

N° 35

1995

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de
l'Institut National de Recherche Pédagogique*

Conseillers à la rédaction

Jean-Marie Barbier, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Paris II - **Alain Coulon**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII - **Françoise Cros**, professeur en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, directeur de l'IUFM de Caen - **Jean Hassenforder**, professeur émérite à l'INRP et à l'Université de Paris V - **Geneviève Lefort** - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS - **Georges Vigarello**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris V.

Rédaction

Rédacteur en chef : **Christiane Étévé**
Rédactrice en chef adjointe : **Catherine Desvé**
Secrétaires de rédaction : **Marie-Françoise Caplot, Laura Gest**
Équipe de rédaction : **Marlène Ba, Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Nancy Frosio, Nelly Rome**

Édition & Fabrication

Informatique : **Jaona Randrianarivony**
Maquette : **Jacques Sachs** (couverture), **Philippe Champy** (intérieur)
Saisie : **Liliane Attali, Josette Callé, Marie-Françoise Caplot, Edith Sebbah**
Mise en page : **CRI - 37130 Cinq-Mars la Pile**

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.
La partie bibliographique *Ouvrages et rapports* est extraite de la banque de données **EMILE 1** (INRP - CDR).

Rédaction : Centre de Documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : (1) 46.34.91.44

Abonnement : Service des Publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : (1) 46.34.90.81

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Pour une psychologie historico-culturelle
par Jean-Yves ROCHEX 7

Itinéraires de recherche

L'État, l'Économie politique, l'efficacité et moi, et moi et moi...
par Denis MEURET 37

Chemins de praticiens

*Quand le meccano pédagogique mène à une réflexion
sur la construction du savoir en jeu*
par Jean-Pierre BOURREAU 49

Repères bibliographiques

Les ingénieurs : groupe social, groupe professionnel
par Madeleine MAILLEBOUIS 69

Communication documentaire

*Faire du neuf avec du vieux :
identité et rénovation d'une médiathèque pédagogique*
par Sylvie DUQUESNOY 101

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME 113

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 143

Adresses d'éditeurs 175

Summaries 177



1

ÉTUDES

POUR UNE PSYCHOLOGIE HISTORICO- CULTURELLE

Jean-Yves Rochex

« Dès que dans mon tendre cerveau se furent accrochés les petits circuits réflexes entre le parlé et l'écrit, je fus enfin moi-même : une machine à décoder de l'imprimé. [...] C'est peu de dire que je savais lire. Je ne pouvais pas ne pas lire. N'importe quoi, partout, toujours. »

(Cavanna, Les Ritals)

G

râce à ma sœur aînée, j'ai appris à lire bien avant d'entrer au Cours préparatoire, où je ne suis resté que quelques semaines. La légende familiale veut que j'aie très vite su réciter par cœur les livres d'enfants que l'on me lisait et que j'aie ainsi non seulement pénétré les secrets de l'écrit mais incorporé un rapport à la lecture qui devait plus tard me valoir de nombreux présents, mais aussi d'innombrables remarques telles que « On ne lit pas à table ! », « T'en as pas marre de lire ? », « Ça ne va pas s'effacer » ou encore « C'est agréable pour les autres ! ».

L'édition de littérature enfantine n'avait pas alors la dimension qu'elle a prise depuis lors, et nous n'avions guère à notre disposition

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 35, 1995

que les ouvrages des bibliothèques rose, verte ou rouge et or, dans lesquelles je dévorais aussi bien les livres d'Enyd Blyton que les ouvrages, plus ou moins réduits et remaniés, de Rudyard Kipling, de James Oliver Curwood, de Mark Twain ou de Charles Dickens, pour ne prendre que quelques exemples.

Lecture et lectures

Le goût pour un ouvrage faisant partie d'une série me conduisait souvent à n'avoir de cesse d'avoir lu tous les autres. Je lisais au gré des engouements, des rencontres, des conseils de ma mère ou de ma sœur, des ouvrages que je leur empruntais, le plus souvent en cachette, de ceux que l'on m'offrait, de manière éclectique plus que « cultivée », passant parfois à côté d'œuvres importantes de la littérature classique, dont j'ai lu certaines par la suite, mais dont certaines font aujourd'hui encore partie de mes lacunes.

Nous n'avions pas la télévision alors, et ce n'est pas à celle-ci, mais à la lecture que nos parents devaient nous arracher lorsque l'heure était venue d'aller nous coucher, ce qui donnait lieu à de multiples rappels à l'ordre et à autant d'implorations : « Juste le temps de finir mon chapitre ! ». Très vite j'appris à attendre que mes parents aillent eux-mêmes se coucher pour reprendre ma lecture, le doigt crispé sur l'interrupteur de la lampe de chevet, l'oreille attentive au moindre bruit pour éviter d'être surpris. Inutile de dire qu'il m'est arrivé plus d'une fois de m'endormir sur mon livre, la lumière allumée, et de m'attirer les réprimandes de mes parents le lendemain. Ainsi la lecture a-t-elle eu, avant même mon adolescence, partie liée avec la transgression, mais sur un registre ambivalent puisque les remontrances que me valait celle-ci ne pouvaient dissimuler la satisfaction de mes parents à me voir devenu lecteur confirmé. Ce rapport à la transgression devait se nourrir plus tard de l'interdiction qui m'était faite de lire certains des recueils du *Reader's Digest* que ma mère enserrait dans le secrétaire de la salle à manger : « C'est pas de ton âge. Tu les liras plus tard. » Bien évidemment, je les lus tous en cachette... pour être presque toujours déçu de n'y pas trouver ce qui aurait justifié une telle interdiction à mes yeux.

J'ai passé toute mon adolescence dans une petite ville de province où est implantée — encore aujourd'hui — l'une des plus importantes

imprimeries françaises de labeur. Lycéen puis étudiant, j'y travaillais presque chaque année durant les vacances d'été, à l'atelier de brochage, là où est achevée la confection des livres, dont je pouvais suivre ou imaginer le circuit, allant de la composition du texte au stockage de centaines ou de milliers d'exemplaires. J'ai gardé de cette expérience une extrême attention à l'aspect matériel du livre imprimé, à son format, à sa mise en page, au choix de ses caractères, à son odeur même, attention qui, plus tard, m'a valu de réelles satisfactions, mais aussi quelques déceptions ou regrets concernant la mise en page et la fabrication de certains des ouvrages auxquels j'ai contribué. J'en ai gardé également l'habitude de ne jamais feuilleter un livre sans regarder où il avait été imprimé. Quelle ne fut pas ma surprise lorsque, devenu conseiller d'orientation en banlieue parisienne, je vis un jour un élève de sixième dont je me proposais d'évaluer les compétences en lecture faire de même en s'emparant du livre de poche posé devant lui pour aller directement aux dernières pages, là où il savait trouver la formule rituelle « achevé d'imprimer... ». Interrogé sur le pourquoi d'une telle recherche, il m'expliqua que sa mère était manutentionnaire dans une importante imprimerie voisine et qu'elle ramenait parfois à la maison certains des ouvrages qui y étaient fabriqués. Joignant le geste à la parole, il écarta les mains d'environ 60 à 70 centimètres, pour me dire que chez lui, « des livres, il y en avait "comme ça", et même que des fois on en parlait à la télévision ».

