

DE L'USAGE DES CADRES DE REFERENCE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Gilles LECLERCQ,
CUEEP, Université Lille I, France

Dans un travail récent, j'ai essayé d'énoncer les cadres de référence qui me semblaient utilisables pour former une réponse à la question suivante : « quelles relations entretiennent l'agir pédagogique, l'agir des usagers et l'agir prescriptif dans les dispositifs de formation ? ».¹

Imaginer une géographie des cadres de références envisageables n'est pas simple. Pour structurer l'investigation, je vais prendre pour point de départ l'idée selon laquelle l'agir pédagogique rencontre traditionnellement un problème de positionnement et de légitimité. Cela parce qu'il est pris entre des pôles d'attraction qui sont respectivement :

- ◆ l'agir prescriptif avec un risque d'allégeance ;
- ◆ l'agir des usagers avec un risque de démagogie ;
- ◆ l'agir pédagogique lui-même avec un risque de fascination.

Pour éclairer les processus de positionnement et de légitimation, les sciences de l'éducation peuvent contribuer à l'élaboration de divers traités: traité de l'agir pédagogique, traité de l'agir des usagers, traité de l'agir organisationnel

I - UN TRAITE DE L'AGIR PEDAGOGIQUE

Tout traité potentiel de l'agir pédagogique comporte déjà un certain nombre de chapitres, à commencer par celui qu'a proposé Jean Houssaye, il y a une quinzaine d'années quand il a utilisé le modèle du triangle pédagogique pour caractériser les processus enseigner, former, apprendre. D'autres chapitres existent. J. Donnay, et E. Charlier, (modèle meta), M. Altet, (style pédagogique), A. Giordan, (modèle allostérique), M. Cifali, (lien éducatif) sont quelques exemples contemporains, mais il faudrait en citer bien d'autres et ne pas oublier les grands pédagogues qui ont marqué l'histoire de la pensée pédagogique (J. Houssaye, 1992,1994,1996).

Il me semble utile d'ajouter un chapitre qui porte plus spécifiquement sur la fascination que l'agir pédagogique exerce sur lui-même. Cela conduit à questionner des formules qui ont fait le succès de la pédagogie moderne : être acteur de son savoir, mettre l'apprenant au centre du jeu. Certes, ces formules conservent leur force, mais un usage abusif rend aujourd'hui leur utilisation suspecte ; il est donc sage de les ré-interroger. C'est ce que permet une lecture épistémologique de l'agir pédagogique.

Au préalable, il convient d'établir une carte du champ éducatif. Nous pourrions procéder en repérant les courants de pensée qui travaillent les acteurs dans les institutions éducatives. En effet, même si comme formateurs, nous croyons à notre singularité, à notre originalité, à notre unicité, nous sommes pris dans une histoire et dans des matrices conceptuelles qu'il est possible de repérer. Il est probable que les profils épistémologiques des agents soient apparentés à ceux qu'identifie l'histoire de la pensée pédagogique.

Si le référent (l'histoire de la pensée pédagogique) est pertinent, les réponses à deux questions donnent une idée assez précise des conceptions qui balisent l'espace éducatif :

- ◆ *que devrait être l'éducation est une première question.* Y répondent les partisans des théories spiritualistes, les partisans des théories sociales anti-pédagogiques, les partisans des théories personalistes ou humanistes, les partisans des théories académiques (Y. Bertrand, 1993). Le changement ou au contraire le

¹ Cette question organise une HDR en sciences de l'éducation que j'ai soutenue en 12/2001.

maintien de la tradition sont au cœur des positions défendues. Ces courants de pensée sont bien entendu différents, mais ils forment néanmoins une unité en s'opposant et en s'articulant les uns aux autres ;

♦ *comment apprend-on est une autre question.* Elle déplace le débat dans le champ plus didactique des théories de l'apprentissage. On peut alors distinguer les partisans des théories auto-constructivistes, inter-constructivistes et hétéro-constructivistes.

Cette lecture à deux niveaux dit assez bien comment le champ éducatif est structuré par des oppositions idéologiques et scientifiques. L'histoire de la pensée pédagogique permet de les décrire et éventuellement de prendre soi-même position. Mais on peut aussi se demander : à quoi servent ces oppositions ?, comment structurent-elles la relation entre chercheurs et praticiens ?, qu'en relayent les sciences de l'éducation ? Mais aussi, comment les ré-interroger pour mieux élucider leur signification ?

