés à des praticiens ou professionnels insérés, dispositifs intégralement définis par l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation d'un projet de recherche. Les caractéristiques de la recherche-action ont favorisé ainsi une réévaluation très sensible des savoirs de la pratique et de leur constitution particulière.

Ces orientations sont aujourd'hui enrichies par les analyses cliniques portant sur le travail et l'approfondissement de la distinction désormais classique léguée par l'ergonomie de langue française entre travail prescrit et travail réel. Une connaissance de l'action, non pas uniquement à partir de sa décomposition et sa modélisation, mais à partir de l'analyse de l'activité en cours oriente de nombreuses recherches. Les formes d'investissements subjectifs dans l'action sont mieux repérées et conduisent à formuler ce qui dans l'organisation du travail permet ou empêche des développements et des transformations du sujet (Clot, 1999 ; Schwartz, 2000). L'ensemble de ces travaux conduit à de nouvelles propositions concernant les rapports entre savoirs ordinaires et savoirs savants, concepts quotidiens et concepts scientifiques (Barbier, 1997 ; Clot, 1998), et à reconnaître mieux les spécificités de l'intelligence au travail ou de la formation des compétences (Jobert, 1999). Des méthodologies spécifiques émergent progressivement (voir Clot dans ce volume). On explore ainsi des formes renouvelées de partenariat resserré entre chercheurs et praticiens permettant d'honorer l'intelligibilité des dynamiques propres aux contextes d'action et aux logiques d'acteur qui les traversent et les configurent.

Théories de l'action et recherche en éducation

Dans tous les cas, les sciences de l'éducation nécessitent une théorie de l'action privilégiant l'intervention selon deux perspectives. D'une part celle de la recherche, qui s'attache à décrire et à analyser les accomplissements réels des actions des enseignants, des formateurs et des « apprenants » jeunes ou adultes ; d'autre part celle du formateur ou de l'enseignant, qui tente de transformer l'action en objet de formation. Dans ce volume, les deux aspects sont présents : le premier à travers les analyses de Sensevy, Chatel, Rickenmann, Clot ; le deuxième explicité par les recherches intégrées à la formation que Schurmans et Baudouin rapportent. Ces tentatives d'expérimenter et d'instaurer une théorie de l'action issue de la confrontation continue avec le champ pratique de l'éducation sont soutenues par une enquête sur le concept d'action réalisée par des chercheurs de différentes

provenances (philosophes, sociologues et chercheurs en sciences de l'éducation) qui constitue l'ensemble de la première partie du volume. Le but de cette enquête n'est pas de donner un aperçu exhaustif des exploitations théoriques portant sur l'action. Les contributions réunies présentent néanmoins une caractéristique commune. Elles s'intéressent aux limites du modèle de l'agir rationnel omniprésent et d'une certaine manière privilégié au sein des sciences humaines et sociales. Elles tentent de dégager les propriétés constitutives de l'action qui ne sont pas saisissables par ce modèle, sans renoncer au projet de faire de l'action un objet d'investigation scientifique, aussi bien sur le plan théorique qu'empirique. C'est dans cette perspective que nous proposons au lecteur de suivre le débat qui se noue dans ce volume entre les approches génériques et éducatives de l'action.

Présentation de l'ouvrage

Dans l'histoire des théories de l'action, le concept de rationalité a joué un rôle de premier plan concernant les constructions des typologies de l'action, comme chez Weber par exemple. Le modèle de l'action rationnelle ou encore de l'action téléologique, héritée de la pensée économique du XIX^e siècle définit un sujet agissant en fonction d'un but clairement identifié et aménageant une situation et des moyens permettant la réalisation de son projet. Ce modèle présente donc une articulation forte entre moyens et finalités et prétend saisir les constituants pertinents et décisifs de l'action, en particulier au plan de sa description et de son interprétation : rendre compte de manière adéquate d'une action, c'est restituer sa finalité et la cohérence des moyens mis en œuvre. Joas montre dans ce volume les limites empiriques et théoriques de ce modèle, en dégageant les présupposés implicites qui en sont partie intégrante. Le premier présupposé tient à la prééminence dévolue au concept de but dans l'identification des composantes pertinentes de l'agir. Joas montre, en s'appuyant sur une riche recension philosophique, que de nombreux types d'action échappent à cette orientation (aussi bien les gestes de routine, l'agir chargé de sens, l'action créatrice, ou l'acte nourri d'une réflexion existentielle). Le deuxième présupposé implicite du modèle téléologique tient au postulat non thématisé que les sujets en action exercent un contrôle sur leur corps, présupposé qui écarte de manière discutable une série notoire d'actions humaines. Le troisième présupposé est celui d'un sujet autonome et défini par une constance identitaire par rapport à ses semblables et à son environnement, présupposé qui n'intègre pas les variations et développements qui peuvent affecter cette autonomie, et par conséquent les contenus mêmes de l'agir. Cette critique du modèle téléologique n'est pas à comprendre comme une destitution des concepts de fin et des moyens dans l'approche de l'action, mais comme une limite majeure apportée à leur prétention de *désigner la*

totalité de ce qui importe dans la compréhension de l'action. En premier lieu, parce que fins et moyens peuvent évoluer considérablement dans le cours même de l'agir au point d'être métamorphosés : ce processus n'est en rien une dimension marginale et triviale de l'objet, mais une propriété inaperçue par le modèle rationnel. En second lieu, parce que ce processus tient aux caractéristiques de l'action effective, dont la réalisation excède, déborde ou infléchit le projet initial, aussi bien par la gestion des imprévus, le renoncement à des possibles qui néanmoins peuvent perdurer au-delà du réalisé (voir Clot dans ce volume) ou le surgissement de nouveaux motifs dans l'inhérence même de l'action en cours. Ces décalages et changements ne sont pas à prendre comme des « anomalies » curieuses de l'objet, mais au contraire comme des propriétés constitutives de celui-ci et que Joas ressaisit en terme de *créativité* de l'agir. Cette créativité n'est pas à entendre dans l'ordre d'une revendication esthétisante et spontanée interne à l'action, manière moderne de la « réenchanter ». Elle est plutôt l'effort de cerner la part *énigmatique* de l'action dès lors que l'on souhaite la constituer comme objet d'étude.

De Jonckheere, dans une orientation comparable, montre combien l'expérience du travail social conduit à une critique de l'action téléologique et entreprend de décrire, en s'appuyant sur l'œuvre du philosophe Whitehead, un modèle de substitution. Ce modèle prend la forme d'une grammaire définissant les éléments constitutifs de l'action, et dont le concept le plus novateur, parmi ceux présentés, est certainement celui de « préhension », en tant qu'il désigne aussi bien les rapports de saisie réciproque et leurs modalités entre sujet et milieu, que les relations entre savoirs et sujet décantées par l'histoire de ce dernier et affectant ses formes d'action (à comparer avec les processus sur-jacents analysés par Sensevy dans ce volume). De Jonckheere indique la portée du modèle ainsi construit en proposant sur sa base une lecture du *Moby Dick* de Melville et une analyse d'une consultation thérapeutique enregistrée dans une institution sociale. La grammaire de Whitehead présente alors l'intérêt de susciter une intelligibilité plus grande de l'action advenue et non pas une analyse procédant par écart vis-à-vis du schéma prévu.

Friedrich propose une analyse de deux dimensions « énigmatiques » de l'action dès lors que l'on souhaite en faire un objet scientifique : il s'agit des caractéristiques d'une part de l'intentionnalité et d'autre part de l'action saisie dans son effectuation processuelle. La première discussion présente le caractère crucial de l'intentionnalité dans la compréhension de l'action. La prise en compte de l'intention convoque les registres de la signification dont elle est redevable, mais laisse entier le problème de l'insertion de ce composant sémantique (l'intention, les motifs et les buts) dans l'ordre physique de l'action. On retrouve ici le débat récurrent entre approche compréhensive, de type herméneutique, et approche explicative

propre aux sciences de la nature. Si l'intention est une dimension constitutive de l'action, dans quelle forme de vérité est-elle attestable et quelles sont ses modalités d'insertion dans l'action, puisque l'intention ne se donne pas à voir directement, mais semble toujours relever d'une enquête interprétative ? Friedrich expose la régulation opérée par Habermas de ce problème et qui repose sur l'hypothèse de deux types d'action disposant des rationalités différenciées, correspondants à deux types de monde : le monde objectif des interventions, orienté par la recherche d'efficacité, et le monde intersubjectif des actions langagières, orienté par la recherche d'entente (voir chez Bronckart dans ce volume la distinction entre *actions premières* et *actions secondes*). En faisant référence aux travaux de Schütz, Friedrich propose de compléter cette régulation par une analyse plus détaillée de la dimension temporelle de l'action et des aspects à retenir dès lors qu'on la considère comme un procès. En discutant le repérage des types de fins à l'œuvre dans l'agir, en terme de *motifs en vue de* (qui relèvent de l'agent), et de *motifs parce que* (qui ne sont accessibles qu'*a posteriori*, et par objectivation) proposé par Schütz, Friedrich s'attache au thème de l'agentivité du sujet, définie comme sa capacité à entrer en action et à maintenir celle-ci, et elle souligne le lien inséparable de l'action et du devenir du sujet. Dans cette perspective, c'est la confrontation permanente du sujet à son propre devenir qui fait advenir l'action, en des formes labiles correspondant aux évolutions mêmes du sujet et de son cours de vie. Ce thème de la temporalité comme dimension constitutive de l'action et de ses effets pour les sujets traverse de nombreuses contributions de ce volume, en termes de *potentialités non réalisées* chez Clot, de *matrice pragmatique* chez Sensevy et Rickenmann, de *formation de la personne* chez Bronckart, des *formes narrativisées du distal* chez Baudouin.

La même action peut relever de descriptions différentes voire antagonistes. Sa prise en compte pose le problème général du conflit des interprétations. Pharo partage cette orientation considérant l'action depuis ses propriétés inhérentes et montre qu'elle relève de procédures logiques communes qui permettent de rechercher et d'objectiver son sens propre. Ce thème de l'objectivité du sens est traité dans le style de la philosophie analytique et de la sémantique de l'action, et s'ouvre aux dimensions intersubjectives. La théorie des actes civils élaborée par Pharo repose sur l'analyse d'actions qui intègrent dans leur accomplissement la perspective d'une deuxième personne en sachant de quelle façon cette action sera comprise par elle. L'acte intègre donc à son effectuation l'interprétation qu'autrui s'en fait. Cette interprétation relève d'une logique dont les constituants sont discernables dans la langue, et dont le sens est supposé identique dans la plupart des communautés linguistiques, et partagé par les membres, d'où la dimension *civile* de la théorie proposée. L'analyse des formes logiques de l'acte permet une autonomisation de l'action et de son auteur, qui peut se distancer de celle-ci et en analyser la pertinence ou l'inadéquation par

rapport à sa propre intention. Les prolongements d'une telle orientation peuvent être mises en lien avec certains concepts explorés par la didactique des disciplines, en particulier ceux de *contrat didactique* (système d'attentes respectives entre enseignants et « apprenants » dont on peut tenter de repérer le palier logique sous-jacent aux actions accomplies) et d'*institutionnalisation* des savoirs enseignés ou produits, dès lors qu'il y a une procédure commune de validation de l'acte ou de ses significations produites entre les protagonistes (voir Sensevy et Rickenmann dans ce volume).

Comme nous l'avons vu, les théories de l'action contemporaines procèdent par critique des modèles de l'action rationnelle hérités en particulier du XIX^e siècle. Il s'agit toujours de soumettre les propriétés retenues aux phénomènes dont elles sont censées rendre compte et de discerner les zones susceptibles d'être restées dans l'ombre. *Schwartz* opère un pas supplémentaire dans cette perspective critique qui devient ici radicale. Le *renouveau* actuel des théories de l'action est pris pour cible, car ce nouveau masque en fait un nouveau réductionnisme faisant finalement le lit des approches cognitivistes visant à naturaliser les dimensions herméneutiques de l'action. Le mouvement conceptuel procède par dichotomies successives qui ont pour effet de chasser du champ épistémique ou de neutraliser l'épaisseur historique et dramatique de l'agir, dimensions qui risquent alors d'être trivialisées par la recherche de régularités finalement trop abstraites à l'égard de ce qui est investi dans l'accomplissement pratique. Un tel mouvement de neutralisation peut d'ailleurs être repéré dès Aristote et rebondir en de nouvelles configurations parmi les recherches contemporaines : l'agir y est comme désubstantialisé des composantes de *l'activité réelle*. La critique conduit à une ouverture des théories de l'action sur l'activité, abordée sur les bases de la psychologie russe (Vygotsky et Leontiev) et des recherches conduites par l'ergonomie de langue française sur l'analyse du travail.

Ce thème de l'articulation problématique entre théories de l'action et analyse de l'activité définit probablement un enjeu majeur des recherches à venir, et aurait pu constituer un cinquième rameau dans la présentation des filiations opérée plus haut. *Bronckart* montre dans sa contribution comment les sciences humaines et sociales ont opéré au début du XX^e siècle une scission entre recherche fondamentale et champ pratique, conduisant à l'absence de prise en compte de l'agir humain dans le monde, à l'exception de la sociologie allemande dans la tradition qui va de Weber à Habermas. Il montre ensuite que les sciences de l'éducation sont dans une position particulière dès lors qu'elles sont centrées sur les processus de médiation formative, dans lesquels les pratiques effectives de formation sont centrales. Une telle situation conduit à intégrer le mouvement renaissant d'investigation du statut de l'agir et de ses conditions de déploiement et d'évaluation. Dans une perspective propre à l'interactionnisme social proche des travaux de Vygotsky et de Bakhtine, Bronckart propose une théorie générale de

l'agir, prenant en compte en particulier les effets du plan langagier et sémiotique (actions secondes dès lors qu'elles intègrent des phénomènes de formalisation et de codification en différents genres de texte) sur les conduites effectives en des univers socialisés et préconstruits (actions premières). L'articulation de ces deux types d'action contribue au plan synchronique à l'assomption de la position d'agent capable d'intentionnalité et de responsabilité (par appropriation par le sujet des évaluations externes de son agir) et au plan diachronique à l'émergence d'une personne singulière (par accumulation des expériences particulières au cours de vie). Les dimensions langagières présentent une fonction essentielle dans les processus de formalisation des connaissances propres aux deux formes d'action décrites, lesquels processus posent dès lors la question des interventions éducatives délibérées.

Schurmans reprend dans une autre terminologie, celle de la sociologie de l'action, le projet d'une synthèse entre le concept d'action et d'activité esquissée par Bronckart. Elle montre comment les sociologies de l'action ont connu deux orientations dominantes, l'une privilégiant l'activité collective et posant un agent traversé par des contraintes socio-historiques, l'autre centrée sur l'action individuelle et posant une actorialité dotée d'une capacité stratégique ou d'une intentionnalité. La recherche d'une « troisième voie » est mise en œuvre dans l'élaboration d'une théorie de la transaction sociale. Leurs éléments constitutifs sont mis à l'épreuve et concrétisés par l'analyse d'un cas de dilemme rencontré dans le cadre d'un enseignement universitaire. L'analyse permet à l'auteur de préciser les aspects de l'intervention adaptés à la transaction sociale et ayant pour finalité un recouvrement du pouvoir d'action par le sujet.

Au plan didactique, *Chatel* aborde l'enseignement comme action, depuis une perspective construite à partir du point de vue économique. L'économie porte sur les actions humaines produisant et distribuant des « richesses », et comportant une dimension d'incertitude dans la conduite de l'action menée avec autrui. L'auteur montre en quoi il est intéressant de considérer l'éducation, dans le respect de ses particularités propres, comme production de richesses et comme incertitude, en privilégiant la spécificité de l'agir éducatif, et par conséquent sa tension constitutive, en tant qu'il est un agir pour faire agir autrui, c'est-à-dire une action relayée. Une telle orientation conduit à intégrer dans la transposition didactique le moment même de l'enseignement, où l'approche de l'action ne peut séparer le rapport de l'enseignant aux élèves (la pédagogie) du rapport aux contenus de l'enseignement (la didactique), puisque l'enseignant doit les mener conjointement. L'incertitude nécessaire aux dévolutions de signification connaît plusieurs visages : le cours avec la classe en tant que groupe ; la mise au travail de chacun, durant le cours et au-delà (temporalités différenciées) ; les formes introduites pour favoriser l'accès à des contenus qui font rupture ou nouveauté par rapport aux savoirs antérieurs. Les propositions théoriques sont

confrontées à l'analyse d'un cours de sciences économiques et sociales et donnent un aperçu concret des tensions constitutives de l'activité d'enseigner, tensions dont la résolution se joue en permanence dans l'encadrement de l'activité des élèves.

Toujours dans une perspective didactique, les contributions de Sensevy et de Rickenmann proposent un modèle de l'action de l'enseignant, sur la base des principaux concepts didactiques. Sensevy conduit la discussion de manière à mettre en rapport les particularités du genre d'activité retenue et des perspectives plus générales à caractère anthropologique. Le modèle de l'action repose sur l'intégration de dispositions relevant de la décantation d'usages répétés et produisant une *matrice pragmatique* régulant l'activité en situation. Les dispositions proviennent de mécanismes sur-jacents liés à la relation répétée et de nature adaptative entre l'individu et son milieu. Les concepts didactiques fournissent les coordonnées de base pour l'analyse de l'action de l'enseignant (contrat et milieu didactiques, dévolution et institutionnalisation, etc.) et montrent comment un système d'attentes mutuelles est constitué et comment le milieu, défini comme moyens matériels (des équipements) et symboliques (des axiomes, des connaissances), est un générateur de ressources et de contraintes provoquant l'activité de l'élève. Agir est alors activer une matrice pragmatique correspondant à la situation présente en fonction de signes repérés permettant d'établir une analogie avec une autre situation prototypique. Rickenmann complète ce modèle d'action en développant la dimension des significations intégrée à la matrice pragmatique et le confronte à l'analyse systématique d'une séquence d'enseignement d'art plastique. La spécification sémiotique permet de mettre l'accent sur la construction des significations, et le travail inter-prétatif des sujets nécessaires à la mobilisation de la matrice pragmatique : l'action des sujets s'appuie sur des pratiques institutionnelles antérieures dans lesquelles les connaissances nécessaires ont été mobilisées. Elle est simultanément structure d'action, de mode et de pensée. Elle permet en outre de montrer combien les processus d'institutionnalisation des savoirs, c'est-à-dire de mise en conformité des connaissances produites dans l'action avec une normalisation des savoirs, sont simultanément facteur de reproduction institutionnelle et opération de développement des personnes.

Clot construit un point de vue psychologique vygotkien sur l'activité du sujet en situation de travail et propose une démarche d'analyse (l'instruction au sosie) permettant de transformer l'action en objet de pensée pour celui qui agit, le but n'étant pas seulement de repérer les divers constituants de l'activité, mais de favoriser par la confrontation intersubjective liée à la démarche d'enquête, des développements nouveaux pour les personnes concernées. Dans une telle orientation théorique, aucune réflexion directe sur l'action n'est posée comme possible, car le réel de l'action ne peut se réduire à l'action réalisée, ni l'expérience vivante se refermer sur

l'expérience vécue. L'accès à l'action est indirect, permettant de retrouver le réel par le déplacement intersubjectif du réalisé dans le cadre des instructions au sosie : l'action est recréée dans un autre contexte langagier, avec d'autres interlocuteurs et est susceptible ainsi d'être vue autrement, en particulier dans ses potentialités non réalisées et en attente possible de développements nouveaux. On retrouve ici l'enjeu des activités langagières vues par Bronckart, et un repérage des transformations pouvant affecter l'action dès lors qu'elle est reprise dans le cadre d'une activité langagière. L'instruction au sosie pourrait être ainsi un cas intéressant des articulations entre « action première » et « action seconde ». Dans tous les cas, cette approche de l'action sauvegarde la dimension d'un devenir incertain et en construction permanente et contribue à restituer à celle-ci son épaisseur historique et subjective, dans une proximité théorique évidente avec le texte de Schwartz.

Les dimensions langagières et la prise en compte des singularités et de l'histoire traversent la contribution de *Baudouin* portant sur les rapports entre récit et action, à partir de l'entrée propre aux autobiographies et aux récits de vie pratiqués dans une perspective éducative. S'appuyant sur les travaux de Ricœur, la réflexion privilégie la problématique herméneutique et les difficultés particulières qui la constituent et qui trouvent une régulation possible par le recours aux recherches linguistiques (théorie des activités langagières, sémantique interprétative, sémiotiques narratives). L'analyse dégage ainsi le caractère hétérogène des activités langagières que le récit autobiographique peut abriter. L'étude montre ensuite ce que l'opération narrative adressée, par les transformations qu'elle fait porter sur l'expérience vécue, peut proposer comme apport spécifique à une analyse des processus de formation des adultes. Le récit, articulant des catégories très générales renvoyant aux dimensions identitaires, proximales et distales de la personne, permet, par le repérage de la forme générale de leur jeu, de concevoir un schéma générique en terme de dynamique de formation, tout en examinant (et sauvant) les contenus singuliers que cette dynamique a constitués pour chacun.

La contribution de *Barbier* est une réflexion générale sur les conditions nécessaires à ce qu'une pratique sociale puisse devenir en tant que telle objet de recherche, c'est-à-dire autrement qu'en tant que terrain d'une discipline constituée par ailleurs. Barbier propose dans ce cadre une série de distinctions, entre recherches ayant pour objet l'intelligibilité des pratiques et recherches ayant pour finalité la transformation ou l'amélioration des pratiques. Il repère des critères de validité spécifiques à ces deux orientations. Au plan théorique, ces conditions nécessaires supposent une approche transversale et située à caractère intégratif, prenant en compte notamment un croisement de la construction des activités et des sujets humains dans une perspective historisante et dynamique. Au plan des

compétences requises pour la conduite de tels dispositifs, on retrouve l'orientation privilégiant la réunion d'une triple formule : enseignant, chercheur et professionnel, qui rencontre le paradigme ergologique évoqué par Schwartz dans son texte.

Les théories de l'action se disent au pluriel tout comme les sciences de l'éducation. Le présent volume pousse à constater une pluralité supplémentaire, celle des références aux théories de l'action opérées par la recherche en sciences de l'éducation. Cette pluralité est motivée par une logique interne des recherches propres au champ éducatif. Des préoccupations scientifiques s'avèrent cependant partagées et repérables, en particulier la critique du modèle de l'action rationnelle, la mise en concept des difficultés liées à l'objectivation de l'action, l'importance récurrente de la dimension temporelle et la discussion des rapports entre actions et dimensions langagières. Ce volume permet d'examiner un chantier théorique et méthodologique que nous proposons au lecteur d'exploiter selon ses intérêts, ses insertions ou ses pratiques.

OUVRAGES CITÉS

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Puf.
- Anscombe, G.E. (1957). *Intention*. Ithaca New York, Cornell University Press.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. & Demailly, L. (1994). Recherche et développement professionnel. Matériaux pour une étude de la place de la recherche dans les processus de professionnalisation. *Recherche et formation*, 17. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Barbier, J.-M. (1997). Introduction. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 1-18). Paris : Puf.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Brousseau, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In R. Noirfalise & M.-J. Perrin (Éd.), *Actes de la 8^e école d'été de didactique des mathématiques*. IREM de Clermont-Ferrand.
- Brun, J., Conne, F., Floris, R. & Schubauer-Leoni, M.-L. (Éd.) (1998). Méthodes du travail de l'enseignant. In *Actes des secondes journées didactiques de La Fouly*. Genève : Interactions didactiques.
- Bruner, J. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Éditions Eshel.
- Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schneuwly, B. & Thévenaz T. (1999). L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères*, 20, 143-162.
- Charbonnel, N. (1993). *La tâche aveugle*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.

- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (1^e éd. 1995). Paris : Éditions La Découverte & Syros.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Puf.
- Desroches, H. (1991). *Entreprendre d'apprendre*. Paris : Les Éditions Ouvrières.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris : La Découverte.
- Edmonson, W.F. (1995). Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und lerner. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 175-180). Tübingen.
- Gauchet, M. (1988). Changement de paradigme en sciences sociales. *Le Débat*, 50, 165-170.
- Goigoux, R. (1997). La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de français. *DFLM, Lettre de l'association*, 21, (2), 56-60.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Halté, J.-F. (1999). (Éd.). Interactions et apprentissage. *Pratique*, 103-104.
- Hameline, D. (1986). *L'Éducation, ses images et son propos*. Paris : ESF.
- Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris : ESF.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (1999). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (Éd.). *Le pari des sciences de l'éducation*. Raisons éducatives, 1-2. Bruxelles : De Boeck Université.
- Houssaye, J. (Éd.). (1999). *Éducation et philosophie, approches contemporaines*. Paris : ESF.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris : Edilig.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Petit, J.-L. (1991). *L'action dans la philosophie analytique*. Paris : Puf.
- Pharo, P. (1993). *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*. Paris : L'Harmattan.
- Rastier, F. (2001). L'action et le sens – pour une sémiotique des cultures. *Journal des anthropologues*, 85-86, 183-219.
- Ricoeur, P. (Éd.). (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Searle, J.R. (1969). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.

Sensevy, G. (1998). Lecture, Écriture, et Gestes professionnels. *Repères, INRP, 18*.

Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.

Wright, G.H. von (1971). *Explanation and Understanding*. Londres : Routledge and Kegan Paul.

ENQUÊTES
SUR LE CONCEPT D'ACTION

La créativité de l'agir¹

Hans Joas
Université libre de Berlin

L'« action » est aujourd'hui un concept clé de la philosophie et de la plupart des sciences humaines. Dans toutes ces disciplines, la formulation d'une « théorie de l'action » constitue l'un des principaux centres d'intérêt de la réflexion théorique actuelle. L'ascension victorieuse des modèles de l'agir rationnel issus de la théorie économique et de quelques auteurs philosophiques a suscité de vives réactions au sein des sciences sociales et a conduit ces dernières à réfléchir plus en détail aux postulats sur lesquels repose leur propre théorie de l'action. De Durkheim à Etzioni en passant par Parsons, la critique dominante en sociologie et en économie des modèles de l'agir rationnel, fondée sur la normativité et la morale, demande certainement aujourd'hui à être complétée et approfondie.

Toute théorie de l'action construite sur l'action rationnelle engendre nécessairement un contre-modèle, celui de l'action non rationnelle. Elle plaque immédiatement sur la pluralité phénoménale de l'agir une grille d'évaluation. La théorie sociologique de l'action a toujours tenté – même dans ses versions normativistes – de considérer les types d'action comme dérivant, à des degrés différents, du concept de rationalité au sens le plus complet. Comme l'a montré Schluchter (1979, p. 192) la distinction classique des quatre types d'action proposée par Weber a comme principe

1. Traduction de : Hans Joas « Die Kreativität des Handelns », in *Sozialanthropologische Arbeitspapiere* Nr. 65 (FU Berlin, Institut für Ethnologie ; Schwerpunkt Sozialanthropologie), 1995. Cet article de Joas se réfère au livre publié sous le même titre en 1992 chez l'éditeur Suhrkamp. Ce livre a été traduit de l'allemand par Pierre Rusch et publié en 1999 par les Éditions du CERF, Paris sous le titre « La créativité de l'agir ». L'essentiel du texte présenté ici est repris de la traduction française du livre, avec l'accord de l'auteur, et la traduction des autres parties a été assurée par J. Friedrich. (Note des éditeurs)

typologique de renoncer chaque fois à la rationalisation d'une des composantes de l'agir. Schluchter considère que Weber a ordonné ses types d'action par degré de rationalité décroissant, selon une échelle mesurant le contrôle rationnel susceptible de s'exercer sur les différentes composantes de l'action, comme le moyen, la fin, la valeur et la conséquence. Ce n'est que l'action rationnelle en finalité qui peut prétendre constituer l'action par excellence. L'action rationnelle en valeur, en revanche, est une action qui renonce à envisager ses conséquences. L'action affectuelle est de surcroît indifférente aux valeurs, et l'action traditionnelle évacue même toute réflexion sur les fins. Aussi, dans cette conception, l'action idéale est celle qui rationalise aussi bien ses fins que ses valeurs et ses conséquences. De cette manière, les conceptions normativistes de l'action restent également rattachées au modèle rationaliste auquel elles s'opposaient.

Quelle est cependant l'alternative à cette approche ? Si fécondes que soient, sur un plan empirique, les études microsociologiques d'actes concrets inscrits dans leur contexte particulier ou leur séquentialisation dans le style de la sociologie phénoménologique, de l'ethnométhodologie ou de l'analyse conversationnelle, ces techniques n'offrent pas par elles-mêmes une autre théorie de l'action. Certes, elles dénoncent à juste titre les tentatives visant, comme chez Parsons, à développer par le seul travail de la réflexion un cadre catégoriel qui cernerait des caractéristiques empiriquement constatables de l'agir humain réel. Mais le lien avec la thématique de la rationalité risque en revanche d'être totalement perdu de vue. Si l'on ne veut pas prendre pour point de départ l'agir rationnel, en rejetant tous les autres modes d'action dans une catégorie résiduelle, il me semble indispensable d'en passer par l'*introduction reconstructive* du concept d'agir rationnel. Par « introduction reconstructive », il faut entendre ici la mise en évidence des présupposés implicites des représentations de l'agir rationnel. Toutes les théories de l'action qui partent d'un type d'agir rationnel présupposent au moins trois choses – et ce, quelle que soit la manière dont elles conçoivent la rationalité, de manière plus ou moins étroite, dans une perspective utilitariste ou normativiste. Elles présupposent premièrement que le sujet est capable d'agir en fonction d'un but, deuxièmement qu'il maîtrise son corps, troisièmement qu'il est autonome relativement à ses semblables et à son environnement. Une moindre attention portée au but poursuivi, un défaut ou un moindre degré de maîtrise de son corps, une perte ou un abandon de l'autonomie individuelle font apparaître l'acteur comme moins rationnel ou comme non rationnel, et tendent à exclure son comportement de la catégorie des actes rationnels. Or, ceux qui défendent de telles idées savent très bien que, souvent, les actions empiriquement données ne présentent pas les traits postulés dans le modèle de l'agir rationnel ; ils se trouvent cependant contraints d'imputer la validité limitée de ces postulats, non pas à l'insuffisance de leur propre théorie, mais à une défaillance des sujets agissants. Comme tout le monde, ils savent aussi que l'être humain

ne dispose pas dès la naissance de ces facultés présumées dans le modèle rationaliste. Pour les partisans de ce modèle, le développement de l'enfant ne représente toutefois qu'un processus d'acquisition de la faculté d'agir rationnellement ; l'analyse génétique ne peut, à leur avis, rien nous apprendre sur la structure de l'agir et de la faculté d'agir eux-mêmes. Aucun savoir empirique concernant cette faculté et son développement ne peut rien ajouter au type de l'agir rationnel, tel qu'il a été fixé analytiquement.

Il ne s'agit nullement de contester l'utilité empirique du modèle de l'agir rationnel pour l'analyse de certains phénomènes sociaux. Ce qui doit être remis en cause, c'est l'attitude consistant à s'autoriser de cette utilité relative pour appliquer un tel modèle à de nouveaux domaines d'objet, sans avoir engagé une réflexion fondamentale sur les nombreux postulats qu'il met implicitement en jeu. Nous analyserons donc dans les pages suivantes *le caractère intentionnel de l'agir humain, la corporéité spécifique et la socialité première de la faculté humaine d'agir*. Cette analyse des postulats implicites que véhiculent les théories de l'action fondées sur l'acte rationnel doit aussi, j'en suis convaincu, transformer notre vision de la rationalité (instrumentale) et de la normativité.² Elle fera apparaître la créativité de l'agir humain. Dans ma conception propre, je me réfère principalement au pragmatisme américain mais aussi à l'herméneutique et à la phénoménologie sociale.

LA CRITIQUE DU SCHÉMA DE LA FIN ET DES MOYENS DANS L'INTERPRÉTATION DE L'AGIR HUMAIN

En premier lieu, je propose une interprétation non téléologique de l'intentionnalité de l'agir humain. Beaucoup de sociologues classiques, comme par exemple Weber, ont considéré les catégories de la « fin » et des « moyens » comme centrales et absolument incontournables pour une analyse de l'agir humain. Dans la théorie sociologique, personne n'a plus explicitement que Luhmann (1968b) mis en doute cette apparente évidence du schéma de la fin et des moyens dans l'interprétation de l'agir humain. La critique de Luhmann prend pour toile de fond la théorie de l'action et l'analyse de la bureaucratie développées par Weber. Il s'intéresse tout particulièrement à l'articulation de ces deux problématiques. La typologie wébérienne de l'action était sans conteste fondée sur le type de l'action rationnelle en finalité. Il est non moins clair que le modèle wébérien de la

2. La théorie féministe de Dorothy Smith est l'une des rares approches où j'ai retrouvé un programme semblable [(1979), en particulier p. 149 s.]. Contrairement à d'autres, Smith ne demande pas qu'on ajoute une théorie de l'agir émotionnel à la théorie de l'agir rationnel, mais critique, notamment sur les exemples de Parsons et de Schütz, les fausses évidences que véhicule le modèle dominant de l'action rationnelle.

bureaucratie affirmait le caractère rationnel de ce type d'organisation. Weber pensait-il donc que la rationalité d'une organisation présuppose que tous les individus impliqués se comportent de façon rationnelle ? Dans l'interprétation de Luhmann, cette question trouve une réponse globalement affirmative. La rationalité de la forme d'organisation bureaucratique réside alors pour Weber précisément dans son aptitude à servir diverses fins. Elle constitue un moyen pour ceux qui sont en mesure d'instaurer des fins – pour des entrepreneurs, des dirigeants, des chefs – qui matérialisent leur volonté en commandant et en instruisant les autres dans leurs actions. Les études empiriques n'ont pas confirmé le modèle wébérien de la bureaucratie. Dans ces recherches, Luhmann récolte toutes sortes de preuves, qui ne mettent pas seulement en lumière empiriquement le décalage entre le modèle rationnel et la réalité – ce décalage est admis même par les tenants du modèle rationnel – mais le caractère empiriquement improductif des tentatives d'explication fondées sur ce modèle. Luhmann réagit à cet état de choses en renversant la problématique. Il ne se demande plus comment les structures organisationnelles sont dérivées d'un objectif préétabli, mais quelle fonction la définition d'un objectif joue dans les organisations. S'appuyant sur le fonctionnalisme systémique développé par Parsons à la fin des années cinquante, il assigne pour fonction à l'objectif de « désigner les opérations que le système doit effectuer sur son environnement pour se maintenir » (Luhmann, 1968a, p. 48). La définition d'un objectif se trouve ainsi subordonnée au maintien du système. De cette idée, Luhmann tire des développements extrêmement féconds pour une interprétation cohérente de tous les phénomènes qui, du point de vue du modèle rationnel de l'organisation, apparaissent comme de simples irrégularités.

La critique du schéma de la fin et des moyens ne débouche pas nécessairement sur sa subordination à un modèle systémique, et Luhmann ne cherche d'ailleurs pas à donner cette impression. Dans un premier temps, il se contente de montrer que le modèle rationaliste de l'action présente des affinités avec le modèle rationaliste de l'organisation, et que celui-ci souffre de certaines insuffisances empiriques. Il en déduit d'abord simplement qu'il serait possible de surmonter cette difficulté en dégagant un autre modèle d'action que celui de l'action rationnelle. L'argumentation de Luhmann, en effet, se développe également sur le plan de la théorie de l'action. Il revient à l'agir conçu comme un processus qui, dans l'expérience quotidienne, n'est nullement articulé en moyens et en fins, ni en enchaînements de séquences de ce type dans lesquelles les fins premières pourraient à leur tour constituer les moyens de fins supérieures. Il reste que le sujet agissant peut, non moins que le scientifique, appliquer au cours naturel de son agir un schéma d'interprétation téléologique. Luhmann caractérise le schéma de la fin et des moyens comme une variante de l'interprétation causale de l'action, variante dans laquelle c'est le moi du sujet agissant lui-même qui joue le rôle de la cause. Or une comparaison avec la

pensée antique, par exemple avec la philosophie aristotélicienne de l'action, ne tarde pas à montrer qu'une interprétation causale ne va nullement de soi. L'idée du *telos*, conçu comme le point de maturité et de perfection inhérent à l'action, ne paraît plus guère compréhensible pour une conscience moderne. Entre l'Antiquité et l'interprétation moderne, le contenu du concept de fin s'est modifié dans le sens d'une radicale subjectivation. Ce qui a été conservé, c'est l'identification d'un but stable dans le flux de l'agir. L'interprétation causaliste se trouve libéralisée, lorsqu'on considère qu'une multitude de causes est impliquée dans la moindre action, et que toute action provoque une foule d'effets. Sur le fond, pourtant, le schéma d'interprétation est resté le même. L'apport caractéristique de Luhmann consiste à s'interroger sur la fonction d'une interprétation causaliste de l'agir en général et sur la fonction du schéma de la fin et des moyens *pour l'agir humain* en particulier.

Dans les deux cas, selon Luhmann, cette fonction est de permettre au sujet agissant de prendre une vue d'ensemble de sa situation. Relativement à l'interprétation causaliste de l'expérience humaine en général, cela signifie que sa fonction consiste à « systématiser les potentiels d'expérience et de comportement qui apparaissent dans l'expérience naturelle, et à les interpréter de telle sorte qu'ils deviennent disponibles à des fins de comparaison, c'est-à-dire rationalisables » (Luhmann, 1968b, p. 29). Pour ce qui est de l'interprétation de l'agir selon le schéma de la fin et des moyens, Luhmann attribue à ce dernier une fonction de sélection dans la perception et l'évaluation des conséquences de l'acte. Il conteste tout d'abord qu'on puisse s'appuyer sur l'idée de sujets agissant en fonction d'un système de valeurs cohérent, coupé de la réalité. Comme les pragmatistes et les phénoménologues, il revient à la dynamique de l'expérience naturelle, dans laquelle nous savons bien que les valeurs n'influent sur notre agir qu'en proportion de leur réalisabilité et du degré de satisfaction d'autres valeurs. Luhmann peut alors rapporter la fonction du concept de « fin » à une évaluation des conséquences de l'action :

Le concept de fin désigne l'effet, ou l'ensemble d'effets, qui doivent justifier l'agir, c'est-à-dire seulement une fraction de la totalité de ces effets. Son 'thème' ne réside pas dans la production de ces effets privilégiés, mais dans la relation de leur valeur à la valeur d'effets secondaires (comprenant les effets d'autres possibilités d'action, auxquelles tel engagement nous oblige à renoncer). L'instauration d'une fin signifie que la valeur des effets recherchés est capable de fonder l'agir *quelle que soit la valeur ou la non-valeur des effets secondaires ou des effets qu'auraient eus d'autres actions, auxquelles le sujet a renoncé*. Le concept de moyen saisit le même rapport de valeur du côté opposé, du point de vue des valeurs non retenues. Il part des causes qui sont de nature à produire un effet recherché, et signifie que leurs implications en termes de valeurs, dans la mesure où elles restent sans incidences sur la fin poursuivie, peuvent être négligées. (p. 44)

Par cette réflexion, Luhmann applique l'analyse fonctionnaliste non seulement aux modes d'organisation, mais aussi à la dynamique de l'agir humain. La question de la fonction de la finalité dans les systèmes d'action porte sur l'un et l'autre de ces domaines.

Il a été peu remarqué, et beaucoup s'en étonneront, que les réflexions de Luhmann prennent leurs sources dans la pensée du pragmatiste américain Dewey, source observable jusque dans les formulations retenues. Il y a pourtant une différence importante entre la version propre à Dewey et sa réception chez Luhmann. Luhmann utilise des arguments développés par Dewey pour justifier sa propre argumentation fonctionnaliste, qui radicalise largement celle de Parsons. Son analyse fonctionnelle du schéma de la fin et des moyens dans l'agir ne s'appuie pas, comme la critique de Dewey, sur le concept positif d'un mode d'action supérieur à ce schéma. En effet, la critique que Dewey³ adresse à l'interprétation téléologique de l'agir est fondée sur la possibilité d'une « instrumentalité authentique » ; à cet idéal ne correspond rien dans la théorie de Luhmann. Or, la critique du modèle rationnel de l'organisation peut s'accorder à l'une ou à l'autre de ces deux formes de relativisation du modèle rationnel de l'agir.

Dewey commence avec une distinction forte entre la « fin » et le « résultat » d'une action. En concevant les buts comme des états futurs anticipés, on ne décrit donc pas suffisamment leur rôle dans l'agir présent. Il doit souligner cette distinction triviale pour rendre compréhensible sa thèse d'une relation réciproque entre les fins et les moyens de l'action. Il ne sort pas de l'idée que l'action, en règle générale, est d'emblée dirigée vers des fins clairement définies, en fonction desquelles s'effectue ensuite le choix des moyens. Le plus souvent, au contraire, les fins sont relativement indéterminées et ne se trouvent spécifiées que par une décision quant aux moyens à employer. La réciprocity des fins et des moyens signifie donc un jeu d'interactions entre le choix des moyens et la clarification des fins. La dimension des moyens n'est pas neutre relativement à celle des fins. En trouvant certains moyens à notre disposition, nous découvrons des fins dont nous n'avions même pas conscience auparavant. Les moyens ne spécifient donc pas seulement les fins, ils élargissent aussi le champ des fins assignables. Le concept de *genuine instrumentality* de Dewey est développé contre l'exclusion des fins des processus réflexifs à l'œuvre dans l'agir. Dans ce cas-là, les fins se trouvent suspendues au-dessus des processus d'action, et, ainsi, réduisent véritablement les moyens à un rôle purement instrumental. Dans les écrits éthiques de Dewey, on voit clairement que sa critique des fins

3. Dewey a développé sa critique dans une multitude d'écrits, sans que son argumentation ait toujours été tout à fait claire, ni entièrement libre de contradictions. Les textes les plus caractéristiques, à cet égard, sont sans doute J. Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (Démocratie et éducation, p. 149 s.) ; *Theory of Valuation*.

arrêtées ne s'applique pas seulement aux contraintes extérieures, mais aussi à celles que l'individu s'impose lui-même. Lorsqu'une fin particulière se trouve sanctifiée comme une valeur en soi, l'individu perd de vue les autres implications que comprennent son objectif et les moyens choisis, comme si miraculeusement elles ne devaient pas se produire ou pouvaient être ignorées (Dewey, 1939, p. 42). Or ce qui intéresse Dewey, ce n'est pas le culte des valeurs et la poursuite aveugle des fins assignées, mais la participation pragmatique de l'individu à l'agir collectif, où toutes les valeurs et toutes les fins peuvent devenir un objet de réflexion et de discussion.

La critique de Dewey contre le schéma de la fin et des moyens dans l'interprétation de l'agir humain repose donc sur son refus de considérer l'activité imposée – par soi-même ou par autrui – comme le prototype auquel doit se référer une théorie de l'action. Il accorde une importance essentielle à la différence entre les objectifs prescrits de l'extérieur et les fins qui se dessinent, mais peuvent aussi être révisées et abandonnées, au sein même de l'agir. Le scepticisme du pragmatiste relativement à tout ce qui pourrait gommer cette différence s'accorde ici avec les réserves émises par certains penseurs proches de la philosophie de la vie à l'encontre du schéma de la fin et des moyens.⁴ Ainsi, Tönnies s'est lui aussi interrogé sur la mise en œuvre générale de ce schéma, en remarquant que, dans deux cas, il ne correspond manifestement pas à l'expérience propre du sujet agissant : lorsqu'il agit par inclination et par goût, le sujet distingue aussi peu les fins des moyens que lorsqu'il exécute des gestes routiniers. Ces deux cas correspondent exactement à l'idée que le pragmatiste se fait, d'une part, de l'agir chargé de sens, d'autre part, de l'activité ravalée au rang d'une routine irréfléchie. Simmel va encore plus loin, quand, dans ses œuvres métaphysiques tardives, il voit la liberté de l'homme non pas dans sa capacité à agir conformément à des fins, mais au contraire dans son refus de se subordonner à quelque fin que ce soit. Il définit l'homme comme l'être « inadapté à toute fin », libéré de la finalité (*unzweckmässig*). Mais c'est Heidegger qui a le plus radicalement soutenu l'impossibilité de concevoir l'ensemble de l'existence humaine comme un enchaînement de moyens et de fins. Nous ne nous précipitons pas d'un acte à l'autre, pour atteindre à la fin de notre vie le but poursuivi. Notre relation à nous-mêmes et à l'ensemble de notre vie ne se laisse appréhender qu'au moyen de tout autres catégories, que Heidegger rapporte à un « à dessein de quelque chose » plutôt qu'à un « pour quelque chose », et qu'il cherche à cerner plus précisément dans son analyse de l'« être vers la mort ». Tous ces arguments tendent par divers côtés à limiter la validité du schéma de la fin et des moyens, et montrent au total que ni les gestes de routine, ni l'agir chargé de sens, ni l'action

4. Voir Ferdinand Tönnies, « Zweck und Mittel im sozialen Leben » ; Georg Simmel, *Lebensanschauung. Vier metaphysische Kapitel*, notamment p. 37-45 ; Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, § 18 et 46 (Être et temps).

créatrice, ni l'acte nourri d'une réflexion existentielle ne peuvent être pensés selon ce schéma. Il n'est désormais rien moins qu'évident de construire une théorie de l'action sur une telle base. Mais il s'agit aussi de montrer quels présupposés ont pu faire croire que cette approche allait de soi, et comment, après que ces postulats ont été abandonnés, il est possible d'envisager sous un jour nouveau l'instauration et la poursuite des fins dans l'agir humain.

Je ne vais pas poursuivre cette voie maintenant. Je renonce pour l'instant à développer le concept d'intentionnalité à partir de l'idée d'intégration préréflexive de l'agir dans les situations et de la transformation des « désirs » en « fins ». Comme on sait, l'acte créatif d'instauration d'une fin suppose autant la constitution d'une réalité indépendante de l'acteur que la préservation en lui de la faculté de désirer cette réalité autrement qu'elle est. J'y renonce pour esquisser au moins brièvement les deux autres postulats implicites contenus dans l'idée d'agir rationnel.

LA RELATION DE SUJET AGISSANT AVEC SON PROPRE CORPS

Le deuxième postulat implicite dans la plupart des théories de l'action consiste à admettre sans examen que les sujets agissants sont capables d'exercer un contrôle sur leur corps. Contrairement au schéma de la fin et des moyens, qui opère très ouvertement dans les modèles rationalistes et auquel on peut seulement reprocher de ne jamais être remis en question, l'idée d'un corps maîtrisable, dont le sujet agissant se sert pour atteindre ses buts, cette idée constitue réellement un postulat *dissimulé*, puisque la plupart des théories de l'action ne font aucune place au corps. La sociologie pré-suppose d'ordinaire l'existence du corps comme siège factuel de l'agir, mais par une sorte de prudence théorique ne s'y intéresse pas davantage.⁵ Le concept d'action, dans la théorie sociologique, n'est rapporté à la réalité biologique ou anthropologique de l'homme que lorsqu'il s'agit de défendre l'identité des sciences sociales contre des tentatives de réduction biologistes ou psychologues.

Outre l'importance de la corporéité pour une compréhension non téléologique de l'intentionnalité, il y a au moins deux raisons de ne pas se contenter de cet état de choses. La première raison tient au fait que la théorie de l'action peut être accusée de pencher, dans son principe même, du côté d'une *relation activiste avec le monde*, par quoi elle se révélerait manifestement tributaire d'une spécificité culturelle, voire peut-être sexuelle,

5. Cette situation est décrite sous divers aspects, quoique sans rigueur systématique, dans l'ouvrage de Bryan Turner, *The Body and Society. Explorations in Social Theory*.

et ne présenterait donc pas le caractère d'universalité auquel elle prétend. Si la théorie de l'action interprète l'agir lui-même comme une valeur en soi, alors elle néglige ou disqualifie d'emblée l'attitude de ceux qui choisissent plutôt de cultiver une sensibilité esthétique délivrée des contraintes de l'action ou de se soumettre docilement aux caprices du destin, aux hasards de l'existence. Or la théorie de l'action ne peut se défendre d'un tel reproche que si son concept d'action est défini de manière à inclure aussi la passivité, la sensibilité, la réceptivité, la sérénité. Ce doit être un concept qui ne décrit pas l'activité ininterrompue de l'homme comme une production d'actes particuliers, mais comme une certaine structure de la relation entre l'organisme humain et son environnement. La théorie de l'action, si elle veut éviter toute implication activiste, est donc condamnée à intégrer la dimension de la corporéité.

La deuxième raison pour laquelle on ne peut faire du corps un simple présumé non thématique de la théorie de l'action tient à la problématique d'une *limitation instrumentaliste* du rôle du corps. Une telle limitation a lieu quand celui-ci est conçu comme un instrument soumis à la pure intentionnalité – que ce soit comme un moyen technique (du point de vue de l'agir instrumental), comme un corps parfaitement maîtrisable (du point de vue de l'agir à visée normative) ou encore comme un simple médium capable de matérialiser les intentions expressives du sujet sans leur opposer ni résistance, ni inertie propre (du point de vue de l'agir communicationnel). Les grandes entreprises historico-anthropologiques de Elias ou de Foucault, par exemple, peuvent être comprises comme des tentatives visant à analyser la naissance historique d'une relation instrumentale de l'individu avec son propre corps. À juste titre, ces auteurs ne s'intéressent pas seulement à l'influence des valeurs culturelles sur les orientations individuelles, mais mettent au premier plan la formation et le triomphe des techniques de discipline corporelle. S'il est vrai qu'ils tendent en cela à considérer l'histoire comme un mouvement plus ou moins linéaire de domestication progressive du corps, de sorte qu'il ne reste plus pour finir – comme Giddens l'a dit à propos de Foucault – que des corps sans visage⁶, c'est-à-dire de purs objets de discipline privés de subjectivité, leurs travaux apportent néanmoins des contributions essentielles à une « histoire culturelle de l'acteur rationnel ». Une telle histoire culturelle constitue le pendant, sur le plan historiographique, de l'introduction reconstructive des postulats implicites contenus dans le concept d'agir rationnel. De cette reconstruction conceptuelle, elle peut en tout cas apprendre que l'idée d'un corps instrumentalisable, telle qu'elle est postulée dans des modèles rationnels naïfs, ne doit pas basculer dans la vision d'une histoire entièrement réduite à des processus d'assujettissement. Admettre une instrumentalisation totale

6. « Les corps de Foucault n'ont pas de visage. » Voir Anthony Giddens, 1984, p. 157 (*La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*, p. 213).

du corps par le sujet agissant ou par des « disciplines » autonomisées, ce serait refuser à l'individu toute capacité d'agir. Il s'agit donc de trouver un point d'équilibre entre l'instrumentalisation et d'autres types de corporéité, qui seraient, eux, d'ordre non instrumental. Au contrôle du corps sur la scène de l'existence succèdent toujours des phases de relâchement dans les coulisses.⁷ La théorie de l'action doit donc s'intéresser autant à la formation du contrôle corporel qu'à la manière dont l'individu apprend à relâcher ce contrôle, c'est-à-dire à la réduction intentionnelle de l'instrumentalisation du corps.

Le pragmatisme, la phénoménologie et l'anthropologie philosophique ont, dans de nombreux travaux, dépassé le cadre étroit d'une conception activiste de l'action et d'un rapport purement instrumental entre le sujet agissant et son corps. La principale avancée, à cet égard, consiste à appliquer à l'interprétation des actions les idées d'intentionnalité passive et d'une perte elle-même signifiante de l'intentionnalité. On peut attribuer une « intentionnalité passive » aux modes d'action dans lesquels le corps est volontairement laissé à lui-même, affranchi de tout contrôle. Merleau-Ponty nous en fournit un exemple dans son analyse célèbre de l'endormissement. Nous savons tous que l'intention de s'endormir – en tant qu'intentionnalité « active » – se contrecarre elle-même. Nous parvenons néanmoins à réaliser notre intention dès lors que nous laissons libre cours aux intentions préréflexives de notre corps, qui aspire au sommeil :

Je m'étends dans mon lit, sur le côté gauche, les genoux repliés, je ferme les yeux, je respire lentement, j'éloigne de moi mes projets. Mais le pouvoir de ma volonté ou de ma conscience s'arrête là. Comme les fidèles, dans les mystères dionysiaques, invoquent le dieu en mimant les scènes de sa vie, j'appelle la visitation du sommeil en imitant le souffle du dormeur et sa posture. Le dieu est là quand les fidèles ne se distinguent plus du rôle qu'ils jouent, quand leur corps et leur conscience cessent de lui opposer son opacité particulière et se sont entièrement fondus dans le mythe. Il y a un moment où le sommeil « vient », il se pose sur cette imitation de lui-même que je lui proposais, je réussis à devenir ce que je feignais d'être : cette masse sans regard et presque sans pensée, clouée en un point de l'espace, et qui n'est plus au monde que par la vigilance anonyme de ses sens. (1945, p. 191)⁸

Ce que Merleau-Ponty décrit ici de si brillante manière ressemble à la phase médiane que les pragmatistes ont mise en évidence dans le processus de

7. Voir les notions de *front stage* (avant-scène) et de *back stage* (coulisse) analysées par Erving Goffman en divers endroits de son œuvre, par exemple dans *The Presentation of Self in Everyday Life* (*La Mise en scène de la vie quotidienne*, vol. 1, *La présentation de soi*).

8. Elster considère ce phénomène et d'autres cas comparables comme des « états qui sont essentiellement des produits secondaires » ; il les étudie dans une approche qui étend à l'extrême les limites de l'agir rationnel. Voir Elster, *Sour Grapes. Studies in the Subversion of Rationality*.

résolution des problèmes. Celui qui cherche à résoudre un problème, en effet, ne doit pas se braquer sur une manière d'agir, mais s'ouvrir aux inspirations et aux approches nouvelles que suscite l'intentionnalité préreflexive du corps. Des exemples similaires pourraient aisément être empruntés au domaine de la vie sexuelle.

La perte signifiante de l'intentionnalité ne se produit pas lorsque des phénomènes corporels viennent signaler chez l'individu des intentions inavouées, comme par exemple lorsque nous rougissons de honte. De tels phénomènes ne remettent pas fondamentalement en cause notre capacité à agir intentionnellement ; simplement, notre corps trahit d'autres intentions que celles que nous aurions voulu reconnaître pour nôtres. Il faut plutôt songer ici à des formes d'action que les partisans des modèles rationalistes n'envisagent guère d'intégrer dans le domaine d'objet de la théorie de l'action : le rire et les pleurs. Rire et pleurer sont des actes spécifiques à l'homme et qui ne peuvent néanmoins pas être produits, dans leur pleine signification, de manière intentionnelle. Nous ne pouvons nous empêcher de rire ou de pleurer ; mais seul l'homme, en tant qu'il possède la faculté d'agir, est à même d'éprouver une contrainte de cette nature. L'idée de génie de Plessner a été de résoudre cet apparent paradoxe en rapportant le rire et les pleurs à une perte circonstancielle d'intentionnalité.⁹ Si le langage et la gestuelle présupposent la maîtrisabilité intentionnelle du corps, si la mimique du visage ou la posture générale signalent involontairement au partenaire une disposition affective qui peut parfaitement être en contradiction avec les intentions de communication, le rire et les pleurs ne relèvent d'aucune de ces deux formes d'expressivité corporelle. Dans la communication langagière et gestuelle, la maîtrise du corps n'est pas entamée ; l'expressivité involontaire montre les limites de cette maîtrise, sans pourtant la remettre en question à l'intérieur de ces limites. Dans le rire et les pleurs, au contraire, l'individu perd d'un coup toute emprise sur son corps : « Les processus corporels s'émancipent. Ils ébranlent l'être humain, le heurtent, le suffoquent. Il a perdu le rapport qu'il entretenait avec son existence physique, celle-ci lui échappe et, pour ainsi dire, fait de lui ce qu'elle veut » (Plessner, 1941, p. 74). La valeur expressive du rire et des pleurs tient précisément à ce qu'ils signalent que l'individu a perdu la maîtrise de ses réactions, qu'il est débordé. Le rire et les pleurs émergent dans les situations dont le sens ambigu dépasse le sujet. Quand le sujet se trouve confronté à une situation qui mobilise des sens si divers et contradictoires qu'il ne lui est plus possible d'intégrer ses réactions dans un acte cohérent, l'impulsion à agir se décharge, selon Plessner, dans le rire :

9. Voir Helmuth Plessner, « Lachen und Weinen » (1941). Sur l'interprétation de l'anthropologie de Plessner, voir aussi Honneth et Joas, *Soziales Handeln und menschliche Natur*, pp. 72-88.

L'impossibilité de répondre, en raison de la multiplicité des réponses incompatibles qui se présentent au sujet, suscite en celui-ci une résistance face à la situation problématique et au contrecoup qu'il en reçoit – c'est cette tension qui se décharge dans le rire. C'est ainsi que l'être humain répond aux questions auxquelles, du fait de la multiplicité de leurs sens, il n'est pas possible de répondre. C'est ainsi qu'il s'acquitte de l'absurde, qu'il soit d'ordre vital, spirituel ou existentiel, par une réaction qui trahit à la fois l'affirmation et l'abandon de soi. En riant, il laisse son corps à lui-même, renonce donc à ne faire qu'un avec celui-ci, renonce à le dominer. Capitulant ainsi en tant qu'unité d'un corps, d'une âme et d'un esprit, il s'affirme en tant que personne. (p. 153)

L'être humain pleure, en revanche, dans des situations où il se voit imposer un sens si fort qu'il lui est impossible de prendre la moindre distance réflexive face à sa situation et à ses propres actions. L'impuissance qui s'exprime dans les pleurs ne signifie pas seulement que l'individu se trouve débordé par des puissances supérieures, mais qu'il a aussi perdu la distance nécessaire à toute action intentionnelle : « Un manque de distance – non pas relativement au sentiment impliqué, mais relativement au contenu qui, dans le sentiment, m'emplit, me soulève, m'ébranle » (p. 154). S'il n'est pas inapproprié, dans le cadre d'une théorie de l'action, de rendre justice à la diversité phénoménale de l'agir humain, si par conséquent des phénomènes comme l'endormissement, le rire et les pleurs peuvent prétendre retenir l'attention du chercheur en ce domaine, alors les notions d'intentionnalité passive et de perte signifiante de l'intentionnalité signalent la nécessité de reconnaître dans la relation du sujet agissant avec son propre corps l'une des questions centrales de la théorie de l'action.

À nouveau, je m'arrête au point où la nécessité d'une solution du problème devient plausible, mais où la solution elle-même n'est pas encore appréhendable. J'ai essayé de trouver une solution à travers l'analyse du développement du schéma corporel ou de l'image du corps du sujet agissant. Ma thèse est que le corps propre n'est pas donné au sujet agissant d'une manière immédiate, mais seulement par l'intermédiaire du schéma corporel, et qu'on peut prouver que ce schéma corporel même est le résultat d'un processus intersubjectif, social. Si cette thèse est valide, on peut montrer que dans toute faculté humaine d'agir est déjà contenue une socialité. Je parle d'une « socialité primaire » pour exprimer que la socialité dans ce sens n'est pas le résultat d'une orientation consciente des sujets agissants l'un envers l'autre, mais qu'elle précède la capacité d'agir comme individu. Ce point concerne en même temps le troisième postulat implicite.

LA SOCIALITÉ PRIMAIRE DE LA FACULTÉ HUMAINE D'AGIR

Parmi les postulats que suppose le concept d'agir rationnel, l'idée d'une autonomie première de l'individu agissant est aujourd'hui celui qui présente le moins le caractère d'un postulat *implicite*. Si la présupposition de la structure téléologique de l'intentionnalité de l'agir, si la conception d'un corps d'emblée instrumentalisable par l'individu agissant restent dans une large mesure de l'ordre de l'impensé, de sorte qu'on ne peut aborder l'introduction reconstructive des facultés correspondantes – la faculté qu'a le sujet de se fixer des buts ou de maîtriser son corps – qu'après avoir détruit un certain nombre de fausses évidences, c'est beaucoup moins le cas en ce qui concerne le troisième de ces postulats. Certes, il a souvent paru aller de soi que toute théorie sociale doit trouver son point de départ naturel dans l'idée d'un individu autonome, guidé par ses intérêts propres, et cette conviction irréfléchie possède certainement de profondes racines dans l'individualisme possessif de la culture occidentale.

Néanmoins, les voix contraires ont elles aussi toujours été clairement perceptibles, elles ont parfois même été franchement prépondérantes dans certains pays, à certaines époques ou dans certaines sphères de la vie intellectuelle. À l'intérieur du spectre des sciences sociales actuelles, l'économie représente le domaine où les présupposés individualistes ont le plus généralement cours. Mais c'est aussi dans cette discipline qu'on a le plus souvent pris conscience que de tels postulats ne représentent rien d'autre qu'un point de départ méthodologique. Il reste certes à demander si la préférence pour un tel point de départ méthodologique ne traduit pas tout de même un penchant pour une ontologie individualiste. Dans la psychologie et la philosophie également il existe de puissants courants individualistes. Mais ceux-ci se trouvent contrebalancés par certaines branches de la psychologie sociale, par le développement de la recherche socio-cognitive et par l'évolution de la psychanalyse, passée d'une théorie des pulsions à une théorie des relations d'objet. Dans le domaine philosophique, c'est surtout la philosophie analytique qui véhicule des présupposés individualistes ; en même temps, cependant, la théorie du langage où elle prend sa source lui fournit des arguments contre ses propres prémisses individualistes. D'autres écoles philosophiques, comme l'herméneutique, le pragmatisme ou le marxisme ont d'emblée adopté une attitude non individualiste, voire anti-individualiste, ou bien, comme la phénoménologie, se sont infléchies en ce sens au cours de leur évolution. Dans la sociologie, on observe de toutes parts une résistance aux postulats individualistes ; bien souvent, du reste, cette attitude apparaît comme une tentative de sauvetage de la discipline sociologique elle-même, contre sa réduction à une approche psychologique (individualiste). La question des conditions sociales d'émergence de l'individu autonome, en particulier, joue un rôle fondamental

dans la recherche sociologique sur la « socialisation », telle qu'elle s'est développée depuis la fin du XIX^e siècle. Aussi est-ce seulement à propos de la version la plus étroite de la théorie de l'agir rationnel que l'on est fondé à dire qu'elle présuppose purement et simplement l'individualité de l'acteur, sans pouvoir en expliquer la genèse par ses propres moyens. Une conception normativiste de la rationalité, en revanche, est liée à une théorie de la formation des structures de la personnalité par l'intériorisation de normes, tandis que la théorie de la rationalité et de l'agir communicationnels cherche même à dégager l'idée d'une intersubjectivité première. Ce serait donc se battre contre des moulins à vent que de vouloir déployer tout un arsenal argumentatif contre l'idée d'un Soi substantiel et présocial, comme si la théorie de la formation de l'identité restait généralement ignorée.

Contre le rôle ainsi accordé à la socialité première de la faculté humaine d'agir, on objectera peut-être que la composante sociale représente seulement une condition génétique de la formation ou de l'acquisition de cette faculté, et non une dimension décisive de la structure de toute action. Il convient donc de montrer que la faculté d'agir individuelle ou collective n'est pas acquise une fois pour toutes, qu'elle a besoin d'être réactivée périodiquement, et que cette redynamisation résulte de l'abolition momentanée des limites symboliques qui séparent le moi du sujet agissant de son environnement naturel et humain ; il est vrai qu'il faut pour cela s'écarter des voies paisibles de la théorie de la socialisation, pour tourner son regard vers les formes plus éruptives sous lesquelles se manifeste une socialité qui remet en question la démarcation du moi. La forte charge émotionnelle et la profonde ambivalence de cette représentation – où se mêlent la joie de la fusion et l'angoisse devant l'informe – traversent aussi les tentatives des penseurs qui se sont intéressés à ces phénomènes de désindividualisation. Les spéculations romantiques avaient initié la redécouverte de Dionysos, le dieu de l'ivresse et des transports furieux, dont le retour devait apporter au monde social toujours plus morcelé de l'Occident chrétien une nouvelle solidarité et un élan vital renouvelé. Porté par ces spéculations, mais surtout par l'œuvre de Wagner et par l'image que le musicien se faisait de lui-même, Nietzsche considéra l'art comme le moyen de ressusciter cet élément dionysiaque qui devait résoudre les apories de la modernité.¹⁰ Sa recherche passionnée d'une autoexaltation de la personnalité créatrice le sensibilisait au rapport de tension qui relie et oppose le besoin de créativité et les mécanismes de démarcation d'une identité individuelle soucieuse d'intégrité et de cohérence. Et Nietzsche était prêt à renoncer à l'identité au profit de la créativité, plus exactement il considérerait l'auto-intensification créative comme la voie par laquelle le sujet parviendrait à s'affranchir de ses

10. C'est la voie explorée, sur un matériau encore proche du domaine traditionnel de la philologie ancienne, dans *La Naissance de la tragédie* (Fr. Nietzsche, *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik* ; *La Naissance de la tragédie enfantée par l'esprit de la musique*).

déterminations individuelles. L'opposition tranchée établie par Nietzsche entre créativité et identité influença de larges courants de la critique socio-culturelle, tant de droite que de gauche. Toute tentative pour dégager une image de la personnalité dans laquelle la créativité se révélait compatible avec la formation d'une identité personnelle cohérente devait, dans cette perspective, apparaître comme une simple dérobade devant la gravité du problème signalé par Nietzsche et comme l'expression d'une foi naïve en une réconciliation possible. C'est sans doute la raison pour laquelle les deux types de discours – le discours critique de la désindividualisation, développé dans le sillage de Nietzsche, et le discours scientifique visant à étudier, après Durkheim, le processus de revitalisation du groupe dans une expérience religieuse conçue comme autotransgression – ne sont guère entrés en contact.¹¹

Plus féconde pour la sociologie que les spéculations romantiques et que les spéculations inspirées par la philosophie de la vie est assurément l'étude classique de Durkheim portant sur les formes élémentaires de la vie religieuse. L'analyse durkheimienne de l'effervescence collective et des sources du sacré ne vise pas simplement l'instauration de règles obligatoires, mais aussi la genèse des valeurs et des principes constitutifs d'un monde. L'expérience de la perte d'identité et de l'autotranscendance sont pour Durkheim le secret de l'expérience religieuse. Dans ce type d'expérience, Durkheim ne voit pas un aspect marginal à caractère primitif ou irrationnel de la société, mais la condition constitutive de tout lien affectif rattachant l'individu à d'autres personnes, à une collectivité ou à des valeurs. De ces liens découlent nos motifs les plus profonds et nous gagnons la cohérence de notre personne. Nous n'avons pour cette raison jamais acquis la faculté d'agir une fois pour toutes. Au contraire, nous vivons en permanence dans la nécessité de reconstruire nos idées au vu d'événements imprévisibles de la vie.

Les trois postulats implicites que j'ai tenté ici de mettre à jour représentent les orientations générales au sein desquelles une révision de la théorie de l'action me semble aujourd'hui importante. Une telle révision serait en même temps une réaction à la contestation que le discours postmoderne représente pour les fondements de la théorie sociologique. Ce sont justement ces présupposés implicites qui sont dévoilés par la discussion postmoderne. Le *scepticisme au sujet d'une attitude activiste face au monde*, l'appel au renoncement et au laisser-faire mettent en cause le postulat de l'action finalisée et nous obligent à rompre avec une compréhension

11. Cette remarque ne s'applique pas à la pensée française, dans laquelle ces deux registres se sont au contraire toujours côtoyés. Voir par exemple Georges Bataille, *L'Érotisme* ; Michel Maffesoli, *L'Ombre de Dionysos. Contribution à une sociologie de l'orgie* ; Georges Balandier, *Le Désordre*.

étroitement téléologique de l'intentionnalité.¹² *L'attention portée au corps, aux disciplines qui lui sont imposées et à la résistance qu'il leur oppose*, met en cause le postulat d'un corps asservi aux fins de l'action et nous oblige à développer l'idée d'un rapport non instrumental au corps.¹³ *L'attitude de dérision face à la foi en un Soi substantiel*¹⁴ met en cause le postulat d'une individualité autonome, et nous oblige à prendre conscience que l'identité ne consiste pas à rester immuablement pareil à soi-même, mais à s'ouvrir à d'autres identités, à assimiler de manière active, créative, des événements extérieurs et des mouvements étrangers au moi. Le pathos rationaliste n'est donc d'aucun secours dans le débat sur la postmodernité. La théorie sociologique de l'action doit au contraire montrer qu'elle est capable de prendre en compte les objections des théoriciens postmodernes en soumettant sa position à une autorévision.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balandier, G. (1988). *Le Désordre*. Paris : Fayard.
- Bataille, G. (1987). *L'Érotisme*. In G. Bataille, *Œuvres complètes* (Vol. X). Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation* (G. Deledalle, trad.). Paris : Armand Colin. (Original publié 1916)
- Dewey, J. (1939). *Theory of Valuation*. Chicago : University of Chicago Press.
- Durkheim, E. (1968). *Les Formes élémentaires de la vie religieuse* (3^e éd.). Paris : PUF.
- Eagleton, T. (1985). *Capitalism, Modernism and Postmodernism*. *New Left Review*, 152, 60-73.
- Elster, J. (1983). *Sour Grapes. Studies in the Subversion of Rationality*. Cambridge : Cambridge University Press ; Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité* (Vol. 1-4). Paris : Gallimard.

12. Voir par exemple Peter Sloterdijk, *Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik*.

13. Telle semble être la tendance du dernier Foucault. Dans ses ouvrages sur l'histoire de la sexualité, il envisage sous la catégorie d'une « esthétique de l'existence » diverses possibilités qui s'offrent à la personne pour établir un commerce non instrumental avec elle-même. Voir Foucault, *Histoire de la sexualité*.

14. Selon Terry Eagleton (1985), la critique postmoderne contre le concept d'identité réduit le sujet à « un réseau dispersé, décentré d'attachements libidinaux, une fonction vidée de substance éthique et d'intériorité psychique, momentanément appliquée à tel ou tel acte de consommation, d'expérience médiatique, de relation sexuelle, à tel ou tel courant, telle ou telle mode. Le 'sujet unifié', sous cet éclairage, surgit comme un shibboleth ou un mannequin de paille, une survivance d'une ancienne époque libérale du capitalisme, avant que la technologie et le consumérisme n'aient dispersé nos corps à tous les vents, comme autant de fragments épars de technique réifiée, d'appétits, d'opérations mécaniques ou de réflexes de désir. » (T. Eagleton, *Capitalism, Modernism and Postmodernism*, p. 71).

- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration* (M. Audet, trad.). Paris : PUF. (Original publié 1984)
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Vol. 1 : *La Présentation de soi* (A. Accardo, trad.). Paris : Minuit. (Original publié 1959)
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps* (F. Vezin, trad.). Paris : Gallimard. (Original publié 1927)
- Honneth, A. & Joas, H. (1980). *Soziales Handeln und menschliche Natur. Anthropologische Grundlagen der Sozialwissenschaften*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1968a). Zweck – Herrschaft – System. Grundbegriffe und Prämissen Max Webers. In R. Mayntz (Ed.), *Bürokratische Organisation* (pp. 36-55). Köln : Kiepenheuer & Witsch.
- Luhmann, N. (1968b). *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*. Tübingen : J. C. B. Mohr.
- Maffesoli, M. (1982). *L'Ombre de Dionysos. Contribution à une sociologie de l'orgie*. Paris : Librairie générale française.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Nietzsche, F. (1977). La Naissance de la tragédie enfantée par l'esprit de la musique (Ph. Lacoue-Labarthe, trad.). In F. Nietzsche, *Œuvres philosophiques complètes* (Vol. I-1). Paris : Gallimard.
- Plessner, H. (1941). Lachen und Weinen. In H. Plessner (1970), *Philosophische Anthropologie* (pp. 11-171). Frankfurt/M. : Fischer.
- Plessner, H. (1995). Le rire et le pleurer : une étude des limites du comportement humain (O. Manoni, trad.). Paris : Éd. Maison des sciences de l'homme.
- Schluchter, W. (1979). *Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus*. Tübingen : J. B. C. Mohr.
- Simmel, G. (1918). *Lebensanschauung. Vier metaphysische Kapitel*. München, Leipzig : Duncker et Humblot.
- Sloterdijk, P. (1989). *Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Smith, D. (1979). A Sociology for Women. In J.A. Sherman & E.T. Beck (Ed.), *The Prism of Sex. Essays in the Sociology of Knowledge* (pp. 135-187). Madison : University of Wisconsin Press.
- Tönnies, F. (1923). Zweck und Mittel im sozialen Leben. In *Erinnerungsausgabe für Max Weber* (Vol. 1, pp. 235-270). München, Leipzig.
- Turner, B. (1984). *The Body and Society. Explorations in Social Theory*. Oxford, New York : B. Blackwell

Le sens logique des actes civils

Patrick Pharo

Centre National de la Recherche Scientifique, Paris

QUE FAIT-IL (ELLE) ?

Récemment, en France, la cour de cassation a donné raison à une famille qui demandait réparation au nom de leur fils handicapé à la suite d'une erreur de diagnostic sur un test prénatal, erreur sans laquelle la mère aurait sans doute procédé à un avortement.¹ Les adversaires de cette décision disent que la cour a consacré un principe de « préjudice de vie » et donné une justification à l'eugénisme. Au contraire, les partisans de l'arrêt disent que la cour a seulement voulu sanctionner un préjudice résultant d'une erreur médicale. Pour les uns donc, la cour a accompli un acte² d'*institution* qu'ils jugent hautement nocif, tandis que pour les autres elle s'en est tenue à une simple *confirmation* de la jurisprudence sur les réparations auxquelles donne droit une erreur médicale.

Un tel exemple met en relief ce qui est sans doute l'un des principaux problèmes d'une théorie de l'action, celui des « conflits d'interprétation », c'est-à-dire la possibilité d'avoir pour une même action deux interprétations également plausibles mais contradictoires, sans possibilité de

1. Cf. arrêt « Perruche » du 17 novembre 2000, Cour de cassation, 99-13.701.

2. Contrairement à certains auteurs (par exemple Schütz, 1932, qui distingue *Handlung* et *Handeln*, ou von Wright, 1963, qui distingue *act* et *activity*), je n'établis pas de différence de principe entre les termes acte, action et activité car en fait ce sont les différents prédicats d'action qui fixent, pour chaque action, les différences de sens que ce genre de distinction voudrait saisir, par exemple la différence entre l'action ponctuelle et l'action prolongée, mais aussi, on le verra, beaucoup d'autres.

trancher entre les deux. Ce problème est parfois lié à une information insuffisante de l'interprète, mais il résulte surtout, me semble-t-il, du double statut, matériel et logique, de l'action. En effet, si la réalisation de l'action a toujours un caractère matériel, son statut d'action dépend au contraire principalement de son caractère logique, et en particulier de ses fins, de ses raisons ou de ses valeurs telles qu'elles apparaissent dans les expressions de l'agent ou dans les descriptions de l'action. Or nous n'avons pas aujourd'hui de théorie vraiment satisfaisante du lien entre le caractère logique et le caractère matériel de l'action.

Traditionnellement, on fait face à ce genre de problème soit à partir d'une démarche comportementaliste qui s'en tient aux mouvements extérieurs mais qui court le risque de minorer ou de nier la dimension logique de l'action, soit à partir d'une démarche herméneutique qui compte sur une pratique interprétative dont les règles seraient liées à des conventions particulières ou à l'intuition de l'interprète. Dans les deux cas, on a tendance à supposer que le sens de l'action est *attribué* et non pas *inhérent* à l'action. Un des arguments en faveur de cette approche constructionniste est que le sens de l'action est un phénomène beaucoup trop complexe pour pouvoir faire l'unanimité des interprètes. Un autre argument est que les agents n'ont pas toujours eux-mêmes une claire conscience du sens de leurs actes. Il paraît enfin indéniable qu'une action peut toujours être comprise sous une multiplicité de sens et de descriptions.

Il ne semble pourtant pas impossible de défendre l'objectivité du sens logique de l'action – aussi complexe et multiple qu'il puisse être – si on remarque d'abord que tous les interprètes ont en commun de présupposer un sens propre de l'action, sans lequel leurs efforts interprétatifs seraient parfaitement arbitraires. D'autre part, même quand ils ne sont pas d'accord, les interprètes utilisent et reconnaissent des catégories d'analyse identiques : contenus, fins, éventualités, etc., leurs interprétations différant seulement par l'agencement des traits pertinents. Comment les interprètes pourraient-ils d'ailleurs se comprendre entre eux s'ils n'avaient à leur disposition de tels outils communs ? Enfin, les conflits d'interprétation dont je viens de donner un exemple ne doivent pas faire oublier les nombreux cas d'unanimité dans l'interprétation de l'action : par exemple il existe un très grand nombre d'actions, depuis les invitations à déjeuner jusqu'aux viols et aux meurtres en passant par les offres de vente et les contrats en bonne et due forme, dont l'identification conceptuelle ne fait de doute pour personne.

Il paraît donc raisonnable de supposer que quiconque prétend interpréter le sens d'une action doit par le fait accepter au moins les deux propositions suivantes : 1) il existe un sens propre de l'action considérée, et 2) il existe des procédés logiques communs qui permettent de rechercher et

de valider ce sens propre, même lorsque l'interprétation ne va pas de soi. Et quelle que soit la théorie cognitive que l'on préfère en ce qui concerne la compréhension immédiate de l'action : décodage d'une information, inférences sur les intentions ou ajustements écologiques fonctionnels, on doit toujours présupposer l'existence de certaines ressources logiques et d'un référent déterminé qui spécifient l'action dont on a la compréhension. Cela suffit, me semble-t-il, à justifier l'étude de ces ressources logiques dont on peut attendre, sinon un moyen sûr de trancher entre toutes les interprétations contradictoires, du moins une méthode pour clarifier le sens et les ambiguïtés de l'action.

De plus, si on considère que les interprétations d'action peuvent avoir un certain fondement objectif, une élaboration plus poussée de la logique de l'action pourrait être un moyen assez puissant d'analyse non réductionniste des chaînes causales dans les sociétés humaines. Le sens logique objectif de l'action, s'il existe, devrait en effet inclure tous les éléments qui peuvent donner lieu à ses conséquences interprétatives, y compris si ces conséquences consistent en des interprétations contradictoires. Car, dans l'hypothèse envisagée, les oppositions d'interprétation ne se construisent pas forcément sur du sable, même si cela peut quelquefois arriver, mais sur des propriétés logiques internes à chaque action. De sorte que tous les progrès que nous pourrions faire dans la compréhension des composants logiques de l'action seraient aussi probablement un moyen de mieux comprendre ses conséquences pratiques, qu'elles soient univoques ou contradictoires.

Avant de développer plus largement cet argument, je dois cependant préciser que lorsque j'utilise ici le terme « logique », c'est dans un usage assez spécifique par rapport à la discipline qui porte ce nom. Mon but en effet n'est pas d'appliquer une méthode particulière de la logique à la sociologie ni de créer un langage logique propre à l'action, mais seulement d'étudier « d'un point de vue logique », comme disait Russell, un certain type de prédicats d'action du langage ordinaire dans leurs rapports avec leurs objets³. Ce travail s'inscrit dans la suite des recherches dites de « sémantique de l'action⁴ » qui se sont intéressées aux prédicats et conditions

3. La logique est devenue aujourd'hui une discipline spécialisée qui, autant que je puisse en juger, se préoccupe surtout d'étudier les propriétés formelles de différents calculs, comme le calcul des propositions ou celui des prédicats. Qu'on la considère comme une « science des vérités » ou une « science de la déduction » (Hacking, 1993, p. 229), la logique ne s'intéresse donc pas directement au contenu conceptuel des prédicats mais plutôt à la façon dont leur combinaison dans des formules peut être satisfaite par des objets ou référents (théorie sémantique) et donner lieu à des inférences valides (procédures de démonstration) (Ruyer, 1990).

4. Les théoriciens contemporains de l'action se sont parfois inspirés des méthodes logiques de déduction pour tenter de résoudre certains problèmes liés aux prédicats d'action, par exemple ce qu'on appelle leur « polyadicité variable », c'est-à-dire le fait qu'ils admettent un nombre illimité de places d'arguments, ce qui rend problématiques les inférences les plus simples

de vérité des phrases d'action⁵ comme moyen de connaissance des états de chose qui peuvent les satisfaire tels que mouvements corporels, états psychologiques ou événements. À la différence des approches pragmatiques ou psychologiques, la sémantique de l'action compte donc essentiellement sur les propriétés sémantiques du langage de l'action comme moyen d'objectiver le sens de l'action. Je l'utilise ici comme une sorte de version logico-sémantique de la sociologie compréhensive.

QU'EST-CE QU'UNE ACTION ?

On pourrait peut-être s'étonner que j'aie pris comme exemple d'action une décision de justice qui traduit en fait l'activité collective d'un ensemble d'agents et se révèle de façon indirecte à la perception externe par un communiqué ou un document écrit⁶. Mais, d'un point de vue logique⁷, tout ce qui est susceptible d'intervenir dans le parcours de valeur d'une variable d'action peut être considéré comme une action. Si une phrase d'action est une fonction $F(x)$ où F est n'importe quel prédicat d'action, par exemple « instituer une nouvelle règle » ou « confirmer un principe existant », tout « objet » ou symbole susceptible de donner une valeur à sa variable est une action. Autrement dit, il n'est pas du tout évident que l'individualisme méthodologique soit une condition nécessaire de l'analyse de l'action⁸. Du point de vue de la forme logique des phrases d'action, les sujets collectifs avec tous leurs modes d'expression possibles peuvent être d'aussi bons candidats que les comportements individuels à la satisfaction des phrases d'action.

La question délicate serait plutôt de savoir pourquoi tel prédicat comme par exemple « instituer une nouvelle règle » est un prédicat d'action, et tel autre comme par exemple « être posé sur le paillason » n'en est pas un. On pourrait en effet remarquer qu'il y a un sens générique du terme action s'appliquant à tout ce qui peut exercer un effet sur autre chose⁹ et qui ne

(Kenny, 1963 et Davidson, 1980/1993). C'est surtout cependant ce qu'on appelle en logique la « théorie sémantique » qui les a intéressés. Cf. aussi Ricœur, 1977.

5. Cf. Anscombe, 1957, qui est à l'origine de l'expression : « action sous une description », laquelle est, d'une certaine façon, une application du principe quinién consistant à traiter l'ontologie sur la base d'une analyse logique (Quine, 1953 ; Bourdeau, 2000).

6. Von Wright (*op. cit.*) aurait appelé cela une action « impersonnelle », par opposition aux actions personnelles accomplies par des individus.

7. Je pense surtout ici à Quine et à son souci d'alléger le vocabulaire scientifique d'entités indésirables. Cf. par exemple Quine, 1975.

8. Il ne semble pas non plus nécessaire d'embrigader l'action sous une seule catégorie ontologique, comme par exemple chez Davidson, la catégorie de l'événement, qui conduit en outre à des paradoxes comme par exemple celui qui ferait considérer qu'un agent peut tuer sa victime avant même qu'elle soit morte.

9. C'est ce sens qu'on trouve par exemple dans *Les passions de l'âme* de Descartes, cf. art. 1 et 13.

permet pas de faire la différence entre un acte d'institution et un objet posé sur le paillason, car celui-ci pourrait très bien exercer un certain effet sur la perception et donc « agir » en un certain sens. Une façon d'éviter cet embarras serait de préciser que les prédicats d'action que l'on recherche concernent uniquement le sens humain de l'action, par opposition par exemple à un sens comportemental qui pourrait s'appliquer à la présence ou au mouvement de n'importe quel objet physique. À l'appui de cette façon de voir, on pourrait faire valoir les propriétés habituellement reconnues à l'action humaine telles que l'orientation vers une fin et le caractère volontaire. Ce sont du reste ces caractères qui ont servi de base au renouveau contemporain de la philosophie de l'action, autour de la notion d'intention qui suppose à la fois une recherche des fins et une certaine sorte de vouloir vis-à-vis d'elles¹⁰.

Toutefois, la notion d'intention soulève immédiatement le problème délicat du statut psychologique de l'action qui a suscité de très vifs débats dans la philosophie contemporaine. Les behavioristes et autres « antimentalistes » refusaient en effet de traiter les intentions comme un ordre de réalité spécifique et recommandaient d'analyser l'action sur la base de ses manifestations extérieures ou, à la rigueur, des catégories linguistiques qu'on lui applique. Au contraire, les cognitivistes admettent une certaine réalité psychologique de l'action, mais ils ont tendance à réifier cette réalité psychologique en la fondant sur des fonctions neurocérébrales, sans tenir compte des particularités logiques du langage de l'action, qui n'est pas une simple traduction du langage comportemental.

On sait en effet, depuis Davidson (1980/1993), que les phrases qui font référence à une action ne se comportent pas comme les phrases extensionnelles ordinaires, et en particulier qu'elles n'admettent pas un procédé logique habituel qui est la substitution des identiques. Ainsi, suivant un exemple canonique, on ne peut inférer du fait qu'Œdipe a visé l'homme qui passait sur la route, qu'il a aussi visé son père, bien qu'en fait l'homme qui passait sur la route fût aussi son père. Car, selon l'histoire, Œdipe n'avait pas connaissance de ce détail. On attribue généralement ce comportement particulier des phrases d'action à leur caractère intentionnel. Mais le phénomène tient sans doute moins au caractère intentionnel des actions qu'à leur autonomie logique, car ce n'est pas le fait matériel de la visée qui introduit un doute sur l'objet visé, mais la capacité épistémique de l'agent en train de « viser » à faire varier son comportement de son propre chef sur la base de tout ce qu'il peut savoir ou penser de ses objets.

On peut du reste remarquer que dans la tradition aristotélicienne, qui demeure la base de la théorie moderne de l'action, la finalisation et le

10. Cf. le livre de Anscombe, *Intention* (1957), qui fut à l'origine d'un grand nombre de publications dans la tradition de la philosophie analytique.

caractère volontaire ne suffisent pas à spécifier l'action humaine car, suivant la conception finaliste de la nature qu'on trouve chez Aristote, de tels caractères peuvent en fait s'appliquer à tous les êtres physiques. En revanche, l'action (*praxis*) peut se spécifier par le fait d'avoir sa fin en elle-même et non en-dehors d'elle, comme c'est au contraire le cas pour la production (*poiesis*)¹¹. D'autre part l'action des hommes, à la différence de celle des animaux ou des enfants, peut être délibérée (III, 4, 1111b8), ce qui permet à Aristote de dire que « l'homme est principe de ses actions » (III, 5, 1112b32). Dans l'approche aristotélicienne, le critère qui spécifie l'action humaine semble donc être un critère d'autonomie comprise dans un sens à la fois pratique, comme principe interne de l'action dans l'agent, et logique, comme capacité de l'agent à examiner du point de vue « de la raison et de la pensée discursive » (III, 4, 1112a15) les différents aspects de l'action. L'intention n'est donc pas ici un critère suffisant de l'action humaine, comme le confirme d'ailleurs le fait que les animaux aussi bien que les machines cognitives fabriquées par l'homme peuvent avoir des intentions. En revanche, ce que n'ont pas les automates, c'est l'autonomie logique, puisque leurs règles de fonctionnement, aussi perfectionnées et génératives qu'elles puissent être, sont toujours sous l'autorité des règles imaginées par le concepteur. Quant aux animaux, ils ont la spontanéité du vivant, mais on considère généralement que leur autonomie est moins grande que celle des humains.

On peut ainsi conclure de ce qui précède : 1) qu'un prédicat d'action concerne certainement un mouvement intentionnel, au sens qu'il est d'une certaine façon volontaire¹² et finalisé, mais 2) que ces critères ne suffisent pas encore à spécifier l'action humaine, il semble requis de leur adjoindre un critère d'autonomie logique dans le sens d'une capacité qu'a le sujet de faire varier ses actions sur la base d'un traitement réflexif de tout ce qu'il peut savoir sur l'objet et les circonstances de son action. Ces précisions ne sont en fait qu'une actualisation de la théorie de l'action développée par Aristote dans l'*Éthique à Nicomaque* à laquelle on pourrait d'ailleurs aussi rattacher la théorie wébérienne du « sens subjectivement visé de l'action sociale » qui n'est au fond qu'une autre façon d'exprimer l'idée d'une autonomie logique de l'action¹³. Simplement, l'expression wébérienne de « sens subjectivement visé » situe cette autonomie logique de l'action dans une catégorie de la subjectivité qui renvoie à une réalité psychologique dont le

11. *Éthique à Nicomaque*, VI, 5, 1140b6.

12. Il existe évidemment des actions involontaires, comme celles qui se font sous la contrainte, ou dans un état d'ivresse, de colère ou d'inconscience des circonstances ou conséquences (cf. *Éthique à Nicomaque*, III,2 où Aristote passe en revue différents cas, y compris les lapsus). Mais le caractère volontaire demeure le trait qui rend le mieux compte de la spontanéité de l'action, car même lorsqu'elle est « involontaire », l'action reste une *orexis*, c'est-à-dire un mouvement pratique soumis à la spontanéité du désir.

13. Cf. Weber, 1921/1971.

statut ontologique est loin d'être clair. Tandis qu'en recherchant le sens logique, et non pas seulement subjectif, de l'action on peut peut-être découvrir des moyens d'objectivation qui ont toujours fait défaut à la sociologie compréhensive.

THÉORIE DES ACTES CIVILS

La théorie wébérienne de l'action introduit cependant, avec la notion d'action *sociale*, une dimension nouvelle qui n'était pas présente dans la tradition aristotélicienne. Weber lui-même analysait cette dimension sociale sur la base d'une fonction de régulation de l'action individuelle par la prise en compte de l'action d'autrui (*op. cit.*, p. 4), ce qui n'est au fond qu'une variante interactionnelle de la théorie des choix rationnels. Mais différents courants philosophiques contemporains ont considérablement approfondi l'analyse de la dimension sociale de l'action. L'idée wébérienne d'une régulation de l'action individuelle par la prise en compte des actions d'autrui s'est ainsi enrichie d'une attention beaucoup plus grande à la *place d'autrui dans la réception* de l'action individuelle, soit comme celui qui va sanctionner la félicité de l'acte de parole (Austin, 1962/1970), soit comme celui qui va confirmer par sa compréhension les intentions de l'agent (Grice, 1971), soit comme celui auquel sera soumise la validité de l'acte accompli dans sa direction (Habermas, 1987). C'est de ces travaux que je me suis inspiré (Pharo, 1997) pour avancer une notion d'acte civil qui s'efforce de restreindre l'analyse de l'action à la dimension qui peut paraître la plus pertinente d'un point de vue sociologique, celle de ses effets cognitifs et normatifs sur autrui.

L'acte civil est en effet défini comme *un acte accompli par une première personne en direction d'une seconde personne en sachant que celle-ci en aura connaissance et de telle façon qu'elle en ait effectivement connaissance*. À la différence de la notion wébérienne d'acte social, qui est nettement plus large, la notion d'acte civil limite le champ de l'étude aux actes qui visent à susciter chez autrui une certaine réaction cognitive et normative – l'adjectif « civil » incluant déjà l'idée d'une réception de l'acte par autrui¹⁴. Cette visée peut avoir toutes sortes de motifs, instrumentaux ou moraux, mais elle mérite, me semble-t-il, d'être isolée et étudiée de façon spécifique car elle constitue un des fondements moraux des relations sociales. Par rapport aux théories pragmatiques de la communication comme celle de Sperber & Wilson (1986/1989), qui porte essentiellement sur le traitement cognitif du message par le locuteur ou l'interprète, la théorie des

14. L'adjectif « civil » inclut aussi un sens positif que je ne retiens pas, car certains actes « incivils » comme par exemple injurier ou humilier sont aussi des actes « civils » au sens de la définition proposée.

actes civils s'intéresse particulièrement à l'appréhension morale par l'agent des effets prévisibles de son action sur autrui. Le problème central est donc moins ici celui des dispositifs mis en œuvre pour transmettre une information et indiquer l'origine de cette information, que celui de la responsabilité de l'agent sur la compréhension d'autrui et les conséquences qui en découlent.

Sur un plan analytique, la théorie des actes civils repose entièrement sur l'étude des composants conceptuels des prédicats d'action tels qu'ils sont codés par le vocabulaire ordinaire, c'est-à-dire en fait les verbes désignant des actes qui satisfont les critères de l'acte civil. Par exemple « encourager » ou « humilier » satisfont le critère, mais pas « marcher » ou « courir », tandis que « sourire » ne le satisfait que dans certains cas. Évidemment, les prédicats d'actes civils sont en nombre illimité, et on peut toujours accroître ce nombre en ajoutant des compléments aux verbes existants, par exemple « humilier » peut devenir : « humilier scolairement », « humilier professionnellement », « humilier publiquement », ou en créant de nouveaux verbes avec les auxiliaires « faire », comme par exemple « faire regretter », « faire accepter », « faire enrager », ou « chercher » comme « chercher à décourager », « chercher à intéresser », etc. De plus, les verbes d'actes civils comportent souvent plusieurs sens qui sont généralement révélés par leurs différents compléments d'objet : par exemple ce n'est pas la même chose d'exciter le désir sexuel que d'exciter la colère. Mais, comme pour la génération des phrases d'un langage, on peut supposer, même si on n'en a pas la preuve que les traits qui composent ces prédicats d'action relèvent d'une méthode effective de dénombrement, ou au moins de découverte. L'analyse de ces prédicats et des principes qui permettent de les générer vise alors à représenter de façon méthodique la structure logique de la compréhension ordinaire des actes civils¹⁵. Cette représentation formelle est conçue comme un moyen d'évaluer le bien-fondé des interprétations de l'action mais aussi de prévoir les conséquences de cette action dès lors qu'elle est interprétée d'une façon ou d'une autre par les partenaires de l'interaction. Par exemple, si l'on sait qu'une réprimande est *un acte qui consiste pour une première personne à rejeter comme inconvenante, au nom d'une relation d'autorité, l'activité passée ou présente d'une seconde personne*, on pourra dans la plupart des cas faire la différence entre une simple remarque critique et une véritable réprimande. De plus, on pourra prévoir que la réprimande, si elle est avérée, puisse causer une certaine souffrance, alors que ce ne sera pas le cas de la simple critique. À partir de

15. La première présentation de la théorie des actes civils a d'ailleurs pris la forme d'un programme informatique nommé « Civilité », écrit en Lisp sur la base de règles de production, qui visait à attribuer un nom d'acte à un fait quelconque à partir des réponses par oui ou par non que l'utilisateur donnait à une série de questions posées par la machine et qui permettaient à celle-ci de parvenir par inférences à l'attribution d'un prédicat d'acte civil au fait considéré (cf. Pharo, 1993 et 1997, ch. VI).

là, on ne sera pas surpris qu'un sujet soit troublé par ce qui apparaît comme une réprimande, car il n'est jamais agréable de subir le rejet de son activité par une autorité, mais on pourra au contraire s'étonner soit qu'il soit indifférent à une réprimande, soit au contraire qu'il réagisse à une simple remarque critique comme s'il s'agissait d'une réprimande.