On pourra légitimement se demander pourquoi j'ai jugé utile de débiter cet *Itinéraire de lecture* par des souvenirs qui n'ont rien de « professionnel » et ne rendent compte ni d'orientations théoriques ni de travaux ou problématiques de recherche. C'est qu'il me semble qu'un itinéraire ne saurait se limiter à la description ou au commentaire des étapes du chemin parcouru sans témoigner des mobiles qui ont engagé le marcheur sur ce chemin, ou qui ne l'en détournent en apparence que pour mieux l'y ramener. Aussi ne voudrais-je pas seulement rendre compte des lectures qui ont influencé et influencent encore mon travail sans tenter, ne serait-ce que de manière ténue, de restituer que, plus qu'une consommation ou une appropriation d'ouvrages, la lecture a d'abord été pour moi une expérience, un rapport au monde et à autrui, une source inépuisable de plaisir et de curiosité un peu inquiète, dont témoignent également, chacun à leur manière, des écrivains aussi différents que Jean-Paul Sartre, Cavanna, Annie Ernaux ou Elias Canetti, pour ne prendre que quelques exemples

d'auteurs contemporains issus de milieux sociaux très contrastés (1). Parler de mes lectures, offrir ou prêter des livres, c'est aussi tenter d'offrir et de faire partager ce rapport au livre, à l'imprimé, cette attention aux mots, à l'écriture, à l'instar d'un François Truffaut nous faisant don, jusque dans ses génériques, de sa passion pour les romans d'Henri-Pierre Roché. Tentative à mes yeux d'autant plus nécessaire ici que la rédaction d'un *Itinéraire de lecture*, tout comme celle de ses souvenirs de lecteur, expose non seulement à l'illusion rétrospective et à l'inévitable travail de reconstruction qu'en opèrent tant la mémoire que l'écriture, mais aussi au risque de s'aveugler sur la manière souterraine dont nos lectures se sédimentent, dont les textes se font écho et « travaillent » en nous sans que nous en sachions rien, pour faire parfois résurgence là où nous ne les attendions pas, ou dont telle fiction, telle métaphore, peuvent se révéler productrices d'intuitions et d'effets de vérité qui enrichissent, voire réorientent le travail de pensée et de recherche. Si, comme l'écrit Danielle Sallenave, « le propre de la littérature est de dégager des significations universelles sans le secours du concept » (2), alors le travail de recherche me semble avoir beaucoup à gagner à se mettre à l'écoute des artistes, poètes et romanciers... et beaucoup à perdre à ignorer ce qui se pense et s'élabore dans le travail de création littéraire ou artistique, perte à laquelle nous conduisent malheureusement beaucoup trop souvent la spécialisation et le cloisonnement disciplinaires, ou tout simplement le manque de temps.

Que la fiction, la littérature, la poésie occupent « le lieu de l'impossible de la théorie » (3), ne signifie certes pas qu'elles s'opposent à celle-ci, ou même au travail de recherche empirique. Tout au contraire, elles les appellent et les requièrent, ce que nous invite à penser le travail de Paul Ricœur. Pour celui-ci, en effet, le discours poétique « porte au langage des aspects, des qualités, des valeurs de la réalité, qui n'ont pas d'accès au langage directement descriptif et qui ne peuvent être dits qu'à la faveur du jeu complexe de l'énonciation métaphorique et de la transgression réglée des significations usuelles de nos mots ». Alors « du nouveau — du non encore dit, de l'inédit — surgit dans le langage » (4). Pour autant, surgissement n'est pas élucidation, pas plus que la métaphore n'est concept, que la fiction n'est théorie. Aussi ce surgissement ne fait-il pas que désigner ce qu'il porte ainsi au langage, qu'occuper le lieu de l'impossible ou de l'insuffisance du concept ; il est tout autant demande, quête d'une élu-

cidation sur laquelle, à sa manière, il anticipe en « contraign(ant) la pensée conceptuelle à *penser plus*. L'imagination créative n'est pas autre chose que cette demande adressée à la pensée conceptuelle [...]. La métaphore est vive en ce qu'elle inscrit l'élan de l'imagination dans un "penser plus" au niveau du concept » (5).

De la psychologie en milieu scolaire à la recherche

Ce n'est que tardivement, et sans projet pré-établi, que je suis venu à la recherche. Après des études de psychologie qui m'avaient permis d'obtenir une licence et un certificat de maîtrise, je suis devenu conseiller d'orientation, sinon par hasard, du moins par opportunité. C'est l'activité politique qui était alors ma préoccupation principale. Le temps portait alors à penser qu'il n'était pas ou guère de transformation possible dans le domaine scolaire ou éducatif en dehors d'un changement politique d'ampleur, soit donc à considérer l'espace des pratiques professionnelles quotidiennes et celui du politique comme deux espaces séparés. Une telle dichotomie n'allait évidemment pas sans problèmes et la dénonciation « du système » ne pouvait m'être d'aucune aide pour mener, avec eux, le travail clinique qu'exigeait la prise en compte de la demande et des difficultés des élèves et des familles qui avaient recours à moi. De cette contradiction est née la conviction — que je ne me suis formulée comme suit que bien plus tard — que l'exigence politique (la mode veut que l'on dise aujourd'hui « éthique »), dans le rapport (professionnel ou non) à autrui comme dans le travail de recherche en sciences humaines, réside sans doute en premier lieu dans un effort d'intelligibilité des situations, personnelles ou collectives, qui ne les identifie pas à l'existant, à l'état des choses, qui s'efforce de n'y pas déceler les seules logiques de la reproduction ou de la répétition, mais aussi la dimension du possible et de l'historicité, et qui tente, pour ce faire, d'élucider les contradictions et ambivalences dont demain, mais aussi aujourd'hui et hier seront, sont et ont été tissés. Le politique, en ce sens, n'est autre, selon les termes d'Yves Schwartz, qu'« un problème de déontologie intellectuelle », et il n'en requiert que plus la rigueur nécessaire au travail de recherche : « Toute science "humaine" qui table sur le "toutes choses

égales", le non-développement des possibles, la stagnation de l'expérience, ne parle pas de l'objet qu'elle dit » (6).

Exerçant à Vierzon, dans une ville ouvrière en crise, confronté aux difficultés de nombre d'élèves et au désarroi de nombre de familles, j'ai très vite éprouvé que parler d'orientation, d'éducation aux choix professionnels, d'élaboration de projets personnels, dans des circonstances où l'avenir se ferme à toute attente, à toute anticipation valorisante de son devenir, relève de la gageure ou, comme l'a écrit de façon encore plus abrupte Paul Willis, que « poser le problème de l'entrée dans le monde du travail pour les jeunes de la classe ouvrière en termes de *choix* d'un métier *spécifique* relève de la mystification et n'éclaire rien du tout [...]. Ces gars-là ne choisissent pas une profession ou un métier spécifique, ils s'engagent dans un avenir de travail indifférencié » (7). D'où la nécessité de travailler, individuellement et collectivement, à inventer et mettre en œuvre d'autres problématiques et procédures de travail que celles consacrées par la tradition de l'orientation scolaire et professionnelle, sans perdre pour autant la richesse des apports de celle-ci. Nécessité qui m'a alors amené à rejoindre le collectif de conseillers d'orientation en voie de constitution au sein du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, puis à coordonner le travail préalable et à assumer l'essentiel de la rédaction d'un ouvrage présentant les problématiques et procédures de travail élaborées durant plusieurs années au sein de ce collectif (8).

