

N° 37

1996

---

*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-Lyon - **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**,

**Sylvie Corbusié**, **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

**Abonnements** : 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

*Chemins de traverses, trajectoires disparates de lectures  
pour élucider un trajet en constitution*

par Jean-Pierre BOUTINET..... 7

### Itinéraires de praticiens

*Les grands groupes dans l'enseignement,  
un itinéraire d'expériences et de théorisation*

par Aliou DIOUM..... 33

### Repères bibliographiques

*Jalons bibliographiques pour une élucidation du concept de projet*

par Jean-Pierre BOUTINET..... 51

### Communication documentaire

*- L'usage des synthèses dans la recherche en éducation*

par Jean-Claude FORQUIN..... 71

*- Enseignants à l'écran : une filmographie de 289 films*

par Jacques WALLET..... 81

### Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME..... 115

Observatoire des thèses concernant l'éducation..... 139

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 167

Adresses d'éditeurs ..... 204

Summaries ..... 205



**1**

*ÉTUDES*

# CHEMINS DE TRAVERSES,

*trajectoires disparates de lectures  
pour élucider un trajet en constitution*

*Jean-Pierre Boutinet*

*Le projet est le brouillon de l'avenir.*

*Parfois il faut à l'avenir des centaines de brouillons.*

Jules RENARD, *Journal*, 2 février 1902.

**S**e pencher sur ses lectures, les plus significatives, pour mieux saisir son itinéraire, c'est d'abord s'interroger sur la place que revêt pour soi la lecture ; c'est aussi tenter de déconstruire cette habileté si évidente et quotidienne pour certains, si énigmatique et angoissante pour d'autres qui n'arrivent pas à la maîtriser.

Car la lecture nous introduit dans un monde profondément asymétrique ; elle reste un bien excessivement mal partagé, tant au niveau des sociétés qui se sont succédé jusqu'à nous, qu'actuellement dans nos propres sociétés, y compris dans les sociétés les plus scolarisées. Réfléchir sur ses propres lectures c'est reconnaître, sans pour autant se culpabiliser outre mesure, sa position de privilégié, compte tenu, nous y reviendrons, des bienfaits que l'on estime avoir tirés d'une telle aptitude à pouvoir lire.

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 37, 1996*

## 1. Privilèges de la lecture et capacités d'abstraction

Dans ces premières lignes je me suis exprimé en utilisant la formule plus impersonnelle de l'infinitif ou du *nous*, voire du *soi*, pour mettre une certaine opacité sur un sentiment éprouvé, celui de l'évidence factice : jusqu'à aujourd'hui j'ai vécu l'évidence d'un bien communément partagé à propos des choses liées à la lecture, notamment dans les milieux sur-scolarisés que je fréquente ; ces lignes que je suis en train d'écrire m'aident à prendre difficilement conscience de mes privilèges ; il me faut un temps de recul pour débusquer, derrière l'évidence, les caprices qui m'ont permis d'accéder à l'écriture et à la lecture.

Je n'ai jamais eu, que je sache, de difficultés manifestes, tant avec la lecture qu'avec l'écriture, mais étant d'origine rurale, j'ai entretenu pendant longtemps une relation difficile avec la longue lecture, celle d'ouvrages volumineux : cette lecture m'est vite apparue comme une ascèse, de l'ordre du devoir et de l'effort qui perdurent encore ; si dans le premier contact avec un texte le sentiment d'effort n'a pas totalement disparu, du moins la lecture en est venue aujourd'hui à m'être indispensable en réalisant désormais deux nouvelles fonctions peu présentes au départ, la curiosité et la jouissance, ce plaisir du texte bien mis en évidence en son temps par R. Barthes (1).

En quoi ma position de lecteur est-elle vécue aujourd'hui par moi comme un privilège problématique ? Pour plusieurs raisons que je vais évoquer.

### *a) L'abstraction par le dessin ou abstraction de premier niveau*

La lecture me permet tout d'abord d'accéder à un niveau d'abstraction exigeant une capacité d'abstraction que je qualifierai de troisième niveau et qui de ce fait laisse beaucoup de personnes en cours de route.

Le premier niveau de distanciation par rapport à soi est celui du dessin, de l'image picturale par laquelle chacun d'entre nous peut s'extérioriser, même si, c'est mon cas, ce dessin ou cette image est sou-

vent fait de maladresses ; une telle extériorisation va permettre l'exploration de possibles mais elle comporte déjà ses propres exigences dont la première et non la moindre est de pouvoir sortir de soi, exigence que le même R. Barthes situe comme compromis entre souvenir et liberté (2) ; dans l'histoire de l'humanité, cette forme de volontarisme est apparue très tardivement, à notre connaissance, sur le mode des peintures rupestres au Paléolithique supérieur ; depuis elle s'est largement diversifiée ; esquisser des traits sur le sable, apposer sa signature, projeter un tag, autant de formes de dessins qui traduisent de façon plus ou moins habile non seulement une représentation du réel mais aussi l'expression d'une partie de soi-même, attachée à la formulation d'un dessein plus ou moins conscient en voie d'extériorisation ; paradoxalement cette concrétisation de l'intention dans la mise à distance qu'elle implique traduit déjà une distanciation, donc une capacité d'abstraction.