Sur un plan pratique, l'analyse des actes civils consiste simplement à repérer les caractères de chaque prédicat d'action, c'est-à-dire en fait chaque verbe d'acte civil, sur la base d'un format général d'analyse qui inclut principalement les quatre entrées suivantes : mode d'accomplissement de l'acte, portée morale, définition conceptuelle et conditions logiques d'apparition. Ces entrées, qui seront détaillées ci-dessous, ont été progressivement élaborées à partir d'un travail extensif d'analyse et de comparaison des actes civils¹⁶. Elles n'épuisent donc pas encore l'ensemble des dimensions logiques impliquées par la compréhension d'un acte civil. On pourrait même dire qu'elles ont un caractère *a posteriori* et empirique puisqu'elles relèvent d'une étude du contenu des verbes existants et donc d'une représentation de leurs référents sensibles. Mais elles ont aussi un caractère logique car le contenu des verbes n'est pas une réalité sensible, et *a priori* car, une fois qu'on a repéré ces différentes entrées, on doit admettre qu'elles sont requises pour la bonne compréhension d'un acte civil, sinon sous la forme réglée qu'en donne la théorie, du moins sur un plan implicite ou intuitif. C'est en tout cas ce que je voudrais suggérer dans ce qui suit.

Mode d'accomplissement de l'acte

Les actes civils peuvent s'effectuer sous différentes formes sensibles qu'on peut repérer soit comme des mouvements corporels, soit comme des expressions linguistiques, soit enfin comme des abstentions qu'on juge volontaires car on sait que l'agent était physiquement et cognitivement en mesure de faire autrement (par exemple en cas de refus de vote ou de non-assistance à personne en danger). En dehors du cas d'abstention, les formes sensibles de l'action civile correspondent toujours à certains mouvements physiques. Toutefois, ces mouvements physiques ne donnent pas nécessairement la clef ni du sens de l'action, ni même de son découpage en actions distinctes, car même pour des actes aussi physiques que l'amour ou la violence, le sens n'est pas forcément celui que semble indiquer le comportement.

16. Lors de l'élaboration du logiciel informatique dont il a été question, j'ai travaillé d'abord sur un corpus d'environ mille huit cents verbes courants dont les référents étaient susceptibles de satisfaire les critères de l'acte civil. J'ai ensuite concentré l'analyse sur environ deux cents verbes qui pouvaient être considérés comme des « têtes de réseau » susceptibles de saturer le sens de la plupart des actes civils courants. Cf. Pharo, 1993.

Une conséquence de ce qui précède est que les éléments spatio-temporels à prendre en compte comme faisant partie de l'action dépendent de façon étroite des conditions conceptuelles qui sont mises à la réalisation de l'acte sous la description qu'on a en vue. Par exemple on peut enseigner certaines choses en quelques minutes et par quelques gestes, mais on ne peut éduquer que sur le long terme, au travers d'un grand nombre de mouvements et d'activités particulières. Ou encore, certaines humiliations peuvent se faire immédiatement par l'expression d'un seul mot tandis que d'autres ne s'accomplissent que progressivement. On peut donc dire que l'ontologie reconnaissable de l'action, au sens ici de ses modes d'accomplissement, dépend étroitement des instructions liées aux prédicats sous lesquels on la décrit. Évidemment, cela ne signifie pas que l'action serait « construite » par le prédicat mais seulement que, pour être en droit de lui appliquer un prédicat, il faut que celui-ci soit satisfait par le document auquel on l'applique.

Lorsqu'on examine de façon comparative le contenu des verbes d'actes civils, on constate d'ailleurs assez vite qu'ils ne découpent pas tous le même type de référent, du point de vue du mode d'accomplissement de l'action. Par exemple, une promesse désigne nécessairement un discours (car sinon on ne pourrait avoir aucune idée de ce qui est promis) et une démoralisation désigne nécessairement un effet sur le destinataire (car sinon, il n'y aurait qu'une *tentative* de démoralisation). Enfin, une révolte ne désigne ni l'un (le discours) ni l'autre (l'effet), mais un caractère qui concerne uniquement l'attitude de l'agent, car on peut se révolter sans rien dire et sans que cela ait beaucoup d'effet sur autrui. Ces différents types de désignation de l'acte par les verbes correspondent en fait aux trois principaux modes d'accomplissement des actes civils, suivant que l'on prend en compte le moyen de discours ou de *proposition* qui sert de médiation à l'acte, la *position* initiale de l'agent, ou enfin l'effet ou l'*imposition* de l'acte sur le destinataire.

Le mode d'accomplissement le plus caractéristique des actes civils est sans doute l'acte de parole au sens austinien d'un acte accompli par des mots, puisque l'accomplissement, heureux ou malheureux, d'un tel acte nécessite par définition la compréhension d'autrui : un compliment, une promesse ou une déclaration que personne ne pourrait jamais entendre seraient en effet nuls et non avendus. C'est donc ici le contenu propositionnel qui confère à l'acte son rôle conceptuel : dénotatif (en termes de vrai ou de faux), évaluatif (en termes de bien ou de mal), prescriptif (en termes déontiques) ou expressif¹⁷ (en termes autocentrés) – d'où le nom d'*acte de proposition* qu'on peut également donner à l'acte de parole.

17. Cf. Searle (1982) et Habermas (1987) pour d'autres propositions de classement.

Cependant, l'acte de proposition n'épuise pas, loin s'en faut, le domaine des actes civils. Il n'en est même pas le pivot, car, contrairement à certaines espérances d'objectivation du sens par l'analyse de discours, la surface linguistique ne suffit jamais à fixer l'interprétation d'un acte de proposition, même si elle y contribue. Il est facile en effet de montrer que les mêmes suites de mots, comme par exemple : « tu es un idiot ! », peuvent avoir des sens différents suivant les contextes et les usages¹⁸ – en l'occurrence, l'acte de proposition peut être une injure, mais aussi une plaisanterie affectueuse. La compréhension des actes de proposition dépend donc étroitement de celle qu'on a de la *position* de l'agent, celle-ci pouvant être entendue dans un sens physique, social ou subjectif. C'est en fait l'ensemble de ces éléments qui permet d'appréhender la position du sujet¹⁹, laquelle détermine en dernière instance le sens d'un grand nombre d'actes de proposition.

La position de l'agent caractérise par ailleurs une autre classe d'actes civils qui peuvent être accomplis indépendamment de toute expression linguistique, comme par exemple : « accepter », « obéir », « punir », « restituer », « aider », « résister »... On parlera dans ces cas-là d'*actes de position*, cette position pouvant donner lieu à une attestation physique, institutionnelle ou subjective indépendante du médium linguistique ou de l'effet sur le destinataire. Si de tels actes n'ont pas, en tant que tels, à transmettre un contenu propositionnel précis, ils doivent cependant exprimer certaines pensées au destinataire, sous peine de perdre leur caractère d'actes civils. Par exemple si un agent soutient quelqu'un secrètement, un tel soutien peut être effectif physiquement et subjectivement, mais il ne correspond à aucun acte civil puisque le destinataire ne sait pas qu'il est soutenu et par qui. Toutefois, la pensée exprimée peut se limiter à une forme implicite et sui-référentielle²⁰ du type : « je te soutiens », « je te punis », « je t'abandonne », « je te surveille », « je fais cela parce que je t'aime », « je te fais part de mon respect », etc. Au demeurant, dès que ce genre de pensée devient explicite, on a plutôt un acte de proposition du type connu sous le nom de « performatif explicite », lequel ne suffit pas à attester de la réalité de la position : par exemple, ce n'est pas parce qu'un agent explicite son respect ou son soutien qu'il accomplit effectivement un acte de respect ou de soutien.

On peut enfin considérer un troisième mode d'accomplissement de l'acte civil suivant l'effet qu'il a sur son destinataire – ce mode d'accomplissement étant rendu par des verbes comme par exemple : « administrer », « influencer », « apitoyer », « divertir »... On pourra parler dans ces

18. Cf. les critiques classiques de Strawson (1971/1977).

19. Pour quelques illustrations, cf. Pharo, 2001.

20. Suivant les termes de Benveniste, 1963, p. 274.

cas d'actes d'imposition pour rendre compte du fait que l'acte ne peut être accompli que si un certain effet est obtenu – ce qui n'est le cas ni des actes de position, ni des actes de proposition. On retrouve évidemment ici le modèle des actes « perlocutoires » austinien, sauf que dans le modèle d'Austin, ces actes sont aussi des actes de parole, alors que les effets cognitifs, affectifs, pratiques ou pathiques (c'est-à-dire en termes de bien ou de mal) qu'ils manifestent peuvent très bien être obtenus sans le recours à des expressions propositionnelles. On notera aussi que les actes d'imposition ne sont des actes civils, au sens de la définition, que dans la mesure où les effets qu'ils entraînent sont, sinon directement visés par l'agent, du moins liés à des effets de compréhension qui étaient effectivement visés par un acte civil. Par exemple, si un élève se sent humilié par une allusion qui ne s'adresse pas directement à lui, on ne pourra pas dire que le professeur a accompli un acte civil d'humiliation, sauf à supposer que le professeur pouvait vouloir ou prévoir que l'élève en question se sentirait visé. En revanche, si un agent produit chez le destinataire un effet différent de celui qu'il visait, par exemple un effet de découragement alors qu'il voulait simplement informer, son acte demeure un acte civil, même s'il tombe sous une description différente de celle que souhaitait l'agent.

Portée morale de l'acte

Si on s'en tient à la définition des actes civils comme actes accomplis par l'effet de compréhension qu'ils ont sur autrui, il est facile de voir que cet effet de compréhension est toujours *ipso facto* un effet à la fois cognitif, affectif et normatif, car, pour un sujet, comprendre un acte qui lui est adressé c'est apprendre par cet acte quelque chose sur autrui et le monde, c'est aussi devoir le subir sur le plan affectif ou pathique et c'est enfin pouvoir l'évaluer du point de vue de normes de justice. Ces effets cognitifs, affectifs et normatifs sont, je crois, inscrits dans la logique des actes civils supposée implicitement connue par tout un chacun et ils en déterminent donc la portée morale.

Plus précisément, on peut conjecturer que les actes civils sont d'abord compris par n'importe qui sur la base de critères très simples de direction du bien ou de la liberté inhérents à la conceptualisation commune de l'acte. En effet, le destinataire d'un acte a besoin d'avoir saisi, avant tout autre détail, les maux, les biens ou les contraintes potentiels de l'acte qui lui est destiné pour pouvoir commencer à s'orienter dans la sélection et l'exclusion des postures et répliques possibles. Une telle faculté de repérage découle probablement de contraintes biologiques beaucoup plus basiques qui requièrent de tout organisme qu'il repère d'abord les dangers ou les faveurs que peut lui procurer la rencontre d'un environnement ou d'un autre organisme. Toutefois, dans la vie sociale des êtres humains, la

compréhension de ce que l'autre vous veut lorsqu'il agit dans votre direction a, comme chacun sait, un caractère logique beaucoup plus accentué que chez aucun autre animal. Pour les humains en effet, les conséquences cognitives, affectives et normatives des actes civils ne sont pas du tout inconnaissables ou imprévisibles. Au contraire, on peut supposer que tout agent humain qui agit en direction d'un de ses semblables, et qui n'est pas complètement idiot, peut anticiper, au moins de façon intuitive et approximative, les effets prévisibles de son acte, suivant le sens communément admis de ce qu'il s'appête à accomplir.

Par exemple nul ne peut s'attendre à ce qu'une tromperie ou une injure fasse plaisir tandis qu'en revanche il n'est pas abusif d'espérer qu'un don ou une aide seront bien accueillis. Bien sûr, il peut arriver que ces attentes soient contredites par les faits, par exemple une tromperie peut susciter le soulagement ou une aide à la colère. Mais dans des cas pareils, on recherche les raisons qui dévient la direction du bien ou du mal habituellement attachée à ces actes, et en général on les trouve : par exemple la tromperie peut devenir le prétexte d'une rupture espérée par le destinataire, donc elle n'est plus douloureuse, ou bien l'aide peut révéler la faiblesse du destinataire, ce qui la rend insupportable et non pas agréable, etc. Le point important ici est qu'on a besoin du sens logique normal des actes pour comprendre les sens dérivés, et non pas l'inverse. Et c'est parce que la portée morale des actes civils fait intégralement partie de ce qu'un sujet doit acquérir lorsqu'il apprend à agir en société que d'éventuelles déficiences de ces acquisitions « civiles » peuvent être source de problèmes pratiques sérieux.

Ces remarques sur la logique implicite des actes civils sont confirmées par la sémantique des termes d'action les plus courants. Ainsi, lorsqu'on passe en revue de façon extensive les verbes d'actes civils, on peut assez facilement distinguer neuf grandes familles morales d'actes civils sur la base des deux critères que sont : 1) la direction du bien, dans le sens sensible ou moral²¹ des termes « bien » et « mal », vers l'agent, le destinataire, ou un tiers, et 2) la direction de la liberté ou de la contrainte, au sens physique ou au sens symbolique, vers l'agent ou le destinataire. On a ainsi :

des actes bons pour autrui qui sont dirigés vers le bien ou la liberté du destinataire ou d'un tiers, comme par exemple « aider », « disculper », « complimenter », « délivrer », « réparer »... et qui font en principe plutôt plaisir au destinataire ;

des actes de profit qui sont dirigés vers le bien ou la liberté de l'agent, comme par exemple « employer », « flatter », « se justifier », « tricher »... ;

des actes mauvais pour autrui qui sont dirigés vers le mal ou la contrainte du destinataire ou d'un tiers, comme par exemple « accuser »,

21. La distinction du bien sensible et du bien moral vient de Kant, 1788, p. 73.

« dénigrer », « décourager », « humilier », « se venger », « trahir »... et qui sont en principe plutôt douloureux pour le destinataire ;

des *actes directifs* qui orientent ou soumettent la liberté d'agir du destinataire, comme par exemple « appeler », « demander », « interdire », « faire peur », « persuader », « surveiller »... ;

des *actes humbles* qui, au contraire, soumettent la liberté de l'agent à l'orientation du destinataire, comme par exemple « accepter », « respecter », « servir », « s'excuser », « travailler »... ;

des *actes d'opposition* entre les directions du bien et de la liberté de l'agent et du destinataire, comme par exemple « désapprouver », « attaquer », « protester », « refuser », « se disputer »... ;

des *actes de séparation* entre les directions du bien et de la liberté de l'agent et du destinataire, comme par exemple « dédaigner », « exclure », « rompre »... ;

des *actes d'union* entre les directions du bien et de la liberté de l'agent et du destinataire, comme par exemple « converser », « commémorer », « faire la fête », « s'associer » ;

enfin des *actes assertifs*, dans lesquels la direction du bien et de la liberté est variable suivant le contenu de l'assertion, comme par exemple « affirmer », « attester », « nier » ... – ce contenu pouvant rester neutre ou au contraire faire basculer l'acte dans l'une ou l'autre des huit familles qui précèdent.

L'existence de ces familles sémantiques et morales d'actes civils peut être une ressource importante pour l'analyse des relations qui prédominent dans un groupe social quel qu'il soit. Si par exemple, devant une situation concrète, on cherche simplement à repérer de façon plus précise les actes les plus habituels des différents agents, on peut tout de suite faire des hypothèses sur le genre d'effets affectifs ou pathiques qu'ils peuvent avoir sur le groupe : pensons par exemple à l'effet d'une utilisation systématique des sarcasmes ou des reproches, qui sont plutôt des actes mauvais, ou des plaintes ou des vantardises, qui sont plutôt des actes de profit, sur la dynamique morale d'un groupe social.

Il faut cependant remarquer que la direction du bien et de la liberté ne suffit pas à déterminer complètement la portée morale des actes civils, car l'effet obtenu n'a pas le même sens suivant qu'il est, ou n'est pas, voulu ou réflexivement connu. En effet, s'il existe bien toujours une dimension volontaire et réflexive d'une action, sans laquelle le mouvement physique perdrait son statut d'action humaine, il ne s'ensuit pas que tous les aspects d'un acte en général, et d'un acte civil en particulier, soient nécessairement

voulus ou réflexivement connus par le sujet qui agit. Ce qu'on peut appeler l'*engagement subjectif* dans l'action concerne précisément les aspects de cette action qui font l'objet d'un vouloir ou d'une connaissance réflexive de l'agent.

De ce point de vue, il est intéressant de noter que le sens courant des actes civils inclut directement certains caractères relatifs à l'engagement subjectif de l'agent. Par exemple, seuls les actes qui impliquent une certaine position subjective de l'agent, comme par exemple le consentement, le pardon ou le respect, sont par définition voulus ou connus de l'agent, au moins de façon inconsciente, car si l'on suppose que celui-ci ne veut pas ou n'a aucune connaissance, même refoulée, de la position subjective qu'on lui prête, on pensera logiquement qu'il n'adopte pas la position en question mais plutôt une autre position. Au contraire, les actions qui se manifestent surtout par des positions physiques ou institutionnelles peuvent se produire contre la volonté ou à l'insu de l'agent. Par exemple un agent peut très bien abandonner une autre personne sans vraiment le vouloir et sans s'en rendre compte, simplement parce qu'il fait autre chose, qu'il est appelé ailleurs, etc. De la même façon il ne semble pas impossible de rétribuer sans vraiment le vouloir ou bien de passer un contrat sans le savoir (simplement en prenant le métro, disent les juristes).

On retrouve d'ailleurs ces différences d'engagement subjectif dans les différents actes de proposition, car par exemple une déclaration peut être extorquée et une révélation faite par mégarde, tandis qu'au contraire il semble impossible de mentir ou de condamner sans le vouloir. On encore, il paraît difficile de féliciter ou de renier quelqu'un sans s'en apercevoir, alors qu'il est tout à fait possible de se contredire ou d'informer par inadvertance.

Quant aux actes qu'on repère uniquement par l'imposition d'un effet, comme par exemple « décevoir », « importuner », « reconforter », « démoraliser », c'est encore eux qui ont le plus de chance d'être accomplis sans que l'agent le veuille ou le sache, car, si on s'en tient uniquement aux effets de l'action, il est souvent possible de supposer que l'agent ne visait pas cet effet, voire même ne visait en aucune manière la personne qui se sent importunée, humiliée, manipulée. Il est du reste facile de voir que dans tous les milieux sociaux, les résultats effectifs d'actes n'ayant pas été visés par l'agent sous la conséquence qu'ils ont eue, comme par exemple « humilier », « brimer », « dédaigner », peuvent empoisonner les relations entre pairs ou entre autorités hiérarchiques et subordonnés. Les paranoïas sociales ajoutées aux multiples causes de souffrance que peut occasionner la perception d'autrui, de ses succès ou même de ses simples façons d'être, multiplient en fait les occasions de traiter à tort ces souffrances comme des effets voulus d'actes adressés et d'en tirer des conséquences abusives.

Définition conceptuelle de l'acte

Comme on a pu s'en apercevoir dans ce qui précède, la théorie des actes civils repose essentiellement sur des définitions conceptuelles de termes supposés connus ou au moins connaissables dans un sens identique ou analogue par la plupart des membres de la communauté humaine²². Or, ce genre de postulat se heurte comme on sait à d'innombrables objections qui tiennent à la fois à la diversité des cultures et des langues, à la diversité des expériences sociales dans le cadre d'une même unité linguistico-culturelle et enfin et surtout au statut même des définitions scientifiques, soumises par définition (si l'on peut dire) aux processus de révision qu'implique le travail de la découverte. De telles objections paraissent en effet irréductibles, même du point de vue d'une démarche rationaliste, au sens ici d'une démarche qui admet des vérités de raison ou *a priori*²³, en plus des vérités de faits ou d'expérience. Pour une telle démarche, le problème n'est donc pas de faire abstraction des objections précédentes, mais plutôt de savoir comment s'en accommoder.

Or ici, la première chose à remarquer est que si les concepts d'actes civils sont liés à des termes qui n'ont pas d'équivalent exact dans les différentes langues et n'ont même pas exactement le même sens pour les différents locuteurs d'une seule langue, cela ne les empêche pas de posséder une certaine indépendance logique par rapport à cette forme linguistique. En effet, pour les prédicats d'actes civils, comme d'ailleurs pour d'autres prédicats, la liaison du sens conceptuel au terme linguistique est aussi contingente que celle qui relie la définition d'un terme arithmétique au symbole qui l'exprime dans tel ou tel idiome. On sait par exemple que le mot français « promesse » n'a pas de strict équivalent dans certaines langues, mais cela n'exclut pas que la définition du concept de promesse, dès lors qu'elle est suffisamment limitée et clarifiée, puisse avoir un équivalent dans n'importe quelle langue, au même titre que n'importe quelle définition logique ou scientifique.

L'autre point important est que les définitions conceptuelles d'actes civils ne peuvent pas être des définitions extensionnelles et inductives, comme le sont par exemple les définitions des substances naturelles (l'eau, le gaz carbonique...), des êtres vivants (l'amibe, le moineau, le chat...), voire des artefacts (le marteau, le téléviseur, le siège de voiture...). En effet, comme j'ai essayé de le montrer tout au long de cet article, le sens des actes civils

22. Ce qui, d'une certaine façon, rapproche cette théorie d'une sorte de dictionnaire raisonné de la vie sociale.

23. Le problème des connaissances *a priori*, synthétiques ou analytiques, qui est au centre de la philosophie kantienne aussi bien que de la logique frégréenne a repris une certaine importance dans le débat contemporain en philosophie des sciences. Cf. en particulier Boghossian & Peacocke, 2000.

n'est pas réductible en principe à des modèles comportementaux ou à des données sensibles. C'est pourquoi l'étude d'un nombre toujours plus grand d'occurrences d'un type d'acte civil permet sans doute de préciser la connaissance qu'on peut avoir de cet acte mais ne peut pas susciter de révision conceptuelle radicale, comme cela se produit quelquefois dans les sciences empiriques. On a en effet besoin d'*avoir déjà* le concept de promesse ou de n'importe quel autre acte civil pour pouvoir traiter des occurrences d'actes civils comme étant des cas du type considéré. Une façon de s'assurer de ce fait consiste d'ailleurs à remarquer qu'il serait peut-être fastidieux, mais nullement impossible, de remplacer nos termes d'êtres naturels par les noms de leurs composants physiques, par exemple « eau » par « H₂O » ou « canard » par « vertébré tétrapode à sang chaud, palmipède et à bec jaune ». Tandis qu'aucune liste de caractères physiques ou comportementaux ne permettrait d'atteindre le même résultat pour les actes civils.

Sur un plan pratique, la définition conceptuelle d'un acte civil consiste simplement à développer, sous forme d'un nombre plus ou moins étendu de clauses, un prédicat tel que « donner », « tromper », « promettre », « plaider », « décevoir »... sur la base des critères envisagés plus haut, auxquels on peut ajouter, suivant les cas, des traits relatifs à la structure interpersonnelle ou temporelle de l'acte ainsi qu'à l'objet et à la valeur sémantique des pensées exprimées. Par exemple, les actes qui viennent d'être cités pourraient être respectivement définis de la façon suivante :

A donne un bien à B s'il lui remet ce bien pour toujours et sans rien demander en échange ;

A trompe B s'il lui cache volontairement un fait qui pourrait le faire agir ou penser différemment s'il en avait connaissance ;

A promet quelque chose à B s'il lui dit qu'il fera dans l'avenir quelque chose qui est bon pour lui ;

A plaide pour C devant B s'il donne des raisons qui pourraient confirmer le bien ou infirmer le mal que B pourrait penser de C ;

A déçoit B s'il agit de telle sorte que B juge son acte inférieur à son attente.

Pour sélectionner les clauses d'une définition de ce genre, on essaie de retenir les traits qui paraissent à la fois nécessaires à l'acte considéré et le plus fortement discriminants par rapport à des actes voisins, sans être forcément suffisants pour toutes les discriminations conceptuelles possibles²⁴.

24. Suivant une opinion encore assez répandue en philosophie cognitive, il conviendrait de substituer aux définitions conceptuelles en termes de conditions nécessaires et suffisantes des définitions « prototypiques » qui, tout en admettant certains caractères centraux pour chaque concept, excluent que certains traits soient nécessaires et suffisants à l'appartenance d'un individu à une classe (cf. Kleiber, 1990). Par exemple il y a des oiseaux qui ne volent pas et des

La discussion de ces clauses est évidemment largement ouverte et aucune définition, c'est-à-dire en fait aucune théorie d'acte civil particulier n'est à l'abri d'objections tirées de l'expérience ou de la réflexion et obligeant à de nouvelles formulations. Toutefois, les révisions prévisibles concernent moins le système conceptuel d'ensemble des actes civils²⁵ que les modes de discrimination de chaque acte civil par rapport aux concepts voisins. En effet, à la différence des espèces ou substances naturelles dont la signification dépend peut-être d'une représentation de leurs instances individuelles²⁶, la signification des actes civils n'est pas établie sur la base des traits perceptuels de chacune de leurs occurrences mais de leur place dans le système des différences conceptuelles entre actes civils.

Ce système holiste de différences fixe à la fois la zone de signification de chaque acte civil et ses frontières par rapport à l'ensemble des actes voisins, c'est-à-dire ceux qui lui ressemblent et ceux auxquels il s'oppose. Par exemple le compliment s'oppose au reproche mais ressemble un peu à l'éloge ou à la flatterie ou à la félicitation. Ou encore la punition s'oppose à la gratification mais ressemble un peu à la vengeance. Ou bien la menace s'oppose à la promesse mais ressemble un peu à l'ordre et à l'avertissement. Ces « ressemblances de famille », suivant l'expression de Wittgenstein, reposent en fait sur le partage de certains traits dans une certaine zone de signification, par exemple pour le compliment et ses voisins le trait : « dire du bien de la seconde personne », ou pour la punition et ses voisins le trait : « faire subir un mal à la deuxième personne en conséquence d'un mal accompli par celle-ci », ou pour la menace et ses voisins le trait : « indiquer à la deuxième personne ce qu'elle doit faire dans l'avenir », etc. Mais le trait en commun peut voisiner avec des traits tout à fait différents ou opposés comme par exemple la direction du bien qui n'est pas la même dans la flatterie et le compliment, l'instance d'autorisation qui n'est pas la même dans la punition et la vengeance, les conventions de subordination qui ne sont pas les mêmes dans la menace et l'ordre, etc. Le voisinage conceptuel des actes civils, en termes de ressemblances ou d'oppositions,

êtres qui ont des ailes sans être des oiseaux. Mais ce genre d'exemples semble surtout prouver la difficulté à établir des critères empiriques suffisants pour l'identification de certains types d'êtres, plutôt que l'absence de traits nécessaires pour une classe donnée, car autant que je sache, il n'y a pas d'oiseaux sans ailes. On peut certes essayer de construire les classes logiques sur la base de distributions empiriques, comme on le fait par exemple aujourd'hui en cladistique biologique. Mais lorsqu'on a une classe logique tel qu'un acte civil ou un oiseau, il faut bien des critères d'appartenance pour que la classe demeure utilisable. Sinon, il faut la réviser.

25. Il n'y a par exemple aucune chance de découvrir que tous les actes civils qu'on juge « bons pour autrui » comme l'aide, la consolation, le pardon, le remerciement, les félicitations, etc. sont en réalité des actes « mauvais pour autrui ».

26. Cf. en particulier Fodor, 1991, qui rejette les théories holistes de la signification au nom d'un caractère atomique des représentations mentales.

est donc compatible à la fois avec une certaine fixité de la signification de chaque acte civil dans le système d'ensemble et une possibilité de génération et de différenciation infinie des sens d'actes civils.

Conditions logiques d'apparition des actes civils

Une dernière entrée de l'analyse, qui est aussi un argument assez fort en faveur d'un sens logique objectif des actes civils, peut être déterminée sur la base des « erreurs de catégorie » qui, suivant l'expression de Ryle, pourraient résulter d'une utilisation impropre du prédicat, compte tenu du placement des actes considérés dans certaines chaînes motivationnelles, certains enchaînements séquentiels ou certains contextes sociaux. Par exemple, il serait absurde de pardonner dans le but de se venger (impropriété du point de vue de la chaîne motivationnelle), de féliciter à la suite d'un échec social (impropriété du point de vue de l'enchaînement séquentiel) ou de marier sans être socialement habilité à le faire (impropriété du point de vue du contexte institutionnel). C'est précisément parce que de tels placements sont absurdes que si par hasard ils ont effectivement lieu, on supposera qu'ils obéissent à quelque intention cachée ou qu'ils ont un sens ironique – on pensera par exemple que le pardon est une ruse, que les félicitations sont en fait un reproche ou que le mariage est une bouffonnerie.

Il existe assez souvent des conditions nécessaires sur le placement séquentiel des actes civils, par exemple une réponse après une question, une obéissance après un ordre, des félicitations après un succès, une consolation après une douleur, une acceptation après une demande ou une offre, etc.²⁷ Cela vaut aussi pour les attentes séquentielles (sinon pour les résultats effectifs) des actes civils : les demandes attendent d'être satisfaites, les encouragements attendent d'être entendus, les dons attendent d'être reçus, etc. En ce qui concerne le placement motivationnel ou le placement contextuel, les choses paraissent moins nettes, car il existe la plupart du temps une grande variété de motifs, de causes et de situations possibles pour les actes civils. Il existe néanmoins des tests négatifs sur le sens logique des actes qui permettent d'exclure (au sens d'une nécessité logique de la négation) ou au moins d'interdire (au sens déontique d'une obligation de la négation) certains placements motivationnels ou contextuels : par exemple, sur le plan motivationnel, une vengeance pour faire plaisir à celui dont on se venge ou, sur le plan contextuel, l'accomplissement d'actes non habilités par la situation institutionnelle tels que l'examen des connaissances d'un élève par un ignorant ou la mise en vente d'un bien par celui qui n'en

27. On reconnaît ici les « paires adjacentes » étudiées par l'ethnométhodologie. Cf. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974.

est pas le propriétaire. L'apparition des actes est ainsi soumise à certaines impossibilités logiques ou interdictions sociales plus ou moins instituées qui n'excluent pas que des anomalies d'action se produisent mais laissent présager des contestations justifiées chaque fois qu'elles se produiront.

Ce genre de tests négatifs qui a pour effet d'affaiblir ou d'*annuler* conceptuellement ou juridiquement le sens qui semblait de prime abord attribué à l'acte par l'agent, le destinataire ou un tiers, concerne directement les conditions de placement des actes. Mais ce sont en fait les familles morales et les définitions conceptuelles des actes qui commandent les impossibilités, interdictions ou inconvenances. Cela vaut en particulier pour les directions du bien et de la liberté qui suffisent, dans la plupart des cas, à fixer un cadre sémantique dont découlent un certain nombre d'exclusions conceptuelles : par exemple on ne peut pas aider quelqu'un en cherchant à le désorienter, on ne peut pas le respecter en l'humiliant, on ne peut pas l'émanciper en surveillant ses faits et gestes, etc. Les prédicats d'actes civils contiennent en effet des composants du type « vouloir le bien de x » ou « vouloir la liberté de x » dont le sens est immédiatement atteint par la simple apparition d'un trait contradictoire ou contraire. C'est donc la *cohérence normative* des actes civils par rapport aux contraintes conceptuelles sur l'usage de leurs prédicats qui permet de procéder à ce genre de tests. Et c'est aussi sur cette cohérence normative des actes civils par rapport aux prédicats qu'on pourrait leur appliquer que tout un chacun doit en permanence se fonder pour procéder à des interprétations.

CONCLUSION

La théorie des actes civils que j'ai présentée dans cet article s'efforce en définitive d'élaborer un domaine de connaissance, celui du sens logique objectif des actes civils, en se conformant, autant qu'elle le peut, aux règles de la méthode scientifique. C'est, si l'on veut, une théorie positive, voire « positiviste ». Un tel effort théorique peut avoir sa valeur en lui-même, mais il vise aussi des buts pratiques. La théorie prédit en effet que les agents sociaux ont une connaissance intuitive du sens logique de leurs actes et qu'ils en tiennent compte pour agir et recevoir les actes d'autrui. Mais la théorie ne dit pas que cette connaissance serait claire et précise ni surtout que l'usage qui en est fait serait toujours conscient et rationnellement conduit. En revanche, la théorie soutient que si les agents sociaux avaient une appréhension plus détaillée et circonstanciée du sens logique de leurs actes, ils pourraient éviter de susciter des conséquences qu'ils n'ont pas vraiment voulues ou éviter de tirer eux-mêmes des conséquences qui n'étaient pas voulues par leurs partenaires. La théorie soutient aussi qu'une connaissance analytique plus développée de la structure logique des actes civils pourrait être mise au service d'une action sociale mieux ajustée ou même

plus juste, dans le sens moral du terme – à condition évidemment que l'agent ait le souci d'agir de façon plus juste. C'est ce que j'ai essayé de suggérer sur la base de plusieurs exemples dans le cours de cet article. Autrement dit, la théorie a aussi une portée « morale » ou « moraliste », non pas cependant dans le sens d'une « leçon de morale », mais plutôt d'une réflexion analytiquement outillée sur la morale civile courante – comme cherchaient à le faire, avec beaucoup plus de talent et un peu moins d'outils logiques, les auteurs de maximes et moralistes classiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anscombe, G.E.M. (1957/1985). *Intention*. Ithaca New York : Cornell University Press.
- Aristote (ré-ed. 1983). *Éthique à Nicomaque* (J. Tricot, trad.). Paris : Vrin.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire* (G. Lane, trad.). Paris : Seuil. (Original publié 1962)
- Benveniste, E. (1963/1966). La philosophie analytique et le langage. In E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 1). Paris : Gallimard.
- Boghossian, P. & Peacocke, C. (Ed.). (2000). *New Essays on the a priori*. Oxford : Clarendon Press.
- Bourdeau, M. (2000). *Locus logicus*. Paris : L'Harmattan.
- Davidson, D. (1993). *Actions et Événements* (P. Engel, trad.). Paris : PUF. (Original publié 1980)
- Descartes, R. (1649/1953). *Les Passions de l'âme*. Paris : Gallimard.
- Fodor, J. A. (1991). *A Theory of Content and Other Essays*. Cambridge : MIT Press.
- Grice, H. P. (1971). Meaning. In : D. Steinberg & L.A. Jakobovits (Ed.), *Semantics : an interdisciplinary reader in philosophy*. Cambridge : University Press.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. (Vol. 1, J.-M. Ferry, vol. 2, J.-L. Schlegel, trad.). Paris : Fayard. (Original publié 1981)
- Hacking, I. (1993). What is Logic ? In R.I.G. Hughes (Ed.), *A Philosophical Companion to First-Order-Logic*. Indianapolis : Hackett Publishing.
- Kant, I. (1974). *Critique de la raison pratique* (J. Gibelin, trad.). Paris : Vrin. (Original publié 1788)
- Kenny, A. (1963). *Action, Emotion and Will*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype*. Paris : PUF.
- Pharo, P. (1993). Civilité, un système informatique de représentation des actes civils. Annexe aux rapports CNRS *La constitution du public dans la communication politique* (ASP Communication politique, en collaboration avec J. Léon) et *Compétences interlocutoires et compétences opératoires dans les activités de direction* (PIRTEM, en collaboration avec J. Merchiers).

- Pharo, P. (1997). *Sociologie de l'esprit, conceptualisation et vie sociale*. Paris : PUF.
- Pharo, P. (2001). *Le sens de la justice. Essais de sémantique sociologique*. Paris : PUF.
- Quine, W. V. O. (1953/1980). *From a logical point of view*. Cambridge : Harvard University Press.
- Quine, W. V. O. (1975). *La philosophie de la logique* (J. Largeault, trad.). Paris : Aubier.
- Ricœur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.
- Ruyer, B. (1990). *Logique*. Paris : PUF.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974/1978). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (pp. 7-55). New York : Academic Press.
- Schütz, A. (1932/1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Searle, J. (1982). *Sens et expression* (J. Proust, trad.). Paris : Minuit. (Original publié 1979)
- Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence* (A. Gerschenfeld et D. Sperber, trad.). Paris : Minuit.
- Strawson, P. F. (1977). *Études de logique et de linguistique* (J. Milner, trad.). Paris : Seuil.
- Weber, M. (1971). *Économie et société* (J. Freund et al., trad.). Paris : Plon. (Original publié 1921)
- Wright, G. H. von (1963). *Norm and Action*. Ithaca : Cornell University Press.

Théories de l'action ou Rencontres de l'activité ?

Yves Schwartz
Université de Provence

UN CHOIX DE TERMES QUI N'EST PAS NEUTRE

La série *Raisons Éducatives*, constatant un vif renouveau des discours portant sur « Les théories de l'action », s'est proposée d'interroger ce champ pour évaluer de quel profit le concept d'action, thématiqué à travers ces diverses théories, pouvait être dans l'analyse de l'action formative et dans la conception des interventions relatives à ce domaine.

Le développement des « théories » de l'action a pourtant quelque chose d'étonnant et ne va pas de soi. Certes la philosophie s'est toujours intéressée, c'est peu dire, à l'action, elle en a fait un champ majeur de son patrimoine, à travers ce qu'on a appelé la philosophie « pratique » ou éthique. Autrefois, l'enseignement philosophique français était divisé en « connaissance » et « action ». Mais le terme « théorie » de l'action nous paraît lui beaucoup plus caractéristique des élaborations contemporaines. Est-ce à dire que ces élaborations se développent sur une autre lignée que cet héritage philosophique ? Nous voudrions montrer au contraire qu'on ne saurait comprendre la thématisation actuelle de l'*action* indépendamment de l'histoire conceptuelle constitutive même de la philosophie. Mais en même temps, nous pensons que l'idée même de faire à propos de l'action des « théories » accentue ce qu'il y a pu avoir de « grandiose » certes, mais aussi de restrictif dans la construction philosophique de ce concept.

Nous le dirons donc clairement, et sans doute avec quelque excès : nous n'apprécions pas vraiment positivement ce qu'on peut appeler le

« renouveau » des théories de l'action. En le disant, nous sommes conscient et du caractère hétérogène de cet ensemble spéculatif qui ne peut être approché d'un même œil critique, et du fait que nous partageons sans doute sur certains points le souci qui s'y fait jour d'élargir l'espace de ce qu'on a appelé autrefois la philosophie pratique, et qui désignerait aujourd'hui le champ de l'« éthique ». Mais, même si ce n'est pas trop dans notre nature parce que cela conduit à des appréciations injustes, il faut parfois un peu forcer le trait aujourd'hui dans le débat théorique pour se faire entendre. Qui s'intéresse précisément à la question du travail, dont les changements ont été pour *Raisons éducatives* une des raisons de consacrer ce numéro à l'action, ne peut vraiment, de notre point de vue, chausser sans malentendu, les théories de l'action, surtout dans leurs développements récents.

C'est précisément la question de *l'intervention* qui motive de notre part un traitement peut-être un peu polémique : quand on accepte de s'installer dans le champ des théories de l'action, à notre sens « théorie » et « action » se prêtent mutuellement main-forte pour neutraliser ce qui est *en question* dans l'action, ce qui fait problème à vivre *hic et nunc* ; et ceci au bénéfice d'un essai de démontage des procédures, quels que soient les termes dans lesquels se débat l'action. Le caractère tendanciellement segmentaire et atomistique de l'« action » se prête à une mise en séquence à partir de laquelle on ébauchera de multiples scénarios typiques, dont les descriptifs constitueront autant de théories différentes, sans que, comme c'est la visée de toute théorie, la substance locale concrète de l'action influe sur les logiques décrites. Les monteurs ou démonteurs du scénario travaillent en extériorité par rapport au texte, leur virtuosité s'exerce sur la conception des séquences, le mode d'agentivité des causes, la contribution réelle ou illusoire des divers niveaux du cerveau ou du corps humain à la dynamique praxique. Leur intervention ne peut être alors qu'un appel à la prise de conscience des processus, laissant hors-champ ou en mineur ce qui est ici et maintenant en suspens comme destin à vivre. Toute « théorie » est nécessairement en exterritorialité.

Assumer au contraire les opacités de *l'activité*, c'est accepter que les destins de tous se jouent en partie dans le retravail des savoirs et des valeurs dont elle est toujours le creuset. Au rebours de l'action, l'activité n'exhibe aucune condition aux limites¹, donc aucune séquenciation à partir d'éléments clairement isolables. Ce qu'elle retravaille est aussi, voire plus

1. Cette notion de « conditions aux limites » (par analogie avec les mathématiques : dans une équation différentielle, on peut intégrer en toute sécurité dès lors que l'on connaît les valeurs ou conditions aux limites de la partie à sommer), nous paraît essentielle pour notre propos : c'est l'absence de telles conditions aux limites qui nous permet de suggérer l'énigme de l'activité humaine, toujours mutilée dès qu'on s'arroge le pouvoir intellectuel de conceptualiser le cadre socio-historique, les conditions psycho-biologiques dans lesquels elle se déploie. Sur cet usage de l'expression l'index des notions dans Schwartz, 2000b et 1992, p. 64.

important que ce qui est a priori modélisable de ses processus et débats.² Et alors, elle requiert de ce fait, dès lors que l'on veut intervenir sur elle, non une « théorie », mais ce que nous avons appelé une forme localement réinventée de dispositif à trois pôles (Schwartz, 2000b, texte 1 et conclusion IV, 4). Sans la prise au sérieux de tels dispositifs, il manque fondamentalement à toute intervention dans le champ ergologique (là où se déploie de l'activité humaine) un questionnement sur le régime de production des savoirs et sur les rapports entre éducation et citoyenneté (*paideia* et *politeia* ; Schwartz, 2000a).

Dans cette contribution, nous souhaitons moins appuyer sur la distinction entre les concepts d'action et d'activité, qu'essayer brièvement de rappeler quelques éléments essentiels de la genèse philosophique du concept d'action pour évaluer avec un œil critique le branchement sur cet héritage de développements récents (sous la forme de « théories » de l'action). Et, après quelques brefs rappels sur l'histoire encore à faire du concept d'activité, nous essaierons d'envisager alors une recomposition des rapports entre activité et action.

QUELQUES ORIGINES PHILOSOPHIQUES DES THÉORIES DE L'ACTION

La genèse grecque de la praxis

Aujourd'hui, on réactive des théories de l'action. Il nous paraît utile d'indiquer que dans l'héritage philosophique, la notion d'« action », en français, mais aussi les termes grecs (« praxis ») et allemands (généralement *Handlung*) qui l'ont précédée ou accompagnée et ont peuplé ce champ notionnel, se sont toujours construits une consistance conceptuelle à partir de dichotomies, séparations, hiérarchisations tranchées entre des registres, des pouvoirs, des facultés au sein de la nature humaine.

La manière dont Aristote va, par exemple, dégager une sphère de l'action, par dichotomie et opposition, nous paraît emblématique de toute posture intellectuelle à venir en matière de théorie de l'action. À cet égard, Aristote est plus probant que Platon, dont les glissements sémantiques et axiologiques sur les termes en débat nous paraissent au contraire signifier la conscience en la matière d'un degré d'opacité indépassable. Glissements qu'illustrerait *Le Banquet*, notamment sur les termes « technè » et « poïésis »

2. C'est tout à fait en ce sens que la didactique, dans son souci d'intervention, doit lier la réflexion sur les compétences aux riches complexités et tensions déployées par la notion d'« activité » : nous partageons tout à fait de ce point de vue la présentation de Baudouin (1999).

qui seront au contraire chez Aristote l'objet d'un traitement extrêmement précis de nature à purifier ce qu'il faut entendre par « action ».

Dans 202 d, en effet, Diotime définit le « démon » comme un être qui comble le vide entre les hommes et les dieux, animant notamment « l'art », ici valorisé, (*technè*) des prêtres ; elle oppose ce génie à celui qui est savant en toute autre matière, « qu'elle se rapporte à des arts ou à des métiers ». Et là re-intervient mais dans un sens dévalué l'expression « *technai* » (arts), accompagné d'un autre substantif également infériorisant, les « cheirurgiai », productions « manuelles », traduites ici (Platon, 1964) par « métier ». La science « démonique » de cet entre-deux (« métaxu ») est opposée globalement à la production par art, qualifiée de « banausique », vile, (203 a) terme évoquant de façon récurrente chez Platon la dimension négative de ce que nous avons appelé chez lui l'ambivalence de la *technè* (Schwartz 2000b, texte 22).

Ce « brouillage des repères » à propos du champ générique de l'agir ou du produire, en fonction duquel existent, comme dit Aristote (1983) dans *L'Éthique à Nicomaque* (VI, 4, 1104 a), « des choses qui peuvent être autres qu'elles ne sont », ce brouillage se poursuit un peu plus loin dans ce même dialogue platonicien, à propos du terme de « *poiésis* » : ce terme est ici convoqué comme le moteur le plus général qui fait que des choses peuvent être autres qu'elles ne sont. Il s'agit d'exemplifier la restriction et l'usurpation abusive de notions par certaines catégories ou processus, comme c'est le cas ici pour l'Amour et les Aimants. L'idée de création (ici « *poiésis* ») est, dit Diotime, « quelque chose de très vaste : quand en effet il y a pour quoi que ce soit, acheminement du non-être à l'être, toujours la cause de cet acheminement est un acte de création (*poiésis*) » (Platon, 1964, 205 bc). De ce fait, tous les ouvrages produits par art (*technè*), par des artisans de toute nature, sont des créations et ces artisans méritent le nom de créateurs (*poiétai*), nom abusivement réservé aux seuls poètes et versificateurs. La production (*poiésis*) par art (*technè*) est donc traitée ici de manière indifférenciée et valorisée, comme acte d'amener à l'être, qualifiant tout aussi bien l'action démiurgique (on peut penser à la fabrication du monde dans *Le Timée*) que les ouvrages réputés ailleurs « banausiques ».

À l'opposé de ce « brouillage », Aristote va introduire, on le sait, une clarification ; mais c'est à défaire cette once de « perversité » platonicienne qui consiste à instabiliser les dichotomies et les rapports entre les champs respectifs du savoir (*sophia, epistémè*), de la production par art (*poiésis, technè*), et plus généralement de l'agir. Ce qui a pour conséquence, à notre sens, qu'aucune théorie moderne de l'action ne peut tirer son inspiration et ses origines du corpus platonicien. Dans *L'Éthique à Nicomaque*, au contraire, va s'ouvrir au champ de la « praxis » une voie royale, origine lointaine mais, selon nous, toujours opérante dans toute théorie de l'action.

La partie *calculatrice* de l'âme rationnelle, celle qui est opposée à la partie « savante », est confrontée au champ du contingent (les choses qui peuvent être autres qu'elles ne sont), et donc astreinte à la délibération (VI, 2). Globalement, cette distinction dégage l'espace de l'action (« praxis », VI, 2, 1139, a 19). Mais de fait, une seconde dichotomie va spécifier la praxis, et la détacher de la poiésis ou de la production par art, transformant ce qui dans *Le Banquet* apparaissait comme la notion la plus universelle, cette « poiésis », acte de faire passer du non-être à l'être, à une bien plus modeste fonction fabricatrice de l'âme humaine, infériorisée dans la mesure où sa délibération, si elle est nécessaire, ne concerne jamais une fin dernière, le bien ou le mal de cette âme (VI, 2, 1139 b ; 5, 1140 b) : « Ni l'action n'est une production, ni la production une action » (4, 1140 a 5).

De ce point de vue, « l'art concerne toujours un devenir et s'appliquer à un art, c'est considérer la façon d'amener à l'existence une de ces choses qui sont susceptibles de n'être ou de n'être pas, mais dont le principe d'existence réside dans l'artiste et non dans la chose produite » (VI, 4, 1140a 10). Quand il produit, l'artisan ne se distingue de la production par nature que parce que celle-ci s'opère de façon immanente – voir la génération des animaux –, que parce qu'il y a disjonction entre le principe de production et l'objet produit. La délibération, si elle est absente de la poiésis naturelle, n'est éventuellement présente ici que pour combler ce hiatus, la poiésis humaine se caractérisant et se distinguant de la praxis par ce fait de faire advenir des objets extérieurs à soi et dont la qualité d'être, l'essence, n'est pas une création de l'auteur de cette poiésis. « Tandis que la production [...] (*poiésis*) a une fin autre qu'elle même, il n'en saurait être ainsi pour l'action (*praxis*) » (VI, 5, 1140 b). De ce fait, la « phronésis », la prudence, capacité à délibérer sur ce qui est « bon et avantageux » pour chacun d'entre nous, et plus généralement sur « quelles sortes de choses conduisent à la vie heureuse » (VI, 51140 a 25), « disposition, accompagnée de règle vraie, capable d'agir dans la sphère de ce qui est bon ou mauvais pour un être humain » (1140 b), la *phronésis*, maniement des règles pour nous guider dans chaque rencontre contingente, dans le sens de notre intérêt, notre bonheur ou notre bien, cette *phronésis* est bien le propre de l'action (la praxis), et ne concerne nulle *poiésis*, nulle fabrication ou production.

Processus clos sur un certain type d'accomplissement, suite à des délibérations mobilisant la partie calculatrice de l'âme, choix opérés en fonction de ce qui peut conduire à une existence heureuse à travers les incertitudes de la vie, mise à distance des actes de « production » mobilisant le corps industriel et ses passages à l'acte multidéterminés : Aristote a circonscrit un champ cohérent aux futures théories de l'action ; déplaçant quelques concepts, avec des préoccupations « éthiques » un peu décalées, elles s'interrogeront sur les processus de choix rationnels, avantageux, opérés sur la base de « croyances » et sanctionnés par des actes déterminant clairement un nouvel « état du monde ».

Action et philosophie pratique

Nous passerons plus vite sur la suite de cette histoire philosophique que nous avons déjà très partiellement évoquée ailleurs (Schwartz, 2001) : l'essentiel est selon nous la genèse par purification, mise à distance, description segmentaire du champ de l'action, quels que soient les termes mêmes des dichotomies opérantes. Par exemple, chez Descartes (1996), l'« action » s'oppose à la « passion », comme ce que nous expérimentons venir « directement de notre âme » s'oppose à ce qui est effet d'événements subis, altérités, advenus en l'âme par l'entremise des nerfs : « [...] toujours elle [notre âme] les [les passions] reçoit des choses qui sont représentées en elles » (I, 17 et I, 22). Kant va réactiver en le déplaçant au sein de son architecture conceptuelle le champ ouvert par la « praxis » aristotélicienne : notre sensibilité, faculté d'être affecté, nous situe sans échappatoire comme êtres vivants dans le monde de la causalité phénoménale, objets d'expériences soumis comme tout autre aux enchaînements et déterminations spatio-temporels qui rendent cette expérience possible. Le champ de la *pratique* sera celui où la raison est déléguée ou s'impose au gouvernement de notre volonté : en tant que cause de nos actes, elle est susceptible de nous dénouer de cette astreinte à l'immanence phénoménale. L'action, en son sens le plus pur, comme impératif catégorique, ouvre le champ d'une « philosophie pratique ». Certes cette prise de la liberté sur le cours naturel des choses, *n'est pas et ne peut être l'objet d'un savoir*, puisque tout savoir est astreint à la légalité du monde phénoménal :

[...] lorsqu'il s'agit de l'action pleinement telle pour elle-même, c'est-à-dire de l'acte assumé comme tel, ou du pratique au sens fort du terme, l'attention kantienne ne se porte pas sur les conditions et les moments de la traduction naturelle de la liberté, c'est-à-dire de l'acte vécu comme acte par son auteur. (Bourgeois, 2000, p. 22)

D'où ce paradoxe qu'exprime lumineusement Bourgeois, que ce n'est pas là où l'agir est le plus pur chez Kant, qu'on pourra en trouver une visée de connaissance : « le kantisme ne propose pas une théorie de l'action s'assumant en tant que telle » (p. 22). La philosophie de Kant donne à l'action une nouvelle et éminente noblesse mais récuse par avance toute tentative ultérieure pour l'objectiver :

Aussi la philosophie pratique de Kant s'exprime à l'impératif, non à l'indicatif. Elle n'est pas la *théorie* de l'action comme passage de l'idéal à la réalité, de la liberté à la nature, de ce qu'affirme la théorie à ce qu'affirme la pratique : la relation du pratique au théorique, celle du primat du premier sur le second, ne peut être elle-même qu'une relation *pratique*. (p. 22)

Mais dans son refus de passer à une « théorie » de l'action, Kant marque à sa manière les passages dangereux que n'hésiteront pas à traverser ou à

transgresser – imprudemment ? – les futures « théories » de l'action quand elles chercheront à objectiver selon les variantes les plus diverses, déterminations naturelles et décisions « mentales ». Mais quels que soient les points d'arrêt qu'il pose ainsi, il transforme et élargit la convocation, ouverte avec la « praxis » aristotélicienne, à penser l'*action* comme le faire humain spécifique.

Sans doute Kant en réactivant cet héritage, introduit néanmoins en son sein une opposition entre les tenants d'une éthique de l'obligation et du devoir, où on le classe, et ceux qui fondent le champ moral à partir de conceptions « attractives », de « dispositions » morales où l'on pourrait lire un héritage plus fidèle à la philosophie aristotélicienne de « vie bonne » (Clementz, 1999). Mais dans tous les cas, l'« action » est comme l'index, le point de départ, le foyer d'une réflexion majeure sur la spécificité de la prise *humaine* sur la nature, une fois mis à distance les modes impurs, hybrides, dépourvus de conditions aux limites.

On peut situer chez Hegel la fin de l'héritage proprement classique de l'action. De fait, Hegel cherche à dépasser le seul mode « impératif » de ce qui est chez Kant plus un « agir » qu'une action, dans la mesure où rien chez ce dernier ne peut être dit des modalités selon lesquelles cet agir a prise sur et transforme un monde historique concret. « C'est bien dans l'action (plutôt : *Tat*) historique, que l'action (plutôt *Handlung*) morale, réalité de l'agir moral conçu en sa signification vraie, voit réalisés au delà d'elle ses réquisits originaires », dit encore Bourgeois (2000, p. 31).

Mais cette « action vraie » rencontre les forces extérieures : dans quelle mesure peut-il y avoir alors maîtrise de l'action sur elle-même, circulation ou circularité entre le sujet de l'action et son emprise sur le monde ? « Ces forces extérieures » dit Hegel dans les *Principes de la Philosophie du Droit* (1986, §118) « y ajoutent quelque chose qui est entièrement différent de ce qu'elle est pour soi et l'amènent à produire des conséquences lointaines, étrangères », et cela même si c'est le « droit de la volonté de ne s'imputer que les premières de ces conséquences, car elles seules font partie de son projet ». Certes, dans *La Philosophie du Droit*, Hegel essaie bien de concilier singularité – par exemple la recherche de son bonheur – et universalité du principe substantiel de l'action. Mais en même temps, dès qu'apparaît la thématique de l'action, apparaissent avec elle les problèmes classiques d'imputation (§115, 117, 118) et de l'intention (§118 et suivantes) dont est issue l'action.

Ainsi, en un sens, l'action conserve chez Hegel sa dimension segmentaire d'événement imputable et par là même convoque la réflexion morale. Mais en ce qu'elle ne prend sa vraie signification chez lui que dans sa confrontation avec la complexité historique, ce contact avec « l'altérité la plus rugueuse », comme dit Bourgeois (p. 35), expression de sa finitude, ce

contact semble d'une autre façon mener Hegel à l'impossibilité d'une théorie de l'action, tant qu'elle est celle d'un sujet individuel : « l'action n'est que comme totale, mais, dans le monde objectif, le sujet agissant réel ne peut jamais être le sujet total » (p. 35), aussi, « l'agir vrai, absolu, est création, non pas action » (p. 35).

Échec, si l'on veut. Mais que voudra dire aujourd'hui une théorie de l'action, qui, pour éviter cette issue, se donnera des rencontres de l'altérité, par catégorisations simplifiées à l'extrême, dépouillées de toute rugosité, c'est-à-dire de la rencontre de l'historicité dans des milieux humains extrêmement complexes ? Est-ce surmonter la difficulté ou renoncer à l'affronter ? Telle pourrait être l'ébauche d'un itinéraire possible dans l'héritage philosophique classique sur la notion d'action³, héritage dont les constructions positives – notamment la genèse par dichotomie et mise à distance des genres hybrides – et les limites ou « échecs » seraient d'une instruction puissante pour définir et évaluer les théories de l'action à venir.

LE RETRAVAIL MODERNE SOUS FORME DE THÉORIES DE L'ACTION

L'action collective

Après Hegel, la question de l'action, au sens de « praxis » individuelle, passe, semble-t-il, au second plan, recouverte par la nécessité de penser la rationalité du mouvement historique. L'action, ce ne peut être, comme le notait Hegel, la manifestation d'un sujet singulier. Mais essayer de penser l'« action » humaine dans l'histoire devait conduire à des constructions théoriques, risquant d'annuler ou de démonétiser les « dramatiques » décisionnelles du sujet humain en première personne. D'autres concepts vont passer au devant de la scène, particulièrement avec Marx et son héritage.

Comme le notent Bidet et Texier, présentant un numéro d'*Actuel Marx* intitulé *Les Théories de l'action aujourd'hui* (1993) : « [...] on tient souvent que le marxisme se range, au regard de son épistémologie, du côté des approches *holistes*, qui abordent la société comme totalité, par opposition aux approches qui partent de l'individu et de son agir » (p. 8). De fait,

[...] on peut penser, précisent-ils, que Marx, qui tient que « ce sont les *hommes* qui font leur propre histoire », présente un paradigme qui semble mieux assuré du côté des classes que des individus qui les composent. En réaction à une idéologie qui ne prétend connaître que des atomes individuels, son œuvre est

3. On pourra également consulter le n° 53 de la revue *Philosophie*, 1997, consacré à « L'action à l'âge classique ».

donc en un sens tournée de façon privilégiée vers la constitution d'une pratique collective pensée à partir des contradictions du tout social et de leur réfraction en de grands acteurs historiques antagonistes. (p. 8)

Certes, comme le note justement le même ouvrage, les choses sont peut-être « plus complexes ». On peut évoquer sur ce point les thèses pour le moins ambivalentes de Marx lui-même, les élaborations de Gramsci sur la « théorie de la praxis », celles de Lukacs. Il est vrai néanmoins que ces tentatives passionnantes ne sont pas entièrement concluantes. Au delà, en dehors du marxisme, un certain nombre de courants sociologiques ont essayé de penser cette question de « l'action collective », comme par exemple Parsons, Touraine.⁴ Mais il n'est pas sûr que ces entreprises soient plus concluantes, du point de vue de la réintégration de la praxis individuelle dans les dynamiques de construction du social. Les uns comme les autres sont en grande difficulté pour penser ce que nous nommons les dialectiques du local et du global, du micro et du macro.

Dans son beau livre récemment traduit, Joas (1999) en fait à la fois le constat – son projet est d'intégrer les deux modèles dominants de l'action rationnelle et de l'action à visée normative sous une prise en considération du caractère créateur de l'agir humain –, en même temps qu'il exprime les limites de tout projet de ce genre cantonné au seul concept d'« action ».

Nous nous sentons proche de sa thèse quand il revendique une prise en compte de la créativité de l'agir humain, et son efficace dans la construction du social. Mais quand il s'adresse à lui-même le reproche possible : « Le concept de créativité intégrée n'est certainement pas neutre sur le plan axiologique. N'ai-je pas finalement moi aussi pris le risque d'opposer à la simple indifférence morale des post-modernes un simple pathos normatif ? » (p. 271), n'est-ce pas faute d'un concept non pas d'action mais d'activité où seraient en permanence brassés dans le plus quotidien l'agir toujours micro-créatif et les valeurs ? Et où donc ces valeurs ne seraient pas à postuler (« pathos normatif ») mais à inventorier, déjà présentes, dans les complexités du « faire » ?

Nous partageons profondément ses remarques des pages 177-195, où il pointe avec une grande pertinence qu'« admettre une instrumentalisation totale du corps par le sujet agissant ou par des *disciplines* autonomisées⁵, ce serait refuser à l'individu toute capacité d'agir » ; et il constate, ce qui nous paraît fondamental, que « l'idée d'un corps maîtrisable, dont le sujet agissant se sert pour atteindre ses buts, cette idée constitue réellement un postulat dissimulé, puisque la plupart des théories de l'action ne font aucune

4. On pourrait mentionner pour le premier *The structure of Social Action*, New York, 1937 et pour le second, *Sociologie de l'Action*, Paris, 1965.

5. Du genre de celles décrites par Michel Foucault.

place au corps » (p. 177). Il s'appuie, ce faisant, sur des éléments philosophico-anthropologiques (Merleau-Ponty, Gehlen), problématisant positivement le rapport entre le biologique, l'individuel et le social : « Il reste [...] à se demander quelles sont les conditions biologiques qui doivent être présupposées chez l'être humain pour que l'agir soit possible sous quelque forme que ce soit. C'est la question anthropologique fondamentale des conditions de possibilité de l'agir humain » (pp. 182-183, cf. la question du schéma corporel, p. 186). C'est peut-être le seul passage où l'auteur sort franchement de la sociologie et se donne par là même les moyens de repenser les rapports du micro et du macro. Mais à notre sens, c'est aussi là qu'il dépasse le point de vue d'une théorie de l'« action », dès lors qu'il requiert pour construire celle-ci de ressaisir en une unité dynamique deux autres globalités en confrontation, l'organisme et le milieu. « Le concept d'action » dit-il en ces pages que nous appellerions celles du « corps-soi »,

[...] doit être un concept qui ne décrit pas l'activité ininterrompue de l'homme comme une production d'actes particuliers, mais comme une certaine structure de la relation entre l'organisme humain et son environnement. La théorie de l'action, si elle veut éviter toute implication activiste, est donc condamnée à intégrer la dimension de la corporéité. (p. 179, aussi pp. 189, 193)

De notre point de vue, cette « structure », cette « relation » globale et jouée sur la longue durée, ne peut plus être décrite en terme d'« action », mais d'activité humaine vivante. Quoi qu'il en soit, ce rappel ne porte néanmoins pas tous ses fruits : cette corporéité n'est à intégrer qu'à un niveau « primaire » (la socialité « primaire », p. 195), elle ne prolonge pas ses effets, elle n'outille pas en concepts génériques, en dramaticité, le champ réellement considéré de l'action comme action collective.

On le voit quand ce « soi-corps » global n'est pas mobilisé, avec sa dynamique de retraitement des valeurs, dans l'analyse de ce qui est appelé dans cet ouvrage « travail » : la relecture de Marx par Joas est intéressante mais les limites qu'il y détecte dans le « paradigme de la production » marxiste, comme substitut à ce qui serait pour lui une vraie théorie créatrice de l'agir, sont tributaires, nous semble-t-il, de la pauvreté du regard qu'il porte lui-même sur le travail, privé par exemple des indices qu'aurait pu lui apporter l'ergonomie. La dimension « créative » du travail, pour user de ses termes, ne saurait s'absorber dans la production d'objets matériels, au sens de la poiésis aristotélicienne. Il y a dans le travail de multiples exigences de « renormalisation » (des procédures, des collectifs, des mots, des rythmes) où se jouent des rapports entre l'agir et les valeurs, et par là-même une dimension « créative ». En se rabattant sur les thèses faibles, à cet égard, d'Arendt (cf. note 2, p. 103), il assume trop vite les dimensions de répétition et de vide axiologique de certaines activités industrielles

(p. 103). Ce n'est pas sans raison qu'il reproche à Marx d'avoir, avec la notion de production, fondé son modèle d'action « sur une théorie extrêmement étroite » de celle-ci (p. 105). Mais cette critique implique qu'il ne pense pas lui-même la commensurabilité partielle mais réelle de la forme « travail » avec ce qu'il appelle la « diversité des formes d'action » humaine, dans la mesure où *toutes* ces formes supposent – pour citer son propos ultérieur qu'il n'élève pas au niveau d'une structure générique intégrant *aussi* l'activité productive –, « l'apparition d'un schéma corporel global, tout comme celle d'une vision englobante du monde » et qui « doit être liée à l'émergence d'une personnalité synthétique douée de la faculté d'agir » (p. 189).

Selon nous, c'est là où l'absence du concept d'activité, recouvert exclusivement par celui d'action, la restriction du débat théorique au champ par ailleurs largement ouvert par lui, de la sociologie, limitent son essai, fort remarquable au demeurant, de renouer les fils de la subjectivité individuelle et de l'agir collectif. La notion d'activité, comme superposition et essai toujours problématiques d'articulation de « dramatiques d'usage de soi » permettrait, nous semble-t-il, de construire des espaces historico-sociaux où l'on pourrait mieux s'expliquer les dialectiques du local et du global, du micro et du macro (notre essai, dans Schwartz, 2000, conclusion, point 4, p. 688 et suivantes).

Face à ces difficultés de donner un sens à l'action collective « incorporable » aux acteurs singuliers qui en seraient d'authentiques protagonistes, dans un climat où reflue la prise en compte des milieux socio-historiques comme ingrédient majeur des dramatiques décisionnelles, où domine la neutralisation de l'histoire, la déréliction de la notion de contradiction motrice, les théories de l'action récentes les plus marquantes dans l'univers culturel vont effectuer une sorte de retour – de régression ? – à l'héritage philosophique classique : retour à ce qui est le sol commun à cet héritage, la praxis aristotélicienne comme caractéristique spécifique du « faire » propre à chaque représentant du genre humain, produisant des événements imputables, normalement intentionnels, issus de délibérations ou de croyances, créant un nouvel « état du monde », pourvue de « conditions aux limites », distincte de toute production industrielle si celle-ci peut éventuellement l'accompagner ; transgression de l'interdit kantien dans les tentatives de construire des théories, essayant d'objectiver les mécanismes génériques de cette action ; et pour cela, contre l'élargissement hégélien de la notion d'action, retour à une signification resingularisée de celle-ci, comme celle d'un sujet individuel, échappant à la prise en compte de ce que Bourgeois appelait l'« altérité rugueuse », c'est-à-dire l'action comme prise de l'agir individuel sur et dans un moment de l'histoire.

L'action réindividualisée, comme acte mental

Ces réductions vont permettre de retraiter l'action humaine sous la forme d'un *fonctionnement*, dans la mesure où elle est pourvue de conditions aux limites, identifiables par des effets visibles, et encadrée par des « états intentionnels » plus ou moins verbalisables ; proposant ainsi à la sagacité intellectuelle la décomposition ou l'intelligibilité de ces processus, en écartant le contenu même de la relation globale entre tel vivant humain local et tel « milieu à vivre », qui échappe lui à la généralité d'un processus décontextualisable.

On essaiera de baliser de manière rudimentaire et trop sommaire ce recentrement de la question.

Formulée ainsi, la question de l'action va mobiliser les neurosciences : contre l'interdit kantien, on va réinsérer l'action comme séquence naturelle ; à l'acte mental pourvu de conditions aux limites devront correspondre des séquences neurales elles-mêmes repérables. Ainsi, dans un ouvrage assez remarquable, Smith-Churchland (1999) affirme que « les processus mentaux sont des processus cérébraux » (p. 608), et se méfie de la métaphore cerveau-ordinateur en ce que le « hardware », le substrat matériel, étant dans ce cas le système nerveux, l'important serait alors de comprendre, non ce dernier, mais le « software », le mode de fonctionnement cognitif de ce dernier étant ainsi déconnecté, comme ensemble distinct, de la base neurale : « dualisme déguisé » (pp. 515-516, cf. aussi, p. 569).

On ne saurait reprocher à l'ambition scientifique, ici neuroscientifique, de chercher à comprendre ce qui est présenté comme « faits » avérés, bien au contraire. Le problème est qu'en dépouillant l'action de ses adhérences vitales indéfinies, pour prétendre en faire la théorie, on livre aux neurosciences un fait mental, segmentaire, qu'elles vont logiquement se proposer de décomposer, pour donner ainsi le pendant neural de l'action.

Ainsi redéfini, le problème majeur de toute théorie de l'action pourra se spécifier avec l'énoncé simple suivant : « Par exemple, supposons que l'*intention* arrivant au cervelet soit : "Touche, disons *cette* pomme avec ma main droite" [...] » (p. 544). Bien sûr, le projet de la biologiste du cerveau n'est pas de faire une théorie de l'action, mais néanmoins de comprendre comment « intention », et, comme elle le dit, espace d'état des neurones sensitifs, espace d'état des neurones moteurs, se coordonnent pour produire l'événement « action commandée » (p. 537). Et, en s'appuyant sur la théorie des tenseurs (p. 545), à l'opposé d'un traitement séquentiel, elle se sent en droit :

[...] d'opposer des objections à ceux qui contestent aux théories du contrôle sensori-moteur le droit d'une contribution philosophique à des questions relatives à la nature des états mentaux et des processus cognitifs. En résumé, ma

position est qu'à partir de considérations issues des principes de base d'une théorie du contrôle sensori-moteur, on peut esquisser les grands traits d'un paradigme, à la fois puissant et novateur, rendant désormais intelligibles les processus computationnels exécutés par l'entité esprit-cerveau ainsi que la manière dont les représentations sont produites à différents niveaux d'organisation. (p. 578)

Par rapport à cette dangereuse « livraison » d'événements mentaux aux neurosciences, on comprend pourquoi ceux qui, à l'intérieur certes d'un cadre conceptuel à notre sens réducteur, au moment même où ils se débattent avec lucidité avec ces « théories » de l'action, sont conduits sans cesse à tenter d'échapper à ce cadre, et par là même, à transformer la façon de parler de l'action.

Ainsi Descombes (1995), discutant des théories de Davidson⁶, réévoque le problème à résoudre par toute théorie de l'action, en reprenant la question de la praxis aristotélicienne, comme sous-ensemble spécifié des « choses qui peuvent être autres qu'elles ne sont » : « Bref, comment définir, dans l'ensemble des événements du monde, le sous-ensemble des actions humaines ? » (p. 159). Il rappelle que pour la théorie causative de Davidson, l'action est celle de l'agent humain « si c'est un événement qui s'explique par l'état mental de l'agent » (p. 160), « chaque état mental est pour lui identique à un état physique de l'agent » (p. 161), « tout événement mental peut-être redécrit, en principe, comme un événement cérébral ou neuronal [...] les causes efficaces de la conduite ne sont pas vraiment des causes mentales, ce sont des causes physiques » (p. 162).

Alors, pour éviter ce qui lui paraît être une simplification du problème, Descombes en vient à localiser sa critique sur cette dérive des théories philosophiques de l'action, circonscrivant celles-ci en événements (atomiques) : « La notion d'événement [...] à la différence de celle de changement [...] ne comporte pas de critère interne d'accomplissement [...]. Il y a des procès inachevés, il n'y a pas d'événements incomplets » (p. 166). D'où la promotion d'une théorie non plus causative, mais de la « structure intentionnelle » de l'action qui va restaurer à celle-ci « une part de la dimension temporelle de la conduite intentionnelle [...]. Il paraît impossible de comprendre l'intentionnalité pratique sans une expression adéquate de la *temporalité* pratique » (p. 168). L'action est un processus qui s'agence et agence des moyens et des buts dans le temps, l'accomplissement d'actions dans le monde « n'exige pas que les actions se réduisent à des événements instantanés ou quasi-instantanés, selon le modèle théorique d'un choc à *l'instant t* entre deux corps » (p. 170). Mais en affirmant alors que « l'action intentionnelle consiste dans la *coordination intentionnelle* de ses mouvements (à titre de moyens) et des mouvements dans le milieu ambiant, de façon à

6. Il y commente *Actions et événements*, de Davidson (1993).

produire le résultat visé », que c'est « seulement dans une théorie structurale de l'action qu'on peut rendre compte de la temporalité téléologique propre à l'action humaine, et par là son intentionnalité » (p. 171), Descombes n'est-il pas sorti des limites de l'épure, décloisonnant les instants du temps, les rapport visée-moyens, effaçant les conditions aux limites de l'action dans la mesure où la « coordination » dont il parle traverse le conscient verbalisable et enfoui dans la corporéité, et par là, ne regarde-t-il pas vers ce que nous aurions davantage tendance à appeler « activité » ou processus ergologique ?

Autre exemple convergent : comment interpréter la « faiblesse de la volonté » ? C'est-à-dire la désynchronisation de l'enchaînement logique de nos raisons d'agir et de l'enchaînement empirique des causes produisant des événements correspondants dans le monde physique. *La faiblesse de la volonté*, comme le montre Ogier (1993), crée une difficulté dans l'idée d'un parcours continu entre la rationalité des intentions mentales, la décision d'agir, et les mouvements corporels. Entre la supposition d'états mentaux d'un sujet d'actions et les processus neuraux et physiologiques qui les traduisent en événements visibles, Ogier cherche à intercaler un monde de processus plus compliqué permettant d'échapper à ce « dénuement » de la vieille praxis philosophique.

Retravail qui ne trouve pas grâce auprès d'un autre protagoniste critique des théories de l'action, puisant dans « le meilleur de la tradition phénoménologique » husserlienne les sources de cette critique, Petit (1995), et qui défendant comme Descombes une théorie intentionnelle de l'action, en vient à décrire cette « intentionnalité pratique » comme :

[...] une transition continue d'intentions, qui ne sont pas des états mentaux dans une tête, mais des orientations actives d'un être vers quelque chose qui est en dehors de lui, et de kinesthèses, sentiments intérieurement éprouvés de la position et de l'effort de ses membres, et qui se prolongent au delà des mouvements orientés du corps dans un espace qui n'est pas seulement physique mais vital et social. Aussi bien, comment en être quitte avec cette question de la *faiblesse* de la volonté tant qu'on ne se sera pas interrogé sur la *force* de la volonté ? (p. 428)

Propos remarquable. Mais comme plus haut Joas, comme Descombes, ne sort-on pas des limites de l'action comme événement segmentaire, pourvu de sa rationalité spécifiquement humaine, et de conditions aux limites opérationnelles, séparant la délibération des « intentions du corps » ? Cette « force » de l'action, qui de la mobilisation obscure du corps cherche à vivre dans un espace, un « milieu », qui n'est pas seulement physique mais « vital et social », pour débattre avec lui sur une durée qui n'est plus celle de l'instant, est-ce encore le registre de la praxis philosophique, et quel sens y a-t-il à vouloir en faire la « théorie » ?

La transgression de l'interdit du Kant de *La Critique de la raison pratique*, qui conduit à se demander comment l'agir humain est possible en termes neuroscientifiques, n'a rien d'illégitime et peut être au contraire très stimulante. Le problème est de savoir quel regard sur l'agir livre-t-on aux biologistes du système nerveux. Certains de ceux-ci peuvent aider à éviter ce regard appauvri, comme par exemple Berthoz dans le *Sens du Mouvement* (1997), et ainsi appuyer les philosophes réticents à s'embarquer sur les théories analytiques de l'action ; la confrontation avec les neurosciences peut dans certains cas leur permettre de mieux apprécier ce en quoi cette conceptualisation de l'activité, pour autant qu'elle soit massivement nourrie par les investigations sur les énigmes portées par cette forme particulièrement riche d'activité qu'est l'activité industrielle, peut les aider à élargir leur interrogation en termes d'action.

Mais le courant dominant ne nous paraît pas être celui-là aujourd'hui : le plus préoccupant nous semble l'ambition affirmée de modéliser la logique des processus décisionnels (« théories des choix rationnels »), de s'essayer à construire des protocoles d'explication du fonctionnement des coordinations humaines à partir de concepts analytiques, événementiels, « factuels », de l'action, comme entités clairement pourvues de conditions aux limites.

Vers les théories de l'action

Ainsi, un des meilleurs philosophes cognitivistes français, homme érudit et subtil, Dupuy (1999), dans *Éthique et Philosophie de l'Action*, relie clairement l'action dont il traite à l'héritage de la philosophie pratique, posant les questions de la justice, de la légitimité à tuer un innocent si c'est pour en épargner vingt autres, évoquant à ce sujet l'impératif catégorique kantien. S'inscrivant nettement dans la double tradition aristotélicienne et kantienne, il va défendre sa conviction que ces questions morales et bien d'autres « peuvent faire l'objet d'un débat philosophique rationnel, procédant par argumentations et objections. En d'autres termes, il existe une objectivité de l'éthique » (p. 5), on peut « fonder une éthique sur la seule raison ou rationalité dans une société désacralisée » (p. 6).

Les divers articles de cet ouvrage vont chercher à fonder cette conviction. Mais on notera :

- Que le champ où se pose la question éthique du comment vivre ensemble exclut totalement dans cet ouvrage ce qu'on pourrait appeler le « faire industriel ». Toute la dimension « poïétique » de l'expérience humaine, et c'est cohérent avec la dichotomie aristotélicienne évoquée plus haut est absente, avec ce qu'on sait pourtant aujourd'hui des liens complexes en pénombre, mais profonds, avec la question des valeurs que cette

expérience poétique incorpore au sens propre, tisse, avec ce qu'elle suggère du retravail de ces valeurs par ces expériences incorporées.

- De là, l'action, envisagée dans cette éthique objectivable, se présente au lecteur comme choix d'événements définis en oui/non (cf. par exemple p. 329), liés à des « croyances » antérieures catégorisables et identifiables. L'action n'émerge pas d'une histoire en partie opaque à ses auteurs, il n'y a pas de ces dialectiques entre les décisions et les milieux historiques au creux desquelles le jugement sur le bien-fondé de l'action peut être objet de points de vue plus ou moins contradictoires, y compris chez le même agent, et variables selon les moments du temps postérieurs à l'acte.
- Au fond, si les grandes questions morales, campées un peu à la manière des pièces sartriennes, comme « le choix de Touvier » [« Si ce chef de la milice française, selon son système de défense, a tué de sa main n juifs, au lieu des $m > n$ que les nazis lui imposaient, c'est afin que $m - n$ innocents soient sauvés » (p. 23)], illustrent la notion d'action comme acte qui concentre en lui le choix d'un monde, le traitement de ces choix paradigmatiques fait cependant *continuité* avec une dérive d'actions qui, elles, n'ont plus grand chose de directement éthique mais renvoient à des calculs d'opportunité, ou d'intérêts personnels, du genre : s'inscrire ou non à tel club, ai-je bien fait d'acheter tel équipement télé, fumer ou ne pas fumer, et plus fondamentalement à toutes les implications opportunistes de l'acceptation ou non de la coopération, dont le cas d'espèce le plus célèbre est le fameux « dilemme du prisonnier », avec donc en arrière-fond, la théorie des jeux.

La vérité de l'action est donc celle-ci : quelles computations, quels raisonnements, peuvent entraîner, légitimer, justifier le choix de faire ou de ne pas faire l'acte x ? Il y a une énorme économie de pensée sur la définition de l'acte x , sa contextualisation, ses enjeux : ce qui est en « jeu », c'est le cas de le dire, n'a pas besoin de longues explicitations, toute l'intelligence analytique va porter sur les procédures de pensée, les raisons d'exécuter ou de ne pas exécuter le x .⁷ Quiconque s'est un peu affronté aux situations de travail sait qu'une « action » – changer l'orientation du regard, se déplacer, donner une consigne sous telle ou telle forme langagière – a une grande diversité de significations, de raisons, de visées, en partie opaques à l'agent, ramasse en elle toute une histoire plus ou moins locale ; et les choix condensés dans l'acte ne peuvent être supposés compris, sauf à mutiler les itinéraires de la compétence industrielle, à partir d'une description univoque et décontextualisée. Or où serait le motif d'introduire une discontinuité *toto coelo* entre ce type de choix d'agir et les processus conduisant à ces

7. Même constat de la réduction, de l'appauvrissement du cas étudié, dans les théories de l'action discutées par Mendel (1998, pp. 182, 187-188).

actes sociaux sommairement définis dont il est question dans l'ouvrage ? Et s'il y a continuité, on peut s'interroger sur la « mise en cas » épurée des processus décisionnels.

On constate donc que la sagacité déployée à décomposer, juger, évaluer les différents modèles de prise de décision a pour pendant la description à la volée des cas sur lesquels portent ces décisions ; voire même, l'économie de leur évocation concrète, comme par exemple pour la relation entre « Pierre et Marie » (pp. 16, 336). En ce qui concerne l'éthique, décidons-nous d'agir en fonction des conséquences de nos actes (conséquentialisme) ou en fonction de principes généraux qui les précèdent (déontologisme) ? Ce pré-carré d'hypothèses est labouré avec une grande intelligence critique par l'auteur ; mais que toute action soit le moment d'un retravail de principes généraux, d'une réévaluation partielle et toujours inanticipable à partir des astreintes et des expériences de toute activité humaine dans lesquelles ces principes ont à prendre corps, cette hypothèse sort du pré-carré. Que l'enjeu du faire ou ne pas faire ou du faire en demi-teinte ne prenne sens et forme que dans un milieu humain toujours partiellement resingularisé, saturé d'histoire(s) et de valeurs, ne peut se couler dans le cadre des logiques rationnelles ici discutées. Et ce fait affaiblit considérablement le projet de modéliser ces prises de décision, en quelque sorte en exterritorialité.

Cela dit, et parce que l'auteur est aussi érudit qu'intelligent, la recherche d'une position « hétérodoxe », prenant ses distances avec toutes les formes de computation décisionnelle simpliste, est lisible tout au long de cet ouvrage. Et on ne sera pas surpris de constater que la prise d'écart par rapport à une rationalité segmentaire, ramassant dans l'instant et maîtrisant en lui tous les éléments pertinents pour la décision, s'opère une fois de plus, comme chez Descombes ou Petit, sur la question du temps (la « désinstantanéisation » de la temporalité de l'action humaine). C'est notamment l'objet du chapitre IX, *Temps, rationalité, éthique*, de reconsidérer en éthique la maxime du Prix Nobel d'Économie, Allais, selon laquelle « En matière de rationalité, la maxime fondamentale est : seul compte l'avenir » (cité par Dupuy, p. 313). Et Dupuy poursuit : « Comparant plusieurs actions possibles, je ne m'intéresse qu'à l'impact qu'auront sur moi, les autres ou le monde leurs conséquences prévisibles » (Dupuy, p. 313). Et Dupuy se propose d'opérer « une bifurcation entre [...] deux formes de temporalité » (p. 330), différant « essentiellement sur la question du passé », l'une, la sienne, mettant en question « la fixité de celui-ci par rapport à nos actions libres » (p. 333), c'est-à-dire violant la maxime d'Allais. Avec le temps de la « confiance », comme l'on dit en économie, avec le temps de « la promesse » (p. 352), la rationalité de l'action

[...] diffère de la rationalité orthodoxe en ce qu'elle viole le principe d'Allais, c'est-à-dire le principe de la fixité du passé par rapport à l'acte libre. Elle

implique un autre rapport au temps que celui que le paradigme rationaliste tient pour une évidence première. Nous avons découvert en chemin que ce « temps du projet » correspondait à une expérience authentiquement humaine de la temporalité, liée à une attitude *éthique*.⁸ (p. 366)

D'où l'arrivée sur cette formule paradoxale d'un « kantisme à visage humain », qui nous fait sortir, sans beaucoup d'explications d'ailleurs, d'un strict computationnisme de l'acte éthique (p. 367).

Il y a comme une logique qui est aussi une dérive concernant le traitement de l'action humaine : comment des *sciences* humaines seraient-elles possibles si l'*action* humaine ne pouvait pas « entrer en connaissance », devenir objet d'intelligibilité ? Si les sciences humaines ne peuvent la maîtriser dans les rets de leur ambition théorique, comment pourraient-elles prétendre à une reconnaissance sociale et à une valorisation de leur expertise ? Mais à mesure que l'on tente de faire entrer l'action dans le champ des modèles théoriques, celle-ci se vide progressivement de sa substance pour devenir un calcul dont l'histoire n'importe pas (parce que cette histoire est précisément ce qui ne peut se modéliser). En un sens, l'action est comme aspirée par le souci « politique » de maîtriser, voire de manipuler le support et les agencements possibles des coordinations humaines. Si l'action humaine est interprétée comme résultant d'une procédure rationnelle univoquement conçue, alors vote et intervention sur le marché, les deux actions majeures à la base des coordinations intersubjectives telles que les décrivent un certain nombre de théories du social aujourd'hui, apparaissent comme intelligibles voire scientifiquement anticipables. *In fine* la discipline économique semble polariser ce mouvement de désincarnation qui caractérise une bonne part des théories de l'action aujourd'hui.

C'est par exemple ce qui apparaît dans un article subtil de Wolfelsperger (2001) : l'économiste se demande si les critères parétiens⁹ pour rendre opérationnelle l'économie dite du bien-être sont bien cohérents avec leurs propres principes (la thèse de l'auteur étant qu'on ne peut être parétien qu'en cherchant à ne pas l'être, c'est-à-dire en appliquant le principe libéral). On rappellera que l'« économie du bien-être » est l'application des principes de l'utilitarisme classique au domaine couvert par la théorie économique positive.

Mais alors, qu'est-ce que le bien-être ? Comment le mesurer, comment peut-il être principe opérationnel d'une « économie », comment peut-il « faire société » ?

8. On peut d'ailleurs se demander alors si n'est pas générée une crise fondamentale de l'incompatibilité entre deux types de rationalité, économique et éthique, divergeant dans leur rapport au temps.

9. Une situation est optimale au sens de Pareto (1848-1923) si l'on ne peut plus améliorer la satisfaction d'un individu sans réduire celle d'au moins un autre individu.

Dès lors qu'il s'agit d'une « science » à promouvoir, et non plus d'une philosophie, on voit bien alors comment l'action humaine entre dans un processus de « désubstantialisation » : il n'est pas question d'aller à la rencontre des préférences humaines en sondant leurs qualités intrinsèques, en les évaluant, les comparant à partir de principes moraux qui leur seraient extérieurs ; des préférences de sujets différents ne sont pas comparables entre elles, la recherche d'une échelle de mesure n'a de sens qu'ordinal : comment établir un classement entre elles qui ne cherche pas à se fonder sur leur contenu ? « Alors que l'utilitarisme, dans sa variante classique, s'intéresse essentiellement aux *états de conscience* (ou *mentaux*), le parétianisme donne une valeur fondamentale aux *états de chose* (ou *du monde*) » (p. 5). Avec le changement des états du monde, on retrouve le langage de l'« événement » qui a marqué tout le parcours dichotomisant de l'action à la recherche de conditions aux limites claires. Les préférences n'introduisent à une logique métrique, ne peuvent devenir opérationnelles pour faire société qu'à travers les *actions* : « Les variations de bien-être peuvent être mesurées empiriquement à l'aide d'une métrique monétaire fournie par l'observation des comportements sur les marchés [...] C'est la conséquence d'un principe général rarement explicité [...] que l'on peut appeler le principe de *révélation par les actions* » (p. 3).

Les actions sont l'index privilégié, précisément parce qu'elles permettent de suppléer à l'impossible pesage des débats psychologiques ou axiologiques ; Pareto affirme que ce principe de révélation par les actions est « *le moyen le plus fiable* » de prendre connaissance de ce que préfèrent les agents, « surtout lorsque l'on tient compte du manque naturel d'incitation à la sincérité des individus (y compris peut-être à l'égard d'eux-mêmes) » (p. 4). La fonction d'utilité, comme disent les économistes, à partir de laquelle la théorie des choix rationnels est opérationnelle en économie est « définie sur les actions », c'est-à-dire les comportements visibles, tangibles, segmentaires, qui transforment un état donné du marché. Au-delà, « compte tenu de l'interdépendance de tous les comportements », ces instruments théoriques fondamentaux ne sont pas limités par nature aux seuls comportements marchands. Ainsi, on peut faire avec le même principe de préférentialisme une « théorie économique de la politique » : « Il en résulte que la théorie économique normative, dans la mesure où elle est destinée à évaluer les actions que la théorie économique s'efforce d'expliquer, n'est pas plus limitée que celle-ci aux seules actions dites restrictivement *économiques*, c'est à dire de type marchand » (p. 6). Alors, certes, à propos de ces préférences, on pourrait se demander dans quelle mesure nous les connaissons bien, nous les apprécions bien, et si les connaissant bien, nous sommes capables de les transcrire dans nos actions. On retrouverait ici le problème de « la faiblesse de la volonté », déjà évoqué plus haut. Pour y échapper, le sujet « peut demander à être privé de sa liberté d'action à l'égard des objets » (pp. 13-14) pour lesquels ce problème se pose. Mais

cela ne change rien au principe dans la mesure où cette imposition résulte d'une action volontaire de sa part.

Toute la substance historique, les débats de normes, le milieu vivant sont ici *in fine* entièrement neutralisés, dès lors que l'action, désincarnée, n'est plus que le signe visible de ce que nous ne pourrions ni connaître, ni juger. L'action, la praxis, est devenue au terme de ce parcours, l'index sans qualité de computations invisibles autour desquelles s'organisent les relations entre les hommes. C'est parce qu'elle est un événement irréfutable dans le monde, débarrassée de toutes adhérences à des histoires individuelles et collectives de vie, seul produit utilisable de choix et d'arbitrages antérieurs sur lesquels on refuse de s'aventurer parce qu'ils ne donnent pas prise à des calculs, des évaluations, des politiques ; c'est par cette ultime dichotomie entre l'action et son histoire que l'action peut être aujourd'hui exhibée comme un objet d'étude intellectuel, sans plus attenter à l'expertise savante dans les « sciences humaines ».¹⁰

ACTION, ACTIVITÉ

Ce n'est pas le lieu d'esquisser en parallèle une histoire de la notion d'activité, où beaucoup reste à faire. Outre quelques points de comparaison dont nous avons chemin faisant balisé ce parcours, nous dirons juste quelques mots pour faire comprendre que c'est à partir de cette notion d'activité, progressivement et imparfaitement construite, que nous avons pensé devoir réévaluer d'un œil critique ces modernes théories de l'action.

10. Cette critique des théories de l'action peut surprendre, voire choquer certains collègues, ergonomes notamment, qui ont vécu comme un heureux enrichissement l'intrusion de ces théories dans le domaine de l'analyse des activités de travail. Nous comprenons très bien leur intérêt, dans la mesure où c'était réintégrer à juste titre dans les dynamiques de l'activité industrielle une dimension axiologique, cantonnée jusque là dans la seule tradition de la philosophie pratique (qui, comme on l'a rappelé plus haut, excluait toute réflexion sur la poïésis). Mais nous persistons cependant à trouver équivoque ce langage de l'action qui n'émerge que par dichotomies, dans un champ, celui de l'activité, qui au contraire doit s'aventurer sur toutes sortes de transgressions de registres (notamment entre celui de la computation rationnelle et celui des sagesses obscures du corps), et oblige à retisser ce que l'« action » sépare.

Par ailleurs, les développements ergonomiques de Theureau (1992) et Pinsky sur le « cours d'action » ne nous paraissent pas relever de la revue critique ci-dessus. « Cours d'action » n'est pas « action » même si aux yeux de leurs créateurs, « action » renvoie à une « unité de comportement significative pour l'acteur [...], c'est-à-dire racontable et commentable par ce [...] dernier à tout instant » (p. 55). L'élaboration complexe de cette théorie déplace en grande partie les risques que font courir les diverses théories de l'action et ce que nous nommerions les « transgressions ergologiques » les diverses théories de l'action. D'ailleurs, à juste titre, Theureau note que « le cours d'action est plus proche encore de la notion d'*activité* de Vygotsky » (p. 58).

Sur le patrimoine philosophique de l'activité

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le suggérer (Schwartz, 2000a et b), ce qui serait aujourd'hui à la base d'une perspective ergologique, construite autour de la notion d'activité, nous paraît hériter philosophiquement d'un double patrimoine.

- D'une part, beaucoup moins thématifiée que la tradition ouverte par la praxis aristotélicienne, la tradition de ce que la philosophie allemande a appelé *Tätigkeit*, à partir du kantisme et qui vise des processus propres à l'entendement humain, puis plus largement avec Fichte et Hegel, en visant l'esprit humain, le « travail abstrait de l'esprit ».
- Contrairement à l'action, définissant clairement un champ pratique (éthique, délibération sur le bien et le mal de cette vie, gouvernement de la volonté par la raison), cette activité (*Tätigkeit*) désigne des circulations, va-et-vient en pénombre – Kant parlait d'un « art caché dans les profondeurs de l'âme humaine » à propos du schématisme transcendantal –, des médiations sans commencements ni fins assignables entre des facultés distinctes de l'esprit (comme l'entendement et la sensibilité), où l'imagination joue un rôle majeur ; c'est à partir de ces synergies obscures que la connaissance – ou l'expérience de l'unité du moi, ou du travail de l'histoire –, comme acte synthétique, est seulement possible. Dans le champ purement « intellectuel », avec ce concept d'activité, on a un ensemble de processus, mal maîtrisables par le concept, qui transgressent des registres de pouvoirs humains, que « l'action » sépare au contraire strictement, et qui n'exhibent pas, eux, de conditions aux limites.
- D'autre part, la perspective héritée d'une tradition philosophique distincte, celle qu'on pourrait appeler du « faire industriel »¹¹ ; tradition qui en mineur, s'interroge à travers tous les grands auteurs, sur les obscures synergies à l'œuvre dans les pouvoirs techniques, transformateurs, « poïétiques » de l'espèce humaine, traversant facultés intellectuelles et facultés organiques ; interrogations qu'on pourrait suivre, du statut « impossible » du concept de « technè » chez Platon (à traduire peut-être par « l'agir en compétence ») aux relations entre Descartes et les artisans, aux inventaires de *L'Encyclopédie* sur les savoir faire, à travers Bergson, et plus proche de nous, l'anthropologie de Leroi-Gourhan, et la philosophie de la vie de Canguilhem. Si cette lignée ne se déploie pas explicitement autour du concept d'activité – encore que le terme commence à proliférer avec les derniers auteurs nommés –, elle se caractérise là encore par des itinéraires très comparables à la lignée précédente :

11. Cf. Mendel : « Comment caractériser alors le sujet, la partie du sujet, qui se débat non plus avec la pensée consciente et ses raisonnements *mais avec le faire* » (1998, p. 184).

impossible d'attribuer l'énigmatique efficacité du faire industriel à un pouvoir unique, transgression inassignable des sièges et des facultés, temporalité des apprentissages, des inscriptions, des mobilisations, bref des « incorporations » de ces modes d'emprise sur le milieu sans limites ni signes accessibles, obscures synergies remontant à la nuit des temps (Daniellou, 2000).

Les reviviscences de l'activité

Ces deux lignées nous paraissent pouvoir féconder les reviviscences actuelles, beaucoup plus explicites du concept d'activité. Celles-ci sont passées notamment par une reprise retravaillée par Marx de la *Tätigkeit* des philosophes dans *Les Thèses sur Feuerbach* (avant qu'il ne forge d'autres concepts pour penser la dialectique historique), reprise qui a inspiré la psychologie soviétique, Vygotsky (Theureau, 1992), Léontiev (1984, cf. notamment chapitre III).