Pour y parvenir, j'ai commencé par distinguer trois Modalités de Communication Pédagogique :

- ♦ « MCP1 » : expliquer quelque chose à quelqu'un ;
- ♦ « MCP2 » : mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même ;
- ♦ « MCP3 » : expliquer quelque chose avec quelqu'un (emprunt à F. Jacques,).

Ces formules peuvent être illustrées par des configurations différentes du Triangle Pédagogique qui renvoient à des théories de la formation elles aussi différentes : explicatives, appropriatives et dialogiques. (G. Leclercq, 2001) et à des théories de la connaissance descriptives, constructivistes, pragmatiques.

Ce qu'illustre le tableau suivant (G. Leclercq, 2000) :

MCP1	MCP2	MCP3
Le premier éducateur ressemble à un Orateur	Le deuxième éducateur ressemble à un Jardinier	Le troisième éducateur ressemble à un Interprète
<i>Il souhaite</i>		
que l'élève écoute, apprenne, retienne...	favoriser l'auto-transformation d'un « apprenant »	favoriser une activité d'inter-compréhension
<i>Il croit</i>		
qu'il faut bien travailler à l'école	que chacun construit son propre savoir	que le savoir se « passe » ² dans l'interaction avec soi-même ou avec d'autres
<i>Il pense</i>		
que former c'est expliquer quelque chose à quelqu'un.	que former c'est mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même.	que former c'est expliquer quelque chose avec quelqu'un.
<i>Sa théorie de la formation est</i>		
explicative	appropriative	dialogique
<i>Ce qui l'oblige à répondre à cette question :</i>		
à quelle condition est-il possible d'affirmer qu'on peut expliquer quelque chose à quelqu'un ?	à quelle condition est-il possible d'affirmer qu'on peut mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même ?	à quelle condition est-il possible d'affirmer qu'on peut expliquer quelque chose avec quelqu'un ?
<i>Il lui faut pour cela une théorie de la connaissance. Elle peut être</i>		
<u>descriptive</u> : il existe un langage univoque et universel qui permette de décrire la réalité de manière objective et de l'exprimer rigoureusement afin de transmettre la connaissance.	<u>constructiviste</u> : l'apprenant est un « simulateur » finalisé tendant à l'autonomie et capable de traiter, grâce à ses structures cognitives, des représentations internes.	<u>pragmatique</u> : il existe des jeux de langage susceptibles d'être traduits les uns dans les autres et des participants capables et souhaitant mener une activité orientée à l'intercompréhension.

² Au double sens d'échanger et du temps qui s'écoule.

<i>Le formateur compétent</i>		
maîtrise et exprime correctement ce qu'il dit, de manière à être inévitablement compris par un apprenant normalement constitué.	sait comment pousser le sujet épistémique, il construit des situations d'apprentissage adaptées à l'apprenant.	est attentif à la diversité des jeux de langage utilisés et aux formes de vie auxquelles chacun d'entre eux renvoie. Il repère les malentendus.

<i>Les fondements épistémologiques sont analogues à ceux</i>		
d'une philosophie analytique des langages formels et naturels. C'est le programme qu'inaugure le positivisme logique dans les années 30 et qu'on peut qualifier de théorie descriptive de la connaissance	d'une science des systèmes cognitifs naturels et artificiels. C'est le programme inauguré par J.Piaget, et qui aboutit aux théories constructivistes de la connaissance.	d'une théorie des jeux de langage. C'est le programme inauguré par L.Wittgenstein, dans sa deuxième philosophie. Il débouche sur les théories pragmatiques de la connaissance.
<i>Dans ce « paradigme », penser c'est</i>		
décoder, découvrir, décrire le monde	inventer, modéliser, simuler, se représenter le monde	parler le monde avec d'autres et avec soi-même
<i>L'Unité d'analyse c'est</i>		
le langage	le système cognitif	l'activité communicationnelle
<i>On peut parler d'une</i>		
pédagogie à responsabilité limitée	pédagogie à responsabilité illimitée	pédagogie à responsabilité partagée

En concevant les choses de cette manière, la formule « expliquer quelque chose à quelqu'un » ne renvoie pas à une attitude de type béhavioriste où il s'agirait de déverser un contenu dans un apprenant, mais à la croyance selon laquelle il existe un langage bien fait, que le bon enseignant sait l'utiliser et qu'il s'en suit un apprentissage efficace et pertinent. Cette croyance est comparable à celle qu'a testé le positivisme logique dans un autre registre, celui de l'activité scientifique. Cette analogie permet d'opérer une comparaison entre l'agir scientifique et l'agir pédagogique. Elle induit un effet heuristique intéressant et introduit un biais dans la manière de penser la pédagogie. Il n'y a pas une seule tradition critique (constructiviste) qui prend racine dans une critique du béhaviorisme, il existe une autre tradition (pragmatique) qui prend racine dans une critique du positivisme logique. Ces deux traditions travaillent l'agir pédagogique comme elles travaillent l'agir scientifique.