### ***b) Un second niveau plus exigeant d'abstraction par l'écriture***

L'univers du dessin depuis environ cinq mille ans pour une part de lui-même s'est sédimenté dans une écriture d'abord figurative à travers idéogrammes et pictogrammes sur tablettes d'argile, puis de plus en plus abstraite en devenant consonantique, enfin une écriture gréco-ionienne qui en introduisant les voyelles se voulait être le reflet du langage parlé ; la constitution des alphabets puis des règles phonétiques et morpho-syntaxiques a conduit à un deuxième niveau d'abstraction ; écrire est facile, uniquement pour qui possède la graphie de l'alphabet et un minimum de règles phonétiques et grammaticales que nous avons l'habitude de ranger de façon quelque peu syncrétique sous le nom de règles d'orthographe. Dans les délices de son abstraction pour les uns, les caprices déroutants de ses formes et accords pour les autres, l'orthographe pour notre société scolarisée constitue un sujet passionnel qui fait de nombreux laissés pour compte.

Par rapport à l'image picturale, l'écriture exprime un volontarisme plus fort, celui d'un individu qui n'a de cesse de se constituer en *page blanche par rapport au passé* selon l'heureuse expression de M. de Certeau (3). Ce volontarisme envahissant de l'écrit est caractéristique de notre culture occidentale depuis ses origines reculées. Nous sommes là en présence d'un vouloir-dire, d'un vouloir refaire l'his-

toire qui marque une plus grande distanciation vis-à-vis de soi-même que ne peut le faire le simple dessin.

### c) *L'abstraction de troisième niveau par la lecture*

Finalement il est relativement facile de griffonner soi-même, pour soi quelques mots, en prenant conscience d'être l'auteur de ce que l'on écrit, telle une missive. On se livre, par écriture interposée, à une banale épreuve projective, au sens que lui donnent les psychologues, même si la maîtrise logique et esthétique de cette épreuve peut demander de longues heures de polissage.

Le troisième niveau d'abstraction est lui beaucoup plus exigeant et rend l'épreuve projective insuffisante ; car il s'agit de passer par la lecture à une logique interactive que l'écriture ne comporte pas avec la même intensité : se confronter à l'altérité, à la pensée d'un autre que l'on pressent mais qui n'est présent qu'à travers un code ; M. de Certeau évoque à ce sujet la créativité du lecteur. En s'adonnant à la lecture il s'agit de prendre le risque de ne rien comprendre ou de mal comprendre, ne pas savoir quoi lire, quoi sélectionner dans un océan de sources bibliographiques qui de plus en plus constituent comme autant d'éléments polluants au regard des informations pertinentes à prélever ; car lire, et voilà le privilège existentiel par excellence, c'est à proprement parler apprendre à entrer en relation ; l'origine indo-européenne *leg* de notre verbe lire qui a donné le grec *legein* et le latin *legere* nous le montre à l'évidence : il s'agit toujours de relier, d'établir un lien, donc sortir de soi-même, plus radicalement que ne pourra le faire l'écriture ; car cette dernière, à travers ce que je suis présentement en train de tracer sur le papier, n'est encore qu'une projection de moi-même. Mais pour le lecteur qui aura à élucider mon écriture, il devra manifester une capacité d'abstraction plus exigeante que celle dont présentement je témoigne ; faisant provisoirement abstraction de lui-même, il lui faudra entrer en relation avec l'argumentation que je tente de déployer. Certes certaines lectures resteront encore projectives lorsque d'autres affronteront l'altérité du texte et de son auteur.



## 2. Image, écriture, lecture : des rapports de pouvoir

De même qu'entre les utilisateurs de ces trois niveaux d'abstractions, nous l'avons vu, peuvent exister des antagonismes, des rapports de pouvoirs, il y a entre ces trois modes de productions des conflits, voire même des rapports de force ; en s'instituant, l'écriture a cherché à supplanter l'image picturale et encore aujourd'hui les sociétés alphabétiques, qui restent très minoritaires, sont celles qui gardent la prééminence économique. Certes des mixtes image/écriture existent à travers la bande dessinée, la publicité, l'affichage, mais ces mixtes d'une provisoire réconciliation ne doivent pas nous faire oublier le combat que se livrent encore actuellement dans notre propre société l'image télévisuelle et l'écriture : juste revanche des choses dira-t-on lorsque l'on a cru au XVI<sup>ème</sup> siècle que l'imprimerie allait enfin détrôner l'imagerie du vitrail, de la sculpture, de la peinture ; on se souvient, plus de trois siècles et demi après l'invention de Gutenberg, du manifeste de Victor Hugo qui dans son *Notre-Dame de Paris* intitule l'un des chapitres "Ceci tuera cela" et écrit à propos de l'invention de Gutenberg "C'était l'effroi du Sacerdoce devant l'imprimerie. C'était l'épouvante et l'éblouissement de l'homme du sanctuaire devant la pensée lumineuse de Gutenberg. C'était pressentiment que la pensée humaine en changeant de forme allait changer de mode d'expression... que le livre de pierre si solide et si durable, allait faire place au livre de papier, plus solide et plus durable encore. Un art allait détrôner un autre art. L'imprimerie tuera l'architecture. Le livre va tuer l'édifice." (4)