Au-delà, d'un côté, Mendel (1998) est conduit à prendre ses distances avec les « réductions ergologiques » qui coupent l'acte du faire, du faire avec la résistance de la réalité, à se démarquer par là avec pertinence des théories de l'action (chapitre 12), à promouvoir l'« acte-pouvoir », dans son bel ouvrage, *L'acte est une aventure* :

Même si les théories et philosophies de l'action réussissaient à compléter le sujet cognitif en lui ajoutant le sujet non conscient et le sujet social, même si elles parvenaient à donner tout son poids à la réalité hors sujet, pourtant la spécificité de l'acte ne nous semblerait pas encore avoir été abordée. En effet, celle-ci ne nous paraît pas résider dans la simple addition d'un sujet et d'un hors sujet, mais dans ce que nous avons décrit comme l'interactivité de ces deux éléments et qui les modifie tous les deux.¹² (p. 190)

De l'autre côté, c'est tout le mouvement ergonomique, s'inspirant d'une part de ces acquis de la psychologie soviétique, de l'autre de l'analyse du travail (Lahy, Ombredane et Faverge, Leplat), développé par les enseignements et le rayonnement international du Laboratoire du Conservatoire National des Arts et Métiers dirigé par Wisner – et parallèlement par l'école de Cazamian à Paris I – ; mouvement ergonomique assez largement francophone, qui établissant explicitement son regard sur le travail à partir de « l'activité », va tendre à se distinguer de l'ergonomie plus normative des pays anglo-saxons en se revendiquant comme une « ergonomie de l'activité ».

12. Mentionnons à propos de Mendel, le remarquable opuscule de Cazamian, *L'ergonomie visitée par la psychanalyse*, 2000.

Perspective ergologique et réappréciation de l'« action »

Il nous semble donc qu'autour de la notion d'*activité*, on peut faire aujourd'hui converger ce double héritage de la philosophie, cette résurrection explicite dans le champ ergonomique, et dans d'autres élaborations conceptuelles encore fragiles au sein des sciences du langage, du droit, de la gestion, des sciences de l'éducation et autres dites « sciences sociales ». Perspective ergologique où le concept d'activité pourrait pointer cette dynamique, cette dialectique problématique, ce creuset de débats de normes, où le vivant humain dans son rapport aux divers milieux de vie enchâssés cherche à retravailler les normes reçues et/ou imposées en fonction de celles que son histoire propre a incorporées en lui.¹³ À cet égard, la vie humaine pourrait apparaître comme un enchevêtrement de « dramatiques d'usages de soi », se développant à toutes sortes de niveaux du (corps)soi, et dont la personne doit essayer de faire à chaque moment de sa vie une mise en cohérence, une mise en synergie toujours plus ou moins problématique, traversant le corps et l'âme, le faire et les valeurs, le verbalisable et l'extralinguistique, le conscient, le non-conscient et l'inconscient, l'individuel, le collectif et le social... Quête de santé au sens le plus fort du terme, transgressant tous les registres de la vie humaine, et par là même tout champ disciplinaire qui cherche à mettre celle-ci en concepts ; quête générant en son sein des moments plus individualisés, où les débats de normes sont explicitement traités « en conscience », et peuvent déboucher sur des événements du monde, résultant clairement de ces arbitrages, et transformant les conditions de cette quête. On parlera alors d'« actions ».

Il n'y a donc pas à notre avis, à opposer action et activité, mais à inclure la dimension « praxique » de l'espèce humaine à l'intérieur d'une sorte d'effort vital, dépourvu de conditions aux limites, plus ou moins heureux, plus ou moins contrarié ou douloureux, visant à faire des milieux vivants et sociaux enchâssés les « siens », c'est-à-dire à ne pas s'y vivre seulement au croisement des contraintes, prescriptions, normes générées par l'altérité matérielle et sociale.¹⁴

Sans restituer cette dialectique de l'action et de l'activité vivantes, on voit mal comment l'action pourrait résister aux dérives de la pensée computationnelle qui achève, dans les deux sens du terme, l'héritage de la philosophie pratique.

13. C'est cette perspective transdisciplinaire sur l'activité, liant protagonistes du travail et professionnels des savoirs académiques qui a conduit à la création du Département d'Ergologie-Analyse pluridisciplinaire des situations de travail au sein de l'Université de Provence. Outre les ouvrages déjà évoqués, on pourra avoir une vue d'ensemble de ces recherches et expériences formatrices dans l'ouvrage que nous avons eu l'honneur de coordonner (Schwartz, 1997).

14. Perspective que Joas nous paraît avoir furtivement évoquée (1999, p. 179).

Ainsi, du point de vue de la connaissance, aux *théories* de l'action, qui tendront toujours à réduire celle-ci à l'instanciation de situations génériques, pourvues de conditions aux limites et neutralisant l'histoire, nous croyons devoir opposer des *rencontres*¹⁵ de l'activité, qui, dans le cadre de ce que nous appelons des « dispositifs dynamiques à trois pôles », supposent toujours des processus d'apprentissage réciproque entre l'usage anticipateur des concepts sur les configurations de vie, et la vitalité toujours partiellement renormalisante et resingularisante de l'activité humaine, redéployant en permanence les tâches à venir de l'ambition de savoir. Dans ce cadre, l'action, comme moment scintillant des choix proprement humains, apparaît beaucoup plus comme une *enquête* à instruire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aristote (ré-éd. 1983). *Éthique à Nicomaque*. Paris : Vrin
- Baudouin, J.-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons Éducatives N° 1999/1-2/2, pp. 149-168). Bruxelles : De Boeck Université.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : O. Jacob.
- Bourgeois, B. (2000). De Kant à Hegel, ou : d'une philosophie de l'agir à une philosophie de l'action. In M. Bienenstock & M. Crampe-Casnabet (Éd.), *Dans quelle mesure la philosophie est pratique ?* (pp. 19-36). Paris : ENS Éditions.
- Cazamian, P. (2000). *L'ergonomie visitée par la psychanalyse*. 35, rue Broca, 75 005 Paris.
- Clementz, F. (1999). Hume et l'éthique de la vertu. In A. Leroux & A. Marciano (Éd.), *Traité de philosophie économique* (pp. 85-106). Bruxelles : De Boeck Université.
- Daniellou, F. (2000). Le corps qui pense. Communication au séminaire du Département d'Ergonomie et d'Écologie humaine : *Travail et pensée : « comprendre pour faire comprendre »* (Paris I, Mai 2000).
- Davidson, D. (1993). *Actions et événements* (P. Engel, trad.). Paris : PUF. (Original publié 1980)
- Descartes, R. (1649/1996) *Le traité des Passions*. Paris : Vrin.
- Descombes, V. (1995). L'action. In D. Kambouchner (Éd.), *Notions de philosophie*, Vol. 2 (pp. 103-175). Paris : Gallimard.
- Dupuy, J.-P. (1999). *Éthique et philosophie de l'action*. Paris : Ellipses.

15. Sur ce mot « rencontre », qui vise à réintégrer la dimension historique par rapport aux normes antécédentes aux situations de travail et d'activité, normes codifiées et conceptuellement anticipatives, cf Schwartz, 2000b, l'index des notions, « Expérimentation/expérience ou rencontre [...] ».

- Hegel, G.W.F. (1986). *Principes de la philosophie du droit, ou droit naturel et science de l'État en abrégé* (R. Derathé, trad.). Paris : Vrin.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir* (P. Rusch, trad.). Paris : Cerf. (Original publié 1996)
- L'action à l'âge classique. (1997). *Philosophie*, 53.
- Les théories de l'action aujourd'hui. (1993). *Actuel Marx*, 13. Paris : PUF.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Paris : Éditions du Progrès. (Original publié 1975)
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure*. Paris : La Découverte.
- Ogier, R. (1993). *La faiblesse de la volonté*. Paris : PUF.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. New York : Free Press of Glencoe.
- Petit, J.-L. (1995). Note critique sur la faiblesse de la volonté. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 3, 425-428.
- Platon (1964). *Le Banquet* (L. Robin, trad.). Paris : Les Belles Lettres.
- Schwartz, Y. (1992). *Travail et philosophie, convocations mutuelles*. Toulouse : Octares.
- Schwartz, Y. (Éd.). (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (2000a). Discipline épistémique, discipline ergologique, paideia et politeia. In B. Maggi (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 32-68). Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (2000b). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octares.
- Schwartz, Y. (2001). *Philosophie et ergologie*. Conférence à la Société française de philosophie (22 janvier 2000). Paris : Vrin.
- Smith-Churchland, P. (1999). *Neurophilosophie, l'esprit-cerveau*. (M. Siksou et autres, trad.). Paris : PUF. (Original publié 1993)
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action*. Bern, Frankfurt/M. : Peter Lang.
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Paris : Seuil.
- Wolfelsperger, A. (sous presse). Comment peut-on être parétien ? L'économie du bien-être, de l'utilitarisme au libéralisme. *Revue de philosophie économique*, 3, pages du pré-print.

Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action

**Janette Friedrich
Université de Genève**

Tous les chercheurs en sciences sociales s'accorderont pour dire que leur objet est le comportement humain, ses formes, son organisation et ses produits.

(Schütz, 1987, p. 42)

Ce diagnostic semble incontestable et l'histoire des sciences sociales a confirmé que ces dernières avaient pour objet privilégié la description et l'explication d'un comportement, d'une action ou d'une interaction qui se noue entre semblables. Un examen plus approfondi montre cependant qu'en dépit de cette unanimité apparente, se manifestent de manière plus ou moins explicite des doutes quant à la possibilité d'élaborer une science qui aurait comme objet l'action humaine. Les auteurs qui déclarent que l'action constitue leur objet privilégié signalent en effet la difficulté, voire l'impossibilité, de transformer cette dernière en un objet de connaissance objective. Dans ce qui suit nous tenterons de saisir le ou les problèmes que l'action humaine pose à une connaissance dite objective. Nous ne dresserons pas un tableau exhaustif et systématique des différentes manières de souligner le caractère énigmatique et déroutant de l'action ; nous nous bornerons à la description de deux propriétés déterminantes pour la problématique des possibilités de connaître une action humaine : son intentionnalité et sa processualité.

Notre argumentation se développera en trois temps. Sur la base d'une citation de Habermas, nous aborderons d'abord la question de l'intentionnalité de l'action, comme l'un des obstacles majeurs à la connaissance de

cette dernière, et nous évoquerons les différentes démarches épistémologiques adoptées par divers auteurs pour faire face à ce problème. Dans une seconde partie, nous présenterons plus en détail la théorie de l'action élaborée par Schütz, dans les années 20 à 50 du vingtième siècle. Nous nous centrerons sur la dimension de processualité de l'action qui est traitée par cet auteur, et nous tenterons de mettre en évidence l'une de ses thèses importantes. Les réflexions de Schütz vont en effet dans la direction d'une théorie de l'action dans laquelle le concept d'intention est complété par celui de « constitution de l'action dans le temps » ; en d'autres termes, le concept d'action intentionnelle est associé à celui d'« action au cours de son déroulement ». Un court paragraphe ayant le statut de remarque intermédiaire servira de relais entre la première et la seconde partie ; nous y discuterons une distinction classique introduite par Habermas entre l'activité orientée vers des fins (agir téléologique) et l'activité orientée vers l'entente (agir communicationnel). Ce paragraphe aura pour but de démontrer que selon Habermas chaque type d'action est situé dans un monde bien spécifique : d'une part celui des objets et des changements réels et d'autre part celui des significations et des interprétations partagées. Pour notre problématique, la question qui découle de cette distinction concerne l'« être de l'action téléologique à l'intérieur du monde » ; elle nous conduit directement à Schütz dans la pensée duquel nous tenterons de dégager une proposition intéressante qui permet de saisir cet être. La partie intermédiaire pourrait être comprise comme une tentative d'articuler la pensée de Habermas et celle de Schütz, mais notre projet est moins ambitieux. Nous ne nous attacherons ni à compléter la théorie de Habermas par celle de Schütz ni à dégager d'une manière systématique les points communs entre ces deux penseurs. Nous esquisserons simplement une articulation qui cherche à saisir l'action téléologique aussi bien dans son aspect intentionnel que dans son aspect constituant.

L'INTENTIONNALITÉ COMME UN DES PROBLÈMES QUE L'ACTION POSE À LA CONNAISSANCE

Dans un texte portant sur la relation entre l'activité orientée vers des fins et l'activité orientée vers l'entente, Habermas (1993) décrit les difficultés auxquelles est confrontée la connaissance d'une action par une tierce personne :

Lorsque j'observe un ami qui passe au pas de course, de l'autre côté de la rue, j'ai, certes, la possibilité d'identifier son passage rapide comme une action. D'ailleurs, à certaines fins, la proposition 'il passe rapidement dans la rue' sera suffisante en tant que description de l'action ; en effet, nous attribuons ainsi à l'acteur l'intention de se rendre aussi rapidement que possible quelque part plus bas dans la rue. Mais nous ne pouvons déduire cette intention de notre observation ; nous admettons plutôt l'existence d'un contexte général qui

justifie la supposition d'une telle intention. Cela dit, même dans ce cas, l'action – et c'est là le fait remarquable – nécessite encore une interprétation. Il se pourrait que notre ami cherche à ne pas manquer son train, à ne pas arriver en retard à sa conférence ou à un rendez-vous ; il se pourrait aussi qu'il se sente persécuté et qu'il fuie, qu'il vienne d'échapper à un attentat et se sauve, qu'il soit paniqué pour d'autres raisons et ne fasse qu'errer au hasard, etc. Du point de vue de l'observateur, il nous est possible d'identifier une action, mais non de la décrire avec certitude comme la réalisation d'un plan d'action spécifique ; car il faudrait, pour ce faire, connaître l'intention d'action correspondante. Nous pouvons l'inférer à partir de certains indices et l'attribuer à l'acteur, à titre d'hypothèse ; pour nous en assurer, il faudrait que nous puissions adopter le point de vue d'un participant. Or, l'activité non langagière est loin de s'ouvrir à nous de cette façon ; elle ne se désigne pas d'elle-même comme l'action qu'elle veut être ; en revanche, les actes de parole remplissent cette condition. (pp. 66-67)

Habermas discute les possibilités s'offrant à un observateur de comprendre l'action d'un acteur lorsqu'il ne participe pas à celle-ci. Au vu de cet exemple, l'observateur a un statut particulier : s'il est à l'évidence à l'extérieur de l'action, il est aussi à l'intérieur, dans la mesure où l'acteur qu'il observe est un ami et que l'on peut légitimement supposer qu'il partage avec lui un certain stock d'expériences, et qu'il a une connaissance plus au moins détaillée de sa situation biographique. Si l'observateur-ami de Habermas, en dépit de cette connaissance, se limite à ce qui se présente à son regard dans l'observation directe, il n'existe qu'une possibilité de décrire l'action en cours : « mon ami passe rapidement dans la rue ». Mais dans cette description, l'observateur recourt en fait déjà à une attribution qui ne relève pas directement de l'observation. Dès qu'il identifie le processus « se rendre aussi rapidement que possible quelque part plus bas dans la rue » comme intention de l'acteur, il quitte le champ de l'observation et utilise la déduction ou l'inférence, c'est-à-dire des opérations relevant du raisonnement.

Deux postulats plus au moins implicites et interdépendants peuvent être dégagés de cette citation, et on les retrouve avec de légères nuances dans un grand nombre de théories qui accordent une place centrale au concept d'action. Alors que le premier concerne la définition de l'action, le second a trait au type de connaissance qui est considéré comme nécessaire pour la décrire. La définition de l'action qui ressort de l'énoncé de Habermas est clairement centrée sur l'intentionnalité, ou sur le sens subjectif dont l'agir est doté, et on peut la résumer en reprenant les termes de Petit (1990) :

Au sens faible, une action est 'intentionnelle', et faite 'intentionnellement', dans la mesure où l'agent explique ce qu'il a fait en employant des expressions d'attitudes intentionnelles', telles que 'j'ai voulu', 'j'ai cru', etc., ou en faisant référence à des 'états intentionnels' de désir et de croyance antérieurs à l'événement de l'action. (p. 71-72)

Si l'intentionnalité, les motifs ou les buts de l'acteur sont considérés comme des facteurs déterminants de la compréhension de l'agir, il s'ensuit qu'ils ont un rôle important à remplir dans l'action même. Demander l'identification de l'intention à l'agent qui a terminé ou est en train de réaliser une action, suppose d'emblée que l'intention a une part non négligeable dans le changement des événements et de l'état des choses, ce qui revient à dire que les phénomènes intentionnels constituent une forme de causalité spécifique. La question qui se pose alors inévitablement est de savoir comment des « choses idéelles », comme les intentions et les motifs, peuvent causer des changements physiques, réels, dans le monde ?¹ Cette question est d'une importance incontestable pour une théorie actuelle de l'action et demanderait une réflexion spécifique ; nous y reviendrons dans la seconde partie, en analysant la distinction proposée par Schütz entre projet et intention.

Reconnaître une antériorité des motifs et des intentions par rapport à l'événement de l'action a cependant une autre conséquence, qui concerne plus spécifiquement le type de connaissance qui est pertinent pour l'action. On est forcé d'affirmer que le lien entre l'intention et l'action n'est pas visible dans l'action elle-même ; il est chaque fois à reconstruire à partir de la connaissance a priori et a posteriori des intentions. Habermas le dit clairement, l'action intentionnelle ne se désigne pas elle-même comme action, ce qui veut dire que sa perception ne nous permet pas d'émettre des conclusions fiables quant au type d'action et quant au but que l'acteur poursuit. Revenons à notre exemple. Puisque l'observateur est un ami de l'agent, il n'a pas besoin de se borner aux faits observables. Nous pouvons supposer que l'observateur connaît les habitudes de son ami, il se peut qu'il sache que son ami à cette heure-là finit son travail et essaie d'attraper le tram pour arriver à l'heure à son match de tennis habituel. Il se peut aussi qu'il ait connaissance du fait qu'à cette heure-là son ami se trouve normalement au bureau et le voir courir dans la rue indique un accident, un cas urgent, un imprévu. Il se peut cependant aussi qu'il n'ait aucune indication pour comprendre l'action qui est en train de se dérouler. Dans tous ces cas, cela n'empêche pas qu'il attribue à son ami une intention à titre d'hypothèse, comme l'illustre Habermas en évoquant une douzaine d'intentions toutes apparemment possibles, même si elles n'ont pas toutes le même degré de vraisemblance.

On s'accorde donc sur le fait que la connaissance de l'action décrite reste inévitablement hypothétique, car même si nous admettons que l'observateur connaît le contexte général dans lequel l'action se déroule et que cela lui permet de développer des hypothèses assez fiables, le problème de la connaissance de l'action n'est pas résolu. Deux arguments au moins

1. Voir aussi l'idée du rôle causal des pensées dans l'action développée par Pharo, 1997, chap. 3 « Les pensées, causes normatives ».

peuvent encore être énoncés pour complexifier la situation. Premièrement, les hypothèses que l'observateur émet quant aux intentions des acteurs peuvent toujours être réfutées par ces derniers ; elles risquent d'être considérées comme des produits d'une imagination hasardeuse, et quelques-unes des hypothèses de Habermas pourraient effectivement être caractérisées ainsi. Deuxièmement, chaque action se présente comme une sous-action d'une action globale à la réalisation de laquelle elle participe. En conséquence, seul l'acteur sait quand une action commence et quand elle finit ; l'observateur, lui, ne connaît que la portion de l'action qui est manifeste pour lui (Schütz, 1987, pp. 30-31). Ce fait est pris en compte dans un grand nombre de recherches en sciences sociales qui tentent de remédier à cette lacune par des entretiens antérieurs et ultérieurs au processus d'action. Pour pouvoir décrire une action avec certitude comme réalisation d'un plan d'action spécifique, il faudrait donc connaître l'intention d'action dans son intégralité.

Ce postulat de l'intentionnalité de l'action surdétermine considérablement le questionnement auquel les théories de l'action cherchent à donner une réponse. En conséquence, une des questions les plus discutées est celle des conditions nécessaires pour que la connaissance d'une intention soit vraie. Ainsi, Anscombe, représentante du courant analytique au sein des théories de l'action, pose explicitement au centre de sa théorie la question de la vérité : « Quels genres d'énoncés vrais pouvons-nous formuler de façon certaine à propos des intentions de quelqu'un et comment savons-nous qu'ils sont vrais ? » (Anscombe, 1957, p. 7, cité par Pharo, 1990, p. 282). Habermas formule la même idée en d'autres termes dans le paragraphe cité : « le fait remarquable de l'action est qu'elle nécessite encore une interprétation ». Ces deux remarques reflètent les préoccupations qui, depuis Droysen et Dilthey², traversent les débats philosophiques et épistémologiques et dont l'objet était et est la recherche d'un type de connaissance adapté à l'action et dès lors propre aux sciences de l'homme. En distinguant le processus de la compréhension, qui fait recours aux intentions et motifs des acteurs, de celui de l'explication, lequel invoque des liens à caractère causal qui sont sous-tendus par les lois de la nature, le problème que l'action pose à la connaissance a trouvé une reconnaissance incontestable dans les différents courants philosophiques. Dans la tradition analytique, von Wright (1971) et Anscombe (1957) ont notamment démontré

2. Ce débat relatif à l'explication et à la compréhension a pris sa source dans la distinction posée par Dilthey (1883/1992) entre sciences explicatives et sciences descriptives (connue aussi en termes d'opposition entre sciences de la nature et sciences de l'esprit). Une première utilisation du terme de « sciences de l'esprit » est déjà attestable en 1847 chez Calinich dans sa « Propédeutique philosophique ». Les sciences de l'esprit ont selon lui pour objet les phénomènes comme l'état, la société, le droit, l'éducation mais aussi les interprétations du monde données dans la langue, les mythes, l'art, la philosophie et la religion (voir aussi Freuler, 1997, chap. 7).

que la compréhension de l'action selon le schème du syllogisme pratique a sa propre rationalité et un droit d'existence, à côté de la rationalité théorique mise en œuvre par les sciences de la nature. Dans la pensée de Habermas (1987a, b), l'appréhension scientifique et objective de l'action est rapportée au problème de la validité des interprétations et au rôle de l'observateur participant au monde vécu des acteurs. S'inscrivant dans la tradition herméneutique, Ricœur (1986) propose une démarche délibérément intégrative, qui s'attache à articuler les méthodes de compréhension et d'explication sous le label de l'interprétation. Grâce à ces développements, une revalorisation du concept d'action, notamment dans le cadre de la théorie des sciences, a vu le jour et a rendu problématique les tentatives d'orienter les analyses de l'action vers le type d'explication adopté par les sciences de la nature (Schneider, 1999). Ce débat a confirmé la forte dimension épistémologique du concept d'action, qui est intimement liée à l'importance attribuée à son aspect intentionnel par la majorité des auteurs. Ce qui nous intéressera dans ce qui suit est un deuxième aspect du concept de l'action, son déroulement dans le temps, qui conduit à compléter le questionnement épistémologique par une analyse prenant sa source dans une théorie de la constitution de l'action (approche émergentiste).

REMARQUE INTERMÉDIAIRE : DEUX TYPES D'ACTION, DEUX TYPES DE MONDE

La distinction entre deux types d'action : l'action orientée vers des fins, exemplifiée par le « passage rapide dans la rue » (agir téléologique ou finalisé) d'un côté, l'action de parole orientée vers l'entente entre au moins deux interlocuteurs (agir communicationnel) d'un autre, ne constitue certes pas la seule classification des actions proposée par Habermas, mais elle est sans doute la plus intéressante pour notre argumentation. La description de Habermas fait apparaître deux types d'action qui ne sont pas réductibles l'un à l'autre et relèvent de deux types de rationalité incommensurables. Par action langagière, Habermas entend en effet des actes par lesquels un locuteur cherche à s'entendre avec un autre sur quelque chose qui existe dans le monde. La particularité de cet agir réside dans le fait qu'il rend visible le point de vue de l'acteur, ce qui permet à l'interlocuteur d'inférer de l'acte de parole le type d'action simple qui vient d'être accompli, ainsi que l'intention du locuteur qui est à la source de son action langagière. C'est l'aspect réflexif du langage, en vertu duquel une action s'interprète elle-même, qui lie irrémédiablement la rationalité de cette action au processus social d'entente. De l'introduction de l'agir communicationnel dans le modèle de l'action intentionnelle qui nous servait de cadre jusqu'à présent, découlent selon Habermas au moins deux changements :

- a) Si l'on considère que la compréhension dominante dans le domaine de l'action téléologique est toujours celle d'une « troisième personne » (qu'il s'agisse réellement d'une troisième personne ou de l'agent qui regarde son action comme s'il n'était pas impliqué), la compréhension d'un acte de parole demande en revanche que l'observateur adopte le point de vue d'une « deuxième personne » (participant). Dans la mesure où en proférant un énoncé le locuteur poursuit le but de s'entendre avec l'auditeur, les deux doivent au moins parler la même langue ou partager le même monde vécu : faute d'attribuer des significations semblables aux événements et aux actions dans le monde, l'action langagière ne réalisera pas ses buts. On peut dire ainsi que dans l'action langagière, l'acteur et son observateur se rencontrent en tant que membres d'un monde qui est intersubjectivement constitué et partagé.
- b) Alors que dans l'action téléologique l'acteur intervient dans le monde des objets en produisant des effets à caractère causal, les fins de l'action langagière « [...] se situent [...] au-delà du monde auquel ils [les acteurs] se rapportent en adoptant l'attitude objectivante d'un observateur, et dans lequel ils interviennent en poursuivant leurs fins » (Habermas, 1993, p. 69). Dans la mesure où les deux actions ont des orientations bien spécifiques, il semble possible de les situer dans deux mondes différents : d'une part, un monde objectif dans lequel l'agent à travers son action cherche à faire exister une situation qui correspond à ses buts (p. 68) ; d'autre part, le monde de l'entente qui est, à en croire Habermas, un monde au-delà de ce monde objectif. Dans ce dernier, les objets se transforment en objets sur lesquels les interlocuteurs ont trouvé l'entente ou cherchent à s'entendre. L'interprétation partagée qui en découle est le résultat d'un échange plus ou moins acharné des différentes prétentions à la validité concernant un objet. L'affirmation de Habermas, selon laquelle « [...] une telle action langagière n'appelle pas une interprétation dans le même sens que le pas de course de l'ami » (p. 67), trouve sa raison dans la forte distinction entre un monde dans lequel les orientations et le processus d'action sont conçus en fonction de chaque acteur (action à l'intérieur du monde) et le monde des contraintes structurelles d'un langage intersubjectivement partagé (action au-delà du monde dans lequel elle intervient).

Dans le monde intersubjectivement partagé, l'action présente un sens déjà commun, ou qui peut le devenir sous l'effet de la médiation des ressources symboliques. Connaître l'action signifie en conséquence fabriquer ou percevoir un sens partagé, validé par une communauté d'entente. Habermas ne cesse néanmoins de souligner que l'action finalisée prend place dans le monde des objets (elle vise « un objectif à réaliser à l'intérieur du monde », p. 69). On pourrait voir dans ce souci de maintenir une différence entre le

monde objectif et le monde intersubjectif une confirmation de la *réalité propre* de l'action finalisée, qui ne peut être ni transformée dans le monde de l'entente sans perdre son statut dans le monde des objets, ni inférée du monde de l'entente. Tandis que l'agir communicationnel est caractérisé par le fait que l'intention qui le sous-tend devient l'objet d'un processus à caractère intersubjectif par l'intermédiaire de l'autoréflexivité de la langue qui fonctionne comme médium de la communication, dans l'action finalisée telle que la décrit Habermas, l'intention est considérée comme un élément indispensable de l'action qui se déroule réellement à l'intérieur du monde et y produit un certain nombre de changements. Dans la littérature spécialisée, on reproche néanmoins souvent à Habermas de donner une primauté morale à l'agir communicationnel, donc de privilégier cet agir vis-à-vis de l'agir finalisé (voir par exemple Meuter, 2000, p. 591). Même si ce reproche peut paraître justifié, nous le formulerons autrement : en distinguant ces deux types d'action, Habermas confirme le problème de l'action discuté jusqu'à présent, dans la mesure où l'action finalisée est analysée conformément au modèle de l'action intentionnelle : c'est l'acteur avec sa capacité de poser des buts qui fait que l'action existe. Habermas qualifie l'action téléologique d'« égocentrique en fonction de chaque auteur » (1993, p. 74), ce qui nous renvoie quasi-automatiquement à la dimension épistémologique du concept d'action que nous venons de discuter dans la première partie. Mais en prenant au sérieux la situation de l'action téléologique à l'intérieur du monde – ce qui ne signifie pas qu'elle ne puisse pas devenir l'objet d'une entente entre les individus à travers des énoncés langagiers qui portent sur elle –, la question qui se pose est de savoir *ce que signifie l'action considérée à l'intérieur du monde*. Nous croyons que si cette question n'est pas posée, la discussion autour de l'action reste dans le cadre d'un débat épistémologique, comme celui sur l'opposition entre explication et compréhension. Plusieurs réponses à cette question sont possibles et ont été données dans les différents courants philosophiques. Ainsi Habermas, dans le texte discuté, met l'accent sur le fait que l'agent produit des changements dans la réalité à travers son action, ce qui suppose une connaissance bien éclairée de la situation dans laquelle l'action se déroule pour pouvoir réaliser les buts envisagés. Une autre réponse à cette question est donnée par des auteurs qui mettent en question la conception des « fins arrêtées » et qui considèrent les moyens et les possibilités d'agir existants dans la réalité comme déterminants pour la spécification et l'élargissement des fins.³ Nous nous intéressons dans ce qui suit à une autre démarche possible qui renvoie au fait que l'action se constitue toujours dans le temps, en recevant dans le cours de son déroulement sa spécification qui est intimement liée au devenir de l'ego. C'est cette dernière manière de comprendre

3. Voir la discussion des idées de Dewey par Joas (1999, p. 165) et le texte de Clot dans ce volume.

« l'action à l'intérieur du monde » qui est développée dans la conception de Schütz.

LE LIEN INTRINSÈQUE ENTRE L'ACTION ET LE DEVENIR DE L'EGO (A. SCHÜTZ)

Schütz s'inscrit également dans la tradition qui voit dans l'intentionnalité le trait spécifique de l'action, mais il introduit, dans l'article « Choisir parmi des projets d'action », une distinction entre acte et action qui lui permet de développer un questionnement original concernant la constitution de cette dernière. Alors que l'action « [...] désignera la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire, qui se base sur un projet préconçu » (1998, p. 53), l'acte désignera toujours l'action accomplie, le résultat, l'effet de l'action qui s'est déroulée. Cette première distinction est complétée en aval, par une distinction entre conduite intentionnelle et conduite projetée. Selon l'auteur, un projet devient une intention de l'action si et seulement si elle entraîne véritablement la réalisation du projet. En conséquence, dans sa conception, l'intention de l'action est considérée comme une commande, un ordre interne (« Allons-y », « Faisons-le ») ; elle est une caractéristique intrinsèque de l'« action en cours » dans la mesure où, sans l'intervention de l'intention, une action projetée resterait au niveau de l'imagination, du simple vouloir. *En d'autres termes, l'intention est la condition nécessaire pour transformer une action projetée en action en cours.* Cela signifie que, pour Schütz, une action intentionnelle est toujours une « action extérieure », c'est-à-dire la réalisation réelle d'un but, ce qui exclut l'« action intérieure » du champ des actions intentionnelles et remet en question l'idée que l'intention existe antérieurement à l'action. Cette distinction conceptuelle entre projet et intention est importante pour Schütz ; il la reproduit à plusieurs niveaux et signale par là une opposition plus générale qui est fondatrice de sa théorie de l'action. Nous la retrouvons dans le découpage temporel de l'action en trois étapes : l'étape de la projection, l'étape de l'action en cours de déroulement et l'étape de l'interprétation. Un mot à propos de chacune d'entre elles.

Le point de départ de la projection est le résultat de la future action, c'est en fin de compte l'acte, l'acte imaginé comme ayant été accompli qui est utilisé pour fixer le but : le but est le résultat que l'action produirait si elle se réalisait. Dès lors, pour développer un projet d'action, l'agent doit se placer par l'imagination dans le futur, dans le temps où l'action serait déjà accomplie : « Ce qui est ainsi anticipé dans le projet n'est pas, dans notre terminologie, l'action future, mais l'acte futur, et il est anticipé au *future perfect, modi futuri esatti* » (1998, p. 55). Une telle anticipation dans la perspective temporelle du futur passé est possible, car l'agent dispose d'une

connaissance des actes que lui ou d'autres ont préalablement accomplis et qui sont similaires à l'acte projeté ; la projection se fonde sur la connaissance du « Je peux le refaire ». Le sujet élabore son projet en se référant à une connaissance disponible qui est constituée d'expériences potentielles dont le sujet s'attend à ce qu'elles soient similaires à celles du passé. L'action n'existe dès lors dans la projection que sous forme de connaissance disponible. On est tenté d'en conclure que selon Schütz l'action existe pour l'agent sous deux formes différentes : une fois comme « action en tant que processus en cours » (action intentionnelle) et une autre fois comme « action en tant qu'objet de la connaissance » (acte futur anticipé). Pourtant l'auteur signale que l'« action en cours » est déjà présente dans le processus de projection, ce dernier est aussi bien composé de la connaissance de l'acte futur que d'« [...]horizons vides qui seront uniquement remplis par la matérialisation de l'événement anticipé » (p. 56). Schütz (1987) utilise le terme d'horizon vide pour souligner le fait que la connaissance avant l'action diverge de celle d'après l'action. Il parle dans ce contexte d'une incertitude intrinsèque à chaque projet au sens où :

la connaissance dont je dispose au moment où je fais le projet doit, à proprement parler, être différente de la connaissance dont je disposais juste après avoir réalisé l'acte projeté, ne serait-ce que parce que j'ai 'vieilli', ou au moins que les expériences que j'ai eues pendant la réalisation de mon projet ont modifié mes circonstances biographiques et augmenté ma réserve d'expériences. (p. 27)

Non seulement l'action en cours figure déjà dans l'action projetée, mais la projection elle-même trouve une forme d'existence dans l'action en cours. Schütz intègre l'action intentionnelle et l'action projetée à chaque étape de l'action, ce qui relativise d'une certaine manière l'opposition entre les deux, posée au début de sa démarche. On retrouve la projection dans le cours d'action sous forme de « motifs-en-vue-de », qui trouveraient une formulation adéquate dans les énoncés langagiers suivants : « Je voudrais obtenir de l'argent » (l'état futur que j'anticipe est d'avoir enfin de l'argent pour...) ; « J'aimerais mettre un terme à cette histoire de couple » (l'état futur que j'anticipe est d'être séparé de l'autre) (cf. 1998, p. 57). Le « motif-en-vue-de » est omniprésent pendant toute la réalisation de l'action, il assure que l'agent perçoit l'action en cours dans la perspective temporelle du futur, ce qui s'avère être une condition pour son déroulement réel. Pour Schütz, le « motif-en-vue-de » est une catégorie exclusivement subjective, car il « [...]signifie ce qu'il[l'acteur]a actuellement en vue comme dotant de sens son action en cours [...] » (p. 57). L'observateur extérieur n'a qu'un seul moyen d'accès à ce monde des motifs : il doit se borner à demander aux acteurs des informations sur le sens subjectif de leur action.

Selon Schütz, il existe une deuxième classe de motifs, à savoir les « motifs-parce-que ». Ceux-ci nous donnent des informations sur la manière dont

l'agent a réalisé son « motif-en-vue-de », ce qui expliquerait son affirmation selon laquelle on ne peut saisir le « motif-parce-que » qu'une fois l'action terminée. C'est à partir de l'acte accompli qu'on doit reconstruire l'attitude de l'acteur envers son action et l'expliquer. Le « motif-parce-que » implique donc la perspective temporelle du passé rétrospectif dans laquelle on tente de trouver une réponse au pourquoi de l'action. Afin de clarifier la différence entre le « motif-en-vue-de » et le « motif-parce-que », on pourrait encore une fois recourir aux énoncés langagiers. Selon Schütz, dans la phrase « Le meurtrier a tué sa victime parce qu'il voulait obtenir son argent », le « motif-parce-que » est mal exprimé, parce qu'il est confondu avec le « motif-en-vue-de » qui pourrait, lui, être exprimé par la phrase : « J'agis en vue d'obtenir de l'argent ». Si on suit l'argumentation de Schütz, un « motif-parce-que » trouverait son expression dans l'énoncé : « J'ai tué quelqu'un parce que dans ma vie j'ai déjà quelquefois frôlé le seuil entre une vie criminelle et une vie conforme aux règles sociales ». Cet énoncé paraît artificiel, car il semble plutôt invraisemblable qu'un agent décrive en ces termes une action qu'il vient de réaliser. Schütz confirme cette impression en affirmant que le « motif-parce-que » est une catégorie exclusivement objective, accessible à l'observateur sans qu'il interroge l'acteur. Nous trouvons ici une distinction entre agent et observateur qui permet une objectivation normalisante de l'agent.⁴ Schütz souligne à plusieurs reprises que le « motif-parce-que » est caché à l'agent, ce dernier n'étant orienté dans son action que par un « motif-en-vue-de ». L'accès au « motif-parce-que » présente aussi pour l'agent le résultat d'une réflexion a posteriori, liée à l'effort d'objectivation. Schütz résume sa distinction entre ces deux types de motifs de la manière suivante :

En utilisant la forme linguistique « en-vue-de », je regarde le processus d'action en cours, qui est toujours en formation et qui apparaît donc dans la perspective temporelle du futur. [...] Le véritable motif « parce-que », cependant, implique, comme nous l'avons vu, la perspective temporelle du passé et réfère à la genèse de la projection elle-même. (1998, p. 58)

Après le temps de futur passé (projection) et le passé rétrospectif (l'objectivation), Schütz introduit un troisième temps qui est le temps de l'action en tant que telle et qui présente la deuxième étape de l'action dans l'ordre chronologique. Il s'agit ici de l'action en cours de déroulement qui nous intéresse particulièrement. Schütz utilise pour l'identifier le terme de « temps interne » (durée) et définit ce dernier comme « une série d'états

4. La nécessité de maintenir la distinction entre agent et observateur pour comprendre l'action est souvent soulignée dans la littérature. Pour justifier cette distinction, Beck défend par exemple l'idée que l'observateur peut proposer une description de l'action que l'agent lui-même n'est pas capable de donner, car l'observateur saisit plus objectivement le parcours de vie de l'acteur, voir Beck, 1975.

successifs et différents à travers lesquels l'ego passe » (p. 76). Chaque action est accompagnée par la sélection chaque fois subjective d'éléments qui sont pertinents pour l'agent, sélection qui peut se dérouler avec ou sans délibération. L'auteur introduit ici la distinction entre « possibilités ouvertes » et « possibilités problématiques » empruntée à Husserl. Les possibilités ouvertes ne font pas l'objet d'une délibération de l'agent ; elles ne sont même pas perçues comme possibilités par celui-ci, mais présentent pour lui une certitude empirique à laquelle il se fie pour réaliser son but. Les possibilités problématiques ont quant à elles un caractère alternatif et exclusif : « [...] les possibilités de choix sont successivement produites et exclusivement dans le temps interne, dans la durée » (p. 74).⁵ La situation de choix entre différentes possibilités d'action est considérée par les sciences sociales comme la situation normale de chaque action et comme un des objets privilégiés de leurs recherches (p. 72). Même si Schütz souscrit à cette idée, il dénonce néanmoins 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. Schütz utilise le terme de « temps interne de l'action » pour conceptualiser le fait que les alternatives sont produites exclusivement à l'intérieur de l'action et cela d'une manière successive. Il s'ensuit que les traits les plus importants de l'action intentionnelle sont sa linéarité et son caractère irréversible.⁶ Le temps interne de l'action se distingue ainsi visiblement des deux autres temps analysés par Schütz, ceux-ci étant réversibles : le passé futur court en avant sur l'axe temporel en se retournant sans arrêt vers le passé et le passé rétrospectif arrête le temps pour retrouver son point de départ sur l'axe du temps écoulé.

Que signifie ce renoncement à la spatialisation du temps ?⁷ La description que Schütz donne de la délibération et pour laquelle il utilise une terminologie quasi naturaliste fournit une première réponse. En faisant référence à la théorie bergsonienne du choix, qui distingue entre la durée interne avec sa succession continue d'états et le temps spatialisé dans lequel il y a une juxtaposition d'expériences isolées, il décrit la délibération comme « une série dynamique d'états de conscience interpénétrés qui se

5. Un parallèle intéressant existe entre ces réflexions de Schütz et celles de Taylor (1999) qui propose sous le titre « Qu'est-ce qu'une action humaine ? » une distinction entre des « valeurs faibles » et des « valeurs fortes », en désignant les dernières comme exclusives et incompatibles.

6. Les mêmes caractéristiques de l'action ont été soulevées par Taylor, 1995, p. 568, 569.

7. Une discussion intéressante du phénomène de la spatialisation du temps et de son emprise sur les recherches historiques est proposée par Koselleck, 2000.

renforcent les uns les autres et conduisent à un acte libre par une évolution naturelle et créée » (p. 75). S'agissant d'une action intentionnelle et libre, l'expression d'« évolution naturelle » peut laisser perplexe ; on est en effet beaucoup plus habitué à opposer l'évolution naturelle et l'action intentionnelle que de voir expliquée cette dernière par la première. Pourtant, l'emploi de ces termes n'est pas un produit du hasard : dans un autre paragraphe, Schütz reconferme son identification de l'action à un processus naturel, en soulignant le rattachement de l'action au devenir du sujet :

Si je choisis entre deux actions possibles X et Y et que je vais tour à tour de l'une à l'autre, cela signifie, dit Bergson, que je vis dans une série d'états d'esprit qui peut être référée à deux groupes selon mes inclinations dominantes envers X ou son opposé. Mais même ses inclinations opposées ont simplement une seule forme d'existence réelle, X et Y sont simplement des symboles désignant différentes tendances de ma personnalité à des moments successifs de ma *durée*. Ils ne sont pas, au sens strict, deux états opposés, mais une série d'états successifs et différents à travers lesquels l'ego passe, grossissant et s'étendant continûment tandis qu'il parcourt les tendances imaginaires qui changent durant le processus de délibération, tout comme l'ego lui-même change. Ainsi, le fait de parler de deux tendances ou de deux directions est purement métaphorique : en réalité il n'y a ni deux tendances, ni deux directions, mais juste un ego qui vit et se développe dans ses hésitations jusqu'à ce que l'action libre s'en détache comme un fruit trop mûr. (pp. 75-76)

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 ». Affirmer que l'action découle d'une manière quasi naturelle du processus de constitution du sujet implique au moins deux idées. Premièrement, Schütz affirme l'indépendance entre l'émergence de l'action et toute rationalisation et réflexion réalisées par le sujet. Cela ne remet pas en question l'existence de ces processus avant, après et lors de l'action ; mais ils ne sont pas considérés comme des éléments décisifs pour le « détachement de l'action ». Ce qui explique aussi pourquoi une action parfaitement rationnelle est impossible pour Schütz (1987, pp. 35-41, p. 51). Deuxièmement, en rattachant l'action au devenir de l'ego, Schütz donne une réponse à la question : qu'est-ce qui fait être l'action ? L'action d'un sujet trouve sa source non pas dans la connaissance projective ou rétrospective de l'agent mais dans l'agentivité du sujet, c'est-à-dire dans la capacité de ce dernier à entrer en action et à maintenir celle-ci.⁸ Le trait principal d'une action serait donc de produire des possibilités ouvertes et problématiques qui l'entretiennent, qui la font vivre, qui la rendent *détachable*. Cette

8. Nous n'évoquons pas ici des conditions corporelles et physiques souvent discutées comme ce qui rend enfin possible l'action (Habermas, 1987b, p. 112-114 ; Meuter, 2000), mais de l'agentivité du sujet qui selon nous ne peut être inférée ni des conditions corporelles ni des conditions sociales.

conception émergentiste de l'action souligne d'une manière intéressante la réalité empirique de l'action pour l'acteur. Au lieu d'expliquer les actions à partir des intentions préalables (voir plus haut), l'action est pensée dans son lien inséparable avec le devenir du sujet, devenir qui est dépendant de la capacité de celui-ci à faire *se détacher* chaque fois une action libre.

Ce qui apparaît ici est l'idée que l'émergence de l'action dépend de la capacité de l'agent de conformer l'action à son devenir. Dans le devenir de l'ego, l'action trouve sa propre réalité dont l'agent ne peut faire abstraction. Pour illustrer ces implications quasi ontologiques sous-tendant la conception de l'action de Schütz, nous nous référons à une description que Bühler a faite en 1927 et qui au premier regard ne semble être valable que pour des cas marginaux. En articulant les réflexions de Bühler à celles de Schütz⁹, on peut cependant constater que le cas dit marginal fait intégralement partie du modèle de l'action esquissé jusqu'à présent. Nous lisons chez Bühler :

Si pour chaque but pouvait être immédiatement actualisé un système de conditions qui garantirait, même sous une forme approximative, sa réalisation, alors il n'existerait sans doute pas autant de déraillements (psychiques) dus à une insuffisance intérieure et il n'existerait pas non plus autant de gens qui marchent sur cette route pavée de bonnes intentions qui mène à l'enfer. Mais peut-être beaucoup de déraillements seraient explicables par le fait que le réalisateur est attiré dans le cercle de fascination d'un système étranger à son but, comme une comète est attirée d'un système solaire à un autre. Vraisemblablement, c'est la dernière opinion qui est la nôtre. Dans l'être humain, il existe tellement de systèmes étrangers et souvent contradictoires les uns par rapport aux autres, que le problème central d'une analyse de la structure est de savoir comment à travers ces systèmes un bateau peut être piloté vers des buts lointains et éloignés. (1978, p. 121)¹⁰

Dans une théorie intentionnelle de l'action, les échecs de l'action sont souvent rapportés aux situations et interventions extérieures et non prévisibles pour l'agent. La tentative de Bühler de les rattacher aux « déraillements (psychiques) dus à une insuffisance intérieure » peut d'abord choquer, car

9. Schütz et Bühler ont travaillé dans les années 20 à Vienne. Schütz (1899-1959) étudie le droit et les sciences sociales. Ses premières recherches ont été faites dans les années 1924-1928. En 1932 son principal ouvrage paraît à Vienne (Schütz, 1981). Bühler (1879-1963) enseigne à partir de 1922 comme professeur de philosophie, psychologie et pédagogie expérimentale à l'Université de Vienne. Bien que les deux travaillent dans des domaines bien différents – Bühler écrit une théorie de la langue et Schütz esquisse une sociologie compréhensive – leurs préoccupations théoriques se rencontrent autour du concept de pertinence, qui joue pour tous les deux un rôle primordial (voir Schütz, 1971 ; Bühler, 1934, I.3).

10. Voir la mise en contexte des réflexions de Bühler sur l'action proposée par Friedrich, 1999. La définition de l'action comme un pilotage du sujet dans un monde de déterminations complexes et contradictoires se fait dans le cadre d'une discussion des problèmes épistémologiques (crise et unité) de la psychologie de son époque.

elle semble réduire l'agent à un cas de psychologie pathologique. Pourtant, le rattachement de l'agir au devenir du sujet proposé par Schütz expliquerait la situation rapportée. Ce ne sont pas des intentions qui sont à la source de ce déraillement, mais la tentative du sujet de transformer ces intentions (constituant « un système étranger à son but » – Bühler) en une action de l'agent lui-même. En dépit de tout effort réflexif et rationnel, les intentions ne se révèlent pas comme faisant partie du devenir du sujet et le résultat est soit un renoncement de l'agent à la tentation d'agir (incapacité d'agir) soit une action dérivée.¹¹

Ce que suggère notre lecture de Schütz, c'est un réinvestissement d'une *approche constitutive* de l'action, dans la mesure où l'agent n'est pas seulement présenté comme causant des changements dans la réalité à partir de ses buts à caractère égocentrique, mais comme étant confronté à son devenir, qui constitue l'être de son action, qui fait être cette dernière. En ce sens, chez Schütz, l'action est « à l'intérieur du monde » (Habermas). Ce point peut être discuté et l'on pourrait nous objecter que l'apport majeur de la pensée de Schütz à une théorie de l'action réside dans les idées de typicalité et d'intersubjectivité¹². Mais, ce qui nous intéresse dans les réflexions de Schütz, ce n'est pas sa prise en compte de la composante intersubjective de l'action, mais son modèle de l'action intentionnelle qui inclut son déroulement dans le temps comme aussi constitutif pour elle que les intentions et les motifs de l'agent. L'introduction de l'aspect temporel à partir du lien constitutif entre l'action et le devenir du sujet présente selon nous une piste intéressante pour un élargissement de la théorie de l'action téléologique dans le cadre d'une pensée philosophique. À l'issue de notre lecture de Schütz, nous proposons d'intégrer dans le concept de l'action intentionnelle « le cours de son déroulement » ou autrement dit sa « constitution dans le temps », qui relativise la compréhension de l'action à travers les seules intentions, dans la mesure où le lieu de la validation (comme aussi de la création) des intentions devient l'action elle-même, sa réalisation ou encore sa non-réalisation. Même si ce concept élargi de l'action intentionnelle est déjà présent dans nombre de théories, nous croyons cependant qu'il est encore peu élaboré sur le plan méthodologique. La conclusion est donc consacrée à la discussion des différentes formes de connaissance de l'action analysées par Schütz.

11. Il s'ensuit que dans une théorie de l'action telle qu'elle est projetée par Schütz, la responsabilité accordée à l'agent pour ses actes obtient une dimension fortement existentielle (voir aussi Schurmans dans ce volume).

12. Voir sur ce point de la théorie de Schütz les analyses de Zaccai-Reyners, 1996.

CONCLUSION

Selon Schütz, il existe au moins trois formes de connaissance de l'action. Tout d'abord, la compréhension peut se faire dans une relation des *consociés* qui est caractérisée par une communauté de temps et d'espace. L'observateur partage avec l'agent la situation d'action, il se trouve face à face avec lui, ce qui lui permet d'avoir accès au temps intime de son existence. Cela veut dire aussi que l'observateur n'a pas besoin et est même empêché notamment par la « signifiante physiologique »¹³ de faire appel aux généralisations et aux idéalizations pour comprendre l'autre : « [...] chaque partenaire participe au déroulement de la vie de l'autre, peut saisir dans un présent vivant les pensées de l'autre au fur et à mesure qu'elles s'édifient » (Schütz, 1987, p. 23). L'auteur utilise une fois de plus le terme de « temps interne », ce qui nous permet de conclure que la relation entre des *consociés* serait le lieu privilégié pour la connaissance de l'action en cours, et la signifiante physiologique marque, indique, matérialise cette interdépendance de l'action et du « devenir de l'ego ».

Dans les autres formes de relations sociales caractérisées par une communauté d'appartenance, les observateurs sont des partenaires impliqués et se forcent à construire un modèle typique du comportement et des motifs sous-jacents au comportement de l'autre. Il s'agit d'une typification de l'autre dans laquelle seulement certains aspects de sa personnalité sont retenus comme pertinents (l'autre généralisé) : « C'est en connectant l'action en cours typique aux motifs sous-jacents typiques de l'acteur que nous arrivons à la construction d'un type personnel. Celui-ci peut-être plus ou moins anonyme et, par conséquent plus ou moins vide de contenu » (p. 32). À partir de l'exemple « envoyer une lettre par la poste », Schütz illustre le processus d'auto-typification (endosser le rôle du client de la poste) et de typification de l'autre (trier le courrier et le distribuer au destinataire) : plus les relations sociales sont standardisées et institutionnalisées, plus ces attentes typifiantes ont une chance d'être remplies par l'autre. Les modèles de l'action typifiée sont, selon Schütz, un des objets privilégiés de la sociologie qui les analyse en termes de « rôle social », de « fonction sociale » ou encore d'« habitus ».

Le troisième groupe d'observateurs est constitué par les chercheurs en sciences sociales, que l'on peut qualifier d'observateurs désintéressés. Le chercheur présente des traits communs avec le partenaire impliqué dans la mesure où il doit se servir également de la typification pour comprendre

13. « Pour chacun des partenaires, le corps de l'autre, ses gestes, son allure et l'expression de son visage, sont immédiatement observables, pas seulement comme des choses ou des événements du monde extérieur mais dans leur signifiante physiologique, c'est-à-dire comme les symptômes des pensées de l'autre. » (Schütz, 1987, p. 23)

l'action. En revanche, son système de pertinence et de buts se spécifie en tant qu'il est un « être dans une situation scientifique » : « Ce n'est qu'à l'intérieur de ce cadre qu'il peut choisir son problème scientifique particulier et prendre ses décisions scientifiques. Ce cadre constitue son "être dans une situation scientifique" qui dépasse sa situation biographique comme être humain à l'intérieur du monde » (p. 46). Le chercheur adopte chaque fois une position bien différente de celle de l'observateur impliqué et du *consocié* par le simple fait que le problème scientifique détermine ce qui devient pertinent pour l'analyse et l'interprétation d'une action. L'organisation des données à analyser se fait autour de ce problème qui prend lui-même sa source dans le champ de la connaissance préorganisée et propre à la science (règles et procédures validées). Alors que dans l'action réelle le processus de sélection de ce qui est pertinent prend naissance dans l'agent ou dans l'observateur impliqué, qui se considèrent tous deux comme le « centre du monde », dans le monde de la science « le problème scientifique, une fois établi, conditionne à lui seul les structures de pertinence » (p. 49). Selon Schütz, ceci entraîne que « le scientifique prend pour du bon argent ce qu'il définit comme une donnée, et ceci indépendamment des croyances partagées par n'importe quel groupe dans le monde de la vie quotidienne » (p. 49) ; ou, en d'autres termes, l'objet de la recherche scientifique est en fait un *homunculus*, car l'acteur « est investi d'un système de pertinence s'originant dans le problème scientifique de son constructeur et non pas dans la situation particulière déterminée biographiquement d'acteur à l'intérieur du monde » (p. 50). Ce que le chercheur en sciences sociales cherche à saisir, ce n'est pas la rationalité de l'action qu'il analyse, mais un modèle d'action qui doit exclusivement sa rationalité aux dispositifs méthodologiques développés afin d'atteindre une connaissance objective.

Le tableau que Schütz dresse des trois formes de connaissance de l'action s'insère dans la logique du débat autour d'une épistémologie spécifique des sciences humaines. En effet, même si Schütz reconnaît qu'une modélisation scientifique va toujours suivre sa propre logique, il maintient néanmoins le postulat de l'interprétation subjective qui affirme que « [...] le problème majeur des sciences sociales est l'élaboration d'une méthode permettant de traiter avec objectivité la signification subjective de l'action humaine » (p. 52 ; voir aussi 1981, pp. 1-3). La discussion de l'action sous l'aspect de son déroulement dans le temps nous amène cependant à réviser le concept de signification subjective de l'action, à en distinguer au moins deux éléments : d'un côté les intentions, motifs, sentiments de l'acteur avec lesquels la signification subjective est effectivement souvent identifiée, et d'un autre côté le temps interne de l'action, le lien entre le devenir de l'agent et l'action. Dans ce contexte, le renvoi allusif de Schütz à la signification physiologique lorsqu'il discute la première forme de connaissance de l'action présente un intérêt tout particulier. Cette signification physiologique

pourrait être interprétée comme une sorte de « matérialité » qui indique et exprime justement ce deuxième moment de la signification subjective de l'action : la constitution de l'action en fonction de son temps interne. Elle indique quelque chose comme l'être en constitution et présente une espèce de « signe » de constitution tout en étant cet être en constitution. La référence de Schütz à la physiognomie est néanmoins étonnante, dans la mesure où au début du XX^e siècle, les méthodes de la *physiognomie*¹⁴ ont été depuis longtemps considérées comme démodées et dépassées. Remplacées en sciences humaines par les méthodes de généralisation, idéalisation et modélisation, la démarche proposée par la physiognomie ne fait plus objet de débats. Pourtant Schütz n'est pas le seul à faire appel au concept de physiognomie ; nous trouvons chez d'autres chercheurs, de Humboldt à Bühler, des références positives à ce concept. Les raisons et les enjeux d'un tel intérêt pour la physiognomie ne peuvent pas être élucidés dans cet article. Nous nous bornerons à signaler qu'aussi bien Schütz, que par exemple Humboldt (voir Friedrich, 2000), ne s'intéressent pas à la méthodologie de la physiognomie, mais à la possibilité de saisir dans une certaine « matérialité » la constitution de l'action par le sujet. Ils rapportent la signifiante physiognomique au processus de constitution du sujet, aux « pensées au fur et à mesure qu'elles s'édifient » (Schütz). La signifiante physiognomique « exprime » donc le temps du présent vivant, qui se distingue aussi bien du futur passé (projection) que du passé rétrospectif (interprétation). Cependant, par l'introduction de ce troisième type de temps dans la théorie de l'action, les problèmes que l'action pose à une connaissance objective ne sont pas résolus, ni Schütz, ni Humboldt ne transposent leurs réflexions philosophiques sur un plan méthodologique.¹⁵ Mais l'idée du temps interne (signifiante physiognomique) apporte un complément important à la théorie de l'action, car elle permet de conceptualiser (théoriser) des traits de l'action humaine inaccessibles à l'interprétation en amont (saisie du projet) ou en aval de l'action (saisie de la réalisation) et présente en conséquence un relais intéressant, même si son opérationnalité resterait à tester, entre la pensée philosophique et celle des sciences humaines.

14. La finalité de la physiognomie a été de rendre lisible l'intérieur de l'âme à travers des traits extérieurs du corps et notamment du visage. La physiognomie est souvent définie comme la capacité de connaître et de juger l'intérieur d'un homme par l'extérieur.

15. La situation de Bühler est un peu différente. Il élabore une théorie de la langue dans laquelle il discute des phénomènes linguistiques du point de vue d'une « matérialité » qui, elle-même, est inséparable et non existante en dehors du *processus de constitution* des signes linguistiques, voir par exemple les analyses de Bühler sur les modes déictiques en allemand, 1934, paragraphe 6.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anscombe, E. (1957). *Intention*. Ithaca New York, Cornell University Press.
- Anscombe, E. (1990). L'intention. In P. Pharo & L. Quéré (Éd.), *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie* (pp. 257-266). Paris : EHESS.
- Beck, L.W. (1975). *The Actor and the Spectator*. New Haven, London :Yale University Press.
- Bergson, H. (1927). *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris : PUF.
- Bühler, K. (1927/1978). *Die Krise der Psychologie*. Frankfurt/M., Berlin, Wien : Ullstein.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart, New York : Fischer Verlag.
- Calinich, E.A.E. (1847). *Philosophische Propädeutik für Gymnasien, Realschulen und höhere Bildungsanstalten sowie zum Selbstunterrichte*. Dresden.
- Dilthey, W. (1992). Introduction aux sciences de l'esprit. In W. Dilthey, *Œuvres* (Vol. 1, pp. 145-361, S. Mesure, trad.). Paris : Cerf. (Original publié 1883)
- Freuler, L. (1997). *La crise de la philosophie au XIX^e siècle*. Paris : Vrin.
- Friedrich, J. (1999). Crise et unité de la psychologie : un débat dans la psychologie allemande des années 20. *Bulletin de psychologie*, 52 (2), 247-257.
- Friedrich, J. (2000). Le recours de Humboldt au concept de « physionomie ». *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 53, 81-100.
- Habermas, J. (1987a). *Logique des sciences sociales et autres essais* (R. Rochlitz, trad.). Paris : PUF.
- Habermas, J. (1987b). *Théorie de l'agir communicationnel*, Vol. 1 : *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (J.-M. Ferry, trad.). Paris : Fayard. (Original publié 1981)
- Habermas, J. (1993). Actions, actes de parole, interactions médiatisées par le langage et monde vécu. In J. Habermas, *La pensée postmétaphysique : essais philosophiques* (R. Rochlitz, trad., pp. 65-104). Paris : Armand Colin.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir* (P. Rusch, trad.). Paris : Cerf.
- Koselleck, R. (2000). *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Meuter, N. (2000). Die körperliche und die soziale Infrastruktur des Handelns. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 48 (4), 579-593.
- Petit, J.-L. (1990). L'action intentionnelle. La théorie de Davidson est-elle vraiment intentionaliste ? In : P. Pharo & L. Quéré (Éd.), *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie* (pp. 71-84). Paris : EHESS.
- Pharo, P. (1990). La question du pourquoi. In P. Pharo & L. Quéré (Éd.), *Les formes de l'action. Sémantique et Sociologie* (pp. 267-309). Paris : EHESS.

- Pharo, P. (1997). *Sociologie de l'esprit. Conceptualisation et vie sociale*. Paris : PUF.
- Ricœur, P. (1986). Expliquer et comprendre : Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire. In P. Ricœur, *Du Texte à l'action. Essais herméneutiques II* (pp. 161-182). Paris : Seuil.
- Schneider, H. J. (1999). Handlung – Verhalten – Prozess. Skizze eines integrierten Ansatzes. In J. Straub & H. Werbik (Ed.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs* (pp. 27-48). Frankfurt/M., New York : Campus.
- Schütz, A. (1971). *Das Problem der Relevanz*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Schütz, A. (1932/1981). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Schütz, A. (1987). Sens commun et interprétation scientifique de l'action humaine. In A. Schütz, *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (A. Noschis-Gilliéron, trad., pp. 7-63). Paris : Klincksieck.
- Schütz, A. (1998). Choisir parmi des projets d'action. In A. Schütz, *Éléments de sociologie phénoménologique* (T. Blin, trad., pp. 53-87). Paris : L'Harmattan.
- Taylor, C. (1995). Suivre une règle. *Critique*, 579/580, 554-572.
- Taylor, C. (1999). Was ist menschliches Handeln ? In C. Taylor, *Negative Freiheit ? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus* (pp. 9-51). Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Wright, G.H. von (1971). *Explanation and Understanding*. Ithaca, New York : Cornell University Press.
- Zaccaï-Reyners, N. (1996). *Le monde de la vie*, Vol. 1 : Schütz et Mead. Paris : Cerf.

Une grammaire de l'action

Claude de Jonckheere
Institut d'Études Sociales de Genève

DÉCRIRE L'AGIR

La question traitée dans ce texte est de savoir si les praticiens de l'aide psychosociale ou plus largement encore ceux qui ont à agir envers autrui peuvent rendre compte de leurs actes en des termes qui ne leur imposent pas une forte réduction de ce qu'ils expérimentent lorsqu'ils agissent dans leur vie quotidienne. En ce sens, le modèle de l'action rationnelle semble imposer ses limites. Bien que l'action rationnelle soit conçue de manière quelque peu différente selon les auteurs, on peut néanmoins retrouver chaque fois des caractéristiques premières. Selon Joas (1999) : « Elles présupposent premièrement que le sujet est capable d'agir en fonction d'un but, deuxièmement qu'il maîtrise son corps, troisièmement qu'il est autonome relativement à ses semblables et à son environnement » (p. 157). Certes, nombre d'auteurs soulignent les limites des modèles d'action rationnelle, cependant, même lorsque c'est le cas, celui-ci sert encore de référence pour mesurer les écarts pouvant exister entre cet idéal et les actions réelles commises en situations. Elster (1986), notamment, pose des critères auxquels l'action rationnelle devrait répondre pour ensuite en montrer les limites, mais ces dernières sont définies par écart à l'égard du modèle. La déontologie fondée sur la philosophie morale procède de même et les variations entre le modèle et l'acte réellement commis sont compris comme l'expression de la faiblesse de la volonté. Les auteurs, reconnaissant que les conduites humaines ne sont pas toujours rationnelles, et l'on peut citer avec Elster, Davidson (1991) ou encore von Wright (1991), réservent cependant le terme « action » à ce qui est dirigé vers un but, maîtrisé par

l'agent et accompli de manière autonome. Les textes réunis par Neuberger (1991) dressent l'état de la question et indiquent que l'explication de l'action peut prendre plusieurs formes de rationalité. On peut en déduire que le fait que des conduites puissent échapper à la volonté de l'agent est souvent traité en tant que cas particulier de l'action ou défaillance du vouloir et non comme constitutif de l'action qu'il s'agirait alors de décrire en tant que telle. Pourtant, Spinoza indiquait déjà l'ignorance dont nos actions sont enveloppées : « Vous ne savez pas ce dont vous êtes capables en bon ou en mauvais, vous ne savez pas d'avance ce que peut un corps ou une âme, dans telle rencontre, dans tel agencement, dans telle combinaison » (in Deleuze, 1981b, p. 168), dit-il. On retrouve chez Nietzsche, mais aussi notamment chez Foucault (1984), Deleuze et Guattari (1991) une telle lecture sceptique de la capacité des humains d'agir rationnellement.

Il ne s'agit pas de discuter ici ces tentatives de sortir de l'emprise de la rationalité de l'agir comme de celle du sujet souverain. Joas (1999) en trace l'histoire et les enjeux tout en insistant sur la nécessité d'insérer la composante créative de l'agir dans la compréhension des actes les plus concrets. Dans le prolongement de la position sceptique mettant en question un modèle présentant les états mentaux de l'agent comme la cause d'une action considérée, je tenterai de montrer qu'une compréhension à la fois non réductrice et non contre-intuitive de l'agir envers autrui impose de prendre en compte la situation dans laquelle l'action s'effectue. Ainsi, l'intelligibilité de l'action se gagne en refusant de la réduire à des causes comme la volonté ou à des buts comme le bien et en insérant l'agir humain dans la situation dans laquelle il s'exprime. Dans cette perspective, le lien entre une action et la situation n'est pas seulement contingent, mais il est constitutif de l'agir lui-même. Cette orientation que l'on peut rattacher au holisme vise à produire des descriptions dans lesquelles chaque action ou chaque séquence d'action dit quelque chose de l'action en tant que partie d'un tout. À cet égard, Descombes (1996) déclare : « Les prédicats holistes sont des prédicats des parties en tant que partie d'un tout. Les parties sont ce qu'elles sont grâce au tout, c'est en ce sens que le tout précède les parties » (p. 165).

Pour décrire l'agir envers autrui en prenant en compte sa composante fondamentalement créative et son lien constitutif à la situation, il nous faut nous doter d'une « grammaire ». Celle-ci doit pouvoir rendre compte de l'aspect singulier de l'action tout en respectant les obligations du holisme. Pour ces raisons, je parle plutôt de grammaire que de théorie ou de modèle. Certes, la différence entre une grammaire et une théorie ou un modèle n'est pas simple à établir et je ne m'y attarderai pas, cependant le premier de ces termes indique l'intention de décrire ou de redécrire plutôt que de construire des régularités généralisantes ou d'interpréter en référence à des concepts abstraits. La grammaire a ici le sens que lui donne

Wittgenstein (1961) dans les *Investigations philosophiques* : « C'est la grammaire qui dit quel genre d'objet est quelque chose » (p. 243). La grammaire est autonome à l'égard de la réalité et ne vise pas l'essence des choses, elle décrit les possibilités des phénomènes, à travers le genre d'énoncés que nous formulons sur eux (p. 159). Bien que l'auteur fasse un usage peu orthodoxe du terme, on peut comprendre que le concept de grammaire désigne les règles dont nous faisons usage afin que des mots et des propositions soient dotés de significations. Bouveresse (1987) dit que la grammaire de Wittgenstein est « une sorte de morphologie impure des significations » (p. 254).

Pour ce qui nous occupe, une grammaire de l'action est constituée des mots et des propositions que nous utilisons pour décrire l'action ou plutôt pour décrire certaines possibilités d'actions. En ce sens, il y a une grammaire de l'action rationnelle, une grammaire de l'action causée, une grammaire de l'action située, etc. La grammaire que j'utiliserai pour décrire l'action, en la connectant à la perception tout en l'insérant dans la situation qui affecte un sujet conçu comme ayant des aptitudes à agir, me sera essentiellement fournie par Whitehead (1995).

LE MARIN, LA MER ET LE CÉTACÉ

Pour vérifier si une telle grammaire est envisageable, je propose un détour par la littérature. Lorsqu'il s'agit de comprendre l'action en tant que phénomène immanent, une telle diversion semble permettre plus de netteté et d'innocence qu'une plongée immédiate dans les pratiques sociales. Le texte est donné par l'auteur, sa compréhension est, certes, à conquérir, mais il constitue un élément stable et les outrages qu'il peut subir le laisseront intact. Il n'en est pas de même des pratiques sociales, elles sont en devenir et ce que je peux en dire ne les laissera pas, même imperceptiblement, en l'état. Sur ce point, je me démarque de Ricœur (1986) proposant de comprendre l'action comme un texte. Par contre, je reprendrai l'idée que, à l'instar du texte échappant à son auteur, l'action se détache de son agent et développe ses propres conséquences.

Moby Dick (1851/1970) de Melville (1819-1891) s'impose. Effectivement, ce texte m'habite depuis une adolescence d'aventurier contemplatif. Aujourd'hui, il continue de frapper mon esprit par sa capacité à mettre en scène une multitude d'éléments humains et non humains. La prétention à la puissance du capitaine Achab, sa tyrannie envers son équipage, ne sont que vaines agitations parmi des éléments qui le dépassent. Il ne restera de son obstination vengeresse que folie et mort, même si folie et mort se vivent avec grandeur et passion. Le génie de Melville interroge notamment l'action conçue comme étant produite par la volonté d'un agent rationnel

poursuivant des fins déterminées. Il répond en faisant de l'humain un être sans cesse dépassé. *Moby Dick* est le récit de la vie d'un homme s'échappant à lui-même, abandonné de Dieu (Richir, 1996). L'existence de la baleine blanche, cette chose non pigmentée qui « nous fait reculer devant l'absence de Dieu faite de l'absence de toute couleur » (Melville, 1970, p. 228), est le signe que la volonté divine s'est détournée du monde et de ses créatures, les laissant incolores. L'abandon divin, le dépassement de l'homme par ces forces qui s'expriment en lui suscitent l'effroi lorsque, au terme de son périple, le capitaine Achab disparaît à jamais dans les profondeurs :

Et le harpon fut lancé, la baleine frappée chargea, la ligne courut dans son engoujure en s'enflammant, puis se noua. Achab se pencha pour la démêler et il y parvint, mais le nœud coulant en plein vol lui enserra le cou et sans voix, comme la victime des bourreaux muets des sultans, il fut emporté hors de la baleinière avant que les hommes aient le temps de s'en apercevoir. L'instant d'après, la lourde épissure à l'œil de l'extrémité de la ligne gicla hors de la baille vide, renversa les canotiers et, frappant la mer, disparut dans les profondeurs. (p. 570)

L'auteur, et c'est bien là que réside son talent, décrit une série d'actions en usant de verbes aux formes actives et passives. Arrive ainsi quelque chose aux objets, aux animaux, et aux humains, au harpon, à la baleine, à Achab et à ses canotiers. Choses, animaux et humains sont alors passivement objets d'actions, mais sont également activement causes d'actions. Dès lors, dans une telle description, l'action ne peut être réduite à une suite reliant chronologiquement une cause, étant la volonté d'un agent, à une action suivie elle-même d'effets. Une telle description aurait donné une formulation telle que : Achab veut tuer la baleine, il prend son harpon, le lance, rate son coup et se trouve entraîné dans les profondeurs et dans la mort. Si Melville s'était pris de cette manière pour décrire la disparition d'Achab, outre que le récit aurait manifesté une désolante platitude, l'ensemble du roman aurait perdu sa signification même. En effet, Melville ne met pas en scène un capitaine ayant perdu la raison et ayant pour unique obsession la volonté de se venger d'une baleine blanche lui ayant emporté sa jambe. Il met en scène des actions qui déterminent des rapports entre humains et non humains et des rapports qui déterminent des actions, sans ordre préétabli. Achab est agi par *Moby Dick*, ses marins, la mer, les courants, les vents, son bateau, son harpon autant qu'il agit sur eux. Il montre l'œuvre de forces qui dépassent et malmènent le capitaine vengeur, de forces plus grandes que lui. Sa folie n'est alors pas la cause de son active obsession, elle n'est que l'expression de ce qu'Achab est dépassé par quelque chose de plus grand que son être. Ses folles pensées, ses déraisonnables comportements ne sont certainement rien d'autre que l'expression du dépassement de son être par des forces du dehors. Provenant de Dieu, de la morale, de la

nature, elles colonisent l'âme d'Achab, déterminent son désir de vengeance, impulsent ses actions, sur lui-même, l'équipage, le navire et cette maudite baleine blanche.

Le capitaine ne s'y trompe pas. En se battant contre le gigantesque animal marin, c'est bien contre des forces, contre un principe plus grand que lui, plus grand que l'animal, qu'il livre une bataille perdue d'avance. Conscient de la taille de l'enjeu, mais fort de son orgueil, il dit à Starbuck, son fidèle et désespéré second :

Que la baleine blanche soit un agent ou qu'elle soit un principe, j'assouvirai sur elle ma haine. Ne me parle pas de blasphème, homme, je frapperai le soleil s'il m'insultait. Car si le soleil pouvait le faire, je pourrais aussi riposter, il y a une sorte d'équité dans la lutte, la jalousie a présidé à toute création. Mais je ne suis pas soumis aux règles du jeu, homme. Qui est au-dessus de moi ? La vérité est infinie. (p. 199)

Les grands artistes, Melville, bien sûr, mais aussi James Joyce, Samuel Beckett, Francis Bacon, John Coltrane, Jean-Luc Godard, pour n'en citer que quelques-uns que j'affectionne particulièrement et appartenant à divers domaines de la création, sont ceux qui ont su rendre visibles des actions multiples soumises à des forces multiples qui font éclater le « moi » unifié, autonome et volontaire. Dans cette même perspective esthétique, Deleuze (1981a) constate que Bacon peint « l'action sur le corps de forces invisibles » (p. 31). En présence du récit de Melville, on peut se demander quelle est la cause première de cette action finale qui voit Achab s'emparer d'un harpon, viser l'œil de la baleine, lancer l'arme puis disparaître dans les flots, le cou enserré dans la ligne. La cause de sa fin se trouve-t-elle dans cet instant précis où, quelques années auparavant, *Moby Dick* a emporté sa jambe ? Faut-il la chercher dans le livre de Job qu'Achab se plaît à citer ? On ne sait à quel moment le capitaine prend connaissance de ce texte biblique, mais on connaît les monstrueuses descriptions de serpent fuyard, bestial, tortueux qu'il contient. Elles marqueront son esprit et orienteront ses actes, l'incitant à poursuivre de sa malédiction celle qu'il nomme « la baleine de Job » (p. 220). Dans le même registre, faut-il encore s'intéresser au Léviathan d'Esaië, dragon des mers que le Seigneur tuera de son épée acérée et dont la baleine blanche est, aux yeux d'Achab, la maléfique incarnation ?

Pour comprendre les actions que l'on peut attribuer à Achab, faut-il s'intéresser à la Bible, omniprésente dans le texte de Melville, en tant que force exerçant son activité au sein même des œuvres d'Achab et des autres protagonistes ? Faut-il s'intéresser à l'esprit du capitaine ayant interprété le livre sacré comme une incitation à la vengeance, s'étant institué comme le rival de Dieu et ayant instauré *Moby Dick* en tant que monstre symbolique du mal et du démon ? Faut-il encore s'intéresser à la circonstance traumatique de

la perte de sa jambe ou encore à tous les faits qui ponctuent le récit jusqu'à son terme ? Les causes des actions d'Achab sont-elles dans le monde extérieur ou alors dans son esprit interprétant le monde à sa convenance pour son plus grand bonheur ou son plus grand malheur ?

Le récit de Melville envisagé sous l'angle de l'action semble indiquer que nous ne comprenons pas grand-chose si nous nous bornons à identifier l'action à la volonté de l'agent. Mais il pose aussi la question de savoir comment décrire l'action en tant que processus identifiable, sinon fini, mais de toute manière significatif. Le génie de Melville, comme celui de Joyce ou de Beckett, est inimitable, pourtant il semble indiquer une voie possible. À y regarder de plus près, nous constatons que leurs œuvres procèdent d'une véritable anthropologie. Deleuze (1981b) pourrait dire qu'il s'agit d'une éthologie, c'est-à-dire « d'abord l'étude des rapports de vitesse et de lenteur, des pouvoirs d'affecter et d'être affecté qui caractérisent chaque chose » (p. 168). Ces écrivains ont usé et créé la grammaire littéraire dont ils avaient besoin, mais leur individualité d'écrivain a aussi été créée par cette grammaire. Quant à nous, pour décrire l'agir envers autrui, nous disposons aussi d'une grammaire propre à cette anthropologie. Elle appartient à la tradition des sciences humaines, elle nous fabrique en tant qu'acteurs-penseurs et nous en usons pour construire le problème de l'action.

ACTION ET VOLONTÉ

Notre grammaire de l'action est comme nous l'avons vu fondée sur la rationalité de l'agir. Nous présupposons que l'agent est capable d'agir en fonction d'un but, qu'il maîtrise son corps afin qu'il soit soumis à sa volonté, et qu'il est autonome à l'égard de ses semblables et de l'environnement dans lequel il vit. Comme le dit Elster (1986), la rationalité de l'action implique trois suppositions : l'agent est confronté à un ensemble faisable d'actions, chacune de ces actions entraîne une certaine chaîne de conséquences connue par l'agent et enfin celui-ci possède une certaine structure de préférence qui lui permet de choisir l'action qu'il va accomplir en tenant compte des conséquences.

En regard des critères permettant de définir l'action rationnelle, et par extension l'action sensée, il n'est pas trop risqué de penser que les conduites du capitaine Achab ne peuvent les satisfaire. Il est incontestablement pris de folie. Mais il est encore plus inconfortable de constater que la plupart des choses que nous faisons dans notre vie quotidienne, alors que nous sommes sains d'esprit, ne sont pas des actions rationnelles. Cela se vérifie notamment lorsqu'il s'agit d'agir envers autrui. Risquons alors deux hypothèses. Ou bien, nous-mêmes et nos semblables, sommes des êtres qui adoptons des conduites rationnelles qu'en de rares occasions, et qui, la

plupart du temps, agissons d'une manière parfaitement stupide ou alors nos modèles d'action sont impropres à décrire la plupart de nos actes. Comme annoncé dans l'introduction, je préfère adopter cette dernière alternative. La question qui se pose est alors : si les actions rationnelles sont des cas particuliers et rares, alors comment pouvons-nous décrire toutes les autres actions qui ne répondent pas aux critères de rationalité ?

Une solution possible consiste à se doter d'une grammaire qui n'identifie pas l'action à la volonté rationnelle, faculté d'un moi isolé des autres et du monde. Cependant, délier l'action de la volonté présente effectivement quelques risques. Le premier, et peut-être pas le moindre, consiste à être accusé de vouloir abaisser l'humain au rang de l'animal complètement dépendant de ses bas instincts et de son environnement. Si nous ne pouvons plus soumettre nos actes à la poursuite de fins préconçues et de haute tenue, nous sommes alors indignes de l'humanité, pourrait-on prétendre. Le deuxième est de ne plus pouvoir attribuer aisément à un agent la responsabilité de ses actes. Il faudrait alors décrire les actions en recourant uniquement aux pronoms « on » ou « ça ». Des formules telles que « j'agis », « tu agis » ou encore « il agit » devraient être remplacées par d'autres telles que « on agit » ou encore « ça agit », autant de formes ayant pour vertu de dissoudre le « je » dans l'indéfini. Le troisième risque pris en déliant l'action de la volonté est de ne plus pouvoir décrire quoi que ce soit. En effet, si l'action n'est rien d'autre que ce qui arrive, que des mouvements affectant les éléments humains et non humains, nous ne disposons plus d'une entité finie, présentant une unité d'espace et de temps, que nous pouvons saisir en une description. Ce que des écrivains comme Melville et Joyce ont si bien accompli, pouvons-nous le faire alors que nous cherchons à nous doter d'un modèle d'action devant présenter un certain degré de fiabilité et de stabilité ?

ACTION ET PERCEPTION

Délier, comme je le propose, l'action de la volonté implique de décrire un composé multiple dans lequel une action est toujours un rapport d'actions plurielles. Une action est affectée par d'autres actions et affecte d'autres actions. Présentée comme un jeu d'affects passifs et actifs, inséparablement comme cause et comme étant causée, l'action n'existe qu'en exercice. L'action considérée comme affects a un rapport étroit avec la perception, c'est-à-dire avec le monde tel qu'il s'exprime dans notre organisme, tel que nous l'éprouvons en notre être. On pourrait dire qu'avant même d'agir sur le monde, l'agent est affecté par les actions du monde sur lui. Le terme « avant » sous-entend l'antériorité de la perception sur l'action dont nous ne faisons généralement pas l'expérience. Je le garde pourtant pour indiquer le mouvement qui va du monde vers le sujet.

La philosophie de l'organisme de Whitehead (1995) invente un langage qui, repris dans le problème qui m'occupe, permet de poursuivre la construction du problème de l'action en tant que composé multiple sans dissoudre l'agent ou le sujet dans une totalité indéfinie et indescriptible. En reprenant le terme de Deleuze et Guattari (1991), on peut dire que l'auteur « déterritorialise », sans les éliminer, le sujet, la liberté, Dieu. Il les fait exister sur d'autres modes, dans d'autres espaces, selon d'autres formes que ceux qui sont issus de la tradition, notamment du kantisme. Sa philosophie, œuvre d'un mathématicien, présente complexité et cohérence extrêmes. La difficulté consiste à emprunter les concepts utiles à la construction du problème de l'action sans dénaturer l'ensemble de son système.

Whitehead qualifie sa pensée de philosophie de l'organisme ou de philosophie spéculative. Elle est « la tentative pour former un système d'idées générales qui soit nécessaire, logique, cohérent et en fonction duquel tous les éléments de notre expérience puissent être interprétés » (p. 45). Il la définit comme étant l'inverse de la philosophie de Kant pour qui le monde émerge du sujet alors que chez lui, le sujet émerge du monde :

Les philosophies de la substance présupposent un sujet qui, dans un deuxième temps, rencontre un donné, puis réagit à ce donné. La philosophie de l'organisme présuppose un donné que rencontrent des sentirs et qui atteint progressivement l'unité d'un sujet. Mais dans cette thèse, le terme *superject* serait préférable à *sujet*. (p. 263)

Ce mouvement qui va du monde au sujet est un processus que Whitehead appelle « préhension ». La préhension nécessite un donné que l'on appelle classiquement l'objet de l'expérience. Ce donné est préhendé par un sujet. Nous sommes encore ici dans la distinction classique entre sujet et objet. Mais, ce qui est nouveau, c'est que le sujet unifié est constitué par la préhension elle-même. Les préhensions sont des actes d'expériences, en tant que telles elles sont « réelles, individuelles, et particulières » (p. 71). Chaque préhension comprend trois facteurs : le sujet qui préhende, à savoir l'entité actuelle dans laquelle cette préhension est un élément concret, le donné qui est préhendé, le mode de préhension de ce donné par le sujet. Pour montrer son rapport avec le monde, le sujet est défini comme une « occasion actuelle » ou encore une « entité actuelle ». Ces deux termes équivalents décrivent le sujet en tant que processus de préhension atteignant son unité à son terme, terme que l'auteur appelle « satisfaction ». La satisfaction est la façon dont le sujet atteint sa propre unité, rempli de ses propres perceptions, c'est-à-dire rempli de lui-même. La similitude de l'entité actuelle avec la monade leibnizienne semble évidente. Whitehead le souligne lui-même à plusieurs reprises, notamment dans *Procès et réalité* (1995). Pour ce qui nous occupe, la conséquence de ce processus est que le sujet, occasion ou entité actuelles, est solidaire du monde : « L'occasion

actuelle est dans le monde, et le monde dans l'occasion actuelle » (1993, p. 296). Une entité actuelle est liée au monde dans le sens où elle est « un processus individuant conditionné par l'état du monde, qui se détache sur fond de ce monde, et qui revient se fondre dans le monde » (Fagot-Largeault, 1999, p. 64).

Dans le processus de préhension, dont Deleuze (1988) dit qu'il va du monde au sujet (p. 106), le monde « agit » dans le sujet et le constitue. Le sujet est alors décrit par Whitehead comme un événement actuel dans lequel il s'approprie lui-même à partir d'objets. Dès lors, on ne peut pas dire que le sujet préhende activement ou qu'il est préhendu passivement, on ne peut que parler d'un processus de préhension. L'œil, ou le sujet-œil, préhende la lumière, mais la lumière préhende l'œil. Elle est constitutive de son individualité d'œil. Œil et lumière sont préhension l'un de l'autre.

Pour ce qui nous occupe, le thème de la « solidarité » du sujet et du monde est important pour avancer dans le problème de l'action. Posé ainsi, le problème du rapport entre le savoir et l'action trouve une solution. L'agir n'est pas la simple mise en pratique d'une connaissance théorique ou pratique. Chez Whitehead, l'action est avant tout préhension, c'est-à-dire « procès » dans lequel le monde affecte le sujet. Cependant, le sujet qui participe au procès de préhension du monde est un sujet déjà connaissant, déjà affecté par des connaissances. Le monde n'affecte pas un sujet vierge, mais un sujet déjà « lourd » de savoirs. De plus, la philosophie de Whitehead n'étant pas une simple doctrine sensualiste où la connaissance ne joue aucun rôle dans le procès de préhension, les idées, les connaissances sont autant de données que le sujet préhende et qui le préhendent. Dans ce sens, les idées en elles-mêmes préhendent le sujet et sont préhendées par lui, c'est-à-dire agissent en lui, le font penser et agir. Elles ne déterminent pas causalement l'action, ou alors seulement dans le cas rare de l'action rationnelle, elles sont des puissances actives parmi d'autres.

CRÉATION

À ce stade, une question se pose. En effet, le monde étant dans l'entité actuelle, les conduites du sujet sont-elles entièrement conditionnées par le monde dans lequel il vit ou n'existe-t-il pas pour lui une possibilité de création dans ses actes ? La réponse de Whitehead est que chaque entité actuelle individuelle, comme processus de préhension, est à la fois et inséparablement déterminée et libre. Le monde est une potentialité, un monde possible pouvant s'exprimer d'une multitude de manières. Il existe donc une décision finale du sujet, entité actuelle, qui invente sa façon d'intégrer le monde. Comme le dit Cobb (1994) : « Cette décision est l'acte par lequel il devient ce qu'il devient plutôt qu'autre chose qu'il aurait pu

devenir. En devenant précisément ceci et rien d'autre, il décide aussi comment il influencera le futur » (p. 40).

Le sujet ou occasion actuelle sélectionne les potentialités qu'elle amène à l'existence et en exclut d'autres. Mais cette décision d'exprimer une des potentialités du monde n'est pas une décision rationnelle et consciente au sens où on l'entend habituellement. Ce n'est pas le produit d'une longue délibération et, pour Whitehead, une décision consciente n'est en fait qu'une suite de petites décisions subtiles et inconscientes. Ce que le sujet exprime du monde, il le découvre en l'exprimant et cette création, ou cette œuvre, est à la fois « non prédictible et irrésistible », dit Fagot-Largeault (1999, p. 64). Précisons encore que le terme « décision » met l'accent sur la dimension subjective de la préhension et non sur son caractère rationnel et conscient.

La préhension du monde par et dans le sujet est un processus de création dans lequel l'apparition de nouveauté est conditionnée par le monde donné. Les données sont de pures multiplicités et ne peuvent pas être toutes préhendées. La création se manifeste alors dans le passage de la multiplicité des possibles à l'unité d'un sujet préhendant. Dès lors, le sujet doit son unité au procès de préhension. De plus, la solidarité de l'entité actuelle et du monde a pour effet qu'il n'y a pas de création isolée. L'univers entier est autocréateur : « Le monde est autocréateur, et l'entité actuelle, créature autocréatrice, parvient à sa fonction immortelle de créateur partiel du monde transcendant. » (Whitehead, 1995, p. 85). Le sujet, occasion ou entité actuelle, est solidaire du monde et, en tant que tel, est à la fois libre et préformé. Il est créateur, non par la vertu de sa volonté, mais parce que le monde est créateur.

L'entité actuelle est créatrice, non parce qu'elle est un sujet doté d'une volonté de créer, mais parce qu'il lui arrive des « aventures ». L'aventure n'est rien d'autre qu'un terme qui désigne l'entité actuelle puisqu'elle n'est rien d'autre qu'une expérience singulière du monde. Ainsi, l'entité actuelle « est » aventure et non pas « a » des aventures (Dumoncel, 1998, p. 118). Pour ce qui nous occupe, le caractère aventureux de l'entité actuelle permet de concevoir l'action dans son caractère créatif à côté de ses aspects prescrits, normatifs et rationnels. Mais la création n'est pas qu'une aventure sensualiste, que quelque chose qui arrive à nos sens et qui nous fait exister en tant que sujets. Les idées, les concepts, les théories participent au procès de préhension. En effet, ces éléments ont la faculté d'attirer l'attention du sujet vers certains aspects du monde. Dès lors, face à une infinité de possibles, une idée donnée participe à la décision qui ne retient que l'un d'eux.

Whitehead propose de ne pas se passer totalement du sujet, mais il le dégage des spéculations sur sa nature. Le sujet est alors un événement dans lequel le sujet s'approprie lui-même à partir des données du monde. Il n'y

a pas, d'un côté, le monde et, d'un autre, un sujet doté de conscience qui perçoit ce monde par ses sens et le « construit » par son esprit. Il n'y a pas d'expérience faite par un sujet d'un objet à propos duquel il y a expérience. Seule existe une expérience du monde, première par rapport au sujet, constitutive du sujet. La conscience présuppose l'expérience et non l'inverse. En résumé, expérimenter, c'est être.

DE LA PRÉHENSION À L'ACTION

La philosophie de Whitehead attire notre attention vers l'action considérée comme un événement dans lequel l'agent agissant est toujours résultat du procès de préhension. L'événement est un ensemble de mouvements non réductibles à la volonté d'un agent produisant des actions, elles-mêmes suivies d'effets. L'action exprime le monde dont elle est solidaire et si l'on peut considérer qu'action et œuvre tiennent à une décision du sujet, celle-ci n'est pas nécessairement rationnelle et consciente. C'est un acte par lequel le monde exprime un de ses possibles dans le sujet et s'actualise dans ses œuvres. Ainsi, la création ne se manifeste pas seulement dans l'œuvre, mais elle caractérise avant tout le mode sur lequel le monde s'exprime dans la personne de l'agent.

Dans la perspective whiteheadienne, les actions du capitaine Achab sont les fruits d'un superject préhendant le monde, la mer, le ciel, les vents, la baleine, les textes sacrés et sont constituées par cette préhension même. Sa folie, son despotisme, son obsession vengeresse, mais aussi son génie de la mer, des courants et des vents, son sens de la baleine, ce que l'on pourrait appeler son « être en actes », sont le résultat de cette préhension. Si l'on s'intéresse à sa déraison, on pourrait dire que cette préhension est plus forte que lui, que le sujet qui s'active en lui est plus grand que les limites de son corps et même de son esprit. Sa liberté tient justement à ce que le monde s'exprime en lui, certes contre son gré, et pourtant avec cette démesure. Mais le monde qui s'exprime dans le « sujet-superject » Achab ne se découvre, pour lui-même comme pour ses marins comme pour les lecteurs de Melville, que dans ses actes imprévisibles autant que soumis à des forces irrésistibles, et pourtant créateurs.

L'action est inséparable de la préhension pour trois raisons. Premièrement, parce que le monde s'active en l'être, c'est-à-dire agit en lui et le constitue en tant que sujet préhendant. Deuxièmement, parce qu'intervient un acte de « décision » à propos du mode selon lequel le monde se manifeste en l'être. Troisièmement, parce que cette « décision » est prise en fonction des actions possibles que le sujet peut avoir sur lui. Ce dernier aspect indique que le procès de préhension du monde est structuré par nos expériences de sujets agissants. La manière dont Achab préhende et est préhendu

par le monde marin est inséparable de l'acte vengeur qui se forme en son esprit et, en même temps cette action devient de plus en plus probable en fonction de la manière dont il « décide » sur quel mode le monde s'exprime en lui. Si Achab voulait retrouver *Moby Dick* pour lui gratter le dos en signe de reconnaissance, il est certain qu'il préhenderait et serait préhendu par le monde d'une toute autre manière.

Dans la grammaire whiteheadienne, le sujet agissant n'est pas le jouet du monde extérieur. La dimension créative de l'action, dans ce qu'elle a d'aventureuse, est absolument nécessaire pour quitter la toute-puissance de la volonté sans tomber dans l'impuissance d'un être complètement démuné face à lui-même et à son environnement. Elle est aussi importante lorsque l'on veut développer une conception non comportementaliste de l'action dans laquelle les conduites d'un agent ne seraient que des réponses à une situation. Chez Whitehead, la situation constitue un champ de préhensions orienté par l'action et qui « réclame » des actions. Mais la « décision » donnant à la préhension sa dimension aventureuse et créative permet à l'action de ne pas être une simple réponse prévisible à la situation, sur le modèle de la réaction pavlovienne à un stimulus. La proposition whiteheadienne reprise dans les théories actuelles de l'action située (de Formel & Quéré, 1999) amène à dire qu'un agent est un « agent affecté » et qu'une action est une « action affectée » et à décrire ces affects et ce qu'ils produisent. Les propositions décrivant l'action à l'aide du concept de préhension rendent stérile la question de la rationalité de l'action posée en introduction. Reste un sujet-superject qui est construit, se construit et construit une vie possible, laquelle est alors toujours à saisir en tant que vie singulière.

ACTION ET PRATIQUES PSYCHOSOCIALES

Avec Whitehead, nous disposons d'une grammaire de l'action composée des mots-clefs préhension, sentir, décision, sujet, superject, événement, aventure, créativité. La question est de savoir quelles sont les obligations que cette grammaire nous pose lorsque nous nous intéressons à l'action dans les pratiques psychosociales. La mise en relation de Whitehead avec Melville a déjà montré la nécessité de considérer l'action comme un événement, c'est-à-dire comme ensemble de mouvements actionnant d'autres mouvements, affectant humains et non humains. La préhension, en tant qu'événement, impose de ne pas distinguer le sujet des actions qu'il commet et dont il est objet et de prendre en considération l'unité du sujet préhendant et agissant, c'est-à-dire l'unité du monde qui s'exprime dans l'être et le constitue en tant que sujet. Un exemple fourni par un enregistrement d'entretien effectué dans une institution proposant une consultation

ethnothérapeutique aux migrants permettra de mettre cette grammaire à l'épreuve de questions pratiques.