Avec ce recul, être acteur de son savoir devient un faisceau particulier dans un cadre de référence élargi que le formateur ou l'enseignant peut déconstruire et reconstruire :

- ◆ « **on** » demande à l'enseignant d'être le vecteur de la tradition, d'être celui qui sait déjà, qui transfère, qui enseigne quelque chose à quelqu'un (MCP1) ;

- ◆ « **on** » lui demande aussi d'être un catalyseur de redécouverte, de ne pas être celui qui sait déjà et confisque toute possibilité d'invention sous prétexte que cela a déjà été dit. Bref, on lui demande de mettre l'autre en situation de se former lui-même (MCP2) ;

- ◆ « **on** » lui demande enfin d'être un garant du lien social dans une société démocratique et de mener avec l'apprenant une activité communicationnelle orientée à l'intercompréhension (MCP3).

Il y a là trois rôles à jouer.

II - UN TRAITE DE L'AGIR DES USAGERS

Pour ne pas céder à la fascination, mais aussi pour résister à l'allégeance vis à vis de l'agir prescriptif, l'agir pédagogique peut choisir une autre entrée que lui-même : comment prendre en considération l'agir des usagers qui fréquentent les dispositifs de formation ? C'est à un traité de l'agir des usagers qu'il s'agit alors de contribuer. La voie que propose B. Charlot, dans *Le rapport au savoir, élément pour une théorie* me semble être un itinéraire particulièrement judicieux. Il nous propose d'assister à une partie de flipper qui se joue dans trois territoires successifs.

- ◆ **le 1^{er} territoire** est celui des théories de la reproduction sociale. La visite de ce territoire conduit à accepter les **acquis** qui relèvent d'une théorie de la reproduction sociale. Mais cela conduit aussi à conclure qu'il est important aujourd'hui de **réintroduire** le sujet pour ne pas laisser ce terrain exploité par une pensée qui reste en règle générale manifestement ou subtilement libérale. A côté d'une sociologie qui laisse une place à l'agent, il y a place pour une sociologie qui laisse une place au sujet. Ce qui induit le passage dans le deuxième territoire ;

- ◆ **le 2^{ème} territoire** est celui de la sociologie de l'expérience avec comme référence F. Dubet. Dans ce territoire, la sociologie laisse une place au sujet. Le sujet devient l'effet d'une confrontation entre deux logiques hétérogènes : une logique d'intégration et une logique de compétition. Cette sociologie explique une manière d'être sujet dans une société donnée, dans une période qu'on appelle la modernité. On peut néanmoins penser que cette approche est discutable dans sa prétention à expliquer l'avènement du sujet. Dans la perspective envisagée, celui ci advient historiquement et hors la modernité le monde serait sans sujet. Il s'agit là d'un dualisme

déséquilibré qui n'accorde pas au sujet un poids permanent. Il reste donc à étayer la notion de sujet et à lui donner un fondement comparable à celui de l'agent. Ce qui induit la suite, le passage dans le troisième territoire ;

♦ **le 3^{ème} territoire** est celui d'une certaine psychologie et d'une certaine anthropologie qui ne conçoivent pas le sujet comme une production historique datée mais comme le résultat d'un processus d'homínisation qui rend possible le processus de socialisation et le processus de subjectivation. Dans une telle perspective, il s'agit de penser une sociologie qui laisse une place à l'agent, c'est à dire au déjà là historique ; et qui laisse une place au sujet, c'est à dire au déjà là ontologique qui résulte du processus d'homínisation

Une telle approche relève d'une conception dualiste équilibrée qui accorde à l'agent et au sujet un poids équivalent. S'il adopte ce point de vue, la position pragmatique qu'occupe l'utilisateur dans un dispositif de formation devient déterminante pour le chercheur. Cette position résulte d'une pluralité de positions diverses (sociale, identitaire, épistémique, professionnelle, familiale...) que l'agent occupe simultanément. Mais elle n'est pas seulement la résultante passive de dispositions préalablement acquises socialement, économiquement et culturellement, elle est elle-même une position, un travail de l'acteur. Cette position introduit de la souplesse et de la nouveauté dans « l'habitus ». Quand on prête attention au positionnement pragmatique, ce n'est pas le déjà là qui importe seul, mais ce qui est en train de se faire avec le déjà là. Comment les usagers se servent-ils des dispositifs de formation devient une question particulièrement intéressante pour l'agir pédagogique.