Mon travail et mes problématiques de recherche trouvent donc pour une large part leur origine dans l'exercice professionnel, en tant que conseiller d'orientation, de la psychologie en milieu scolaire. Exercice professionnel qui confronte d'emblée à l'importance des processus et des déterminants sociaux dans la production des performances et des parcours scolaires, mais qui interdit dans le même temps de dissoudre le caractère particulier de chaque histoire ou expérience scolaire dans des déterminismes sociologiques. En d'autres termes, qui contraint à se mouvoir, théoriquement et pratiquement, dans une zone où les lois et les concepts de l'analyse macrosociologique paraissent se diluer dans la diversité des biographies et des individualités, mais où ni l'approche micro-sociologique, ni la psychologie seules ne sauraient parvenir à donner du sens à ces histoires et destinées individuelles sans en penser les rapports avec les structures sociales et l'histoire collective, avec les contradictions et les dissociations dont elles sont tissées. Enracinées dans cette expérience,

trois lignes de force me paraissent depuis lors charpenter mon expérience de recherche et les lectures qui en ont été les repères : le souci de mieux comprendre les médiations entre inégalités sociales et inégalités face au savoir et à l'école et les processus de production de l'« échec » ou de la « réussite » scolaires, qui m'a amené à travailler sur les notions de rapport au savoir et à la scolarité et de sens de l'expérience scolaire, sur les déterminants sociaux et (inter)subjectifs de leur genèse ; celui de penser et de m'inscrire dans le cadre d'une théorie non solipsiste du sujet, qui ne dissolve pas la question de la subjectivité et de son histoire dans celle des rapports sociaux, mais tente de penser les rapports entre l'étude psychologique et l'étude sociologique du développement de l'enfant et de l'adolescent, mais aussi entre les composantes objective-cognitive et subjective-affective de ce développement ; celui, enfin, de prendre en compte et de mieux comprendre le rôle que jouent dans ce développement, ce procès d'humanisation, la culture, ses concepts, ses œuvres et ses techniques, c'est-à-dire ce qu'Henri Wallon nomme « les formules différenciées d'action et les instruments intellectuels » que l'enfant — ou plus généralement le sujet humain — reçoit de son entourage et s'approprie au cours de son expérience sociale, et qui constituent et accroissent ses possibilités de faire échange avec autrui, avec le patrimoine et l'histoire humaine et d'entrer, en retour, en débat avec lui-même.

Ces trois lignes de force convergent sur ce qui est, à mes yeux, la question anthropologique majeure, celle de la reproduction élargie de la société, et donc de la transmission et des rapports inter-générationnels, et sur celle des remaniements et des épreuves, des avatars et des vicissitudes au travers desquels cette transmission s'exerce, s'affirme ou se corrode, dans une société contemporaine marquée par une histoire politique et sociale tourmentée et par des contradictions sociales exacerbées. Avant que d'aller plus loin dans l'évocation de lectures théoriques et de travaux de recherche, écoutons encore sur ce point les poètes et les créateurs. Écoutons, en écho au texte précédemment cité de François Bon, la difficulté éprouvée aujourd'hui par nombre d'adultes à « ne pas avoir à esquiver les regards des enfants pointés sur [leur] génération », évoquée par Christa Wolf (9) dans le contexte de l'Allemagne de l'après-guerre ; mesurons toute la portée de cette réponse faite par Jacques Brel, interrogé sur ce qu'était, pour lui, l'injustice sociale : « L'injustice sociale ? C'est quand un enfant ne peut rencontrer un regard d'adulte » (10).

De l'habitus au rapport au savoir

La première de ces lignes de force ne pouvait manquer de me confronter à la sociologie, et en particulier à la lecture de Bourdieu. J'avais 16 ans lorsqu'est parue *La Reproduction*, et je n'ai découvert Bourdieu que neuf ans plus tard (c'est-à-dire bien après la fac. de psycho, où nul ne nous en avait dit mot), à la lecture de *La Distinction*, livre qui exerça sur moi un effet de fascination immédiat, en me fournissant une matrice d'intelligibilité tant de certaines difficultés et expériences professionnelles que de certaines épreuves liées, souvent de manière douloureuse, à mon propre parcours scolaire et à certaines circonstances de ma vie personnelle, et que je retrouvai, quelques années plus tard, à la lecture de *La Place*, puis de toute l'œuvre d'Annie Ernaux. Demeurent encore très importants à mes yeux — tant pour le sociologue que pour le psychologue — la nécessité, affirmée dès les premiers travaux de Bourdieu (11), de ne pas choisir unilatéralement entre une « approche culturaliste » et une « approche conflictualiste » des inégalités scolaires, et de faire porter recherches et analyses tant sur ce dont les élèves des différents « milieux » sociaux « héritent » de leur famille et de leur socialisation primaire, que sur la manière dont l'institution scolaire et ses professionnels, leurs pratiques, jugements et évaluations font face à ces différences qui leur pré-existent, mais aussi son refus des « oppositions funestes » entre objectivisme et subjectivisme, ou encore entre structures et représentations (12). Supposant l'œuvre de Bourdieu bien connue des lecteurs, je me limiterai ici à exposer les raisons principales (et les lectures qui leur sont associées) qui me conduisent aujourd'hui à ne plus me satisfaire des concepts et de la théorie qui y sont développés, et à tenter — avec d'autres — de penser et de travailler à partir d'eux.

D'une manière générale, ce sont les théories de l'École reproductrice qui apparaissent aujourd'hui trop simplistes et réductrices (13). Ainsi André Petitat a-t-il démontré combien « l'histoire souligne abondamment la participation de l'école à la production de la société. L'école ne fait pas que produire les conditions de reproduction des groupes sociaux en position dominante ou dominée, elle participe à la production-transformation de ces groupes eux-mêmes. [...] Les groupes dominants jouent un rôle fondamental dans l'orientation des institutions scolaires, dans la sélection de leurs contenus symboliques,

de leurs pratiques et de leurs publics. L'histoire nous enseigne cependant que ces groupes ne parviennent jamais à contrôler complètement une évolution qui leur échappe car elle procède de causes beaucoup plus générales que les rapports de domination ou les conflits sociaux » (14). Ainsi l'histoire de la scolarisation et des enjeux, des débats et des luttes sociaux et politiques autour de l'École et de sa démocratisation montre-t-elle, y compris pour la période contemporaine, que si l'école vit fortement les contradictions de la société française, elle contribue en retour à les faire vivre, à animer leur mouvement de contenus et d'enjeux nouveaux (15).