Une jeune femme originaire du Proche-Orient, âgée de vingt-sept ans, mère de deux filles est envoyée dans une consultation ethnothérapeutique par son médecin. Elle vit en Suisse avec son mari, venant également du même pays, depuis environ dix ans. Elle déclare au thérapeute qui la reçoit qu'elle ne va pas bien parce qu'elle s'énerve « pour toutes les choses ». Cet état s'est aggravé après la naissance de sa deuxième fille à laquelle le couple a donné le prénom de l'une des sœurs de Madame décédée à l'âge de dix-sept ans dans un accident de voiture. Maintenant, l'enfant est âgé de quatre ans et la mère ajoute qu'elle ne peut prononcer le nom de sa fille et qu'elle l'appelle toujours « mon bébé ». La grossesse s'est mal déroulée, une amniocentèse a révélé un problème minime et, malgré le réconfort du médecin, la mère est restée anxieuse jusqu'à l'accouchement. Après, elle a été très fatiguée et personne ne l'a aidée. Elle dit avoir été toute seule. À ce moment du récit, le thérapeute demande : « Ça vous touche beaucoup quand on en parle ? C'est encore trop tôt ? Avez-vous l'impression que la naissance de cet enfant était le sommet de l'ensemble de vos faiblesses ? » Comme elle ne répond pas, il propose un commentaire : « Vous avez raison de dire que c'était difficile d'être toute seule après la naissance de votre fille, parce que d'habitude, dans votre pays, vous aviez toujours beaucoup de monde autour de vous ».

La consultante raconte ensuite que, depuis quatre ou cinq ans, son mari ne travaille pas et qu'elle n'ose pas le dire à ses amies. Le mariage a été arrangé par les familles. On lui a montré le garçon et elle a dit oui, dit-elle. Ils avaient tous deux quatorze ans. Ils se sont mariés plus tard, en Suisse, sans faire la fête dans leur pays d'origine. L'ethnothérapeute dit alors : « Mais comme vous n'êtes pas allés à la fête, c'est comme si vous n'étiez pas mariée. C'est comme si vous aviez deux vies, une vie là-bas quand vous étiez petite fille et ici une vie de femme mariée avec des enfants ». Madame confirme et l'intervenant demande alors si elle en veut à sa famille de l'avoir « larguée ». Elle répond alors qu'elle ne peut pas se fâcher avec sa famille « parce qu'ils n'ont pas de culpabilité ».

Madame précise que sa relation avec son mari s'est dégradée après la naissance du bébé. Elle pense qu'il a une autre femme et lorsqu'elle lui demande si c'est vrai, il répond qu'elle se fait des idées, que c'est « dans sa tête ». Elle dit alors qu'elle aimerait reconquérir son mari et l'intervenant lui dit alors : « On va essayer de vous redonner la force pour faire ça. » Il ajoute encore : « On parle des hommes du Proche-Orient, et vous savez que les hommes de ces régions ont l'habitude d'avoir beaucoup de copains. Ils aiment jouer aux cartes, aller au bistrot et parfois, ce n'est pas facile pour les femmes de supporter ça. C'est difficile pour une jeune femme. On va discuter un peu de tout ça. Si vous êtes d'accord, parce que ça demande

beaucoup. Ce qui arrive dans votre cas, c'est ce qui arrive juste après la naissance de votre deuxième bébé et c'est un moment extrêmement important dans la vie d'une femme. Vous êtes très fatiguée et vous avez l'impression que vous n'avez pas pu récupérer après la naissance de votre deuxième bébé. Vous doutez beaucoup d'être une jolie femme, d'être gentille et tout ça. Il faut que l'on vous redonne de la force ».

Ce récit présente une série d'actions langagières que l'on peut redécrire en usant de la grammaire whiteheadienne. Bien que l'action unisse au sein d'un même événement les différents partenaires, l'analyse qui suit prendra néanmoins appui sur les actes du professionnel recevant la demande de la consultante. D'une manière générale, la perspective ouverte par Whitehead indique que le mode d'existence de l'intervenant n'est pas à comprendre uniquement comme celui d'un agent rationnel capable d'agir en fonction de fins préconçues. Il est celui d'un sujet préhendant et étant préhendu par la jeune femme du Proche-Orient et par le récit de sa vie, c'est-à-dire celui d'un sujet actuel et singulier dont l'actualité et la singularité résultent de ce processus de préhension. Parmi toutes les possibilités de mondes présentes à l'état virtuel dans la personne et dans le récit de la jeune femme, il « décide » du monde qu'il intégrera en lui. Cette décision qui, rappelons-le, n'est pas nécessairement consciente et délibérée, le fait advenir sur un mode plutôt qu'un autre et influencera son devenir. Mais cette décision est structurée par le fait que le monde qui s'ouvre devant lui, celui de la vie de la jeune femme, est accessible à ses actions. Cet élément revêt une importance particulière lorsque, comme dans une consultation psychosociale ou ethnothérapeutique, l'action répond à un mandat instituant un devoir d'aide, c'est-à-dire un devoir d'action. Si l'on est d'accord avec Whitehead, celui-ci ne détermine pas seulement ce qu'il faut faire, mais conditionne la manière dont l'intervenant préhende la situation de présentation comme la situation qui lui est présentée, c'est-à-dire son « sentir » lui-même. On peut dire que l'intervenant « sent » la jeune femme et son récit de telle manière qu'il puisse agir, même si, à l'instant du « sentir », aucun projet d'action précis n'existe dans son esprit.

Le procès de préhension se fait sous la lumière d'actions possibles et s'organisera de plus en plus précisément autour de celle consistant à redonner à la personne assise en face de lui la force de vivre et de reconquérir son mari. Sans entrer dans des interprétations abusives, on peut dire que sa préhension de sa beauté et de son pouvoir de séduction est formée progressivement par l'action possible de l'aider à reconquérir son mari. De même, la préhension de son désarroi s'effectue dans la perspective de lui redonner le goût de vivre. Mais il n'existe aucun rapport de causalité entre le fait de vouloir agir à des fins prédéterminées et le fait de sentir parmi tous les sentirs possibles, celui qui s'actualise. Pour l'intervenant, se préhender comme sujet agissant pour le bien d'autrui et préhender la vie d'une

personne s'agencent au sein d'un même événement sans ordre des causes et des effets. La grammaire whiteheadienne impose de décrire d'un même élan les mouvements découlant du fait de se préhender comme sujet agissant et de préhender le monde dans lequel on agit.

Mais l'action possible n'est qu'un élément de la préhension. La solitude, la tristesse, la culture, le mariage arrangé par les familles, le prénom de la sœur tragiquement décédée, le mari soupçonné d'infidélité participent au procès de préhension et font exister l'intervenant sur le mode sur lequel il existe effectivement. Mais tous ces éléments s'expriment et font exister un sujet déjà préhendu par des connaissances notamment psychologiques et ethnographiques. Par exemple, la tristesse de Madame s'exprime chez un intervenant ayant des connaissances psychiatriques à propos de la dépression post-partum. Un certain nombre de ses questions expriment une « théorie officielle de malheur » en cours dans nos sociétés occidentales. L'ethnothérapeute se rendra compte après coup, au cours d'une séance d'intervention avec ses collègues, que, contre sa volonté rationnelle d'insérer les explications de ce qui arrive à la jeune femme dans le système explicatif propre à sa culture, la théorie de la dépression post-partum propre à notre culture le préhende et s'exprime dans ses actes langagiers. Ce que l'on peut comprendre comme l'intrusion active d'une théorie étonne d'autant plus que la consultation ethnothérapeutique inspirée des travaux de Devereux (1970) et de Nathan (1994) ne semble pas avoir une grande estime pour les catégories psychopathologiques. Une conception rationnelle de l'action permettrait d'interpréter cet écart entre la volonté de l'agent et ce qu'il fait réellement comme un échec alors que la grammaire whiteheadienne insère cette théorie officielle du malheur de même que sa réfutation dans l'événement.

Nous le constatons avec cet exemple, une théorie peut être comprise, non comme étant juste ou fautive, mais comme participant au procès de préhension et comme insérée dans l'action. De même, les idées, les valeurs, les buts, c'est-à-dire des éléments non physiques, peuvent être envisagés du point de vue de ce qu'ils produisent ou de leur efficacité. En des termes non whiteheadiens, la question est de savoir ce que ces éléments font sentir, penser, dire et faire aux humains et, dans le cas qui nous occupe, au thérapeute. Il serait contre-intuitif de considérer que ces éléments non physiques n'ont aucune importance dans l'agir et l'intervenant considère effectivement que ce qu'il pense influence ses actes. De même, il serait également contre-intuitif d'estimer qu'un élément non physique comme le contenu d'une pensée puisse à lui seul être la cause d'un acte. De plus, dans ce cas, on retomberait sur la réduction de l'action à la volonté de l'agent et dans une standardisation et une légitimation des motifs de l'action que l'on s'efforce ici de réfuter. La solution déjà esquissée consiste à insérer les théories, les idées, les valeurs, les buts en tant qu'éléments

participant au procès de préhension. En ce sens, la rencontre entre un intervenant et une jeune femme du Proche-Orient est un événement qui réunit des éléments humains et non humains. L'action de dire à cette personne que l'on va tenter de lui redonner la force de séduire à nouveau son mari résulte d'un agencement de ce que Whitehead (1995) appelle des « sentirs physiques », comme l'aspect séduisant de la jeune femme et des « sentirs intellectuels », comme la théorie de la dépression post-partum.

L'événement qui est ici préhension d'un sujet par un autre sujet, par le monde présenté dans un récit et par des théories ou des idées prend véritablement le sens d'aventure que donne Whitehead. Le fait que l'intervenant n'agisse pas comme il l'avait prévu est l'expression même de cette aventure collective qui arrive à son être, à ses idées, à ses projets dans ses rapports avec les autres humains et les non humains. Il n'y a pas d'échec, mais simplement une aventure révélant la créativité d'un sujet, entité actuelle. À cet égard, Whitehead (1994) propose un exemple pour indiquer ce qu'il entend par aventure. Il dit que ce qui arrive à la mare dans laquelle tombe un pavé est un procès de préhension, c'est-à-dire une « aventure vibratoire » (p. 154) et, de plus, une aventure collective associant pavé et molécules d'eau.

La notion de « collectif » est importante chez Whitehead. Une personne comme, ici, l'intervenant est l'expression d'un collectif. On peut lire dans ses actions la logique sociale du milieu auquel elle appartient. Dans le cas qui nous occupe, le collectif a trois étages : la société suisse, l'ensemble des pratiques d'aide et de soin et l'institution d'accueil. Lorsque le praticien évoque la vie des hommes proche-orientaux, leurs intérêts pour le jeu de cartes, le bistrot, les copains et le fait qu'ils délaissent leur femme, on peut se demander si les normes qui régissent le mariage dans notre société ne préhendent pas son être. La tradition des pratiques psychosociales semblent aussi œuvrer dans le processus de préhension. L'idée selon laquelle la parole guérit ou, tout au moins, apporte des changements dans la manière de se comprendre dans le monde et donc de vivre sa vie préhende les actes du praticien. Celui-ci sollicite par ses propres paroles les paroles de la jeune femme et n'a pas recours à la magie ou à la manipulation d'objets pour établir son diagnostic et apporter son aide. De même, il est probable que les normes qui régissent les soins psychothérapeutiques, les assurances maladies qui prennent en charges les soins individuels et non collectifs s'activent aussi dans ses propos. L'institution ethnothérapeutique et le devoir qu'elle énonce d'accueillir l'étrangeté de l'autre préhendent aussi sa personne. Il ne va pas conditionner son accueil à un genre, à une nationalité ou à un diagnostic. Il la reçoit et crée ainsi les conditions d'un devenir commun. Mais le collectif comprend aussi des éléments non humains comme le dossier médical, le bâtiment, les meubles du bureau, le téléphone qui participent à la manière dont les actions se développent, mais dont seule une observation plus fine montrerait le rôle.

CONCLUSIONS

Whitehead propose un système philosophique spéculatif posant les problèmes du sujet, de sa volonté et de son indépendance à l'égard du monde naturel et social, du langage, de la connaissance, de la science et de Dieu. Comme je l'ai montré en un détour par la littérature et grâce à un exemple de pratique ethnothérapeutique, il fournit aussi un moyen que, plus modestement, nous pouvons utiliser pour construire le problème de l'action située. La grammaire whiteheadienne, notamment les propositions formées à l'aide du concept de préhension, permettent de décrire l'agir envers autrui sans réduire cette description à des intentions, aussi bonnes soient-elles, mais également sans renoncer au sujet et sans proposer un néo-behaviorisme. Elles attirent l'attention vers la manière dont un collectif comprenant humains et non humains s'exprime dans les actes commis par un individu qui conserve sa capacité créatrice. Elles satisfont aux obligations du holisme refusant d'identifier l'action à des états mentaux comme la volonté ou les buts. Bien que nombre de questions restent suspendues, nous avons cependant les moyens de les transformer en problèmes réclamant des solutions et pouvons ouvrir un véritable programme de recherche orienté vers l'agir envers autrui. Effectivement, il serait nécessaire de poursuivre l'analyse d'actions « réelles » afin de saisir finement la manière dont les humains, les forces sociales, les idées, les théories, les valeurs, les règles, les choses appréhendent les agents et leurs actes.

Un apport d'importance de Whitehead pour la compréhension de l'action dans les professions de l'aide psychosociale est également d'ordre éthique. En effet, sa grammaire autorise le développement d'une éthique anthropologique concernant la vie des humains telle qu'elle se déroule, sans réduction à une morale signifiant ce que la vie devrait être en référence à des normes d'action et à des valeurs transcendantes. Elle permet de régler en l'articulant autrement le dilemme de l'agent pris entre puissance et impuissance, entre réussite et échec, entre obéissance et révolte. En décrivant les actions en tant qu'événements, on s'intéresse à ce qu'elles font advenir comme agents, destinataires et monde social et non à leur justesse en regard de normes ou à ce qu'elles devraient faire advenir. De ce point de vue, une action est un « fait social » ou un « fait collectif », même si notre langage habituel, non whiteheadien, nous la fait décrire comme un « fait individuel ».

La grammaire whiteheadienne utilisée dans l'action psychosociale présente des risques certains. En effet, les exigences qui pèsent sur la profession réclament que des projets d'intervention soient rigoureusement établis et évalués selon des normes précises, présentées comme des normes de qualité. Il ne s'agit de rien d'autre que de soumettre l'action à des critères de rationalité instituant la volonté de l'agent comme cause première. Or, je

suis en train de proposer une manière de décrire les actions, notamment les actions professionnelles, dans des termes laissant une large place à l'incertitude, à la créativité, à l'aventure, au surgissement de l'imprévu, termes entrant difficilement dans le langage de l'efficacité. Mais, aujourd'hui, elle ne permet peut-être pas facilement de poursuivre des fins stratégiques énonçant que nos actions sont construites méthodiquement, poursuivent des objectifs précis et sont évaluables en regard des critères d'efficacité requis par le pouvoir politique et économique.

Cependant, la grammaire whiteheadienne permet à l'action de gagner en intelligibilité. Elle décrit ce qui arrive et non ce qui devrait arriver. Dès lors, on est en droit d'espérer que l'on pourra remplacer la vieille légitimité du travail psychosocial basée sur de bonnes intentions par une nouvelle légitimité fondée sur des descriptions attirant l'attention vers ce qui arrive effectivement aux acteurs, intervenant et consultant, plongés dans le monde social. Mais, lorsqu'il est question d'agir envers autrui, et indépendamment de ce qu'il faut montrer pour que ses actes soient reconnus comme étant valides, la proposition de Whitehead incite à la modestie. Sa conséquence éthique la plus marquée est qu'elle nous amène à rire de notre volonté de changer le monde alors que nous croyons rester insensibles à ce que le monde dépose en nous.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bouveresse, J. (1987). *Le mythe de l'intériorité*. Paris : Minuit.
- Cobb Jr, J. B. (1994). Alfred North Whitehead. In I. Stengers (Éd.), *L'effet Whitehead* (pp. 27-60). Paris : Vrin.
- Davidson, D. (1991). Actions, raisons d'agir et causes. In M. Neuberger (Éd.), *Théorie de l'action* (pp. 61-78). Liège : Mardaga.
- Deleuze, G. (1981a). *Francis Bacon. Logique de la sensation*. Paris : Éditions de la Différence.
- Deleuze, G. (1981b). *Spinoza. Philosophie pratique*. Paris : Minuit.
- Deleuze, G. (1988). *Le pli. Leibniz et le baroque*. Paris : Minuit.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie*. Paris : Minuit.
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Paris : Minuit.
- Devereux, G. (1970). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris : Gallimard.
- Dumoncel, J.-C. (1998). *Les sept mots de Whitehead ou l'aventure de l'être*. Paris : Cahiers de l'Unebévue.
- Elster, J. (1986). *Le laboureur et ses enfants* (A. Gerschenfeld, trad.). Paris : Minuit.
- Fagot-Largeault, A. (1999). Interconnectedness. In A. Benmaklouf (Ed.), *Alfred North Whitehead, l'univers solidaire* (pp. 55-79). Paris : Université de Paris X-Nanterre.

- Formel de, M. & Quéré, L. (Éd.). (1999). *La logique des situations*. Paris : Édition de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Formel de, M. Ogien, A. & Quéré, L. (Éd.). (2001). *L'ethnométhodologie*. Paris : La Découverte.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité. Le souci de soi*. Paris : Gallimard.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir* (P. Rusch, trad.). Paris : Éditions du Cerf.
- Melville, H. (1970). *Moby Dick* (H. Guex-Rolle, trad.). Paris : Flammarion. (Original publié 1851)
- Nathan, T. (1994). *L'influence qui guérit*. Paris : Jacob.
- Neuberg, M. (1991). *Théorie de l'action*. Liège : Mardaga.
- Richir, M. (1996). *Melville. Les assises du monde*. Paris : Hachette.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais herméneutiques II*. Paris : Seuil.
- Taylor, C. (1991). Comment concevoir le mécanisme ? In M. Neuberg (Éd.), *Théorie de l'action* (pp. 177-202). Liège : Mardaga.
- Whitehead, A. N. (1993). *Aventure d'idées* (J.-M. Breuvar et A. Parmentier, trad.) Paris : Cerf. (Original publié 1933)
- Whitehead, A. N. (1994). *La science et le monde moderne* (P. Couturiau, trad.). Monaco : Rocher. (Original publié 1926)
- Whitehead, A. N. (1995). *Procès et réalité : essai de cosmologie* (D. Charles et al., trad.). Paris : Gallimard. (Original publié 1929)
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophique* suivi de *Investigations philosophiques* (P. Klossowski, trad.). Paris : Gallimard.
- Wright von, G. H. (1991). Problèmes de l'explication et de la compréhension de l'action. In M. Neuberg (Éd.), *Théorie de l'action* (pp. 101-119). Liège : Mardaga.

S'entendre pour agir et agir pour s'entendre

Jean-Paul Bronckart
Université de Genève

« L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce qu'elle le fait. [...] Mais, comme l'éducation, d'une part, apprend quelque chose aux hommes, d'autre part, ne fait que développer en eux certaines qualités, il est impossible de savoir jusqu'où vont nos dispositions naturelles... »

(Kant, *Traité de pédagogie*, 1803/1931, pp. 42-43)

LES SCIENCES HUMAINES / SOCIALES ET LA PROBLÉMATIQUE DE L'INTERVENTION

Lorsqu'elles se sont constituées dans la seconde moitié du XIX^e, les sciences humaines/sociales ont, dans leur ensemble¹, tenté de reformuler et de traiter scientifiquement diverses questions qui avaient été antérieurement abordées dans le cadre des grands paradigmes philosophiques : entre autres, la question du statut de l'esprit humain et de son rapport aux choses et aux corps physiques, celle des conditions de constitution des organisations sociales et des *mondes d'œuvres et de culture* (Dilthey, 1925/1947), mais aussi, comme le montre l'extrait du *Traité de pédagogie* en exergue, celle

1. On notera cependant que certains courants de psychologie (réflexologie, *behaviorism*, etc.) se sont d'emblée situés dans une logique de « rupture » à l'égard de la philosophie et ont élaboré leur questionnement à partir des concepts et des données de la physiologie, et plus largement des sciences naturelles.

du rôle respectif que jouent les processus biologiques et les processus éducatifs dans la constitution et le développement des conduites et des œuvres spécifiquement humaines.

La plupart des pionniers des sciences humaines/sociales ont dès lors considéré que la question éducative était centrale pour leurs disciplines, et que, plus généralement, ces dernières devaient être articulées à l'intervention sur l'humain, de la même manière que les recherches des sciences naturelles se prolongeaient en interventions sur le monde physique. Durkheim, par exemple, en même temps qu'il mettait en place les concepts et les méthodes fondateurs de la sociologie, a longuement discuté des principes et des conditions de l'intervention des sociologues dans le monde social et politique, et il a centré nombre de ses travaux (cf. 1918/1975), à la fois sur des questions très concrètes de méthodes éducatives et sur le problème théorique des rapports entre faits sociaux et processus formatifs. Dans le cadre du *behaviorisme social* américain, Mead (1934) et Dewey (1913) ont élaboré une théorie du développement humain qui mettait l'accent sur le caractère complémentaire des processus de socialisation et d'individuation, et sur le rôle décisif qu'y jouent les démarches délibérées de médiation formative. En une approche assez similaire, Claparède (1905) a œuvré à la mise en place d'une pédagogie expérimentale, fortement articulée à la psychologie, à la sociologie et à la médecine, et dont les résultats pourraient être directement exploités dans des démarches de rénovation des programmes d'enseignement et de formation des maîtres. Et l'on pourrait encore mentionner les exemples de la psychologie différentielle (Binet, 1911) ou de la psychanalyse naissante, dont les démarches d'élaboration théorique étaient indissolublement liées à des pratiques d'intervention sur les personnes.

Ces attitudes volontaristes visant à associer étroitement la recherche fondamentale aux interventions pratiques ont cependant progressivement été remises en question. Il est apparu en effet que la démarche proprement scientifique impliquait nécessairement la sélection de domaines d'investigation restreints, l'extraction de données tendant à la validité générale, et l'organisation de ces données dans le cadre de *mondes formels du savoir* soumis au régime d'une logique décontextualisée, alors que les interventions pratiques relevaient d'une démarche nettement disjointe : celle d'une praxis qui ne peut être organisée conformément aux règles logiques d'élaboration des savoirs, mais qui se déploie de manière plutôt aléatoire (ou hasardeuse) au travers des déterminismes multiples et hétérogènes du monde réel. D'un côté, comme le soulignera par exemple Vygotski, « la psychologie eidétique de Husserl (...) n'est pas adaptée pour la sélection des *wattmen* » (1927/1999, p. 237), ce qui signifie que les notions ou théories relevant des *mondes du savoir*, en raison même des conditions de leur élaboration, ne sont pas forcément utiles et adaptées pour les interventions

pratiques. D'un autre côté, ces interventions sont requises par des besoins sociaux exigeant des solutions immédiates, leur mise en place ne peut attendre l'hypothétique achèvement des sciences humaines/sociales, et en conséquence leur déploiement ne peut nullement être orienté par une connaissance maîtrisée (ou scientifique) de l'ensemble des paramètres qui y sont en jeu.

Les conséquences à tirer de cette apparente disjonction des démarches ont suscité d'âpres débats, qui ont alimenté le sentiment plus général de *crise* des sciences humaines/sociales² qui s'est manifesté dans les années vingt du siècle passé. Bühler (1927), Driesch (1926) et Vygotski (*op. cit.*) ont notamment analysé cette situation, dans des écrits d'une haute tenue épistémologique, qui explicitaient les raisons pour lesquelles une forte articulation devait être maintenue entre démarches théoriques et démarches pratiques, et qui préconisaient une restructuration, voire une réunification, interne et externe, des différentes sciences humaines/sociales. Et pourtant, en dépit des conclusions de ces analyses, c'est l'orientation inverse qui a prévalu. Dès les années trente, la tendance au fractionnement s'est accentuée, et pour des raisons liées aux processus d'institutionnalisation et de valorisation sociale (déjà !), au sein de chacune des sciences humaines/sociales, une véritable scission s'est produite entre démarches de recherche pure ou fondamentale et démarches d'intervention pratique. L'histoire de l'*Institut Jean-Jacques Rousseau* de Genève est très significative à cet égard ; alors que les fondateurs, Bovet et Claparède (1912), avaient explicitement souhaité construire un institut visant à développer les *sciences de l'éducation* et à les mettre directement au service de la formation des enseignants, l'arrivée de Piaget, puis sa prise de pouvoir progressive, allaient conduire à une violente rupture entre un secteur de recherche et d'enseignement fondamentaux, centrés sur la psychologie de l'enfant, et un secteur disjoint centré sur les problématiques éducatives et la formation des maîtres de l'École primaire.

La principale des raisons évoquées pour justifier cette scission était évidemment celle de l'incompatibilité des démarches, et Piaget s'est par la suite souvent prononcé (1969) sur les rapports qui devaient exister entre recherche psychologique fondamentale et démarches de formation. Selon lui, l'élaboration d'une connaissance scientifique des capacités cognitives de l'enfant, c'est-à-dire des processus *naturels* de développement de sa pensée et de ses capacités d'apprentissage, constitue un préalable à toute démarche d'intervention, et cette connaissance serait *nécessaire* et *suffisante* pour assurer l'efficacité des démarches formatives. C'est cette

2. S'il était alimenté par la problématique des rapports entre science et intervention, le sentiment de « crise » découlait aussi et surtout du constat de l'artificialité du découpage des différentes sciences humaines et de leurs différentes sous-disciplines. Et pour cette dernière raison, il était particulièrement vif dans le champ de la psychologie.

conception des rapports entre les deux domaines qui s'est imposée entre les années trente et septante, avec trois conséquences majeures. La première est que le développement de l'enfant a été conçu comme un processus d'ordre *quasi biologique*, qui n'était pas (ou si peu !) influencé et orienté par les interventions formatives (notamment scolaires) des adultes ; ce qui revenait de fait à annuler le questionnement de Kant évoqué dans la citation en exergue. La deuxième est qu'entre les sciences humaines fondamentales et le domaine de l'éducation, se sont établis les rapports hiérarchiques et descendants de l'*applicationnisme* : les données scientifiques étaient injectées dans le champ pratique, la plupart du temps sans réelle prise en compte des multiples paramètres qui régissent ce dernier, dans une logique *de facto* selon laquelle ces paramètres encombrants n'auraient pas dû exister. La troisième, qui nous retiendra plus particulièrement, est qu'en se coupant du domaine de l'intervention, les sciences fondamentales ont aussi opéré une sévère réduction de leur objet propre : elles ont délibérément fait l'impasse sur les dimensions téléologiques, intentionnelles et motivationnelles de l'*agir humain dans le monde*³, que les théoriciens du premier quart du siècle avaient pourtant si clairement analysées, pour s'en tenir à l'analyse, soit des propriétés observables des mécanismes physiologiques et/ou des comportements, soit des propriétés fonctionnelles et structurales des mécanismes cognitifs, soit encore des propriétés des faits sociaux. L'absence d'intérêt pour les interventions pratiques s'est donc traduite, de manière générale, par une absence d'intérêt scientifique pour les dimensions actives et interventionnelles des conduites humaines.

Le retour de ces dimensions refoulées s'est pourtant inéluctablement produit, et ce, d'abord dans le champ de la sociologie. Un pan important de cette discipline (en gros, la lignée allant de Weber à Habermas) s'est en effet développé en interaction étroite avec l'évolution de la philosophie, en particulier avec les travaux de la *philosophie analytique* issue de Wittgenstein ; courant qui, comme nous le verrons plus loin, s'était notamment donné comme objets, l'analyse de l'activité intentionnelle et l'élaboration d'une sémiologie de l'agir. Par ailleurs, comme le montre la contribution de Schurmans à ce même numéro, une certaine radicalisation de l'orientation de Durkheim, en l'occurrence la centration quasi exclusive sur le rôle contraignant des faits sociaux historiques, a suscité l'émergence de courants contestataires [interactionnisme symbolique, ethnométhodologie et, plus tard, proto-sociologie (Quéré, 1994)] centrés sur l'analyse des conditions synchroniques de construction de ces mêmes faits sociaux. Courants qui ont mis l'accent sur le rôle potentiellement instituant des interactions

3. Sur ce point, il convient de ne pas se laisser abuser par l'accent mis par Piaget, par exemple, sur le concept d'*action* (1936). Ce terme ne désigne en fait chez lui que le *comportement*, et non cette unité à la fois mentale et comportementale que nous tenterons de définir plus loin.

humaines ordinaires, et qui ont dès lors été confrontés à la nécessité de conceptualiser et d'analyser les interventions sur autrui, avec leurs dimensions intentionnelles et motivationnelles. Même s'ils ont parfois débouché sur la formulation de principes méta-méthodologiques que nous contestons (en l'occurrence sur l'idée selon laquelle, dès lors que le chercheur se trouve de fait impliqué dans la situation qu'il observe, la constitution de données relevant d'un *monde formel du savoir* devient impossible), ces courants de sociologie remontante ont eu le mérite de rendre possible les démarches de synthèse dialectique qu'évoque Schurmans (dans ce numéro), et dont l'unité centrale d'analyse est inéluctablement celle de l'agir.

Dans les autres sciences sociales/humaines, ce retour de la problématique de l'agir a été plus lent. La linguistique, par exemple, s'est constituée sur la base de la bi-partition opérée par Saussure (1916) entre les pratiques de *parole* et le système formel de la *langue*, et de l'instauration de ce dernier comme seul objet de la discipline. Et il a fallu attendre les années septante pour que la *pratique langagière en contexte* soit considérée comme un autre objet digne d'étude, par les courants de pragmatique, de linguistique énonciative et de linguistique textuelle/discursive. Et en psychologie, cette ré-instauration de l'agir pratique au rang d'objet a été plus problématique encore : si le courant interactionniste social issu de Vygotski a bien pris cette orientation, notamment depuis les travaux de Bruner (1991), il reste néanmoins très minoritaire, les courants cognitivistes dominants se livrant quant à eux, en raison de leurs a priori idéologiques, à des tentatives désespérées de *naturaliser l'intentionnalité* (Pacherie, 1993), et donc de réduire l'analyse de l'agir humain à celle de ses dimensions bio-comportementales.

Les sciences de l'éducation, quant à elles, sont encore confrontées aux problèmes de leur statut et de leur légitimité académique (Hofstetter & Schnewly, 1998). Cette situation ne découle nullement de la soi-disant récence de la discipline [son projet remonte, au moins, à Comenius (1657/1981)], mais tient au fait que, comme les sciences médicales (mais sans en avoir le prestige), elles ont à accomplir deux démarches dont la co-existence est réputée problématique (cf. *supra*) : d'un côté, construire un corps de savoirs relatif aux systèmes institutionnalisés d'intervention formative et aux processus qui y sont à l'œuvre ; d'un autre côté intervenir directement sur ces systèmes et processus mêmes, sans avoir de droit de regard particulier sur les finalités qui les orientent (celles-ci relèvent légitimement de décisions socio-politiques), et sans pouvoir maîtriser l'ensemble des paramètres qui y interviennent.

Dans cette inconfortable situation, les sciences de l'éducation ont inmanquablement un premier ordre de tâches à effectuer. Dès lors que les autres sciences ont déjà construit des données qui concernent le champ éducatif, elles ont à identifier ces données pertinentes, à les *emprunter* et à

les *transposer*. Ce qui implique de détacher ces données des contraintes de leur cadre originel (des objectifs des recherches qui les ont produites et de la logique organisant le *monde du savoir* de la discipline concernée), de reformater ces mêmes données (de les adapter et de les réorganiser) en tenant compte des caractéristiques présumées des protagonistes des systèmes d'enseignement et des systèmes didactiques, et en tenant compte également de l'ensemble des réactions que ces modifications des systèmes suscitent dans le corps social.

Pour certains, la discipline devrait se contenter de cette tâche, et accepter dès lors que son statut relève de l'*ingénierie* didactique. Une telle position s'adosse en réalité à l'idéologie selon laquelle l'éducation-formation constituerait une démarche non problématique de transmission de savoirs non discutables, et c'est bien cette idéologie qui oriente la logique applicationniste préconisée par Piaget aussi bien que par Skinner. Mais si l'on considère que les savoirs, même savants, sont toujours discutables, que les processus de transmission sont complexes et problématiques, et que leurs enjeux sont en permanence à repenser à la lumière des évolutions réelles des sociétés, alors il y a place pour une *science véritable*, dont l'objet est constitué par les *processus de médiation formative*, tels qu'ils sont conçus, gérés et mis en place par les sociétés humaines.

Se pose alors la question de l'homogénéité et de l'autonomie du *monde du savoir* élaboré à propos de cet objet, question qui explique l'hésitation permanente quant au caractère singulier ou pluriel du syntagme « science de l'éducation ». Nous acceptons, pour notre part, le statut inéluctablement *intermédiaire* du monde du savoir qu'ont à construire les sciences de l'éducation : s'il y a bien lieu d'élaborer des méthodes et des concepts qui soient adaptés à l'objet spécifique que constituent les médiations formatives, il y a lieu également, pour les raisons évoquées plus haut, d'interagir en permanence avec les disciplines élaborant les savoirs connexes. Mais cette interaction n'a pas à être conçue en termes d'application et de soumission ; même si cela peut paraître utopique eu égard aux rapports de forces actuels, institutionnels et symboliques, nous soutiendrons que c'est depuis ce *lieu central* que constitue l'analyse des mécanismes éducatifs que peuvent et doivent être réorientées les recherches et les conceptualisations des sciences connexes, parce que, comme l'indique la citation de Kant en exergue, c'est ce type d'analyse qui seul permettra de répondre à la question du rôle respectif que jouent, dans le développement humain, les processus bio-comportementaux naturels d'une part, et les processus d'intégration des acquis socio-historiques d'autre part.

Dans cette perspective, les tâches des sciences de l'éducation peuvent se décliner en trois niveaux. Le premier est centré sur les objets et les méthodologies d'enseignement (quoi enseigner et comment ?), et il requiert les démarches, évoquées plus haut, d'emprunt et d'adaptation-transposition de

données issues des sciences traitant, soit des contenus ou objets, soit des processus psychosociaux d'apprentissage et de développement. Le second est centré sur les processus d'enseignement-apprentissage tels qu'ils se déploient *réellement* sur les terrains de formation. Comment les formateurs agissent-ils effectivement pour former ? Quels sont les problèmes qu'ils rencontrent dans la gestion de leur activité, en fonction de leurs propres représentations des situations, et eu égard aux programmes et manuels, aux réactions des apprenants et à celles de l'entours social, familial ou politique ? Qu'est-ce que les formés apprennent réellement, et comment le font-ils ? Et comment rendre plus adaptés et plus efficaces l'ensemble de ces processus ? Le troisième niveau est celui (*méta* en quelque sorte) de la formation des formateurs de terrain. Quels sont les types de savoirs qui doivent leur être proposés, et comment les introduire pour les rendre aptes à gérer leur activité de manière éclairée et autonome ?

La description de ces deux dernières tâches fait apparaître que l'*analyse des pratiques de formation* constitue l'axe central du travail des chercheurs en sciences de l'éducation, et qu'en conséquence ceux-ci ont à s'intégrer au mouvement renaissant d'investigation théorique et méthodologique du statut de l'agir, de ses conditions de déploiement et de ses conditions d'évaluation-interprétation. En prenant connaissance des acquis en ce domaine d'une part, en les discutant à partir de recherches empiriques propres d'autre part, de manière à construire enfin un savoir scientifique qui porterait sur l'agir ou sur l'intervention, en tant que mécanisme majeur de construction des connaissances humaines.

Les trois parties qui suivent seront consacrées à la présentation d'une conception de l'agir, dans ses aspects verbaux et non verbaux, qui nous paraît susceptible d'orienter et d'encadrer ce travail central d'analyse des pratiques.

LA PROBLÉMATIQUE DES CONDITIONS D'ÉMERGENCE DE L'AGIR

Nous introduirons ce questionnement en nous fondant sur les principes du paradigme *interactionniste social* proposé par Vygotski (1934/1985) pour la psychologie. Récusant les conceptions *dualistes* héritées de Descartes, selon lesquelles l'espèce humaine aurait été dotée, par un geste *fondateur* (création divine, ou mutation génétique orientée), de capacités mentales radicalement nouvelles (*l'esprit*) dont la mise en œuvre suffirait à expliquer l'ensemble des conduites observables et l'ensemble de leurs produits (dont les mondes d'œuvres et de culture), ce paradigme s'articule au contraire à la conception *moniste, matérialiste, évolutionniste et dialectique* du développement de l'univers, issue notamment des œuvres de Spinoza (1677/1954) et de Marx et Engels (1846/1968).

Le principe *moniste matérialiste* signifie que l'univers est une substance active d'un seul tenant, et qu'en conséquence tous les objets qu'il inclut sont des *réalités matérielles*. Cette substance unique comporte cependant, ontologiquement, deux dimensions : des propriétés *dynamiques* indirectement observables [allant des mystérieuses *forces* à l'œuvre dès le Big Bang (force magnétique, force d'attraction, etc.) aux capacités psychiques des organismes vivants], et des propriétés *physiques* observables parce qu'inscrites dans l'espace. Le principe *évolutionniste* signifie que la transformation permanente de l'univers a conduit à la diversification et à la structuration de la matière inerte, puis à l'émergence d'organismes vivants de plus en plus complexes (dont les humains ne sont qu'un exemplaire contingent et dépassable), en un processus selon lequel, conformément au sens profond de la thèse spinozienne du *parallélisme psychophysiologique*, les propriétés dynamiques (internes) et les propriétés physiques (externes) se développent simultanément et corrélativement. Le principe *dialectique* s'applique plus particulièrement aux conditions de l'anthropogenèse. Il signifie : – que les capacités bio-comportementales initiales des organismes humains ont rendu possible l'élaboration d'activités collectives ainsi que d'instruments au service de leur réalisation concrète (les outils et le langage), ce qui a donné naissance à des *mondes* économiques, sociaux et sémiotiques qui constituent désormais une part spécifique de l'environnement ; – que c'est la rencontre avec les propriétés historiques de ces mondes, puis leur appropriation et leur intériorisation en chaque organisme, qui ont progressivement transformé les propriétés dynamiques internes communes à tout vivant (psychisme primaire) en ce psychisme particulier qu'est la pensée consciente.

Sur la base de ces principes, la genèse et la transformation permanente des capacités proprement humaines ne peuvent s'appréhender que dans une perspective « descendante », qui se traduit d'abord par l'analyse des *pré-construits historiques*, ensuite par celle des *médiations formatives* visant à les transmettre, enfin par celle des effets de ces médiations sur le *développement des individus*.

S'agissant de l'analyse des pré-construits historiques humains, nous distinguerons, de manière certes lapidaire, quatre types majeurs d'ingrédients.

- Les *activités collectives*. Les interactions de l'humain avec le milieu s'effectuent dans le cadre de conduites de groupe, qui (contrairement à ce qui est observable dans les autres espèces socialisées) ne sont plus déterminées par les exigences immédiates de la survie et se sont notablement complexifiées. Ces activités constituent les cadres qui organisent et médiatisent l'essentiel des rapports entre les organismes singuliers et le milieu ; elles se caractérisent d'une part par la production et l'exploitation d'*outils* qui donnent lieu à la production d'objets sociaux et d'œuvres culturelles, et elles sont d'autre part régulées par ces outils particuliers que constituent les *productions langagières*.

- Les *formations sociales*. Celles-ci peuvent être définies comme les formes *concrètes* et *diverses* que prennent, en fonction des contextes physiques, économiques et historiques, les organisations de l'activité humaine, ou plus généralement de la vie humaine, et elles sont génératrices de représentations, de normes, de valeurs, etc., qui ont trait aux modalités de régulation des interactions entre membres d'un groupe.
- Les *textes*. Dans l'acception contemporaine du terme, ceux-ci désignent tout type de manifestation empirique (orale ou écrite) de l'activité langagière ; leur organisation dépend, sous certains aspects, des activités non langagières qu'ils commentent, mais ils s'organisent et évoluent aussi de manière relativement autonome en fonction des enjeux des formations sociales, et constituent un *intertexte* qui est le dépositaire d'une bonne part des significations socio-historiques élaborées par un groupe.
- Les *mondes formels de connaissance*. Il s'agit là de corpus de connaissances qui, en raison de la valeur déclarative des signes langagiers, se sont progressivement détachés des contraintes spécifiques de la textualité, qui se sont décontextualisées pour s'organiser selon divers régimes proprement *logiques*. On peut, à la suite de Habermas (1987), distinguer un *monde objectif*, qui rassemble et organise les connaissances du milieu en ce qu'il est physique (ou causal), un *monde social* qui organise les connaissances relatives aux modalités (forcément conventionnelles et historiques) de réalisation des activités humaines, et un *monde subjectif*, qui organise les connaissances relatives aux modalités d'auto-présentation des personnes dans les interactions. Et l'on peut également considérer que les *mondes du savoir* produits par les scientifiques constituent des sous-ensembles particuliers de chacun de ces mondes de connaissance.

L'analyse des médiations formatives et de leurs effets sur le développement des individus requiert quant à elle que soit élucidée la problématique des rapports entre conduites observables, agir et connaissances, problématique que nous déclinons en trois questions.

La première a trait à l'identification de ce qui relève de l'agir dans le flux continu des observables ayant trait aux humains. À ce propos, depuis les travaux issus de la philosophie analytique (Anscombe, 1957), il est admis qu'il y a lieu de poser une distinction de principe entre les observables relevant d'*événements*⁴ dits naturels, parce qu'ils ne seraient sous-tendus

4. Cette conception pose que l'*événement* constitue une réalité naturelle, et elle ne doit dès lors pas être confondue avec celle émanant de différents courants phénoménologiques, pour lesquels l'événement est de nature gnoséologique ; dans cette dernière acception, l'événement est « ce qui fait sens » pour un interprétant donné.

par aucune forme d'intentionnalité, et les observables relevant de l'*agir*, en ce qu'ils impliquent la mobilisation de ressources psychiques proactives (représentations des effets attendus des conduites, ou *intentions*) et de ressources psychiques rétroactives (*raisons* ou *motifs* pour lesquels une conduite est entreprise). Et à la suite de Léontiev (1979), on peut en outre distinguer deux niveaux de réalisation de cet agir : le niveau collectif des *activités* orientées par des finalités et des motifs de groupe, et le niveau singulier des *actions*, en tant que « portions » des activités collectives qui se trouvent être de la responsabilité particulière d'un *agent*, doté de représentations propres de ses intentions, de ses raisons et de ses capacités.

La deuxième question a trait aux conditions de délimitation des actions, ou encore aux conditions d'identification des dimensions intentionnelles et motivationnelles des conduites individuelles. À ce propos, selon les approches herméneutiques de l'action (Gadamer, 1999 ; Ricœur, 1986) et selon une lecture possible de certains propos de Habermas, ces dimensions ne pourraient être appréhendées dans le cours des conduites effectives, mais seulement dans les interprétations (notamment verbales) qu'en fournissent les agents ou les observateurs. Une telle position pourrait signifier que l'*agir* n'existe que dans les processus interprétatifs (au seul niveau gnoséologique), sans avoir de correspondant au niveau proprement ontologique. Ce qui est évidemment en contradiction avec le principe matérialiste évoqué plus haut : si nos capacités de connaissance nous permettent d'identifier des *phénomènes*, ceux-ci ne constituent que les modalités sous lesquelles nous ressaisissons des réalités effectives ou des *êtres*. En conséquence, il y a lieu de tenter, théoriquement, de se doter d'une conception de l'*agir* qui se situe en amont (ou au dehors) du processus interprétatif. Dans cette optique, les propositions de Schütz (1987) et Bühler (1927), analysées par J. Friedrich [concevoir l'*agir* comme un mécanisme de « pilotage des conduites dans des réseaux de déterminations complexes et enchevêtrés » (Friedrich, 1999, et sa contribution à ce numéro)] pourraient constituer une base de départ. Mais nous prendrons plutôt appui sur la théorie de l'*agir communicationnel* de Habermas (1987), que nous revisiterons, en distinguant notamment, plus nettement que ne le fait l'auteur, deux niveaux d'analyse.

- Le premier est celui des conduites observables, de la *praxis* qui, par le fait même qu'elle se déploie, exhibe des prétentions à la validité relatives à l'ensemble des pré-construits humains⁵ ; c'est à ce niveau que se montre l'*action première*, en tant que pilotage dans le réseau des multiples déterminations émanant de ces pré-construits. Il reste cependant,

5. Pour Habermas, la *praxis* ne se déploie qu'au regard des mondes formels de la connaissance, qui constituent dès lors les seuls systèmes de critères pour son évaluation. Nous soutenons, pour notre part, que la *praxis* se déploie aussi au regard de modèles d'activités et de textes, qui constituent d'autres réceptacles de critères évaluatifs.

méthodologiquement, à construire les instruments permettant d'identifier, de codifier et de traiter ces dimensions actionnelles premières des conduites, et les travaux empiriques qui nous proposent de conduire sur l'analyse du travail (Bronckart & al., 2001) ont notamment cet objectif.

- Le second niveau est celui de l'évaluation et/ou de la reformulation de certains aspects des prétentions pratiques à la validité, dans le cadre de productions verbales ou de textes. Nous aborderons plus loin les problèmes que pose la diversité de ces textes et de leurs lieux de production, pour nous centrer ici sur certains des effets *constitutifs* des évaluations langagières. Celles-ci portent inévitablement sur les modalités de participation des individus aux activités collectives, et ce faisant – de facto – elles délimitent des portions d'activité dont la responsabilité peut leur être imputée ; il s'agit là d'un processus *second*, qui construit des *actions* et des *agents* que nous qualifierons d'*externes*, parce qu'ils constituent des formes émanant de l'évaluation des autres. Mais en outre, chaque individu participe lui aussi aux évaluations langagières, et il est donc régulièrement amené à juger de la pertinence de l'agir des autres eu égard aux critères émanant des pré-construits collectifs. Dans ce cadre, il prend nécessairement conscience qu'il est lui même évalué à l'aune de ces critères, et devient apte à se les appliquer. Il *s'approprie* et *intériorise* dès lors des ingrédients des évaluations externes de son agir, et se construit des représentations de ses intentions, de ses motifs, de ses capacités, bref de sa responsabilité dans le déroulement des activités collectives ; il s'agit là d'un autre processus *second*, qui construit une *action* et un *agent internes*, ou auto-représentés.

Ce parcours nous ayant permis d'élaborer une sémiologie de l'agir distinguant les activités collectives, les actions premières, les actions et agents externes, et les actions et agents internes, il nous reste à commenter le sens que nous attribuons à la notion de *personne*. Pour nous, alors que la notion d'agent est située et synchronique (elle désigne l'individu responsable de cette action-là), la notion de personne désigne la *structure psychique* qui s'élabore *diachroniquement* en chaque individu. La personne est le résultat de l'accumulation des expériences d'agentivité d'un individu, expériences qui varient en quantité et en « qualité » (les interactions sociales et les médiations formatives s'effectuant dans des contextes toujours différents et selon une temporalité toujours particulière) et qui le dotent dès lors d'une irréductible *singularité*. Constituant ainsi le résultat d'une *micro-histoire expérientielle*, la personne en un état *n* constitue aussi (ou réciproquement) un cadre d'accueil qui exerce une détermination sur toute nouvelle interaction. Et c'est cette détermination personnelle qui confère aux individus une liberté et une possibilité de créativité à l'égard des pré-construits

collectifs, qui leur permet de les évaluer, de les transformer, de les réorienter, bref, pour reprendre les concepts sociologiques exploités par Schurmans dans ce numéro, de pas être seulement *agentisés* par le social, mais d'être aussi des *acteurs* de la vie sociale ou des constructeurs de faits sociaux.

La troisième question est celle de la diversité des lieux d'inscription des actions secondes et des conséquences qu'il convient d'en tirer. Nous l'aborderons, selon la logique interactionniste sociale présentée plus haut, en traitant d'abord des pré-construits disponibles en ce domaine, puis en traitant de ce qui se construit en synchronie.

Tout agir s'effectue sur l'arrière-fond d'activités et d'actions déjà faites, et généralement déjà évaluées langagièrement. Il convient donc de poser d'abord la préexistence de *modèles de l'agir*, de ce que certains qualifient de ressources typifiées et typifiantes orientant les conduites (Filliettaz, 2000), qui auraient un statut parent de celui des genres de textes pour le domaine de l'agir verbal (Clot & Faïta, 2000). Ces modèles pratiques proposent des manières de faire, des *styles d'agir*, qui dépendent certes des domaines dans lesquels cet agir se déploie, mais qui varient aussi en fonction de la configuration des formations sociales. Et il convient également de poser la préexistence de *textes* sémiotisant ces modèles mêmes ainsi que les évaluations qu'ils ont subies. Sur ce plan, on peut distinguer : – des textes de *préfiguration générale* de l'agir, qui commentent ce dernier de manière transversale, c'est-à-dire au-delà des caractéristiques particulières d'une tâche donnée, et qui ce faisant sémiotisent le plus souvent des styles culturels ou personnels dans l'agir ; – des textes de *préfiguration spécifique* de l'agir, qui sont produits pour orienter ce dernier dans un cadre professionnel déterminé, et qui, visant la conformité et l'efficacité, présentent en conséquence un caractère *prescriptif*.

Les actions secondes qui se construisent en synchronie sont bien évidemment en partie déterminées par l'ensemble de ces pré-construits, mais en raison de la radicale singularité des personnes, évoquée plus haut, leur forme présente nécessairement des dimensions particulières. D'une part, les agents eux-mêmes se construisent des représentations de l'organisation des tâches qu'ils accomplissent, et des différentes facettes de leur *responsabilité* dans cet accomplissement [représentations proactives portant sur les buts à atteindre (ou *intentions*) ; représentations rétroactives portant sur les raisons du choix de tel ou tel acte (ou *motifs*) ; représentations synchroniques ayant trait aux *capacités* personnelles qu'ils mobilisent]. Et ces représentations ne sont accessibles qu'au travers de *textes personnels* que ces derniers produisent avant, pendant ou après l'accomplissement d'une tâche, spontanément ou à la demande. D'autre part, des autrui ayant assisté à l'accomplissement d'une tâche, peuvent aussi s'en construire une représentation qui portera sur les mêmes dimensions d'intention, de motif, de capacité et de responsabilité des agents ; et celles-ci ne sont elles aussi

accessibles qu'au travers de textes, que l'on peut, cette fois, qualifier de *textes externes*.

Il résulte de cette analyse que les actions secondes se trouvent codifiées sous des formes diverses, ayant une origine, un statut et des contraintes structurelles propres : modèles pratiques d'agir, textes de préfiguration générale, textes de préfiguration spécifique, textes personnels des agents, textes externes des observateurs potentiels, et il ne peut évidemment être question de considérer que l'une de ces formes fournit, de l'action première, une ré-interprétation plus vraie qu'une autre. Ce ne sont que des lieux d'inscription des actions secondes, ou encore des lieux dans lesquels se déroulent en permanence le processus de *morphogenèse des actions*, qui n'est lui-même qu'un aspect du processus de morphogenèse du social (Quéré, *op. cit.*).

Pour progresser dans l'examen de ces trois questions, et en particulier de la dernière, il nous paraît utile d'approfondir encore la question des rapports entre l'agir en général et ces formes sémiotisées d'agir que constituent les productions langagières. C'est ce que nous entreprendrons dans les deux chapitres qui suivent, en nous centrant sur deux dimensions du langage que la théorie de Habermas sous-estime manifestement : celle du signe d'une part, celle des textes-discours d'autre part. Nous mettrons ainsi d'abord l'accent sur le rôle constitutif des signes dans la morphogenèse de l'agir et des connaissances (*s'entendre pour agir et connaître*), puis sur le rôle décisif des productions textuelles dans le développement des connaissances, et dans la formation permanente des personnes (*agir pour s'entendre et connaître*).

S'ENTENDRE POUR AGIR (ET CONNAÎTRE)

Nous admettons donc, avec Habermas (*op. cit.*), que les humains organisent et régulent leurs activités collectives au moyen d'un agir communicatif sémiotisé, c'est-à-dire d'un agir exploitant des *signes*. Mais quelles sont les propriétés effectives de ces signes et quels en sont les effets sur le fonctionnement humain ?

Dans une perspective phylogénétique, on observera d'abord que si les autres espèces animales socialisées témoignent aussi d'un agir communicatif, celui-ci procède par émission de signaux *déclencheurs* (signaux ayant un effet direct et mécanique sur les réponses comportementales des congénères), ce qui exclut toute forme de négociation de la valeur même des signaux (comme en témoigne l'absence de conversation), et ce qui implique que les connaissances élaborées par les individus à propos du milieu restent *privées* ou *idiosyncrasiques* (c'est ce que nous qualifions de *psychisme primaire*). On observera ensuite que l'émergence d'*Homo Sapiens*

s'est caractérisée, entre autres transformations bio-comportementales, par un redressement du tronc qui a eu cette conséquence contingente de dégager, au haut de la trachée-artère, un espace permettant le développement des cordes vocales et la production d'une diversité de « petits bruits », et que ce sont ces derniers qui ont été exploités par l'espèce au service du *besoin d'entente* dans l'activité collective. Ces productions sonores initiales ne pouvaient cependant qu'être déictiquement associés à (ou attribués à) des objets ou à des dimensions de l'activité collective ; elles avaient donc un statut *pragmatique*, de *prétentions à la validité désignative* de ces mêmes objets ou dimensions. Au niveau d'un individu donné, ces prétentions étaient cependant forcément singulières, et elles ont dès lors nécessairement été soumises à la contestation des congénères, qui pouvaient, eux, attribuer d'autres séquences de sons aux mêmes objets ou aux mêmes dimensions. Et les langues naturelles se sont alors construites dans le cadre de ces négociations de l'*usage* (Wittgenstein, 1961), ou encore dans le cadre d'un processus d'élaboration d'un *consentement collectif* (Saussure, 1916), qui a fini par donner lieu à des formes sociales de mise en correspondance entre suites de sons et portions de représentations du milieu, c'est-à-dire à de véritables *signes*, dotés d'une valeur relativement stable, ou encore d'une valeur *déclarative*.

Ces conditions de constitution expliquent l'ensemble des propriétés *actuelles* des signes. Ceux-ci sont d'abord *radicalement arbitraires* (de Mauro, 1975), ce qui signifie que, dans la mesure où ils s'originent dans l'usage, ils soumettent toute représentation potentielle à une réorganisation dont le statut est radicalement *non naturel* : le signifiant d'un mot fédère, selon des modalités conventionnelles propres à chaque langue, les multiples images mentales qu'un humain est susceptible de se construire dans son interaction solitaire avec les objets référés, et le signifié de ce mot est constitué de cette configuration particulière d'images mentales subsumées par le signifiant. Les signes sont dès lors des entités représentatives *autonomes* eu égard aux contingences de renforcement du milieu, et ils sont aussi des entités *dédoublées*, qui constituent, selon la formule de Sapir (1921/1953), des *enveloppes* (collectives) fédérant des ensembles de représentations individuelles. Les signes sont enfin *discrets* : leurs signifiants sont isolés ou séparés les uns des autres, et cette discrétisation s'applique automatiquement aux signifiés, qui deviennent ainsi de véritables *unités représentatives* susceptibles de s'organiser en systèmes.

Les effets de la pratique de signes dotés de ces propriétés sont de trois ordres.

Tout d'abord, dans la mesure où ils ne sont plus sous le contrôle direct des objets ou de l'activité du milieu, les signes sont désormais susceptibles de s'organiser en une activité particulière et autonome, l'*activité langagière* ; celle-ci se matérialise en *textes* (oraux ou écrits) qui se diversifient

eux-mêmes en de multiples *genres*, en raison de la diversité des activités non langagières avec lesquelles ils sont en interaction. Nous reviendrons sur la question du statut et des effets de cette production textuelle.

Ensuite, la pratique des signes dans l'activité langagière est constitutive des différents *mondes formels de connaissances*. En raison de leur statut premier de formes négociées cristallisant les prétentions à la validité désignative, les signes constituent en effet des réceptacles des *représentations collectives* du milieu. Ces représentations, parce qu'elles sont déclaratives, arbitraires et discrétisées, sont susceptibles de se détacher des contraintes spécifiques des genres de textes dans le cadre desquels elles sont produites, pour se structurer en configurations de connaissances soumis à des régimes logiques d'ordres divers.

Enfin et corrélativement, comme nous l'avons soutenu ailleurs (Bronckart, 1997, chap. 1), c'est l'*appropriation*, puis l'*intérieurisation* des signes qui transforment le psychisme primaire hérité du monde animal en une *pensée* active et potentiellement auto-accessible. À s'en tenir au plan ontogénétique, l'entourage humain, en même temps qu'il intègre délibérément le bébé à son agir (voir les mécanismes de *co-action* analysés par Bruner, 1991), y associe des productions sonores et propose donc objectivement des relations de correspondance entre objets et/ou comportements d'une part, segments de productions sonores d'autre part. Sous l'effet de ce guidage, l'enfant s'intègre aux pratiques désignatives de l'entourage et cette appropriation se prolonge en une intérieurisation, ou en une absorption des signes et de leurs propriétés, ces dernières transformant alors fondamentalement son fonctionnement psychique. La propriété d'arbitraire radical confère au psychisme une réelle *autonomie* à l'égard des paramètres du milieu représenté : celui-ci se libère du contrôle direct des contingences de renforcement ; le caractère discret rend possible l'élaboration d'unités mentales susceptibles de se combiner en systèmes et en *opérations de pensée* ; le caractère dédoublé rend possible l'auto-réflexivité ou la capacité de penser sa propre pensée (*conscience*). Il découle de cette analyse que les *représentations individuelles* organisées dans la pensée des personnes ont le statut de *représentations sociales* ayant reformaté les représentations idiosyncrasiques caractéristiques du psychisme primaire.

Si la pratique des signes est ainsi constitutive, simultanément, des entités collectives que constituent les textes et les mondes formels de connaissance, et des entités individuelles que constituent la pensée des personnes, il est essentiel d'ajouter que ces constitutions ne sont jamais définitives. C'est qu'en effet, par le fait même qu'elle est un produit des négociations sociales, la valeur déclarative des signes ne peut être considérée comme stable que momentanément, synchroniquement, dans un contexte social, historique et linguistique déterminé. Le propos de cet article et de ce numéro montre, par exemple, à quel point la valeur de mots comme

« activité », « action », « intention », etc., est en permanence à rediscuter, et il en va de même de la valeur de tout signe, comme en atteste l'inéluctable évolution des langues naturelles (Saussure, *op. cit.*). Dès lors, le développement des connaissances humaines se présente comme un processus permanent de *mise en interface* et de *négociation* entre la valeur attribuée à un signe par une personne individuelle et les valeurs attribuées à ce même signe dans les différents pré-construits collectifs. C'est pour cette raison qu'il n'y a de vérité des signes que dans l'interaction, que la *rationalité* de nos connaissances n'est en ce sens qu'un produit d'un processus d'entente qui se renouvelle perpétuellement, et qui porte notamment sur la définition des conditions de validation de ces connaissances par confrontation aux empiries du monde réel. Et c'est pour cette raison que si le processus d'entente langagière rend possible l'agir collectif, la connaissance du statut de cet agir, et notamment la connaissance du statut des actions et des agents, est perpétuellement à ré-élaborer, et se trouve inéluctablement codifiée de manière différenciée dans les divers *lieux d'inscription* évoqués précédemment.

AGIR POUR S'ENTENDRE (ET CONNAÎTRE)

La pratique des signes se déploie, nous l'avons vu, en activités de production et d'interprétation de textes, et nous allons dans ce qui suit examiner les conditions de réalisation de cet agir, et les effets qu'il exerce sur le développement des personnes.

Toute nouvelle production langagière s'effectue sur l'arrière-fond des textes déjà produits par les générations antérieures, et qui se sont accumulés dans un sous-espace des mondes d'œuvres et de culture, que l'on peut, à la suite de Bakhtine (1984), qualifier d'*intertexte*. Dans cet espace coexistent des *genres* de textes qui sont très différents, parce qu'ils dépendent en partie des types d'activité humaine qu'ils commentent (et dont la variété est illimitée), parce qu'ils ont été historiquement élaborés en fonction des enjeux et des objectifs des diverses formations sociales (voir la notion de *formation discursive* de Foucault, 1969), et parce qu'ils dépendent aussi des diverses formes et média d'interaction communicative. Comme tout produit de l'activité humaine, ces genres ont en outre fait l'objet d'évaluations sociales, au terme desquelles ils se sont trouvés porteurs de trois types d'*indexations* : – indexation référentielle (quel est le type d'activité que le texte commente ?) ; – indexation communicationnelle (quelle est la sorte d'interaction sociale dans le cadre de laquelle s'effectue ce commentaire ?) ; – indexation culturelle (quelle est la « valeur socialement ajoutée » d'un genre, en tant qu'effet des mécanismes et des enjeux de pouvoir qui organisent les « champs de productions » ? – Bourdieu, 1980). Ces ensembles de genres organisés dans l'intertexte constituent ainsi des *modèles de*

référence évalués, desquels toute production textuelle nouvelle devra nécessairement s'inspirer.

L'agent ayant à produire un texte nouveau se trouve quant à lui, synchroniquement, dans *une situation d'action langagière*, que l'on peut définir par la connaissance dont il dispose du contexte de son agir verbal et du contenu thématique qu'il se propose de sémiotiser. La connaissance du contexte inclut celle des paramètres matériels de l'acte de production (qui est l'émetteur, quels sont les éventuels récepteurs, dans quel espace-temps se situent-ils ?) et celle des paramètres socio-subjectifs de l'interaction (quel est le lieu social dans laquelle celle-ci se réalise, quels rôles en découlent pour les protagonistes que sont l'énonciateur et ses destinataires, quelle relation de visée se noue entre eux ?). La connaissance du contenu thématique se présente quant à elle sous la forme des macrostructures sémantiques élaborées par l'agent-personne (et disponibles en sa mémoire) à propos d'un domaine de référence donné.

Ces connaissances disponibles en l'agent constituent alors une *base d'orientation*, à partir de laquelle celui-ci va *adopter* un modèle de genre qui lui paraît pertinent, et va *adapter* aux caractéristiques particulières de sa situation d'action langagière. Et ce processus d'adoption-adaptation constitue un premier *processus d'interaction formative*, par lequel l'agent d'une part est confronté aux significations déjà cristallisées dans les modèles préexistants, et apprend à se situer par rapport à elles, d'autre part apprend à y introduire des variantes stylistiques personnelles, qui sont susceptibles en retour de modifier peu ou prou les caractéristiques antérieures des genres, et donc de modifier la configuration actuelle de l'intertexte.

Qu'il soit déjà là ou nouvellement produit, tout texte constitue une entité sémiotique éminemment complexe, que tentent de décrire divers courants des sciences du langage. Nous avons, pour notre part, entrepris un long travail d'analyse de centaines de textes empiriques (Bronckart, Bain, Schnewly, Davaud & Pasquier, 1985), qui a abouti à l'élaboration d'un schéma général de *l'architecture textuelle* (Bronckart, 1997). Ce schéma met en évidence trois niveaux structurels superposés : – le niveau profond de *l'infrastructure*, dont l'organisation dépend de la planification générale du contenu thématique (d'ordre cognitif), des types de discours qui sont mobilisés et des modalités de leur articulation, enfin des séquences (formes de planification locales et sémiotiques) éventuellement attestables dans les types de discours ; – le niveau intermédiaire des *mécanismes de textualisation*, qui contribuent à donner au texte sa cohérence linéaire ou thématique, par-delà l'hétérogénéité infrastructurelle, par le jeu des processus isotopiques de connexion, de cohésion nominale et de cohésion verbale ; – le niveau plus superficiel des mécanismes de *prise en charge énonciative* et de *modalisation*, qui explicitent le type d'engagement énonciatif à l'œuvre dans le texte et qui confère à ce dernier sa cohérence

interactive. Si cette démarche générale permet ainsi d'identifier les divers mécanismes linguistiques impliqués dans l'organisation d'un texte, il ne s'agit cependant là que d'une première étape. La seconde consiste à considérer que le « travail » que chaque agent doit effectuer pour maîtriser et mettre en œuvre ces mêmes mécanismes constitue une occasion d'apprentissage des diverses modalités plus techniques de *mise en interface* entre ses représentations et opérations propres et les représentations et opérations déjà cristallisées dans l'intertexte collectif, et qu'en ce sens, chaque entrée dans ces mécanismes constitue une autre sorte de *processus d'interaction formative*. Nous en donnerons deux exemples.

Les *types de discours* peuvent être définis comme des configurations particulières d'unités et de structures linguistiques, en nombre limité, qui peuvent entrer dans la composition de tout texte. Ces types traduisent ce que nous qualifions de *mondes discursifs*, c'est-à-dire des formats sémiotiques organisant les relations entre les coordonnées du monde vécu d'un agent, celles de sa situation d'action et celles des mondes collectivement construits. Soit les coordonnées organisant le contenu sémiotisé sont explicitement mises à distance des coordonnées générales de la situation d'action (ordre du RACONTER), soit elle ne le sont pas (ordre de l'EXPOSER) ; par ailleurs, soit les instances d'agentivité sémiotisées sont mises en rapport avec l'agent et sa situation d'action (implication), soit elles ne le sont pas (autonomie). Le croisement du résultat de ces décisions produit quatre mondes discursifs (RACONTER impliqué, RACONTER autonome, EXPOSER impliqué, EXPOSER autonome) qui sont exprimés(-ables) par quatre types linguistiques (récit interactif, narration, discours interactif, discours théorique). La compréhension-reproduction de ces types constitue, pour l'agent, une occasion d'apprentissage des quelques grandes formes de raisonnement mises en œuvre langagièrement par l'espèce : les raisonnements pratiques des interactions dialogales, les raisonnements narratifs, les raisonnements logico-mathématiques.

Les mécanismes de *prise en charge énonciative* consistent quant à eux à expliciter et à organiser les différentes *voix* qui s'expriment dans un texte, par les conditions d'emploi des pronoms et de diverses autres unités. Comme l'ont montré diverses études (Bakhtine, *op. cit.* ; Foucault, *op. cit.*), ces mécanismes ont considérablement évolué dans l'histoire des langues, parce qu'ils traduisent des modalités de conception du monde social (quelles sont les voix autorisées ? dans quelle mesure sont-elles contestables ?) elles-mêmes évolutives. La compréhension-reproduction de ces mécanismes constitue, pour l'agent, une occasion de prise en compte de ces conceptions, et surtout une occasion de se situer par rapport à elles, de construire des positions énonciatives propres, et ce faisant, de développer la structure identitaire de sa personne.

On pourrait prendre d'autres exemples encore, ayant trait à la temporalisation ou à la cohérence nominale ; tous montreraient que la mise en œuvre de chaque mécanisme linguistique impliqué dans la production textuelle constitue un aspect particulier du processus général de *reconfiguration* (Ricœur, 1983) des connaissances humaines, reconfiguration qui contribue au développement permanent des personnes, en même temps qu'elle transforme l'état actuel des connaissances collectives.

FORMER PAR L'ANALYSE DES ACTIONS ET DES DISCOURS ?

Les éléments d'analyse proposés précédemment font apparaître que les activités humaines ordinaires sont en permanence régulées par des interactions, qui font émerger ces *formes connaissables* que constituent les actions premières d'une part, les diverses actions secondes sémiotisées dans des textes d'autre part, et elles font apparaître également que la pratique des signes dans l'activité langagière ou textuelle se déploie en mécanismes complexes au travers desquels s'effectue cette *mise en interface* des connaissances collectives pré-construites et des connaissances individuelles, qui rend possible la transformation permanente des unes (évolution des mondes de connaissance) et des autres (développement des personnes).

Mais si ces processus constituent de la sorte des caractéristiques naturelles du fonctionnement psychosocial de l'espèce, dès lors qu'ils sont mis en œuvre par des personnes pensantes et conscientes, ils sont aussi immanquablement connus par ces dernières. Et c'est cette connaissance qui explique que toutes les sociétés humaines aient mis en place des démarches d'*intervention formative délibérée*, visant à maîtriser ces processus, et à les orienter de manière à préserver une forme d'équilibre (toujours instable et toujours à ré-élaborer) entre la visée de reproduction des acquis collectifs et celle de la préparation de personnes aptes à assumer leur rôle dans la nécessaire transformation de ces mêmes acquis.

Comme nous l'avons soutenu, ce sont ces interventions formatives délibérées qui constituent l'objet des sciences de l'éducation ; ces dernières ont donc d'une part à analyser finement les actions et les discours mis en œuvre dans le cadre de ces interventions, et à exploiter les résultats de ces analyses dans le cadre de ces méta-interventions que constituent les formations par *l'analyse des pratiques*, c'est-à-dire par la prise de conscience des propriétés, des enjeux et des effets des productions actionnelles et textuelles.

Mais la prise de conscience n'est pas en soi un objectif de formation, elle n'en est qu'un mécanisme ou qu'un *instrument* au service de l'orientation que les sociétés souhaitent donner à leur propre devenir, et dès lors la

démarche des sciences de l'éducation demeure inéluctablement articulée à la problématique proprement *politique* des représentations collectives de ce même devenir. Ce qui signifie que ces sciences ne peuvent résoudre, par elles-mêmes, la question des finalités éducatives, quand bien même, pour autant qu'elles conduisent les travaux qui viennent d'être évoqués, elles peuvent en éclairer les enjeux et les conditions de réalisation. Dans la situation contemporaine, deux options se présentent. L'une selon laquelle le devenir humain ne peut qu'être déterminé par les seuls impératifs de l'économie capitaliste mondialisée, avec la lamentable simplicité de la conception de la formation qu'elle induit. L'autre serait de repenser ce devenir à la lumière d'autres critères et d'autres valeurs, dans l'interaction démocratique de personnes responsables, de manière à ce que se réactive le processus de transformation conjointe du social et du psychologique, qui n'est, conformément à la logique spinozienne, que la forme actuelle que prend la dynamique évolutive permanente de l'univers.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anscombe, E. (1957). *Intention*. Londres : Basil Blackwell.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, trad.). Paris : Gallimard.
- Binet, A. (1911). Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. *L'année psychologique*, 17, 145-232.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schnewly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Jobert, G. & Friedrich, J. (2001). L'analyse des actions et des discours en situation de travail et son exploitation dans les démarches de formation. *Projet déposé au Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique*, 28 février.
- Bruner, J. S. (1991). ... *car la culture donne forme à l'esprit* (Y. Bonin, trad.). Paris : ESHEL. (Original publié 1990)
- Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Jena : Fischer.
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Claparède, E. (1912). Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond. *Archives de Psychologie*, 12, 7-41.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- Comenius, J.A. (1981). La grande didactique. In J. Prévot (Éd.), *L'utopie éducative. Comenius*. (pp. 58-138). Paris : Belin. (Original publié 1657)

- De Mauro, T. (1975). *Édition critique du « Cours de linguistique générale »*. Paris : Payot.
- Dewey, J. (1913). *L'enfant et l'école* (L.-S. Pidoux, trad.). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Dilthey, W. (1947). *Le monde de l'esprit*. Paris : Aubier. (Original publié 1925)
- Driesch, H. (1926). *Grundprobleme der Psychologie. Ihre Krisis in der Gegenwart*. Leipzig : E. Reinicke.
- Durkheim, E. (1975). La « pédagogie » de Rousseau. Plan de leçons. In E. Durkheim, *Textes. Vol. 3 : Fonctions sociales et institutions* (pp. 371-401). Paris : Minuit. (Manuscrit rédigé 1918)
- Filliettaz, L. (2000). *Actions, Activités et discours*. Thèse de Doctorat en lettres, Université de Genève.
- Friedrich, J. (1999). Crise et unité de la psychologie : un débat dans la psychologie allemande des années 20. *Bulletin de psychologie*, 52, 247-257.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Gadamer, H.G. (1999). *Herméneutique et philosophie*. Paris : Beauchesne.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, I et II*. (J.-M. Ferry et J.-L. Schlegel, trad.). Paris : Fayard. (Original publié 1981)
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (1998). *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, No 1998/1-2). Bruxelles : De Boeck Université.
- Kant, E. (1931). *Traité de pédagogie* (J. Barni, trad.). Paris : Félix Alcan. (Original publié 1803)
- Léontiev, A. N. (1979). The Problem of Activity in Psychology. In J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). New York : Sharpe
- Marx, K. & Engels, F. (1968). *L'idéologie allemande* (H. Auger et al., trad.). Paris : Éditions sociales. (Manuscrit rédigé 1846)
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago : University of Chicago Press.
- Pacherie, E. (1993). *Naturaliser l'intentionnalité. Essai de philosophie de la psychologie*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Quéré, L. (1994). L'idée d'une proto-sociologie a-t-elle un sens ? *Revue européenne des sciences sociales*, 32, 35-66.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit (Vol. I)*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Sapir, E. (1953). *Le langage* (S.M. Guillemin, trad.). Paris : Payot. [Original publié 1921]
- Saussure, F. (de) (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (A. Noschis-Gilléron, trad.). Paris : Klincksieck.

- Spinoza, B. (de) (1954). L'Éthique. In *Spinoza, Oeuvres complètes* (pp. 301-596). Paris : Gallimard
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : Éditions sociales. (Original publié 1934)
- Vygotski, L.S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie* (C. Barras et J. Barberies, trad.). Paris : Delachaux et Niestlé. (Manuscrit rédigé 1927)
- Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques* (P. Klossowski, trad.). Paris : Gallimard.

**ACTION ET RECHERCHES
EN ÉDUCATION**

La construction sociale de la connaissance comme action

**Marie-Noëlle Schurmans
Université de Genève**

Au-delà de leurs divergences, les sociologies de l'action s'accordent à considérer que leur objet porte sur le processus continu de création et de transformation du social et relève donc de la connaissance historique. Les modes de problématisation de cet objet présentent cependant deux tendances dominantes : l'une se focalise sur l'activité collective et, ce faisant, privilégie une lecture de l'être humain en termes d'agent, c'est-à-dire traversé de contraintes socio-historiques ; l'autre se centre sur l'action individuelle : elle met l'accent sur l'actorialité, que celle-ci soit rapportée à la rationalité, à la capacité stratégique ou à l'intentionnalité de la personne humaine. Quelle que soit la diversité des modèles théoriques qui président à chacune de ces accentuations, leurs oppositions réfèrent donc essentiellement à une divergence quant à la conception de ce qui lie l'agir et la source de l'agir.

Cet article se propose, dans un premier temps, de retracer l'espace de tensions ouvert par les deux grands courants que représentent respectivement la sociologie durkheimienne et l'interactionisme symbolique. Ces tensions en effet sont au départ de la recherche contemporaine d'une pensée dialectique qui permet le dépassement d'oppositions telles que celles de l'objectivisme et du subjectivisme, du macrosocial et du microsocal, des démarches causalistes et interprétatives.

Sans pouvoir ici développer les divers apports théoriques et méthodologiques qui font état de cet effort, je tenterai de l'illustrer en référant, dans un second temps, à la problématique de la construction sociale de la connaissance. Je traiterai, pour ce faire, du renouvellement qu'apporte à cette problématique la posture méthodologique de la *transaction sociale*. En

particulier, je renverrai au travail mis en œuvre dans le contexte d'un cours en Sciences de l'Éducation, à l'Université de Genève. Ce travail en effet repose sur une méthodologie d'analyse qui vise à identifier une situation d'incertitude dans laquelle une personne, confrontée au travail d'orientation de son agir, ne peut référer à une norme claire et univoque. La présentation de cette méthodologie prendra appui sur un exemple issu de la problématique spécifique proposée par l'un des étudiants concernés. Cette présentation cependant dépasse largement cet exemple : elle réfère, en effet, tant au traitement des tensions brièvement mentionnées ci-dessus qu'à celui des tensions qui président à la diversité des problématiques actionnelles que chacun d'entre nous rencontre dans son parcours de vie. Je me propose ainsi de montrer combien les démarches de formation s'articulent autour de l'action.

PENSER L'ACTION EN SOCIOLOGIE : TENDANCES DOMINANTES ET OUVERTURES

La première dominante s'enracine dans la pensée scientifique du XVII^e siècle et s'affirme au cours des XVIII^e et XIX^e siècles, dans le mouvement d'émergence des sciences socio-humaines. La pensée scientifique en effet – et les propositions d'un Newton le manifestent avec force –, rompant avec les modèles inspirés par la pensée théologique tout autant qu'avec ceux qui valorisent une spéculation théorique préalable à l'expérimentation, avait fondé une méthodologie positive orientant le développement de l'ensemble des sciences de la nature. Et c'est une posture épistémologique semblable qui préside à la légitimation progressive des sciences socio-humaines : on retrouve le même souci de rupture avec la métaphysique chez Durkheim, dont *Les règles de la méthode* (1895 / 1968) ont offert référence, jusqu'à ce jour, à la grande majorité des recherches sociologiques. Historique et objective, la pensée sociologique se voit donc caractérisée à la fois par l'extériorité du chercheur face aux phénomènes sociaux et par l'identification d'une causalité sociale, les faits sociaux n'étant explicables que par d'autres faits sociaux. Une telle posture tend, dès lors, à se focaliser sur ce qui détermine l'agir individuel : ainsi, pour Durkheim (1897 / 1969), les formes du suicide sont-elles générées par les différentes articulations que prennent, d'une part, les degrés d'intensité de la cohésion sociale et, d'autre part, les degrés de clarté des normes collectives. Cet exemple indique combien Durkheim – et le courant sociologique qu'il représente – se refuse à investiguer la responsabilité morale de l'auteur d'un acte comme le suicide. C'est ce qui pousse Genard (1999) à montrer combien « *par l'objectivation statistique s'opère une absorption des actes individuels dans des régularités collectives* » (p. 189). Et combien, de manière plus générale, la posture objectivante fait en sorte que « *la référence normative des actes*

posés par les acteurs est [...] l'objet d'un processus de neutralisation » (op. cit. p. 167).

Quelle est donc, dans la sociologie d'inspiration durkheimienne, la conception de l'action individuelle, entendue à la fois, comme l'écrit Bronckart (1997), comme cette part de l'activité sociale qui se trouve imputée à un humain singulier et comme l'ensemble des représentations construites par cet humain singulier à propos de sa participation à l'activité collective ? Elle est extrêmement étroite : « *En dirigeant notre pensée vers les institutions collectives, en les assimilant même, nous les rendons individuelles, en leur imprimant plus ou moins notre caractère individuel* », écrit Durkheim (1975, p. 28). Il s'agit donc là d'une simple coloration : le champ des variations possibles et tolérées est, toujours et partout, restreint. Et l'individu n'intéresse la sociologie durkheimienne que comme vecteur : le social est autre chose que l'individuel, il a un autre substrat même s'il ne peut exister sans l'individu.

On a raison sans doute de classer la sociologie durkheimienne dans les modèles structuro-fonctionnalistes. Il n'en reste pas moins que la complexité de sa pensée et l'évolution dont fait preuve son intérêt croissant pour les représentations collectives au détriment de leur substrat matériel, ont ouvert la porte à l'interactionisme. Dès que des hommes interagissent, il y a effervescence, c'est-à-dire apparition spontanée de normes informelles, puis de règles formelles cristallisant les normes. Au cœur des représentations collectives, il y a donc un ensemble de valeurs sociétales instituées mais également idéation collective créatrice.

La seconde dominante mettra, tout au contraire, l'acteur en exergue. Elle se développe dans le creuset des courants interactionnistes qui ont émergé, essentiellement aux États-Unis et dès les années trente, sous l'influence d'une philosophie pragmatiste antidualiste. On a l'habitude de lire, dans les manuels de sociologie, l'opposition drastique de cette posture et des sociologies normatives dont Durkheim serait l'un des représentants. La question de l'ébauche d'un modèle interactionniste chez Durkheim introduit déjà quelques doutes quant à l'opposition terme à terme de ces deux sensibilités sociologiques. Mais les différences, il est vrai, sont grandes.

Depuis Blumer jusqu'à Goffman, l'objet de la sociologie réside dans le fonctionnement des interactions quotidiennes dans la mesure où ce fonctionnement contient tous les éléments d'une théorie du social. Le fait social est l'intersubjectivité (Schütz, 1987), dans la mesure où celle-ci constitue l'expérience du monde social. Plutôt que de collectionner les faits, il s'agit d'observer les processus sociaux qui se révèlent dans l'interaction directe, unité minimale des échanges sociaux. Plutôt que d'élaborer une théorie, il s'agit de partir d'une situation sociale et de comprendre le sens de l'action sociale tel qu'il se produit au cours de l'action même.

Le projet de ce courant s'inscrit clairement en rupture avec les tensions, perçues chez Durkheim, entre l'être et l'agir, entre l'action et la pensée. Mais ce projet instaure également des tensions nouvelles dans la mesure où il s'élabore dans la minimisation du structurel et de l'Histoire. Le premier se décompose en ces microstructures que sont les interactions et la seconde n'est pas nécessaire à une démarche de compréhension toute entière absorbée dans la synchronie d'un processus *en train de se faire*. L'interactionisme se forge également en opposition avec l'idée, chère à Durkheim, de l'extériorité et de l'opacité des faits sociaux par rapport à la conscience individuelle. Les acteurs ne sont perçus, ni comme confrontés à la force coercitive du social, ni comme porteurs de normes intériorisées. Le déterminisme n'est pas de mise : les situations au sein desquelles prennent place les interactions sont floues et l'acteur dispose d'une large marge d'improvisation. Quant à la normativité qui structure l'activité et génère l'ordre social, elle est intrinsèque au sens des interactions que les acteurs maîtrisent. Enfin, il n'est pas de sens caché à dévoiler : les motifs de l'action – motifs *en vue de* et motifs *parce que* (voir J. Friedrich, dans ce volume) – représentent la clé d'un sens qui s'accomplit dans l'acte.

En termes de posture méthodologique, de toute évidence l'interactionisme symbolique abandonne le schème causal cher à Durkheim. Il le remplace par un schème actanciel (Berthelot, 1990) dans lequel le comportement des acteurs est central. Mais plutôt que de donner place à un contexte socio-historique au sein duquel seraient intégrés ces acteurs, l'interactionisme symbolique limite son appréhension du champ d'action à la *situation* (Thomas & Znaniecki, 1918-1919). Et celle-ci n'est nullement conçue comme un ensemble de conditions objectives : les conditions extérieures, au contraire, importent en tant que perçues sélectivement par les acteurs qui, partant, construisent et reconstruisent, dans l'interaction, une *définition de la situation* qui oriente le cours de l'action. La représentation de la situation devient l'un des éléments essentiels d'une démarche d'analyse compréhensive rejetant l'opposition de l'objectif et du subjectif.

Quelle définition de l'agir trouve-t-on à la base d'un tel projet ? L'activité sociale se définit comme comportement significatif orienté vers autrui. Et l'action, en ce sens, peut être saisie comme une portion de l'activité sociale, indissociable de la situation dans laquelle elle prend place et au cours de laquelle s'effectue l'interprétation de la signification. Ce n'est pas donc sur l'importance donnée à l'activité sociale que s'opposent les durkheimiens et les interactionistes symboliques mais bien sur la place donnée au structurel et à l'Histoire. Durkheim, en précurseur, a désespérément cherché à développer une approche antidualiste sans réellement y aboutir. L'interactionisme symbolique a développé avec force un projet sociologique novateur reposant sur une philosophie antidualiste ; il a effectivement tourné le dos aux pôles antagonistes mis en lumière par Durkheim

mais il en a instauré d'autres. Plutôt que d'avoir amené une réelle solution au problème que ces oppositions posent à la sociologie, l'interactionisme symbolique me semble donc l'avoir évacué.

L'apport majeur de l'interactionisme symbolique, cependant, reste triple à mes yeux. Avant tout, il s'affirme comme antithèse à toute sociologie d'inspiration durkheimienne ou partageant avec celle-ci une perspective holiste et causaliste. Il ouvre ainsi, en même temps qu'un espace de pensée ouvert à la dialectique, un champ d'oppositions par rapport auquel toutes les tentatives actuelles de dépassement se situeront. En deuxième lieu, il développe l'objet de la sociologie en y introduisant la problématique de l'actorialité. Celle-ci n'est plus une simple coloration individuelle mais se conceptualise fermement comme part de l'activité sociale prise en charge par un individu social dont les actions et réactions sont indissociables de l'interaction. Enfin, il fait de la sociologie une discipline moins défensive qui s'autorise à penser ses relations avec l'anthropologie et la psychologie. Cette ouverture a permis la valorisation du pluralisme méthodologique et mis en relief l'importance du langage aux yeux de la sociologie. Elle a également permis de considérer la conscience comme produit de l'interaction communicative.

Peut-on dans le cadre de ce courant, opérer la même critique de *neutralisation de la responsabilité* que celle qu'adressait Genard (*op. cit.*) à la posture objectivante qui domine dans les sociologies référant aux *Règles de la méthode* ? La question est loin d'être simple dans la mesure où les traditions interprétatives, qui s'ouvrent en sociologie à partir de la réaction à la posture objectivante, se sont pluralisées. Sans vouloir ici en tenter l'exposé, j'en mentionnerai simplement deux faisceaux relatifs, respectivement, à l'ethnométhodologie et à la sociologie clinique. Pour la première, comme l'exprime Ogien (2000), l'analyse sociologique porte sur la procédure d'attribution d'une signification aux objets qui configurent un univers d'action ; et l'interprétation, dans ce sens, consiste en une « *opération de reconnaissance de l'ordre inhérent à l'organisation sociale d'une activité pratique* » (p. 489) qui, se réalisant dans le déroulement temporel même de cette activité, oriente et contraint l'action située. Par conséquent, « *les limites de ce qu'il est possible de dire et de faire dans une circonstance donnée paraissent être consubstantielles à cette circonstance, et c'est en ce sens que celle-ci ordonnerait a priori et l'action qui peut s'y accomplir, et les paroles susceptibles de l'accompagner* » (*op. cit.*). Ce qui suggère, aux yeux d'Ogien, un univers tout aussi contraint que celui qui préside aux perspectives les plus classiquement déterministes, les individus accommodant leur action aux conditions dans lesquelles une circonstance se laisse localement appréhender. Pour la seconde – et, cette fois, selon Genard –, la *lecture symptomatologique* qui se développe dans les sciences socio-humaines renvoie aux anthropologies de la non-maîtrise dans la mesure où « *l'origine*

d'un symptôme n'est bien entendu pas la motivation de l'action ou du comportement mais ce qui le 'déclenche' et le détermine causalement » (op. cit., p. 175). D'après cet auteur, les approches cliniques qui émergent dans les sciences socio-humaines se voient dès lors prises dans le même paradoxe que celles, médicales, dont elles s'inspirent : prise entre ambitions théoriques généralisantes et ambitions thérapeutiques individualisantes, la lecture symptomatologique se refuse « *d'accueillir les discours et les actes comme portant des prétentions intentionnelles à faire sens et des prétentions à la validité* » (op. cit., p. 176).

Les deux grandes dominantes qui viennent d'être évoquées fondent donc, au cœur des approches sociologiques de l'action, un vaste espace de tensions que je résumerai en trois points.

1. L'activité collective est première dans la sociologie d'inspiration durkheimienne et cette centration se traduit par l'importance apportée à la conception de l'extériorité et de l'autonomie de l'activité par rapport à l'action, à la saisie des déterminismes, aux processus de reproduction ainsi qu'à la démarche historique. Malgré une opposition explicite au dualisme idéaliste, l'exclusion de l'action téléologique comme objet sociologique interdit cependant *de facto* le règlement des polarisations qu'introduit le face à face des perspectives relatives, respectivement, au structuro-fonctionnalisme et à l'interactionisme symbolique. L'interactionisme ébauché par Durkheim reste à l'état de proposition : il ne se réalise aucunement dans la pratique sociologique positiviste qu'il préconise, la position de l'observateur restant conçue comme extérieure au social.
2. L'action est première dans l'interactionisme symbolique. Cette priorité se réclame de la liquidation des oppositions entre logiques de la reproduction et de la production du social. Mais, une fois encore, ce projet n'aboutit pas. Conceptualisations et méthodologies, centrées sur les objets microsociologiques et l'analyse de groupes concrets dans lesquels les acteurs sont en interaction directe, éjectent ce qu'apportait la prise en compte du changement social historique. En outre, les diverses déclinaisons dont ce courant fait preuve semblent parfois réintégrer, de façon incontrôlée, les postulats déterministes auxquels il s'était opposé. Il n'en reste pas moins qu'en est issue une vision renouvelée de l'observateur perçu comme agissant à l'intérieur de la situation étudiée.
3. Les contradictions entre les sociologies d'inspiration durkheimienne et celles qu'a stimulées l'interactionisme symbolique sont au fondement tant de leurs insatisfactions internes que de leurs critiques mutuelles. La confrontation de ces courants révèle, aux yeux de la sociologie contemporaine, un panorama d'oppositions non élucidées. Et cette confrontation apporte à la pensée sociale de la matière à travailler, c'est-à-dire de l'activité et un espace d'action. Qu'est-ce à dire ?

Cet espace concerne à l'évidence le sociologue, dans la mesure où il a soit à inscrire sa propre démarche dans l'une ou l'autre des perspectives contradictoires, soit à participer du dépassement de la contradiction. Et il lui faut, pour ce faire, préciser sa position épistémologique et sa posture méthodologique. En ce sens, il lui incombe d'élucider à la fois la place qu'il donne à l'intentionnalité de l'action et celle qu'il adopte, en tant que chercheur, entre extériorité surplombante et participation directe à l'effervescence sociale. Il s'agit là, pour lui, de définir son rapport avec ses informateurs. Ce qui implique, au-delà de la phase de récolte de données, de définir sa part de responsabilité quant aux résultats de ses recherches, la façon dont ils seront restitués à ceux qui en sont à la source, la validité que ceux-ci accorderont à ses propos. Cette exigence réflexive touche donc à la conception qu'il aura à développer concernant son intervention dans le monde en tant que sociologue et, par conséquent, à la place qu'il accorde, dans la construction de la connaissance à laquelle il participe, à la problématique de l'intervention. Cet espace concerne dès lors également l'ensemble des acteurs sociaux dans la mesure où ils sont, à la fois, émetteurs de l'information sur laquelle travaille le sociologue et destinataires des résultats de la recherche. Cet espace concerne enfin très étroitement le processus d'enseignement. Dans ce processus, en effet, se posent des questions semblables à celles de la recherche : la conception d'une transmission de connaissances conformes ne coexiste-t-elle pas avec celle d'une construction de connaissances propre à l'apprenant ou celle d'une co-construction dans laquelle apprenant et formateur négocient, tout à la fois, les contenus des savoirs, la configuration des relations entre contenus et l'impact produit par l'incorporation d'une telle configuration dans un rapport au monde ?

La suite de mon développement montrera, je l'espère, combien l'action du sociologue exige, au cœur des contradictions que j'ai tenté de mettre en lumière, une démarche d'élucidation en tous points similaire à celles qui nous concernent, chacun, dans l'orientation de la vie quotidienne et, en particulier, chaque étudiant et enseignant dans l'organisation d'une démarche de formation.

TRANSIGER

Plusieurs développements théoriques contemporains vont chercher à liquider les polarisations conceptuelles observées et les tensions qu'elles suscitent dans la pratique de la recherche sociologique. Des auteurs aussi différents – et souvent éminemment contrastés – que Boudon, Touraine, Bourdieu, Giddens ou Boltanski et Thévenot s'y attellent par le biais d'un effort de rupture avec des généalogies conceptuelles dont les divergences semblent aujourd'hui presque cristallisées. Mon propos n'est pas ici de faire le point sur les emprunts et les critiques que formulent ces auteurs. Je

soulignerai seulement que la dynamique de la pensée sociologique contemporaine manifeste la recherche d'un troisième espace de pensée entre la tradition durkheimienne et celle de l'interactionisme symbolique. Que cette recherche se focalise sur la dialectique entre l'activité collective et l'action individuelle tout autant qu'entre les centrations respectives sur l'agent ou sur l'acteur ou qu'entre une analyse déresponsabilisante ou responsabilisante de l'agir. Et qu'elle est au fondement de la perspective que je cherche à développer dans le domaine spécifique de la construction sociale de la connaissance en y intégrant la posture méthodologique de la transaction sociale.

Sous l'angle d'un dépassement des systèmes d'opposition générés par les deux dominantes, l'humain est indissociablement agent et acteur, dans la mesure où il est tout à la fois produit et producteur du social. 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. Je parlerai d'actorialité lorsque la source d'un acte se représente comme telle ou, autrement dit, lorsque l'acteur s'auto-attribue le statut d'auteur. À l'inverse, l'agentité caractérise les situations dans lesquelles la source d'un acte se considère comme *étant agi*, soit par autrui, soit par des circonstances aléatoires.

Je développerai ce point de vue à propos d'une activité de production et d'organisation spécifique : la construction de la connaissance ; et référerai au travail qui s'effectue dans le cadre de l'un de mes enseignements¹. Nous y abordons la problématique de la construction sociale de la connaissance en partant d'une situation d'incertitude qui émerge phénoménologiquement à la conscience d'une personne. Celle-ci se trouve dès lors face à un conflit sociocognitif qui la pousse à construire du sens à propos des objets entachés d'incertitude, à déterminer des critères d'évaluation de ces objets et, partant, à générer des arguments qui orientent prises de position et conduites. Cette situation peut être caractérisée soit par la mise en présence de deux (ou plusieurs) conventions antagonistes, soit par l'insuffisance d'une convention, soit par l'absence de convention. L'espace de ces quelques pages cependant ne me permettra de traiter que du premier de ces cas de figure, soit celui qui envisage la pluralité conflictuelle d'éléments de signification à l'aune desquels juger de la pertinence de l'action. S'énonçant la plupart du temps sous une forme anecdotique, un tel cas de figure se formule schématiquement sous deux formes :

1. celle d'un dilemme intérieur qui renvoie à la co-présence, au niveau intrapersonnel, de points de vue antagonistes ;

1. Schurmans, M.-N., Cours de deuxième cycle « La transaction sociale et la place du sujet dans la construction sociale de la connaissance », Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève (depuis 1997). Pour leur travail d'évaluation, les étudiants sont appelés chacun à développer l'analyse d'une situation vécue.

2. celle de la rencontre d'un point de vue antagoniste porté par autrui, qui représente une alternative potentielle au point de vue de la personne et renvoie à la confrontation interpersonnelle (interindividuelle ou intergroupe).

J'illustrerai ici cette approche en présentant un cas de figure *canonique*, soit celui de la coprésence de deux registres conventionnels divergents qui apparaît à la conscience de la personne sous l'aspect d'un débat intrapersonnel. L'exemple proposé, inspiré par le travail de l'un des étudiants concernés, est donc au service de l'exposé d'une méthodologie qui tend au dépassement des tensions rencontrées tant dans l'agir méthodologique du chercheur en sciences socio-humaines que dans le traitement des problèmes d'orientation les plus diversifiés. Le modèle analytique présenté ci-dessous, par conséquent, a l'ambition de proposer une démarche adaptée à l'appréhension de situations traditionnellement disjointes : celles qui relèvent d'orientations théoriques et celles qui relèvent d'orientations pratiques. Ce modèle, en outre, fait appel à une situation andragogique spécifique. Il s'agit, dans un dispositif de formation visant à « construire de la connaissance sur la problématique de la construction de la connaissance »², tout à la fois de prendre position quant à l'activité de recherche et de réaliser une recherche. Il s'agit donc aussi de mettre en lumière la cohérence entre l'action du chercheur et le contexte dans lequel cette action se développe.