III - UN TRAITE DE L'AGIR ORGANISATIONNEL

Lire l'agir pédagogique, lire l'agir des usagers sont des moyens de résister aux risques d'alléger, de démagogie ou de fascination. Une lecture de l'agir organisationnel présente le même intérêt. Pour lire une organisation, il existe une abondante littérature. Sans y renoncer, il m'a semblé possible d'emprunter la démarche que propose T.Kuhn. J'ai distingué, par analogie avec ce qu'il écrit dans la structure des révolutions scientifiques :

- ♦ la période *d'invention* du dispositif ;
- ♦ la période *d'aménagement* où ce qui a été inventé initialement est découvert ;
- ♦ la période de *fonctionnement* où l'invention initiale ne répond plus tout à fait aux sollicitations des acteurs et où l'on cherche à réinventer le dispositif.

❖ III - 1 Lire l'invention

Lire un dispositif, c'est d'abord repérer dans quel contexte il a été mis en place. Pour y tendre, la catégorie d'ingénierie me semble pertinente. Nous admettons que la modernité fonctionne à l'ingénierie, que cette activité s'exerce dans les champs de tension identifiables que sont : l'activité d'ingénierie sociale, l'activité d'ingénierie de formation et l'activité d'ingénierie pédagogique.

III - 1.1 L'ingénierie sociale

Les visées éducatives de l'ingénierie sociale sont le fait d'associations, de collectivités locales, d'Etats, d'organisations internationales, de groupes de pression mais aussi du marché, d'entreprises, de firmes multinationales. C'est une activité typique des sociétés à Etat. Elle promeut des enjeux d'intégration, d'adaptation, d'anticipation, de renouvellement, de production et de reproduction sociale. Cette activité prend la forme de prescriptions, d'orientations, de cadrages, d'incitations, de propositions, d'appels d'offres, de contrôles et d'évaluations, de lois, de décrets, de règlements... On peut en donner d'innombrables exemples : l'obligation de consacrer une partie de la masse salariale à la formation, la décision d'impulser une culture d'entreprise, de valider les acquis professionnels, de « lutter » contre l'illettrisme, de se former tout au long de sa vie, de créer des diplômes... Ajoutons que l'agir éducatif dépend bien plus qu'auparavant d'un marché qui invite à se lancer dans les nouvelles technologies de la formation et de la communication, à implanter des universités ouvertes, à individualiser la formation...

III - 1.2 L'ingénierie de formation

Ce qui est impulsé par l'activité d'ingénierie sociale est plus ou moins relayé, détourné, repensé, recyclé par une activité d'ingénierie de formation. Des institutions plus ou moins spécialisées (écoles, organismes de formation, entreprises, départements universitaires) prennent position dans la zone de mise en œuvre. Elles opèrent entre les visées économiques et politiques de l'ingénierie sociale et une ingénierie pédagogique plus ou moins associée, dominée, disponible, résistante, motivée, réticente... Les relations entre le champ de l'ingénierie sociale et celui de l'ingénierie de formation peuvent être très diverses : de la simple caisse de résonance qui permet au commanditaire d'entendre ce qu'il souhaite entendre, au dialogue constructif en passant par la soumission rétive, l'interaction modérée ou le détournement radical.

III - 1.3 L'ingénierie pédagogique

Quant à l'activité d'ingénierie pédagogique, celle de préparation, de mise en œuvre et de mémorisation de l'activité pédagogique proprement dite, elle vient en bout de chaîne. C'est cette activité que les formateurs, les enseignants, les tuteurs, les animateurs... pratiquent en face à face, en côte à côte, en accompagnement, en temps réel ou différé, avec ou sans nouvelles technologies. Ce champ de tension est travaillé par plusieurs pôles d'attraction : personnel, social, thérapeutique, professionnel... La relation avec l'activité d'ingénierie de formation est plus ou moins hiérarchique, égalitaire, interactive, conflictuelle, soumise, résistante. L'ingénierie de formation

hésite parfois entre la volonté de maîtriser l'ingénierie pédagogique et la tentation de favoriser un partenariat centré sur le projet, le dialogue et la mutualisation des compétences.