On sait que les pièces maîtresses du travail de Bourdieu sont les concepts d'habitus et de violence symbolique, dont les rapports sont pensés à l'aide d'une théorie topologique de l'espace social, celui-ci étant défini comme composé de différents « champs » de positions relationnelles, unis les uns aux autres par des rapports d'homologie structurale. Reste que l'on peut déceler comme un débat ou une hésitation internes à ce travail concernant le concept de violence symbolique. À l'un des pôles de cette tension, la thèse selon laquelle la violence symbolique exercée par le système scolaire tient à son indifférence aux différences qui lui pré-existent, au fait que la formation qu'il dispense ne peut être réellement appropriée que par ceux qui ont acquis au cours de leur socialisation primaire la formation qu'il ne donne pas : « en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, (le système d'enseignement) exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire *le rapport au langage et à la culture* que produit un mode d'inculcation particulier et celui-là seulement. [...] La dépendance du système traditionnel à l'égard des classes dominantes se lit directement dans *le primat qu'il accorde au rapport à la culture sur la culture* » (16). Une telle définition de la violence symbolique, parce qu'elle préserve une différence entre culture et rapport à la culture, laisse la place pour des propositions d'action. Jusqu'en 1970, celles-ci ne manquent pas dans les travaux de Bourdieu et de son équipe qui plaident alors pour une pédagogie « explicite », « rationnelle ». À l'autre pôle de cette tension, la thèse selon laquelle la violence symbolique exercée par le système scolaire procède tout entière de sa fonction sociale d'imposition arbitraire de l'arbitraire culturel de la classe dominante, et une acception radicale de cet arbitraire déniait aux savoirs et aux objets de culture, aux formes et pratiques symboliques, toute nécessité normative transcen-

dante par rapport aux positions des acteurs dans l'espace social, désavouant donc par avance tout effort de rationalisation de la pédagogie visant à enseigner mieux des contenus qui vailent. C'est cette dernière posture qui a prévalu, tant dans le travail de Bourdieu et de son équipe, que dans ce qu'en ont retenu la plupart de ses lecteurs et commentateurs. Dans les travaux de Bourdieu postérieurs à *La Reproduction*, me semble dominer sans partage une problématique qui, dans l'institution scolaire comme sur l'ensemble des « marchés » culturels ou linguistiques, réduit pratiques et contenus culturels et symboliques à leur valeur emblématique monnayable sur les différents marchés de la Distinction, dans les différents champs d'un espace social qui ne saurait être défini autrement que « par l'extériorité réciproque des positions » (17).

Exposant au risque de relativisme culturel et épistémologique, une telle critique radicale du savoir et de la culture me semble trancher par trop unilatéralement ce, qu'avec Jean-Claude Forquin (18), je tiens pour un irréductible « conflit des interprétations » entre raison sociologique et raison pédagogique ou épistémologique : « De ce que tout savoir se construit et se transmet toujours dans un *contexte social*, sur la base de conditions sociales déterminées, cela signifie-t-il que le savoir n'a pas de valeur objective, que les critères de validation et de classification des savoirs sont pures conventions, que le logique se réduise à l'idéologique ? La question épistémologique de la validité des connaissances ne doit-elle pas être distinguée de la question sociologique (ou psychologique) de la généalogie des représentations ? En fait, si la sociologie de la connaissance peut nous aider à mieux comprendre pourquoi on enseigne de telle ou telle façon à tel ou tel public, il nous paraît abusif de vouloir l'utiliser pour une prétendue "délégitimation radicale du savoir" ou comme témoin à charge dans un procès généralisé de la culture » (19).

Une telle délégitimation radicale de la culture, voire la réduction de ses œuvres à leurs conditions sociales de production ont pu passer naguère pour marxistes. Le mieux est encore de laisser Marx répondre lui-même à une telle distorsion de sa pensée, en rappelant ce qu'il écrivait en 1859 : « La difficulté n'est pas de comprendre que l'art grec et l'épopée sont liés à certaines formes sociales de développement. La difficulté réside dans le fait qu'ils nous procurent encore une jouissance esthétique et qu'ils gardent pour nous, à certains égards, les valeurs de normes et de modèles inaccessibles » (20).

Prendre au sérieux cette difficulté exige de penser que, si les œuvres, les savoirs et les théories s'élaborent dans des configurations socio-historiques (artistiques ou épistémologiques) particulières, loin de se réduire à celles-ci, ils peuvent s'en émanciper par un procès de décontextualisation, de formalisation qui leur permet de pouvoir entrer ainsi dans d'autres configurations, d'autres systèmes de rapports (conceptuels, techniques, esthétiques, etc.) (21).

Une telle perspective requiert de plus de penser que les pratiques humaines, les normes dont elles sont porteuses et/ou productrices ne sont pas seulement objet de logiques de distinction et de différenciation sociale, ou de processus d'acceptabilité, de négociation et de légitimation sociale, mais qu'elles ont également à se confronter à des problèmes à résoudre dans le domaine de réel qui est le leur. La production ou l'appropriation de connaissances, l'activité scientifique ou artistique, le travail, la production par les hommes de leurs moyens d'existence, matériels et symboliques, etc. sont confrontés à des nécessités et à des exigences normatives internes (22) irréductibles à leur dissolution dans l'acide d'un regard sociologique exclusivement différentialiste ou interactionniste, reposant en dernière analyse sur ce qu'Yves Schwartz appelle « un concept trop faible du nécessaire » : « Toute théorie unilatérale de la culture repose, croyons-nous, sur un concept trop faible du nécessaire. La sociologie de la culture nous semble fautive si elle n'intègre pas deux dimensions — aujourd'hui bien articulées — qui la dépassent : comment est possible la science ? Comment est possible la production ? Deux domaines où existe une sanction, où la question du vrai et du faux, de la réussite ou de l'échec ont sens ; qu'on le veuille ou non l'idée de nécessité s'y adosse » (23). J'ajouterais volontiers à cette interrogation critique de la sociologie de la culture (qui me semble valoir bien au-delà du seul travail de Bourdieu) les deux dimensions suivantes : comment sont possibles la production artistique, le plaisir et l'émotion esthétiques ? Comment sont possibles l'apprentissage et l'appropriation des connaissances et des techniques ?

D'où, me semble-t-il, la nécessité, pour progresser dans l'intelligence des médiations qui produisent la « réussite » ou « l'échec » scolaire inégalement selon les milieux sociaux (mais aussi selon les classes, les établissements et les pratiques des professionnels de l'école) d'une double exigence, ou d'un double souci, qui plaide pour le développement de recherches et d'équipes pluridisciplinaires.