Point de départ

Moment envisagé comme celui de l'émergence du « dilemme » : première configuration une tension (T) entre deux conduites potentielles (a/b) :



Exemple³ : *Pierre, marié et père d'un enfant, est technicien de précision mais aussi excellent musicien. Les succès de son activité artistique, à laquelle il n'accordait place jusqu'ici qu'en soirée ou en fin de semaine, lui offrent l'occasion d'un important changement : il s'agirait de quitter son poste de technicien et de s'engager professionnellement dans l'activité musicale. Il se sent partagé entre ce qu'il ressent comme une activité professionnelle un peu monotone mais sûre, garantissant un salaire satisfaisant qui lui permet d'exercer ses responsabilités d'époux et de père de famille, et une activité professionnelle risquée qui répond néanmoins à ses aspirations de créativité et d'autonomie.*

2. Voir note 1.

3. Les informations personnelles relatives à cet exemple ont été modifiées.

Le modèle théorique que je développe pose l'hypothèse générale suivante qui prend la forme de dix propositions :

1. les termes de l'alternative, telles les pointes d'un iceberg, sont construits sur des conceptions différentes de la réciprocité des droits et devoirs qui organisent la socialité (configurations signifiantes) ;
2. ces configurations, plus ou moins stabilisées sous la forme de conventions explicites, traduisent chacune un ensemble de représentations inter-reliées ;
3. ces configurations peuvent être exprimées, selon le degré de stabilisation socio-historique des conventions qui les manifestent, par des objets qui les appareillent ;
4. ces configurations mettent en œuvre des critères différents de jugement de la pertinence des conduites singulières ;
5. représentations et critères fonctionnent comme supports argumentatifs des évaluations et conduites effectives ;
6. l'incertitude issue du face-à-face de configurations divergentes est source d'un déplacement du registre actionnel : l'indécision relative aux critères évaluatifs, qui autorisent les conduites effectives, rend ces dernières indécidables, mais un travail d'élaboration d'une cohérence cognitive est sollicité ;
7. ce travail ne se solde que par la liquidation de l'opposition des conceptions divergentes, que celle-ci se traduise par l'adoption de l'une d'entre elles ou qu'elle s'exprime par une démarche dialectique relative à la proposition d'une troisième configuration ;
8. quelle que soit l'issue du travail, l'action cognitive revisite les configurations engagées : elle les conforte, les complète, les corrige ou les dépasse ;
9. le travail consiste, de ce fait, en une démarche transactionnelle : les configurations engagées, en effet, loin d'être élaborées dans un vide social, portent la marque de l'activité sociale historique tout autant que celle de l'activité sociale locale au cœur de laquelle la personne se socialise ; le travail met donc en mouvement tout un tissu relationnel, ancré dans le passé et mis en jeu dans le présent, traversé d'enjeux collectifs et d'enjeux spécifiques portés ou niés par autrui ;
10. le travail aboutit donc, nécessairement, à un produit transactionnel dans la mesure où l'adoption d'une configuration signifiante est générée par l'opposition de départ, où le processus de production implique autrui et où la position d'arrivée, dégageant l'incertitude en même temps qu'engageant évaluations et conduites, oriente l'action insérée dans l'activité collective.

Le développement qui précède souligne combien la formulation du dilemme en termes intrapersonnels ne représente qu'une variante quant à l'entrée en matière de la problématique théorique envisagée. Le débat intérieur en effet traduit l'intégration, dans le for de la personne, d'un débat collectif entre configurations signifiantes divergentes. Aux dix propositions qui précèdent, j'ajouterai encore une considération, issue de travaux empiriques distincts de la situation de formation envisagée ici (Schurmans & Seferdjeli, 2000). Nous avons observé que, dans certains cas, le travail d'élaboration cognitive ne se fait pas : la personne manifeste l'absence de dépassement de l'incertitude, soit en restant bloquée entre les termes *a* et *b* qui balisent son champ d'action, soit en passant de l'un à l'autre terme, le terme non adopté continuant de faire pression à la validité. Dans de tels cas, nous avons remarqué que la personne tendait à abandonner une représentation d'elle-même comme interagissante pour recourir à une définition externe et chosifiée des normes actionnelles au prix de son pouvoir actoriel. Nous avons ainsi pu montrer combien, dans l'élucidation du dilemme, importe une représentation de soi comme susceptible de *pouvoir savoir*. Cette considération, se trouvant au centre de la question de l'agentisation et de l'actorialisation, mérite un développement qui nous renvoie directement aux propos de Genard (*op. cit.*), essentiellement fondés sur les travaux de Habermas et de Ferry (Jean-Marc). L'auteur, prenant pour repère les formes de construction de l'action, dévoile la thématization socio-historique – depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours – de deux postures relatives à la problématique de la responsabilité ainsi que leur incrustation dans les dispositifs langagiers. La construction progressive de la première de ces postures relève de l'interprétation responsabilisante de l'activité et présente deux modèles successifs. Dans le premier, la responsabilité sera essentiellement thématized comme *faculté de commencer* (« Je »), « rapportée à une activité interprétée au moyen du vocabulaire de l'intention, de la faute, de la volonté » (*ibid.*, p. 16). Mais un tel processus libère « un potentiel de réciprocité » et révèle – second modèle – une responsabilité perçue comme *disposition à répondre* (« Tu »), en même temps qu'il refoule les interprétations concurrentes (grâce, péché originel, destin...). Pour Genard, faculté de commencer et disposition à répondre forment dès lors les deux faces d'une même configuration pragmatique qui à la fois construisent le sujet moderne et infléchissent le rapport à l'autre. Nous avons vu plus haut que, toujours selon Genard, l'autonomisation de la posture objectivante (« Il ») – liée à une strate plus récente de la modernité – est rattachée au développement des sciences socio-humaines. Pour l'auteur, l'interprétation responsabilisante (« Je-Tu ») et la posture potentiellement irresponsabilisante héritée des sciences (« Il ») – déniait « la responsabilité constitutive des interactions et du rapport des acteurs à leurs actes » (p. 201) – coexistent, « une aptitude aux transitions de posture » s'étant intégrée aux ressources cognitives et communicationnelles des acteurs (p. 185). Ce point est essentiel. Il signifie en effet que, dans les situations d'interactions concrètes, lorsque le

rapport à soi ou le rapport à l'autre échoue ou demeure opaque, l'équilibre de l'interprétation responsabilisante (« Je-tu ») peut être rompu ; ce qui entraîne, soit la mobilisation exclusive d'une autonomie de la volonté attribuée à soi ou à autrui, soit un recours aux lectures alternatives du rapport à soi et aux autres. C'est dans ce dernier cas que la personne se met en situation de dépendance par rapport à ceux qui maîtrisent les savoirs constitués.

Exploitions, à ce stade, notre exemple plus avant dans la mesure où il peut être l'occasion de ces différentes dérives. Au cours des discussions initiales entre les étudiants et l'enseignant, notre anecdote en effet peut être développée au point de les illustrer. Une centration restrictive sur *la capacité de commencer* se manifeste en effet dans les réflexions qui portent exclusivement sur *les devoirs* de Pierre, au détriment d'une analyse transigée de la situation entre l'ensemble des personnes concernées (avec son épouse, par exemple). Une focalisation inverse sur *les droits* de Pierre (« *sa femme n'a qu'à...* ») évoque la même absence de transaction, mais en accentuant *la disposition d'autrui à répondre*. Enfin, la dramatisation du processus de blocage de l'interaction réflexive peut amener à envisager – *via* la mise en scène du déséquilibre du couple – un processus de déresponsabilisation se soldant, par exemple, par le recours à un conseil spécialisé (« *on lui dira ce qu'il est juste de faire* »).

Le modèle théorique développé autour de la transaction sociale vise donc à éviter tant les dérives liées à une représentation de la surpuissance de l'acteur (soi/l'autre), dégagé de l'agir communicationnel, que celles qui font appel à une représentation de l'humain comme agentifié, soit dénué de tout pouvoir sur la prise en charge négociée de son rapport au monde. Il vise en revanche à engager l'agir communicationnel. Voyons-en les étapes principales de développement. Dans notre optique, les représentations en jeu, dans le cas de Pierre comme dans d'autres situations d'incertitude, portent (Habermas, 1987) sur les mondes sociaux, soit les différentes façons conventionnelles de concevoir l'activité collective ; sur les mondes subjectifs, soit les différentes façons dont, à partir des conceptions de l'activité collective, des critères d'évaluation de l'adéquation des actions individuelles (les siennes et celles d'autrui) sont mis en œuvre ; et sur les dimensions des mondes objectifs que constituent les divers appareillages des conventions en présence. Notre anecdote amène ainsi la discussion à envisager les différents registres de représentation relatifs à *l'homme, l'époux, le père, le métier, l'avenir...* Ainsi qu'à ceux qui s'y associent : *femme, épouse, mère, enfants, loisirs, passé...* Ces représentations délimitent ce qui est *juste/injuste, bien/mal* de faire pratiquement, dans les situations vécues. Et représentations et critères disposent d'appareillages différents – les *contrats* sont plus fragiles, par exemple, dans le cas d'une activité de création musicale et les *salaires*, moins stables que dans une activité professionnelle de technicien spécialisé. Ces appareillages témoignent à leur tour de décalages quant aux conventions collectives relatives aux systèmes de

représentations mis en jeu. Ainsi, pour suivre toujours notre exemple, nous relèverons que la législation a longtemps fait du mari l'unique responsable de l'entretien de sa famille (ancien Code Civil Suisse, art. 160 : « *Le mari est le chef de l'union conjugale. Il choisit la demeure commune et pourvoit convenablement à l'entretien de la femme et des enfants* ») ; mais nous soulignerons aussi que, en 1984, une modification de la loi (entrée en vigueur en 1988) inscrit au Code Civil actuel que « *Mari et femme contribuent, chacun selon ses facultés, à l'entretien convenable de la famille* » (art. 163). La tâche, on le voit, incombe aujourd'hui, de concert, aux deux époux.

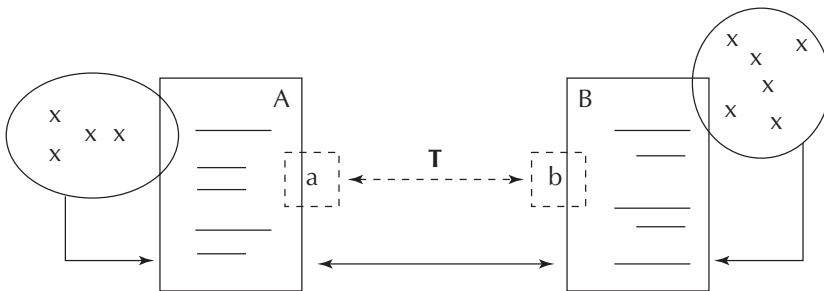
Un appareillage tel que celui du législatif, montre à quel point une convention sociétale répartissant les tâches de façon déterminée entre les époux a prévalu, à un certain moment de l'Histoire des idées. Il n'en reste pas moins que, même alors, pouvaient coexister des conventions locales différentes : dans le cadre de telle ou telle famille, les partenaires étaient susceptibles de convenir *localement* d'un autre accord selon lequel les responsabilités d'entretien se trouvaient partagées. La référence au changement du Code Civil permet également de montrer combien l'évolution des idées – manifeste dans la prolifération d'accords locaux – en vient, à terme, à se cristalliser sous la forme d'un renouvellement des conventions dominantes et, par là, de l'appareil législatif. Elle implique néanmoins également sa réciproque : une convention minoritaire devenue majoritaire reste coexistante avec les systèmes de représentations plus traditionnels, relatifs à une convention sociétale obsolète. Ce registre de réflexion met en exergue deux éléments importants : d'une part, l'effet de répercussion de conventions locales sur les conventions collectives et donc sur les normes de l'activité collective ; d'autre part la problématique de la traduction mutuelle des accords locaux et des accords sociétaux (*en cas de divorce, par exemple, comment trouver une disposition spécifique qui satisfasse aux engagements qui lient les partenaires suivant deux registres contrastés, sociétal et local*).

Une première démarche d'analyse va donc porter la personne concernée à travailler ses positions en termes de représentations, à considérer l'ancrage de ces positions dans un système de représentations qui les soutient et à envisager les différences de pondération des registres conventionnels et des appareillages qui objectivent les représentations. Elle se complète cependant immédiatement par une deuxième démarche qui consiste à reconstituer l'origine sociale des systèmes d'oppositions, en considérant à la fois leur ancrage dans la micro-historicité individuelle et dans l'Histoire collective. Il s'agit pour la personne de reconstruire, en relation aux autrui significatifs⁴ qui interviennent dans son histoire de vie, la façon dont ces systèmes de représentations se sont forgés.

4. Ces *autrui* peuvent être des personnes directement rencontrées, des personnes indirectement rencontrées (grands ancêtres, par exemple ; mais aussi auteurs de livres marquants, etc.) ou encore des collectifs impersonnels (le milieu scolaire, par exemple).

Travail d'analyse (première phase)

- a) Mise en évidence des *systèmes de représentations* (A et B) en tension (T) qui sous-tendent les termes de l'alternative : qu'est-ce qui fonde le dilemme, c'est-à-dire la valeur respective de *a* et de *b* ?
- b) Analyse des *mondes sociaux et subjectifs* : quelles sont les conceptions de la collaboration que sous-tendent ces représentations et quels sont les critères de jugement qui, liés à ces conceptions, organisent nos jugements quant à la pertinence d'une action individuelle ?
- c) Légitimité sociale de A et de B : sont-ils de même valence ou l'un est-il socialement dominant ; analyse de *l'appareillage des conventions*.
- d) Mise en évidence des *origines sociales* de ces fondements : quels autres (X) ont contribué à l'organisation des systèmes de représentations en question⁵ ?



Une telle exploration entraîne son auteur à mettre en œuvre une épistémologie interactionniste sociale (Bronckart, Clémence, Schneuwly & Schurmans, 1996) et à aborder les concepts principaux d'une théorie des représentations sociales selon laquelle coexistent des dimensions individuelles, liées à la micro-historicité singulière, des dimensions locales qui, en termes de grandeurs (Boltanski & Thévenot, 1991), président aux justifications, et des dimensions sociétales, liées à l'Histoire collective et fortement appareillées (Schurmans, 1990). La démarche reste cependant, à ce stade, ancrée dans une logique de reproduction de systèmes de valeurs conventionnels socialement transmis et accentue la face agentisée de la personne.

Un second volet du travail, articulé au premier, est par conséquent nécessaire pour saisir les mouvements de la personne vers l'objet, c'est-à-dire

5. Dans ce schéma, nous avons suggéré l'éventualité d'un décalage de légitimité socio-historique entre les systèmes de représentations qui sous-tendent *a* et *b* en décalant verticalement les ensembles représentant l'origine sociale.

la construction d'un champ de représentation qui réduise l'incertitude ou encore la façon dont la personne développe un rapport d'actorialité face au problème qu'elle envisage. Une nouvelle démarche consiste alors essentiellement à étudier ces mouvements, qui peuvent prendre la forme de l'absence (blocage devant l'alternative), celle de la fuite, celle du va-et-vient entre les termes de l'alternative, celle de la résistance, celle de l'attraction vers l'un de ces termes ou encore celle de la recherche de dialectique. Le repérage des mouvements de la personne, inscrits dans les changements de son rapport à l'objet, entraîne également à organiser la réflexion par séquences temporelles. Celles-ci, qui ont été déjà suggérées par l'éventualité d'une absence de contemporanéité entre les options *a* et *b* ainsi qu'entre les systèmes conventionnels de représentations qui les fondent (A et B), permettent en outre de hiérarchiser plus finement, dans le temps, les autres significatifs dont l'intervention n'est pas concomitante. Et de situer les mouvements de la personne qui dessinent dès lors une trajectoire dans laquelle coexistent démarches actives (recherche d'information, sollicitations de nouveaux autres, tentatives de résolution, prise de position, engagements...) mais également des phases de retrait (soumission, déni, permanence de l'indécision...).

Un tel travail engage ainsi chacun non seulement à décrire sa trajectoire mais également à entamer une nouvelle séquence temporelle caractérisée par l'adoption d'un appareil théorique qui l'actorialise, dans le sens où il l'habilite à agir. Partant des termes de l'alternative, l'ensemble du travail consiste donc à étudier le degré de compatibilité ou d'incompatibilité des valeurs accrochées aux systèmes de représentations conventionnels sous-jacents ; à analyser la place qu'occupe la personne face aux tensions qu'organisent les contradictions ; à s'interroger sur les loyautés qui lient la personne aux autres qui, à ses yeux, représentent chacune des positions antagonistes ; à faire le point quant aux mouvements effectués et à envisager une résolution de l'opposition sous la forme d'un « produit transactionnel ». La transaction peut en effet être décrite comme la mise en œuvre d'un processus de coopération conflictuelle interpersonnelle, que celui-ci s'exprime dans la confrontation directe (lorsque les détenteurs de positions opposées interagissent) et/ou qu'il se développe dans une confrontation indirecte (lorsque la personne situe le débat au niveau d'un dialogue intérieur). Ce processus vise donc à terme l'établissement de normes conventionnelles évaluatives – que celles-ci soient innovantes ou qu'il s'agisse de réaffirmer l'adhésion aux systèmes de valeurs A ou B – susceptibles de dépasser l'indécision et d'orienter les conduites. L'option « C » (produit transactionnel, voir schéma C) suivant) à laquelle aboutit le travail cognitif, en effet, peut être différente des systèmes A et B. Elle consiste dès lors à un dépassement des options initiales dont la contradiction s'est trouvée à l'origine de l'alternative actionnelle : la notion de « produit transactionnel » (Schurmans, 1994) est alors paradigmatique, la démarche dialectique étant

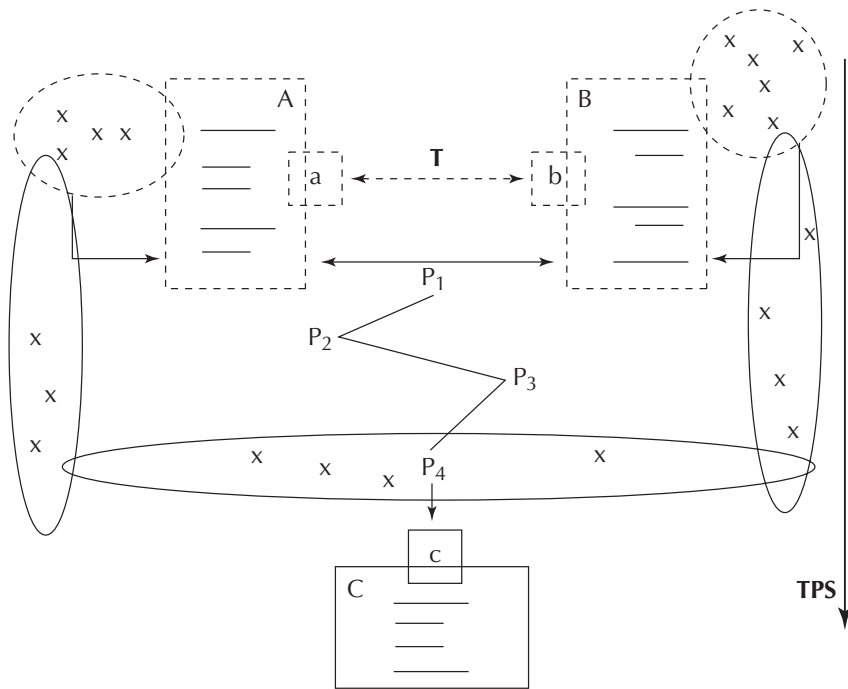
manifeste. Mais elle peut également apparaître comme la confirmation de l'une des configurations signifiantes dont la logique semblait fonder l'option *a* ou *b*. Dans de tels cas cependant, le travail d'élaboration et de dévoilement des principes de l'action traduit également l'élaboration d'un produit transactionnel dans la mesure où la configuration d'un système de représentations orientant l'action est – quel qu'il soit – la résultante d'un processus qui associe déconstruction et reconstruction, à l'intérieur d'un dispositif communicationnel au cours duquel se redéfinissent les liens à un passé intergénérationnel, à un parcours biographique et à un présent dans lequel les relations propres à la situation de formation tout autant qu'aux autres lieux d'échange et d'appartenance se rejouent et se redéfinissent. Ainsi, par une *montée en généralité* (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Thévenot, 2000) l'option « C » se répercute-t-elle nécessairement dans le registre de l'activité collective : en confirmant les options A ou B qui se voient dès lors revisitées ou en renvoyant à une option différente, le travail cognitif s'insère au cœur des interactions sociales qui l'ont généré tout autant qu'accompagné. En ce sens, le travail est en même temps produit et producteur de l'activité collective.

Relevons enfin que, quel que soit l'aboutissement du travail (reconstruction interactive de A, de B ou co-construction de C), rien ne présage de l'adoption des conduites effectives. Celles-ci peuvent en effet aussi bien se solder par l'adoption de l'un des termes de l'alternative de départ que par l'adoption d'un tout autre registre actionnel (*c*). Dans le cas de Pierre, par exemple, le cheminement est loin d'avoir été schématique. Dans la factualité de son parcours, en effet, Pierre n'a pas découvert son incertitude à l'occasion de la session de formation à laquelle il participait. Son cheminement a été complexe puisqu'il a renoncé aux deux projets qui se profilaient à ses yeux pour décider d'une troisième voie⁶ : celle d'un projet professionnel qui l'a amené à reprendre ses études en Sciences de l'Éducation. Il n'en reste pas moins que ce troisième *agir*, qui lui semblait intuitivement élaboré, s'est vu déconstruit et reconstruit à la lumière des contraintes socio-historiques et biographiques qui l'enserrent comme à celle de la dimension d'actorialité qui fait de Pierre le producteur de son devenir et le producteur de son environnement, dans un système de relations se jouant au présent. La fonction cognitive, aux dimensions d'élucidation et d'orientation, s'accompagne par conséquent d'une fonction identitaire et d'une fonction d'actorialisation. En ce qui concerne la première, il s'agit de concevoir la dialectique entre individuation et insertion. En ce qui concerne la seconde, c'est de la dialectique entre habilitation (Roelens, 1998) et visibilisation

6. Voir, dans ce volume : la « dénonciation du symbolisme spatial » et la problématique du « détachement de l'action libre » (Schütz), présentées par Friedrich ; ainsi que la discussion sur « la dimension créative de l'action », proposée par de Jonckheere, sur la base de la philosophie de Whitehead.

des contraintes dont il s'agit. En ce sens, l'environnement social qu'offre le dispositif de formation et les matériaux idéels qui s'y échangent et s'y élaborent, constitue un lieu de médiation essentiel. Ce lieu en effet est celui où s'opère la traduction entre des régimes conventionnels contrastés et où se produit l'élaboration d'un régime conventionnel innovant ou reconstruit.

Travail d'analyse (seconde phase)



- e) *Trajectoire* de la personne porteuse du dilemme ; mise en évidence de l'axe temporel (TPS) et des séquences que reconstruit la personne quant : à la non concomitance des options « a » et « b » et/ou des systèmes de valeurs A et B ; à l'intervention d'autrui significatifs (X) qui interviennent dans sa trajectoire biographique à propos de sa démarche d'élucidation ; à l'occurrence de ses mouvements (P1, P2, P3, P4...).
- f) Analyse du *système d'opposition* : quelles sont les valeurs compatibles/incompatibles, les oppositions importantes/artificielles/marginales ? Donc : « où est la personne », aujourd'hui, devant ces tensions ; quelles sont ses « loyautés » envers les *autrui* ; qu'est-ce qui persiste comme tensions ; quelles options nouvelles peuvent-elles être envisagées ?

- g) Constitution du *bilan* (C), soit explicitation d'un double processus : déconstruction des systèmes conventionnels ayant généré l'action mais également occasionné le blocage de l'action ; et reconstruction de fondements revisités et réassumés permettant de penser l'action (c) et d'en fonder la pertinence argumentative (montée en généralité).

CONCLUSION

On l'aura compris, la sociologie de l'agir qui me concerne tourne résolument le dos aux conceptions qui opposent action et pensée ou action et discours. La perspective adoptée porte en effet l'attention sur les mouvements de la personne engagée dans un processus transactionnel. Et elle envisage celle-ci à la fois comme acteur d'une définition de la situation et comme agent, c'est-à-dire porteur des contraintes issues de son appartenance à des mondes préalables à la situation vécue. C'est, autrement dit, à travers la rationalité active des personnes engagées dans l'interaction (liée à leur maîtrise partielle du contexte) que s'expriment les contraintes structurelles ; et c'est également par là que ces mêmes contraintes sont générées ou transformées. Les propositions théoriques et méthodologiques que je défends, articulant les problématiques des représentations sociales et de la transaction sociale, correspondent par conséquent à la posture méthodologique dont Rémy (1996, pp. 9-31) a posé les fondements :

- elle cherche à articuler passé et avenir, partiel et global, individuel et collectif ;
- elle contribue à définir le statut de la personne dans l'action collective et à la concevoir comme être réflexif, lieu d'initiatives et d'arbitrages, conjuguant logique d'intérêt et recherche de sens ;
- elle met l'accent sur les problèmes à résoudre, les inattendus à affronter ;
- elle prend l'option d'un abordage par la vie quotidienne, tout en concevant « l'ici-maintenant » comme inséré dans des processus de longue durée ;
- elle ne se centre, ni sur la notion de choix, ni sur celle de décision mais bien sur celle d'action réciproque ;
- elle met en œuvre une conception de la rationalisation comme processus plutôt que comme état, c'est-à-dire qu'elle résulte du contrôle réflexif de l'agent-acteur et constitue progressivement la compétence de la personne ;
- elle s'adapte à des approches à dominante intrapersonnelle, interpersonnelle ou collective ;

- elle ne vise pas la réduction des conflits mais représente une des modalités de l'innovation sociale parmi lesquelles on distinguera les *innovations de rupture* (permettant un engagement dans des voies nouvelles) et les *innovations de croissance* (permettant à une logique déjà en place de se renouveler).

Pour une sociologie de la connaissance qui cherche à dépasser les écueils objectivistes et subjectivistes, il ne suffit donc pas, comme l'avaient proposé Berger et Luckmann (1966), de centrer l'analyse sur la construction sociale de la réalité. Cette seule centration risque en effet d'accentuer, soit le poids des constructions socio-historiques préalables à l'analyse de la situation, soit celui d'une construction sociale de la réalité perçue comme située mais dégagée des contraintes de l'Histoire. Il importe donc de compléter cette première perspective par une démarche qui dialectise déconstruction et construction. Chacun d'entre nous *bricole* (Lévi-Strauss, 1962) son rapport au monde avec des pièces pré-contraintes par l'Histoire qui les a produites et mises en œuvre, mais aussi sous le regard de ceux qui, au présent, accompagnent l'évaluation de l'esthétique et de la valeur d'usage du bricolage. Bricolage qu'élabore le bricoleur, en fonction d'un projet dont il négocie la pertinence dans un univers au sein duquel critères esthétiques et critères d'utilité sont l'objet de constantes transactions.

Le registre de la responsabilité, mis à mal par les sciences socio-humaines, semble ici trouver quelque élément d'élucidation. Genard avait attiré notre attention sur l'*antinomie cognitive* entre la posture objectivante déresponsabilisante liée aux sciences socio-humaines, d'une part, et les discours sur la responsabilité relatifs au registre de la communication intersubjective, d'autre part. Il a également montré combien cette antinomie occasionnait, en chacun d'entre nous, une polyphasie cognitive, le faisant passer d'une disponibilité alternée aux discours responsabilisants et aux discours objectivants. Il a enfin montré combien la perspective clinique était potentiellement ambiguë, tout en soulignant que « *la pression à l'autonomie et à l'authenticité pourrait (...) avoir pour instance 'régulatrice' le développement de cette sensibilité thérapeutique qui en est à la fois le complément et l'envers* » (*op. cit.*, p. 206).

Je renvoie cette problématique à celle, existentielle, de Pierre qui se voit pris entre deux modèles de discours responsabilisants : celui qui l'engage à tenir un rôle traditionnel d'époux et de père et celui qui l'engage à affirmer ses désirs d'épanouissement personnel. Le premier pourrait, au premier regard, être lu comme *disposition à répondre* et le second comme *faculté de commencer*, si ce n'est que l'épanouissement personnel se profile progressivement comme une norme aussi contraignante que celle de pourvoir aux besoins économiques de sa famille. Je conçois encore qu'une situation d'indécidabilité puisse appeler l'intervention objectivante d'un

regard clinicien. Je réfute cependant que l'apport des sciences socio-humaines ne puisse être élaboré en-dehors de l'attitude objectivante. Tout comme je réfute, pour le sociologue, l'idée d'une indépassabilité entre les courants affiliés à l'objectivisme durkheimien et ceux qui réfèrent à l'interactionisme symbolique.

À mes yeux, comme d'ailleurs à ceux de Genard (*op. cit.*, p. 202), « *seul l'investissement dans des interactions concrètes peut nous permettre de surmonter l'antinomie cognitive en nous obligeant de percevoir les déficiences d'une interaction dans laquelle nous objectivons l'autre, ou nous nous trouvons objectivés par lui* ». Cette ouverture donne à la situation de formation à laquelle j'ai fait référence dans ces pages toute son importance. La situation d'interactions concrètes qu'offre un tel dispositif me semble en effet être le lieu d'un travail à l'occasion duquel s'ébauche tant l'élucidation d'un dilemme relatif à une situation de vie que celle d'un dilemme épistémologique. Enseignant et étudiants, mettant en jeu ces dilemmes dans la situation, procèdent à une déconstruction socio-historiques des conventions qui président aux options contrastées qu'ils envisagent ou qu'ils rencontrent ainsi qu'à une reconstruction de leurs systèmes de représentations, en confrontant leur travail à celui d'autrui. Mais, contrairement à Genard (*op. cit.*, p. 202), c'est bien, d'après moi, *dans de telles interactions que s'affirment les forces performatives par lesquelles peut se fortifier le lien social*. La situation de formation mise en œuvre, dans le dépassement de l'opposition entre théorie et pratique qu'elle engage, porte chacun à situer son action par rapport aux multiples registres normatifs présidant à l'activité collective. Parmi lesquels ceux qui émergent de l'interaction propre à la situation de formation elle-même.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. New York : Doubleday and Cie.
- Berthelot, J.-M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris : PUF.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Clémence, A., Schneuwly, B. & Schurmans, M.-N. (1996). Manifesto. Reshaping Humanities and Social Sciences. A Vygotskian Perspective. *Swiss Journal of Psychology*, Numéro spécial.
- De Queiroz, J.-M. & Ziolkovski, M. (1994). *L'interactionisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Durkheim, E. (1968). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1969). *Le suicide. Étude de sociologie*. Paris : PUF.

- Durkheim, E. (1975). Textes, Volume 1 : *Éléments d'une théorie sociale*. Paris : Minuit.
- Filloux, J.-C. (1970). Introduction. In E. Durkheim, *La science sociale et l'action* (pp. 5-68). Paris : PUF.
- Genard, J.-L. (1999). *La grammaire de la responsabilité*. Paris : Cerf.
- Habermas, J. (1987). *L'agir communicationnel* (Vol. 1 et 2, J.-M. Ferry et J.-L. Schlegel, trad.). Paris : Fayard.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Ogien, A. (2000). Le double sens de l'interprétation. *Revue suisse de sociologie*, 26 (3), 485-505.
- Rémy, J. (1996). La transaction, une méthode d'analyse : contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme. *Environnement et Société*, 17, 9-31.
- Roelens, N. (1998). Les transactions sociales intersubjectives dans l'attribution des compétences. In M.-F. Freynet, M. Blanc & G. Pineau (Éd.), *Les transactions aux frontières du social* (pp. 121-136). Lyon : Chronique sociale.
- Schurmans, M.-N. (1990). *Maladie mentale et sens commun. Une étude de sociologie de la connaissance*. Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schurmans, M.-N. (1994). Négociations silencieuses à Evolène. In M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy & T. Storrie (Éd.), *Vie quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale (suite)* (pp. 129-154). Paris : L'Harmattan.
- Schurmans, M.-N. (1996). Transaction sociale et représentations sociales. *Environnement et Société*, 17, 57-71.
- Schurmans, M.-N. & Seferdjeli, L. (2000). Conditions sociales de la structuration des représentations. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (Éd.), *Représentations sociales et éducation* (pp. 93-109). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien* (A. Noschis-Gilliéron, trad.). Paris : Méridiens Klincksieck.
- Thévenot, L. (2000). L'action comme engagement. In *L'analyse de la singularité de l'action*. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM (pp. 213-238). Paris : PUF.
- Thomas, W. & Znaniecki, F. (1918-1919/1974). *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston : Richard G. Badger.

L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension

Élisabeth Chatel
École Normale Supérieure de Cachan

Visant l'éducation d'autrui, les faits d'enseignement sont souvent abordés dans la perspective d'un jugement de leur adéquation à leur finalité. Dans cet article, au contraire, je supposerai cette adéquation et, prenant les choses « comme elles sont », c'est-à-dire sans porter à leur égard de jugement de valeur, je voudrais montrer de quelle façon enseigner est une action et mieux définir de quel type particulier d'action il s'agit. Mais la spécificité de l'action éducative est déjà dans la définition adoptée de l'enseignement. En disant qu'enseigner est tenter de faire apprendre quelque chose à autrui, j'indique qu'il s'agit « d'agir pour faire agir autrui », une action relayée donc, mais une action relayée très particulière puisque le « relais » passe par des personnes et qu'il est en partie obscur, difficile voire quasiment impossible à désigner.

Pour montrer l'épaisseur de ces actions du fait de la tension interne qu'elles contiennent, je vais me pencher attentivement sur le cours d'un professeur. Je ne prétends pas que ce professeur, cette classe, ce cours soient représentatifs au plan sociologique, mais plutôt qu'étant un ensemble de leçons sur un thème, ayant eu lieu dans un lycée, ils supposent un mode de fonctionnement de l'institution scolaire et un mode de réalisation de l'action éducative effective, ils me fournissent pour ces raisons un matériau pour son analyse. On peut y lire les caractéristiques propres à l'action éducative en milieu scolaire, action relayée, à « double articulation » comme dit Baudouin (1999), que je définirai comme destinée à produire des significations.

La description qui va être faite reste probablement¹, à certains égards, en partie spécifique aux lycées français de cette fin du vingtième siècle et aussi à la matière enseignée, ici l'économie. Néanmoins, ce travail entend contribuer à une analyse de large portée de l'action d'enseignement quelle que soit la matière enseignée, tout en considérant celle-ci comme précisément située, c'est-à-dire prise dans un cadre institutionnel. Plus précisément, il s'agit d'étayer le point de vue selon lequel cette tension que nous allons montrer est partie prenante de l'effectivité de l'enseignement et d'enrichir l'approche des faits d'éducation, conçus comme « productifs », par la prise en compte de l'incertitude spécifique qu'ils comportent.

L'analyse d'un cours de première ES en Sciences économiques et sociales va former le corps de l'article. Avant cette analyse empirique j'indiquerai la problématisation dans laquelle je l'inscris, après je soulignerai les traits caractéristiques de l'action d'enseignement qu'elle met en évidence afin de préciser ce que cela ajoute à la question telle que posée initialement.

L'ACTION ÉDUCATIVE ET SON « PRODUIT »

L'interrogation porte sur ce qui est produit et comment par le fait d'enseignement. L'économie, entendue dans un sens substantiel², offre un cadre conceptuel possible pour cette analyse, dès lors que l'accent est mis à la fois sur l'action et sur ses effets « productifs ». Mais il ne faut pas entendre ce caractère productif de façon étroite, ni l'identifier à la notion de rentabilité ou à l'idée de marchandise. L'économie, entendue dans un sens large, se préoccupe des actions que mènent les hommes pour produire et distribuer des « richesses » ; dans cette acception certains courants prennent en compte et renouvellent l'analyse de l'incertitude dans la conduite de l'action menée avec autrui.³ C'est à eux que j'emprunte, non pour prétendre que l'enseignement est une opération économique stricto sensu, mais pour mieux cerner l'incertitude spécifique de l'action éducative, tout en affirmant son caractère « productif ».⁴ De l'action éducative il sera question dans cet article uniquement sur le versant enseignement et sur la dimension des savoirs. Cette dimension est privilégiée pour interroger le cours incertain de l'enseignement en contexte scolaire car elle cristallise la visée propre de l'école.

1. Il est difficile d'en juger faute d'éléments suffisants de comparaison.

2. Non dans le sens formel (science de l'allocation de ressources sous contrainte de rareté).

3. Je pense aux travaux de l'économie des conventions (*L'économie des conventions*, 1989 ; Orléans 1994a ; Salais, Chatel & Rivaud-Danset, 1998). Ces travaux, qui s'inscrivent dans l'économie « institutionnaliste », sont attentifs au contexte social et historique des actes économiques, ils les conçoivent comme socialement situés.

4. Pour plus de développement sur cette orientation voir Chatel, 2001.

Il convient cependant de mieux fonder ce privilège donné aux savoirs en précisant d'abord ce qui est entendu ici par « production d'éducation », puis en examinant certains apports conceptuels de l'économie de la connaissance, pour s'appuyer enfin sur des concepts issus des didactiques des disciplines, dans lesquels la dimension incertaine de l'action éducative est résolument introduite.

Une production d'éducation

En disant qu'enseigner est faire apprendre quelque chose à quelqu'un, on met l'accent sur le résultat attendu : faire apprendre quelque chose. À l'issue de l'enseignement on espère que les élèves ont changé, qu'ils en savent plus, qu'ils ont appris quelque chose.

En affirmant qu'il y a, à proprement parler, une action d'enseignement et quelque chose qu'on peut nommer production d'éducation en milieu scolaire, nous prenons position du côté des économistes qui défendent le caractère productif de l'éducation. L'ouvrage de Becker (1964) fonde les travaux en économie de l'éducation sur cette hypothèse, contestée par d'autres. Considérant en effet les dépenses en formation comme un investissement, Becker postule du caractère productif de l'accroissement des connaissances des individus. Mais le capital humain ne prend pour lui de valeur qu'en tant qu'il permet cet accroissement de productivité au travail et sur la scène de la production de marchandises. Le capital humain est donc une capitalisation de compétences au sein des individus. Si nous reprenons à notre compte la métaphore de l'éducation productrice de capital humain, nous le ferons en y voyant une production de potentialités pour la vie sociale sans la réduire à la seule productivité marchande, sans l'enfermer strictement dans l'individu et en acceptant l'incertitude de l'action relative à autrui (Chatel, 1998). Contrairement à Becker, nous soulignons la rupture entre le moment de l'éducation et celui de la production, rupture où se situe l'enseignement. Il ne s'agit pas de nier les phénomènes d'apprentissage sur le tas, mais plutôt de reconnaître que, pour l'essentiel, l'action prend son caractère éducatif d'un certain retrait à l'égard de l'action productive. Hors de l'action « en vraie grandeur », ce retrait, parfois de très courte durée, permet la prise de distance réflexive à l'égard de l'expérience ; par des épreuves, en partie simulées, il prépare, sans trop de dégâts, aux expériences pour de vrai. L'éducation et la formation ne sont donc pas seulement examinées pour leurs conséquences productives ultérieures mais comme étant en elles-mêmes susceptibles de produire une sorte de richesse : des connaissances appropriées par des personnes. De la sorte, nous rejoignons une autre tradition, celle d'une économie des savoirs (Maunoury, 1972). Ceci conduit à s'intéresser aux processus éducatifs pour eux-mêmes et à interroger ce qui se produit dans les écoles plutôt que de le tenir pour connu.

Le système scolaire n'est pas alors considéré strictement comme une administration, au sens où l'on y verrait un appareil destiné à l'exécution pure et simple des décisions de politiques éducatives. Les grandes structures des institutions d'éducation, les grandes décisions de politique éducative, les textes réglementaires constituent des ressources de l'action, non l'action elle-même ; leur mise en œuvre mérite l'attention. On attribue aux personnes – élèves, professeurs, administratifs, éducateurs – un rôle qui n'est pas seulement d'exécution dans le fonctionnement effectif des institutions scolaires. Les professeurs et éducateurs sont des médiateurs dans la construction de connaissances des élèves, c'est à leur action médiatrice que nous nous intéressons plus spécifiquement dans cet article.

Économie de la connaissance et éducation : quel rapprochement ?

Quel rapport peut-on établir entre la production éducative par le système scolaire et la question de la connaissance telle qu'elle est abordée en économie ? Qu'apporte ce rapprochement ?

L'importance qu'on reconnaît aujourd'hui aux connaissances dans les processus de production de l'économie contemporaine conduit l'économiste à considérer la connaissance comme un bien et à en interroger les caractéristiques. L'économie dite « de la connaissance » (Foray, 2000), bien que s'intéressant principalement à l'innovation technologique, donc à la propriété intellectuelle, prend le mot connaissance dans un sens fort. Alors que l'information exprime l'idée de transparence des données qui se transfèrent par duplication, la connaissance telle qu'elle est ici considérée n'a pas cette transparence, ni cette légèreté, elle doit être apprise. La connaissance est un bien très particulier ; il est difficilement privatisable en tant que bien⁵ et surtout il est cumulatif. La connaissance est le moyen de produire de la connaissance, c'est une capacité cognitive. Cependant toutes les connaissances n'ont pas la même forme, en conséquence les problèmes de leur transfert, de leur conservation ou de leur protection ne se posent pas de la même façon. L'économie de la connaissance reprend des sciences cognitives la distinction entre connaissances tacites et articulées. Les connaissances tacites sont très imbriquées dans l'action productive, elles s'acquièrent par un apprentissage qui suppose une relation personnelle et de proximité entre les protagonistes (Mangolte, 1997). Les connaissances articulées sont, quant à elles, explicitées assez complètement au moyen du langage, ce qui les rend beaucoup plus facilement communicables à d'autres, y compris à distance. L'apprentissage trouve sa place au travail en tant que

5. Il est difficile d'exclure autrui de son bénéfice, les économistes parlent de « non-excluabilité ».

sous-produit de l'activité principale, tandis que la transférabilité des connaissances est rendue plus aisée par la mise à distance de l'action, la mise sous d'autres formes, en particulier symboliques. Cette distinction est très importante, car elle permet de comprendre pourquoi l'économiste se préoccupe de la protection des connaissances articulées. Celles-ci sont porteuses de bénéfices dont pourraient profiter sans coûts des concurrents potentiels, du fait de leur accessibilité (non-excluabilité). Inversement, les connaissances tacites posent un problème de transmission. Néanmoins le caractère tacite ou articulé reste une question de degré, il ne faut pas y voir une séparation trop absolue. Parler de connaissances, alors qu'une partie de l'économie parle d'informations, est en effet admettre que les connaissances sont toujours cristallisées sur un support particulier, qu'elles sont inévitablement socialement situées et qu'elles ont toujours une composante tacite (Polanyi, 1966). Toute connaissance, même articulée, ayant une dimension tacite, une part idiosyncrasique persiste, toute la connaissance n'est pas dans ce qui est explicite. Une part reste à apprendre pour que la connaissance soit utilisable (Foray, 2000), le code n'est jamais complètement traduisible. De la sorte les connaissances, bien que ne s'usant pas par transmission à d'autres⁶, ne se transmettent pas toujours aisément, à l'encontre de l'information. Elles font l'objet d'une certaine « excluabilité naturelle ».

La reconnaissance de l'existence de corpus de connaissances extérieur aux personnes et cristallisé dans des supports divers permet à l'économie de se poser en propre la question de la transmission des connaissances. Ce déplacement autorise, me semble-t-il, un rapprochement entre l'économie de la connaissance et une économie de l'action éducative. Mais d'une part l'économie de la connaissance se pose centralement des questions différentes de l'économie de l'action éducative, en particulier celle de la protection et d'autre part l'économie de la connaissance ne va probablement pas assez loin dans la prise en compte de cette difficulté de transmission des connaissances pour contribuer à une formulation suffisamment exacte des questions relatives à la production d'éducation.

Pour accéder aux connaissances articulées auxquelles l'économie de la connaissance accorde une valeur, il faut déjà connaître les codes, posséder les langages et les modes de pensée qui permettent à la connaissance de contribuer à un processus cumulatif. L'enseignement en milieu scolaire est concerné par ces apprentissages préalables des significations et du maniement de divers langages, d'autant que les savoirs enseignés prennent une forme articulée, ils présupposent, eux aussi, une mise en forme symbolique de la connaissance. Mais entre maître et élèves il n'est pas question

6. Cette propriété de la connaissance de se diffuser sans se perdre en fait un bien dit « non rival ».

de protection, puisqu'au contraire l'enseignement vise principalement à faciliter l'accès d'autrui à des connaissances qu'il n'a pas ; la caractéristique de « non-rivalité » des connaissances articulées est poussée à son maximum dans la relation pédagogique⁷ car, contrairement au contexte marchand, la « non-excluabilité » est recherchée. Le maître cherche à rendre ses connaissances accessibles aux élèves, la protection est nécessairement absente de la relation éducative.

Cette nécessaire disponibilité de l'enseignant est renforcée par la nature même du processus d'apprentissage. Les théories constructivistes de l'apprentissage nous apprennent que le développement s'opère par réorganisations. Intégrer de nouvelles connaissances suppose, suivant les cas, des remaniements plus ou moins importants des connaissances déjà acquises. De la sorte parler de cumulativité des connaissances articulées comme le fait l'économie de la connaissance n'est peut-être pas très heureux⁸ car ce n'est pas d'un processus additif qu'il s'agit quand l'appropriation des connaissances est en jeu. La contribution des personnes à leur propre apprentissage est requise, l'accroissement des capacités cognitives n'a rien d'assuré, l'enseignement doit le susciter.

Concevant que l'appropriation des connaissances articulées ne va pas de soi, alors qu'elle est le moyen d'accès à d'autres connaissances, l'économie de la connaissance prend en considération l'existence d'un corpus de connaissances cristallisé dans des supports, ce que la théorie du capital humain ne fait pas. Elle voit le caractère nécessaire d'une action éducative préalable en milieu scolaire et entrevoit sa spécificité didactique. Néanmoins, elle adopte somme toute une conception linéaire des apprentissages et suppose trop simplement que « la connaissance est le moyen de produire de la connaissance ». Il faut au contraire prendre en charge le caractère indirect de la visée d'enseignement et donc aller plus loin dans l'analyse de l'action éducative.

De l'apprêt des connaissances formalisées à l'action éducative incertaine

L'accès aux connaissances articulées ne se délivre pas, il suppose un apprentissage dont l'enseignement est le moyen, c'est en quoi enseigner est une action qui contribue à produire des connaissances chez autrui. Certes

7. Je dois cette remarque à Robert Soin.

8. Je remercie le lecteur anonyme d'une version antérieure de cet article, d'avoir attiré mon attention sur le caractère discutable de l'expression de « cumulativité des connaissances ». Toutefois l'économie de la connaissance soutient également que toute connaissance comporte une part idiosyncrasique, ce qui pourrait donner plus de complexité à la question de la dynamique d'appropriation que la simple idée de « cumulativité cognitive ».

il ne s'agit pas de produire des connaissances nouvelles pour la société, mais de produire des connaissances assimilées par la nouvelle génération. Par cette appropriation, la connaissance articulée est transmise et sa part irréductiblement idiosyncrasique est assimilée. Cette part tacite rend nouvelle la connaissance, car pour être connaissance, elle doit être appropriée par une personne. Il faut admettre que la connaissance est une sorte de richesse qui n'est pas absolument détachable des personnes. Les savoirs publiés, formalisés, codés, ceux qui s'enseignent dans les écoles en passant par la mise en discours, nécessitent pour être appris une transformation, un travail, un apprêt qui s'opère en rapport avec ceux à qui la connaissance est destinée, ce travail est le propre de l'enseignement. Même les discours les plus élaborés ne sont pas transparents. Du côté des élèves aussi il y a un travail à faire, s'approprier des connaissances formalisées, ce n'est pas être des réceptacles passifs de la parole du maître. Le maître doit œuvrer pour rendre les connaissances enseignables et l'élève a quelque chose à faire pour se les approprier.

Les didacticiens désignent ce travail des maîtres par le terme de « transposition didactique ». Cette transposition est en partie déposée dans des textes institutionnels, les programmes, et dans des choses, les auxiliaires de l'enseignement (manuels, logiciels, etc.). Elle est aussi inscrite dans le dispositif précis que prépare le maître avant d'entrer en classe. Ils se préoccupent du risque de déformation que l'enseignement fait subir aux connaissances, mettant ainsi en péril leur valeur scientifique ou sociale (Chevallard, 1991). Mais il faut inclure dans la transposition didactique, peut-être plus qu'ils le font, le moment de l'enseignement lui-même en présence des élèves, voir dans cette transposition didactique quelque chose comme le procès de l'enseignement. On ne peut pas en effet séparer la question du rapport des maîtres aux élèves, la pédagogie, et du rapport aux contenus de l'enseignement, la didactique, car au moment de l'enseignement – seul moment qui compte pour les élèves – les enseignants doivent mener conjointement ces deux dimensions de leur activité et poursuivre comme le disent Leinhardt et Greeno (1986) un double agenda, agir en relation avec les élèves, en coactivité comme le dit Baudouin (1999), et agir en relation aux objets de connaissance mis à l'étude. C'est pourquoi ce procès est doublement incertain, la première dimension de l'incertitude concerne la réalisation du cours sur l'objet d'étude prévu avec la classe en tant que groupe, la deuxième concerne la mise au travail personnel de chacun des élèves, durant le temps du cours et au-delà, pour que des apprentissages en résultent.

Ainsi peut-on entrer dans cette action éducative à double articulation soit en observant ce que les élèves font pour apprendre, soit en examinant l'activité didactique des maîtres en classe. Cette dernière entrée est privilégiée dans ce texte. Dans la perspective d'une action éducative « productrice

de significations », je vais mettre l'accent sur le mode d'apprêt et les transformations des savoirs nécessaires à la fois à leur accessibilité et à l'action avec les élèves pour que l'enseignement se réalise. C'est donc sur le versant des savoirs que je lis la façon dont les enseignants expérimentés cherchent à la fois à faire accéder les élèves à des éléments de connaissance et à rendre possible l'activité éducative conjointe. Ce faisant j'écarte d'autres façons de lire ce que le professeur fait en classe et je privilégie son rôle de médiateur de connaissances. Précisons cependant qu'il ne s'agit pas pour autant de séparer instruction et éducation, ni de nier la dimension socialisatrice de l'apprentissage de connaissances. Il y a une dimension intrinsèquement éducative dans l'apprentissage de savoirs, dès lors que ces savoirs véhiculent des valeurs, ne serait-ce que celle d'exactitude, de vérité, de rigueur dans le travail, etc.

Travaillant principalement sur la réalisation du cours en classe, je vais en montrer l'incertitude propre qui se manifeste comme une tension interne entre l'impératif de maintenir l'accès des élèves aux significations énoncées et la nécessaire ouverture au nouveau cours pour qu'il y ait à apprendre.

CONFIANCE ET MARCHÉS DE LA PÊCHE SELON LE COURS DE VIVIANE DANILO⁹

En analysant ce cours, je tente d'être dans la compréhension de la signification intellectuelle du projet et de sa mise en œuvre en classe avec les élèves, c'est-à-dire de cerner quelles significations sont enseignées effectivement et comment. Je le considère comme « bien fait » pour dégager des caractéristiques de l'action d'enseigner. Je suis d'autant plus disposée à adopter cette position que le cours en question provient d'une recherche action menée avec des professeurs¹⁰ qui ont voulu produire ce qu'ils considéraient comme le meilleur cours possible sur un thème donné, en tentant de pratiquer une pédagogie active, à la fois coutumière dans ce corps enseignant et recommandée par les instructions. Autrement dit on peut considérer cet enseignement comme assez typique de ce qui peut se faire dans la discipline en question.

Cette analyse me sert à montrer une forme d'incertitude particulière à l'enseignement de connaissances articulées en tension, durant le cours, entre le repli et l'ouverture. Selon ce modèle, rappelons-le, l'action enseignante est une action relayée productrice de significations. En tant

9. Viviane Danilo est le nom de fantaisie que nous avons donné à un professeur véritable. Je la remercie vivement d'avoir accepté de prêter son travail à l'observation et à l'analyse.

10. En collaboration avec l'INRP entre 1996 et 1998.

qu'action relative à autrui, une action sociale donc, enseigner est voué à l'incertitude : incertitude du déroulement, incertitude des résultats. Comment les leçons vont-elles se passer ? Seront-elles conformes à ce que le professeur a prévu ? Quelles significations s'y exprimeront-elles effectivement ? Lesquelles seront-elles appropriées par les élèves à leur issue ? L'enseignement est pris dans une tension entre d'une part l'incertitude introduite par le maître s'il cherche à nourrir son enseignement de sens afin de tenter une « dévolution de significations » à autrui, ce qui est bien sa finalité, et d'autre part la réduction de l'incertitude à laquelle il s'emploie de façon à rendre possible l'enseignement dans des classes où se trouvent des élèves en nombre et à en conserver néanmoins la validité. Le moyen de la résolution de cette tension se trouve dans l'encadrement de l'activité des élèves, ne serait-ce que de leur écoute, pour canaliser cette incertitude et les conduire vers une acception recevable des objets mis à l'étude.

L'analyse débute donc par la présentation du projet et du dispositif *ex ante* du cours, elle se poursuit par l'étude de sa mise en œuvre en classe et se termine par une interrogation sur la valeur des significations qui ont été enseignées.

Cohérence du projet et du dispositif : connaître « le monde réel »

Le projet de Viviane D. a une cohérence intellectuelle qui se voit dans le dispositif prévu pour mettre les élèves au travail.

LE PROJET, SA COHÉRENCE INTELLECTUELLE

Viviane dit vouloir « intéresser les élèves à la connaissance ». Elle-même, sociologue de formation, a puisé dans l'hétérodoxie contemporaine en économie des ressources pour mettre son cours sur « le marché » plus en accord qu'il ne l'était auparavant avec ses convictions. L'insertion dans le programme de première en 1993 du thème « L'institutionnalisation du marché » permet de donner à son enseignement ce tour critique à l'égard de l'orthodoxie économique, tout en restant fidèle aux prescriptions officielles. Le non-économiste nous excusera de ces développements pour lui peut-être un peu difficiles, mais ils nous paraissent nécessaires à l'analyse d'un cours, dès lors qu'on convient qu'enseigner est enseigner quelque chose. Un cours possède un contenu significatif, certes délimité par le programme, sans que le programme ne puisse en dicter précisément la signification. Devant un intitulé de programme s'ouvre d'abord, c'est particulièrement remarquable pour les programmes de SES au lycée, toute une gamme d'interprétations légitimes possibles. Viviane, dans le cas qui nous occupe, s'en est saisie assez librement. Le programme de première ES sur le thème

« Économie et société de marché » prévoit l'étude des « mécanismes du marché », c'est-à-dire la formation des prix, sous l'hypothèse de concurrence, puis celle du « rôle et des limites du marché », qui consiste à montrer la régulation de l'activité économique par le marché et ses limites (concurrence imparfaite, régulation non marchande...).

Viviane D. a déjà fait cette partie classique du cours avant d'aborder le thème nouveau de l'institutionnalisation du marché sur lequel porte l'expérimentation qu'elle nous livre.¹¹ Elle y a passé un temps assez important et pense ce cours comme une critique de l'approche classique. La critique se fonde sur le fonctionnement des marchés réels. Ce faisant elle adopte une conception de l'institutionnalisation du marché, théoriquement défendable et exigeante, mais qui dépasse l'exposé descriptif de quelques institutions du marché implicitement préconisé par le programme.

Pour donner épaisseur et sens à la critique, elle va étudier avec sa classe divers marchés « réels » de la pêche. Ce travail se fait à partir de l'étude de quelques documents du livre, mais surtout de la présentation de deux marchés apparemment différents ; d'abord celui de la pêche artisanale et du mareyage à la frontière Togo Bénin, ensuite celui de la pêche industrielle et artisanale en Europe. Le premier cas est étudié grâce à une conférence, assortie de nombreuses diapositives, faite par deux collègues géographes, le deuxième par un voyage de deux jours avec la classe à Lorient, comportant en particulier une visite de la criée et la fourniture d'un important dossier documentaire. L'enjeu théorique est de montrer qu'aucun marché réel ne se régule simplement par le jeu des prix. Il faut de plus qu'existe entre les partenaires de l'échange une sorte de confiance, elle-même construite socialement et étayée par des institutions. Cette dimension théorique est exposée aux élèves à l'occasion de l'étude d'un texte assez long et difficile de l'économiste Orléan, intitulé : « La confiance : un concept économique » (Orléan, 1994b).

Viviane emprunte donc la démarche critique des économistes institutionnalistes, plus précisément de ceux qui cherchent une alternative à l'utilitarisme sous-jacent de la théorie économique dominante. Ainsi le cours est-il tenu par une solide armature logique.

11. Ce n'est que sur cette sous-partie qu'elle nous fournit un matériau d'analyse, elle la considère donc comme le « bon » cours qu'elle a prévu de nous soumettre. Nous disposons d'un entretien avec elle, de ses notes de cours, de l'enregistrement vidéo de trois leçons, des documents distribués aux élèves et de ceux qu'ils ont produits : une vidéo sur le marché de la pêche à Lorient et un devoir écrit. Nous avons aussi eu des entretiens avec trois groupes de trois élèves.

OUVRIR LA CLASSE AU MONDE « RÉEL » EN CONSTRUISANT UN RÉFÉRENT PARTAGÉ

En ouvrant la porte de la classe à des intervenants porteurs d'une connaissance très située des marchés africains, en allant avec les élèves enquêter sur le marché du poisson, l'étude des marchés tels qu'ils fonctionnent réellement est entreprise. On comprend que cette étude soit nécessaire à la démonstration puisqu'il s'agit somme toute de critiquer l'irréalisme de l'*homo economicus*. Mais le dispositif prévu est assez lourd. Organiser une conférence avec des collègues n'est pas très compliqué, mais faire un voyage de deux jours avec une classe et en sortir un film de sept minutes l'est beaucoup plus. Cela demande des autorisations, une organisation serrée, des financements. On peut se demander ce qui pousse Viviane à un tel déploiement d'énergie. Probablement la conviction qu'il est nécessaire d'ouvrir la classe sur le monde alentour pour exciter la curiosité des élèves, ouvrir des interrogations. Celle aussi qu'ils doivent faire les choses par eux-mêmes, mettre un peu la main à la pâte. Viviane fustige volontiers la torpeur provinciale qui se rencontre dans son établissement, elle veut garder de l'intérêt pour ce qu'elle enseigne et susciter celui de ses élèves. La référence à cette conférence et au voyage à Lorient sont constamment sollicités durant le cours, comme si le professeur y trouvait un succédané d'expérience partagée.

Aller sur le terrain est une façon de montrer qu'on s'affronte aux réalités, mais cela introduit potentiellement beaucoup d'incertitude. Qu'est-ce que les élèves vont retenir de la criée et de leur rencontre avec les intervenants de ces marchés ? Est-ce cela qui va les intéresser dans ce voyage ou bien d'autres aspects corrélatifs à ce type de sortie ?¹² Que vont-ils retenir de la pêche en mer et en lagune sur les côtes africaines ? Vont-ils être intrigués par les aspects géographiques, techniques, religieux de cette activité ?

Il y a d'autres moyens que les voyages employés par les professeurs pour étudier les marchés tels que nous les connaissons. Le faire engendrer cet enrichissement de sens, puisque les élèves peuvent alors prendre appui sur leurs connaissances du monde et les réinvestir dans la classe, de ce fait leur participation au cours risque d'être plus libre, plus large et l'incertitude s'accroît. C'est une question très présente dans l'enseignement économique et social, dès lors qu'il tente de faire du monde contemporain l'objet de l'interrogation. Grosse et Soin (2000) parlent de cette démarche en disant qu'elle opère par « distillation du réel ». Cette expression est très heureuse car elle évoque une mise en forme du réel, une mise en mot, une interprétation qui ne retient que ce qui est nécessaire à l'enseignement. Nicolas, un autre professeur de Sciences économiques et sociales, raconte

12. Dans leur entretien avec nous deux jeunes filles de cette classe se plaignent d'avoir dû se lever aux aurores pour aller à la criée où l'odeur de poisson les incommodaient. Elles trouvaient finalement assez décevant ce voyage, dont elles attendaient probablement autre chose.

de façon très fine comment il est parfois risqué de « partir de la vie pour aller vers la théorisation ». Voulant montrer, selon la distinction de Merton, la différence dans un comportement social entre adhésion aux buts d'une société et adhésion à ses normes, il s'est vite aperçu que l'exemple de Bernard Tapie, évident à ses yeux pour l'illustrer, ne convenait pas du tout dans sa classe qui voyait dans cette condamnation la trace d'un complot de *ils* : les nantis, les puissants, contre *nous* : le peuple, les petits, et nullement une absence d'adhésion de Tapie aux normes sociales. Ce qui va de soi en tant que connaissance du monde social n'est pas forcément commun entre les élèves, et entre eux et leur professeur.

Mais, nous allons le voir, si Viviane en ouvrant sa classe part elle aussi « de la vie », elle ne s'appuie pas directement sur une connaissance ou une expérience familière aux élèves. De cette façon elle évite la difficulté mentionnée par Nicolas. Peut-être perd-elle aussi en questionnement potentiel des élèves. Les élèves de sa classe de première savent ce qu'est un marché comme tout le monde, et cette connaissance est supposée en arrière-fond être commune, mais ils ne connaissent pas grand chose du marché de la pêche. En choisissant ce thème, elle renouvelle déjà leur connaissance, elle la nourrit de données plus complètes et systématiques par ces deux études de cas. De plus, elle crée de l'étrangeté par le choix de ces cas un peu exceptionnels et met leur expérience ordinaire de l'échange marchand un peu à distance. Le dispositif instaure une différence très claire entre ce qui vient de l'extérieur, la parole des conférenciers ou celle des spécialistes de Lorient, et ce qui est dit en classe. Là, Viviane propose une mise en mot de la réalité vue hors de la classe, qui n'en retient que ce qui lui est nécessaire. Somme toute si elle ouvre sa classe, elle maintient malgré cela une nette démarcation entre ce qui est donné de l'extérieur et ce qui est travaillé par elle et ses élèves en interaction. Ce faisant, nous allons le voir, elle construit un référent commun et canalise l'incertitude qui pourrait surgir de cette ouverture. C'est sous la description qu'elle cautionne que la connaissance des marchés « réels » est élargie et que leur parole trouve à s'exprimer.

LA MISE EN ŒUVRE COMME CANALISATION DE L'INCERTITUDE

L'observation des trois leçons enregistrées et filmées montre une classe très tranquille, voir un peu endormie, tellement qu'il paraît étonnant qu'on puisse parler d'incertitude. Celle-ci semble si bien canalisée qu'elle n'affleure qu'à l'analyse. Il est vrai qu'on a affaire à des élèves déjà expérimentés par la longue scolarité qu'ils ont derrière eux et, de plus, très respectueux de l'institution scolaire. Le lycée en question scolarise des enfants issus des couches moyennes salariées, la classe est d'un assez bon niveau scolaire. Viviane la dit peu disposée à la parole publique, pas facile à mettre en activité intellectuelle sur des thèmes de sciences sociales. Cette observation n'est

pas neuve pour nous, les élèves issus de milieux populaires sont souvent actifs dans les cours de sciences économiques et sociales à l'encontre des enfants issus de catégories plus aisées¹³, bien qu'il faille rester prudent à l'égard de ce type d'affirmation. Dans l'enregistrement que nous avons, les élèves s'expriment presque uniquement quand ils sont interpellés nominativement par le professeur, si ce n'est lorsque de temps en temps ils parlent tous ensemble. Personnellement sollicités, ils s'expriment avec aisance, dans des phrases correctement construites et assez longues. Ils montrent ainsi, que bien qu'en retrait dans la participation, ils saisissent assez bien ce qui est en jeu. Peu diserts quand ils ne savent pas bien ce qui est attendu d'eux, ils deviennent plus loquaces quand les attentes se précisent. Elles le sont selon deux formes d'encadrement, l'une selon une temporalité assez longue, l'autre rapprochée dans l'interlocution.

ENCADREMENT LARGE PAR DES TÂCHES À ACCOMPLIR À TERME

On trouve trace de cet encadrement à moyen terme dans les propos du professeur. Au début de la conférence, avant de laisser place aux deux orateurs, elle expose l'orientation générale du travail qui est en cours : « Vous avez travaillé les notions de la théorie, on va voir maintenant en situation comment cela s'applique ». Auparavant, elle avait présenté le dispositif, justifié la conférence et donné deux questions, dites questions énigmes, sur lesquelles les élèves doivent rendre un travail écrit :

1. Qu'est-ce qui rend l'échange possible dans ce type de marché ?
2. Comment se forme l'équilibre entre l'offre et la demande sur le marché africain de la pêche ?

Si la première question peut en effet paraître assez énigmatique *a priori*, la deuxième devrait l'être moins car elle fait écho aux analyses classiques de l'équilibre de marché par la variation des prix et/ou des quantités échangées. Pourtant la conférence ne semble pas particulièrement éveiller la curiosité sur les réalités de la pêche africaine, malgré l'implication évidente des deux orateurs, et particulièrement de l'un d'entre eux, natif de cette côte. Les élèves restent dans l'expectative, attendant que soit vraiment nécessaire ou mieux précisée, donc rendue plus compréhensible pour eux, l'intervention attendue. Ils ont peut-être lieu de penser, en tant qu'élèves de lycée expérimentés, que le cours aura lieu même s'ils s'abstiennent d'y participer activement. Ils savent aussi qu'on ne doit pas dire en classe ce qui vous vient spontanément à l'esprit. L'objet de l'étude, chacun le comprend plus ou moins, n'est pas en soi le « marché africain de la pêche »,

13. Voir la comparaison entre une classe du lycée Sarcelles et une classe du lycée Racine à Paris, Grosse et Soin (2000).

mais il faut plutôt saisir une interprétation de son fonctionnement. Le professeur cherche à faire comprendre aux élèves quelque chose qui n'est pas facilement accessible, elle les conduit quelque part, que veut-elle ?

Ces deux questions, auxquelles chacun aura impérativement à répondre par lui-même, servent à orienter l'activité des élèves dans le sens attendu. Elles ne disent pas ce qu'il faut savoir, mais indiquent dans quelle direction chercher. Le professeur rappelle une fois encore l'existence de ce travail au début de la séquence de discussion avec les élèves qui suivra la conférence, elle le pose donc comme la tâche attendue qui doit être le résultat de ces heures de cours¹⁴ : « Il faut absolument poser des questions (aux conférenciers) pour répondre aux questions que moi je vous ai posées. Allez-y ! », plus tard à nouveau elle insiste « Il vous manque des tas de renseignements ». Le jeu de piste est assez clairement balisé. Il faut faire de l'étude du marché africain de la pêche artisanale le moyen d'une critique de la régulation marchande par le seul jeu des prix. Ainsi la position d'expectative des élèves peut-elle se comprendre, ils entendent le message de façon très stricte et les questions supposées orienter leur activité intellectuelle la bride en même temps, puisqu'elles l'encadrent. On peut remarquer durant cette conférence qu'ils ne posent aucune question relative aux spécificités géographiques, techniques, religieuses, ethniques de ces villages de la lagune pourtant longuement exposées et illustrées.

ENCADREMENT PLUS ÉTROIT DANS LE DIALOGUE

Mais il y a une façon plus étroite de diriger le travail des élèves et d'orienter leur réflexion. Voyons-le durant la séquence de cours postérieure à la conférence et qui se passe en l'absence d'intervenants extérieurs. Viviane propose de reprendre point par point chronologiquement la description des rapports entretenus à la frontière Bénin Togo entre les béninoises, femmes des pêcheurs, et les mareyeuses togolaises. Le but est de s'assurer de la compréhension des élèves et de les rendre capables de répondre aux questions posées. Le cadre se resserre sur les attentes du professeur et la parole des élèves devient plus vive.

La discussion est lancée par Viviane dans ces termes « Alors qu'est-ce qui est différent du cours », on reste dans la logique indiquée auparavant, l'étude de ce cas doit servir à la critique du modèle classique. Devant des réponses éparées elle reprend : « Qui fixe les prix et quand ? » et pousse les élèves à s'interroger sur une remarque faite lors de la conférence relative à la stabilité des prix du poisson sur le marché de Lomé. Sans grand succès sur la question des prix, elle focalise alors l'attention sur la rencontre mareyeuse-productrice, question moins abstraite. « Qui a dit division du

14. Les textes produits individuellement par les élèves seront d'ailleurs corrigés sans être notés.

travail ? Il y a peut-être là un élément de réponse. Essayez de formuler cela autrement, cette division du travail entre Togo et Bénin ».

On peut s'étonner de cette façon de questionner les élèves si on y voit un jeu de devinettes. Pourquoi vouloir absolument faire dire aux élèves quelque chose que le professeur peut très bien énoncer lui-même complètement ? Certains élèves semblent réticents à entrer dans ce jeu et préfèrent attendre l'énoncé final qui résultera de ces échanges un peu heurtés. Mais dans cette sorte de dialogue il y a autre chose qu'un simulacre de participation, j'y vois plutôt un effort de rapprochement, la conduite progressive de la réflexion commune vers les objets que le professeur cherche à mettre à l'étude. Voyons la suite.

Élève : – Des querelles ethniques pousseraient à la spécialisation.

Professeur : – Mais pourquoi coopèrent-ils ? Notez ce sur quoi vous n'avez pas de réponse, on demandera aux conférenciers.

Élève : – La spécialisation oblige à la coopération.

Professeur, appelant une nouvelle fois à la reformulation : – Cherchons un autre terme pour parler de leur relation. Que pourrait-on dire ?

Élève (citant Montesquieu) : – Doux commerce.

Professeur : – Oui, mais encore, ...

Élève : – L'intérêt ?

À force de s'y essayer, Viviane a réussi à mettre au centre de la discussion ce dont elle voulait faire l'objet de la réflexion des élèves. Elle va obtenir un moment de débat sur ce qui fait le cœur de son analyse.

Professeur : – Est-ce que la confiance peut aller avec l'intérêt ? Oui, Anne, que dis-tu ? Pourquoi ?

Anne : – Dans nos sociétés, ce ne serait pas possible.

Un certain nombre d'interventions vont alors s'entrecroiser sur la question de savoir si confiance et intérêt vont de pair, s'excluent, lequel est premier par rapport à l'autre. Quelques élèves n'entrent pas dans la discussion et s'amuse devant la caméra, mais Viviane l'ignore et continue de mener le débat. Diverses conceptions de l'intérêt se mêlent : l'intérêt que la productrice trouve à collaborer avec la mareyeuse car cela lui permet de ne pas devoir perdre son temps à aller au marché, l'intérêt général probablement abordé en cours auparavant et proposé avec hésitation, l'absence de motivation par l'intérêt qu'on perçoit du fait que la mareyeuse rapporte l'intégralité de la recette de la première vente de poisson sans rien toucher. Seule cette dernière acception est retenue par Viviane qui demande à l'élève, auteur de cette interprétation, de s'expliquer.

Élève : – C'est un test, elle veut montrer ses capacités (à vendre), conquérir la confiance (de la productrice).

Viviane embraye alors en interprétant la rencontre entre ces deux femmes comme fondée sur la confiance : « Si vous voulez expliquer le terme de 'confiance', il faut en passer par là. Elles ont confiance dans la quantité, dans la qualité, elles sont d'accord sur une fourchette de prix ».

Ce dialogue fonctionne comme un échange d'énoncés, cheminant par des reformulations successives, piloté par le professeur. Il en résulte un énoncé retenu par le professeur comme correct qui est dit en clair, il produit une réinterprétation du cas réel étudié. Cette forme d'interlocution est apparentée à celle que décrit Bruner (1983) dans l'apprentissage du langage entre mères et enfants, les mères recherchant le bon format leur permettant de mettre le langage à la portée de leurs enfants. Si l'énoncé correct attendu est produit trop vite par un bon élève, ce sera le cas dans la séance d'étude du texte d'Orléan, le professeur ne le retient pas forcément. Dans une bonne réponse qui vient trop vite, le professeur n'est pas sûr que le travail d'appropriation du sens ait eu lieu pour le groupe. Le but n'est pas que le bon énoncé soit dit, ni seulement qu'il soit dit par un élève, il faut qu'il se construise progressivement et par un assez grand nombre d'élèves, qu'il vienne de la classe. Dans le cas où la « bonne réponse » vient trop tôt le professeur remet la question en énigme pour mettre plus d'élèves au travail en reformulant autrement la question. Par analogie à la dévolution de problème de Brousseau (1986) analysant l'enseignement des mathématiques, je caractérise ce processus comme une tentative de « dévolution de signification ».

QUELLES SIGNIFICATIONS SONT ENSEIGNÉES ?

Entre les significations que le professeur cherche à faire entendre et ce qui est effectivement enseigné, il y a l'épaisseur de la réalisation de l'enseignement. Malgré l'expérience du professeur, sa capacité à anticiper et ce faisant à canaliser l'incertitude de l'action d'enseigner, une part d'imprévu peut surgir et modifier le contenu du projet initial.

UN DIALOGUE QUI PREND ...

Le dialogue précédemment rapporté semble aboutir aux fins du professeur. Les élèves y ont en effet participé assez nombreux et il a pu être conduit à une sorte de terme, c'est-à-dire un énoncé satisfaisant pour le professeur car il est pertinent dans la discipline, tout en résultant d'un dialogue avec la classe. On retrouve trace de cette compréhension dans leurs écrits. Prenons par exemple celui d'Anne :

L'échange est fondé sur une grande confiance entre la mareyeuse et la productrice. En effet la première vente ne rapporte rien à la mareyeuse, c'est du travail gratuit. La productrice confie son panier de poisson à la togolaise qui ne regarde pas le contenu. L'échange est donc fondé sur la confiance.

Dans ce texte, Anne insiste ensuite sur la différence qu'elle voit entre les sociétés africaines et européennes, elle reprend une idée qu'elle avait avancée dans la discussion en classe et qui n'avait pas été réfutée par le professeur. Elle écrit en effet : « Ce type d'échange n'est possible que dans les pays comme le Bénin où le profit n'est pas nécessairement recherché, à l'opposé des pays capitalistes ». En voyant dans la confiance une caractéristique spécifique de l'échange dans les sociétés préindustrielles, elle ne pourra probablement pas accéder facilement à l'idée, exprimée dans le texte d'Orléan mis ensuite à l'étude, que la confiance, étayée par les institutions, est aussi au fondement des échanges dans les pays « comme le nôtre ».

... OU QUI NE PREND PAS CORPS

Le dialogue peut aussi ne pas se nouer ou encore ne pas prendre sur l'objet d'étude envisagé. La dernière séquence de cours enregistré avait pour objectif de donner une portée théorique plus large et mieux fondée théoriquement au concept de confiance. Le cours a lieu après que les élèves ont rendu leur travail écrit. Il débute comme un corrigé de ce travail dans lequel déjà Viviane anticipe sur la suite : le marché du poisson de Lorient. « Dans cet échange chacun y trouve son compte, sans discuter », dit-elle en début de leçon. « Elles échangent des 'possibilités de vivre'. Vous avez parlé de complémentarité, chacun sa tâche. Dans ces pays ces deux métiers sont équivalents, il y a *équité*¹⁵. Sera-ce de même à Lorient ? C'est ce qu'on verra ».

Remarquons que par ce préambule Viviane raccorde les diverses temporalités qui entrent ici en jeu, celle du temps du cours et du travail à la maison, celle de l'étude du marché africain et du marché de Lorient, elle montre la cohérence d'ensemble de ce cours, dont la logique est critique à l'égard du modèle classique de concurrence. Mais déjà, on se demande si le concept central qui est effectivement enseigné est bien celui de « confiance ». L'articulation opérée ici par Viviane entre les deux marchés, le marché africain de la pêche artisanale et le marché de Lorient, ne s'opère pas au moyen du concept de « confiance », mais sur l'équité comparée de leurs fonctionnements. Toujours lors de cette séance, elle reprend le thème de la stabilité des prix sur le marché de Lomé : « À Lomé le prix s'établit comment ? À partir du prix de la veille, il varie peu. D'où vient alors l'équilibre ? » Elle accepte la réponse « Équité » proposée par un élève. « Oui l'équité. Ça se vaut. [...] La confiance est fondée sur l'équité. Ça se vaut ».

Le corrigé du travail écrit une fois achevé, la trame du cours consiste à reprendre pas à pas le texte d'Orléan, préparé à la maison, pour s'assurer là encore de sa compréhension. Le dialogue entre Viviane et la classe prend donc ce texte pour appui, c'est le sens de ce texte qu'il s'agit de faire

15. C'est moi (E.C.) qui souligne.

comprendre aux élèves. Or lorsque le dialogue arrive à se nouer, c'est au détriment du texte. Viviane a préparé très soigneusement ce cours par écrit de façon à clarifier une démonstration un peu difficile faite dans un langage assez abstrait. Orléan veut montrer, avec Kreps dont il adopte l'analyse, qu'on ne peut pas fonder l'échange exclusivement sur un calcul d'intérêts. Contre les insuffisances du modèle de la théorie des jeux, il propose d'introduire le concept de confiance en économie, fondé sur le « contrat », le « serment » ou « la réputation ». La démonstration critique s'opère au plan logique. L'enregistrement montre les élèves empruntés, peu participatifs et le professeur pas très à son aise. Comment faire cours quand les élèves ne comprennent pas bien, ne répondent pas aux sollicitations, que l'attention se perd dans les bavardages ? À plusieurs reprises elle tente de capter l'attention sur des mots, supposés incompris, par exemple le mot « abnégation » utilisé dans le texte, ou l'expression « état de nature ». Elle n'obtient un échange un peu animé avec les élèves que lorsqu'elle bâtit des suppositions sur les possibilités de tricherie dans l'échange dont dispose la mareyeuse. Cet exemple, maintenant très familier à la classe, sert constamment de ressource pour mieux se comprendre. Certes en réfléchissant sur les possibilités de tricherie on est bien dans l'esprit spéculatif de la théorie des jeux, mais pas dans la compréhension de l'enjeu théorique du texte d'Orléan. Il y a tout lieu de penser que celui-ci restera mal compris.

On peut en voir la preuve dans le film produit par les élèves sur le fonctionnement du marché de la pêche en Europe, à partir du cas de Lorient. Quand les élèves ont à faire un film, ils le font très certainement avec ce qu'ils ont bien compris. Ce film montre très clairement les problèmes qui se posent aux artisans pêcheurs et aux consommateurs du fait de la domination des gros mareyeurs et intermédiaires sur ce marché. L'iniquité de ce fonctionnement a retenu leur attention. Ils insistent également sur les possibilités d'épuisement des ressources naturelles en poissons et coquillages qui en résultent, pour mettre en avant la nécessité d'une réglementation au niveau européen. Le film montre, en creux, la nécessité des institutions pour assurer plus équitablement et au mieux la régulation des marchés. Mais le concept de confiance a complètement disparu de la compréhension du fonctionnement des marchés occidentaux, au contraire on voit comment, sur le marché de Lorient, chacun suit son intérêt dans des jeux de pouvoir et de contraintes, suivant une logique assez conforme à celle décrite dans le modèle classique de la concurrence imparfaite.

Au terme de ce cours, il apparaît que finalement le concept économique de confiance n'a pas été entendu avec la portée théorique critique qu'on pouvait voir dans la trame du projet initial. La confiance a été comprise par les élèves comme une relation entre deux personnes permettant qu'elles coopèrent, ceci apparaît dans leurs textes. Mais l'étayage institutionnel de la confiance conçu comme condition nécessaire de l'échange

marchand, auquel le texte d'Orléan renvoie, n'a pas été saisi. Cette dérive conceptuelle relativement au projet initial n'est pas seulement le fait des élèves, on en trouve trace dans les propos du professeur. On peut donc aller jusqu'à dire que la portée économique du concept économique de confiance n'a pas été enseigné, contrairement aux intentions déclarées.

Dans sa réalisation effective, l'enseignement trouve son contenu effectif, des significations sont transmises, mais il échappe peut-être en partie à son concepteur. Un projet de cours n'est qu'une matrice dont tous les détails ne sont pas nécessairement parfaitement précis dans l'esprit du professeur. D'une certaine façon la réalisation du cours révèle ce projet dans ce qu'il a d'enseignable en situation.

CONCLUSION

Pour conclure revenons sur les deux aspects de l'incertitude éducative, incertitude du cours d'action et incertitude du résultat, pour souligner ce que sa prise en compte apporte à la formulation du « produit » de l'éducation scolaire.

Étrangeté et proximité des connaissances

Au sein de l'action d'enseignement on découvre tension entre l'appui sur le connu, le familier, le commun et l'ouverture déstabilisante et enrichissante à l'inconnu. Cette tension est la forme particulière que prend l'incertitude dans l'action éducative, côté enseignement.

C'est en donnant une certaine étrangeté à une question, ici celle de l'échange, que le professeur tente de la rendre plus énigmatique et de donner ainsi du sens à ce qui sans quoi risquerait de ne pas être perçu des élèves. Pourquoi un échange économique a-t-il lieu ? Qu'est-ce qui socialement le rend possible ?

Mais en même temps que le professeur a tenté de mettre de la distance à l'égard du sens commun, pour lequel cette question de l'échange ne se pose pas, toute son activité didactique va consister à la rapprocher des élèves. L'échange est narré plusieurs fois, il est interprété, stylisé pourrait-on dire, par la thématique de la confiance. Ce rapprochement s'opère en impliquant les élèves de deux façons. D'une part en posant à l'horizon de leur activité une tâche qui leur est demandée, ils sont bien les destinataires des significations que le professeur essaie de déployer. D'autre part en ajustant pas à pas avec eux des énoncés recevables, selon le genre de conversation qui s'achève par des évaluations du professeur, dialogues typiques en classe tels que les a analysés Méhan (1979).

À lire les textes des élèves, on peut affirmer qu'ils sont entrés, même modestement, dans cette question.

Incertitudes quant aux résultats : quelle dynamique des connaissances ?

Mais jusqu'à quel point ont-ils commencé à penser l'échange comme une question ?

En demandant à ses élèves d'utiliser le modèle d'équilibre de marché par le jeu des prix pour voir s'il permet de comprendre les échanges sur le marché de la pêche à Lorient et celui de Lomé, le professeur les familiarise avec un mode de pensée. Elle leur fait exercer un petit raisonnement économique. Elle les conduit à produire des énoncés articulés supposant de comprendre à la fois les mots du vocabulaire économique et des façons de raisonner. En passant d'un modèle théorique à des études de cas, elle leur fait expérimenter que la connaissance engendre de la connaissance. Ils appliquent un modèle à une situation. Ils retiennent que le marché de Lomé infirme le rôle régulateur des prix et confirme le rôle de la confiance, elle-même fondée sur l'équité supposée de cet échange ; à l'inverse à Lorient les prix régulent et le marché ainsi régulé engendre des inégalités. Certes ce n'est pas l'enjeu du texte théorique étudié, mais c'est un raisonnement qui n'est pas sans valeur, de plus les élèves l'énoncent par eux-mêmes, ils ne le répètent pas, ils le produisent. Dans la perspective d'une économie de la connaissance, de la connaissance a été produite par les élèves à l'issue de l'enseignement.

Néanmoins on peut se demander pourquoi la classe ne rentre pas dans la logique du texte d'Orléan, pourquoi le professeur échoue dans cette dernière entreprise. Sur quoi cette deuxième étape de théorisation critique achoppe-t-elle ?

Il s'avère délicat de donner une illustration concrète à un texte purement logique, or sans illustration pour faire relais comment en rendre le sens accessible aux élèves ? Probablement eût-il fallu que les élèves aient déjà une plus grande familiarité avec le modèle économique qu'il s'agissait de critiquer et soient susceptibles de saisir l'enjeu de la critique de l'utilitarisme qui le motive pour entrer dans la démonstration logique d'Orléan. Or, si on conçoit le développement de connaissances comme impliquant des réorganisations, on peut comprendre qu'il soit difficile de saisir à la fois la portée d'un modèle et en même temps d'accéder à sa critique. On peut supposer que le sens de la question dont ce texte traite ne leur était pas encore accessible. Sans cette base de connaissance commune comment aller plus loin ?

Dans le dialogue, Viviane semble perdre de vue les raisons qu'elle avait de faire étudier ce texte. Au fond elle n'arrive plus à soutenir sa portée quand il s'agit de l'expliquer à des élèves de première qui ne la suivent pas et cela s'observe dans leur dialogue. Le dialogue, plus qu'un énoncé magistral non interrompu, se révèle alors une épreuve redoutable. Il donne à voir le degré d'incompréhension des élèves et peut déstabiliser l'enseignant. Celui-ci prend en effet le risque de perdre la compréhension qu'il avait auparavant d'une conceptualisation pour lui encore neuve, en se trouvant devant de nouvelles interprétations inattendues. La portée d'un concept que nous abordons et comprenons sous une acception peut néanmoins nous échapper sous d'autres, car le professeur, comme les élèves, met aussi du temps à maîtriser pleinement des connaissances en partie nouvelles. Ainsi la recherche de rapprochement pour rendre une connaissance accessible aux élèves peut mettre en danger la validité des significations que l'enseignant cherche à transmettre, surtout quand elles ne sont pas pleinement assises de son côté. L'interlocution dans le cours dialogué est une épreuve, parce qu'elle projette les significations sur un nouvel espace, elle élève les exigences de maîtrise de leur domaine de connaissances pour les enseignants.

Quel produit de l'éducation ?

L'action d'enseigner a été analysée dans cet article comme une action relayée qui consiste à tenter une « dévolution de significations », c'est-à-dire rendre autrui capable de produire des énoncés articulés qui aient du sens pour lui et partagent avec d'autres une signification valide. C'est ainsi que nous avons formulé le produit attendu de l'action éducative.

En tant qu'action relayée, l'enseignement est une forme d'activité d'encadrement de l'activité d'autrui. Mais cet encadrement est différent de celui que les cadres opèrent dans les entreprises. D'une part l'évaluation de l'activité d'éducation réussie n'y a pas les mêmes caractéristiques, on est hors de l'activité marchande et le professeur, co-acteur de l'action éducative, en est aussi, avec d'autres, l'évaluateur. D'autre part l'action éducative ne produit pas des choses, mais des significations assises sur des savoir-faire et portées par des personnes, ce qui les implique. Seul ce dernier point a été abordé dans l'article, le rôle de l'évaluation dans le cours de l'action éducative et ses implications sociales n'ont pas été envisagés.

En tant qu'action visant une « dévolution de significations », l'enseignement est pris dans une tension qui lui est propre entre l'ouverture aux connaissances, ouverture porteuse d'activité intellectuelle potentielle, de significations nouvelles et d'incertitude, et la canalisation de cette incertitude, nécessaire pour rendre possible l'enseignement et valider les apprentissages

réalisés. Cette canalisation de l'incertitude passe par des tentatives de rapprochement, prises d'appui sur des connaissances communes, relais parfois obscur pour avancer vers des connaissances nouvelles au risque toujours présent soit d'en perdre la validité, soit d'échouer à y faire accéder.

L'enjeu de la démonstration est double : enrichir l'analyse de l'enseignement en introduisant l'incertitude propre à ces cours d'action, ici dans une classe de lycée ; tenter une relation conceptuelle réciproque entre le champ didactique et une conceptualisation économique hétérodoxe de la production d'éducation afin d'interroger mutuellement ces deux perspectives.

BIBLIOGRAPHIE

- Baudouin, J.-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons éducatives N° 1999/1-2/2, pp. 149-168). Bruxelles : De Boeck Université.
- Becker, G. (1964). *Human capital : a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Columbia University Press.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Bruner, J. S. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler* (J. Piveteau et J. Chambert, trad.). Paris : Retz.
- Chatel, E. (1998). Pragmatique de l'éducation au lycée. In R. Salais, E. Chatel et D. Rivaud-Danset (Éd.), *Institutions et conventions, la réflexivité de l'action économique* (Raisons pratiques N° 9, pp. 91-118). Paris : EHESS.
- Chatel, E. (2001). *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. revue et aug.). Grenoble : La pensée sauvage.
- L'Économie des conventions. (1989). *Revue économique*, mars (numéro spécial).
- Foray, D. (2000). *L'économie de la connaissance*. Paris : La Découverte.
- Grosse, G. & Soïn, R. (2000). Un projet, deux trajectoires. In E. Chatel (Éd.), *Élèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales*. INRP.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching, cités par F. Tochon (1999), *L'enseignement stratégique* (pp. 135-176). Éditions universitaires du sud.
- Mangolte, P. (1997). La dynamique des connaissances tacites et articulées : une approche socio-cognitive. *Économie appliquée*, Tome L, 2, pp. 105-134.
- Maunoury, J.-L. (1972). *Économie du savoir*. Paris : Armand Colin.

- Mehan, H. (1979). *Learning lessons, social organization in the class-room*. Cambridge Mass., London : Harvard University Press.
- Orléan, A. (1994a). Sur le rôle respectif de la confiance et de l'intérêt dans la constitution de l'ordre marchand. *Problèmes économiques*, 1995, N° 2422, pp. 7-14.
- Orléan, A. (Éd.). (1994b). *L'analyse économique des conventions*. Paris : PUF.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York : Doubleday.
- Salais, R., Chatel, E. & Rivaud-Danset, D. (Éd.). (1998). *Institutions et conventions, la réflexivité de l'action économique*, (Raisons pratiques N° 9). Paris : EHESS.

Théories de l'action et action du professeur

**Gérard Sensevy
Institut Universitaire de Formation
des Maîtres de Bretagne**

Ce texte met à l'œuvre une triple tentative : dégager quelques principes épistémologiques nécessaires à une description efficiente de l'action ; convoquer quelques objets théoriques grâce auxquels penser l'action du professeur ; montrer en quoi ces principes et cette théorisation peuvent permettre de questionner les fondements anthropologiques des théories modernes de l'action. Un tel programme dépasse largement le cadre d'un article. De là le fait que certains arguments ne seront développés que de façon allusive, au sein de ce qui ne constitue de toute manière qu'un travail exploratoire. Dans cette perspective, je décris dans une première partie quelques éléments qui me semblent devoir être pris en compte dans toute théorisation de l'action humaine, en négatif (des obstacles à la description de l'action) et en positif (une conception de l'action).

Dans une deuxième partie, je montre comment les didacticiens des mathématiques, essentiellement Brousseau (1998), Chevallard (1999) et Vergnaud (1996) ont produit un certain nombre de catégories d'analyse de l'action qui me semblent détenir, au-delà du didactique, une certaine pertinence anthropologique.

Dans une troisième partie, je décris les grandes lignes d'un *modèle* de l'action professorale (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) fondé sur les catégories précédemment envisagées.

Une quatrième partie est consacrée à quelques remarques plus générales à propos de la notion d'action.

L'ACTION : QUELQUES ÉLÉMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Des obstacles à la description de l'action

L'idée qui guide ici ma réflexion est la suivante : le simple fait de chercher à décrire l'action suppose une épistémologie qui arme et oriente le regard et l'enquête. C'est dire qu'un certain nombre de catégories fondamentales d'appréhension de l'action vont surdéterminer la description. Selon moi, certaines de ces catégories hypothèquent lourdement la pertinence de certaines théories de l'action, et grèvent le travail de description, de compréhension, d'explication, auquel se livre le chercheur.

Dans cette perspective, je distingue alors, parmi d'autres, deux obstacles majeurs à la description de l'action.

L'OBSTACLE STRUCTURALISTE : LE MODÈLE NE REND PAS COMPTE DU SENS DE L'ACTION POUR L'ACTEUR

Cet obstacle survient lorsque le modèle qui décrit l'action ne peut rendre compte de la manière dont l'acteur se représente son action. Il faut garder présent à l'esprit que l'*obstacle*, ici, ne réfère pas au modèle en soi, qui peut être tout à fait explicatif.¹ Il ne s'agit pas non plus de nier, bien au contraire, qu'une part importante des déterminants de l'action est opaque à l'acteur. L'obstacle réside dans le fait que de tels modèles peuvent dangereusement minorer la part réflexive constitutive de l'action elle-même, et, en particulier, sa dimension téléologique. Si l'on veut analyser l'action, il faut comprendre comment le rapport de l'acteur à l'action (notamment le rapport discursif) peut permettre, dans la plupart des cas, de la redéfinir et de la redéployer concrètement en fonction des fins que l'acteur se désigne à lui-même : dans une perspective par trop *structuraliste*, cette possibilité est théoriquement inhibée. Une contrainte qui doit peser sur la description de l'action est donc la suivante : si un énoncé explicatif *e* est tenu par l'acteur, dans le langage de la « sémantique naturelle de l'action »², alors la modélisation de l'action doit pouvoir fournir un énoncé *E* qui est sa traduction dans le langage du modèle.

Il s'agira alors, dans le processus de théorisation, d'élucider comment s'articulent dans l'action des déterminants rationnels (c'est-à-dire qui peuvent être, éventuellement avec le secours de l'enquête, reconnus et

1. Comme le sont, par exemple, les modèles de la parenté présentés par Lévi-Strauss (1967), et dont Bourdieu (1980, 1992) montre cependant, dans la perspective critique développée ici, qu'ils ne rendent pas compte des stratégies effectivement produites par les acteurs.

2. En nommant ainsi le sens (« sémantique ») que l'acteur familier de la production de l'action (« naturelle ») attribue à cette action.

thématisés par l'acteur) et des déterminants causaux (qui échappent à sa conscience, ou qui figurent, dans sa conscience, comme l'expression de nécessités de type « naturel »). Cela signifie donc que le chercheur ne postulera pas a priori la nature des déterminants de l'action (causes ou raisons), mais qu'il s'efforcera de construire une modélisation qui rende raison des deux types de détermination.

L'OBSTACLE RATIONALISTE : L'INTENTION PRÉCÈDE ET RÉSUME L'ACTION

Le deuxième obstacle qu'il me semble important de mentionner est l'obstacle rationaliste. En quelque sorte symétrique du premier, il est à l'œuvre dans les théories de l'acteur rationnel qui postulent le calcul logique d'inférences comme déterminant essentiel de l'action. Cette conception a migré dans de nombreux champs et l'on considère souvent, par exemple, la compétence du professeur comme produite par celui qui « prend des décisions ». La phrase n'est pas critiquable en soi. Mais lorsque l'insistance est mise sur cette « prise de décision » comme si les actions résultaient du calcul réfléchi à partir de paramètres clairement connus et évalués, on retrouve les apories des théories de l'acteur rationnel. Celles-ci supposent toujours la présence d'une intention (désir) qui cause l'action.