Dans ces champs de tension constitués et entre eux s'exercent des activités instrumentales, stratégiques et communicationnelles ; il s'y déroule des processus de domination, de soumission, de coopération, d'évaluation, de résistance... Cette présentation invite le lecteur de dispositif à se soumettre à quelques exigences :

- ◆ avoir une connaissance suffisante des différents niveaux d'ingénierie pour accéder à une vision d'ensemble ;
- ◆ étudier les interfaces entre les trois niveaux d'ingénierie, les relations qu'entretiennent entre eux les trois champs de tension ;
- ◆ identifier le niveau par lequel il entre dans l'action : celui de l'ingénierie sociale, de l'ingénierie de formation ou de l'ingénierie pédagogique.

❖ III - 2 Lire l'aménagement

Une première question peut organiser la lecture : quels sont les principes de fonctionnement du dispositif ? Pour se caler dans son environnement, un dispositif se dote en effet d'une identité. Pour la caractériser, il est possible de repérer les principes de fonctionnement qui se sont progressivement affirmés et affinés. Ces principes forment ensemble des repères complémentaires et interdépendants. Si l'un d'entre eux manque ou fait défaut, la formation n'est plus qualitativement la même. Deux autres questions s'emboîtent ensuite très naturellement dans la précédente : quels sont les parcours de formation proposés aux usagers qui fréquentent le dispositif ? Quelle organisation permet la mise en œuvre de ces parcours ?

❖ III - 3 Lire le fonctionnement

Quand il fonctionne, un dispositif induit nécessairement des frictions. Les repérer, c'est évaluer le degré d'ouverture du dispositif. On peut distinguer :

- ◆ des frictions mécaniques qui renvoient aux difficultés que rencontre une organisation pour coordonner ce qui arrive et ce qui a été prévu ;
- ◆ des frictions axiologiques qui relèvent de la lutte pour la vérité. Un propos de P. Bourdieu, (1987, p113) me semble pertinent pour comprendre ce dont il s'agit : « *tous les univers sociaux (sont) le lieu de luttes pour la vérité... quiconque parle sur le monde social doit compter avec le fait que dans le monde social on parle du monde social pour avoir le dernier mot sur ce monde* » ;
- ◆ des frictions épistémologiques qui, contrairement aux précédentes ne se manifestent pas spontanément et résultent d'une mise en scène « d'allant de soi ». Elles doivent être pensées, construites, enracinées, suscitées. Dans la lignée de G. Bachelard, ou d'A. Giordan, (modèle allostérique) ce sont des outils que peut utiliser l'agir pédagogique.

CONCLUSION

L'activité de recherche en sciences de l'éducation consiste à produire des résultats mais aussi à conduire un processus de recherche, à élaborer des cadres de référence. Un cadre de référence ressemble à une paire de lunettes ou encore à un objectif d'appareil photographique, ce qui permet d'ailleurs d'insister sur le terme « objectif » en constatant qu'il s'agit aussi, si l'expression a un sens, d'un « subjectif ». Dans ce texte, j'ai souhaité montrer que l'activité de recherche ne consiste pas seulement à produire des résultats mais aussi à utiliser et à élaborer des cadres de référence. J'ai souhaité développer l'idée, plus souvent énoncée que mise en œuvre, selon laquelle tendre vers l'objectivité ce n'est pas chercher à être neutre ; que c'est bien plutôt rendre lisible pour soi-même et pour d'autres l'outillage intellectuel qui nous sert à interpréter le monde.

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU, P.

(1987) - « *Choses dites* ». Ed. de Minuit : Paris.

CHARLOT, B.

(1997) - « *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie* ». Anthropos : Paris.

HOUSSAYE, J.

(1988) - « *Le triangle pédagogique* ». Peter Lang : Berne.

(1992) - « *Quinze pédagogues, textes choisis* ». (dir.). Armand Colin : Paris.

(1994) - « *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui* ». (dir.). Armand Colin : Paris.

LECLERCQ, G.

(2000) - « *L'agir pédagogique, une lecture épistémologique* ». In : Revue des sciences de l'éducation. v.XXVI. n° 2. Montréal. p243-264

(2001) - « *La communication et la relation pédagogique* ». In : Eduquer et former II. Ed. des sciences humaines : Auxerre. p223-230