D'une part, le souci de travailler à comprendre l'expérience de l'échec ou de la difficulté scolaire pour ce qu'elle est, en tentant d'en saisir les logiques et la genèse — compréhension qui ne saurait être le seul repérage, dans une logique du handicap ou du déficit, de ce qui lui manque pour être expérience de réussite — sans pour autant perdre de vue la spécificité des processus cognitifs et langagiers (24) requis par l'appropriation de tel ou tel contenu ou compétence et donc la nécessité d'interroger la pertinence des activités d'apprentissage (ou d'enseignement) au regard de ces processus. Souci qui requiert de conjuguer sans les confondre une approche normative informée de cette spécificité (ce qui ne signifie évidemment pas qu'il n'y ait qu'une seule manière d'apprendre ou d'enseigner) et une approche compréhensive visant à rendre compte de la genèse et des logiques propres aux conduites et activités que l'approche normative peut conduire à juger non pertinentes. D'autre part, le souci de travailler à dépasser les oppositions entre approches micro et macro-sociales, qualitatives et quantitatives en étudiant et analysant les modalités concrètes du procès de scolarisation et d'apprentissage, de l'échec ou de la réussite effectifs, sans perdre de vue la nécessité de construire la signification d'ensemble des processus et médiations ainsi mis à jour, et d'en éprouver le caractère généralisable et/ou la fécondité heuristique pour rendre compte des régularités macro-sociologiques, notamment des inégalités sociales d'accès au savoir. Souci qui, lui, requiert, de varier les cadres d'analyse et les méthodologies mises en œuvre. C'est ce double souci que nous nous efforçons, avec d'autres, de faire vivre au sein de notre équipe de recherche, en travaillant en termes de sens de l'expérience scolaire (ou de l'activité d'enseignement) et de rapport(s) au(x) savoir(s), en nous inscrivant donc dans un courant de réflexion, initialement défriché par Bernard Charlot, qui met l'accent sur la confrontation des sujets et des groupes sociaux à des formes sociales d'organisation et de transmission de la connaissance, mais aussi sur l'interrogation de ces formes sociales et de leurs effets cognitifs et sociaux (25).

Pour une théorie non solipsiste du sujet

J'ai dit ci-dessus combien la tentation relativiste en sociologie me semblait ne pouvoir faire place au concept de normativité dans sa conception du social, réduit à une topologie de positions différen-

tielles définies par leur seule extériorité réciproque, sans commensurabilité possible (26), ou à une arène dans laquelle se jouent et se répètent affrontements, rapports de force, négociations et compromis. Elle ne me paraît pas mieux pouvoir lui faire place dans sa conception du sujet (qu'elle le pense comme agent ou comme acteur), dont les rapports avec autrui, qu'ils soient de pure distinction ou de partage de représentations, ne s'éprouvent jamais dans aucun registre extérieur et transcendant. À cet égard, ne convient-il pas de prendre à la lettre l'affirmation de Goffman selon laquelle si la sociologie des circonstances qu'il appelle de ses vœux ne peut éviter la psychologie, elle se satisfait d'« une psychologie dépouillée et étriquée » (27). De même si Bourdieu (28) affirme que le concept d'*habitus* est indispensable à la compréhension et à la conceptualisation d'une « dialectique de l'intériorité et de l'extériorité, c'est-à-dire de l'intériorisation de l'extériorité et de l'extériorisation de l'intériorité », il ne nous dit pratiquement rien de la genèse de cet *habitus*, et les recherches ou les matériaux empiriques sur lesquels il s'appuie concernent pour l'essentiel le second temps du procès de reproduction, soit l'extériorisation de l'intériorité dans les pratiques (29). Le premier temps demeure subsumé — mais jamais réellement étudié — sous les notions très générales de conditionnement, d'intériorisation ou, plus fréquemment, d'incorporation, sans pour autant que le corps de l'incorporation ou l'intériorité de l'intériorisation, conçus comme simple substrat du modelage des dispositions, se voient reconnaître aucune réalité, aucune spécificité ni aucune loi propres. Une telle reconnaissance exigerait selon nous, non seulement de sortir du cadre de la sociologie pour tenter d'élucider les processus de genèse de l'*habitus*, des systèmes de dispositions et de valeurs à l'aide de concepts et théories propres aux disciplines du psychisme, mais tout autant de rompre avec la problématique de l'intériorisation qui réduit de fait ces disciplines au statut de disciplines ancillaires de la sociologie. Il n'est pas sûr que le caractère unitaire, ou du moins homogène, de l'*habitus*, y résisterait, pas plus d'ailleurs que la rationalité ou l'intentionnalité supposées de l'acteur.

Cette exigence n'implique nullement pour moi de donner statut transcendant au sujet, pensé de manière solipsiste ou individualiste, comme l'un des termes de la traditionnelle opposition individu-société. Tout au contraire. Les auteurs et théories de référence sont ici pour moi ceux qui nous permettent, à l'encontre de cette dichotomie traditionnelle fortement présente chez Piaget et encore sensible dans

les premières élaborations freudiennes (jusqu'au tournant que consacrera la *Deuxième Topique*), de penser le sujet humain comme « essentiellement », « génétiquement social », comme l'étant « non par suite de contingences extérieures, mais par suite d'une nécessité intime » (30), soit principalement Wallon, Vygotski et Bruner pour la psychologie, Freud, Lacan et Piera Aulagnier pour la psychanalyse.

Wallon a toujours récusé la thèse piagétienne d'une continuité fonctionnelle entre adaptation biologique et intelligence sensori-motrice, puis représentative, thèse qu'il qualifiait d'individualiste. Loin d'être le prolongement ou l'émanation de l'adaptation biologique, la spécificité de l'évolution psychologique de l'enfant réside au contraire pour lui dans ce qu'il appelle l'*impéritie complète* des premiers mois de la vie, soit dans l'inaptitude prolongée à laquelle l'enfant de l'homme est condamné par l'inachèvement de son organisme à la naissance et par l'extrême lenteur de son développement, inaptitude à laquelle il confère une dimension anthropologique majeure (31). L'accès à ce qui permet l'appropriation du monde extérieur (à l'activité, puis au langage) est donc toujours déjà médiatisé par les gestes et les expressions tournés vers les personnes. Mais ces derniers sont eux-mêmes toujours déjà interprétés par autrui : « L'enfant est un être dont toutes les réactions ont besoin d'être complétées, compensées, interprétées. Incapable de rien effectuer par lui-même, il est manipulé par autrui, et c'est dans les mouvements d'autrui que ses premières attitudes prendront forme » (32).

Les convergences — que je ne peux ici qu'évoquer — avec certains des concepts et des constructions théoriques de la psychanalyse sont ici évidentes. Avec la « déficience biologique positive » du premier âge, par exemple, en laquelle Lacan voit dès 1938 la cause de ce que le complexe — qui « dans son plein exercice est du domaine de la culture » — se substitue à l'instinct comme « unité fonctionnelle » du développement psychique : le complexe « supplée à une insuffisance vitale par la régulation d'une fonction sociale. [...] Unité fonctionnelle du psychisme de l'homme, (il) ne répond pas à des fonctions vitales mais à l'insuffisance congénitale de ces fonctions » (33). Ou encore avec le concept freudien d'étayage dont « le sens majeur est d'établir une relation et une opposition entre les pulsions sexuelles et les pulsions d'auto-conservation » (34), et à partir duquel Lacan montre que l'avènement, l'institution du sujet requièrent qu'il soit promu, par la médiation d'autrui et de son propre désir, du registre — biologique,

réel — du besoin à celui — imaginaire — de la demande, puis à celui — symbolique — du désir (35). Ou enfin avec ce que Piera Aulagnier subsume sous le concept de « violence primaire », « violence de l'interprétation », concept qui désigne l'effet d'anticipation qu'impose à la psyché de *l'infans* une offre de sens, émanant en tout premier lieu de la psyché maternelle, et qui précède, excède et, par là-même, institue ses capacités de demande et de pensée en donnant forme, sens et signification à ses attitudes et conduites (36).