Or, ce que l'on doit contester, c'est justement l'idée d'un mécanisme avant-après, dans lequel on a l'idée d'une action, puis, après une sorte de délibération, où l'on fait l'action en concrétisant cette idée qui résumait a priori l'action. On a ici une description de l'action fondée sur ce que Davidson (1993) appelle une proto-intention : j'ai chaud, je conçois la causalité qu'ouvrir la fenêtre va faire baisser la température, et je vais donc ouvrir la fenêtre.

L'action se présente à nous dans une sorte de grammaire qui intégrerait dans la même « phrase d'usage » l'acte et sa « causalité » (avoir chaud et ouvrir la fenêtre). Imaginer comment la conduite « d'ouvrir la fenêtre lorsqu'il fait chaud » a été apprise nous aidera à mieux concevoir cette action. Sans doute une très grande partie de l'activité humaine est-elle apprise dès l'enfance, dans une longue initiation à des systèmes pluriels et diversifiés d'institutions du sens, au sens que Descombes (1996) donne à cette expression. Dans cette perspective, le sens de nos actions n'est pas à comprendre essentiellement dans l'analyse causale que l'acteur pourrait en produire, mais comme le résultat d'acculturation à des usages (institutions du sens) liés à des situations particulières, au sein d'institutions particulières. Je reviendrai sur ce point.

Une épistémologie de l'action

À partir de là, je postulerai qu'une manière pertinente de rendre compte de l'action humaine consiste à faire appel à la notion de disposition (schème), à condition de considérer la notion de disposition (schème) à l'intérieur d'une épistémologie particulière. La notion de disposition désigne alors *l'usage* en tant que résultat d'une acculturation. Que le lecteur veuille bien considérer que les différents termes utilisés ici (schème, technique, disposition, tâche, notamment) ne réfèrent pas à des conceptualisations psychologiques, sociologiques, ou ergonomiques déterminées, mais qu'ils forment dans leur ensemble un système autonome qu'il m'est impossible, faute de place, de décrire de manière raisonnée et exhaustive. Je commencerai à illustrer quelque peu cet aspect des choses à la fin de cet article, avec ma notion de *matrice pragmatique*.

MÉCANISMES SOUS-JACENTS ET MÉCANISMES SUR-JACENTS

Toute explication par les dispositions, explique Bouveresse (1995) en suivant Putnam, ressemble à une reconnaissance de dette. En effet, ce type d'explication énonce un état des choses dispositionnel de type physique (par exemple le sucre fond dans l'eau) en reportant à plus tard (la reconnaissance de dette) l'identification du mécanisme par lequel la disposition se verra expliquée (dans le cas du sucre, un mécanisme atomique ou moléculaire).

Suivant ce *programme*, le chercheur peut donc noter une disposition, la décrire, et tenter ensuite d'expliquer le mécanisme *sous-jacent* qui la produit. Mais c'est ici une épistémologie physicaliste qui s'introduit en contrebande dans les sciences de l'humain. Il faut résister à la tentation d'un tel mécanisme pour une raison simple : la métaphore du sucre et de l'eau (ou toute autre métaphore « physique ») n'est pas la bonne. D'une part, ainsi que l'indique Lahire (1998), le sucre et l'eau n'ont pas de passé, contrairement aux humains et aux institutions.

D'autre part, surtout, ce qui produit la disposition ne lui est pas « sous-jacent », comme un mécanisme atomique dans le cas du sucre, mais l'englobe. Ce dernier terme réfère à la manière dont la théorie de l'évolution peut expliquer la « disposition » de tel ou tel animal. Expliquera-t-on le comportement (la disposition) de telle araignée, qui anesthésie ses victimes dont le corps va constituer la pitance des œufs qu'elle y a pondus (Gould, 1988) par un mécanisme sous-jacent ? Déjà disqualifié dans l'explication biologique, le physicalisme l'est encore davantage dans l'explication de l'action humaine.

UNE DISPOSITION EST SUR-JACENTE : LA RELATION AU MILIEU

On peut donc conserver la notion de disposition (de schème), en renonçant au mécanisme sous-jacent, et en remplaçant la métaphore physicaliste par une métaphore évolutionniste (adaptative). On échappera au mécanisme de *la reconnaissance de dette*, en refusant la détermination de causalités *atomiques*, intérieures, qui tiendraient à la nature de l'individu. Le registre pertinent, dans lequel je tente de me placer pour expliquer l'action, sera celui de la relation individu-milieu. Expliquer une disposition, c'est donc décrire une adaptation, c'est substituer au mécanisme sous-jacent un processus sur-jacent.

L'action : dispositions, situations, institutions

Rendre compte d'un processus sur-jacent dans la description de l'action, cela peut se modéliser d'une manière générale de la façon suivante.

- a) L'action peut être analysée par l'identification de dispositions (de schèmes, au sens de Vergnaud (1996), de techniques, au sens de Chevallard (1999))³.
- b) Si l'on veut comprendre la genèse d'une disposition, on doit référer à la situation dans laquelle cette disposition a été produite, et donc analyser la relation disposition-situation.
- c) Les situations (de travail) sont elles-mêmes plongées dans des institutions, au sens de l'anthropologue Douglas (1987), institutions qui fonctionnent comme des machines à produire des catégories cognitives et affectives. Une disposition ne peut donc s'expliquer, au sein d'une situation donnée, que par l'analyse de la relation situation-institution, relation qui produit l'espace des possibles dans lequel s'inscrit la disposition.

Cette conception de l'action suppose donc une pluralité d'analyses, qui tente de penser à la fois :

- le poids spécifique de l'ici-et-maintenant d'une situation spécifique dans laquelle s'actualise une disposition particulière ;
- la relation analogique de rapprochement entre cette situation et une ou des situations antérieurement vécues par l'acteur, relation analogique qui lui permet d'actualiser telle ou telle disposition ;
- la manière dont cette disposition s'instancie dans une institution donnée.

3. J'ai tenté de montrer ailleurs (Sensevy, sous presse) comment les notions de schème ou de technique peuvent être considérées comme des descriptions différemment orientées (du côté de la personne ou du côté de l'institution) de dispositions données.

Dans la partie suivante, je vais décrire quelques concepts didactiques qui me semblent pouvoir constituer, sous une certaine description, l'expression des principes épistémologiques que je viens de décrire.

DES CONCEPTS POUR L'ANALYSE DE L'ACTION DU PROFESSEUR

J'envisage ici un groupe de concepts qui n'ont pas été produits directement pour l'analyse de l'action, mais d'abord pour la caractérisation de l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage. Le présent contexte me donne donc l'occasion d'un élargissement de leur utilisation.

Contrat didactique : un système d'attentes

La notion de contrat didactique est probablement fondamentale en didactique. Elle a été produite par Brousseau (1998) et peut se décrire synthétiquement comme un système d'attentes, à propos du savoir, entre le professeur et les élèves.

Penser en termes de « système d'attentes », c'est s'inscrire directement, à mon sens, dans une perspective anthropologique. Je me permettrai ici une citation un peu longue :

Car c'est cela au fond à quoi nous arrivons [...] c'est à l'importance de la notion d'attente, d'escompte de l'avenir, qui est précisément l'une des formes de la pensée collective. Nous sommes entre nous, en société, pour nous attendre à tel ou tel résultat ; c'est cela la forme essentielle de la communauté. Les expressions : contrainte, force, autorité, nous avons pu les utiliser autrefois, et elles ont leur valeur, mais cette notion de l'attente collective est à mon avis l'une des notions fondamentales sur lesquelles nous devons travailler. Je ne connais pas d'autre notion génératrice de droit ou d'économie : « je m'attends », c'est la définition même de tout acte de nature collective. (Mauss, 1974, p. 117)

Avec la notion de contrat didactique, les relations entre élèves et professeurs sont ainsi pensées d'emblée au sein du concept, central dans l'anthropologie d'inspiration maussienne, d'attente collective. On peut alors considérer la notion de contrat didactique comme la spécification didactique (qui concerne l'enseignement et l'apprentissage) d'un processus anthropologique inhérent à la communication sociale. On peut percevoir alors comment la notion de contrat didactique fournit un cadre interprétatif à l'action qui nous installe dans une épistémologie adaptative, et sur-jacente. En effet, dans la perspective dégagée ici, agir, pour le professeur ou pour l'élève, va toujours consister à s'inscrire d'une manière déterminée dans un

contrat didactique. Cela signifie que l'action du professeur ou de l'élève ne pourra s'expliquer indépendamment des attributions de sens, concernant les objets de savoirs, qu'ils effectuent sans cesse au sein de ce contrat (au-delà de « l'obstacle structuraliste »). De même, le sens de leur action ne pourra être reconstruit d'après un calcul d'inférences, puisqu'il reposera sur l'interprétation, effectuée par les acteurs, du système de normes relatives au traitement des objets de savoir que représente le contrat didactique (au-delà de « l'obstacle rationaliste »).⁴

En retour, la notion de contrat didactique pourra nous permettre de mieux comprendre ce que peut signifier cette « forme de la pensée collective ». Dans toute institution, pourrait-on généraliser, on peut postuler un contrat institutionnel fonctionnant à la manière du contrat didactique, comme système d'attentes largement partagées par l'ensemble des membres de l'institution, système d'attentes en tant que système de normes qui régulent l'action.

CONTRAT DIDACTIQUE : TOPOGENÈSE ET CHRONOGENÈSE

Chevallard (1991) a redécrit la notion en montrant comment le contrat didactique peut s'exprimer de la manière suivante :

- dans le processus didactique, le savoir est un savoir-temps. Depuis le milieu du XVII^e siècle, dans la perspective cartésienne s'est produite une élémentation du savoir, sous laquelle un corps de connaissances constitué se recomposait, par l'enseignement, en une séquence graduée selon un ordre logique, du simple au complexe. Enseigner, c'est donc parcourir avec les élèves une séquence, une suite orientée d'objets de savoir. Cette disposition du savoir sur l'axe du temps, c'est le temps didactique, aussi appelé chronogenèse.
- à chaque instant de la chronogenèse, le professeur et les élèves occupent un lieu précis, un topos, c'est-à-dire accomplissent un ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiquement liées à la position de

4. Pour une illustration rapide de cette argumentation, on peut faire appel au cas paradigmatique des problèmes type « âge du capitaine ». Lorsqu'il produit une réponse (absurde) à un problème absurde (un berger a 125 moutons et 5 chiens. Quel est l'âge du berger ? Réponse : 25 ans), un élève n'agit pas comme un calculateur rationnel mais dans un système normé d'attentes secrété par le processus didactique auquel il été exposé tout au long de sa carrière scolaire. Par ailleurs, rendre raison de son action suppose qu'on reconstruise le sens produit par son insertion dans le contrat didactique, sous peine d'échouer à la comprendre et à l'expliquer (autrement que par la stigmatisation paresseuse des « professeurs qui ne savent pas enseigner les mathématiques »). On perçoit bien enfin, sur l'exemple, comment l'épistémologie inhérente à l'analyse en termes de contrat didactique est bien « sur-jacente ». Ce ne sont pas les seules propriétés cognitives ou affectives de l'élève qui expliquent son comportement, mais bien le type de relations qui existe ici entre les dispositions disponibles, la situation présente, et l'institution (le contrat didactique est un contrat *institutionnel*).

professeur, et d'autres à la position d'élève. Par exemple, dans le contrat didactique classique en mathématiques, la démonstration appartient au topos du professeur, la recherche d'exercices appartient au topos de l'élève, et une topogenèse particulière est ainsi décrite. À chaque instant de la chronogenèse correspond un état de la topogenèse.

Le contrat didactique, à un instant t donné, peut donc se concevoir comme déterminé par la donnée d'une chronogenèse et d'une topogenèse inhérentes à cet instant.

On peut considérer, nous le verrons, le travail du professeur comme un travail de gestion de la chronogenèse (le maître est un « chronomaître », qui doit gérer en continu le micro et le macro temps didactique de la classe : il peut décider par exemple d'arrêter le travail dédié à une notion, pour passer à la notion « suivante » sur l'axe du temps) et de la topogenèse (puisque le maître doit signifier, de manières diverses, aux élèves le topos qu'ils doivent occuper, et celui qu'il occupe lui-même : il peut décider par exemple d'occuper moins d'espace symbolique dans la classe, à un instant précis, en mettant les élèves « à la recherche »).

Il faut préciser ici la portée anthropologique de ces catégories. Je postule qu'elles peuvent être référées à tout processus communicationnel, quel qu'il soit. Toute communication suppose ainsi une topogenèse pour chaque communicant (une place, ou un système de places qui détermine un ensemble de tâches (plus ou moins) bien défini, pour chacun des communicants, qu'il s'agit d'actualiser), de même qu'une chronogenèse (un temps du déroulement propre à cette communication, qui suppose une certaine forme de séquentialité). Comprendre une communication donnée, c'est déterminer sous quelles contraintes et de quelle manière cette chronogenèse et cette topogenèse se distribuent dans le temps de l'interaction (sans que l'explication ne puisse se limiter au *hic et nunc* de cette interaction).

Le milieu

La notion de milieu a été proposée, en didactique, par Brousseau (1998).

Dans le processus didactique, les objets de savoir relatifs à une organisation de connaissance forment un milieu, qui peut être matériel (par exemple le compas et la règle en géométrie) ou symbolique (par exemple, tels systèmes d'axiomes, ou tel système de connaissances).

Le milieu, dans ce sens particulier, peut donc se concevoir comme un générateur de nécessités (de ressources et de contraintes) : on ne peut pas faire n'importe quelle figure à la règle et au compas, un système de connaissances contient ses propres déterminations.

Dans la classe, une partie sans doute capitale du travail professoral consiste à *aménager le milieu* dont les élèves devront éprouver les nécessités pour évoluer.

Dans cette perspective, expliquer l'action du professeur consistera donc à concevoir comment celui-ci organise pour l'élève les conditions de l'adaptation. Précisons ici qu'il ne s'agit nullement de se limiter à des situations de recherche, ou à des formes didactiques « innovantes ». Dans le cours magistral le plus classique, le professeur propose bien à l'élève un certain type de fonctionnement didactique auquel celui-ci devra s'adapter.

Par ailleurs, il faut comprendre que dans cette construction sans cesse réopérée d'un milieu pour l'élève (mésogénèse), le professeur devra lui-même s'adapter à certaines contraintes du processus didactique (par exemple les nécessités chronogénétiques et topogénétiques brièvement décrites plus haut).

La notion de milieu, comme souvent en didactique, transforme de manière plus fluide des dimensions présentes dans la communication ordinaire.⁵ Ainsi celle-ci repose-t-elle nécessairement sur un arrière-fond partagé sans lequel les échanges seraient impossibles.⁶ Le processus didactique peut alors fonctionner comme une situation quasi-expérimentale pour l'étude de la constitution et du maintien de cet arrière-fond. C'est dans cette perspective que l'aménagement – auquel se livre le professeur dans la classe – d'un milieu commun aux élèves et à lui-même, peut être considéré comme la *spécification didactique* d'un processus anthropologique à la fois extrêmement général et particulièrement complexe.

Dévolution, institutionnalisation

La dévolution (Brousseau, 1998) est le processus par lequel le professeur confie aux élèves, pour un temps, la responsabilité de leur apprentissage. La dévolution est toujours, d'une certaine manière, dévolution d'un rapport à un milieu : l'élève doit assumer de travailler d'une manière déterminée dans un milieu déterminé, et accepter le fait que le professeur ne lui transmettra pas directement, pour un temps, les connaissances.

L'institutionnalisation (Brousseau, 1998) est, au sens strict, le processus par lequel le professeur montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture (d'une discipline), et par lequel il les invite à se rendre responsables de savoir ces connaissances.

5. Ce qui ne signifie évidemment pas que la relation didactique se réduise à la communication « ordinaire ».

6. Une partie essentielle de l'œuvre de Wittgenstein (1997) est ainsi consacrée à montrer la nécessité d'un *background* « institutionnel » pour la communication.

Dévolution et institutionnalisation constitueront des concepts fondamentaux autour desquels on peut organiser l'analyse du travail professoral, au besoin en proposant pour chacun d'entre eux une certaine forme de généralisation.

Comme je l'ai fait pour les concepts didactiques précédemment présentés, j'insisterai ici sur le fait que parler de dévolution ou d'institutionnalisation transcende largement les situations didactiques. En situation de travail, par exemple, le fait que l'opérateur assume la production du travail peut être analysé dans la perspective ouverte par le concept de dévolution. Dans une perspective identique, on peut affirmer que l'autonomie revendiquée propre aux situations de travail contemporaines pose le problème de l'institutionnalisation des manières de faire produites par les opérateurs dans le cadre de cette autonomie.

Plus largement encore, il faut comprendre que toute institution repose sur des nécessités que les notions de dévolution et d'institutionnalisation tentent de cerner. Dans toute institution⁷ on peut postuler qu'une place doit être produite pour que les institués reçoivent une puissance instituante, et cette nécessité correspond en germe au processus de dévolution. De même, dans toute institution, la puissance d'instituer ne peut subsister que si elle est reconnue comme production effective d'institution, et cette nécessité est une préfiguration du processus d'institutionnalisation.

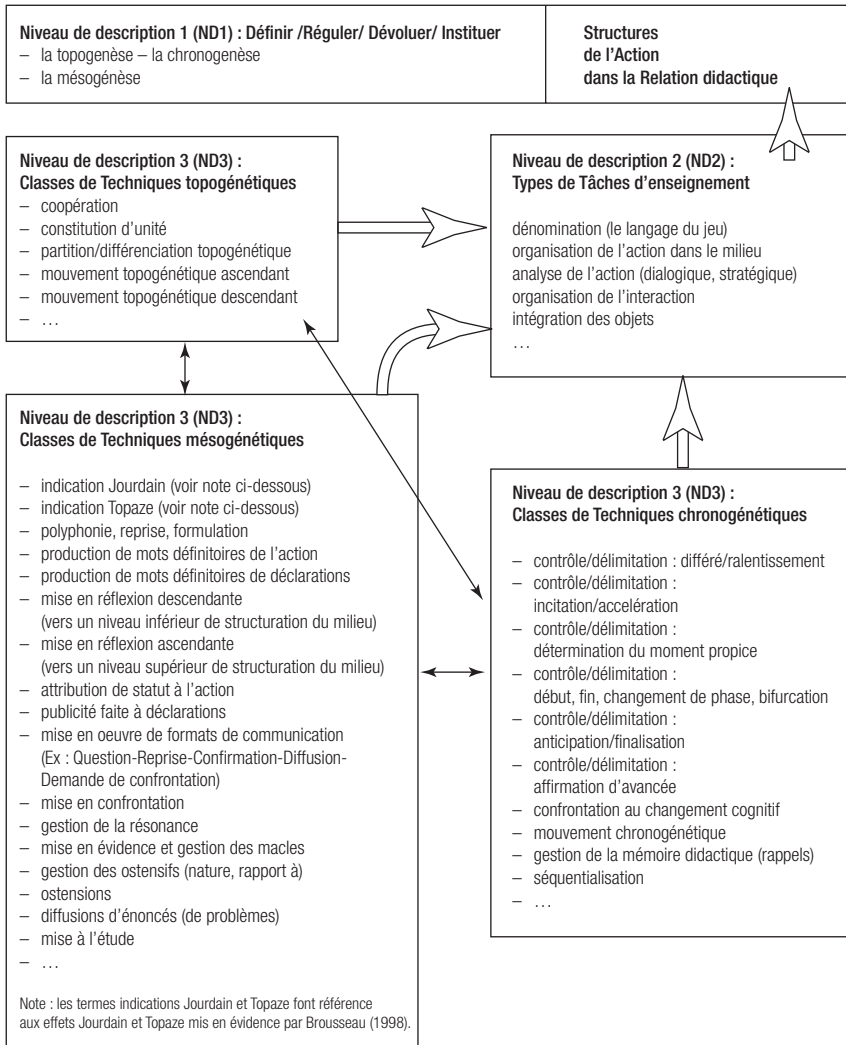
Le « modèle » que je propose dans le paragraphe suivant peut ainsi se comprendre à la fois comme un modèle spécifique à une situation d'enseignement particulière en mathématiques, et comme un modèle candidat à sa transposition à d'autres situations de travail.

UN MODÈLE DE L'ACTION DU PROFESSEUR

Précisons, tout d'abord, que la modélisation tentée ici ne s'inscrit pas dans la conception platonicienne courante qui suppose un modèle parfait appliqué à la réalité imparfaite, et qui fait la plupart du temps considérer la pratique comme un sous-produit de l'idée. Le système de catégories que je propose ne constitue pas un modèle appliqué au réel. Il s'efforce de produire une manière de décrire la communication didactique dans sa complexité.

La qualité d'une modélisation s'éprouve avant tout à ses effets. Mais ce ne sera pas l'objet de cette partie que de convaincre de son intérêt empirique. Sans entrer dans la description précise du modèle ici proposé, je me contenterai simplement de décrire certains aspects de cette formalisation qui me semblent s'accorder avec ce qui précède.

7. Il n'est même pas sûr que les institutions « totales » décrites par Goffman ou Durkheim échappent à cette nécessité.



Essai de modélisation de l'action didactique générique du professeur (Course à 20)

Structures de l'action et relation didactique

La modélisation avancée repose sur l'identification de ce que nous avons appelé (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) les structures de l'action dans la relation didactique. Précisons tout d'abord que le terme « structure », ici, ne se définit pas par opposition au terme « fonction ». Au contraire, puisque les dimensions que nous mettons en évidence peuvent être appréhendées comme des structurations fonctionnelles. En effet, je postule que

c'est en fonction de fins situées que l'acteur pose à son action que celle-ci est structurée comme j'essaie de le décrire.

L'idée de structure de l'action peut être précisée de la manière suivante. L'action d'enseignement comporte des dimensions essentielles. Ces dimensions essentielles (définir/réguler/dévoluer/instituer) tiennent à la nécessité de l'établissement et du maintien d'une relation didactique, qui unit, de manière ternaire, un professeur, des élèves et un objet de savoir.

On postule donc que l'action du professeur est fondamentalement relationnelle. Mais l'adjectif « relationnel » doit être précisé. L'action didactique peut être conçue à la fois en référence à des situations de travail classiques, dans lesquelles un opérateur doit actionner une machine, et en référence à des situations discursives communes. Comme l'opérateur au travail, le professeur doit obtenir directement un « produit », c'est-à-dire le comportement adéquat d'un élève. Comme dans la conversation commune, la prise en considération de l'autre, et donc l'attribution commune et simultanée de significations à ses comportements, est essentielle au déroulement de l'action.⁸

Le professeur est donc celui qui doit tenir ensemble, dans son action, *praxis* et *poïesis* (Sensevy, 1998), l'accomplissement (*praxis*) d'une action qu'on découvre en l'accomplissant, et la fabrication (*poïesis*) arrimée à un résultat qu'il faut obtenir.

Le processus d'enseignement-apprentissage est ainsi un lieu essentiel de communication, mais la spécificité de cette communication doit être pensée. Si le modèle présenté peut s'appréhender comme un modèle de la communication didactique, cela signifie en particulier qu'il reconnaît la place essentielle qui doit être accordée aux savoirs comme objets transactionnels fondamentaux de la relation didactique. La communication didactique est une communication que le projet d'enseignement du professeur, et donc les savoirs, contraignent de manière drastique. Le modèle présenté ici tente de rendre compte de ce système de contraintes, même si la place manque pour montrer en quoi l'analyse empirique recourt *nécessairement* aux rapports établis par le professeur et les élèves aux objets de savoir, pour rendre raison de la communication et de l'action qui sont les leurs.

Le jeu du professeur : quatre éléments structuraux fondamentaux de l'action professorale

La métaphore qui sous-tend cette appréhension de l'action est celle du jeu. S'il fallait décrire de la manière la plus rapide l'action professorale, on dirait que le professeur est pris dans un jeu particulier, de second ordre,

8. On est alors dans la *praxis* aristotélicienne.

calqué sur le jeu de l'élève. La métaphore ici employée n'a pas de similitude épistémologique avec la théorie des jeux classique, en général gouvernée par une psychologie de l'acteur rationnel. Plutôt, elle permet de prendre en compte l'aspect fondamental suivant : tout se passe, dans l'action humaine, comme si les manières de faire se trouvaient subordonnées à une certaine forme de réussite. On peut ainsi penser les fonctions essentielles, comme le langage, en termes de jeux au sein desquels l'action se trouve élaborée comme production de stratégie gagnante dans un jeu déterminé. Pour ne prendre qu'un exemple : être compris lorsqu'on parle, cela peut être conçu comme effet d'une stratégie gagnante. Dans cette perspective, le professeur peut être considéré comme celui qui gagne lorsque les élèves gagnent : l'ensemble des stratégies qu'il aura déployées sera considéré comme gagnant lorsque les élèves auront eux-mêmes produit des stratégies gagnantes, c'est-à-dire lorsqu'ils se seront comportés, dans telle ou telle situation, comme le professeur l'attend.

Les quatre éléments structuraux de l'action dans la relation didactique renvoient à cette idée de jeu du professeur sur le jeu de l'élève.

- *Définir* désignera ce que le professeur fait pour que les élèves sachent précisément à quel jeu ils doivent jouer.
- *Réguler* désignera ce que le professeur fait en vue d'obtenir, de la part des élèves, une stratégie gagnante.⁹
- *Dévoluer* désignera ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail.
- *Institutionnaliser* désignera ce que le professeur fait pour que tel ou tel comportement, telle ou telle assertion, ou telle ou telle connaissance, soient considérés comme légitimes, vrais, et attendus, dans l'institution.

Dans le modèle, cette structuration ne prend son sens que si l'on considère qu'elle soutient une triple production :

- la production des lieux du professeur et de l'élève (effet de topogénèse)
- la production des temps de l'enseignement et de l'apprentissage (effet de chronogénèse)
- la production des objets des milieux des situations et l'organisation des rapports à ces objets (effet de mésogénèse).

9. La distinction *définir/réguler* correspond à la distinction *règles constitutives/règles stratégiques* d'un jeu, proposée par Hintikka (1993). Ainsi, aux échecs, le fait que le fou se déplace en diagonale est une règle constitutive du jeu. Le fait que tel joueur sacrifie une pièce pour acquérir un avantage d'espace qui le conduira au gain est une règle stratégique.

Vers la notion de réseau descriptif

Comment rendre compte de la complexité de l'action du professeur ? La stratégie utilisée dans la modélisation présentée consiste à penser (dans) une pluralité de *niveaux de descriptions*. Il s'agit alors de produire un réseau descriptif, organisé selon les trois niveaux de description que nous avons identifiés :

- le niveau des structures fondamentales de l'action professorale (ND1)
- le niveau des grands types de tâches (ND2)
- le niveau des diverses techniques (ND3).

La constitution d'un tel réseau, c'est-à-dire l'appui simultané sur diverses organisations descriptives, me semble la plupart du temps nécessaire pour rendre raison de l'action, de sa nature, et de ses fins. Se pose alors le problème théorique des rapports à nouer entre les trois niveaux de description choisis. Ce problème est un enjeu essentiel, sans doute, de la poursuite de ce travail de modélisation.¹⁰

Pour commencer à le traiter, considérons le tableau qui présente un synopsis du modèle : nous y avons regroupé les techniques¹¹ selon qu'elles réfèrent plus directement à la topogenèse (techniques topogénétiques), à la chronogenèse (techniques chronogénétiques) ou au travail sur la production du milieu pour la construction de connaissances (techniques mésogénétiques).¹² Au-delà des catégories fournies, qui ne prétendent à rien d'autre qu'à la constitution d'un filtre descriptif susceptible d'orienter l'analyse, l'essentiel, dans la modélisation proposée, me paraît résider dans les faits suivants.

Comprendre et expliquer l'action du professeur, cela revient d'abord à :

- identifier clairement l'action du professeur comme fonctionnellement structurée par les nécessités de la relation didactique ;

10. La suite de ce paragraphe reprend pour une part Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2000).

11. Le terme *technique* est ici employé au sens grec de la *technè*, et veut échapper à la connotation techniciste. Les techniques dont je parle sont des arts du faire, des arts pragmatiques, à la manière dont Mauss (1965) pouvait parler de techniques du corps. Tout comme celui de tâche, le terme *technique* employé ici ne réfère donc pas aux significations de l'analyse du travail (notamment aux significations ergonomiques) : il faut prendre dans le modèle les termes *tâche* et *technique* dans un sens anthropologique général. Ce sont des *manières de faire* décrites de façon plus (tâches) ou moins (techniques) globales.

12. Ce qui ne signifie pas que les techniques chronogénétiques ou topogénétiques soient « moins didactiques » que les autres, puisque topogenèse et chronogenèse se définissent toujours en fonction des connaissances et des savoirs.

- décrire son activité sous forme de grands types de « tâches » dont l'existence est elle-même nécessitée par le type d'action que l'établissement et la poursuite de la relation didactique supposent (sans que ces tâches soient forcément reconnues comme telles dans la culture) ;
- comprendre, et nous en arrivons là aux techniques, que ces tâches sont accomplies la plupart du temps à l'aide de techniques « mixtes », dans lesquelles un certain état de la topogénèse et un certain état de la chronogénèse (« états » que le professeur produit en collaboration avec la classe), spécifie (tout en étant spécifié par) le travail sur les connaissances et les savoirs (mésogénèse).

On peut tirer de cela deux conséquences.

- a) Les techniques et les tâches, dans ce modèle, ne sont pas en correspondance bijective. La plupart du temps, plusieurs techniques, en général de nature différente (topogénétique, chronogénétique, mésogénétique), concourent à l'accomplissement d'une tâche particulière. Fonctionnellement, les tâches ne sont pas isolables et il faut les envisager elles-mêmes comme participant d'un système de tâches qui relève d'une organisation sociale et technique. La description se doit donc de rendre compte de cette caractéristique.
- b) Les techniques se spécifient mutuellement (c'est le sens des flèches fines qui relient entre eux les différents types de techniques), ce qui est une conséquence de la nature même de l'action didactique. Enseigner c'est à la fois gérer l'avancée chronogénétique, la partition topogénétique, et le rapport effectif des élèves à la situation didactique et à ses milieux, sans que ces trois types d'actions puissent être la plupart du temps clairement isolés. Bien au contraire, on peut penser que l'efficacité du processus didactique tient à la quasi nécessité de produire des techniques d'enseignement de manière liée à des techniques topogénétiques ou chronogénétiques, ou inversement.

Le niveau des techniques est sans doute le plus important dans cette modélisation. En particulier, il imposera un découpage empirique spécifique, d'un grain très fin, de l'ordre de la phrase prononcée.¹³

La pluralité descriptive que cette modélisation suppose est en consonance avec les remarques épistémologiques initialement produites. En effet, considérer l'action tantôt du point de vue des structures fondamentales qui lui donnent son dessin, tantôt du point de vue des grandes tâches

13. L'étude empirique montre certaines fois dans une seule phrase professorale l'usage de diverses formes de techniques.

d'organisation que le professeur remplit, tantôt du point de vue des techniques qui actualisent le contrat didactique, c'est toujours référer cette action à un espace de jeu qui contraint les actes du professeur de manière sur-jacente.

En effet, on ne peut comprendre l'action ainsi décrite dans une épistémologie « structuraliste », ou « rationaliste ». Pour comprendre et expliquer l'action du professeur, il faut pouvoir la ramener aux jeux que ce dernier instaure dans la classe, aux spécificités¹⁴ de ces jeux (chronogénétique, topogénétique, mésogénétique), et donc à la nature des situations qui les contiennent. Mais ces situations sont elles-mêmes plongées dans une institution-classe. Lorsque le professeur va, par exemple, définir un jeu nouveau, dans une nouvelle situation, il va s'appuyer sur le passé de la classe, sur un certain nombre d'habitudes et de dispositions qu'on peut considérer comme de l'institution cristallisée. L'appréhension de la situation présente (nouvelle, en l'occurrence) dépendra alors, pour la collectivité que forment le professeur et ses élèves, des usages déjà installés dans la classe, qui orienteront l'action dans la situation.¹⁵ On perçoit alors que *l'épistémologie sous-jacente* et les obstacles qu'elle charrie est aussi une épistémologie du *hic et nunc* : placer les déterminations de l'action dans le sujet (rationnel) plutôt que dans le jeu de relations entre personnes, situations, et institutions, c'est d'une certaine manière ignorer le passé et les répétitions qui ont façonné les institutions dans lesquelles les situations sont plongées.¹⁶

L'ACTION DU PROFESSEUR, L'ACTION : QUELQUES REMARQUES FINALES

Penser l'intelligence pratique

Le travail professoral suppose une intelligence de l'action dont il me paraît essentiel de discerner la nature.

14. Dont on ne peut rendre raison sans systématiquement étudier les savoirs enjeux de la relation didactique.

15. Bourdieu (1992) décrit les habitus comme « l'histoire faite corps ». Dans une telle perspective, ce qui spécifie l'action didactique, c'est que les situations nouvelles (les jeux nouveaux) introduits par le professeur, rentrent forcément pour une part en rupture avec les usages déjà établis (l'institution incorporée). Je redécis là ce que Brousseau (1998) a désigné sous le nom de « ruptures de contrat », sans lesquelles il ne saurait y avoir d'apprentissage. Mais les situations nouvelles ne sauraient évidemment se poser en rupture totale avec l'ancien : un arrière-fond est nécessaire, à partir duquel appréhender, quoiqu'imparfaitement, le nouveau.

16. On comprend alors que même certaines théories de « l'action située » peuvent échouer à décrire l'action lorsqu'elles minorent le poids des situations passées, et leur cristallisation en institution, dans la détermination de l'action présente.

Ainsi que Détiene et Vernant (1974) nous incitent à le faire, on peut d'une certaine manière voir l'histoire de la pensée en Occident comme celle d'une disqualification. Dans le texte platonicien, l'ancienne mètis, qui désignait chez Homère l'intelligence rusée (à la fois celle du constructeur et du pilote d'un navire, celle dont Ulysse témoigne dans l'Odyssée) se trouve délogée par l'intelligence mathématique et par l'intelligence suprême du philosophe. La mètis, l'intelligence de l'action, est ainsi reléguée à une place subsidiaire, au profit de la philosophie et de la contemplation. Le terme même de mètis finit par disparaître des textes grecs.

Or, c'est justement cette mètis, me semble-t-il, que les situations de travail mettent en évidence. L'ingéniosité du praticien, son sens pratique, sont difficiles à reconnaître, pour ceux – parmi lesquels bien souvent les praticiens eux-mêmes – qui ne conçoivent la pratique que comme le sous-produit de la théorie.

C'est que la pensée occidentale, ainsi que le montre dans l'ensemble de son œuvre le sinologue Jullien (1996, 2000), ne conçoit l'action, dans ses paradigmes dominants, que sous les catégories du but, de l'idéal et de la volonté : but de l'action, qui correspond à une idée, et volonté qui doit précisément permettre à l'agent d'atteindre son but. De là, une prégnance des théories de l'action qui la conçoivent d'après un modèle préexistant à l'action ; de là, aussi, l'inévitable conceptualisation en termes de théorie et pratique, celle-ci ne pouvant au mieux qu'actualiser les plans conçus dans celle-là. Les analyses de Jullien, appuyées sur certains éléments récurrents de la pensée chinoise (que peuvent conceptualiser notamment les notions de propension, d'effet comme conséquence d'un lien particulier entre sujet et situation, d'efficience), peuvent sans doute permettre de penser l'action autrement. Mais ce serait là le sujet d'un autre article. Pour continuer celui-ci, on peut poser une question : cette intelligence de l'action, ce sens pratique, s'il n'est en général pas reconnu dans les traditions de pensée de la philosophie occidentale, a-t-il pour cela disparu des pratiques ? La réponse est évidente : même si elle n'est pas suffisamment pensée, l'ingéniosité pratique demeure heureusement effective au sein des actions.

Dans cette perspective, on peut lire le présent article comme une contribution à l'élaboration d'une anthropologie de l'action dont le programme de recherche vise précisément à la compréhension et à l'explication raisonnées de l'ingéniosité pratique. Avant de se rapprocher du but, il faut pouvoir disposer d'outils intellectuels qui puissent rendre raison de la double inscription, situationnelle et institutionnelle, de l'action.

Notion de matrice pragmatique

Je définis de la manière suivante la notion de matrice pragmatique : une matrice pragmatique est un système de schèmes¹⁷ lié à une situation-prototypique, elle-même plongée dans une institution donnée.

Dans cette perspective, agir, c'est activer une matrice pragmatique donnée, en fonction de signes lus dans la situation présente. Le processus cognitif fondamental est donc un processus d'analogie : nous agissons de telle ou telle manière parce que nous avons établi une analogie entre la situation (institutionnelle) dans laquelle nous nous trouvons et une autre situation, prototypique (qui peut être en fait un composé conceptuel de plusieurs situations réelles), qui nous paraît analogue à la première.¹⁸

Ce processus suppose une accommodation¹⁹ permanente, plus ou moins importante, en fonction de la distance entre la situation présente et la situation analogon. L'ingéniosité du praticien est alors à chercher dans cette opération d'analogie, par laquelle nous rapprochons l'ancien du nouveau, et par laquelle le mouvant se trouve ramené à du stable.

La construction de la notion de matrice pragmatique, aujourd'hui *in statu nascendi*, s'efforce de répondre aux critères épistémologiques déterminés plus haut : elle est conçue comme le résultat d'un processus surjacent, puisque toujours liée à un système situation-institution ; elle met l'accent sur la relation dynamique sujet-situation, plutôt que sur l'un de ces deux pôles.

Pour donner un peu de chair à cette notion, je la convoquerai sur deux exemples rapides que j'ai choisis parce qu'ils se présentent tous deux, et de manière différente, comme des situations-limites propres à mettre en évidence certaines caractéristiques habituellement enfouies dans les situations ordinaires.

Le premier exemple, qui concerne l'élève plutôt que le professeur, est paradigmatique : il concerne le problème de l'âge du capitaine. Pourquoi

17. La notion de schème est ici utilisée dans une acception qui voudrait élargir considérablement la notion piagétienne. Le schème, dans une perspective dispositionnaliste, se présentera comme une structure conceptuelle située qu'on ne pourra élucider sans considérer précisément son ancrage dans un situation (ce que j'ai appelé sa « sur-jacence »).

18. Selon cette analyse, les échecs de « l'intelligence logique » lors de résolution de problèmes du type « tâche de Wason » (tâche expérimentale permettant la mise en évidence de la non-reconnaissance, par les sujets, d'une propriété simple de l'implication logique) s'expliquent précisément par le fait que dans ces tâches aucune matrice pragmatique ne peut être activée. Au contraire, lorsque c'est le cas (pour des problèmes logiquement isomorphes mais relatifs à des situations de la vie courante) l'intelligence pratique qui résulte de l'activation d'une matrice pragmatique déterminée se joue de la difficulté « logique ».

19. En généralisant la notion piagétienne *d'accommodation du schème* à la notion *d'accommodation de situation*.

les élèves produisent-ils une réponse absurde ? Précisément parce qu'ils ont élaboré une matrice pragmatique qu'on pourrait décrire comme suit.

Un rapport institutionnel donné à la notion de problème : les élèves se trouvent dans une institution, l'institution-classe, qui se caractérise précisément par le fait anthropologique que les problèmes y ont quasi-nécessairement une solution.

Une situation prototypique, qui agit comme analogon, dans laquelle résoudre un problème cela consiste à utiliser les nombres donnés dans l'énoncé, qu'on associe selon la dernière opération arithmétique étudiée.

On conçoit alors comment la matrice pragmatique qui va orienter l'action des élèves se constitue pour chaque élève dans la relation élaborée entre la catégorie institutionnelle « problème » et la situation prototypique « problème ». De cette relation dépendra le fait que, par exemple, un petit nombre d'élèves s'autorise à déclarer le problème absurde. L'analyse en terme de matrice pragmatique fera conjecturer qu'il ne s'agit pas là d'une preuve d'aptitude logique supérieure, mais plutôt d'un rapport différent à la catégorie institutionnelle « problème », rapport qui autorisera l'élève à mettre en suspens les habitudes situationnelles qui sont les siennes.

Le deuxième exemple est relatif à l'action du professeur. Il est extrait d'une recherche récente (Sensevy, sous presse). Décrivons rapidement la situation : un professeur de CM2 (cinquième primaire) doit, selon le contrat expérimental passé avec les chercheurs, mettre en œuvre dans sa classe une situation d'écriture, dans laquelle les élèves doivent composer individuellement un texte comportant obligatoirement un certain nombre de mots donnés par le professeur.

Ce professeur choisit de complexifier la situation et de faire précéder la phase d'écriture par une phase dans laquelle les élèves vont composer, par groupes, de nouveaux mots qui devront être ajoutés, lors de la phase d'écriture, aux mots préalablement imposés par le professeur pour effectuer la production des élèves.

Il survient à mi-séance un incident intéressant. Les élèves ont travaillé un peu plus d'une demi-heure sur la « composition de mots », et le professeur les incite à passer à la deuxième phase. Ce faisant, il accompagne la transition en disant aux élèves *qu'ils peuvent ne pas utiliser, pour l'écriture, ce qu'ils viennent de faire*. On a là, pour le regard extérieur, une violation flagrante d'une norme temporelle fondamentale du contrat didactique : les élèves auraient-ils travaillé la moitié de la séance « pour rien » ? Le travail fait « dans les règles » n'aurait-il pas fait avancer le temps didactique (la chronogenèse) ? Partant de ce fait, l'enquête, par entretien différé avec le professeur, a pu montrer les éléments suivants :

- le professeur est habitué à animer des ateliers d'écriture (avec des adultes), dans le cadre duquel les exercices « préliminaires » sont des exercices « pour écrire » et non pour inhiber l'écriture. En conséquence, lors des ateliers d'écriture, on admet facilement qu'un matériau littéraire préalablement construit pour faciliter l'écriture ne soit pas utilisé s'il doit la gêner ;
- lors de la séance au CM2 (cinquième primaire), le professeur, selon ses dires, « s'est vu » dans des situations du même genre, que celles d'animation d'ateliers d'écriture, et il a donc « transporté » de la situation « ateliers d'écriture » vers la situation « séance de français » la technique qui consiste à admettre la non-utilisation du travail déjà effectué.

Si l'on analyse donc d'une façon générale l'action de ce professeur, on perçoit que l'on se trouve face à un processus de rapprochement analogique, qui fait que la matrice pragmatique que l'on pourrait décrire sous la forme {institution atelier d'écriture ; mise en situation d'écrit ; technique d'autorisation de la non-utilisation du travail effectué} a été activée par le professeur. Ce rapprochement n'allait pas de soi. En effet, dans l'institution-classe, on l'a vu, la technique utilisée pouvait apparaître comme une rupture drastique du contrat didactique qui régit le travail scolaire (que les élèves n'ont d'ailleurs effectivement pas perçue comme telle, puisque tous dans la classe ont utilisé les mots fabriqués en phase 1). Interrogé à ce sujet, le professeur exprime pourquoi il n'y a pas eu rupture de contrat, en évoquant deux types de raisons : tout d'abord, il explique qu'à ce moment de la séance, faire cette proposition était pour lui possible, parce que le travail était déjà avancé, pris dans une dynamique précise. Le professeur exprime ainsi qu'il n'aurait pas ouvert cette possibilité en début de séance. C'est un argument de type chronogénétique : la technique du professeur a trouvé une pertinence parce qu'elle intervenait à un moment précis, après un certain travail. Ensuite, il précise que si cette proposition a un certain sens, c'est précisément parce que le travail se fait publiquement. Il n'aurait pas pu utiliser la même stratégie, affirme-t-il, dans une relation duelle. C'est un argument de type topogénétique : si la technique professorale a pu être produite, c'est à l'intérieur d'une certaine partition dans l'espace symbolique didactique de la classe.

Cet ensemble de justifications peut amener aux considérations suivantes.

On peut comprendre tout d'abord, comment les analyses professorales retrouvent les catégories du modèle précédemment présenté. En effet, pour que la dévolution du travail soit possible, il lui faut des conditions de possibilité, ici topogénétique (c'est le groupe-classe en tant que tel qui peut accepter la technique d'autorisation de la non-utilisation du travail effectué), et chronogénétique (la technique possible au temps t_2 ne l'était pas au

temps $t1$). On perçoit donc sur cet exemple comment une seule technique peut remplir plusieurs fonctions dans le processus didactique.

D'autre part, on peut noter que la matrice pragmatique initiale, attachée aux ateliers d'écriture, n'est pas transférée sans un certain type d'*accommodation*, précisément exercée sur les dimensions topogénétiques et chronogénétiques que je viens de décrire. C'est de cette accommodation dont dépend le succès de l'opération analogique qui permet de produire une nouvelle matrice pragmatique (institution-classe, séance d'écriture, technique d'autorisation de la non-utilisation du travail effectué).

Dans cette perspective, il est clair que la compréhension-explication de l'action et de son efficience suppose nécessairement la mise en relation des conditions institutionnelles, situationnelles et dispositionnelles au sein desquelles elle peut s'exprimer. C'est cette mise en relation, ici seulement esquissée, que la notion de matrice pragmatique vise à produire.

CONCLUSION

Ce texte constitue une tentative d'exploration d'un domaine encore peu emprunté. Il existe très peu de théories de l'action contemporaines, et encore moins de théories de l'action du professeur.

Les pages qui précèdent sont donc à lire comme initiatrices d'un projet, qui voudrait relier le domaine relativement ancillaire des pratiques didactiques aux questions plus générales et plus prestigieuses de la théorie de l'action. Ce n'est pas un souci nobiliaire qui inspire une telle ambition, mais plutôt une prise de conscience : dans sa complexité et sa subtilité, pourtant bien peu reconnues, le métier de professeur offre un terrain inépuisable à qui veut explorer les multiples dimensions de l'ingéniosité pratique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minit.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses*. Paris : Seuil.
- Bouveresse, J. (1995). Règles, dispositions et habitus. *Critiques*, 573-594.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations didactiques : didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19 (2) 221-266.

- Davidson, D. (1993). *Actions et évènements* (P. Engel, trad.). Paris : PUF. (Original publié 1980)
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Paris : Minuit.
- Détienne, M. & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : la mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- Douglas, M. (1987). *Ainsi pensent les institutions* (A. Abeillé, trad.). Paris : Usher. (Original publié 1987)
- Gould, S. J. (1988). *Le sourire du flamand rose* (D. Teyssié, trad.). Paris : Seuil. (Original publié 1985)
- Hintikka, J. (1993). *Fondements d'une théorie du langage* (N. Lavand, trad.). Paris : PUF.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset.
- Jullien, F. (2000). *Penser d'un dehors (La Chine)*. Paris : Seuil.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- Lévi-Strauss, C. (1967). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris : Mouton.
- Mauss, M. (1965). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Mauss, M. (1974). *Œuvres* (Tome 1). Paris : Minuit.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Sensevy, G. (sous presse). *Éléments pour une anthropologie de l'action didactique*. Genève : Interactions didactique.
- 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. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 20 (3) 263-304.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Wittgenstein, L. (1953/1997). *Philosophical investigations*. Oxford : Blackwell.

Sémiotique de l'action éducative : apports pour l'analyse didactique des leçons d'arts plastiques

**René Rickenmann
Université de Genève**

Dans ce texte nous proposons une analyse des activités d'enseignement en arts plastiques depuis une perspective sémiopragmatique, qui met en évidence le fait que l'action des sujets est déterminée par *l'offre de significations* qu'implique l'aménagement du milieu didactique par l'enseignant. Dans l'activité d'enseignement en tant que situation de communication, l'action de l'enseignant n'est pas de l'ordre du *pilotage* direct mais de l'ordre de *l'orientation* (au sens de Bruner, 1987). Loin d'être une dimension dépendante de la seule volonté de l'enseignant, le pouvoir d'orientation de l'activité ou *contrôle didactique*, obéit également au rapport qui s'établit entre une certaine *organisation des connaissances* et les *pratiques* qui l'institutionnalisent. Elle permet de cette manière d'aborder l'articulation des processus d'enseignement et des processus d'apprentissage du point de vue de l'action des sujets. Dans cet ordre d'idées, on peut suivre le fonctionnement de concepts essentiels tels que le *contrat didactique*, le *milieu didactique*, ou *l'institutionnalisation*, (Brousseau 1986, 1990, 1998), qui constituent par ailleurs des catégories servant à décrire l'action des sujets à l'intérieur de la modalité de communication spécifique qu'est l'activité d'enseignement/apprentissage.

Dans une première partie de ce texte nous souhaitons développer un modèle sémiopragmatique qui rende compte d'un double aspect propre à l'activité des sujets au sein des situations d'enseignement :

- Pragmatique, dans la mesure où l'action des sujets s'appuie sur les pratiques institutionnelles antérieures dans lesquelles les connaissances

nécessaires à l'action ont été mobilisées. Sans forcément les reproduire de manière irréfléchie, l'acteur s'appuie sur son expérience des situations antérieures dans lesquelles les mêmes connaissances ou des connaissances similaires ont été mobilisées.

- Sémiotique, dans la mesure où une activité primordiale des sujets consiste en un travail de construction des significations de la situation à partir des *signes* qu'autrui propose ou qui sont présents dans le milieu didactique. Nous postulons, justement, que l'acteur cherche activement des situations similaires qui puissent opérer comme *matrice* pour l'interprétation des signes présents dans la situation et l'aider ainsi à opérer des choix d'action. Ces matrices constituent, en ce sens, des *modes de pensée*.

Ce modèle postule une dimension fondamentalement dialogique de l'action didactique dont le but principal des acteurs est d'arriver à une construction partagée des significations en jeu, à partir de *matrices sémiopragmatiques* appartenant à la culture. L'application de ce modèle aux situations didactiques nous permettra d'éclairer le rôle que peuvent jouer les catégories de description de l'action proposées par la recherche en didactiques.

Dans une deuxième partie de ce texte nous aborderons l'articulation *situation ↔ signe* qu'implique la notion de *matrice sémiopragmatique*, à partir de l'exemple spécifique de la production graphique enfantine et adulte. Nous tenterons de montrer ainsi, à partir des résultats des recherches récentes (Darras & Kindler, 1997, 1994 ; Darras, 1996), que le *pilotage de l'action* résultant de cette articulation fait partie intégrante des processus d'apprentissage des compétences graphiques. Autrement dit, la sollicitation d'un certain type de représentation graphique en tant que système de significations implique la mobilisation des situations de production typiques dans lesquelles ce type de représentation fonctionne. En effet, les recherches nous permettent de constater qu'il existe un lien étroit entre les usages (comme systèmes de signes) et les registres sémiotiques dans lesquels le sujet puise les clés de leur interprétation. Il s'agira donc de montrer que, contrairement à une vision innéiste qui ne voit dans la production graphique enfantine que l'émergence *spontanée et individuelle* de gestes et de connaissances, toute production graphique opère à l'intérieur d'un registre sémiopragmatique et résulte d'une interprétation des savoirs culturels par le sujet qui le produit.

Dans une troisième partie nous développerons quelques exemples issus d'une première étude exploratoire de séquences d'enseignement en arts plastiques, dans le but de montrer les potentialités descriptives et analytiques d'un tel modèle de l'action didactique.

Une quatrième et dernière partie de ce texte sera consacrée à la discussion de quelques retombées didactiques d'une approche sémiopragmatique de l'action, notamment dans le cadre particulier de l'enseignement des arts plastiques à l'école primaire. Nous aborderons notamment les problèmes que pose, pour le contrôle didactique des activités, la vision innéiste de l'apprentissage des compétences graphiques qui est assez répandue.

Notre perspective reprend à son compte les recherches développées récemment, dans le champ de la didactique des mathématiques, notamment, et qui ont pour but de construire un modèle descriptif de l'action du professeur (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni 2001, Sensevy dans ce même volume). Ces recherches montrent que la structure fonctionnelle de l'action du professeur se met en place et se développe à partir d'une écologie propre aux leçons qu'il propose aux élèves. Par écologie des leçons nous entendons le fait que l'activité d'enseignement constitue un ensemble de phénomènes, – gestes, paroles, postures, écrits, graphiques, procédures, etc. –, fonctionnant comme un *système de significations*. Autrement dit, ces phénomènes sont travaillés en tant que *signes* par les sujets.¹ Cette dynamique est déterminée par le fonctionnement écologique des savoirs : le sens des actions du professeur et des élèves est le résultat, à la fois, d'une acculturation à des pratiques institutionnelles dans lesquelles ces savoirs sont habituellement en jeu et de l'activité d'interprétation qui leur est inhérente. Nous tenterons de montrer ainsi que l'on peut faire une lecture sémiotique des concepts de *contrat didactique* et de milieu didactique.

On peut, à juste titre nous semble-t-il, montrer que les quatre dimensions essentielles de l'action de l'enseignant (définir/ réguler/ dévoluer/ instituer) (Sensevy, 2001) ont une portée anthropologique, eu égard aux nombreux travaux qui de Vygotsky à Bruner ont montré et décrit le rôle médiateur de l'adulte dans les processus d'apprentissage de l'enfant. Ainsi, une notion telle que l'*institutionnalisation* constitue une catégorie servant à décrire des actions spécifiques du professeur dans le cadre de sa fonction de médiateur. Dans une perspective didactique, nous aimerions montrer que les modalités de fonctionnement de ces dimensions de l'action du professeur et leurs effets sur l'activité des élèves dépendent d'une construction commune de l'activité qui à la fois, habilite et contraint les actions pouvant se dérouler en son sein.

1. Avec sa notion de *praxème*, Chevallard (1992) avait déjà introduit cette articulation profonde entre les pratiques situées et leur signification.

MATRICES SÉMIOPRAGMATIQUES ET PILOTAGE DE L'ACTIVITÉ DE PRODUCTION GRAPHIQUE

Le modèle de l'action que nous présentons se base sur l'hypothèse que le sujet pilote son action à partir de l'interprétation des signes présents dans la situation², en faisant appel à des systèmes *signes* ↔ *situation* qui fonctionnent comme matrices de ce processus d'interprétation (cf. schéma 1) Dans la mesure où ces systèmes *signes* ↔ *situation*, qui font partie des connaissances du sujet, sont issus des pratiques sociales antérieurement vécues, ces matrices ont une dimension *pragmatique*. Par ailleurs, comme ils fonctionnent également en tant que système de significations, c'est-à-dire qu'ils constituent une représentation objective mais qui se détache des situations concrètes pour instituer ses propres règles de fonctionnement (le langage), ces matrices ont une dimension *sémiotique*.

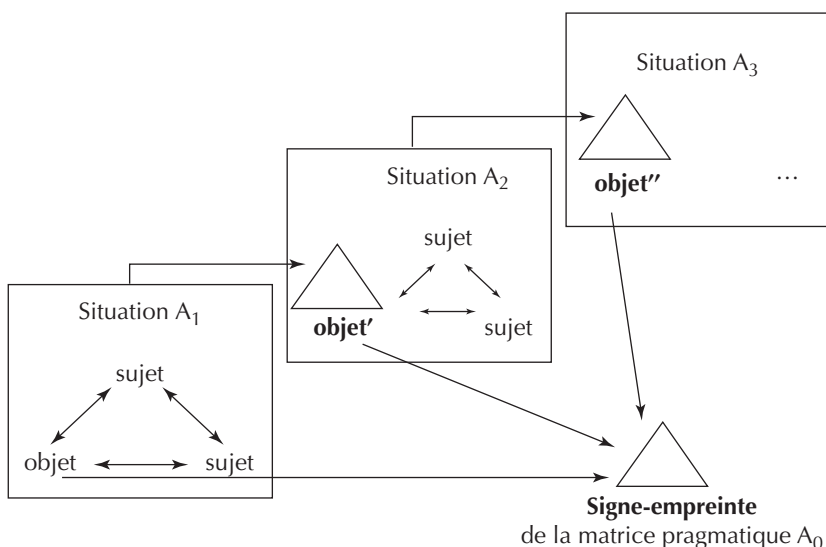


Schéma n° 1 : le contrôle de l'action comme processus de sémirose

Le pilotage de l'action est conçu alors comme se déroulant sous le double aspect de la reproduction institutionnelle (car se basant sur des connaissances socialement stabilisées) et de la création individuelle (car c'est le sujet qui met en marche les processus d'interprétation, à partir de sa position dans la situation). En ce qui concerne le cas spécifique des situations

2. De nombreux éléments de ce que l'on peut appeler une perspective sémiotique ont été utilisés, tant du point de vue épistémologique que méthodologique, dans certains travaux récents en didactique tels que ceux de Leutenegger (1999, 2000) ou, avant elle, par Chevallard (1992, 1999).

didactiques, ce que nous souhaitons analyser est l'importance que peut prendre l'un ou l'autre de ces deux aspects selon la manière dont la situation se présente aux sujets (nous y reviendrons dans la quatrième partie de ce texte).

Dans son texte présenté dans ce même volume, Sensevy propose la notion de *matrice pragmatique* en la définissant comme un « système de schèmes³ lié à une situation-prototype, elle-même plongée dans une institution donnée ». Au risque de rendre l'expression quelque peu rébarbative, nous proposons pour notre part de rajouter le préfixe « *sémio* », afin de rendre compte d'une lecture particulière de la notion de « schème » utilisée dans cette définition. Cet angle d'attaque particulier consiste à souligner que ceux-ci sont, non seulement le résultat d'une intériorisation des pratiques sociales, mais également qu'ils fonctionnent en tant que systèmes de signification.

Pour comprendre la portée de cette position il convient de la situer dans la perspective socio-interactionniste ouverte par les travaux de Vygotsky. Rappelons que dans ces travaux consacrés à la *fonction sémiotique* (en tant que fonction psychique), Vygotsky développe le concept de signe en tant qu'*instrument* intellectuel. Vygotsky part en un premier temps de la notion de médiation instrumentale de l'activité en considérant que les produits historiquement créés par la culture sont des « instruments psychologiques [...] au sens où ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou à celui des autres » (1930/1987, p. 39). Dans un deuxième temps, il distinguera l'outil, destiné à agir sur le monde, de l'*outil mental ou cognitif* comme moyen ou activité ayant des effets sur la cognition et les affects (les propres ou ceux d'autrui). De nombreuses recherches (dont notamment, Bruner 1987 ; Moro, 1999 ; Moro, Schnewly & Brassand, 1997) ont démontré depuis à quel point les systèmes de signes que nous utilisons pour objectiver et communiquer notre expérience du réel sont également des outils cognitifs avec lesquels nous traitons les informations. C'est donc avec un concept de signe biface (tourné à la fois vers soi-même et vers autrui) que nous proposons d'étudier les effets des phénomènes plurimédia présents dans la situation didactique (gestes, postures paroles, graphiques, etc.), et qui fonctionnent en tant que représentations matérielles dans la situation de communication.

C'est donc la possibilité de traiter tout phénomène (situation, objet, action,...) en tant que *signe* de quelque chose d'autre⁴ qui nous permet

3. La notion de schème que nous reprenons est utilisée dans le sens que propose Vergnaud (1996) et définie par Sensevy comme suit : « La notion de disposition-schème désigne alors l'*usage* en tant que résultat d'une acculturation » (Sensevy, dans ce volume).

4. Cette approche du signe est basée sur la théorie pragmatique de Peirce. Nous ne disposons malheureusement pas de place pour développer ces liens. Contentons-nous de rappeler

d'expliquer les processus de contrôle symbolique de l'action. Pour ce faire, il ne faut pas considérer les systèmes sémiotiques comme un récipient dans lequel l'être humain déverserait le « contenu » de ses représentations, mais comme le *matériau* duquel celles-ci sont faites.

Les travaux développés dans le prolongement de ceux de Vygotsky montrent que la fonction sémiotique, en tant que fonction psychique, est le produit des systèmes sémiotiques qui structurent les pratiques humaines.⁵ Autrement dit, une certaine représentation a une signification parce qu'elle fonctionne comme *signe* des pratiques sociales. L'étude de la production graphique est particulièrement intéressante à cet égard : il s'agit de comprendre que les interactions triadiques *sujet* ↔ *outils et matériaux* ↔ *sujet* se *crystallisent* en un type de représentation graphique particulier.

Ainsi, un type de représentation (ou signe) est une *empreinte* des situations au sein desquelles elle a été produite ou utilisée avec succès. On peut alors considérer qu'un certain type de représentation peut à son tour être traité comme un *indice* de la situation-prototype ou *matrice sémiopragmatique*, qui lui sert de grille d'interprétation.

Dans le schéma 1 nous présentons un modèle du contrôle de l'action comme effectuée à partir d'une *interprétation* des phénomènes en tant que *signes-empreintes* d'une situation prototypique, qui fonctionne comme *analogon*⁶ de la situation actuelle. Ce processus fonctionne de manière dialectique : l'interprétation des situations s'opère à l'aide d'instruments sémiotiques et à leur tour, les significations de ces signes évoluent et se transforment au gré des situations dans lesquelles ils sont mobilisés.

Par ailleurs, le caractère prototypique des matrices pragmatiques est lui-même le résultat de processus sémiocognitifs (Peraya & Meunier, 1998). Le rapport d'une situation à une autre n'est pas un rapport causal d'une première (situation passée) à une seconde (situation actuelle), mais un rapport sémiotique qui va d'un couple premier (situation-s passée-s ↔ signification)

que le signe peircien est constitué d'une triade objet ↔ représentamen ↔ interprétant : « Je définis un Signe ou Représentamen comme étant quelque chose qui est déterminé par quelque chose d'autre, appelé son Objet, et qui par conséquent détermine un effet sur une personne, lequel effet j'appelle son Interprétant, que ce dernier est par là-même médiatement déterminé par le premier. » (dans Delledale, 1990, p. 82 et suivantes). Il est important de souligner que, dans la pragmatique peircienne, tout phénomène peut être signe et donc, interprétant (pour un développement, cf. Verhaegen, 1994).

5. Les études qui ont développé cette perspective de l'interactionisme socio-historique « ont en commun d'adhérer à la thèse selon laquelle les propriétés spécifiques des conduites humaines constituent le résultat d'un processus historique de socialisation rendu possible notamment par l'émergence et le développement des instruments sémiotiques » (Bronckart, 1997, p. 19).

6. L'analogie se présente à son tour comme un des processus fondamentaux du fonctionnement des systèmes sémiotiques et, par voie de conséquence, du fonctionnement psychique. Pour un développement cf. Verhaegen, 1994 ; Darras, 1998 ; Peraya & Meunier, 1998.

à un couple second (signification-s ↔ situation actuelle), à travers une relation d'*analogie* entre leurs structures sémiotiques respectives.

Toute interprétation basée sur un système de signes introduit en conséquence une rupture par rapport à la situation immédiate. Cette rupture suppose un travail sémiocognitif de réduction, de réorganisation et/ou de transformation des connaissances. Nous y reviendrons plus en détail lorsque nous aborderons l'étude du rapport entre un certain type de production graphique matérielle, les iconotypes, et le registre sémiotique de l'imagerie initiale qui constitue son système d'interprétations.

L'articulation de ces deux aspects nous amène à une conséquence fondamentale : le contrôle de l'action située s'appuie sur des matrices sémiopragmatiques. Ainsi, si le sujet arrive à produire une relation d'analogie entre la situation actuelle et une situation-prototype issue d'expériences passées c'est parce qu'il *utilise* les signes présents dans le contexte et que cette analogie fait partie du *fonctionnement institutionnel de ces signes*.

Cet aspect est fondamental, à nos yeux, pour comprendre comment le connu habilite et contraint l'action : la présence d'un certain type de production graphique (un plan, un dessin réaliste, une peinture impressionniste...) implique la mobilisation des systèmes d'interprétation qui lui sont historiquement⁷ associés. En imposant leurs règles, ces systèmes *contraignent* l'interprétation à l'intérieur d'un nombre limité de registres sémiotiques. Face à eux, les sujets mobilisent les rapports socialement stabilisés qui relient le signe à des significations. En même temps, ces mêmes règles *habilitent* un travail d'interprétation des signes par les sujets. L'interprétation est toujours nécessaire et constamment mise en œuvre, car le fonctionnement sémiotique implique d'emblée un travail cognitif de mise en rapport du lien *signe ↔ signification* avec le lien *signe ↔ situation*. Par exemple, si dans une situation donnée j'attribue, en tant que sujet, une signification « gribouillage » à un certain type de production graphique, ce n'est pas seulement parce que j'ai l'habitude d'un système qui met en rapport les traits matériels de cette représentation avec la notion de « type de dessin produit par un petit enfant », mais, également, parce que dans la situation je compare cette connaissance avec ce que je sais de la situation de production de la représentation graphique.

7. L'aspect temporel dans la construction du savoir est une dimension étudiée de manière relativement récente en didactiques, que Chevallard (1992, 1999) désigne comme chronogénèse. Si l'on peut reconstruire une parcelle de l'histoire objective qui fait partie des significations des signes, il ne faut pas oublier que celle-ci émerge à travers l'histoire particulière des sujets qui les utilisent. Il est donc fondamental de suivre la construction microgénétique des significations chez un sujet (l'élève, par exemple) à partir de la manière dont les signes apparaissent dans un contexte et à des moments donnés. (Leutenegger, 2000, 1999).

L'insertion institutionnelle des matrices sémiopragmatiques

Le caractère socio-institutionnel des matrices pragmatiques a été mis en évidence par les travaux récents des didacticiens à propos des problèmes du type « l'âge du capitaine » dans lesquels un nombre important d'enfants produit de manière quasi systématique des réponses absurdes. Dans cette situation, les élèves mobilisent une situation prototypique « qui agit comme analogon, dans laquelle résoudre un problème consiste à utiliser les nombres donnés dans l'énoncé, qu'on associe selon la dernière opération arithmétique étudiée » (Sensevy, dans ce volume). Ces études montrent l'importance des procédés d'habituatation (au sens de Peirce, cf Delledale, 1990, pp. 90 et suivantes), autrement dit leur dimension institutionnelle, dans le pilotage de l'action.

D'un point de vue didactique, cette dimension institutionnelle peut apparaître sous deux aspects complémentaires avec la notion d'*institutionnalisation* (Brousseau, 1998 ; Rouchier, 1999). D'une part, on peut parler d'institutionnalisation au sens large du terme, pour indiquer un phénomène propre à toute situation de communication qui consiste en une légitimation, par les interlocuteurs, de ce qui fait l'objet de l'échange. Par exemple, il y a institutionnalisation d'une certaine production graphique enfantine (et des manières de la produire) lorsque l'adulte signifie à l'enfant, par des paroles ou des gestes d'approbation, qu'il a compris ce que signifie le dessin. D'autre part, on peut parler d'institutionnalisation au sens restreint du terme, lorsque dans une situation d'enseignement, « le professeur et les élèves s'instituent comme collectif de pensée comptable de leur production de savoir et ils s'autorisent à évaluer cette production » (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2001, p. 271).

En insistant sur la dimension sémiotique, nous aimerions souligner que l'institutionnalisation se construit sur une caractéristique fondamentale de la dimension relationnelle enseignant ↔ élève(s), qui est celle d'être médiatisée par un certain niveau d'accord sur les significations des signes présents dans la situation. Plus précisément, se sont des processus indicieux ou iconiques qui mettent en valeur les caractéristiques signifiantes de l'objet en tant qu'empreinte d'une certaine matrice sémiopragmatique utilisée de manière commune.

Regardons cet aspect à partir d'un exemple classique. Pourquoi une grande majorité d'enfants, jusqu'à un âge très avancé même, donnent une réponse fautive à la question « qu'est-ce qui est plus lourd, un kilo de plomb ou un kilo d'ouate » ? Nous avançons l'hypothèse que l'opération $a=xb$ qui doit être mobilisée pour résoudre ce type de problèmes est supplantée par une autre opération (de comparaison : « *le plomb est plus lourd que la ouate* »). Ce dernier énoncé (possible) étant interprété comme définissant

les propriétés du plomb, plutôt que comme un énoncé concernant les propriétés relationnelles du concept de poids ou de masse.

Pour conclure cette première partie, rappelons que la mobilisation d'une matrice sémiopragmatique est issue d'un travail d'interprétation des signes « lus » dans les situations et qu'en conséquence, elle est le résultat d'une *construction* du sujet. En ce sens, l'activation d'une matrice pragmatique donnée dans une situation est constamment accompagnée des procédures de vérification propres aux systèmes sémiotiques mobilisés. Il est donc important de ne pas voir dans ces procédures de validation un instrument *externe* à l'action, mais plutôt de les considérer comme des procédures *constitutives* du travail interprétatif ou de mise en significations. La manière dont opèrent les procédures est liée au fonctionnement propre à des rapports socialement et historiquement établis entre des systèmes sémiotiques et des situations-prototype.

LA PRODUCTION GRAPHIQUE COMME RÉSULTAT DES MÉDIATIONS CULTURELLES

Nous pouvons illustrer le processus décrit à partir de l'analyse de la production graphique enfantine et adulte dans le cadre des situations ordinaires que proposent Darras et Kindler (1997).

L'enfant est invité très tôt, notamment par l'adulte, au sein de ses interactions avec le monde physique, social et culturel, à produire des représentations graphiques selon des schèmes procéduraux spécifiques, tous deux validés socialement.⁸ Leurs travaux montrent, en effet, que c'est la médiation de l'adulte, à travers des procédés interactionnels d'encouragement / inhibition, de reconnaissance / indifférence ou, plus généralement, de feedbacks gestuels et verbaux, qui est à la base des processus de découvertes et d'apprentissages des instruments, des types de signes graphiques et de leurs fonctions (Darras & Kindler, 1997 ; Darras, 1996 ; Kindler, 1994). En conséquence, c'est sur la base de situations socialement partagées que l'enfant construit, à l'aide de l'adulte, les significations des productions graphiques dans le cadre des actions (les siennes et celles d'autrui) qui se déroulent au sein des pratiques quotidiennes.⁹

8. Dans cette approche, l'importance de la dimension pragmatique contraste avec les études traditionnelles sur les activités de production graphique enfantine (Widlöcher, 1977 ; Lowenfeld, 1965 ; Osterrieth, 1976) qui ignorent ou ne prennent pas suffisamment en compte le fait que les rapports représentation/référent sont conventionnels, donc culturellement médiatisés.

9. C'est en ce sens que Wallon décrivait l'action représentationnelle humaine comme une activité de connaissance qui vise le contrôle de l'action graphique tout en assurant « l'accord de l'individu avec les réalités tant sociales que physiques de son temps » (1970, p. 94).

Ce processus d'acculturation implique pleinement la dimension cognitive. De nombreuses recherches sur les processus de catégorisation (Rosh, 1978, 1976 ; Denis, 1989) montrent qu'il existe trois niveaux de catégorisation (voir schéma 2), dont le niveau cognitif de base est le produit d'une position sémantique consensuelle dans les échanges ordinaires. C'est ce niveau qui est le premier acquis par les jeunes enfants (Mervis & Crisafi, 1982) et il est composé de résumés cognitifs (Cordier, 1993) construits autour des caractéristiques d'un phénomène (objet, situation, action) considérées comme saillantes par la communauté à laquelle appartient le sujet.¹⁰

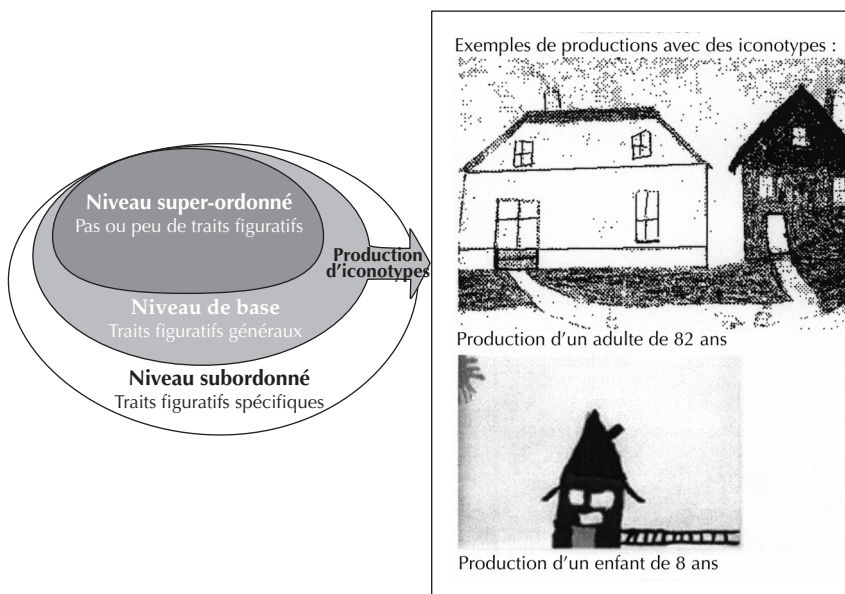


Schéma n° 2

Dans les situations de la communication ordinaire, les traits saillants constituant une certaine catégorie ne s'établissent pas sur la base d'une logique de type analytique, mais à partir de l'application de procédures de similitude et/ou de proximité avec un exemplaire typique ou privilégié qui fonctionne comme prototype (Rosh *et al.*, 1976). Le prototype est un construct issu de procédures de typage, avec des réseaux de références, de

10. Les études sur la catégorisation dite « naturelle » montrent que, dans les situations ordinaires, les sujets mobilisent des invariants cognitifs « construits sur l'observation de régularités, de constantes transversales à différentes tâches, en contraste avec les composantes conjoncturelles, dépendantes d'une tâche particulière. Cependant, ces invariants cognitifs ne sont pas issus uniquement d'un travail individuel, mais se construisent dans les échanges communicationnels qui accompagnent l'action, l'observation de régularités étant une procédure acquise.

vérification et de preuves qui s'établissent de manière conventionnelle et consensuelle au sein des interactions sociales.

L'analyse de la production graphique adulte et enfantine dans le cadre des situations ordinaires de communication tend à confirmer l'hypothèse de l'existence d'un *niveau représentationnel de base*. Nous ne disposons malheureusement pas d'espace suffisant pour donner un aperçu complet de l'imagerie initiale, qui est le registre d'expression de ce niveau représentationnel de base. Contentons-nous de souligner quelques-unes de ses principales caractéristiques. Ce niveau se caractérise par la production de graphismes iconotypés (Darras, 1996, 1998), dont les caractéristiques sont les suivantes (voir aussi le schéma 2) :

- ce sont des signes travaillant sur les propriétés pictographiques¹¹ des graphismes. En ce sens, ces graphismes sont proches des écritures pictographiques. Elles impliquent des procédures sémiocognitives qui ne s'appuient pas sur un domaine de référence optique : bien que travaillant des matériaux dérivés de la perception, les processus de catégorisation opèrent dans ce matériel des remaniements fondamentaux ;
- se sont des productions issues de situations plurimédias, c'est-à-dire que des gestes, des postures, des paroles participent à leur mise en significations ;
- se sont des motifs figuratifs (mais aussi des organisations spatiales ou compositionnelles) qui discriminent l'objet à partir des traits saillants qui renvoient à des propriétés générales ;
- l'invariance propre à ces traits saillants est le produit de processus iconiques culturellement transmis ;
- ils dénotent l'objet, le plus souvent, par une procédure d'échantillonnage (Goodman & Elgin, 1994) selon laquelle les caractéristiques figuratives représentées fonctionnent comme traits prototypiques de la catégorie, c'est-à-dire qu'ils « neutralisent » ces propriétés ;¹²
- ils ont un caractère récurrent basé sur le consensus et la reconnaissance ;
- leur récurrence aide au développement d'automatismes de procédure qui contribuent à stabiliser et à automatiser leur production ;

11. Parmi ces propriétés : la généralisation, la figuration, la synthèse, l'agrégation, la stabilisation, la linéarisation, la négligence (effacement de l'environnement), l'organisation en systèmes de signification (cf. Darras, 1996, p. 152).

12. Le processus de neutralisation implique que le sujet peut saisir les caractéristiques d'un objet en les traitant non pas comme exclusives à cet objet concret, mais comme des éléments d'une catégorie plus générale à laquelle appartient cet objet. Ainsi, un dessin d'une poule peut fonctionner non comme la représentation d'une poule, mais comme une représentation de la catégorie « oiseau ».

- le déclenchement des routines de production d'icotypes ne se fait que par rapport à des contextes perçus comme relativement stables, c'est-à-dire, qui permettent la réutilisation de conduites graphiques ayant fait leurs preuves ;
- bien que développées durant la petite enfance, leur mobilisation apparaît également chez les adultes ;
- finalement, « bien que destiné à la réplication, l'icotype reste un schéma relativement flexible et adaptable en fonction des exigences du contexte communicationnel (e.g. le jeu, le plan, etc.) » (Darras, 1998, p. 91).

En ce sens ses icotypes sont des puissants éléments de pilotage de l'action. « [...] il semble plus juste de dire que l'enfant ne dessine pas plus ce qu'il voit que ce qu'il sait, mais qu'il dessine des résumés de savoirs typiques et attendus » (Darras, 1996, p. 111-112). Comme nous le montrerons avec l'analyse de la leçon proposée dans ce texte, de nombreuses situations scolaires en arts plastiques invitent les élèves à utiliser, dans leurs productions graphiques, un niveau représentationnel de base qui oriente les interprétations possibles de la tâche et des savoirs visés.

Ce processus peut être décrit, en langage didactique, comme l'instauration d'un certain *contrat didactique* (Brousseau, 1998). En effet, le milieu didactique proposé par l'enseignant indique aux élèves la manière dont les tâches doivent être interprétées et résolues. En arts plastiques, lorsque l'enseignant ne fait pas explicitement appel à un registre sémiotique spécifique (par exemple, l'impressionnisme ou la peinture à la manière de Picasso), les élèves ont tendance à réaliser leurs tâches de production à l'intérieur du registre sémiotique de l'imagerie initiale.

Le milieu didactique comme lieu de coordination de l'action

On peut affirmer qu'en gros, les systèmes didactiques reprennent à leur compte le fonctionnement du processus éducationnel décrit dans la partie introductive de ce texte. Cependant, leur caractère systématique et formalisé nous incite néanmoins à nous arrêter sur quelques aspects remarquables de leur fonctionnement. À cet égard, les modélisations du fonctionnement des situations didactiques qui ont été proposées dans le champ de diverses didactiques disciplinaires (notamment la didactique des mathématiques, la didactique des langues et nos propres travaux en didactique des arts plastiques), peuvent nous aider à faire le point sur ces spécificités.

La notion de milieu didactique¹³ désigne l'ensemble d'objets matériels (par exemple, des matériaux, les instruments scripteurs, des ressources écrites ou visuelles,...) et symboliques (procédures, règles d'action, objets de savoir,...) avec lesquels l'enfant entre en interaction lorsqu'il doit mener une ou plusieurs tâches proposées par l'enseignant. Le milieu est davantage que le seul contexte de l'action. On peut considérer qu'il en est le produit dans la mesure où il est aménagé pour être symboliquement et matériellement modifié en cours d'action par l'élève.

Dans la définition de Brousseau, le concept de milieu recouvre au moins deux aspects de l'activité didactique. D'une part, en tant que *milieu adidactique*, le concept se réfère aux pratiques non finalisées dans lesquelles les acteurs mobilisent leurs connaissances sans que cette mobilisation constitue un but en soi : il s'agit des pratiques scolaires antérieures et des pratiques sociales qui concernent le fonctionnement culturel des savoirs visés. En ce sens, le milieu *adidactique* de l'élève, par exemple, concerne l'ensemble des connaissances acquises et plus ou moins stabilisées lui permettant, entre autre, de comprendre le sens d'une activité (comprendre un énoncé, identifier des éléments, mettre en place des stratégies d'action, etc.). D'autre part, en tant que *milieu didactique*, le concept se réfère à la manière particulière dont la tâche proposée par l'enseignant vise une certaine organisation de la connaissance de l'élève.

Même dans les situations dans lesquelles l'enseignant prétend *s'effacer* au profit des découvertes de l'élève dans ses interactions avec les outils et matériaux, l'orientation du milieu par l'adulte joue un rôle prépondérant. Si nous prenons comme exemple les situations d'*atelier*¹⁴, nous constatons que l'aménagement de l'espace et des horaires, le choix des matériaux, des supports et des outils constituent déjà un certain choix de mise en significations qui oriente le type d'activités qui peuvent s'y dérouler. Ce choix est, pour partie, déterminé par les activités sociales de référence sur lesquelles l'enseignant base son dispositif (en l'occurrence, celle à la fois sociale et pédagogique des ateliers d'artiste des XVIII^e et XIX^e siècles), et qui apparaissent sous forme de milieu adidactique à travers le type de tâche proposée : dans l'atelier scolaire, le fait de favoriser le plus souvent des démarches de projet ou le choix fréquent d'activités à consigne ouverte montre l'instauration d'un système d'attentes mutuelles élève(s) ↔ enseignant qui

13. « En situation scolaire l'enseignant organise et constitue un milieu, par exemple un problème, qui révèle plus ou moins clairement son intention d'enseigner un certain savoir à l'élève mais qui dissimule suffisamment ce savoir et la réponse attendue pour que l'élève ne puisse les obtenir que par une adaptation personnelle au problème proposé. La valeur des connaissances acquises ainsi dépend de la qualité du milieu comme instigateur d'un fonctionnement 'réel', culturel du savoir, donc du degré de réfolement a-didactique obtenu » (Brousseau, 1990, p. 325).

14. Dans le sens où le définit Lagoutte, 1990 (p. 157-158).

surdétermine les actions des élèves et de l'enseignant, dans le cadre d'un certain contrat didactique.

Mais, contrairement à une vision fonctionnaliste de l'action qui verrait dans ce cadre d'expérience une structure causale déterminant *a priori* l'activité des acteurs, la notion de système d'attentes mutuelles indique que dans ces situations les acteurs peuvent (doivent) faire des choix d'action à partir d'un horizon d'attentes qui, en cours d'action, est réévalué en permanence à l'aide des systèmes d'interprétation disponibles. En effet, il s'agit ici de rappeler la vision pragmatique du fonctionnement langagier qui montre que dans toute situation d'interlocution le signe fonctionne avant tout comme mot d'ordre (Benvéniste, 1997) et non pas comme communication d'une information. Autrement dit, le signe *indique* le type de travail sémiotique que le récepteur doit réaliser pour reconstruire sa signification à l'aide des règles communes du système. C'est en ce sens que nous pouvons penser le cadre d'expérience comme une construction issue de l'activité des sujets, sur la base d'un processus fondamental d'analogie avec des situations similaires antérieurement vécues par les sujets, qui adaptent leur action à partir des interactions avec l'objet, avec autrui, et/ou avec soi-même.

Il n'y a pas donc de tissage symbolique possible sans la trame commune¹⁵ des contextes d'interaction qui, en tant que situations de communication, sont le résultat de l'articulation, en plein cœur de l'action des sujets, de trois dimensions essentielles (Peraya & Rickenmann, 1998) au sens des activités :

- sémiotique (relative à la connaissance des systèmes de signes utilisés)
- pragmatique (relative à la connaissance des situations d'interaction, avec les acteurs et avec le milieu) et
- cognitive (relative aux savoirs que mobilisent les individus).

Nous avons souligné plus haut que la construction de significations partagées sur un objet de savoir au sein d'une situation didactique, démarre à partir d'un processus cognitif d'analogie : « nous agissons de telle ou telle manière parce que nous avons établi une analogie entre la situation (institutionnelle) dans laquelle nous nous trouvons et une autre situation prototypique (qui peut être en fait un composé conceptuel de plusieurs situations réelles), qui nous paraît analogue à la première » (Sensevy, dans ce volume).

15. « Il n'y a pas d'enseignement possible sans que se construise un *espace commun de significations* (Amigues, 1991) entre le professeur et les élèves, au regard d'une situation qui forme le *contexte* où se manifestent les rapports au savoir en jeu » (Joshua, 1996, p. 156).

Dans les situations didactiques, la tâche est l'*instrument* de ce processus d'analogie.

Du point de vue de l'élève, les significations partagées qui aboutissent à une certaine organisation des connaissances ne sont pas données dès le début, puisque tel est l'enjeu de l'activité. C'est donc à partir d'une activité d'interprétation des signes disponibles dans le milieu, que l'élève doit orienter son action dans le but de construire un certain rapport *organisation des connaissances* ↔ *situation* qu'il suppose attendu.

En conséquence, c'est dans le rapport à la tâche qu'a lieu cette activité¹⁶ de construction du sens de la situation (Grossen & Py, 1997). On peut ainsi observer que l'interprétation des indices fournis par le milieu quant au type de tâche que l'élève considère être attendue par l'enseignant, lui sert à piloter ses actions et surdétermine le rapport *organisation des connaissances* ↔ *situation*. C'est en ce sens que l'on peut parler de la valeur instrumentale de la tâche : les outils sémiotiques et des opérations cognitives spécifiques convoquent une certaine type d'activité. Ce guidage peut avoir, en général, une dynamique préreflexive tant que le milieu n'offre pas des résistances qui inciteraient à une réévaluation de son cours.

Les situations didactiques n'échappent pas à ce besoin de s'appuyer sur des règles et des conventions d'usages propres aux systèmes d'interprétations. Cependant, à la différence des pratiques sociales non finalisées que les individus réalisent au quotidien, dans les pratiques d'enseignement il existe chez l'enseignant, en principe, une volonté systématique de conduire l'élève à modifier un certain niveau conventionnel d'une situation par le biais de tâches menant à l'apprentissage de nouveaux savoirs. Le but de la relation didactique peut être considéré comme l'intégration d'un nouveau niveau d'accord enseignant ↔ apprenant sur les aspects conventionnels d'une certaine organisation des connaissances, à partir d'un travail de réalisation de la tâche par l'élève. Pour ce faire, l'enseignant doit confronter l'élève à un milieu didactique qui correspond en partie, mais pas totalement, aux situations connues de l'élève.

DESSINER L'OISEAU QUI N'EXISTE PAS

L'exemple que nous traiterons par la suite est issu d'une recherche¹⁷ sur l'utilisation de l'image en classe (production et réception). Le but de cette

16. Il existe également, en fait, des activités orientées vers le relationnel (par exemple, la négociation de rapports de places ou celle des images identitaires), mais celles-ci sont très tôt articulées à la tâche comme moteur essentiel de la relation enseignant ↔ élèves ou de la relation entre pairs.

17. Rickenmann & Graf, FPSE, Université de Genève, à paraître.

recherche en cours est de mieux connaître les caractéristiques des systèmes didactiques mis en place par les enseignants lorsqu'ils travaillent avec des images dans le cadre de leçons « tout-venant » (c'est-à-dire s'appuyant uniquement sur le savoir-faire didactique des enseignants). Nous avons ainsi étudié jusqu'à présent 5 leçons de deux périodes (1h30 en moyenne). Afin de constituer notre matériau empirique, chaque leçon a été filmée à partir de trois sources vidéo (1 appareil vidéo suit l'enseignant, un autre un groupe d'élèves et un troisième prend une vue d'ensemble de l'activité). Les vidéos 1 et 2 obtenues ont fait l'objet d'un protocole écrit des interactions verbales, avec indications précises des éléments contextuels (gestes, postures, procédures), notamment en ce qui concerne la description de la progression de la tâche. Ces données sont complétées par un bref entretien préalable avec l'enseignant concernant les objectifs de la leçon, les objectifs spécifiques aux tâches prévues et le rôle qu'il comptait faire jouer à l'image, ainsi que d'un entretien postérieur à la leçon nous permettant de prendre connaissance de la manière dont l'enseignant a évalué le déroulement des activités.

Nous avons pu observer l'existence d'un niveau représentationnel commun à la dyade enseignant ↔ élèves, et ses effets sur la situation d'enseignement, inféré à partir des productions des élèves et de l'enseignante, au cours d'une leçon d'arts plastiques sur le thème de *Dessiner l'oiseau qui n'existe pas*. À défaut de pouvoir traiter cet aspect sur l'ensemble des leçons observées, nous avons choisi certains résultats d'analyse de cette leçon, car ils illustrent de manière remarquable le rôle que peuvent jouer les matrices sémiopragmatiques dans le déroulement des activités en classe. Les exemples qui suivent ont en ce sens un caractère exploratoire.

Cette leçon s'est déroulée dans une classe de 19 élèves âgés de 9-10 ans durant 55 mn. La leçon, introduite par la lecture d'un poème¹⁸ sur le thème, a été structurée par l'enseignante autour de trois tâches principales :

- dessiner au fusain (instrument méconnu des élèves) le portrait de l'oiseau qui n'existe pas. But explicité : développer la créativité avec un dessin sollicitant les ressources imaginatives des enfants afin de résoudre la situation-problème « dessiner un oiseau qui n'existe pas » ;
- produire un texte descriptif du dessin. But explicité : travailler, dans un contexte différent, ce genre textuel qui était par ailleurs objet d'enseignement pour le français ;
- faire un jeu dans lequel il s'agissait de reconnaître chaque dessin à partir d'une lecture à l'oral de chaque texte produit. But : articuler les deux activités antérieures de manière ludique.

18. « Portrait de l'oiseau qui n'existe pas » de Claude Avril, poète classique dans les recueils de poésie romande destinés aux enfants de l'école primaire.

La leçon présente deux caractéristiques particulières qui nous permettent d'illustrer les deux grands axes théoriques développés dans ce texte :

- la nécessité, dans toute situation de communication (didactique), de partager un espace commun de significations et le rôle que jouent les matrices sémiopragmatiques dans sa constitution ;
- la dimension instrumentale des tâches dans la mise en place d'un rapport didactique *organisation des savoirs* ↔ *situation*.

L'orientation de l'activité par les tâches et mobilisation du registre sémiotique de l'imagerie initiale

Une analyse de la structuration de la leçon en quatre moments (lecture du poème, énoncé des consignes, réalisation des tâches, jeu) et en trois tâches (dessin, texte descriptif et jeu) nous montre comment plusieurs éléments présents dans le milieu ont été utilisés par les enfants comme indexicaux dénotatifs pour construire le type de production attendue dans le cadre du registre sémiotique de l'imagerie initiale.

D'un point de vue contextuel, plusieurs indices ont été produits par l'enseignante (explicitation du thème, lecture du poème) qui sont conformes aux caractéristiques saillantes que nous identifions normalement pour la catégorie de base « oiseau » (bec, ailes, deux pattes, plumes colorées, chanter, voler, couvrir des œufs). L'ensemble du poème invite, avant même que la première tâche ne soit présentée, à construire la notion « oiseau qui n'existe pas » à partir des propriétés définies par le niveau de base de la catégorie « oiseau ». En effet, dès le début du poème, l'enseignante souligne avec une intonation particulière de la deuxième strophe et en diminuant sensiblement le rythme prosodique, qu'« il ressemble a beaucoup d'oiseaux/ parce que les bêtes qui n'existent pas / ressemblent à celles qui existent ». On peut donc constater que l'interprétation du thème par les enfants a été très tôt orientée par la lecture du poème.

Mais l'orientation thématique ne suffit pas à définir d'emblée le type de production attendu. C'est dans la négociation du sens de la tâche que vont être convoquées différentes situations appartenant à la mémoire de la classe et dont les matrices sémiopragmatiques mobilisées vont orienter le type de graphisme attendu ainsi que les techniques de production qui lui sont associées.

En ce sens, on émet l'hypothèse que les enjeux liés aux deux autres tâches ont confirmé le choix d'orientation fait par les élèves pour la première tâche et, dans cette mesure, contribué à la stabilisation d'une

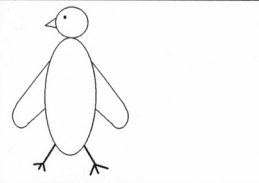
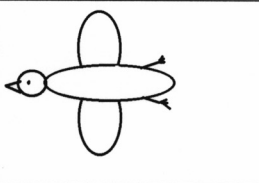
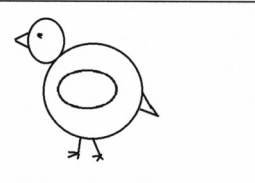
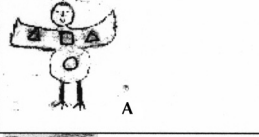
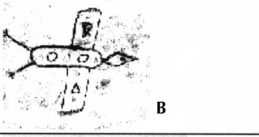
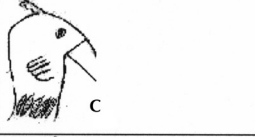
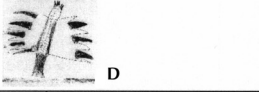





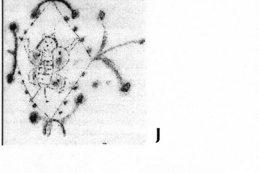
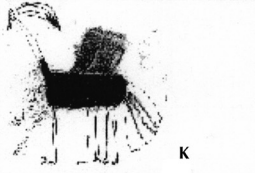



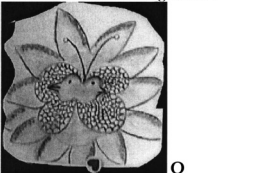
certaine matrice sémiopragmatique. Cette articulation s'est opérée plutôt par défaut de contraintes dans le milieu didactique que par des processus de renforcement. En effet, l'introduction du genre « texte descriptif » dans l'univers des pratiques scolaires implique un rapport *texte* ↔ *dénotation* similaire au rapport *dessin figuratif* ↔ *objet dénoté*. Cette première articulation est encore confortée par la nécessité de développer des stratégies gagnantes (pas forcément conscientes) permettant de participer avec succès au jeu.

Aucun élément du milieu présentait de manière explicite cette articulation production/tâches comme stratégie optimale. Les quelques interactions enseignante/élèves à propos de la deuxième tâche ont touché à la quantité (longueur du texte descriptif) ou à la correction des phrases, mais n'ont pas remis en question le rapport de dénotation établi par le dessin et par le texte. Cet aspect du fonctionnement des situations courantes de communication est particulièrement important dans de nombreux systèmes didactiques. En effet, il nous amène à constater que très souvent, le pilotage de l'action ne s'appuie pas uniquement sur une interprétation positive et directe des éléments du milieu, mais, très souvent, fonctionne « en creux » sur des automatismes procéduraux préréflexifs. Tant que le milieu ne le contraint pas, le sujet n'a pas à changer de stratégie.

C'est donc une dimension sémiotique relative à un couplage typique *format graphique et/ou textuel* ↔ *fonction dénotative* qui a piloté les choix des élèves (mais aussi ceux attendus par l'enseignante). Or c'est le rapport *image* ↔ *objet* propre à l'imagerie initiale qui, en tant que milieu didactique, a permis la coordination de l'action des élèves. Il a permis aussi la coordination des structures d'action effectives des élèves avec la structure d'action de l'enseignante : nous avons constaté que les définitions (des tâches), les régulations et les dévolutions opérées par l'enseignante ont été basées sur un certain fonctionnement du dessin, du texte et des rapports entre les deux, conformes au fonctionnement de ce registre sémiotique.