Les convergences ne sont pas moins évidentes avec les travaux de Vygotski et Bruner. Ainsi celui-ci constate-t-il très tôt « l'omniprésence d'interprétations par la mère des actions de l'enfant », médiation nécessaire pour que celles-ci puissent se transformer en conduites intentionnelles (37). De même, le geste de saisie du jeune enfant ne peut-il prendre valeur significative et se transformer en geste d'indication qu'au travers de la réponse de l'adulte qui l'anticipe et l'interprète comme tel (38). De même encore, la signification des mots et des concepts ne peut-elle se développer qu'au travers d'activités dialogiques asymétriques, dans lesquelles les conduites langagières de l'enfant « ne se développent pas librement ni spontanément, selon des lignes tracées par l'enfant lui-même, mais suivent des directions définies qui leur sont prescrites par les significations de mots déjà établies dans le langage des adultes » (39). Depuis donc l'enracinement des formes linguistiques de la communication dans leurs précurseurs pragmatiques non-linguistiques (40) jusqu'au développement de la pensée conceptuelle, les travaux de Vygotski et des psychologues qui s'en inspirent mettent en évidence cet effet d'anticipation qu'impose au développement du psychisme de l'enfant une offre de signification émanant en tout premier lieu des parents et adultes proches (ou d'autres enfants plus experts), dont le relais sera pris ultérieurement par les institutions d'enseignement, et, à travers ces personnes et institutions, de l'ensemble du monde social.

Ainsi donc, c'est la médiation d'autrui et la « violence de l'interprétation » exercée par celui-ci qui viennent tirer *l'infans* de son impéritie originaire, la dialectique sociale et symbolique ainsi inaugurée venant suppléer aux insuffisances vitales de l'instinct. Produit d'une telle dialectique, le psychisme n'en est pas pour autant le produit d'une socialisation s'exerçant sous l'effet de déterminations, de pressions et d'influences extérieures, dont l'élimination permettrait de retrouver le sujet pur, abstrait. D'emblée socialement institué, « l'enfant ne passe

pas de l'individualisme au social, mais au contraire [...] il lui faut s'individualiser lui-même à partir de ces impressions et de ces réactions qui commencent par le mêler à son entourage. Il n'y a d'ailleurs pas plus d'entourage distinct que de moi distinct. Leur différenciation est mutuelle et solidaire. Elle n'est pas achevée en un jour. Elle se poursuit durant plusieurs années » (41). Ce processus requiert évidemment, lui aussi, la médiation d'autrui et l'antécédence anticipatrice du registre symbolique et des catégories représentatives et de pensée auxquels celui-ci confronte le sujet, sur les réponses et catégories dont dispose celui-ci. C'est cette genèse sociale du psychisme et de son évolution qui, pour Wallon, non seulement constitue le vecteur de l'évolution psychologique de l'enfant, mais permet que celle-ci prenne forme et contenu au cours de son histoire sociale, cognitive et (inter)subjective. Il en est de même pour Vygotski, pour qui l'appropriation des instruments extérieurs d'action et de pensée ne peut s'opérer qu'au travers d'activités réalisées en interaction avec autrui, les réponses et conduites de celui-ci anticipant celles de l'enfant, et rendant ainsi possibles leur développement et leur transformation. Mais cette appropriation n'est achevée que lorsqu'elle permet au sujet d'exercer pour lui-même, de manière autonome, les compétences et les concepts ainsi acquis, de les mettre en œuvre dans d'autres situations que les situations d'interaction qui ont présidé à leur construction. Elle s'opère donc de l'extérieur vers l'intérieur, de l'interpsychique vers l'intrapsychique, de l'activité menée en coopération avec des adultes ou des pairs plus experts que soi vers l'activité menée de manière autonome. « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant, écrit ainsi Vygotski : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (42). Ce « deuxième temps » n'est cependant pas de simple intériorisation. Il n'y a jamais, pour Vygotski, reproduction interne d'activités et de structures externes, mais traduction, transformation de processus interpsychiques en processus intrapsychiques (43). Cet écart entre inter et intrapsychique définit, dans le domaine des apprentissages au sens large, ce que Vygotski appelle la « zone de développement proximal ». Celle-ci « circonscrit l'espace même des didactiques » (44), dans lequel doit prendre place processus d'apprentissage et activités d'enseigne-

ment, lesquels transforment et déterminent en retour le développement, en lui imposant formes et contenus.

Wallon tire deux conséquences du constat d'impéritie originaire. La première est que, les premiers gestes utiles à l'enfant étant les gestes tournés vers les personnes, il convient de chercher l'origine des fonctions et des conduites représentatives, non dans une causalité séquentielle interne comme il reproche à Piaget de le faire, mais du côté des émotions et des fonctions d'expression de celles-ci. Plus précisément, pour Wallon, c'est « vers l'expressivité du système postural qu'il faut chercher à analyser comment se constitue [...] ce par quoi ce qui est éprouvé devient exprimable, simultanément interprétable par autrui et existant pour soi. L'attitude supportée par le système postural est ainsi à la fois expression et représentation. Ou plutôt l'expression et la représentation se différencient progressivement de l'attitude qui semble avoir été leur souche commune » (45). L'existence d'une telle souche commune est à l'origine du double rapport de filiation et d'opposition qui caractérise le lien génétique entre affect et intellect, entre les deux composantes, subjective et objective, du développement de la conscience et du psychisme. Ce rapport dialectique entre affect et intellect — dont chacun des termes se construit et se développe lui-même dans une dialectique entre le moi et l'autre — a pour Wallon un caractère irréductible, qui le porte à considérer comme dommageable de penser et d'étudier le développement de l'enfant ou de l'adulte de manière fragmentaire. Position partagée par Vygotski, pour qui, loin de pouvoir s'expliquer par elle-même, la pensée s'enracine « dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. Derrière la pensée, il y a une tendance affective et volitive. Elle peut seule répondre au dernier "pourquoi" dans l'analyse de la pensée » (46), et qui l'amènera à s'intéresser de très près à la « théorie des émotions » qu'il lit chez Spinoza et à l'activité artistique, qu'il considère comme prenant une part essentielle à la genèse sociale de la sensibilité (47).

D'un point de vue psychanalytique, la formation de ce que Vygotski désigne comme tendance(s) affective(s) et volitive(s) de la pensée renvoie à la diversité des processus d'identification, puisque, comme nous le rappelle Jean Florence au terme de sa relecture de l'œuvre freudienne, « l'identification, processus d'élaboration pulsionnelle de première importance, est le nom psychanalytique de ce qu'on

appelle, dans le langage anthropologique et "philosophique" actuels, le problème de *la constitution du sujet* » (48). L'identification serait donc, du point de vue de la constitution de la subjectivité, l'équivalent de la genèse des activités et fonctions psychiques supérieures décrite par Vygotski, réalisant le même mouvement d'appropriation, de l'extérieur vers l'intérieur, de l'interpsychique vers l'intrapsychique. Et ce mouvement n'est pas plus de simple intériorisation, de reproduction, sur ce versant subjectif qu'il ne l'est sur celui de l'activité. Si l'identification est ce processus psychique par lequel un sujet assimile un trait, une propriété, un attribut de l'autre, et se transforme ainsi partiellement, l'orientation de ce processus n'est jamais purement centripète. Les traits ainsi appropriés par le sujet le sont dans un rapport à autrui, et ils sont incorporés dans un système qui possède ses propres lois, les lois de développement du moi et des différentes instances psychiques en lesquelles il se différencie, les lois de compatibilité ou d'incompatibilité entre le nouveau qui se présente et les formations antérieures de la subjectivité. Comprendre ce processus d'appropriation de l'intersubjectif vers l'intrasubjectif nécessite alors d'élucider en quoi l'identification diffère de l'imitation, de l'intériorisation ou de la reproduction de modèles, en quoi l'ensemble des identifications constitutives du sujet ne sont jamais parfaitement accordées les unes aux autres, et à quelles conditions ce désaccord autorise le mouvement, le déplacement sur l'échiquier identificatoire, et donc l'histoire du sujet et le développement de la subjectivité (49). En effet, chaque fois qu'un sujet investit dans une relation ou dans une activité, le regard de cet autre investi ou l'extériorité signifiée dans l'évaluation de l'efficace et de la valeur de cette activité, le confrontent à une image modifiée de lui-même, à une autre place identificatoire, sur laquelle il doit pouvoir anticiper — objectivement et subjectivement — pour l'investir. L'aire des possibles dans le double registre du relationnel et de l'activité sociale est donc dépendante de l'éventail des positions identificatoires que le sujet pourra occuper, de la labilité identificatoire que lui autorise sa construction antérieure. Ce champ des possibles subjectifs est déterminant quant à la liberté dont peut disposer le sujet dans le « choix » — qui est loin d'être toujours conscient et qui ne l'est jamais complètement — de ses objets, de ses buts, de ses projets, la réalisation de ces derniers pouvant venir en retour restructurer les formations psychiques antérieures. Ce qui m'incite pour ma part, concernant le domaine de l'expérience scolaire, à tenter de ne jamais isoler la clinique des apprentissages ou, plus

généralement, des activités, de la clinique des investissements et des identifications qui s'y réalisent.

En effet — et c'est là la deuxième conséquence tirée par Wallon du constat d'impéritie originaire du sujet humain — si les émotions « peuvent être regardées comme l'origine de la conscience » du sujet, « elles ne sont le point de départ de sa conscience personnelle que par l'intermédiaire du groupe où elles commencent par le fondre, et de qui il recevra les formules différenciées d'action et les instruments intellectuels, sans lesquels il lui serait impossible d'opérer les distinctions et les classements nécessaires à la connaissance des choses et de soi-même » : « Les explications que l'enfant émet sur la nature des choses dépendent pour beaucoup de son ambiance. Si ses idées ne sont évidemment pas celles de son entourage qu'il recevrait toutes faites, elles sont du moins le résultat de son effort pour s'assimiler les techniques en usage autour de lui, et qui sont l'objet nécessaire de son activité : technique du langage parlé par ceux dont il dépend, technique incluse par les objets façonnés qui lui tombent entre les mains, et même technique intellectuelle des pensées et des actes dont il risque à tout instant de ressentir les effets, et au spectacle desquels il s'attache visiblement d'une attention quasi mimétique. Son activité propre ne pouvant se manifester et s'exercer qu'à propos de ces techniques, elle en reçoit nécessairement ses thèmes » (50). Le développement intellectuel ne suit donc pas comme dans la théorie piagétienne une pente et une allure fatales et nécessaires dont la logique « l'emporterait sur l'action du milieu où baigne l'enfant » ; il est au contraire constitué par cette action et par l'appropriation des objets, des outils et des techniques langagières et intellectuelles propres à une époque et à un milieu, c'est-à-dire par l'appropriation d'« un matériel qu'il n'appartient pas à chacun d'inventer pour son propre usage » (51), parce qu'il est le produit de l'Histoire et de l'activité humaines, déposé et cristallisé dans des outils et des techniques, des concepts et des significations, des œuvres et des catégories esthétiques.

Les notions walloniennes d'« instruments intellectuels » et de « formules différenciées d'action » se retrouvent sous le terme d'« instrument psychologique » chez Vygotski. Comme Wallon, celui-ci élargit la notion d'instrument aux conduites sémiotiques : de même que l'action de l'homme sur la nature passe par la médiation de l'outil, intermédiaire entre l'organisme et le milieu physique, entre l'anticipation de l'action et sa réalisation, l'action de l'homme sur sa conduite ou sur

celle d'autrui (et inversement l'action d'autrui sur sa propre conduite) est médiatisée par des systèmes de signes. Comme les outils et les techniques, ces systèmes sémiotiques, au premier rang desquels figure le langage et son caractère plurifonctionnel, sont les produits socialement élaborés et socialement transmis de l'expérience des générations antérieures. Ils présentent pour chaque sujet humain un caractère d'extériorité et de contrainte, donc une exigence de normativité, et leur appropriation restructure radicalement le développement du psychisme et de chacune de ses fonctions : « Les instruments psychologiques ne sont pas vus comme des auxiliaires qui faciliteraient seulement une fonction mentale existante en la laissant qualitativement inchangée. Au contraire, l'accent est mis sur leur capacité de transformer le développement mental » (52).

Instruments et techniques intellectuels : effets cognitifs, effets sociaux

Les notions d'« instruments intellectuels » ou d'« instruments psychologiques » sont une autre manière de nommer ce que Jack Goody, étudiant l'histoire de l'écriture, des pratiques cognitives qu'elle rend possible et de leurs effets sociaux (53), désignera plus tard sous le terme de « techniques intellectuelles ». L'idée, comme le terme d'« instruments intellectuels » sont déjà présents chez Spinoza, dont on sait l'influence tant pour Wallon que pour Vygotski, ou encore pour Ignace Meyerson qui cite le passage suivant du *Traité de la réforme de l'entendement* : « L'entendement avec sa puissance native se façonne des instruments intellectuels par lesquels il accroît ses forces pour accomplir d'autres œuvres intellectuelles ; de ces dernières, il tire d'autres instruments, c'est-à-dire le pouvoir de pousser plus loin sa recherche, et il continue ainsi à progresser jusqu'à la faite de la sagesse » (54). Meyerson a d'ailleurs fait de l'étude de ces instruments intellectuels, de l'étude de ce qu'il appelle « les œuvres » la visée programmatique essentielle de son travail et de la « psychologie historique et comparative » qu'il appelait de ses vœux. Certaines de ses formulations apparaissent d'ailleurs étonnamment proches de celles de Vygotski : « Médiateur par rapport à une réalité dont il est le substitut, le signe est instrument à l'égard de l'esprit qu'il exprime et sert. Il en est l'instrument essentiel. Toute pensée se traduit en signes, il n'y

a pas de fonction de l'esprit qui n'ait besoin de formes, non seulement pour s'exprimer, mais pour être ». Mais « les formes ont leurs propres lois [...]. Il y a des contraintes de formes ». Et c'est par la force de ces contraintes objectives, liées à l'histoire des activités et du patrimoine humains, que « l'esprit » est entraîné au-delà de lui-même, que « toute œuvre créée devient instrument à son tour », que ne se referme jamais la dialectique par laquelle « les achèvements successifs des œuvres » répondent à « l'inachèvement des fonctions » (55).