L'orientation de l'activité à partir de la matrice sémiopragmatique de l'imagerie initiale

L'approche du thème proposé laissait penser qu'il y avait une certaine difficulté à produire une représentation figurative dont le référent (un oiseau qui n'existe pas) est difficilement identifiable, car ne faisant pas partie du monde des objets matériels. Cette approche du thème en tant que situation-problème en dit déjà long sur le système d'interprétations utilisé par l'enseignante, dont la conséquence est la mise en place, non consciente, d'une configuration spécifique pour les productions graphiques attendues. Cette configuration implique un premier choix fonctionnel de l'image

Iconotypes de base :		
		
		
		
		
		
		
Production de l'enseignante :		
		

Iconotypes de base
Schéma n° 3 : exemples de figures iconotypées produites par les élèves

comme rapport iconique de dénotation. Or, là où l'enseignante croit laisser une porte grande ouverte concernant l'expression graphique de l'imaginaire des enfants, le registre sémiotique sollicité par son interprétation de la tâche principale agit déjà sur les configurations possibles de celle-ci.

En effet, l'analyse de l'activité et des productions finales des enfants (tableau 3) nous a permis de constater que :

- a) les enfants ont réalisé leurs productions à partir d'iconotypes d'oiseau, mettant en relief des traits saillants de l'animal (tête avec bec, ailes, plumes, deux pattes), c'est-à-dire qu'ils ont tous mobilisé un niveau cognitif de base, couplé au registre sémiotique de l'imagerie initiale, pour résoudre la tâche principale ;
- b) ils ont tous eu recours à des procédés typiques de ce registre sémiotique pour répondre à l'injonction, désormais paradoxale, « dessine l'oiseau qui n'existe pas » ;
- c) le recours à l'imagerie initiale comme registre sémiotique de production a été renforcé par l'articulation des trois tâches autour du noyau dur « dessin figuratif ».

La récurrence des mêmes traits graphiques (tête, bec, ailes) pour référer à l'objet « oiseau » nous permet d'inférer le recours au niveau représentationnel de base qui les privilégie en tant que *traits saillants* de la catégorie « oiseau » (Cordier, 1994, 1993). S'il est vraisemblable que chez des enfants de cet âge les connaissances relatives à la catégorie « oiseau » sont beaucoup plus étendues que ces seuls traits saillants, comment expliquer le recours systématique aux iconotypes ?

L'identification de l'oiseau qui n'existe pas à partir des caractéristiques partagées avec les autres oiseaux implique également la nécessité de mobiliser un système graphique qui les autorise : représentation graphique figurative dans laquelle des éléments tels que bec, ailes ou des comportements tels que voler ou couvrir des œufs puissent être traités et identifiés. Les résumés cognitifs typiques de cet ordre faisant partie de la culture des enfants, il n'est pas étonnant de voir émerger les iconotypes d'oiseau, qui sont leurs corrélats matériels.

L'articulation du niveau représentationnel avec les iconotypes nous incite à traiter l'activité de l'enfant à l'intérieur d'un même *registre sémiotique* grâce auquel les enfants réussissent à articuler cognition, système de signes et contexte d'action. Cette posture souligne l'importance des éléments contextuels (agir de l'enseignante et des pairs, cadre scolaire de la tâche, etc), et des règles de fonctionnement du système figuratif sollicité (schématisation iconotypique sur surface plane avec outil scripteur, flexibilité des éléments typés) dans les choix opérés par les enfants dans leur projet de réalisation.

Dessiner l'oiseau qui n'existe pas :
Extrait du protocole d'interactions verbales
de la leçon d'arts plastiques sur ce thème

L'enseignante introduit la leçon par la lecture d'un poème intitulé « Portrait de l'oiseau qui n'existe pas », en rappelant que cette leçon s'inscrit dans une continuité autour de la poésie, avec des activités déjà réalisées et des activités à venir, notamment la visite d'un spectacle théâtral sur des poèmes de J. Prévert. Elle rappelle par ailleurs qu'une activité semblable avait déjà été réalisée pour Noël, deux mois auparavant.

[2'05]

09 M : – Alors, l'activité que je vous propose aujourd'hui, dans un premier temps, c'est de faire sur une feuille comme celle-ci le portrait de l'oiseau qui n'existe pas, comme vous vous l'imaginez, d'accord ? Ensuite de faire sa description, sa description sur cette feuille et à la fin de l'activité, on mettra tous les dessins au tableau, ce sera un petit jeu où l'on doit retrouver [plusieurs enfants lèvent la main] l'oiseau qui va avec la description

10 E : – C'est exactement ce que l'on a fait l'année dernière ?

M : – Pas exactement, parce que l'année dernière on avait fait en couleurs alors que cette fois-ci, vous allez faire au crayon gris et avec une chose qui s'appelle (elle attrape et le montre) un fusain

E : C'est quoi ?

M : Alors je vais vous expliquer, je vais vous montrer (se tourne vers le tableau, puis s'interrompt), juste une chose pour que vous remarquiez bien. Comme c'est un jeu lorsque vous dessinerez votre oiseau, vous ne regardez pas sur votre voisin, pour pouvoir faire le jeu après...oui N. ?

E : [moi je ne sais pas quoi dessiner]

M : (fait des gestes de « trouve toi même, il faut chercher ») Ouais un oiseau qui n'existe pas ça peut être...alors, le fusain vous verrez a un petit inconvénient, c'est que ça salit (montre la main) un petit peu les doigts, mais ce qui est intéressant (elle se retourne vers le tableau sur lequel elle a collé une feuille et fait des échantillons de trait et de remplissage), au fusain ça sort déjà plus foncé que le crayon et on peut faire aussi avec les doigts (elle estompe l'échantillon) estomper un peu et que...d'accord ? Oui ?

E : On a pas besoin de la gomme comme ça ou ça efface pas ?

M : Ben ça effacera pas complètement comme avec un coup de gomme, mais ce que je pensais c'est que si vous voulez commencer au crayon gris parce que vous avez plus l'habitude et ensuite de faire avec le fusain, c'est possible. D'accord ? Alors il y a beaucoup...Oui X ?

E : [Alors si on s'est trompé et on utilise la gomme alors ça s'efface ?]

M : Alors la gomme elle efface si t'as fait quelque chose de très foncé (elle efface sur l'échantillon foncé), tu vois ça n'efface pas complètement, mais quand même un petit peu, dans le principe...

E : [incompréhensible]

M : D'accord ?

E : Okay.

M : Mais je vous laisserai découvrir par vous-mêmes.

E : [On peut utiliser que le crayon ?]

M : Non, non, non, c'est le crayon gris, la gomme et le fusain. Alors X distribue les pages, X un papier pour vous essuyer les mains.

Es : Je peux, je peux ?[participer à la distribution]

M : Non, ça je vais le distribuer moi (les fusains) vous avez la page, vous commencez à dessiner, vous ne regardez pas sur les voisins, on vous... [La classe s'agite dans tous les sens, certains commencent]

[5'05]

Ce phénomène est très intéressant dans la leçon en question, car la mobilisation de la matrice sémiopragmatique *activité de dessin/imagerie initiale* se fait de manière implicite à travers des indices de procédure dans les interactions verbales.

La réponse (11) à la première question (10) d'une élève situe d'emblée l'enjeu de l'activité par rapport aux caractéristiques de la tâche. Durant les interactions qui vont suivre (12 à 27) un référentiel de la tâche en termes de procédures ou de techniques va être défini de manière implicite par rapport au(x) milieu(x) adidactique(s) connus par les élèves. Toutes les questions portant sur le type d'activité donnent lieu à une réponse assez explicite, alors que la seule interaction portant sur le type de production attendu (14) recevra une réponse évasive de la part de l'enseignante.

Concernant le type d'activité, les exemples proposés par l'enseignante, spontanément ou en réponse à des questions, indiquent aux enfants que le type d'activité fait (ou devrait faire) partie de leur milieu adidactique (int. 10 et 11) et donc, qu'ils sont sensés connaître les procédures à mettre en œuvre. Ainsi, par exemple, l'utilisation d'un outil inconnu (le fusain) est très tôt articulée aux activités de dessin connues par les enfants (int. 15 et 17). Plus loin dans la leçon, l'enseignante dira que c'est *comme* le crayon, mais en mieux (« plus foncé », « on peut estomper », etc.).

La matrice convoquée est celle d'un certain type de dessin figuratif construit autant à partir du passé scolaire des enfants qu'à partir du registre de l'imagerie initiale très répandu dans notre société. C'est en ce sens que la dimension *instrumentale* de la tâche principale, articulée aux deux autres tâches, aboutit à une configuration spécifique *organisation des savoirs* ↔ *situation*.

Le recours collectif à un registre sémiotique de base est rendu manifeste lorsque l'on constate que la production de l'enseignante (dessin O, tableau 3) présente le même air de famille que les dessins des enfants.

Automatismes de procédure et pilotage de l'action

Comme nous l'avons souligné en début de texte, tout système de signes matériels garde « en soi » l'histoire des pratiques au sein desquelles il a été utilisé. Nous avons aussi remarqué que la convocation de cette dimension historique ne se fait pas de manière directe, mais qu'elle est transformée en permanence par le système de connaissances du sujet. Or, ce sont les procédures de validation et d'évaluation qui font partie des pratiques sociales (et, en conséquence, du fonctionnement des systèmes sémiotiques), ce qui explique que le sujet ne se limite pas à la reproduction pure et simple du connu, mais qu'il doit faire preuve de créativité lorsque l'évolution de l'activité l'exige.

Nous avons pu observer ainsi que la situation-prototype « dessiner avec un crayon », mobilisée par le type d'orientation¹⁹ de l'enseignante, a pu faire l'objet d'une première réévaluation par un élève à partir des contraintes matérielles du milieu. Cet élève a utilisé le fusain comme un crayon gris en produisant très vite une figure uniquement à partir de lignes. Lorsqu'il a voulu utiliser la gomme pour effacer quelques détails, il a fait le geste automatique propre à cette situation (passer la main pour enlever les poussières), ce qui a provoqué quelques traînées dans son dessin. En ayant constaté que celles-ci étaient légères (donc, qu'elles ne modifiaient pas essentiellement le dessin), il a continué avec son activité. Malgré cette première expérience, et la démonstration du comportement du fusain avec la main faite par l'enseignante, quelques minutes plus tard le même phénomène se produisit. Cette fois, catastrophé, il retourna sa feuille pour tout recommencer. On ne change pas une stratégie gagnante tant qu'elle fonctionne...

Pour conclure cette partie, nous aimerions souligner le fait que notre analyse considère le recours à l'iconotype, voire au stéréotype, comme un processus cognitif normal et non comme une conduite sociale ou artistique nécessairement appauvrissante. En effet, le recours aux pictogrammes, iconotypes ou stéréotypes implique la mobilisation proprement créative de tout un ensemble de procédures spécifiques aux registres sémiotiques et recrées par les sujets.

Dans la variété des productions finales, nous pouvons remarquer la récurrence des stratégies de modification de l'iconotype dans le but de répondre aux contraintes du thème. En effet, la totalité des enfants a dessiné l'iconotype de l'oiseau, puis a eu recours à la stratégie de déformation (avec des solutions diversifiées) du motif par des procédés²⁰ qui, malgré un

19. Voir interactions 09 : « c'est de faire sur une feuille *comme celle-ci* le portrait de l'oiseau qui n'existe pas » ou 17 « [...] si vous voulez *commencer au crayon gris* parce que vous avez plus l'habitude ».

20. Pour un panorama complet des procédures techniques associées à la production de graphismes dans l'imagerie initiale, cf. Darras, 1996.

certain degré d'automatisation et de répétition, ont du faire partie, dans le passé biographique de chaque enfant, d'apprentissages souvent complexes, par exemple :

- juxtapositions répétitives (répétition d'un élément typique, comme par exemple, l'oiseau à deux têtes, exemple F) ;
- juxtapositions de figures étrangères à l'iconotype (oiseau avec figures géométriques, exemples A et B, oiseau avec chapeau, oiseau-fleur dans O) ;
- synthèse de deux iconotypes sans occlusion des éléments saillants tels que la tête-bec ou les ailes (oiseau-fusée E ; oiseau-serpent H).

DISCUSSION

Une des notions structurantes de la recherche en didactiques est celle de l'*institutionnalisation des savoirs* (Rouchier, 1999) en tant que processus socio-cognitif de mise en conformité des connaissances avec une certaine normalisation d'un savoir. Que l'on analyse les dimensions inter-individuelle ou intra-individuelle, l'institutionnalisation se présente à la fois comme un processus de reproduction institutionnelle et comme opération fondamentale du développement de la personne (Berger & Luckmann, 1994 ; Deleau, 1990).

Le cas de figure analysé nous montre que dans le cadre des situations d'enseignement, les processus d'institutionnalisation sont constamment à l'œuvre, même en l'absence d'une volonté expresse de l'enseignant. Ils résultent des phénomènes de co-construction de la tâche (Grossen et Py, 1997), à partir desquels les acteurs régulent leur action au sein de l'espace didactique. Car, au « cœur des processus sémiotiques qui fondent la signification des actions et de leurs effets, on retrouve deux caractéristiques fondamentales que sont le rapport entre interlocuteurs usant des signes, d'une part, et les rapports entre signes et référents, d'autre part » (Deleau, 1990, p. 57). Ce double rapport permet l'étude des situations d'enseignement et le suivi des processus de co-construction de savoirs. Le caractère collectif de la production de connaissances par les élèves, est mis en relief dans certaines situations d'enseignement où, malgré le caractère implicite d'un univers représentationnel de référence et des procédures de production qui lui sont associées, celui-ci est systématiquement mobilisé par l'enseignant et par les élèves.

Nous pouvons remarquer que la négociation du sens de la tâche, et sa formalisation en termes de savoirs à mobiliser ou effectivement mobilisés, ne constitue pas uniquement un accord de surface sur les règles du plan communicationnel. En effet, le partage d'un univers représentationnel de

référence n'est pas un *antécédent* de la situation d'enseignement, mais une *recherche active de la part des acteurs* (notamment des élèves). L'institutionnalisation pointe directement la dimension socio-cognitive des interactions, à savoir, l'identification par les acteurs d'un registre sémio-pragmatique²¹ dans lequel ils construisent, puis valident les significations particulières de leurs actions (Darras, 1998 ; Peraya et Rickenmann, 1998).

La téléologie de l'action didactique exigerait que les processus d'institutionnalisation puissent faire partie des stratégies d'enseignement dans la mesure où ils permettent de formaliser les connaissances mobilisées par les élèves en savoirs visés. Or, l'approche innéiste qui prévaut aujourd'hui dans l'enseignement des arts plastiques empêche le contrôle didactique des processus d'institutionnalisation. En effet, pour qu'il y ait *institutionnalisation* (au sens restreint décrit plus haut) en tant que geste professionnel, il faut qu'il y ait aussi des contenus d'enseignement. Or, dès lors que l'on considère que les connaissances mobilisées par les enfants sont spontanées et strictement individuelles, il n'y a pas lieu de les normer : toute référence à une normalisation est perçue en général par l'adulte comme une ingérence et un détournement des tendances spontanées (imagination, créativité) de l'élève. Ce genre de posture conduit inévitablement à une résurgence des théories du don et aux discours sur les facteurs aliénants des pratiques pédagogiques directives. Par contre, même dans ce type de situations, il y a une *institutionnalisation* (au sens large) des pratiques scolaires et des connaissances qui leurs sont associées sans que, très souvent, l'enseignant puisse avoir un véritable contrôle didactique de leur émergence et circulation dans la classe.

Les approches interactionnistes nous montrent l'existence des univers représentationnels de référence construits et partagés socialement au sein de pratiques sociales (et l'enseignement en est une). Le recours à un univers représentationnel de référence engage, pour les acteurs, des rapports entre buts et moyens, *oriente l'action*, en même temps qu'elle la *définit* comme possible et réalisable. En effet, tant l'enseignant que ses élèves situent les productions par rapport à un univers représentationnel (buts) dont la typicalité et les attentes qu'il génère permettent de *régler les normes conventionnelles d'utilisation des instruments et/ou des matériaux (moyens)*, c'est-à-dire les significations de l'action. C'est en ce sens que, en termes de contrôle didactique et d'institutionnalisation de savoirs, des leçons du type « peindre à la manière de » présentent une organisation plus écologique des tâches : en effet, dans ces leçons, l'enseignant sait qu'il fait référence à un

21. Dans le cadre des enseignements d'arts plastiques, les enfants ont l'habitude de concevoir les situations d'enseignement comme des activités dans lesquelles il faut (presque toujours) produire certains types de graphismes, en utilisant des outils et matériaux proposés par l'enseignant et en appliquant des procédures typiques.

univers relativement étranger pour ses élèves et, en général, il instrumentalise davantage les tâches. Nous voyons ainsi comment les aspects de l'action du professeur relevés en début d'article ont une dimension anthropologique en ce sens qu'ils font partie de systèmes didactiques tout-venant généralisés. Cependant, la valeur proprement didactique de ces gestes professionnels (définir, réguler, dévoluer, institutionnaliser) n'apparaît que lorsque des contenus d'enseignement (et des stratégies d'action de l'élève) sont explicitement prises en compte par l'enseignant.

C'est en ce sens que l'on peut affirmer que les outils (matériels et/ou symboliques) présents dans le milieu didactique sont des entités sémiotiques qui matérialisent l'expérience. « L'outil devient ainsi le lieu privilégié de la transformation des comportements : explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer sont autant de manières de transformer l'activité [l'expérience] qui est liée à leur utilisation » (Schneuwly, 1994, p. 158).

Repérer l'existence de ces deux dimensions, la médiatisation socio-sémiotique et le rapport pragmatique aux instruments et /ou matériaux, est particulièrement important dans le cadre des activités d'arts plastiques. En effet, le rapport de l'individu à l'objet qu'elles contribuent à forger – le rapport plastique –, n'est pas le produit d'un processus assimilateur individuel, mais celui d'un processus intersubjectif par lequel l'enfant se construit en tant que personne en même temps qu'il construit son rapport au monde (Valsiner, 1997).

Dès lors, il nous apparaît indispensable que dans l'enseignement des arts plastiques, les enseignants puissent être conscients du registre sémiotique qu'ils engagent en proposant un certain milieu didactique aux élèves. C'est ce registre sémiotique, à savoir le système de significations qui peut être cognitivement traité et communiqué à travers un certain système de représentations, qui sert d'horizon commun d'attentes pour l'enseignant et ses élèves. En même temps, c'est dans le cadre de ce registre sémiotique que s'articulent d'une manière spécifique les contenus d'enseignement ; manière qui, en retour, permet un certain contrôle didactique de leur institutionnalisation en tant que savoirs.

La perspective de l'interactionnisme social montre que le jeu symbolique de l'enfant s'organise autour des *situations* fondées sur la recherche d'un accord intersubjectif et qu'en conséquence, les interactions des individus avec la réalité matérielle présupposent une relation triadique *sujet-objet-sujet*. Cette perspective implique pour l'étude des activités d'enseignement / apprentissage que l'on remarque l'importance des *médiations sémiotiques* dans les rapports de l'élève aux outils et matériaux.

« En faisant résider dans les interaction dialogiques la source des processus sémiotiques, on est conduit à mettre en cause le postulat individualiste qui sous-tend encore nombre de conceptions théoriques et à considérer

la dimension sociale non comme modulatrice ou différenciatrice, mais comme *proprement constitutive de la vie mentale* » (Deleau, 1990, p. 175).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amigues, R. (1991). Peer interaction and conceptual change. In H. Mandl, E. de Corte, N. Bennet et H.F. Friedrich (Ed.), *Learning and Instruction*, 2 (1), (pp. 27-43). Oxford : Pergamon Press.
- Benveniste, E. (1997). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1994). *La construction sociale de la réalité* (P.Taminiaux, trad.). Paris : Méridiens Klincksieck. (Original publié 1968)
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements de la didactique des mathématiques*. Bordeaux : LADIST.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bruner, J. (1987). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (M. Deleau, trad.). Paris : PUF.
- Cambier, A. (1990). Les aspects génétiques et culturels. In H. Wallon, A. Cambier & D. Engelhart (Éd.), *Le dessin de l'enfant* (pp. 23-82). Paris : PUF.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12 (1), 73-112.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, 19 (2), 221-266.
- Cordier, F. (1993). *Les représentations cognitives privilégiées*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Cordier, F. (1994). *Représentation cognitive & langage : une conquête progressive*. Paris : Armand Colin.
- Darras, B. (1996). *Au commencement était l'image. Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris : ESF.
- Darras, B. (1998). L'image, une vue de l'esprit. *Recherches en communication*, 9, 77-99.
- Darras, B. & Kindler, A. (1994). Émergence de l'image et stratégies cognitives. In *Actes du congrès mondial de l'Insea* (pp. 119-123). Montréal.
- Darras, B. & Kindler, A. (1997). Map of artistic development. In A. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 22-55). Virginia : National Art Education Association.

- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental ; communication et symboles dans la première enfance*. Paris : Armand Colin.
- Delledale, R. (1990). *Lire Peirce aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris : PUF.
- Goodman, N. & Elgin, C. (1994). *Reconceptions en philosophie dans d'autres arts et dans d'autres sciences*. Paris : PUF.
- Grossen, M., Liengme, M.-J. & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen & B. Py (Éd.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 221-247). Berne : Peter Lang.
- Grossen, M. & Py, B. (1997). Introduction. In M. Grossen & B. Py (Éd.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 221-247). Berne : Peter Lang.
- Joshua, S. (1996). Le concept de contrat didactique et l'approche vygotkienne. In C. Raisy & M. Caillot (Éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kindler, A.M. (1994). Significance of Adult Input in Early Childhood Artistic Development. In C. Thompson (Ed.), *The Visual Arts in Early Childhood Learning* (pp. 92-117). Reston, Virginia : NAEA publication.
- Lagoutte, D. (1990). *Enseigner les arts plastiques*. Paris : Hachette.
- Leutenegger, F. (1999). *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. Étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20 (2), 209-250.
- Lowenfeld, V. (1965). *The nature of creative activity : experimental and comparative studies of visual and non-visual sources of drawing*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Mervis, C.B. & Crisafi, M.A. (1982). Order of Acquisition of Subordinate, Basic and Superordinate Level Categories. *Child Development*, 53, 258-266.
- Moro, C. (1999). *L'usage de l'objet comme « experimentum crucis » pour l'analyse de la construction des significations durant la période préverbale : étude longitudinale chez le bébé entre 7 et 13 mois*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Moro, C., Schneuwly, B. & Brossard, M. (Éd.). (1997). *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Bern : P. Lang.
- Osterrieth, P.A. (1976). *Traité de psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Peraya, D. & Meunier, J.-P. (1998). Sémiotique et cognition. Voyage autour de quelques concepts. *Voir*, 16, 16-27.
- Peraya, D. & Rickenmann, R. (1998). New perspectives for Media Education. Theory and Practice. *Educational Media International (EMI)*, 35, (2), 125-132.

- Rosh, E. (1978). Principles of Categorization. In E. Rosh & B. Lloyd (Ed.), *Experimental Psychology General* (pp. 192-233). Hillsdale : N.J. Erlbaum.
- Rosh et al. (1976). Classification d'objets du monde réel : origine et représentations dans la cognition. In S. Erlich & E. Tulving (Éd.), *Bulletin de psychologie* (numéro spécial, « La mémoire sémantique, pp. 307-313 et pp. 242-250).
- Rouchier, A. (1999). La prise en compte du cognitif : jalons pour une évolution. In G. Lemoyne & F. Conne (Éd.), *Le cognitif en didactique des mathématiques* (pp. 177-195). Montréal : Presses universitaires.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne : Peter Lang.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2001). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20 (3), 265-303.
- Valsiner, J. (1997). Subjective construction of Intersubjectivity : Semiotic mediation as a process of pre-adaptation. In M. Grossen & B. Py (Éd.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 45-60). Berne : Peter Lang.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Verhaegen, B. (1994). Image, diagramme et métaphore : à propos de l'icône chez C.S. Peirce. *Recherches en communication*, 1, 19-47.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Problems of general psychology*. New York ; London : Plenum Press.
- Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Widlöcher, D. (1977). *L'interprétation des dessins d'enfant*. Bruxelles : Dessart.

Clinique du travail et action sur soi

Yves Clot

Conservatoire national des Arts et Métiers de Paris

Dans cet article, on a choisi de regarder l'action d'un point de vue un peu particulier. On ne s'intéressera pas directement aux théories de l'action¹ mais aux méthodes grâce auxquelles l'action peut devenir un objet de pensée pour celui-là même qui agit. La perspective est délibérément psychologique. On proposera au lecteur un protocole d'analyse déjà utilisé ailleurs dans une toute autre perspective (Clot & Soubiran, 1999 ; Clot, 1999 b) pour donner ici une base empirique à quelques remarques sur le statut du vécu au sein de l'action. Vygotski (1994 c) notait que « l'action passée au crible de la pensée se transforme en une autre action, qui est réfléchie » (p. 226). Tous nos efforts en clinique du travail, et plus précisément *en clinique de l'activité*², sont focalisés sur ce point : à quelles conditions est-il possible de passer l'action au crible de la pensée, non pas seulement du chercheur, mais du sujet lui-même. On fait l'hypothèse – soutenue par quelques résultats en psychologie du travail – que la conceptualisation de l'action peut trouver là un champ nouveau de développement. Le problème est le suivant : pour le sujet, passer l'action au crible de sa pensée est une action à part entière ; une action sur soi qui ne laisse pas la première

1. Ci-dessous, nous utilisons action et activité comme des concepts différents. De manière générale c'est l'acception que Léontiev (1984) donne à ces notions qui nous sert de référence. L'action est dans l'activité ce qui lui donne un but immédiat. L'activité n'existe pas en dehors de l'action car cette dernière définit l'occupation consciente du sujet. Pour autant, au travers de ses occupations, le sujet réalise ou échoue à réaliser les préoccupations vitales de son activité, même à son insu (Clot, 1999b, sous presse).

2. Le concept de clinique ici possède un sens précis. Il ne réfère pas au domaine de la psychologie clinique tel qu'il s'est cristallisé autour de la psychanalyse. Dans la tradition médicale classique, la clinique est d'abord une méthode suivie « au chevet du patient ». Cette question a été traitée par ailleurs (Clot, 2001 b).

action, devenue objet de pensée, en l'état. Du coup, aucune réflexion *directe* sur l'action n'est possible. C'est, selon nous, un des enseignements les plus nets de l'analyse du travail (Clot, 1999 b).

En cela elle rencontre et prolonge les résultats obtenus par Vygotski dans le domaine de l'éducation de l'enfance. La conscience reste tout au long de la vie « un contact social avec soi-même » (Vygotski, 1994 a, p. 48) même si ce contact ne cesse de s'enrichir. Bronckart (1999) a bien éclairé cette perspective vygotkienne en soulignant que les travaux théoriques et empiriques du psychologue russe auront eu « d'abord pour but de démontrer le caractère premier des dimensions interpsychologiques ; le fonctionnement humain est d'abord collectif » (p. 31). C'est de là que nous partons.

QUESTIONS DE MÉTHODE

On peut comprendre alors à quel point, pour reprendre l'expression de Vygotski (1999), le « dogme de l'expérience immédiate » (p. 162) mérite d'être critiqué. L'expérience vécue n'est pas accessible directement en raison du fait que l'action, qu'on exerce sur elle pour y accéder, l'affecte. Mais il en est ainsi précisément parce que cette expérience vécue s'est réalisée après une lutte, un conflit, au point de collision entre plusieurs activités rivales. « Le comportement, notait Vygotski (1994 a), est un système de réactions qui ont vaincu ». Tel qu'il s'est réalisé, « il est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (p. 41). Ces possibilités écartées – non vécues – si importantes pour comprendre celles qui ont vaincu et vécu, ne sont pas accessibles directement. Mais elles sont réveillées par la réflexion sur l'action qui, du coup, n'est plus la même action. C'est pourquoi Vygotski a tellement insisté sur ce qu'il désignait comme une « méthode indirecte » (1994 a, p. 44 ; 1994 b ; 1999, p. 163) consistant à organiser le « redoublement » de l'expérience vécue. Le problème méthodologique qui se posait alors à lui était d'inventer un dispositif qui permettrait aux sujets de transformer l'expérience vécue d'un objet en objet d'une nouvelle expérience vécue afin d'étudier le transfert d'une activité dans l'autre (1994 a, p. 42).

C'est précisément sur ce point que nous travaillons aussi³. C'est pourquoi on s'attardera un peu sur ce problème théorique des méthodes. Le style de critique que Vygotski faisait aux méthodes expérimentales, dès 1925, est intéressant car il dénaturalise l'action. Selon lui, justement, ces méthodes « objectives » s'en tiennent beaucoup trop aux données immédiates de l'expérience en faisant l'impasse sur la conscience ou la pensée, que

3. Le « nous » désigne ici l'équipe de *Clinique de l'activité* du Laboratoire de psychologie du travail du CNAM.

l'expérimentateur sollicite tout en les écartant paradoxalement de l'expérience :

[...] on organise au préalable le comportement de la personne soumise à l'expérience en suscitant certains mouvements internes à l'aide d'instructions, d'explications, etc. Et si ces mouvements internes se modifient soudain au cours de l'expérience, tout le tableau du comportement en est brusquement modifié. Ainsi on utilise toujours les réactions inhibées. Mais on est dépourvu de tout moyen pour étudier ces réactions internes. (1994 a, p. 36)

C'est pourquoi, selon lui, l'expérience réalisée doit continuer et non s'interrompre devant les résultats obtenus. L'énonciation du sujet de l'expérience devrait être sollicitée en lui demandant « un rapport verbal » sur ses mouvements inhibés qui n'en sont pas moins réels. L'investigation des mouvements internes non réalisés est une part nécessaire de l'expérimentation.

Du coup, pour Vygotski, comme l'a bien vu Veresov (1999, p. 213), l'observation expérimentale classique n'est pas synonyme d'objectivité et une refonte radicale des méthodes d'expérimentation s'impose pour étudier les activités inhibées qui agissent à l'insu de l'expérimentateur et du sujet. La méthodologie ne peut être qu'indirecte, c'est-à-dire « redoublée » ou encore historique. Autrement dit, la « psychologie sans conscience » des expérimentalistes n'est pas trop objective mais pas assez non plus. Elle s'en tient à ce qui se donne dans l'expérience immédiate en pétrifiant l'objectivité du réel, qui est alors réduit artificiellement à l'activité réalisée et privé des conflits vitaux qui rendent son développement possible ou impossible⁴. À la manière de Bakhtine (1977), cette fois, on pourrait dire que l'objectivité n'est possible qu'en tant qu'histoire du développement de l'objectivité (p. 218). Dans la pratique, en fait, les expérimentateurs devraient mesurer à quel point une expérience sérieuse n'a jamais dit son dernier mot. « Ainsi, pour la psychologie, l'interprétation n'est pas seulement une amère nécessité, c'est aussi un procédé de connaissance libérateur, fondamentalement fécond, un *salto vitale* qui devient un *salto mortale* pour les mauvais sauteurs » (Vygotski, 1999, p. 170).

4. On a proposé ailleurs (Clot, 1999 b ; 2001 a) de distinguer dans l'activité réelle, l'activité réalisée et le réel de l'activité afin d'y rattacher les activités suspendues, contrariées ou empêchées, les contre-activités qui éventuellement l'empoisonnent ou l'intoxiquent mais qui en font partie. L'activité occultée ou l'activité échafaudée, toutes deux non réalisées, n'en sont pas moins présentes dans la vie du sujet jusqu'à lui donner son sens ou le lui faire perdre (Vygotski, 1994 a, p. 41).

LES PIÈGES DU VÉCU

Simplement, pour Vygotski, les mauvais sauteurs ne se trouvent pas uniquement dans le camp des psychologies « explicatives » et « objectives ». Bien sûr dans ce camp-là on se rassure à trop bon compte en accordant au réalisé le monopole du réel. On prend le comportement à la lettre sans dépasser les limites de l'expérience immédiate. Mais on n'est pas seul à le faire. Dans le camp des psychologies « compréhensives » et subjectives, on croit trop facilement aussi à une perception immédiate du psychisme comme si la pensée réalisée était toute la pensée, comme si l'expérience vécue n'était pas une partie – et seulement une partie – de l'expérience vivante.

En fait, pas plus que dans l'approche « objective », dans l'approche « subjective », on ne peut espérer être en contact immédiat avec l'expérience du sujet. On ne peut pas tabler sur un sujet en contact direct avec lui-même. Ce que l'œil normal ne peut sonder, l'œil de l'âme ne le voit pas non plus, note en substance Vygotski (1999, p. 162). Là aussi le réel n'est accessible qu'au travers du réalisé. Contrairement aux thèses phénoménologiques de Husserl, dans la conscience aussi, l'être ne coïncide pas avec le phénomène (autrement dit, le réel avec le réalisé) et même l'introspection n'abolit pas cette différence. Car l'esprit n'y est pas seulement sujet. Il s'y divise en objet et en sujet : ma joie et ma compréhension introspective de cette joie sont des choses différentes (pp. 273-274). Du coup, on doit distinguer entre la pensée en tant que telle et l'acte même de pensée. Mais ce dernier n'est observable qu'à travers la première qu'il modifie ; en nous ôtant, par un choc en retour, tout espoir de contact direct avec elle (Vygotski, 1994 a, p. 46). Comme l'œil pour le physicien, l'introspection est donc un instrument comme d'autres instruments. Ni plus, ni moins. Il est d'ailleurs intéressant de noter la proximité, sur ce point au moins, entre Vygotski et Merleau-Ponty⁵. Pour ce dernier :

L'introspection elle-même est un procédé de connaissance homogène à l'observation extérieure. Car ce qu'elle nous donne, dès qu'elle se communique, ce n'est pas l'expérience vécue elle-même, mais un compte rendu où le langage joue le rôle d'un dressage général, acquis une fois pour toutes, et qui ne diffère pas des dressages de circonstances employés par la méthode objective. (1942, p. 198)

Ou encore, comme pour marquer la différence entre réel et réalisé : « l'explicitation ne nous donne pas l'idée même, elle n'en est qu'une version seconde, un dérivé plus maniable » (Merleau-Ponty, 1964, p. 197).

5. On ne peut bien sûr sous-estimer les différences entre eux. On peut critiquer chez Merleau-Ponty la substitution d'une présence perceptive au monde à une activité vitale au sein du milieu (Le Blanc, 1999 ; Friedrich, 1999).

Même si l'on prend le vécu comme objet et pas seulement le comportement observable, le dogme de l'expérience immédiate demeure un préjugé sensualiste (van der Veer & Valsiner, 1991, p. 148). En confondant aussi le réel et le réalisé, en rabattant l'inaccompli sur l'accompli au nom du respect du vécu, les méthodes subjectives directes ne sont donc pas exagérément attentives à la subjectivité. Elles ne le sont pas assez. Car la seule subjectivité réelle, c'est l'histoire réelle de la subjectivité entre des activités réalisées. On sait que Vygotski (1999) allait assez loin sur ce point et regardait le subjectif comme « un rapport entre deux choses réelles », n'existant pas au sens premier du terme, quoique « réel d'une autre manière » (pp. 278-279).

CAUSALITÉ HISTORIQUE EN PSYCHOLOGIE

On le voit, il est difficile, si l'on suit Vygotski, de s'en remettre à l'opposition entre approche objective et approche subjective (Bronckart & Friedrich, 1999). Car le plus important est ce qui manque aux deux à la fois : l'histoire du développement réel du sujet. Et ce, en raison du fait qu'elles s'en tiennent au dogme de l'expérience immédiate et instantanée qui est leur racine commune. Vygotski (1999) n'hésitait pas à écrire que l'explication objective et la compréhension subjective définissaient des positions méthodologiques moins ennemies que jumelles : « Dans le premier cas, pour pouvoir préserver la vie contre le sentiment, nous devons refuser son sens. Dans le second cas, pour pouvoir préserver le vécu et son sens, nous devons, de la même façon, refuser la vie » (p. 361).

Seule une méthode historique indirecte lui paraissait susceptible de dépasser ce que nous appellerions volontiers aujourd'hui un « Yalta scientifique » : celui qui repose sur le dogme du « réalisé » ou de « l'accompli ». Cette méthodologie prend délibérément comme objet l'histoire du développement. L'expérience et la conscience ne sont observables que dans leurs développements, non pas comme des produits, des états ou des structures invariantes mais au travers des processus qui font et défont ces formes sédimentées. Du coup une causalité historique se substitue aux formes de causalités « objectives » et « subjectives » dominantes en psychologie. Et ce, paradoxalement, dans la perspective d'analyses à la fois plus objectives et plus subjectives. (Vygotski, 1978, p. 65 ; Veresov, 1999, pp. 214-215).

Cependant, il faut tirer une autre conséquence de ce choix. Cette troisième voie qui cherche à établir les causalités historiques de l'action (Clot, 1999 a), à privilégier ce que Vygotski (1998) appelait des « explications historiques » (pp. 242-243) impose ses contraintes. En acceptant de reconnaître la faiblesse intrinsèque de toute tentative d'approcher *directement* de l'activité, on se doit alors d'accorder une attention minutieuse à la

manière d'y parvenir par des « moyens détournés ». Du coup, non seulement les activités réalisées ne peuvent être méprisées par la méthode indirecte mais, au contraire, le choix des différentes « réalisations » dans lesquelles pourra se dupliquer le réel de l'activité devient décisif. Car, c'est en recrutant et en enrôlant les « réalisations » l'une dans l'autre, en transformant chaque « réalisation » en ressource pour une nouvelle « réalisation », que le réel de l'activité se manifeste dans ses développements. Alors, aux deux sens du terme, les réalisations trahissent le réel : comme le langage « réalise » la pensée au sens où il la révèle et la réorganise à la fois (Vygotski, 1997), comme le corps lui-même, ou encore les œuvres d'art, « réalisent » les émotions en les transfigurant (Vygotski, 1998 ; 1971 ; Clot, 1999 c). Du coup entre le réel et le réalisé, on peut écrire sans risque qu'il existe une contradiction plutôt qu'une concordance. Mais cette contradiction offre une possibilité. Ils ne sont pas taillés sur le même moule. Mais, justement, en se réalisant, le réel peut se réorganiser et se modifier. Ce qui les unit c'est le développement de leurs rapports dans l'activité du sujet. Il y a donc un devenir, en partie imprédictible, du réel de l'activité dans l'activité réalisée et inversement. Il ne faut donc pas ériger en antinomie substantielle ce qui n'est jamais qu'un décalage historique et fonctionnel où, justement, le sujet se produit⁶.

C'est pourquoi, du point de vue des méthodes, il faut permettre aux sujets une reprise sans répétition de l'activité, une réplique de l'activité à l'activité, une réfraction réitérée qui, finalement, préviennent une mise en souffrance des conflits du réel. « La conscience est toujours un écho, écrit Vygotski, un contact social avec soi-même » (1994 a, p. 48). La méthode indirecte organise ces « échos » en transformant le handicap de leur partialité en atout pour l'interprétation du sujet lui-même. « L'objection selon laquelle la méthode indirecte serait inférieure à la méthode directe est totalement erronée d'un point de vue scientifique. C'est précisément parce qu'elle clarifie, non l'entièreté des sensations vécues mais un de leurs aspects seulement, qu'elle accomplit un travail scientifique : elle isole, analyse, sépare, abstrait une seule propriété » (1999, p. 166). Car « un œil qui verrait tout, pour cette raison précisément, ne verrait rien » (p. 167). Là encore on se permettra un rapprochement avec certaines remarques de Merleau-Ponty qui citait Guillaume : « L'état de conscience est toujours la conscience d'un état. La conscience est toujours la conscience de quelque chose [...] Ce que nous appelons psychisme est encore un objet devant la conscience » (1942, pp. 198-199).

On prend au sérieux ci-dessous, en présentant notre protocole, cette « réalisation » nécessaire de la conscience comme ressource pour son

6. Cette manière de poser le problème réunit, dans l'activité, une psychologie objective du « réalisé » et une psychologie « subjective » du réel. Contre tout dualisme mais aussi à l'opposé d'un monisme amorphe, on peut la définir comme un monisme historique.

développement. Pour passer l'action au crible de la pensée, le sujet doit « réaliser » – aux deux sens du terme – ce qu'il fait. Mais, pour qu'il puisse « réaliser » son action, il faut lui fournir des moyens nouveaux. C'est à quoi sert le sosie qui est un « moyen détourné », un « contact social » artificiel avec soi-même. Il autorise une « ré-entrée » dans l'action, une répétition sans répétition, la mise au travail de l'action dans une autre activité avec le sosie où elle sert maintenant de ressource. La conscience est ce dédoublement du vécu, revécu pour vivre autre chose. « La représentation d'un sosie est la représentation de la conscience la plus proche de la réalité », notait Vygotski en 1925 (1994 a, pp. 47-48). Notre expérience en clinique du travail n'infirme pas cette remarque.

LE SOSIE COMME MÉTHODE INDIRECTE

Ce cadre d'analyse explicité, on voudrait maintenant proposer une relecture des méthodes d'instruction au sosie exposée ailleurs (Oddone, 1981 ; Clot, 1998, 1999b) à la lumière des considérations méthodologiques précédentes. Ces techniques complètent, pour nous, l'autoconfrontation croisée en situation de travail (Clot, 1999b ; Clot & Faïta, 2000). Elles obéissent aux mêmes objectifs de connaissance et d'action puisque, dans les deux cas, il s'agit de seconder, à leur demande expresse, des professionnels qui cherchent à élargir leur rayon d'action, leur pouvoir d'agir sur leur milieu et sur eux-mêmes. Il n'est jamais seulement question d'un projet de connaissance ou de recherche. L'investigation est conçue ici comme un instrument (Rabardel, 1995) dont les professionnels peuvent disposer. Les exercices d'instruction à un sosie visent, comme nous l'avons déjà montré ailleurs (Clot, 1998, 1999c), une transformation indirecte du travail des sujets grâce à un déplacement de leurs activités dans un nouveau contexte, d'où elles sortiront éventuellement « une tête au-dessus d'elle-même », pour reprendre l'expression de Vygotski, à propos du jeu chez l'enfant (Vygotski, 1978).

Ces activités de travail à analyser ne sont pas « toutes prêtes » dans l'attente d'une explicitation et notre propre activité ne consiste pas à les retrouver comme des invariants susceptibles d'être seulement validés par l'analyse. Nous savons que cette analyse ne les laisse pas en l'état, qu'elle les développe, au sens fort du terme. En effet, pour le dire encore à la manière de Vygotski, la verbalisation, dans « l'instruction au sosie », ne peut revêtir l'activité comme une robe de confection. Elle ne sert pas d'expression à des activités « toutes faites ». En se transformant en langage les activités se réorganisent et se modifient. Le langage grâce auquel le sujet s'adresse à son interlocuteur dans l'échange que constitue le commentaire sur son activité, retourne vers l'objet analysé les effets de cet échange. Les activités, dès lors, ne s'expriment pas dans des mots qui leur serviraient

seulement de véhicules amorphes pour en parler. Grâce au langage adressé à l'autre, le sujet réalise, au sens fort du terme, ses activités (Baudouin, 1998). Du coup, leur « réalisation » est déterminée par le contexte dans lequel elles sont mobilisées. Autant de contextes, autant de « réalisations » possibles, sources potentielles de nouveaux développements ou d'empêchements imprévus.

LA RÈGLE DU JEU

Le protocole qui suit reprend le décryptage des « instructions à un sosie » données par un professionnel à un chercheur devant un groupe de pairs. À la suite figurent les commentaires écrits par ce même professionnel. Le protocole présenté ici peut servir d'illustration méthodologique en entendant par là, non pas une simple mise en œuvre mais la source de nouveaux problèmes qui seront soulevés à la fin de cet article. Le choix de ce protocole-là parmi beaucoup d'autres possibles s'explique par le rôle qu'il a joué dans l'histoire de l'élaboration de la clinique de l'activité que nous pratiquons.

-Y.C. Voici la règle : tu supposes que je suis ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Je te questionne pour savoir comment je dois faire. J'insiste sur les détails.

-M.S. Je me présente : Michel Soubiran, professeur de philosophie au Lycée Marcel Pagnol. C'est un lycée de 1200 élèves de la banlieue sud-est de Paris. Une population mixte et des difficultés sociales croissantes au fil des ans.

-Y.C. Il faut bien se représenter la situation. Demain, je vais y aller. Tu dois me donner les tuyaux, les ficelles du métier. Il faudra que je me débrouille, que je puisse me sortir des situations ordinaires que je vais rencontrer. Je vais imaginer des situations et me servir de ton expérience pour m'en sortir. On prend quelle séquence ?

-M.S. Un cours avec une classe de terminale S ou ES sur la notion d'histoire.[...] *Mais, au préalable, dans les couloirs de l'Administration, autour de la photocopieuse, des discussions s'engagent, des informations s'échangent.*

-Y.C. Alors comment je réagis dans ce cas ? J'en rajoute, je n'en rajoute pas, je freine ?

-M.S. Non, rien de tout ça. Il faut bien écouter, demander tous les détails, qui ont leur importance, demander à celui ou celle qui te donne l'information, ce qu'ils en pensent, ce qu'ils pensent qu'il faudrait faire. Poser aussi aux gens qui se trouvent autour la question de ce qu'ils en pensent. C'est un travail d'écoute et de relais, de mise en relations des gens qui seront là, de manière à avoir une première température, à savoir comment ils réagissent.

-Y.C. Je prends la température ?

-M.S. Oui. Il s'agit aussi de savoir comment ça peut se transformer : simple remarque de solidarité ou bien faut-il organiser une action, penser à une délégation auprès du Proviseur pour lui demander correction. Tu dois te mettre dans la perspective d'une action possible et commencer à en éprouver les

prémises.

-Y.C. Et donc il faut que je me sente en situation de responsabilité par rapport à cette action qui peut survenir, avec ces gens-là, aussi bien les agents que les collègues ?

-M.S. Oui, c'est ça. C'est la position.[...]

-Y.C. Comment est-ce que je fais pour qu'ils voient que ça ne tombera pas dans l'oubli ?

-M.S. Tu dis que tu vas en reparler à d'autres, qu'éventuellement que ça fera l'objet d'un point de l'ordre du jour d'une prochaine réunion, que tu peux en parler au Proviseur éventuellement. Tu montres que ce qu'ils t'ont dit peut être converti en une action. Il faut au moins que la possibilité de cette action apparaisse.

-Y.C. Il faut que je me débrouille pour montrer que je peux faire quelque chose avec ça ?

-M.S. Non pas que tu vas faire, mais que quelque chose peut être fait et organisé. Même si tu ne le fais pas toi-même, il y a quelqu'un à qui tu vas donner les éléments pour qu'il fasse quelque chose. Et tu le feras vraiment d'ailleurs ! [...]

-Y.C. Cette discussion dure un petit moment. Ça peut me conduire au-delà de 8 heures 30 ? Même si la sonnerie retentit, si je suis engagé, je peux poursuivre ?

-M.S. Le dépassement de l'horaire est d'ailleurs un premier pas dans l'action. Ça peut alors signifier qu'il s'est passé quelque chose de suffisamment important pour que le processus normal du travail commence à gripper un petit peu.

-Y.C. C'est un signe que je peux donner : ne pas bouger dès que ça sonne ?

-M.S. Oui, on pourrait dire qu'un processus infinitésimal de grève commence, qui peut déboucher sur d'autres actions.[...]

-Y.C. Je me sers de l'heure de sonnerie pour définir la relation dans laquelle je me trouve ? Donc ça sonne. Il y a plusieurs possibilités. À quel moment, après la sonnerie, j'estime que ça ne peut plus durer, de toutes manières ?

-M.S. 5 minutes...Parce qu'il y a les élèves, qui sont là-haut...

-Y.C. Ils sont à quel étage ?

-M.S. Mon Lycée est à flanc de coteau ; il y a beaucoup de marches ; une bonne centaine. Il faut que tu montes en salle des professeurs, que tu redescendes vers le bâtiment de cours, que tu remontes un ou deux étages. Il faut être en forme le matin ; tu ne te coucheras pas trop tard.

-Y.C. C'est un travail physique ?

-M.S. Oui, c'est assez physique.

-Y.C. Donc là, ce parcours, je le fais comment ? En courant ? Si j'ai pris les 5 minutes de retard, je cours ou je marche ?

-M.S. Non, il ne faut jamais courir quand on est en retard. Au contraire, tu prendras ton temps, ne serait-ce que pour retrouver le calme nécessaire pour repasser de la logique syndicale à la logique du cours. Il faut le temps qui permette d'apaiser tout ça, de recentrer.

-Y.C. Donc, l'escalier je vais le monter tranquillement ?

-M.S. Oui, c'est ça, sans te dépêcher. Il faut te recentrer sur le cours, sur les élèves ; il faut prendre le temps pour ça.

-Y.C. Ça veut dire que je dois me servir du parcours pour oublier, au bon sens du terme, pour ranger la conversation antérieure et faire le vide ?

-M.S. Non, ce n'est pas faire le vide ; c'est se préparer. Ce n'est pas pareil. Ce n'est ni faire le vide de ce qui a été dit, ni penser précisément à ce qu'on va

faire mais c'est se préparer à ; c'est une activité différente. Je ne sais pas. Mais c'est sans doute une des choses les plus difficiles dans une journée de travail. Le passage qui se fait d'un type de communication à un autre type de communication, d'un mode de problèmes à un autre mode. C'est peut-être aussi une des choses les plus fatigantes.

-Y.C. Passer d'une chose à une autre ? Se préparer ?

-M.S. Oui, se préparer à.

-Y.C. Est-ce que c'est quelque chose de corporel ?

-M.S. Oui, c'est ce que je suis en train de me dire : c'est une certaine façon de se remettre à l'intérieur du vêtement, je crois, du vêtement de cours. Parce que tu as un vêtement de cours.

-Y.C. C'est-à-dire ?

-M.S. Tu t'es préparé le matin ; tu as fait très attention à ta tenue. Tu portes une cravate ; tu n'as pas de taches ; rien qui soit susceptible de distraire tes élèves. Tu fais très attention à tout cela. C'est un travail qui est un peu fastidieux mais qui fait gagner beaucoup de temps.

-Y.C. Un travail de préparation, physique, vestimentaire ?

-M.S. Oui. Qui t'évitera toute perte de temps disciplinaire, de remise en ordre de la classe ; la mise en ordre se fera à travers cette tenue.

-Y.C. Cette posture ?

-M.S. Oui, c'est ça.

-Y.C. La position corporelle et vestimentaire que je vais adopter. Donc lorsque je vais monter cet escalier, je vais rentrer dans le vêtement ?

-M.S. Oui, mais le geste que tu viens de faire n'est pas le bon. Tu viens de faire un geste où l'on gonfle les poumons, on donne une assise aux bras, comme pour boxer. Ce n'est pas ça : le bon geste est un geste de détente et d'élévation. Tu es à la fois debout et détendu en même temps qu'ordonnant et apaisant. C'est ces deux choses-là qui doivent s'exprimer.

-Y.C. Une sorte de quoi, de tranquillité ?

-M.S. Oui, c'est ça, de force tranquille ...(rires)...

-Y.C. Bon, je suis cinq minutes en retard, je rencontre le Proviseur. Je fais quoi ?

-M.S. Tu t'arrêtes, tu le salues, tu lui sers la main. Tu es son égal.

-Y.C. D'accord. Je peux donc m'arrêter. Les cinq minutes n'ont pas d'importance. Il est important que je m'arrête pour témoigner que je suis son égal ?

-M.S. C'est ça. [...]

-Y.C. Donc, là, je suis près de ma salle de classe...

-M.S. On se place dans l'hypothèse où tu as pris un certain retard ? On garde cette hypothèse de travail ?

-Y.C. Oui. J'ai pris un certain retard à la photocopieuse ; j'en ai rajouté une petite dose avec le Proviseur. J'ai sept minutes de retard. La salle est fermée ? Les élèves sont à l'intérieur ?

-M.S. Non, ils ne sont pas rentrés.

-Y.C. Ils m'attendent, là à l'extérieur. La salle est fermée à clef ?

-M.S. Oui, c'est toi qui as les clefs. Tu as la clef, parmi quatre clefs ; et tu te trompes à chaque fois.

-Y.C. La clef de ma salle ; parce que j'ai ma salle ?

-M.S. Non, ça change.

-Y.C. Donc j'ai mon trousseau pour ces salles. Ce sont des clefs professionnelles ? Elles ne sont pas mélangées avec mon trousseau personnel ?

- M.S.** Non, non ; ça serait encore plus compliqué ... il y a quatre salles et quatre clés.
- Y.C.** Et comment je vais les reconnaître ces clés ?
- M.S.** Tu essaies. Moi, j'ai bien essayé des trucs mais je me trompe à chaque fois. Elles sont semblables ; donc tu essaies l'une après l'autre. Si tu es de bonne humeur, tu peux faire un jeu avec les élèves ; tu peux demander à un élève d'en choisir une ; si ça marche du premier coup, c'est gagné...
- Y.C.** J'arrive à rentrer. La porte s'ouvre, j'entre le premier ?
- M.S.** Oui.
- Y.C.** Dans cette salle, il y a un pupitre de professeur ?
- M.S.** Oui, un bureau, mais pas d'estrade.
- Y.C.** J'ai sur moi un cartable, c'est ça ?
- M.S.** Oui, tu as ton identifiant professionnel indispensable.
- Y.C.** Je remets le trousseau dans la poche ?
- M.S.** Non, tu le poses sur la table.
- Y.C.** À côté du sac ?
- M.S.** Oui, mais tu allumes d'abord la lumière du tableau.
- Y.C.** Pas celle de la salle ? Celle du tableau seulement ?
- M.S.** C'est aux élèves de l'allumer. Ils l'allument ou pas. C'est un signe intéressant sur leur disponibilité, sur leur humeur.
- Y.C.** C'est-à-dire ?
- M.S.** Ils peuvent très bien laisser la lumière éteinte et rester dans une semi-obscurité, un certain temps ; il se peut que tu aies besoin de leur demander d'allumer.
- Y.C.** Et ils peuvent laisser l'obscurité, comme ça ?
- M.S.** Oui, ils peuvent se plaire dans cet état-là. Il se peut que personne n'ait l'idée d'aller allumer. Ils ont envie de ce petit temps. C'est une indication précieuse sur la manière dont tu vas faire ton cours, dont tu vas le démarrer, le rythmer ; comment tu dois prendre les élèves, faire monter ton cours en tension.[...]
- Y.C.** Il va y avoir du bruit, là, en rentrant, non ?
- M.S.** Non, pas beaucoup de bruit.
- Y.C.** Je ne peux pas être amené à faire une remarque ?
- M.S.** Non, ça ne sera pas la peine ça. Le bruit s'apaisera tout à fait normalement jusqu'au moment où tu feras l'appel. Tu ne feras l'appel que lorsqu'il y aura le silence ; mais le silence viendra très vite.
- Y.C.** Jusque là, je n'aurai rien dit ; j'aurai échangé des regards ?
- M.S.** Oui. Tu n'auras rien dit. Il peut se faire qu'un élève t'apporte son carnet de liaison pour excuser son absence la fois d'avant. C'est important dans ce cas-là de ne pas trop regarder ce qui est marqué sur le livret, de juste jeter un œil mais de demander à l'élève si ça va mieux, si ça s'arrange. C'est important : le regard sur le carnet dit : je te fais confiance ; ce que tu lui demandes montre que tu t'intéresses à lui. « Vous avez été malade ? Vous allez vraiment mieux maintenant ? »
- Y.C.** Je les vouvoie ?
- M.S.** Oui, tu les vouvoie.[...]
- M.S.** Tu commences l'appel par : « Mesdemoiselles et Messieurs ».
- Y.C.** Par ordre alphabétique, en commençant par le début ?
- M.S.** Oui.

- Y.C.** Lorsque je fais ça, il y a le silence en face, un silence important ?
- M.S.** Oui, un bon silence, un vrai silence.[...]
- Y.C.** Tout de même, chaque fois je fais une mise en relation entre un nom, une présence. [N'est-ce pas un peu long ?] ...
- M.S.** Oui, mais il faut prendre ce temps-là. Et s'il y a un absent, il est important que tu t'arrêtes à ce moment-là pour interroger la classe du regard, qu'elle te donne une information. Généralement, l'information vient.
- Y.C.** Par le simple fait que je me sois arrêté et que j'interroge du regard ?
- M.S.** Oui. Surtout si c'est une absence répétée depuis plusieurs cours. Là tu demandes : est-ce qu'il y a quelqu'un qui s'occupe de lui, ou d'elle ?
- Y.C.** C'est-à-dire ?
- M.S.** Qui a pris des nouvelles, qui transmet les cours et les devoirs.
- Y.C.** Et si personne ne sait rien ?
- M.S.** Ça peut arriver aussi. Mais ce n'est pas le plus souvent. Quelqu'un dit : il est malade, je lui passe le cours. Si personne ne dit rien, tu dis : il n'y a personne qui s'occupe de lui, d'elle ? Tu rappelles que c'est une année de terminale et qu'il ne faut pas rester seul ou seule. Tout ça va très vite, mais il ne faut pas manquer ce genre de choses.
- Y.C.** Il faut faire vite mais ne pas sauter d'étapes ?
- M.S.** Oui, c'est ça, tu prends le temps.
- Y.C.** Même si je suis en retard ?
- M.S.** Oui, ce n'est pas important ça. Ça peut s'accélérer après. De toute façon, le temps de départ est très important. Tu verras, le plus difficile, c'est de commencer et de terminer, c'est le plus difficile et il faut le faire avec les temps nécessaires, la ritualisation nécessaire, même quand on a 5 minutes de retard ...[...]
- Y.C.** Donc j'ai fini ma liste. Comment je termine l'appel ?
- M.S.** Tu fermes ton cahier, tu passes devant le bureau et tu resteras debout pendant tout ton cours.
- Y.C.** Bon, alors j'attaque comment ?
- M.S.** Dans notre hypothèse, on a un cours qui commence. Le cours est sur l'histoire.
- Y.C.** Quand je suis arrivé au Lycée le matin, c'est quelque chose que j'avais en tête ou pas ?
- M.S.** Pas en tête mais à disposition. Tu avais plusieurs possibilités de cours sur l'histoire.
- Y.C.** J'avais dans la tête plusieurs possibilités de cours ?
- M.S.** Ce n'est pas dans la tête ...
- Y.C.** C'est à disposition mais où ?
- M.S.** C'est à disposition comme un certain nombre de gestes possibles, comme un certain nombre de démarches, de pas possibles ; qui ont chacune leur logique, leur teneur propres ; mais dans la tête, rien de particulier. Ce n'est pas là que ça se fait.
- Y.C.** Quand tu dis « un certain nombre de gestes, de pas possibles », il faut l'entendre comment : au sens physique du terme ?
- M.S.** Pas au sens physique seulement, au sens physique et intellectuel à la fois. Tu as, si tu veux, des scénarios possibles de cours et parmi ces scénarios, tu vas choisir. Notamment en choisissant un point de départ.
- Y.C.** Mais alors là, comment est-ce que je choisis ?

-M.S. En fonction de la classe, de l'attitude, de la plus ou moins grande disponibilité...

-Y.C. Ce sont tous les repères que j'ai pris quand ils sont rentrés ?

-M.S. Oui, c'est ça. Et il y a aussi quelque chose d'important : c'est fonction de ton propre état. Il y a des jours où tu peux avoir besoin d'un cours dopant, d'une bonne excitation dès le départ ; il y a des jours où tu as besoin de quelque chose de plus tranquille, d'une progression plus lente, plus sereine. Ça dépend. Quand tu es fatigué, tu as besoin de quelque chose d'excitant au début. Là, il faut attaquer en entrant dans le cours. Le choix du scénario, souvent se joue là.

-Y.C. J'ai combien de scénarios ? Trois ou quatre ?

-M.S. Plus que cela. Les éléments, les ingrédients sont toujours à peu près les mêmes ; simplement, il y en a que tu laisseras de côté et d'autres sur lesquels tu vas insister. Ce qui fera la différence de scénario, c'est la manière dont tu commences et la manière dont tu finis. Mais tu as, en gros, sept ou huit possibilités de cours.

-Y.C. Le choix se fait quasiment de manière instantanée ? Quand je suis devant, là, ils sont en face ; ils sont 35. Il y a un moment de suspension non ?

-M.S. Oui, et qui peut durer. C'est important que les élèves sentent que tu es en train d'élaborer quelque chose, que tu es en train de faire un choix. Ce n'est pas gênant ce petit moment de calme, de silence où les choses se préparent.

-Y.C. C'est là que ça se décide, après la préparation dans l'escalier, le rituel ? C'est le moment de décision. Il y a quelques secondes ?

-M.S. Oui, c'est là. Tu prends la classe dans ce moment. Tu la prends. Tu la prends à corps et tu te prépares avec les élèves. Quelque chose va alors commencer.

-Y.C. Je prends la classe. Comment je fais pour prendre la classe ?

-M.S. Ça dépend. Il peut y avoir un geste d'ouverture des bras. Tu t'appuieras sur les tables devant toi. Si tu es dans la salle d'amphi, c'est encore plus facile car les tables sont en contre-haut. Tu peux aussi te reculer en te concentrant. La classe est prise aussi dans ce geste-là.

-Y.C. Est-ce que je peux aussi par exemple marcher latéralement, les mains dans les poches ?

-M.S. Non, c'est trop banal, c'est trop conventionnel ça. C'est une ritualisation pour se calmer. Là il faut affronter ; il ne faut pas se replier. Ça ne se passe pas latéralement à la classe ; ça se passe entre toi et la classe. Il y a un espace à créer, un champ de tension entre toi et ta classe.

-Y.C. Un faisceau ?

-M.S. Oui, c'est ça, un faisceau.

-Y.C. Là, je regarde comment ?

-M.S. C'est moins ton regard à toi que celui des élèves qui est important à partir de ce moment là. Il va falloir guetter pour voir s'ils comprennent ou ne comprennent pas, si tu vas trop ou pas assez vite ; si ça les intéresse ou non, s'il y a de la jubilation ou pas. C'est un échange permanent.

-Y.C. Je dis quoi, précisément ?

-M.S. Nous traitons l'histoire. C'est une nouvelle notion. Vous laissez une page pour revenir éventuellement sur le cours précédent. Laissez la place de l'illustration. Et on commence le cours. Tu auras soin dans ton cours de permettre aux élèves de toujours se repérer, savoir où ils sont. Même si c'est par des

artifices : par exemple, tu diras : ceci est un prélude ; c'est un épilogue. Il faut que les parties soient bien marquées sur le cahier. Ce qui permet la souplesse, c'est que les élèves puissent se repérer dedans. Il peut y avoir des *nota-bene* ; il peut y en avoir plusieurs ; mais c'est important que ça soit toujours bien marqué.

-Y.C. Que les ruptures soient bien symbolisées, éventuellement désignées ?

-M.S. Oui, et ça, il faut aider les élèves à faire ça.

-Y.C. Il ne peut pas y avoir une situation où un élève dit : c'est quoi un prélude ?

-M.S. Oui, il peut y avoir des situations comme ça. Tu expliques à ce moment-là ce que c'est qu'un prélude, ce qui se fait avant le jeu, en musique par exemple. De toute manière, il faut toujours accueillir une question, quelle qu'elle soit.

-Y.C. Ça veut dire que je peux dériver, au bon sens du terme, pas déraper ?

-M.S. Non, il faut que tu fasses ton cours ; tu as déjà perdu 7 minutes avec les collègues [rires]. Tu as un cours avec des points de passage obligés. Tu réponds mais rapidement.[...]

-Y.C. Bon ! Plusieurs scénarios, plusieurs plans. Comment je choisis ?

-M.S. Il faut faire ce qui permettra au cours de trouver sa cohérence, son développement.

-Y.C. Mais ça, tous les plans que j'ai le permettent.

-M.S. Non. Par exemple, il y a des plans de construction ; et puis il y a des plans d'attaque. Ce sont des guerres différentes : la tranchée ou le Blitz-Krieg. Par exemple, sur l'histoire, tu peux commencer par exposer les cinq ou six sens du mot histoire et montrer comment sur chacun de ces sens se dispose un axe de problèmes. Ton plan d'attaque est dirigé plus particulièrement vers l'épreuve du Bac. Ce travail vise la dissertation.

-Y.C. C'est un plan de construction ; c'est quoi ? C'est une question, un plan d'attaque ?

-M.S. Oui.

-Y.C. Cette question, est-ce que je l'écris au tableau ?

-M.S. Pas nécessairement. En revanche, tu peux la donner aux élèves. Tu les laisses travailler dessus, 10 minutes ou plus, seuls ou en groupes s'ils préfèrent. Tu peux aussi commencer en leur racontant une histoire. C'est très vif.

-Y.C. C'est encore un plan d'attaque ? Qui ne commence pas par une question ?

-M.S. Oui. Tu peux raconter le petit chaperon rouge ou Jeanne d'Arc, à la façon des conteurs. Tu demandes si c'est l'histoire ou une histoire. Tu leur donnes pour qu'ils cherchent ensemble comment ça se structure un conte et un récit historique.

-Y.C. Bon. Ils ont travaillé. Comment je procède, quand ça revient ?

-M.S. Avec les bonnes vieilles techniques. Tu te mets au tableau et tu écris ce que les élèves te disent. Ou bien, dans certains cas, si tu sens que la classe est disposée à ça, tu peux demander aux élèves de venir eux-mêmes écrire au tableau. Tu fixes une règle alors : silencieusement, vous venez écrire au tableau ce qui est important. C'est très intéressant car ça donne un rituel d'écriture silencieuse qui a son poids dans la classe.

Ça peut commencer comme ça un cours, par un moment de surprise, d'étonnement.

-Y.C. Comment est-ce que je m'assure que les choses suivent leur cours

normalement. Et à quel moment est-ce que je peux penser que ça a pris ou non ?

-M.S. Ça se voit en général à l'intensité des débats entre les élèves. Quand ça prend, ils se disputent un petit peu ; le ton monte ; il y a controverse. C'est un bon signe.

-Y.C. Je veux savoir comment je finis. Je passe sur la pause. Comment est-ce que je me prépare pour 10h 30. Est-ce que ça m'est égal d'être surpris par la sonnerie ?

-M.S. Non, il faut que tu t'arrêtes à la sonnerie, c'est très important.

-Y.C. Pile, à la sonnerie ?

-M.S. Oui, pile, et si possible, le dernier mot juste au moment où ça sonne. C'est un signe de maîtrise auquel les élèves sont très sensibles. Il faut donner ce genre de signes. Donc un peu avant, il y a deux choses importantes : penser à un travail que les élèves peuvent faire pour le cours d'après, un texte à commenter, une discussion, une recherche. Mais de toute manière leur donner en fin de cours deux ou trois lignes qui ramassent, qui résument ce que tu as fait, ce qu'ils ont fait.

-Y.C. Ces deux ou trois lignes, ce sont des lignes que j'ai pensées ? Ce sont des lignes que j'ai écrites dans ma tête ?

-M.S. Non, que tu écris devant eux qui écrivent ; ce sont des lignes aussi denses, aussi ouvertes et créatrices que possible.

-Y.C. Et je cherche à tomber juste au moment de la sonnerie avec ces phrases qu'ils vont emporter ? C'est ça l'idée ?

-M.S. Oui mais surtout des lignes qui permettront à ceux qui ont un peu décroché de voir qu'ils ont des éléments auxquels ils peuvent se raccrocher. C'est aussi important pour ça.

-Y.C. Ils tiennent quelque chose ?

-M.S. Oui, ils tiennent quelque chose.

-Y.C. Ces phrases, je les travaille quand, à partir de quel moment ?

-M.S. C'est un travail d'écriture que tu feras une fois que le cours se sera développé. Tu écris par la main des élèves. Tu fais corps avec eux. Que leur mouvement d'écriture et ta pensée ne font qu'un ; c'est comme si tu écrivais toi-même. C'est de l'écriture ; ce n'est pas de l'oral transcrit. Tu écris vraiment à ce moment-là. C'est un texte que tu écris. Il faut qu'il soit très écrit ce texte-là.

-Y.C. Le dernier mot sur la sonnerie ?

-M.S. Ah oui, c'est bien là ! Que ça ne déborde pas. Que ton cours ne déborde pas. C'est ce qui permet aux élèves de faire déborder le cours eux-mêmes. Toi, tu t'es tu lorsque ton heure était finie et eux, dans le couloir, il vont continuer à parler ; justement, parce que ça c'est terminé à l'heure.

-Y.C. Si on avait continué l'entretien, qu'est-ce que tu m'aurais dit ?

-M.S. Je t'aurais dit qu'il allait y avoir des problèmes de passage. Parce que l'atmosphère créée dans la classe que tu viens d'avoir ne sera pas la même à créer après. Tu vas passer d'une classe de terminale ES qui est une bonne classe, très soudée, dans laquelle il est facile de créer quelque chose, à une classe qui est beaucoup plus difficile.

-Y.C. Le passage est difficile ?

-M.S. Oui. Mais tu as l'habitude de ce genre de choses. Je pensais à différents types de passage : d'une classe à une autre ; le passage des jours de début de l'année où il n'y a pas encore de notes aux jours où les premières dissertations

ont été rendues. Passage très délicat, ça. Il y a aussi le passage des heures du matin aux heures de l'après-midi. Par exemple, j'ai une classe tôt le matin et je la retrouve en début d'après-midi : ce n'est pas la même ; il faut faire différemment. Il y a encore le passage à l'urgence : il y a un moment de l'année où tu seras en manque de temps, en Zeit-Not. Ton programme, tu ne l'as pas terminé ; tu dois bourrer. On passe alors de ce temps qu'on se donne au temps où il faut boucler. C'est délicat. Il faut surtout bien accompagner les élèves ; sans ça, on les perd et ça les inquiète.

-Y.C. Que peux-tu dire sur la manière dont tu as vécu les choses, là, dans l'entretien ?

-M.S. C'est à la fois très satisfaisant parce que ça me permet de mettre des choses en place et de les échanger alors que je n'ai jamais l'occasion de dire vraiment tout ce que j'investis dans un cours ; c'est très gratifiant. En même temps, ça a un côté un peu inquiétant, un peu vertigineux : une fois que ça a été dit et échangé, on voit très bien ce qui pourrait se faire d'autre. Au moment où on l'énonce, on voit que d'autres choses seraient possibles. Mais c'est plutôt gratifiant, comme expérience.

-Y.C. Au moment où on l'énonce, d'autres choses apparaissent possibles ?

-M.S. Oui. Il y a autre chose. Au moment où on l'énonce, je vois à quel point c'est important que ça soit moi ; moi et pas toi. C'est un peu les limites de ce que je peux te transmettre. Quand je te dis par exemple, en montant, tu te prépareras à, ça suppose que c'est toi, avec toute ton histoire, tous les cours que tu as déjà faits, réussis ou manqués ; tout est là, tu vois, c'est en train de se disposer.

-Y.C. Et devant la photocopieuse, c'est pareil ?

-M.S. Oui, c'est pareil, c'est parce que c'est moi. Ça aussi, c'est gratifiant pour moi.

-Y.C. On voit ce qu'on fait, qui ne tient qu'à soi-même.

-M.S. Oui. Et je prends aussi conscience de tout l'investissement que je fais sur ce que je fais. Mais ici, on est assez nombreux à avoir cette expérience. Ceux qui sont ici pourraient dire que c'est étonnant tout ce qu'on investit dans deux petites heures de cours. Entre 8h et demi et dix heures et demi, il y a vraiment beaucoup, beaucoup de choses.

-Y.C. Il y a un monde ?

-M.S. Un monde, oui ; ça doit être ça, un monde.

Remarques du professeur écrites après coup :

Lorsque j'ai revu les élèves, je leur ai dit que j'avais un sosie. Pour partager un peu avec eux le plaisir de la démarche, j'ai proposé à l'une de mes élèves de prendre sa place au Lycée le lendemain et lui ai demandé de me dire, devant la classe, tout ce que je devrai dire et faire pour masquer la substitution.

Évidemment l'occasion était bonne de rire un peu ensemble : lorsqu'on en vint par exemple à ma tenue, ma coiffure et mon maquillage. Mais j'ai appris des choses intéressantes : sur les codes de politesse des élèves ; par exemple, qu'il est très impoli de ne pas répondre à un camarade qui s'adresse

à vous pendant le cours, même si le cours est important ou intéressant et que ça perturbe. Ou encore que pour les élèves aussi les rituels, les rythmes et les passages avaient une grande importance. Qu'eux aussi devaient s'adapter et changer parfois radicalement d'attitude en passant d'un professeur à un autre.

Il me paraissait important surtout de dire aux élèves que mon point de vue sur la classe s'était enrichi d'une dimension nouvelle avec cette démarche. De cet enrichissement, j'aimerais pouvoir dire ici deux ou trois mots.

La première remarque concerne les liens entre mon travail de responsable syndical et mon travail de professeur. L'articulation des deux ne va pas de soi. Pourtant, j'ai pris conscience dans le sosie, qu'une bonne partie de ma légitimité de professeur reposait sur mon engagement syndical : je ne viens pas seulement faire cours au Lycée mais aussi faire le Lycée où je viens faire cours. Ce Lycée, je le construis, je le protège, j'en suis préoccupé, j'en suis responsable. Lorsque je tisse les liens entre les collègues, aussi bien, c'est le Lycée que je fais : je prends ma place dans les équipes, je m'en fais le trait d'union. Enfin, l'artifice de mise en scène utilisé qui me met en retard et me fait rencontrer le Proviseur dans le couloir, m'a permis de comprendre que ce souci du lieu de travail et des hommes qui y collaborent me met à égalité avec les supérieurs hiérarchiques : « Tu n'as pas à t'excuser. Tu es son égal. ».

La seconde remarque porte sur ce que je pourrais appeler (après Simondon) la metastabilité des situations d'enseignement. Il faut « prendre » la classe certes, mais il faut aussi que quelque chose prenne, comme on dit de la glace qui cristallise. Pour constituer un champ capable d'organiser les multiples potentialités de la classe, il faut bien apprécier l'état de la classe à un moment donné. Il faut trouver la bonne « tension ». Les rythmes de paroles et les échanges de regards sont tout particulièrement importants. Dans ma spécialité, il est important que la pensée se produise de manière originale dans un lieu précis, avec ces personnes-ci, et à ce moment-ci. C'est la confrontation du Programme, des exigences de l'examen, des soucis des élèves avec la pensée (importance de l'histoire) qui crée le moment philosophique.

La troisième remarque concerne le lieu où le cours se prépare. La règle du jeu du sosie amène Yves Clot à me demander : « mais où est le cours que je vais faire ? dans mon sac ? dans ma tête ? » Cette question m'a embarrassé. Au vrai le cours n'est pas dans un lieu. Pas plus qu'il ne tombe du ciel. Il est plutôt dans une sorte d'espace-temps. Le cours est « à disposition ». Il est prémédité. Il prendra tournure lorsque la classe commencera à cristalliser. À ce moment, j'apprendrai moi-même de mes gestes et du faisceau des liens avec les élèves, ce que je devrais faire. D'un autre côté, il faut que je dispose non d'éléments (de simples définitions, par exemple,

que je n'aurai pas le temps de structurer) mais de séquences relativement autonomes et complètes que je peux prélever sur des cours déjà faits (par exemple : violence, morale et politique, pour un cours sur l'histoire).

Pour terminer, je dirais que ce n'est pas un hasard si je ne sais jamais quelle est la bonne clef pour entrer dans la salle et que je dois, jusqu'à la fin de l'année parfois, consulter mon plan de service pour savoir où j'ai cours. On m'a déjà dit que ça faisait « un peu symptôme ». Mais, ce n'est ni un acte manqué ni une distraction.

PREMIÈRES REMARQUES

Afin de focaliser le propos sur le statut du vécu dans l'action du sujet, on retiendra ce commentaire du professeur : « c'est très gratifiant. En même temps, ça a un côté un peu inquiétant, un peu vertigineux : une fois que ça a été dit et échangé, on voit très bien ce qui pourrait se faire d'autre. Au moment où on l'énonce, on voit que d'autres choses seraient possibles ».

Ce point est capital pour nous. En effet, notre approche ne saurait se définir comme un simple attachement ou un privilège accordé à l'expérience vécue. Au contraire, il s'agit de parvenir à se détacher de son expérience afin que celle-ci devienne un moyen de faire d'autres expériences. C'est un procédé qui peut rendre l'expérience déjà faite disponible pour des expériences à faire. Nous l'avons vu, Vygotski définissait la conscience comme l'expérience vécue d'une expérience vécue, dans les termes d'une causalité historique. La prise de conscience n'est donc pas la découverte d'un objet mental inaccessible auparavant mais la redécouverte – la re-création – de cet objet psychique dans un nouveau contexte qui le « fait voir autrement ». Bakhtine (1984) indique à juste titre que comprendre c'est penser dans un contexte nouveau. Ainsi la prise de conscience repose-t-elle sur une transformation de l'expérience psychique. Elle n'est pas la saisie d'un objet mental fini mais son développement : une reconversion qui l'inscrit dans une histoire inaccomplie. La prise de conscience n'est pas retrouvaille avec le passé mais métamorphose du passé. D'objet vécu hier, il est promu au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future. C'est dans ce transit entre deux situations, dans ce déplacement du vécu qui, d'objet, devient moyen, que ce même vécu se détache de l'activité, devient disponible pour la conscience, s'enrichit des propriétés du nouveau contexte. Prendre conscience ne consiste donc pas à retrouver un passé intact par la pensée mais plutôt à le revivre et à le faire revivre dans l'action présente, pour l'action présente. C'est redécouvrir ce qu'il fut comme une possibilité réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant.

Du coup, dans la traversée des genres dialogiques que nous organisons, le dernier mot n'est jamais dit, le dernier acte jamais accompli. C'est

pourquoi nous avons eu besoin d'une autre grammaire de l'activité pour conjuguer ses temporalités rivales. Faire ne se dit pas qu'au présent et l'inaccompli continue d'agir. Ainsi peut-on rendre compte du cours inattendu d'un développement mais aussi de ses impasses, éventuellement « mises en souffrance ». Avec le sosie, le sujet entre dans des dialogues extérieurs et intérieurs. On peut les regarder comme des exercices stylistiques qui lui permettent de prendre conscience de ce qu'il fait au moment même ou il s'en défait pour éventuellement le « refaire ».

LE VÉCU COMME MOYEN D'AGIR

L'analyse du travail se révèle comme un instrument de développement de la conscience du sujet quand la possibilité lui est offerte de changer le statut du vécu : d'objet d'analyse, le vécu peut devenir moyen pour vivre d'autres vies. Bakhtine (1984) a particulièrement attiré l'attention sur ce point. Pour lui, le vécu n'est, paradoxalement, pas vécu par celui qui le vit. Il est orienté vers l'objet et le sens de son activité présente et non vers lui-même. Du coup, « pour vivre ma sensation, je dois en faire l'objet spécial de mon activité » (p. 123). Pour vivre mon travail de l'intérieur je dois cesser de travailler. Je dois séparer mon travail de son contexte habituel. Mais ici un point est décisif : il m'est impossible d'être en dehors de tout contexte, en contact direct avec mon vécu, face à face avec lui. Y accéder se fait toujours à un moment de ma vie qui ne m'appartient pas seul, dans un nouveau contexte qui détermine mon rapport avec lui et reconfigure sa signification. D'une manière ou d'une autre, il faut que je sorte de moi pour y entrer :

Ce n'est pas dans le contexte des valeurs de ma propre vie que mon vécu peut acquérir sa propre signification en tant que détermination intérieure. Dans ma vie, ce contexte n'existe pas pour moi. Il me faut un point de fixation du sens qui soit situé hors du contexte de ma vie, qui soit vivant et créateur – et par là même fondé en droit – pour pouvoir extraire mon vécu de l'événement seul et unique qu'est ma vie. (p. 123)

Cette « extopie » développe alors le vécu en le gardant vivant. Tout le paradoxe du vécu tient peut-être en ces mots : « dans la mesure où je suis vivant en lui, il n'existe pas encore en entier » (p. 126). En analyse du travail nous avons pu confirmer ces remarques : l'expérience vécue n'est accessible aux sujets que lorsqu'elle est renouvelée par la traversée du contexte où elle est revécue. C'est l'illusion qu'il pourrait en être autrement, qu'il existerait donc un vécu en soi sans rapport avec l'activité vivante qui le reprend comme objet – autrement dit, un vécu sans histoire – qui réunit, dans un paradoxe seulement apparent, le positivisme traditionnel et une certaine phénoménologie.

AU DELÀ DU MENTALISME : L'ACTION

C'est particulièrement net dans le travail de Vermersch (1999). Celui-ci prend au pied de la lettre la conception husserlienne de la réduction en imaginant possible la suspension de l'intérêt pour le contenu d'un acte afin de se centrer sur l'acte en lui-même. Birdwhistell, écrit-il, apprenait à ses étudiants d'anthropologie à regarder un match de basket sans se centrer sur le ballon (p. 15). Mais comment ne pas voir que l'activité est ici bien peu « suspendue » ? Car, dans ce cas, les étudiants sont des étudiants. C'est seulement l'activité de spectateur ou de supporters qui est suspendue. Ils ne sont décentrés du jeu qu'en raison du fait qu'ils sont centrés sur leur travail, lequel donne un autre sens à leur activité. C'est en multipliant les contextes et non pas en les « réduisant », c'est en recontextualisant et non en « suspendant » leur activité qu'ils parviennent à décontextualiser l'acte de jeu. Celui-ci, en prenant un sens nouveau développe sa signification. Il n'a pas alors moins de contenu mais plus. D'objet de distraction, il est devenu moyen de formation. Il s'est développé. L'action des étudiants n'est pas « suspendue » mais s'est transformée en passant dans une autre activité. Celle-ci a enrichi leur expérience du jeu en ouvrant l'histoire de cette expérience vécue à de nouveaux contenus possibles. C'est en passant d'un contenu d'activité à l'autre que l'acte s'aperçoit comme tel et non en se séparant de tout contenu. Ainsi le vécu peut-il rester vivant.

Sinon, c'est un nouveau mentalisme qui se propose à nous et qui, transformant le vécu en objet, dérive vers ce qu'on pourrait appeler un cognitivisme « de l'intérieur ». En effet, l'action sur soi devient alors un monologue avec son propre vécu – avec un *objet psychique* – qui rappelle beaucoup le face-à-face avec *l'objet physique* que la psychologie cognitive a cru pouvoir défendre. Selon nous, au contraire, l'activité est toujours dirigée. Adressée à un destinataire, elle fait d'autrui, non un contexte, mais le subtexte de l'action. À la manière de Bakhtine, on peut définir l'unité de base de l'analyse comme triadique : l'activité est à la fois dirigée vers son objet et vers l'activité d'autrui portant sur cet objet. L'activité d'autrui « pré-occupe » l'objet de l'activité du sujet. Pour les étudiants ci-dessus, ne pas regarder le ballon c'est regarder le jeu à travers l'activité de leur Professeur, en réponse à cette activité. C'est une activité adressée comme l'est celle du professeur de philosophie dans le protocole proposé, l'activité du sosie fournissant cet autre « contact social avec soi-même » dont parle Vygotski. La même action qui prend place dans une activité différente change de sens. Aussi bien dans l'activité intérieure que dans l'activité extérieure.

En fait, une phénoménologie du vécu psychique risque de seulement transférer le cognitivisme de l'extérieur vers l'intérieur. L'objet physique devient psychique mais le sujet reste seul avec lui dans le leurre d'un rapport direct possible. En fait, dans ce transfert, quelque chose est profondément

juste : la communauté structurelle entre l'activité extérieure et l'activité intérieure du sujet. Mais cette structure, justement, n'est pas binaire et ne laisse jamais le sujet seul avec ses objets. Il n'y accède que par l'entremise de ses rapports aux autres. Comme le souligne Léontiev (1956) : « L'homme n'est jamais seul en face du monde des objets qui l'entourne. Le trait d'union de ses relations avec les choses, ce sont les relations avec les hommes » (p. 67). Et cela est vrai aussi pour les « choses psychiques ». Comme on le voit bien dans l'exercice du sosie, l'activité dirigée « extérieure » transforme l'activité dirigée « intérieure » qui, par un choc en retour, fait entrer la première dans une zone de développement potentiel. La conscience est cette variation de l'expérience, cette différenciation, ce ressaisissement de l'une par l'autre. Du coup, elle est moins un vécu ou une représentation, qu'une différence entre des vécus et des représentations ; un écart qui développe l'expérience et ses objets.

Ainsi en est-il pour le Lycée de notre professeur : il n'y va pas, il le fait. Il devient, en cours d' « instructions », l'égal du Proviseur. Sans trop jouer sur les mots on pourra légitimement soutenir, en conclusion, que l'activité de ce professeur est alors autrement dirigée. L'action sur soi enrichit l'action dans le monde.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* (M. Yaguello, trad.). Paris : Minuit. (Original publié 1929)
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, trad.). Paris : Gallimard.
- Baudouin, J.-M. (1998). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In R. Hostetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, 1998, 1-2, pp. 149-169). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bronckart, J.-P. (1999). La conscience comme « analyseur » des épistémologies de Vygotski et de Piaget. In : Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 17-43). Paris : La Dispute.
- Bronckart, J. P. & Friedrich, J. (1999). Présentation. In L. S. Vygotski, *La signification historique de la crise en psychologie* (pp. 1-69). Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (2^e éd.). Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (Éd.). (1999 a). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (1999b). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999c). L. Vygotski. Théorie des émotions. *Travailler*, 3, 201-209.

- Clot, Y. (2001a). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 31-53.
- Clot, Y. (2001b). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 35-49.
- Clot, Y. (sous presse). Travail et sens du travail. In P. Falzon (Éd.), *Traité d'ergonomie*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. & Soubiran, M. (1999). « Prendre » la classe : une question de style ? *Société Française*, 62/63, 78-88.
- Friedrich, J. (1999). La rencontre Léontiev-Vygotski : quelques concepts clés. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 141-155). Paris : La Dispute.
- Le Blanc, G. (1999). *Le vital et le social. L'histoire des normes selon Canguilhem*. Thèse doctorat en philosophie, Université Paris X.
- Léontiev, A. N. (1956). Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience. In *Le conditionnement et l'apprentissage*. Symposium (pp. 169-188). Paris : PUF.
- Léontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Édition du Progrès. (Original publié 1975)
- Merleau-Ponty, M. (1942). *La structure du comportement*. Paris : PUF.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- Oddone, I., Rey, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éd. Sociales.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky : a quest for synthesis*. Oxford : Blackwell.
- Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française*, 44 (1), 7-18.
- Vygotski, L. (1971). *The psychology of art*. Cambridge : MIT Press. (Manuscrit rédigé 1925)
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1994 a). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, trad.). *Société française*, 50, 35-47. (Original publié 1925)
- Vygotski, L. (1994 b). The methods of reflexological and psychological investigation. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Ed.), *The Vygotsky reader* (pp. 27-45). Oxford : Blackwell. (Original publié 1926)
- Vygotski, L. (1994 c). *Défectologie et déficience mentale* (textes publiés par K. Bariniskov et G. Petitpierre). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage* (3^e éd. rev. et aug., F. Sève, trad.). Paris : La Dispute. (Original publié 1934)

- Vygotski, L. (1998). *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique* (N. Zavialoff & C. Saunier, trad.). Paris : L'Harmattan. (Original publié 1933)
- Vygotski, L. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie* (C. Barras & J. Barberies, trad.). Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé. (Manuscrit rédigé 1927)

Autobiographie et formation : regards sur le texte et l'action

Jean-Michel Baudouin
Université de Genève

Rien n'est toutefois plus nécessaire que d'assurer le plus haut degré d'indépendance réciproque entre objet et moyens. S'il est souhaitable que le style de la recherche soit compatible avec l'objet de la recherche, il est non moins désirable qu'entre nous-mêmes et ce que nous aspirons à mieux connaître, entre notre « discours » et notre objet, l'écart et la différence soient marqués avec le plus grand soin. Il n'y a de rencontre qu'à la condition d'une distance antécédente ; il n'y a d'adhésion par la connaissance qu'aux prix d'une dualité premièrement éprouvée, puis surmontée.

Jean Starobinski, *La littérature, le texte et l'interprète* (1974)

Tout savoir est marqué de l'écho d'un faire. C'est pour ma part cette intuition initiale qui m'a conduit à explorer les concepts propres aux théories de l'action. Cette intuition doit beaucoup à l'étude de dispositifs de formation d'adulte organisés sur le lieu de travail (Baudouin, Hellier, Mesnier & Ollagnier, 1992), puis aux démarches de recherche mises en œuvre dans le cadre des histoires de vie en formation (Dominicé, 1990 ; Josso, 1991). Dans l'un et l'autre cas, l'analyse prend appui sur des opérations discursives de nature variée (entretien d'enquête ou récit de vie) qui impliquent de serrer de près les médiations articulant réciproquement expérience pratique et mise en mot. Le couplage du savoir et du faire, du développement cognitif et de la structure de l'agir intègre ainsi les dimensions langagières, dont le traitement conceptuel fait partie prenante d'une pensée de l'éducation qui pose dès lors l'action comme dimension déterminante de son projet théorique.

Ces propositions générales introduisent une dimension herméneutique dont la régulation est estimée comme décisive pour la recherche. En un sens très classique, si l'on peut dire, dans la mesure où l'élaboration théorique opère sur des énoncés dont on tente d'objectiver les conditions de production, leur adresse, leurs caractéristiques textuelles, leur genre propre. L'analyse ainsi conduite prend la forme d'une *interprétation* des rapports de détermination entre les textes, les pratiques dans lesquelles ils sont produits et les « horizons » culturels dont ils procèdent. Mais on voit mal dès lors ce qui autorise le chercheur à émanciper son propre discours d'un tel programme pragmatique. Ce qui apparaît dans un premier temps comme l'exécution locale d'une rigueur systématisée (c'est-à-dire la compréhension pragmatique d'un énoncé en contexte) fait retour sur la situation de l'entreprise cognitive, elle-même située, et semble lui fournir son propre principe d'intelligibilité. Nous entrons ainsi dans un processus de réflexivités successives qui, s'il gagne en lucidités conquises, semble de prime abord perdre en positivités primordiales.

Ma contribution privilégie les ressources du récit utilisées dans la perspective d'une meilleure intelligence des expériences éducatives mises en mot par des adultes effectuant un parcours de Licence en Sciences de l'Éducation à l'Université. Elle aborde en premier lieu le thème autobiographique dans les sciences humaines et dans les lettres. Elle traite ensuite des difficultés épistémologiques posées par le recours au récit et la discussion sur la catégorie de l'action qui s'en suit. Elle esquisse enfin, à titre d'exemple, et dans les contraintes du format d'un article, une analyse de données autobiographiques privilégiant les rapports entre texte et action.

LES INFORTUNES DE LA VERTU OU DE L'AUTOBIOGRAPHIE

Ce premier développement aborde successivement l'objet des histoires de vie en formation, les suspicions qui ont marqué l'examen des dimensions langagières dans les pratiques autobiographiques et les évolutions actuelles qui permettent un nouvel espace de recherche.

L'objet théorique des histoires de vie en formation

Le projet de recherche défini par les histoires de vie dans le champ des sciences de l'éducation vise à l'élaboration d'une théorie de la formation. Il convient sans doute d'en résumer ici les caractéristiques principales. Nous retiendrons parmi celles-ci les trois suivantes : les processus qui rendent compte de la trajectoire éducative d'un adulte ne sont pas réductibles aux

seuls espaces formels institués (écoles et universités, stages professionnels et séminaires de formation continue) ; ces processus se développent sur des temporalités longues en de multiples espaces sociaux et privés ; leurs prises en compte conduisent à dépasser l'insularité éducative de la formation en la situant dans une perspective globale :

La forme [que l'adulte] donne à sa vie, par les choix qu'il a opérés et les projets qu'il entend réaliser, désigne l'étendue de sa formation. [...] Elle se donne à connaître à travers les différentes interprétations que chacun attribue aux événements subis et voulus de son itinéraire. (Dominicé, 1993, p. 92)

L'amplitude théorique que l'on mesure ici pose un problème méthodologique auquel l'approche biographique apporte une solution plausible. Sa médiation permet en effet une extension des observables adaptée au format du projet théorique. Les espaces institués de l'éducation sont ainsi resitués en des dynamiques sociales et personnelles plus larges qui contribuent à une meilleure intelligence des destins éducatifs. En outre, de multiples formes de vie se donnent ce faisant à connaître et confrontent le chercheur à la complexité de l'objet qu'il tente de mieux décrire. Enfin, et cette dimension est peut-être trop méconnue au-delà du champ lié aux histoires de vie en formation, l'enquête est intégralement collective. En effet, celle-ci ne repose pas sur le recueil d'un récit mis en œuvre dans le cadre d'une relation duelle comme en sociologie (cf. par exemple Demazière & Dubar, 1997, ou Fond-Harmant, 1996), mais dans la production et l'interprétation de récits menées dans un groupe d'adultes (pour une description systématique, voir Baudouin, 2001). L'enquête est

[...] œuvre conjointe, nécessitant un coinvestissement des acteurs impliqués dans les deux opérations d'énonciation et de travail sur l'énoncé. Le sens n'est pas réductible à la conscience qu'en ont les acteurs. Mais pas plus qu'à l'analyse des chercheurs. Chacun de par sa position en possède une partie. (Pineau & Le Grand, 1993, p. 102)

Le dispositif ainsi pensé présente une homologie de structure avec l'objet de recherche : l'histoire éducative de l'adulte dépend pour une part des ressources réflexives que ses formes de vie contribuent à façonner et des initiatives qu'elles autorisent. Le cadre méthodologique ouvert par les histoires de vie en permet l'analyse par les prolongements narratifs qu'il rend possible : *les ressources réflexives de l'adulte dont on cherche à comprendre mieux l'efficace dans l'histoire éducative d'une vie sont également sollicitées par l'activité même caractérisant le récit de cette vie*. Elles sont enfin celles-là mêmes qui sont visées par la formation formelle ou instituée.

Mais dès lors que l'opération de recherche recourt au récit, le plan narratif définit un moment crucial de réalisation : les corpus constitués (sous forme orale enregistrée et retranscrite ou sur la base d'écrits rédigés par les

sujets eux-mêmes selon diverses modalités) sont intégralement textuels. Les données recueillies présentent donc une constitution discursive et posent un problème de méthode. Notre accès à l'objet (la formation du sujet) est placé sous la dépendance d'une élaboration narrative (le récit) dont on doit mesurer aussi bien les *limites* (tout est-il vraiment « narrativisable » dans une vie ? Ce qui n'est pas narrativisable dans une vie est-il non pertinent du point de vue d'une théorie de la formation ?), les *biais* (la narrativisation de l'objet contribue à le « colorer », c'est-à-dire à le modifier, et la question qui se pose au chercheur est d'évaluer les degrés de transformation pesant sur l'objet par l'effectuation du récit), que les *effets*, pour la figuration de l'objet, des modalités pratiques de production des récits (contexte institutionnel, ressources à disposition, acteurs en présence et moment du recueil ou de l'élaboration du texte contribuent à la facture particulière du récit). Et enfin, pour faire bonne mesure, les *régimes de validation*, avec pour l'essentiel deux problèmes : les données sont constitutivement liées à la subjectivité du sujet auteur du récit, même si celle-ci est en interaction avec un cadre qui la provoque et la met au travail ; les données renvoient à un « ailleurs et naguère » qui échappe(nt) pour une part aux standards de la vérification (ou des prétentions à la validité) des discours en situation.