Si j'ai jugé utile d'insister ici sur l'importance de l'œuvre aujourd'hui fort méconnue de Meyerson, laquelle a heureusement fait l'objet de plusieurs rééditions récentes (56), c'est pour témoigner de l'existence de toute une tradition intellectuelle, qui a fait l'objet d'un curieux refoulement collectif pour ne commencer à être redécouverte que ces dernières années, et qui s'est efforcée dès le début du siècle de ne pas séparer l'étude des fonctions et des processus psychiques de celles de leurs cadres sociaux, de l'analyse et de l'histoire des œuvres, des instruments intellectuels, des institutions et des représentations collectives, et qui a multiplié les échanges et collaborations entre sociologie et psychologie, appelant celles-ci à la constitution et à l'exploration d'un véritable « territoire commun ».

J'emprunte cette dernière expression à Laurent Mucchielli qui a tout récemment rappelé les grands axes de cette histoire commune à deux disciplines dont les échanges intellectuels sont devenus aujourd'hui beaucoup plus (beaucoup trop) rares (57). Mucchielli y affirme que, « si la sociologie de Durkheim a la réputation d'être une anti-psychologie, c'est un contre-sens et un anachronisme » : « En réalité, Durkheim a réagi contre l'explication des faits sociaux par la psychologie individuelle *de son époque* c'est-à-dire celle, introspective, des philosophes spiritualistes, ou bien celle, physiologique, de leurs adversaires médecins et philosophes évolutionnistes. À tout prendre, il se disait lui-même bien plus proche des premiers tant les seconds n'accordaient pratiquement aucune place à la conscience. En effet, le projet fondamental de Durkheim consiste précisément à rechercher une méthode scientifique d'approche des phénomènes relevant de la conscience, celle-ci étant considérée comme une construction sociale ». Si donc Durkheim appelait de ses vœux le développement d'une sociopsychologie (58), inversement, l'affirmation durkheimienne selon laquelle les catégories fondamentales de la pensée sont des constructions sociales créées chez les psychologues qui se sentaient

à l'étroit dans le cadre de la psychophysiologie défendue par Taine et Ribot, promoteurs d'une psychologie scientifique conçue sur le modèle des sciences biologiques en réaction contre le spiritualisme, une ouverture dans laquelle nombre d'entre eux allaient s'engouffrer. Allaient s'ensuivre de multiples échanges et débats intellectuels, des réunions communes et des publications croisées dans les sociétés savantes et les revues propres à chacune des deux disciplines. Plus, ces échanges esquisseront une tentative de constituer une « psychologie collective » véritable territoire commun aux deux disciplines, tentative dont les figures majeures seront Marcel Mauss, Lucien Lévy-Bruhl et Maurice Halbwachs (59), du côté des sociologues, et Charles Blondel, Georges Dumas, Frédéric Paulhan, Ignace Meyerson et Henri Wallon, du côté des psychologues.

Cette tentative n'aura guère de postérité dans aucune des deux disciplines considérées, hors de l'œuvre de Wallon — fort mal connue en France, et encore plus à l'étranger où elle est très peu traduite — et de celles — encore plus marginalisées — de Meyerson et de Philippe Malrieu (60). Mucchielli rappelle que ses progrès les plus intéressants se feront essentiellement en histoire, notamment au travers des travaux de Jean-Pierre Vernant (61) (élève de Meyerson, Vernant à beaucoup contribué à la réédition de son œuvre) et suggère qu'une des voies de passage entre la « psychologie collective » et l'histoire des mentalités, des formes et pratiques culturelles, est peut-être à chercher dans le fait que Blondel et Halbwachs furent l'un et l'autre enseignants à l'Université de Strasbourg en même temps que Marc Bloch et Lucien Febvre, fondateurs des *Annales*. On pourrait ajouter à cette « tradition » que nous sommes un certain nombre à vouloir reprendre (62), sans bien sûr renoncer pour autant aux acquis séparés de chacune des disciplines concernées depuis cinquante ans, certains travaux abordant la technologie comme science humaine, au nombre desquels il faudrait ranger, sans prétendre dresser ici une liste exhaustive, une large part du travail de Leroi-Gourhan, toute l'œuvre d'Haudricourt, ou encore les écrits critiques à l'égard du taylorisme publiés par Wallon (63). Sans oublier, bien sûr, dans le domaine historique, les travaux menés par Roger Chartier portant non seulement sur l'histoire de cet instrument intellectuel privilégié qu'est le livre (le singulier étant d'ailleurs ici abusif), mais également sur l'histoire de ses usages sociaux, soit donc sur l'histoire du lire selon les époques et les milieux sociaux (64) Ces travaux ont montré, après ceux de

Goody, combien le développement et la diffusion des techniques intellectuelles liées à l'écrit s'étaient accompagnés d'une spécialisation et d'une différenciation sociale de leurs usages et des pouvoirs qui leur sont associés. Ce qui amène à préciser que, si l'histoire et l'analyse des instruments intellectuels, tout comme l'élucidation des modalités diversifiées de leur appropriation, sont indispensables aux recherches de « psychologie collective » que, pour ma part, je préfère appeler de « psychologie historico-culturelle », celles-ci requièrent tout autant de prendre en compte la différenciation sociale de leur appropriation et de leurs usages, laquelle, en retour, ne saurait être comprise indépendamment de la nature de ces instruments intellectuels et de leurs effets cognitifs. Ce qui nous ramène à la première ligne de force que j'ai développée ci-dessus.

Jean-Yves ROCHEX,
Maître de conférences, Université Paris VIII

Notes

- (1) Cette expérience et sa genèse, sociale et (inter)subjective, peuvent bien évidemment donner lieu à un travail et une réflexion théoriques. Je m'y suis partiellement essayé concernant les processus identificatoires constitutifs du rapport au livre et à l'écriture dont témoignent l'œuvre d'Elias Canetti et celle d'Annie Ernaux : cf. Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF, 1995.
- (2) Danielle Sallenave, *Le don des morts. Sur la littérature*, Paris, Gallimard, 1991.
- (3) Michèle Le Dœuff, *L'imaginaire philosophique*, Paris, Payot, 1980.
- (4) Paul Ricœur, *La métaphore vive*, Paris, Ed. du Seuil, 1975 (les citations qui suivent sont tirées de cet ouvrage).
- (5) Ainsi en est-il, concernant ces générations qui, aujourd'hui, ont perdu tout espoir d'avoir une vie meilleure que celle de leurs parents, de ce monologue intérieur que François Bon prête à l'un de ses personnages : « Un verre qui tombe, ce n'est jamais au premier contact du sol qu'il se brise. De n'importe quelle hauteur la chute il rebondit, élastique et vibrant d'un son plein, comme heureux d'être encore lui-même après pareille démonstration. Au deuxième rebond à peine s'il s'élève : il n'y a plus que ce son, déjà pollué mais plus fort, qui sature. Et retombant enfin, presque lâchement, de la hauteur d'un doigt, il éclate. Et non pas depuis l'impact, non pas depuis une fissure, mais une