Méfiances langagières et mépris autobiographique

Retenons de cet inventaire rapide montrant l'enjeu de multiples réglages épistémologiques et méthodologiques la permanence de la dimension langagière. Nous pensons qu'un accord peut être trouvé dans le champ des histoires de vie en formation, au-delà de notre appréciation propre, pour accepter en commun son enjeu théorique et les travaux qu'il reste à conduire sur ce plan. Le colloque *Histoires de vie et dynamiques langagières* (Leray & Bouchard, 2000) en fournit l'attestation et a permis d'ailleurs, en ce qui me concerne, d'esquisser une analyse des relations réservées et méfiantes entretenues initialement entre ce champ de recherche et les démarches propres aux analyses de discours, à la linguistique ou à la sémiotique (Baudouin, sous presse).

Rappelons ici simplement ceci : la vulgate structuraliste proclamait la « mort du sujet » (Barthes, 1984, p. 69) au moment même où quelques sociologues (Bertaux, 1976) ou chercheurs en sciences de l'éducation (Pineau & Marie-Michèle, 1983) faisaient de la détermination de ce même sujet et du repérage de ses marges de manœuvre voire de ses capacités d'autoproduction, le thème majeur de leurs questions de recherche. À cette opposition de fond se surajoutait une opposition militante qui contribuait à radicaliser le rejet de la prise en compte de la dimension langagière. Les travaux sur l'autobiographie privilégiaient alors l'étude de grands auteurs reconnus, tels Rousseau, Gide, Sartre ou Leiris par exemple (Lejeune, 1975)

alors que les approches autobiographiques en sciences sociales, fidèles en cela à la formule inaugurale de l'École de Chicago, se faisaient un devoir de réhabiliter la parole ordinaire des humbles (ouvrages de Catani, Ferraroti, Lewis) ou des oubliés de l'histoire (Benjamin), méprisés par la culture savante (rappelons la célèbre formule de Bachelard : « L'opinion pense mal. Elle ne pense pas », formule qui s'est « banalisée au point de constituer une sorte de vulgate épistémologique » commente Bensaude-Vincent (1995, p. 140). Cette orientation militante n'est pas retombée, tant s'en faut, et continue d'être un facteur investi : « Je trouve que le développement des histoires de vie, en formation et ailleurs, est une avancée de la démocratisation de la formation, de l'éducation et de la recherche » (Pineau, 2000, p. 239). Mais c'était méconnaître à quel point, parallèlement si l'on peut dire, la littérature autobiographique des grands auteurs ne disposait pas de reconnaissance dans l'académie. L'œuvre de Lejeune ainsi que ses remarquables capacités de mobilisation de soi-même et d'autrui auront beaucoup fait durant ces 25 dernières années pour la reconnaissance universitaire de cette dimension de la littérature : « [...] dans l'enseignement supérieur [...], aujourd'hui des textes autobiographiques de toutes sortes sont couramment proposés à la lecture et à l'étude » (Lejeune, 1998b, p. 25). Les littératures du soi sont aussi mieux reconnues et surtout font l'objet de travaux approfondis (Delory-Momberger, 2000 ; Lejeune, 1993, 1998a). Il y a donc une convergence de recherches portant sur la parole ordinaire. Mais l'autobiographie en tant que *genre* continue de faire l'objet d'attaques virulentes : « Qui se nourrit d'autobiographies risque de faire beaucoup plus de graisse que de muscle », « Tout y passe, le sida, le chômage, l'Algérie, parfois il s'agit de préoccupations plus intimes, comme ce récit des souffrances d'un hémorroïdaire reçu tout récemment » (cité dans Lejeune, 1998a, p. 12). L'autobiographie demeure, quels que soient les milieux littéraires ou scientifiques, une pratique au mieux prétentieuse, au pire illusoire et toujours suspecte, concourant à l'autopromotion de sujets omnipotents et vicieuses d'un fantasme d'auto-engendrement (Chiantaretto, 1995, p. 267).

Quoiqu'il en soit de ces attaques dont l'excès est frappant, l'autobiographie a suscité de multiples travaux et dispose maintenant d'ouvrages d'analyse et de présentation systématique (par exemple, Lecarme & Lecarme-Tabone, 1997) qui facilitent le repérage et la prise en compte de propositions théoriques discutées et mûries.

Évolutions

Les théories linguistiques et sémiotiques ont parallèlement connu des évolutions sur lesquelles nous reviendrons quand nous analyserons les rapports entre texte et action. Observons à ce moment de notre propos que nous disposons d'approches plus systématiques concernant les régularités

et les contraintes portant sur les relations transphrastiques. Nous sommes passés d'une linguistique de la phrase à une linguistique du texte, qu'il soit oral ou écrit (voir en particulier les travaux d'Adam, 1992a, 1992b, Bronckart, 1996 et Bronckart, Bain, Schnewly, Daraud & Pasquier, 1985). C'est également le cas en sémantique, où un redéploiement fondamental a été opéré entre palier lexical et palier textuel (en particulier les travaux de Rastier, 1994, 1996). Nous disposons donc de nouveaux outils descriptifs et d'instruments d'analyse qui ne présentaient pas un tel caractère d'achèvement ou de systématisme il y a quelques 30 ans. La narratologie s'est elle-même modifiée, sans rejeter certains acquis du moment structuraliste, mais en reconsidérant les positions de l'auteur et du lecteur, et en « réhistorisant », si j'ose dire, le travail toujours situé de l'analyse et de l'interprétation. Le postulat même de l'immanence (tout le texte, mais rien que le texte, sans considération aucune du « réel » auquel tout texte non fictif renvoie, ni de son contexte d'énonciation), à la base de la rigueur des outils d'analyse construits, connaît de fortes réévaluations et est assiégé de toute part :

Seule, en effet, la critique de l'immanence[...]permet d'entrouvrir l'analyse du discours et de son sujet à l'espace de la présence réelle et effective au monde, de déchirer l'écran qui barre le chemin de cette insertion, impliquée par l'expérience même du langage. (Bertrand, 2000, p. 67)

Ce propos est énoncé dans le chapitre récapitulant les propositions sémiotiques d'analyse de l'énonciation, et ce n'est sans doute pas un hasard. Le texte est considéré comme la résultante de la « force impersonnelle de la contrainte » et de « l'affirmation singulière du sujet ». Le texte est un produit. Il est aussi une effectuation : le virage pragmatique est saisissant, et d'une rupture radicale avec les orientations qui prévalaient antérieurement.

LES DIMENSIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES DU RECOURS AU RÉCIT

Ce deuxième développement aborde les rapports entre texte et action. Il prend appui sur les propositions théoriques de Ricœur, dont l'analyse dégage les enjeux épistémologiques sous-tendant les concepts construits. Cette analyse conduit à expliciter l'amphibologie permanente de l'herméneutique, amphibologie indépassable, revendiquant à la fois une liberté critique dans l'interprétation, mais requérant dans le même temps sa mise sous contrôle par une régulation sémiotique de l'analyse.

Le récit comme intrigue et imitation

La pensée de la conjonction entre texte et action doit beaucoup aux travaux de Ricœur (en particulier *Temps et récit*, 1983) qui proposent une théorie notable de la contribution du récit à la compréhension de l'action. L'ouvrage connaîtra un grand retentissement, en particulier dans les champs de la narratologie et de l'historiographie et sera dès lors abondamment commenté. Dans le cadre de la réflexion présente, nous retiendrons essentiellement le thème de la *configuration* propre au récit (comme Delory-Momberger, 2000, p. 224 ; Rastier, 1999, p. 173 ; Revaz, 1997, p. 163), qui constitue une des contributions majeures de *Temps et récit*.

L'analyse porte sur les rapports entre le fait de raconter une histoire, posé comme activité, et les dimensions temporelles de l'expérience humaine. Le récit est constitué par une opération de configuration que le *muthos* aristotélicien concrétise et que Ricœur (cf. p. 69) traduit par *mise en intrigue* plutôt que *mise en histoire* (en s'éloignant ainsi des traductions habituelles de *De la Poétique* d'Aristote). Une telle traduction lui semble en effet plus proche de ce que vise Aristote par les définitions mêmes que celui-ci propose du *muthos* en terme *d'agencement de faits*. L'opération de configuration se définit ainsi par trois caractéristiques : une série d'actions successives et d'événements divers devient une totalité organisée et clôturée ; des éléments aussi disparates que des agents, des circonstances ou des moyens sont organisés de manière significative (synthèse de l'hétérogène) ; chaque constituant du récit est repérable au plan de la contribution qu'il fournit à l'opération de mise en intrigue.

On peut après Revaz (1997, p. 166) se demander si le récit est le seul type textuel à connaître une opération de configuration, et admettre que d'autres types de texte, comme l'argumentation, la description ou l'explication sont le produit de configurations spécifiques qui leur permettent d'être appréhendés comme totalité intelligible. Plus largement, on peut reconnaître évidemment que l'activité textuelle ne peut être contenue entièrement dans la mise en intrigue, parce que tout texte ne se réduit pas à de la narration, et que celle-ci, dès lors que l'on y regarde de près, ne constitue qu'une des modalités textuelles du récit, comme nous le verrons plus loin. Mais nous considérons que nous avons fait là un pas majeur pour mieux cerner une dimension de l'activité propre au récit et partant de l'autobiographie. L'enjeu décisif selon nous tient au fait que l'opération de mise en intrigue définit l'activité propre au récit et qu'en même temps son efficace porte sur de l'*agir* humain en particulier, qu'elle organise dans une forme cohérente et intelligible : différents faits et événements sont agencés par cette opération.

Mais le point important est ici : on ne peut résumer la proposition théorique de *Temps et récit* au seul *muthos*. Ricœur lui confère en permanence un caractère *d'imitation* ou de *représentation* par la mise en relation

permanente et systématique du muthos avec le concept de *mimésis*, également emprunté à la *Poétique* d'Aristote. Pour celui-ci, « la tragédie est la représentation d'une action ». Ricœur retient la « quasi-identification » entre les deux expressions : imitation ou représentation d'action, et agencement de faits. Ricœur note que la *mimésis* (1983, p. 93) ne doit pas être entendue comme un « décalque d'un réel préexistant » (imitation) ou « redoublement d'une présence » (représentation), mais comme une « [...] coupure qui ouvre l'espace de fiction. L'artisan de mots ne produit pas des choses, mais simplement des quasi-choses, il invente du comme-si ». *L'imitation* est coupure et lien. Elle fonctionne en fait comme médiation entre le réel, l'amont de l'œuvre (ce que Ricœur nomme *Mimésis I*), car « imiter ou représenter l'action, c'est d'abord pré-comprendre ce qu'il en est de l'agir humain » (p. 125), l'œuvre elle-même (*Mimésis II*) et la refiguration opérée par l'acte de lecture (*Mimésis III*) qui marque « son entrée dans le champs de la référence » (p. 137). Ce que reçoit et reconstruit le sujet par l'opération de la lecture, ce n'est pas seulement le sens de l'œuvre mais également la référence, « c'est-à-dire l'expérience qu'elle porte au langage et, à titre ultime, le monde et sa temporalité qu'elle déploie en face d'elle » (p. 148).

La prise en compte de la *mimésis* dans l'opération narrative constitue un moment stratégique du dispositif théorique : il est incontestablement un coup de force contre l'immanentisme linguistique et sémiotique, que le muthos cependant préserve et assure à sa manière propre, et permet ainsi un nouveau rendement à une théorie du récit en lui ouvrant les champs de la fiction et de l'historiographie. Il s'agit de comprendre et analyser la force et les pouvoirs des œuvres de fiction, en terme de compréhension de soi et du monde, et de caractériser également les modalités particulières de l'intelligibilité historique.

Les enjeux épistémologiques

Le récit n'est pas constitué que de mots, il livre des faits représentés (c'est la triple *mimésis*). Le récit ne livre pas que des faits, il est constitué de mots (c'est le muthos). *Temps et récit* invite à ne pas trancher par exclusion entre ces deux opérations, mais au contraire à les analyser conjointement, sans prévalence de l'une ou de l'autre, car l'une et l'autre se convoquent mutuellement.

Ce point nous paraît capital et invite à remonter à la genèse de *Temps et récit*, en particulier dans les *Essais d'herméneutique 2* (Ricœur, 1986, mais qui rassemble des textes écrits pour la plupart durant les années 70). Deux constats sont à retenir de cet examen. Le premier concerne le relevé de convergences et d'aporées communes entre théorie du texte, théorie de l'action et théorie de l'histoire. Ces observations conduisent à formuler des

corrélations. Le second constat porte sur la mise en place d'un dispositif argumentatif qui traverse l'ensemble des essais rassemblés, les apories rencontrées par chacune des théories invitant à dépasser l'opposition polaire de l'expliquer et du comprendre léguée par Dilthey, au profit d'une « dialectique fine » où ces deux positions deviennent des moments relatifs à un processus général d'interprétation. L'enjeu de la discussion est donc épistémologique. Il est clairement affirmé que le comprendre de Dilthey ne vise aucunement à réhabiliter une forme d'« obscurantisme romantique » face aux héritages de Galilée, Descartes ou Newton, mais de conférer à la « compréhension une respectabilité scientifique égale à celle de l'explication » (cf. p. 163). Dès lors l'investissement dans une théorie du texte est très clairement à mettre en relation avec cette visée, car la prise en compte des travaux sémiologiques (de Greimas en particulier) sauve l'objectivation propre au travail scientifique du soupçon d'une naturalisation contestable et mutilante de son objet. La spécification des épistémès voulue par Dilthey est ainsi assurée, mais déplacée (le sémiotique n'est pas un naturalisme, ou alors d'un type particulier, et échappe donc à sa critique), avant que d'être déployée dans une corrélation inclusive de l'expliquer et du comprendre.

Ainsi, concernant le texte, est-il affirmé en effet que la lecture ne se réduit pas à une seule écoute, mais dépend des codes que l'analyse structurale dégage. Le passage par l'explication n'est en rien destructeur d'une compréhension intersubjective. De même concernant l'action, l'opposition léguée par les travaux de Wittgenstein et d'Anscombe entre raison d'agir et cause, donc entre action et événement, suppose une articulation intégrant le phénomène humain comme se déployant selon deux régimes de causalité et de motivation. La poursuite de l'analyse intégrant les travaux de von Wright développe le même schéma argumentaire. Agir, ici, c'est produire un changement dans le monde, changement décrit comme système partiel clos identifiable par sa mise en mouvement. On est alors du côté de l'explication. Mais cette mise en mouvement suppose une capacité d'intervention où « la notion de pouvoir est absolument irréductible » (cf. p. 173). La compréhension est alors du côté de la prise en compte de sa motivation. Selon les perspectives ainsi dégagées, les convergences entre théorie du texte et théorie de l'action ne sont pas fortuites, parce que le texte constitue un bon paradigme pour l'action et que l'action est un bon référent pour toute une catégorie de textes.

Une herméneutique indépassable et sous contrainte

Peut-on néanmoins considérer l'action comme un « quasi-texte » ? Cette question traverse l'ensemble de l'argumentation et suppose une discussion, sans doute décisive pour stabiliser ce qui peut être attendu d'une contribution du récit à une analyse de l'action, et plus particulièrement du récit

autobiographique à l'étude de la formation des personnes, en particulier dans le champ des histoires de vie. Nous faisons l'hypothèse tout d'abord que cette question traversante (l'action comme texte) est dans la réflexion de Ricœur mise sous la rection d'une préoccupation épistémologique qui vise à articuler l'herméneutique à une objectivation qui l'encadre et l'assure. Il y a en conséquence un aspect surplombant du thème herméneutique, lequel commande la discussion, et concerne sa viabilité même. Nous sommes ici à un point déterminant et crucial pour toute démarche de recherche scientifique s'appuyant sur des documents écrits (quels qu'ils soient sans doute, mais particulièrement des récits) utilisés comme corpus. Il y a une tension constitutive de l'herméneutique définie par la double revendication d'un geste objectivant et dans le même temps d'une liberté critique qui lui confère son mobile et son dynamisme. Elle se définit comme « théorie de l'interprétation des textes et des autres performances sémiotiques » (Rastier, 1997, p. 119), travail objectivant, et conjointement elle institue l'unité de la connaissance humaine dans une dimension de « conjecture » ne pouvant prétendre qu'à une certitude toujours révisable, travail critique. Développons.

L'ordre herméneutique, dans une perspective englobante, définit la médiation entre le « texte d'une part, et l'histoire et la société dont le texte procède par le biais des pratiques où il est produit et interprété » (cf. p. 133). L'herméneutique conduit à prendre en compte le caractère toujours situé d'une interprétation et des parcours de sens qu'un texte peut supporter. Il y a un déplacement de l'immanence qui n'est plus interne au texte mais à la pratique d'interprétation. La description linguistique ne se substitue pas aux lectures possibles d'un texte mais identifie les contraintes linguistiques définissant les « parcours » interprétatifs. L'herméneutique ne constitue donc pas seulement un cadre général et régulateur honorant la rigueur de tout effort systématique d'analyse, elle pointe la spécificité de l'objet humain, défini comme animal sémiotique, un « objet qui parle », et dont l'agir présente dès lors, et déjà là, une composante interprétative potentiellement productrice d'autorectification, mais aussi d'erreur ou d'automystification. La rigueur n'exclut pas une déraison.

Cette amphibologie de l'herméneutique semble traverser toute son histoire : elle est une liberté critique qui, contradictoirement, ne peut renoncer à la détermination d'une vérité comme régulation de son activité.

Un constat assez amusant s'impose : l'herméneutique philosophique de ce siècle, quoique consciente de devoir son impulsion à Luther et à l'orientation vers la seule Écriture (*sola scriptura*), se satisfait cependant d'une vulgate quand il s'agit de sa propre histoire. [...] Car c'est au sein de la logique, telle qu'elle se renouvelle aux XVI^e et XVII^e siècles, que l'herméneutique prend d'abord place en développant un mode original de raisonnement. (Thouard, 1997, pp. 9 et 13)

Schleiermacher, parallèlement à son herméneutique, a construit une *Dialectique*, non traduite en français et difficilement accessible en Allemagne, qui réintroduit la question de la vérité. « C'est un art de la discussion, une tentative d'analyser la régulation qu'opère la discussion rationnelle sur la diversité irrationnelle des significations qui prétendent à la valeur » (Wismann, 1997, p. 80). L'herméneutique désigne ainsi une spécificité irréductible de l'agir humain par l'identification des significations qui en donnent le motif. Elle propose un cadre général des processus d'interprétation et de production des connaissances, mais requiert à tous les paliers de sa réalisation des formes d'objectivation qui la prémunissent de l'élaboration délirante et, plus simplement dit, du n'importe quoi.

Ricœur (2000), pour le compte de l'historiographie et contre un narrativisme excessif, insiste sur la rupture épistémologique qu'introduit la science historique par ses dispositifs documentaires attestant la factualité de son objet et le travail argumentaire propre à la phase explication/compréhension.

Résumons. Une herméneutique indépassable, dès lors qu'elle thématise les conditions et les parcours de l'interprétation, mais sous contrainte permanente de la preuve et de l'objectivation, dans les lieux mêmes définis par le texte. C'est donc l'analyse du texte qu'il convient de privilégier.

UNE CONTRADICTION VIVE : LE TEXTE EST L'ACTION, LE TEXTE N'EST PAS L'ACTION

Le constat d'une herméneutique primordiale pour autant que l'on en reconnaisse les contraintes « matérielles » (Szondi, 1989) ou « objectives » (Cevermann, in Delory-Momberger, 2000) conduit à travailler la mimésis comme une contradiction interne dont le jeu peut être fructueux : le texte est *comme* l'action, le texte n'est pas *comme* l'action. Formulé autrement, le texte est action en tant qu'il est activité langagière, mais le texte n'est pas *comme* l'action en tant qu'il ne peut prétendre à restituer la totalité de l'action. Nous partons du texte, et non pas de l'action, parce que nous travaillons sur des récits. S'il y a métaphore, imitation de l'action, c'est qu'il y a un apparemment qui n'est possible que dans le déplacement, la différence (opérée par le texte).

Le texte *en tant qu'il est action* invite à scruter les opérations langagières dont il est l'effectuation, et pas seulement le théâtre. Il nous conduit à les repérer et à observer de près comment la mise en intrigue fonctionne. Une telle orientation n'est pas concevable sans honorer la prise en compte des multiples contraintes linguistiques à l'œuvre dans le récit. Elle conduit à saisir comment la configuration propre au récit ne s'épuise pas dans la

seule narration en terme de type textuel attesté, mais se construit par de multiples transactions entre types différenciés. Nous dessinons ainsi ce qui peut constituer une contribution de la théorie des activités langagières (Bronckart, 1996 ; Bronckart, Bain, Schneuwly, Daraud & Pasquier, 1985) à l'analyse du matériel autobiographique.

Le texte n'est pas l'action. De cette contrainte, le texte n'est pas l'action, il nous faut faire une ressource. Vivre sa vie, ce n'est pas raconter une histoire ! Du moins pas tout le temps !... Deuxième terme de la contradiction. La vie narrativisée par le récit subit une modification dont il convient de prendre la mesure. La mise en récit suppose en premier lieu de multiples choix dans la sélection des moments biographiques et leurs modes de mise en connexion. Le récit « discrétise » le flux biographique et suppose *nécessairement* l'élaboration d'une posture énonciative qui produira des points de vue particuliers et des focalisations, définies comme mode de présence du narrateur dans le texte. La contrainte de la linéarité de la manifestation verbale conduit à présenter successivement ce qui peut être simultanément. Il faudra nécessairement construire une vitesse du récit, constante ou changeante, par rapport au temps chronique de la vie, et source par conséquent de variations d'échelle qui redéployeront à chaque fois les formats de l'action (du « micro-événement » longuement développé à plusieurs années évoquées en quelques lignes).

Il nous faut évidemment faire un pas de plus dans la spécification du récit autobiographique. La configuration de l'action qui le définit dépend principalement d'un travail de remémoration. Ce travail peut être accompagné d'un retour sur des archives personnelles (agenda, courrier, photographie, divers documents et objets), mais il n'est pas douteux que les caractéristiques mêmes de la mémoire ne soient puissamment sollicitées et que Rastier (1999), évoquant les travaux de Bartlett en particulier (1932), rappelle :

La mémoire façonne les événements passés de trois manières complémentaires : la simplification (elle élimine), l'accentuation (elle promeut certains détails, ou les exagère – un bosquet devient forêt), enfin la mise en cohérence (et l'on souligne la propension des sujets à fixer le sens de leurs souvenirs). (p. 192)

Ces processus de schématisation, d'amplification et d'ordonnement favorisent le repérage des potentiels évaluatifs dont ils portent la trace : les événements et actions retenus le seront en fonction d'un réseau de valeur qui transforme précisément la succession d'événements ou d'actions en histoire ou en intrigue. Ces potentiels évaluatifs définissent les foyers d'investissement du sujet, comme facteurs de mobilisation ou de réorientation (selon leur valence positive ou négative) et que l'on posera par hypothèse plausible aux sources du développement et de la formation du sujet.

Ces processus de schématisation conduisent en outre à repérer des moments différenciés dans l'histoire d'une personne, dont la force de questionnement ne s'épuise pas nécessairement dans l'hypothèse de l'illusion rétrospective. L'intérêt du récit est de resituer l'action du sujet parmi des temporalités multiples, en lien avec des bifurcations antérieures, des renoncements, des épreuves surmontées ou non. L'action est une négociation entre ce qui s'est imposé biographiquement en de multiples transactions antérieures, productrices de situations particulières, et ce qui subsiste d'horizons d'attente en souffrance ou en redimensionnement. L'action réalisée est toujours un écart par rapport à son projet initial et transforme le sujet ou ne le laisse pas intact. Nul n'a le pouvoir de revenir en arrière. L'effectuation produit de la nouveauté, sans pour autant effacer ou écraser son motif initial. La formation est une dynamique potentielle qui peut être déçue, en attente, ou en déploiement chanceux. C'est bien cette dynamique que le récit, par la discrétisation qu'il introduit, peut permettre d'appréhender et d'en décrire la structure.

ANALYSES

Le développement suivant évoque brièvement les conditions de recueil du corpus, puis une esquisse d'analyse articulée sur deux méthodologies. La première vise à rendre compte des activités langagières suscitées par le genre de l'autobiographie dans une situation de séminaire de formation. La seconde explore les ressources heuristiques de l'analyse sémiotique des segments narratifs identifiés par la première opération.

Analyse 1, le récit est l'action

Nous disposons d'un corpus de 22 récits de vie recueillis entre 1989 et 2000, dans le cadre de séminaires optionnels (ils supposent une démarche volontaire éclairée par des réunions d'information), que nous avons conduits à l'Université de Genève et qui regroupent un petit nombre d'étudiants (huit ou neuf) pendant une année académique (soit 27 séances). Les auteurs m'ont autorisé à faire usage de leurs récits écrits en version intégrale dans le cadre d'une recherche en cours.¹ Les objectifs et les démarches de travail mises en œuvre correspondent à ce qui a été énoncé plus

1. Cet aspect est conforme à la charte éthique définie par l'Association Internationale des Histoires de vie en formation (cf. de Villers, 1996), qui stipule en particulier que les récits de vie ne peuvent être cités ou évoqués qu'avec l'accord explicite des auteurs. Cet accord dans le cas présent est formalisé par écrit signé. Les textes ont été « anonymisés » (en particulier changement des prénoms, patronymes et toponymes) ; les citations sont fidèles aux originaux, coquilles comprises.

haut (cf. Baudouin, 2001). Au plan pragmatique, il est nécessaire de prendre en compte un travail de contractualisation définie comme l'assomption progressive d'un questionnement que l'on peut résumer ainsi : faire le récit de son histoire en privilégiant les dimensions éducatives, apporter son témoignage propre ou son point de vue sur l'objet d'étude, repérer les éléments biographiques déterminants singuliers ou plus généraux de la formation.

Le tableau suivant schématise les dimensions à l'œuvre dans ce type de séminaire.

Tableau des étapes de travail du séminaire Histoires de vie en formation

	Phases de réalisation	Dominantes de l'activité
Étape 1	Orientation et volontariat informé	Dimension intentionnelle
Étape 2	Appropriation d'un cadre de référence théorique	Dimension cognitive
Étape 3	Négociation et contractualisation du cadre éthique	Dimension normative
Étape 4	Production et communication des récits	Dimension narrative
Étape 5	Analyse des récits	Dimension interprétative
Étape 6	Synthèse et mise en perspective des travaux	Dimension évaluative

Les récits de vie correspondent à la quatrième étape, laquelle ne retient ici que la phase des récits écrits (elle est précédée d'une phase de récit oral où chaque étudiant est invité à une première narration de son histoire selon la même orientation).

Les auteurs sont donc amenés à repositionner leurs choix initiaux et orientations narratives par rapport à une première expérience de récit. Le plus souvent ce repositionnement est explicité dans le récit. Ces récits concrétisent (en même temps qu'ils en sont le produit) une *situation diffuse d'interlocution* : ils s'adressent aux membres d'un séminaire (une *dialogique textuelle* est à prendre en compte de ce point de vue-là) qu'ils rencontrent régulièrement, mais qui sont évidemment absents au moment de la rédaction (comme dans une situation épistolaire) ; cette interlocution est diffuse au plan de la temporalité également : écrire un récit de vie prend du

temps, l'activité peut se dérouler sur plusieurs semaines. On est dans une forme itérative de dialogue, qui là aussi n'est pas sans rappeler la forme d'échange propre à une correspondance suivie.

Ces récits sont ensuite remis aux participants du séminaire, chacun étant chargé de l'analyse d'un des récits (cinquième étape). Ils correspondent donc à une phase de travail, qui dispose d'un amont (l'enseignement sur les processus de formation, le questionnement personnel, un premier récit oral) et d'un aval (l'analyse des récits et un effort de synthèse plus transversal). Quel est l'impact de cette situation langagière sur les textes produits, et en particulier sur le genre de référence (l'autobiographie), que Lejeune (1975, p. 14) analyse ainsi : « Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur sa personnalité » ? Il en propose les propriétés suivantes :

- a) Forme du langage : récit, en prose
- b) Sujet traité : vie individuelle, histoire d'une personnalité
- c) Situation de l'auteur : identité de l'auteur et du narrateur
- d) Position du narrateur : identité du narrateur et de personnage principal, perspective rétrospective du récit.

Un premier examen permet de confirmer les points c) et d). La fameuse relation d'identité *auteur = narrateur = protagoniste principal* fonctionne comme dans la plupart des récits autobiographiques sur la base d'un *pacte*, marqué par un paratexte (p. de couverture, ici p. 1 des documents originaux) comprenant le nom propre de l'auteur, et assurant par la médiation des conventions sociales un premier palier d'identité entre auteur et narrateur. Ensuite nous sommes en présence de récits autodiégétiques (Genette, 1991), où l'identité du narrateur et du personnage se marque par l'usage de la première personne (on peut prendre en compte la distinction introduite par Lejeune (1975) entre personne grammaticale et identité de l'individu à laquelle renvoie la personne grammaticale : je dispose en effet d'un récit où le protagoniste principal est systématiquement évoqué à la troisième personne). Nous sommes donc bien dans le cas de « l'autobiographie classique ». Observons que la prise en compte du paratexte ouvre à une autre dimension : l'ancrage institutionnel des documents produits (mention de l'université, de l'intitulé du séminaire, du patronyme de l'enseignant, de datation, comme dans tout écrit universitaire). Ce point est à prendre au sérieux, car il nous met du point de vue du genre de texte dans une situation mixte : autobiographie, mais aussi écrit universitaire. Ainsi que nous le verrons plus bas dans le repérage des types textuels, le récit propre aux histoires de vie en formation intègre des discussions à caractère argumentatif ou théorique qui échappent à la catégorie du récit.

Le point b) peut ouvrir une discussion sémantique dans la mesure où l'accent biographique est porté principalement sur les dimensions éducatives et formatives. Il nous faut en première approximation prendre la mesure de cette inclination. Il sera question de la vie individuelle de la personne, mais dans une perspective thématique particulière. L'analyse de la sélectivité thématique ainsi introduite et sa variation selon les personnes introduisent une sémantique de la formation que les récits développent dans cette spécification.

Le point a) ouvre la discussion et l'analyse des types textuels mobilisés dans l'activité langagière. La question première est de clarifier les régularités auxquelles on peut s'attendre, compte tenu des caractéristiques de la situation langagière qui est la même pour tous. On peut donc s'attendre à des propriétés communes qui travaillent ou s'imposent à chacun. Mais on peut également se demander à quoi renvoient les spécificités individuelles rencontrées dans les textes, en terme de posture narrative, d'activité langagière et réflexive. Nous sommes ici dans l'entrée évoquée du texte comme action et nous développons notre analyse à partir du cadre des activités langagières (Bronckart, 1996, en particulier) dont nous exposerons sommairement les attendus. La classification proposée repose en premier lieu sur le jeu des opérations énonciatives qui relie ou délie le discours des paramètres de la situation langagière concrète en cours. Soit le monde discursif construit (le texte) implique la situation énonciative en cours (le texte « embraye » sur la situation), soit il s'en autonomise (le texte « débraye de la situation »). Dans chacune de ces grandes catégories, les textes peuvent se développer selon les ordres du raconter (les faits sont reliés à une origine spatio-temporelle explicite, posés dans un ailleurs, et sont disjoints du contexte) ou de l'exposer (les faits sont conjoints au contexte immédiat ou général). Le jeu de cette combinatoire permet un repérage de base des activités langagières de la manière suivante :

- discours interactif (texte et contexte conjoints, implication de l'action langagière en cours dans le texte) ;
- récit interactif (texte et contexte disjoints, implication de l'action langagière) ;
- discours théorique (texte et contexte conjoints, autonomie par rapport à l'action langagière en cours) ;
- narration (texte et contexte disjoints, autonomie par rapport à l'action langagière).

Cette classification est attestée par des marques linguistiques particulières que nous n'avons pas la place de décrire ici, mais qui permettent de relier des caractéristiques du texte aux activités langagières retenues.

De la situation langagière brièvement évoquée plus haut, peut-on déduire une série de régularités que l'analyse a pour tâche ensuite de vérifier ? Dans la mesure où ces récits correspondent à une phase particulière d'un travail collectif, on peut s'attendre à trouver la trace de cette interlocution diffuse. Les paramètres de l'action langagière en cours sont alors repérables et impliqués dans les textes, en particulier dans les introductions des récits qui explicitent souvent les modes de planification textuels retenus par les auteurs, en faisant référence aux choix qu'ils ont opérés et en argumentant les thèmes qu'ils privilégieront. On peut donc s'attendre à des segments de *discours interactif*, où les coordonnées générales du monde discursif construit sont conjointes au monde ordinaire des participants du séminaire, avec une implication dans le texte de l'action langagière en cours.

Extrait : Il y a une idée fréquemment évoquée dans notre groupe, mais aussi dans la littérature sur les histoires de vie, qui est celle de dire que le récit peut varier en fonction du fil rouge qui est choisi pour le raconter. Le fil conducteur fonctionnerait comme une sorte de filtre du récit, puisqu'il n'est pas possible de tout raconter. Cependant, il me semble que cette idée n'est pas tout à fait vraie, puisque après avoir essayé de me raconter ma vie en choisissant différents thèmes, je me suis rendue compte que finalement il y a des choses que j'ai envie de raconter et que je les réintroduis systématiquement, quel que soit le fil conducteur du récit. Finalement le contenu du récit varie très peu, et la question que je choisis pour mon récit ne sert que de prétexte pour raconter ce que j'ai envie de raconter. Ceci étant, je me suis alors demandée s'il ne valait pas mieux prendre le problème à l'envers. C'est-à-dire commencer par parler de ce qui m'intéresse, puis rechercher ensuite le fil rouge. À la fin du récit je pourrai alors me demander pourquoi est-ce si important pour moi de raconter cela, et pas autre chose. Je reviendrai donc sur cette question lors de la conclusion (Récit de Florence).

À cette première caractéristique, qui porte la trace de la situation (un séminaire de formation) dans laquelle évoluent les auteurs, il convient d'associer une deuxième caractéristique qui tient à la nature même de l'activité narrative. Il s'agit pour chacun de mettre en forme certains aspects de son histoire personnelle. On est donc en face d'une dialectique temporelle entre la situation actuelle, propre à son implication dans le texte et rendant compte des préoccupations présentes de l'auteur, et la construction d'un discours restituant des époques passées, par définition disjointes de l'ici et maintenant. Nous sommes donc confrontés à d'importants segments de *récit interactif*, récit dédié à l'évocation du passé (du ce qui n'est pas là), mais *interactif* dans la mesure où la situation d'interlocution diffuse ne cesse pas pour autant, y compris dans les moments narratifs.

Extrait : Je suis née à Genève, il y a 44 ans. Prématurée de trois semaines, je suis restée à la maternité pendant que ma mère rentrait sans moi. En fait, rien ne justifiait tellement ce placement en couveuse, je me portais bien, sauf que mon

poids et ma taille ont été considérés comme trop petits pour l'époque. Actuellement, on ne séparerait pas un nouveau-né de sa mère pour de telles raisons. Je peux donc imaginer, avec le recul, que ces moments n'ont pas été faciles à vivre pour la petite famille qui commençait à se constituer et que ces premiers instants ont peut-être eu des incidences sur le futur familial.

De mon enfance proprement dite, je garde plutôt de bons souvenirs.

Mes grands-parents maternels étaient très présents et m'ont servi de modèle identificateur. Chaque jeudi, j'allais dîner chez eux et j'y retrouvais alternativement mes deux cousines.

Mon grand-père avait une patience infinie, il jouait beaucoup avec nous et nous emmenait souvent au parc des Bastions. Il me semble que parfois nous faisons tourner notre grand-père en bourrique, mais il se prêtait volontiers à nos jeux et à nos forces ! (Récit d'Aurélié)

Néanmoins, il faudra se demander si l'implication de l'activité langagière en cours dans les récits étudiés est « obligée », et s'il n'est pas possible d'observer des mouvements d'autonomisation partiels ou plus systématiques, aussi bien dans l'ordre du discours interactif (séquences argumentatives ou explicatives), nous aurions alors affaire à des segments de *discours théorique*, que dans l'ordre de la restitution de certains éléments du passé, nous serions alors en présence de *narration*.

Extrait : Piaget avait décrit le développement cognitif de l'enfant, qui part d'un point de vue autocentré, pour se décentrer peu à peu. Il illustrait parfaitement ce processus par exemple avec l'expérience des trois montagnes. Piaget a décrit ce processus d'un point de vue cognitif. Mais je crois qu'il s'agit d'un phénomène de décentration beaucoup plus large. D'après Schmidt Kitsikis (UNIGE), cette possibilité de décentration cognitive nécessite un développement similaire au niveau affectif, qui va du narcissisme (amour de soi) vers la relation d'objet (amour de l'autre). Ce processus est censé être achevé à l'adolescence selon les théories classiques. Je ne partage pas ce point de vue. Car je sens très bien que pour moi, ce développement est toujours en cours. Il est même assez récent. La décentration signifie concrètement la capacité de prendre en compte un point de vue différent du sien, donc la capacité à relativiser son propre point de vue. Cela va aussi de pair avec l'empathie la compréhension d'autrui. Je crois que c'est à partir du moment où l'on commence réellement à entendre le point de vue de l'autre que l'on accède à la différenciation entre soi et autrui. C'est-à-dire que l'on accepte que l'autre soit différent de soi. Ces trois aspects : décentration, relativisation de son propre point de vue et tolérance (acceptation de la différence) sont donc très liés. (Récit de Florence)

Extrait : En 1959, l'Espagne vivait sous la dictature de Franco. Les régions du sud étaient défavorisées par rapport à celles du nord où toute l'industrie s'était installée.

Luis et Pilar, après leur mariage et en guise de voyage de noces avaient émigré vers Balaguer un village de Lérida en Catalogne, où lui avait déjà trouvé du travail avant de partir pour se marier.

Pour Pilar ce village était presque l'étranger, bien qu'elle ait déjà habité à

Madrid pendant trois ans, mais ici c'était encore différent : elle ne connaissait personne, elle ne comprenait pas la langue de gens du village. Avant d'être venue, elle ne savait même pas qu'il existait en Espagne des régions où leur population ne parlaient pas le castillan. Pour elle, comme pour la plupart des espagnoles pendant le franquisme, l'Espagne était une, seule, et grande. En plus dans le village, elle n'avait rien à faire, à part de s'occuper de son mari, qui partait souvent en voyage pour cinq ou six jours. Pilar, ma mère, m'a à peine parlé de cette époque, mais elle m'avait fait comprendre qu'elle avait été une époque difficile. (Récit de Pilar)

Par ces quelques exemples, nous voulons attirer l'attention sur le fait que le récit de vie attesté ne se construit pas que d'une seule logique narrative. La mise en intrigue qui le définit se soutient de multiples activités qui restituent la diversité des choix opérés par les auteurs. La narration, quels que soient ces degrés d'autonomisation par rapport au contexte, paraît encadrée par des formes d'argumentation voire de dialogue diffus, qui la soutiennent ou la réorientent. Florence fait le récit de sa vie en une page, puis sélectionne une série de thèmes (le féminisme, la psychanalyse, la relativisation) qui vont la conduire à trois récits successifs, s'appuyant sur des moments biographiques différents ne respectant pas nécessairement la chronologie de sa biographie, et enchaînant par conséquent des séquences argumentatives et des séquences narratives d'une manière extrêmement serrée. La situation d'interlocution diffuse dans laquelle elle se trouve vis-à-vis de ses lecteurs (les autres membres du séminaire) peut à tout moment faire retour dans le corps du texte, alors que celui-ci peut s'en émanciper totalement à d'autres moments. Il y a d'ailleurs une discussion très technique à conduire sur les rapports entre récit interactif et narration, dans la mesure où le récit autobiographique emprunte les formes attestées du premier (le *je* évidemment, quelques marqueurs temporels par rapport à la situation d'énonciation, et renonce souvent aux temps marquant le passé) pour développer néanmoins un discours qui peut être radicalement autonome par rapport à l'action langagière en cours.

Le récit développe ainsi, et en première approximation, une logique strictement narrative, qui donne accès aux particularismes singuliers de la personne et invite à la prise en compte des contextualismes divers qui marquent son histoire, et une logique argumentative, plus conceptuelle, définissant des thématiques traversantes, où des rationalités partageables sont alors accessibles, sans s'enfermer dans les singularités qu'elles mettent au travail. La détermination de cette double logique ne déprime pas ce qui peut être attendu des ressources heuristiques du récit. Elle conduit au plan méthodologique à identifier avec beaucoup de rigueur les segments qui correspondent au seul type textuel de la narration et permet alors d'accéder à une autre phase de l'analyse portant exclusivement sur les actions et événements que le texte apporte.

Analyses 2, l'action dans le récit

L'appui sur les activités langagières sommairement esquissées ici a montré une caractéristique essentielle d'autonomisation du discours par rapport aux contextes d'énonciation. Le plan sémiotique introduit des ruptures d'une très grande généralité qui, selon les travaux de Rastier (1999, p. 188), définissent trois zones « anthropiques » dans la mesure où ces ruptures sont attestées dans toutes les langues décrites. Nous reproduisons ici le tableau proposé par Rastier (p. 189).

	<i>Zone identitaire</i>	<i>Zone proximale</i>	<i>Zone distale</i>
<i>Personne</i>	JE, NOUS	TU, VOUS	IL, ON
<i>Temps</i>	MAINTENANT	NAGUÈRE, BIENTÔT	PASSÉ, FUTUR
<i>Espace</i>	ICI	LÀ	LÀ-BAS
<i>Mode</i>	CERTAIN	PROBABLE	POSSIBLE, IRRÉEL

La catégorie du *distal* est évidemment décisive pour saisir l'économie du récit et est présente dès les premiers travaux de Greimas concernant les récits mythiques. Le cadre proposé permet de saisir comment le récit articule ces différentes zones, et comment une biographie peut ou ne peut pas s'y déplacer. Le distal est à saisir toujours dans une axiologie propre au sujet qui le polarise positivement ou négativement. Il est investi et potentiellement source de mobilisation. Il est sans doute utile de repérer comment dans un fragment de récit de telles considérations peuvent être développées.

[...] La première année au lycée n'est pas facile pour moi, le décalage avec l'école est très important. J'ai choisi lettres, bien que j'avais commencé à aimer les sciences, mais j'avais peur de ne pas avoir le niveau suffisant.

Je me questionne souvent : pour quoi continuer si je ne peux pas aller à l'université après. Chaque fois que je me décourage ma mère est là pour me soutenir. Elle me dit qu'un jour je serais contente d'être arrivée à la fin.

Mon cousin Vicente arrive pendant l'année scolaire, il vient d'un voyage de Paris. Il me raconte comme cela est merveilleux : on peut acheter des livres qui sont ici interdits, écouter d'autres musiques, parler librement avec les gens. On parle ensemble de mes études, il s'intéresse à ce que j'étudie en histoire, en littérature. Il veut savoir ce que je pense, il me pousse à réfléchir sur tout ce qui se passe autour de moi. J'ai l'impression que c'est la première fois que quelqu'un s'intéresse à ce que je ressens. Et moi je ne sais pas ce que je pense, ni ce

que je sens, je m'oblige à réfléchir mais je n'ai pas trop de réponses. [...] J'ai pas encore 18 ans à la fin du bac. Je dois décider ce que je vais étudier après. Dans notre ville il n'y a pas grand choix. Les études de psychologie pourraient m'intéresser mais pour cela je devrais aller à Barcelone. Je n'ose même pas le proposer, cela coûterait très cher et je sais que mes parents ne seraient pas d'accord de me laisser partir seule dans une grande ville.

J'ai envie de faire quelque chose qui soit rapidement pratique pour que je puisse être un peu plus indépendante et apporter de l'argent pour aider mes parents. [...] À la fin de mes études d'infirmière, j'espère ne pas trouver de travail dans ma ville, j'aimerais avoir une excuse pour partir. J'ai envie de me sentir libre, de pouvoir décider comment et qui je vais aimer sans sentir le conditionnement de mes parents. J'ai envie de sortir, de faire ce que je veux sans devoir donner mille explications.

Dans l'hôpital où j'ai étudié me font une proposition pour rester travailler. Je n'ai pas le courage de refuser face à la pression de mes parents et au chômage qui existe en Espagne à ce moment-là. C'est peut-être mieux d'avoir ce travail plutôt que de rester dépendante d'eux. (...)

Pour cet automne je me suis inscrit à une école d'infirmière en psychiatrie. Pendant deux ans, j'irai deux jours par semaine à Barcelone tout en me permettant de continuer à travailler. Par cette formation, je m'approche d'un domaine qui m'a passionné pendant mes stages d'infirmière : l'être humain, la pensée. En même temps ces déplacements me donnent une marge de liberté par rapport à mes parents.

Mes parents sentent que je suis plus distante, que je m'échappe, que je ne suis plus la même.

Ces voyages à Barcelone deviennent rapidement très riches pour moi, je découvre une nouvelle manière de vivre avec les contacts que je fais dans cette ville, je continue à me découvrir à travers ces études. J'ai de plus en plus envie de m'envoler, mais je ne sais pas encore vers où. (Récit de Pilar)

Il est évidemment insatisfaisant d'extraire quelques lignes d'un récit qui comporte plus de 60 000 signes. L'occurrence devient proposition exemplaire dans le propos, alors que l'hypothèse de travail est que nous tenons plutôt une structure ordinaire de la dynamique de formation telle que l'analyse de l'action permet de l'appréhender dans le récit. Ce que nous souhaitons montrer ici, c'est la reduplication d'un schéma narratif où l'épreuve surmontée (le lycée, les études d'infirmière) définit l'impulsion et la forme du processus. Résumons : on est dans une province de la Catalogne, en 1974. La décision d'aller au lycée a été longue et difficile (le père de Pilar, routier, est défavorable à cette décision, la mère en position inverse de soutien), rien n'y prépare au plan identitaire et peu au plan proximal. On n'est absolument pas dans un schéma standard et « tout tracé ». Le lycée correspond à un vrai « distal », tout comme la psychologie à Barcelone, ou tout comme Paris que le cousin amène dans la zone proximale. Ces zones sont radicalement extérieures à Pilar et présentent dès lors une dimension distale par rapport à elle. Ces zones définissent des objets investis qui

pourront être intégrés si les « épreuves » connaissent une sanction positive. Le choix des études d'infirmière est une transaction contrainte, compte tenu des ressources à disposition. Elle est le lieu d'une autonomie pratique possible pour Pilar (c'est l'axiologie investie par l'auteur qui ici qualifie l'épreuve et lui donne sa valeur, la mère étant en position d'adjuvant (de soutien) et le père encore en opposant), mais le distal que représente Barcelone définit un « objet » en attente qui sera investi dès que l'occasion s'en présentera et qui d'une certaine manière rebondit au moment où Pilar rédige ces lignes, puisqu'elle est en études de licence à Genève.

La dynamique de la catégorie du distal dans les histoires de vie en formation peut se décrire de la manière suivante : dans un premier temps elle apparaît nécessairement dans le champ proximal du sujet (sinon elle est inaperçue) ; elle est posée comme *Objet*, valué ou dévalué ; dès lors qu'elle est investie, elle distribue une *Épreuve* (ou série d'épreuves) qui constitue l'action développée par le récit, et intégrant diverses ressources, complexités et adversités ; il y a enfin *Sanction*, distribuée selon la réussite ou l'échec, et nouvelle *Qualification* du sujet. Nous intégrons ici les schémas narratifs décrits par les sémiotiques textuelles (Bertrand, 2000, p. 181, 191). Le récit permet d'appréhender plusieurs états successifs d'une biographie qui définissent autant de « périodes », où l'identitaire d'un moment sur la ligne de temps est le produit (possible) de l'intégration d'un distal d'un moment antécédent, intégration qui se produit nécessairement par et dans la médiation de la zone proximale. La dynamique narrative de la formation de la personne s'appréhende dans ces développements successifs, où le changement de l'identitaire se définit par l'assomption de « distaux » antérieurs. La zone proximale du sujet définit alors l'espace décisif de la formation de la personne, puisqu'elle institue les lieux des contacts possibles ou non avec la composante distale et ses (dé)valorisations potentielles.

La dynamique du processus de formation définie comme parcours entre zones identitaires, proximales et distales présente au plan épistémologique un caractère générique : il constitue un modèle pouvant en principe rendre compte de tout processus biographique de formation. Mais ce caractère générique permet dans le même temps d'honorer les dimensions singulières de ce même processus, en tant qu'il permet d'analyser les spécificités des zones propres à chaque récit. Une des originalités majeures à nos yeux des histoires de vie en formation, et qui tient aux singularités marquant la formation des personnes, est ainsi assurée (Baudouin & Türkal, 2000).

CONCLUSION

Récapitulons les problèmes abordés à l'ouverture de ce texte et les hypothèses que nous proposons à la réflexion, en commençant par le thème des *limites* propres à l'approche biographique pour une théorie de la formation. Ces limites tiennent aux caractéristiques mêmes du récit, lequel privilégie l'action et l'événement, les moments-charnières, les ruptures, les transformations, et méconnaît ainsi ce que les prises de forme de l'adulte doivent à l'habitude insaisissable, à l'usage répété et sans relief, à l'« incorporation » des situations personnelles et professionnelles dans le temps inchangeant et constant et qui dès lors s'identifie médiocrement. Les approches telles que l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), l'instruction au sosie (Clot, dans ce volume) ou les pratiques d'autoconfrontation développées dans les champs de la formation et/ou de l'analyse du travail contribuent à l'identification de ces savoirs « tacites » et qui évidemment représentent un accès caractéristique à des dimensions importantes de la formation de l'adulte (Baudouin, 1999).

Mais ces limites, dès lors qu'elles sont reconnues, permettent de saisir mieux ce qui spécifie l'apport du récit à l'analyse de l'activité et de la formation, et qui tient à la restitution des temporalités successives de formation sédimentées dans l'activité, ainsi qu'à l'identification des formes de vie et de culture qui les ont surdéterminées. Le récit permet de cette manière un accès partiel mais spécifique et à nul autre semblable. Ce statut à la fois completif et décisif est d'ailleurs très repérable dans la très grande majorité des publications en sciences sociales, où en tant qu'instrument méthodologique, le recours aux histoires de vie est rarement autonome et ne constitue qu'une composante d'un ensemble de démarches permettant la production d'un corpus d'étude finalement hétérogène. Il présente un caractère stratégique, en tant qu'il donne accès à un matériel – et une problématique – inaccessibles sans ses ressources, et subsidiaire, en tant qu'il est cadré par des données très diverses et d'une nature toute autre. L'ouvrage emblématique pour le champ autobiographique de Thomas et Znaniecki (1918-1920), *The Polish Peasant in Europe and America*, est symptomatique de ce caractère subsidiaire ou partiel du récit de vie, qui n'est finalement qu'une pièce parmi d'autres dans le corpus d'étude.

On peut regretter que les critères de la compétence académique conduisent les chercheurs à se spécialiser au risque de devenir les sujets d'une seule méthode. On peut en comprendre la nécessité, sans pour autant s'y résoudre et frayer des voies d'échange et d'articulation entre disciplines, démarches de travail et élaboration conceptuelle. Ce point est probablement central en sciences de l'éducation.

Le thème du subjectif nous semble devoir relever du même traitement dialectique. Nous ne cacherons pas notre étonnement vis-à-vis du mépris

qui frappe l'autobiographie, aussi bien dans le monde des lettres que dans les sciences humaines et sociales.

Nous pensons pour notre part que la formation de l'adulte procède d'une confrontation de sa subjectivité propre à quelque chose qui l'excède, lui résiste et qui n'est pas elle : aussi bien le « réel » du travail que l'abstraction des savoirs construits, pour ne retenir ici que ces deux dimensions. Le récit donne accès à ces subjectivités par les valorisations que les parcours narratifs entre zones sémiotiques donnent à lire et à voir. Notre hypothèse de travail ici ne peut être que mixte : la formation ne se réduit pas à ces valorisations qui ne rendent pas compte des dimensions cognitives décisives dans l'assomption de nombreuses prises de forme, mais sa dynamique en dépend étroitement et définit une axiologie agissante. Pour le cas de l'adulte, cette axiologie singulière définit une contrainte déterminante des parcours de formation, et des destins sociaux que ceux-ci façonnent pour une part non-négligeable.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1992a). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
- Adam, J.-M. (1992b). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Barthes, R. (1984). *Le Bruissement de la langue*. Paris : Seuil.
- Baudouin, J.-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons Éducatives N° 1999/1-2/2, pp. 149-168). Bruxelles : De Boeck Université.
- Baudouin, J.-M. (2001). La dimension du groupe, seconde et primordiale : histoire de vie et recherche-formation. In C. Solar (Éd.), *Le groupe en formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Baudouin, J.-M. (sous presse). Particularismes narratifs et rationalités partageables : histoires de vie en formation, approches discursives et théories de l'action. *Cahiers de sociolinguistique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Baudouin, J.-M., Hellier, R., Mesnier, P.-M. & Ollagnier, E. (1992). Les formations diplômantes dans l'entreprise : un nouveau rapport travail-formation. In F. Berton, M. Kaddouri & E. Ollagnier (Éd.), *L'organisation qualifiante*. *Éducation Permanente*, 112, 39-46.
- Baudouin, J.-M. & Türkal, L. (2000). Formations au singulier. In R. Orofiamma, P. Dominicé & A. Lainé (Éd.). Les histoires de vie, théorie et pratique. *Éducation Permanente*, 142, 45-61.
- Bensaude-Vincent, B. (1995). Les savants et les autres. In *Qu'est-ce qu'on ne sait pas ? Diogène*, 169, 136-155. Paris : Gallimard.

- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vies ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Rapport Cordes.
- Bertrand, D. (2000). *Précis de sémiotique littéraire*. Paris : Nathan.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schnewwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Chiantaretto, J.-F. (1995). *De l'acte autobiographique. Le psychanalyste et l'écriture autobiographique*. Paris : Champ Vallon.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1993). L'originalité épistémologique du savoir de la formation. In J.-M. Baudouin & C. Josso (Éd.), *Penser la formation* (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, N° 72, pp. 89-101). Université de Genève.
- Dominicé, P., de Gaulejac, V., Jobert, G. & Pineau, G. (2000). Que faire des histoires de vie ? In R. Orofiamma, P. Dominicé & A. Lainé (Éd.), *Les histoires de vie : Théories et pratiques. Éducation Permanente, 142*, 217-239.
- Fond-Harmant, L. (1996). *Des adultes à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Seuil.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Âge d'homme.
- Lecarme, J. & Lecarme-Tabone, E. (1997). *L'autobiographie*. Paris : Armand-Colin.
- Lejeune, Ph. (1975). *Le Pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
- Lejeune, Ph. (1993). *Le Moi des demoiselles*. Paris : Seuil.
- Lejeune, Ph. (1998a). *Les Brouillons de soi*. Paris : Seuil.
- Lejeune, Ph. (1998b). *Pour l'autobiographie*. Paris : Seuil.
- Leray, C. & Bouchard, C. (Éd.). (2000). Histoire de vie et dynamiques langagières (Actes du colloque international). *Cahiers de sociolinguistique, 5*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Pineau, G. et Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig.
- Pineau, G. (2000). Que faire des histoires de vie ? Retour sur quinze ans de pratique. In R. Orofiamma, P. Dominicé & A. Lainé (Éd.), *Les histoires de vie : Théories et pratiques. Éducation Permanente, 142*, 217-239.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie* (Que sais-je ? N° 2760). Paris : PUF.

- Rastier, F. (1994). La macrosémantique. In F. Rastier, M. Cavazza & A. Abeillé (Éd.), *Sémantique pour l'analyse. De la linguistique à l'informatique* (pp. 167-200). Paris : Masson.
- Rastier, F. (1996). Représentation ou interprétation ? Une perspective herméneutique sur la médiation sémiotique. In R. Vialle & D. Fiset (Éd.), *Penser l'esprit : des sciences de la cognition à une philosophie de l'esprit* (pp. 219-239). Grenoble : Presses Universitaires.
- Rastier, F. (1997). Herméneutique matérielle et sémantique des textes. In J.-M. Salanskis, F. Rastier & R. Scheps (Éd.), *Herméneutique : textes, sciences* (pp. 119-148). Paris : PUF.
- Rastier, F. (1999). Action et récit. In M. de Fornel & L. Quéré (Éd.), *La logique des situations* (Raisons Pratiques, N° 10, pp. 173-198). Paris : EHESS.
- Revaz, F. (1997). *Les textes d'action*. Metz : Éditions Université de Metz.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique* (Points, N° 227). Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire et l'oubli*. Paris : Seuil.
- Starobinski, J. (1974). La littérature. In J. Le Goff & P. Nora (Éd.), *Faire de l'histoire II. Nouvelles approches* (pp. 225-243). Paris : Gallimard.
- Szondi, P. (1989). *Introduction à l'herméneutique littéraire*. Paris : Cerf.
- Thomas, W. & Znaniecki, F. (1918-1919/1974). *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston : Richard G. Badger
- Thouard, D. (1997). Introduction. In J.-M. Salanskis, F. Rastier & R. Scheps (Éd.), *Herméneutique : textes, sciences* (pp. 9-18). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Villers, G. de (1996). L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes. De la recherche et de l'intervention. In D. Desmarais & J.-M. Pilon (Éd.), *Pratiques des histoires de vie* (pp. 107-134). Paris : L'Harmattan.
- Wismann, H. (1997). Herméneutique générale, herméneutique universelle : la place des formes symboliques de Cassirer. In J.-M. Salanskis, F. Rastier & R. Scheps (Éd.), *Herméneutique : textes, sciences* (pp. 75-91). Paris : PUF.

La constitution de champs de pratiques en champs de recherches

Jean-Marie Barbier

Conservatoire national des Arts et Métiers de Paris

Un champ de pratiques peut-il être constitué *en tant que tel* en champ de recherches, *c'est-à-dire autrement qu'en tant que terrain d'une discipline constituée par ailleurs* ? Et si oui, à quelles conditions de désignation d'objet et à quelles conditions épistémologiques, théoriques, méthodologiques et sociales ?

UNE « QUESTION VIVE »

*Cette question intéresse bien sûr très directement les milieux de praticiens et de professionnels, bien conscients depuis longtemps que le choix d'une approche disciplinaire, s'il apporte une rigueur dans la démarche de recherche, impose un objet qui ne recouvre pas exactement la pratique dans laquelle ils sont engagés, les oblige pour le temps de la recherche, et quelquefois au-delà, à une *conversion identitaire* (sociologue, psychologue, linguiste) qui ne correspond pas au simple passage d'une démarche d'optimisation des pratiques à une démarche d'intelligibilité, c'est-à-dire de compréhension, de ces mêmes pratiques, et qui de plus les conduit à adopter avec une théorie explicite de cet objet une théorie implicite de l'environnement de cet objet. Or se manifeste aujourd'hui une pression sociale très forte à une *meilleure connaissance des activités réelles notamment sur le terrain professionnel*, que cette pression émane des praticiens eux-mêmes ou des organisations qui peuvent les employer. Et ce n'est pas une lecture plurielle ou pluridisciplinaire qui permet d'y répondre, puisqu'elle ne permet que de conforter l'intérêt ou la validité de chaque*

positionnement disciplinaire, tout en imposant au bout du compte au praticien la charge impossible de l'« articulation » entre des résultats de recherche produits à partir d'intentions différentes...

Elle intéresse également les milieux de l'enseignement professionnel supérieur, au sein desquels on voit se développer de plus en plus des activités et des structures de recherche, mais qui ne se retrouvent pas forcément très à l'aise avec l'organisation actuelle du travail scientifique, et qui peuvent souhaiter pour l'activité de recherche à la fois d'autres découpages, d'autres modalités d'exercice, d'autres finalités, et surtout d'autres articulations avec la formation et la prise de décision. De manière plus générale on constate aujourd'hui un important développement dans l'enseignement supérieur de nouveaux champs de recherches correspondant à des champs de pratiques : recherches en gestion, en ergonomie, en éducation, en communication, en travail social, en thérapie, en santé par exemple. Ce développement est contemporain d'un intérêt social très fort pour l'analyse des pratiques professionnelles, entendue à la fois comme un outil de recherche, un outil de formation (former à partir de l'analyse du vécu) et un outil de transformation des pratiques.

Elle intéresse encore nombre d'acteurs des milieux de la recherche proprement dits, qui conçoivent de plus en plus la recherche à la fois comme accompagnant les processus et comme portant sur les processus, ainsi qu'on le voit hors sciences humaines dans l'intérêt porté et la place donnée à l'historicité et à la dynamique des systèmes. Prise au sens large, la recherche technologique ou professionnelle a pour objet aujourd'hui moins la connaissance du monde que la connaissance des processus de transformation du monde. Cette question se trouve être aujourd'hui centrale en formation des adultes et en analyse du travail, où les théories de l'action apparaissent précisément à la fois comme un outil de dialogue entre disciplines et d'articulation entre pratique et recherche.

UNE RÉPONSE « SITUÉE »

Si cette question est une question « située », la réponse l'est également. Pour l'auteur de cette contribution, elle a le statut d'une réflexion s'appuyant sur plusieurs expériences :

- expérience directe de recherche « en intelligibilité » sur des pratiques de conduite des actions, c'est-à-dire sur des objets professionnels faisant habituellement davantage l'objet d'un discours prescriptif que d'un discours à intention scientifique. C'est le cas notamment de trois recherches sur les pratiques d'analyse de besoins en formation, d'élaboration de projet et d'évaluation, ayant abouti à la production d'outils d'analyse de ces pratiques ; mais c'est le cas également de plusieurs recherches

ayant porté sur les formes nouvelles de la formation (par exemple les dispositifs de formation en situation de travail) et ayant abouti notamment à la distinction de trois cultures d'intervention éducative (l'enseignement, la formation, la professionnalisation) ;

- expérience de formation de professionnels de la formation et du développement des compétences, fondée sur l'hypothèse que l'analyse par les praticiens des activités dans lesquelles ils sont déjà engagés peut constituer un outil puissant de leur professionnalisation ;
- conjointement à cette expérience de formation professionnelle, expérience de direction d'un laboratoire définissant son objet en référence à un champ de pratiques et d'une formation à la recherche ayant la même ambition (« Formation des Adultes : champ de recherches ») ;
- enfin expérience d'initiatives institutionnelles ayant plus généralement pour intention d'articuler recherche et professionnalisation (édition, manifestations scientifiques et professionnelles, Maison de la Recherche sur les Pratiques Professionnelles, réseaux...).

DES CONTOURS D'OBJETS DONNÉS PAR LES ACTEURS

Lorsqu'elles ont pour visée de correspondre à des champs de pratiques, les démarches de recherche paraissent présenter, sur le plan de leurs objets, un triple caractère :

- Tout d'abord *les contours de ces objets* ne sont pas prédéterminés par une discipline, mais *ont pour ambition de correspondre aux contours de signification donnés par les acteurs* (Bruner, 1991). Il est assez significatif sur ce plan que le discours fondateur des disciplines soit souvent au contraire un discours de désignation « en extériorité » de leur objet : « fait social » dans le cas de la sociologie durkheimienne, énoncé dans le cas de la linguistique saussurienne, comportement dans le cas de la psychologie expérimentale behavioriste, etc. ; il est aussi un discours de *clôture* de cet objet : un fait social peut s'expliquer par d'autres faits sociaux comme un phénomène chimique peut s'expliquer par d'autres phénomènes chimiques. *Un champ de pratiques se définit d'abord comme un champ d'intentions de transformation du réel, portées par des acteurs, et se délimite par ces intentions.* Le champ de la formation par exemple peut être caractérisé comme un espace de pratiques ayant spécifiquement pour intention de produire de nouvelles capacités susceptibles d'être transférées dans d'autres espaces ; comme chacun sait, rien ne garantit ni cette production ni ce transfert, qui peuvent très bien ne pas survenir. Il en va de même des pratiques thérapeutiques, qui s'analysent comme des interventions sur des processus vitaux, mais qui

ne se confondent pas avec eux ; ou mieux encore des pratiques de communication, qui peuvent être analysées comme des « ostensions » (Sperber & Wilson, 1989) de significations par les locuteurs, bien distinctes des constructions de sens qui s'opèrent chez les destinataires. La constitution de champs de pratiques en champs de recherches reprend donc les contours de significations que donnent des acteurs, individuels et /ou collectifs, à des organisations de comportements, d'opérations, de conduites ou d'activités, selon la terminologie adoptée. De ce point de vue, *l'objet emblématique* de ce type de démarches de recherches est certainement la notion d'*action*, que nous avons définie ailleurs (Barbier & Galatanu, 2000) comme un ensemble de phénomènes qui aux yeux d'un sujet constitue une unité significative de ses activités.

- Ensuite, *ces objets peuvent difficilement éviter la question de ce qui fait leur caractère inédit, singulier*. Les démarches de recherche disciplinaires s'attachent au repérage d'invariants, de régularités, susceptibles de fonder des corrélations présentant une certaine stabilité pour un regard extérieur. L'introduction de la temporalité et des significations accordées par les acteurs oblige au contraire, comme dans les épistémologies de l'histoire, à tenir compte de ce qui fait la singularité des pratiques et à mobiliser dans ce but des notions susceptibles de cumuler le repérage de régularités et de singularités comme par exemple les notions de configuration (organisation singulière de formes régulières), de trajectoire, de parcours ou de chemin.
- Enfin, *ces objets peuvent être difficilement isolés de leur contexte, de leur environnement*.

Les démarches de recherche disciplinaires tendent, nous venons de le voir, à clôturer leur objet, dans l'intention de mieux en rendre compte. Or ce peut être difficilement le cas des pratiques ou des actions. Indépendamment de la question des conditions de leur émergence (processus déjà en cours, émotions, investissements), les activités de construction par les acteurs de leur situation et de leur environnement d'action sont, quoi qu'il en soit, partie intégrante des pratiques.

QUELQUES CONDITIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

La constitution de champs de pratiques en champs de recherches suppose probablement plusieurs conditions épistémologiques :

1. La plus évidente est probablement *l'importance qui s'attache à une distinction stricte entre les démarches de recherche ayant pour intention dominante l'intelligibilité de ces pratiques* (c'est-à-dire la production de

représentations de corrélations relatives à leur émergence et à leur fonctionnement) *et les démarches de recherche ayant pour intention dominante leur optimisation ou leur finalisation* (c'est-à-dire la production de représentations sur une transformation possible de ces pratiques : recherche finalisée, recherche-développement, recherche-action par exemple). Lorsque la recherche a pour enjeu direct la transformation du monde, une pression sociale très forte existe en effet pour cumuler les attributs sociaux des deux types de démarches de recherche : attributs d'objectivation dans un cas, attributs d'efficacité dans l'autre. Le résultat est bien connu : si les recherches en éducation, en gestion, en travail social, en communication, etc., font l'objet d'une forte demande sociale, elles ne bénéficient pas toujours de toute la reconnaissance sociale dont elles pourraient disposer par comparaison aux recherches relevant des disciplines classiques, notamment en raison de fréquentes confusions entre ces démarches. Une formation à la « recherche en intelligibilité » de professionnels déjà confirmés est de ce point de vue une expérience très enrichissante : l'enjeu essentiel de la formation consiste en effet en l'acquisition d'un positionnement de type « sciences sociales » par rapport à des préoccupations initiales qui sont des préoccupations de transformation du monde.

Cette distinction a beaucoup de conséquences. Par exemple :

- sur le plan du lexique utilisé : le lexique ou la sémantique naturelle de l'action (Ricœur & Tiffenueud, 1977) ne peuvent être confondus avec le lexique ou la sémantique de l'intelligibilité des actions (Quéré, 1993 ; Barbier, 2000b) ;
- sur le plan du rôle des acteurs : la recherche en intelligibilité, qu'elle soit menée par une personne ayant un statut de chercheur ou un statut de praticien, implique un rôle distinct de l'action mise en objet, alors que la recherche « en optimisation », qu'elle soit menée par une personne ayant un statut de chercheur ou de praticien, est en réalité une composante de l'action qui en est l'enjeu (Barbier, 1985) ;
- sur le plan de la gestion des transitions entre les deux formes de recherche. Distinguer ne veut pas dire segmenter : dans la recherche en intelligibilité, l'élucidation des enjeux sociaux de l'objet de recherche ou l'explicitation des transpositions opératives éventuelles de ses résultats peut contribuer à la clarté, à la rigueur et à l'affirmation sociale de la démarche ; à l'inverse, dans la recherche en optimisation, le repérage d'éventuelles transpositions théoriques peut également contribuer à la clarté, à l'efficacité de la démarche et à la formation des acteurs ;
- sur le plan du traitement des significations données par les acteurs. Dans la recherche en intelligibilité, ces significations sont des objets

pour la recherche ; dans la recherche en optimisation, elles en constituent le cadre fonctionnel.

2. Une autre condition est probablement *de ne pas reprendre systématiquement les critères classiques de validité de la démarche de recherche scientifique* (précisément fondée sur le repérage de régularités et l'effacement de « bruits ») *comme critères de validité de la démarche de recherche en intelligibilité*. Ces critères classiques sont pour la plupart issus de la recherche expérimentale, qui constitue en quelque sorte le modèle inversé des démarches de recherche correspondant aux champs de pratiques : dans ces dernières les hypothèses ne sont pas forcément préalables à la démarche de recherche, mais surviennent souvent au cours de son exercice ; le modèle théorique n'implique pas forcément une réduction du nombre des variables mais une intégration de ces variables ; les matériaux empiriques réunis constituent moins une preuve qu'un appui aux hypothèses et un point de départ pour leur transformation.
3. Une troisième condition est probablement encore de *considérer de façon conséquente les démarches de recherche comme des actes, des pratiques*. Et donc de parler, le cas échéant, non pas de science mais de démarche de recherche à intention scientifique. Utiliser directement le vocable de science, dans son acception sociale dominante, c'est en effet faire implicitement référence à un produit qui aurait un caractère a-historique et qui conférerait une sorte de légitimité à ses producteurs. Un savoir n'est en réalité qu'un énoncé qui a fait l'objet d'une reconnaissance sociale. C'est la raison pour laquelle nous préférons d'ailleurs parler *d'actes d'intelligibilité*, ce qui manifeste mieux le caractère historique, processuel, construit de l'activité de production de connaissances (Berger & Luckmann, 1996), et ce qui a le mérite de la situer socialement et historiquement, et d'éviter d'en faire la seule propriété des chercheurs. Voir de cette façon les choses revient d'ailleurs à mettre en objet la démarche de recherche elle-même, parallèlement à son exercice. Celle-ci ne constitue en effet qu'une des modalités de l'activité humaine et n'a aucun statut particulier, sinon de mettre en objet ou d'avoir pour enjeu d'autres activités humaines. Ainsi située, *la réflexion épistémologique n'est pas la science des sciences, mais une activité d'accompagnement des démarches de recherche*.

QUELQUES CONDITIONS THÉORIQUES

Le fait que les démarches de recherche se donnent pour objet des champs de pratiques implique probablement aussi la mise en place progressive de modèles et d'appareillages théoriques adéquats susceptibles d'y être investis. Citons, sans prétendre à l'exhaustivité :

1. Le recours à une *approche transversale*, valable quel que soit le champ de pratiques concerné. Que les activités des sujets humains aient pour objet dominant apparent la transformation de leur environnement extérieur (le « faire »), la transformation de leurs propres représentations (le « penser »), ou l'influence sur autrui (le « dire » ou le communiquer), elles peuvent être analysées avec des appareils conceptuels en grande partie communs (Nuttin, 1980), ce qui fait nécessairement de l'approche « champs de pratiques » une approche transversale, et des champs de pratiques eux-mêmes et de leurs découpages des constructions historiques, par nature obsolètes.
2. Le recours à une *approche holiste* : le découpage actuel en disciplines et sous-disciplines, autonomes de fait sinon d'intention, tend à disjoindre par exemple les composantes affectives, représentationnelles ou opératives présentes dans l'action humaine, et laisse au praticien la charge de leur réarticulation. Un projet d'intelligibilité des pratiques suppose probablement de penser leur *intrication*, leur investissement mutuel (Vygotski, 1997) leur consubstantialité. La notion d'objectif par exemple peut être définie à la fois comme une représentation, comme un affect, et en référence à un déclenchement d'activité : c'est comme nous l'écrivons ailleurs un « désir mentalisé », « l'image anticipatrice et finalisante d'un état », ou encore comme l'écrit Salanskis (2000), une « impulsion résultative ». Il en est de même de la notion d'investissement qui, quel que soit le champ de pratiques concerné, est à la fois une anticipation, une espérance de gain et un déclenchement d'activité. Une telle approche peut être qualifiée également de *transdisciplinaire*.
3. Le recours encore à une *approche croisée de la construction des activités et des sujets humains*. Les activités ne sont pas seulement des transformations du réel physique et social, elles sont en même temps des transformations des sujets individuels ou collectifs qui y sont engagés. On ne peut pas comprendre les unes sans faire référence aux autres. En enseignant, en formant ou en accompagnant le développement de compétences, l'enseignant, le formateur ou le coach se transforment comme se transforment l'élève, l'apprenant ou le praticien. Une action est mieux comprise à la lumière des dynamiques de changement qui affectent les acteurs qui y sont engagés ; et inversement les phénomènes touchant la construction des sujets humains s'éclairent par les phénomènes touchant la construction de leurs activités. Dans cette perspective, des concepts comme le concept de transaction sont particulièrement précieux.
4. Le recours à une *approche située* : la notion d'action humaine ou de pratique, déclinée au singulier, n'a de sens que pour les vocabulaires philosophique, prescriptif ou finalisant. Les sciences sociales et l'histoire ne connaissent que des actions concrètes, contextualisées. L'intelligibilité d'un champ de pratiques, c'est-à-dire la production de

connaissances sur les phénomènes qui sont supposés en relever, implique encore de disposer d'appareillages conceptuels pour penser les rapports entre les actions et leur environnement praxéologique, comme par exemple la distinction proposée par Lave (1988) entre *arena* (contexte pour l'observateur) et *setting* (contexte pour l'acteur). L'auteur de cette contribution et Galatanu ont ainsi proposé ailleurs (2000) une distinction entre les fonctions de fondation (maîtrise d'ouvrage), les fonctions de mise en représentation et de mise en discours (maîtrise d'œuvre) et les fonctions de performance des actions.

5. Le recours enfin à une *approche historisante et dynamique* : l'ordonnement linéaire des activités n'existe que dans les conceptualisations méthodologiques ou professionnelles, ou lorsque le respect de cet ordonnancement constitue un enjeu de sécurité. Prises à l'échelle de leurs contextes et des sujets qui y sont engagés, *les activités humaines sont souvent analysables en termes de constructions*. Elles sont marquées par une évolution constante de ces contextes, des représentations que les sujets s'en font, des représentations qu'ils se font d'eux-mêmes comme sujet agissant, de leur contenu, de leurs résultats et effets. Les plus élaborées d'entre elles se présentent souvent comme itératives et cycliques. À une logique d'analyse des étapes il convient probablement de substituer une logique d'analyse des fonctions. Les fonctions sont caractérisables à la fois par le type de produits auxquelles elles parviennent, par la singularité de ces produits, et par leur évolution tout au long de l'exercice de l'activité. Ainsi l'approche du dynamique et du singulier requiert-il paradoxalement plus d'investissements théoriques qu'une analyse privilégiant le repérage des invariants d'activités.

Les paradigmes les plus proches de ces approches sont, on le voit, la psychologie historico-culturelle, la pragmatique, l'action située, le constructivisme.

DES IMPLICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Les démarches de recherche correspondant à des champs de pratiques rencontrent une *difficulté majeure* qui est *le problème du traitement des sens et significations que les acteurs construisent autour ou donnent à leurs actes*. Comme nous l'avons indiqué en effet, dans la recherche en intelligibilité sur les champs de pratiques, ces sens et significations constituent précisément des objets pour la recherche. Mais l'accès à ces objets pose au moins quatre types de problèmes :

- il convient probablement tout d'abord, et ceci reste un problème théorique, de distinguer les *sens* que les sujets humains construisent autour de

leurs actes (qui sont probablement de l'ordre des représentations) et les *significations* qu'ils veulent bien en proposer à autrui (qui sont probablement de l'ordre des communications, voir Barbier, 2000a). Même s'il existe de fortes interactions entre les unes et les autres, ces entités ne se confondent pas lorsqu'elles sont objets de la recherche. Elles sont d'ailleurs corrélées avec des composantes identitaires différentes (représentation de soi pour soi, image de soi proposée à autrui ou représentation de l'image qu'autrui se fait de soi) ;

- ces sens et significations, même relatifs à un même acte, ne cessent de se modifier chez le sujet concerné. Tel sens construit ou telle signification donnée au moment de l'exercice de l'acte peuvent ensuite se transformer à un autre moment de la vie de ce sujet, comme on le sait bien à propos du souvenir ; pour Stern (1992), le vécu de l'expérience, son souvenir, sa mise en représentation de cette expérience et sa mise en discours sont, de ce point de vue, autant de moments différents. *Un même acte peut faire l'objet d'incessantes resémiotisations*, qui peuvent être autant d'objets pour la recherche ;
- le *recueil même d'informations pour la recherche*, surtout s'il s'effectue directement auprès des sujets concernés (par interview, questionnaire, observation, expérience) constitue lui-même *une situation de communication*, ayant ses enjeux spécifiques et *son incidence sur les significations données* ;
- enfin s'il est possible d'accéder assez directement, en dépit de leur mobilité, aux significations données (discours, gestes) *ce n'est jamais que de façon médiatisée qu'il est possible d'accéder aux sens construits* (par inférence, à travers des énoncés).

L'adoption d'une approche holiste et située sur le plan théorique implique par ailleurs probablement une grande variété potentielle de démarches et la *référence possible à plusieurs traditions méthodologiques* : traditions de type socio-historique dans l'approche des contextes et des trajectoires, traditions de type clinique, herméneutique ou phénoménologique dans l'approche des sens et significations, traditions de type objectivant dans l'approche de l'exercice des activités. Dans cette perspective, trois types d'approches notamment peuvent jouer un rôle privilégié : l'analyse de trajectoire individuelle ou collective, l'analyse de discours, l'analyse du travail. Une position épistémologique constructiviste conduit toutefois à *mettre sans cesse en relation objet, hypothèses, indicateurs et outils de production d'informations, et à redéfinir les uns en fonction des autres*.

DES IMPLICATIONS SOCIALES

Il y aurait beaucoup à dire à ce sujet.

Le plus important est peut-être d'examiner les questions relatives à la *division sociale du travail d'intelligibilité*. Une idéologie assez répandue dans les milieux de la formation permanente et plus largement dans un certain nombre de milieux professionnels tend à *promouvoir l'« accés » de tous les praticiens à des formes de recherche sur leurs propres pratiques et dans le même temps à valoriser de fait l'activité discursive théorique* ; dans les formations à la recherche à l'intention de professionnels qui en sont inspirées, il est même quelquefois proposé comme référent identitaire le chercheur. Cette orientation se heurte bien sûr à un certain nombre de réalités : la recherche suppose un investissement de temps et d'activité spécifique, et seul un petit nombre de professionnels en accomplissent le parcours complet ; le pire est de constater que souvent, lorsqu'ils l'ont fait, ils ont perdu leur identification de praticiens au profit d'identifications éventuellement plus valorisées socialement comme celle d'enseignant-chercheur.

Les choses peuvent probablement être prises autrement. *Ce n'est pas tant la recherche qui est accessible à tous les praticiens que l'activité d'intelligibilité* ; les praticiens ne produisent pas seulement des savoirs d'expérience, des savoirs opératifs et autres savoirs relatifs à la conduite de l'action, ils produisent fréquemment des *représentations* ou des savoirs *théoriques*, des représentations ou des savoirs d'intelligibilité, qui consistent en des *corrélations entre plusieurs représentations factuelles* relatives au fonctionnement du monde ou au fonctionnement des pratiques de transformation du monde, et qui peuvent d'ailleurs constituer le point de départ d'une recherche conduite par eux-mêmes ou par d'autres. *L'activité de recherche suppose, elle, une formalisation de l'activité de production de savoirs et une communication sur cette activité*, selon certaines règles sociales. *La recherche en intelligibilité* nécessite de plus un positionnement par rapport aux savoirs déjà produits qui *implique un investissement spécifique et coûteux, mais qui n'a pas forcément pour condition ou résultat la référence au rôle de chercheur disciplinaire*. *La recherche en optimisation* suppose elle une grande rigueur par rapport aux opérations intellectuelles de conduite des actions ou des politiques ; elle implique aussi une communication sociale sur le *geste intellectuel professionnel* concerné, tout autant sur le processus que sur le résultat : elle est d'ailleurs utilisée dans cet esprit comme *un outil très élaboré de formation professionnelle*, pour produire des compétences complexes, moins des compétences d'action proprement dites que des *compétences de gestion de l'action*.

Par ailleurs, le développement de champs de recherche correspondant à des champs de pratiques implique probablement de la part des *chercheurs* qui s'engagent dans ce type d'orientation, d'une part, qu'ils comprennent

tout l'intérêt qu'ils peuvent avoir, quel que soit le champ privilégié de leurs investissements de recherche (éducation, gestion, ergonomie, travail social, communication, etc.), à constituer ensemble une *communauté d'échanges scientifiques élargie* et à défendre éventuellement auprès d'autres partenaires des *formes de travail communes* ; d'autre part, qu'ils comprennent aussi, s'ils visent à terme l'intelligibilité de la singularité des actions, que leur *rôle propre est peut-être moins de produire des savoirs que des outils générateurs de savoirs*, ce qui favorise d'ailleurs échanges et transpositions entre champs de recherches.

Enfin, la question du développement de champs de recherche correspondant à des champs de pratiques est corrélée, comme nous l'avons vu plus haut, à la question de la *professionnalisation de l'enseignement supérieur*. Cette question comporte de multiples aspects dont l'un notamment est essentiel : le développement de *profils de triple compétence* (enseignants-chercheurs-professionnels).

UN MODÈLE D'ACTION POUR LA RECHERCHE, ET UN ENJEU SOCIAL

La présente contribution n'a pas le statut d'un résultat de recherche. Issue, comme nous l'avons dit, de plusieurs expériences de recherche, de formation et d'animation de milieux scientifiques et professionnels, elle présente à la fois le statut d'une réflexion à partir de ces expériences et d'une proposition de modèle d'action. Nous l'avons dit à plusieurs reprises, la recherche est elle aussi une action. Par ailleurs, l'analyse des pratiques et la constitution de champs de pratiques en champs de recherche ne sont pas totalement neuves ; c'est leur valorisation et la place sociale qui leur est donnée qui sont des phénomènes nouveaux. Il importe donc de les resituer dans une conjoncture économique et sociale plus large, et par rapport à des enjeux toujours en cours de redéfinition.

Sur ce plan, il convient probablement d'observer que *les mutations économiques et sociales* tendant à privilégier *une économie de services et la flexibilité des activités productives* ne sont pas indifférentes à la tendance actuelle des entreprises et des organisations à mieux connaître leur fonctionnement réel, ce qui explique le courant critique du modèle taylorien, qui mettait davantage en valeur le travail prescrit que le travail réel. De *nouvelles ressources de productivité*, et donc de rentabilité, sont attendues de la connaissance de ces fonctionnements réels, en particulier de la connaissance émanant des acteurs qui y sont directement impliqués. *En outre*, *l'optimisation des processus productifs* est aujourd'hui aussi *moins une optimisation par spécialisation que par recomposition de ce qui avait été auparavant distingué (gestion des interfaces)* : on ne peut pas ne pas noter

la *correspondance historique* entre, *d'une part* la progression de la *division sociale du travail* dans les organisations productives et la *constitution de disciplines* dans le « champ scientifique », *d'autre part*, *l'intérêt porté aux notions de process, de projet, de dispositif ensemblier*, et ce que nous avons dit de la *constitution de champs de pratiques en champs de recherches*. Du point de vue des praticiens et professionnels eux-mêmes, l'analyse de l'action et la recherche sur les pratiques professionnelles peuvent également constituer un outil puissant d'affirmation de soi et d'accroissement de leur pouvoir sur le terrain même de leur présence.

C'est dire combien l'analyse des pratiques et la recherche en intelligibilité sur les pratiques, en raison même de leurs intentions objectivantes, s'inscrivent dans des enjeux sociaux plus généraux. Raison de plus probablement pour accorder beaucoup d'importance et d'intérêt à la production d'outils à la fois précis, rigoureux, de large portée et de grande fécondité heuristique et praxéologique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbier, J.-M. (1985). Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation. *Éducation Permanente*, 80, 103-123.
- Barbier, J.-M. (2000a). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Éd.), *Signification, sens, formation* (pp. 61-86). Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2000b). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In B. Maggi (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation* (pp. 89-104). Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In : CRF-CNAM (Éd.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-51). Paris : PUF.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité* (P. Taminiaux, trad.). Paris : Armand Colin. (Original publié 1968)
- Bruner, J. (1991) *...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle* (Y. Bonin, trad.). Paris : ESHÉL. (Original publié 1990)
- Lave, J.(1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in every day life*. Cambridge : University Press.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris : PUF.
- Quéré, L. (Éd.). (1993). *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*. Paris : Éditions du CNRS.

- Ricœur, P. & Tiffenneaud D. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : Éditions du CNRS.
- Salanskis, J.-M. (2000). *Modèles et pensées de l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Schütz, A. (1996). *Éléments de sociologie phénoménologique* (T. Blin, trad.). Paris : L'Harmattan.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition* (A. Gerschenfeld et D. Sperber, trad.). Paris : Minuit.
- Stern, D. (1992). Comment le nourrisson pourrait-il se représenter les modèles représentationnels. In Ph. Mazet & S. Lebovici (Éd.), *Émotions et affects chez le bébé et ses partenaires* (pp. 177-205). Paris : ESHEL.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute. (Original publié 1934)

Table des matières

Sommaire	5
Introduction	7
Théories de l'action et éducation	7
<i>Jean-Michel Baudouin & Janette Friedrich</i>	
Les théories de l'action : diversité théorique et orientations communes	7
Les filiations propres aux théories actuelles de l'action	8
La sémantique de l'action	9
La pragmatique et la théorie des actes de langage	10
L'intentionnalité	10
L'agir communicationnel	11
Théories de l'action et sciences de l'éducation	11
Multidisciplinarité	12
Action et philosophie de l'éducation	12
Action et champ scolaire	13
Action et formation des adultes	13
Théories de l'action et recherche en éducation	14
Présentation de l'ouvrage	15
Ouvrages cités	22
ENQUÊTES SUR LE CONCEPT D'ACTION	25
La créativité de l'agir	27
<i>Hans Joas</i>	
La critique du schéma de la fin et des moyens dans l'interprétation de l'agir humain	29
La relation de sujet agissant avec son propre corps	34
La socialité primaire de la faculté humaine d'agir	39
Références bibliographiques	42

Le sens logique des actes civils	45
<i>Patrick Pharo</i>	
Que fait-il (elle) ?	45
Qu'est-ce qu'une action ?	48
Théorie des actes civils	51
Mode d'accomplissement de l'acte	53
Portée morale de l'acte	56
Définition conceptuelle de l'acte	60
Conditions logiques d'apparition des actes civils	63
Conclusion	64
Références bibliographiques	65
Théories de l'action ou Rencontres de l'activité ?	67
<i>Yves Schwartz</i>	
Un choix de termes qui n'est pas neutre	67
Quelques origines philosophiques des théories de l'action	69
La genèse grecque de la praxis	69
Action et philosophie pratique	72
Le retravail moderne sous forme de théories de l'action	74
L'action collective	74
L'action réindividualisée, comme acte mental	78
Vers les théories de l'action	81
Action, activité	86
Sur le patrimoine philosophique de l'activité	87
Les reviviscences de l'activité	88
Perspective ergologique et réappréciation de l'« action »	89
Références bibliographiques	90
Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action	93
<i>Janette Friedrich</i>	
L'intentionnalité comme un des problèmes	
que l'action pose à la connaissance	94
Remarque intermédiaire :	
Deux types d'action, deux types de monde	98
Le lien intrinsèque entre l'action et le devenir de l'ego (A. Schütz)	101
Conclusion	108
Références bibliographiques	111
Une grammaire de l'action	113
<i>Claude de Jonckheere</i>	
Décrire l'agir	113
Le marin, la mer et le cétacé	115
Action et volonté	118
Action et perception	119

Création	121
De la préhension à l'action	123
Action et pratiques psychosociales	124
Conclusions	129
Références bibliographiques	130
S'entendre pour agir et agir pour s'entendre	133
<i>Jean-Paul Bronckart</i>	
Les sciences humaines / sociales et la problématique de l'intervention	133
La problématique des conditions d'émergence de l'agir	139
S'entendre pour agir (et connaître)	145
Agir pour s'entendre (et connaître)	148
Former par l'analyse des actions et des discours ?	151
Références Bibliographiques	152
ACTION ET RECHERCHES EN ÉDUCATION	155
La construction sociale de la connaissance comme action	157
<i>Marie-Noelle Schurmans</i>	
Penser l'action en sociologie : tendances dominantes et ouvertures	158
Transiger	163
Point de départ	165
Travail d'analyse (première phase)	170
Travail d'analyse (seconde phase)	173
Conclusion	174
Références bibliographiques	176
L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension	179
<i>Elisabeth Chatel</i>	
L'action éducative et son « produit »	180
Une production d'éducation	181
Économie de la connaissance et éducation : quel rapprochement ?	182
De l'apprêt des connaissances formalisées à l'action éducative incertaine	184
Confiance et marchés de la pêche selon le cours de Viviane Danilo	186
Cohérence du projet et du dispositif : connaître « le monde réel »	187
<i>Le projet, sa cohérence intellectuelle</i>	187
<i>Ouvrir la classe au monde « réel »</i> <i>en construisant un référent partagé</i>	189
<i>La mise en œuvre comme canalisation de l'incertitude</i>	190
<i>Encadrement large par des tâches à accomplir à terme</i>	191
<i>Encadrement plus étroit dans le dialogue</i>	192
<i>Quelles significations sont enseignées ?</i>	194

<i>Un dialogue qui prend ...</i>	194
... <i>Ou qui ne prend pas corps</i>	195
Conclusion	197
Étrangeté et proximité des connaissances	197
Incertitudes quant aux résultats :	
quelle dynamique des connaissances ?	198
Quel produit de l'éducation ?	199
Bibliographie	200
Théories de l'action et action du professeur	203
<i>Gérard Sensevy</i>	
L'action : quelques éléments épistémologiques	204
Des obstacles à la description de l'action	204
<i>L'obstacle structuraliste : le modèle ne rend pas compte</i>	
<i>du sens de l'action pour l'acteur</i>	204
<i>L'obstacle rationaliste : l'intention précède</i>	
<i>et résume l'action</i>	205
Une épistémologie de l'action	206
<i>Mécanismes sous-jacents et mécanismes sur-jacents</i>	206
<i>Une disposition est sur-jacente : la relation au milieu</i>	207
L'action : dispositions, situations, institutions	207
Des concepts pour l'analyse de l'action du professeur	208
Contrat didactique : un système d'attentes	208
<i>Contrat didactique : topogenèse et chronogenèse</i>	209
Le milieu	210
Dévolution, institutionnalisation	211
Un modèle de l'action du professeur	212
Structures de l'action et relation didactique	213
Le jeu du professeur : quatre éléments structuraux	
fondamentaux de l'action professorale	214
Vers la notion de réseau descriptif	216
L'action du professeur, l'action : quelques remarques finales	218
Penser l'intelligence pratique	218
Notion de matrice pragmatique	220
Conclusion	223
Références bibliographiques	223
Sémiotique de l'action éducative : apports pour l'analyse didactique	225
des leçons d'arts plastiques	
<i>René Rickenmann</i>	
Matrices sémiopragmatiques et pilotage	
de l'activité de production graphique	228
L'insertion institutionnelle des matrices sémiopragmatiques	232
La production graphique comme résultat des médiations culturelles	233

Le milieu didactique comme lieu de coordination de l'action	236
Dessiner l'oiseau qui n'existe pas	239
L'orientation de l'activité par les tâches	
et mobilisation du registre sémiotique de l'imagerie initiale	241
L'orientation de l'activité à partir de la matrice	
sémiopragmatique de l'imagerie initiale	242
Automatismes de procédure et pilotage de l'action	247
Discussion	248
Références bibliographiques	251
Clinique du travail et action sur soi	255
<i>Yves Clot</i>	
Questions de méthode	256
Les pièges du vécu	258
Causalité historique en psychologie	259
Le sosie comme méthode indirecte	261
La règle du jeu	262
Premières remarques	272
Le vécu comme moyen d'agir	273
Au delà du mentalisme : l'action	274
Références bibliographiques	275
Autobiographie et formation : regards sur le texte et l'action	279
<i>Jean-Michel Baudouin</i>	
Les infortunes de la vertu ou de l'autobiographie	280
L'objet théorique des histoires de vie en formation	280
Méfiances langagières et mépris autobiographique	282
Évolutions	283
Les dimensions épistémologiques du recours au récit	284
Le récit comme intrigue et imitation	285
Les enjeux épistémologiques	286
Une herméneutique indépassable et sous contrainte	287
Une contradiction vive : le texte est l'action,	
le texte n'est pas l'action	289
Analyses	291
Analyse 1, le récit est l'action	291
Analyses 2, l'action dans le récit	298
Conclusion	301
Références bibliographiques	302
La constitution de champs de pratiques en champs de recherches	305
<i>Jean-Marie Barbier</i>	
Une « question vive »	305
Une réponse « située »	306

Des contours d'objets donnés par les acteurs	307
Quelques conditions épistémologiques	308
Quelques conditions théoriques	310
Des implications méthodologiques	312
Des implications sociales	314
Un modèle d'action pour la recherche, et un enjeu social	315
Références bibliographiques	316

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), Gisela CHATELANAT, Joaquim DOLZ, Janette FRIEDRICH, Rita HOFSTETTER, Francia LEUTENEGGER, Francia LEUTENEGGER, Edmée OLLAGNIER, Greta PELGRIMS, Daniel PERAYA, Soledad PEREZ, 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 : Jean-Michel.Baudouin@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) – 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) – 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) – José-Luis GARCIA GARRIDO, Université nationale d'éducation à distance, Madrid (Espagne) – 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) – 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) – Ana VASQUEZ, Centre national de recherche scientifique (CNRS)-CERLIS, Paris (France) – 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.