Un siècle et demi après ces propos alarmistes, nous assistons à la revanche imprévue de l'image qui en vient à hypothéquer pour une part l'écriture et la lecture ; voici déjà deux décennies, M. McLuhan avait évoqué cette déstabilisation de la galaxie Gutenberg par la nouvelle galaxie Marconi (5) ; cette dernière par la domestication de l'information engendrera la nouvelle image télévisuelle. Désormais l'écriture est saisie de plus en plus par traitement de texte, par informatique, voire infographie et réduite à des codes encore plus abstraits et beaucoup moins métaphoriques que l'alphabet traditionnel ; la lecture quant à elle cherche de plus en plus fréquemment à se faire sur écran à partir d'une retranscription sur disquette ; le caractère sensuel, j'allais dire charnel, du livre dans son ordonnancement, sa mise en

page, sa reliure, son dossieret, sa couleur dominante, sa couverture avec ou sans rabat, est menacé ; mais peut-être que l'informatique nous achemine insensiblement de façon inéluctable vers un quatrième niveau d'abstraction ?

### 3. À la recherche de lectures transitoires et intensives

À partir de ce qui précède, *le lecteur* comprendra facilement les trois conséquences que j'ai progressivement tirées pour la constitution de mon univers de la lecture.

#### a) *Au-delà de l'éphémère, reconnaître le transitoire*

Sans refuser l'éphémère et l'obsolescence de l'informatique, j'ai pris la résolution de résister aux phénomènes de mode que cette forme d'expression véhicule, en m'inspirant en cela du précepte cher au sociologue américain N. Postman : *Enseigner, c'est résister* (6). Une façon de résister à l'envahissement des images éphémères et productrices d'impressions momentanées c'est de me plonger dans l'univers transitoire de lectures qui se succèdent ; certaines sont plus prégnantes que d'autres, toutes propices à un travail de réflexion par la pensée articulée, confrontante voire paradoxale, ou encore la pensée de rupture qu'elles imposent. Mon univers de lecture c'est celui du journal quotidien, de la revue hebdomadaire ou mensuelle, du livre de culture générale ou scientifique, parfois du roman, voire de la poésie, mais jamais, pour quelle raison ?, de la science-fiction. À travers cet univers je cherche des éléments d'analyse tantôt logique, tantôt objective, tantôt compréhensive voire esthétique de l'évolution de notre monde contemporain. Par une sorte d'ascèse entremêlée de plaisir, je m'efforce de fréquenter un tel univers régulièrement, en principe quotidiennement.

Ce faisant je tente de promouvoir une logique du transitoire en contraste, voire parfois en rupture avec la logique de l'éphémère que le monde environnant cherche à m'imposer. Contrairement à ce qui se passe avec l'éphémère où les informations se substituent les unes aux autres, dans le transitoire les connaissances assimilées s'estompent mais ne s'effacent pas ; elles nécessitent donc d'être reprises ultérieu-

rement dans une nouvelle lecture, sous un regard renouvelé par une expérience en constante métamorphose ; les différents transitoires demandent, c'est une préoccupation de chaque instant, à être intégrés les uns aux autres, à être reliés, toujours le lien, par une lecture de second ordre d'une abstraction encore plus exigeante, garante de ce savoir en constitution ; comme si la lecture elle-même correspondait en définitive à un double niveau d'abstraction, un niveau du premier contact immédiat avec le texte, un niveau de lecture différée fait d'un travail comparatif, interprétatif et intégratif.

### *b) Valoriser une lecture de braconnier et de trappeur*

Pour moi lire c'est d'abord une certaine façon d'entrer en relation, de rejoindre un auteur en partageant avec lui certains points de vue pour rompre ma propre solitude ou au contraire en me laissant dépayser par un auteur qui m'emmène loin de mes bases, mais finalement jamais totalement de mes préoccupations. À partir de là je cherche presque systématiquement à débusquer dans un texte ce qui est susceptible de me questionner ou de stimuler mes centres d'intérêt, en un mot de faire avancer mon propre état de réflexion. Pour ces raisons je m'ennuie à me faire une idée précise, minutieuse et cohérente d'un ouvrage ; je m'ennuie donc à effectuer une recension bibliographique de cet ouvrage dans laquelle il s'agirait de fournir le reflet le plus fidèle de la pensée de l'auteur. Je recherche au contraire, par delà un premier et inévitable regard extensif sur le texte, des lectures partielles et intensives d'ouvrages en prenant en eux ce qui me donne à penser, c'est-à-dire ce qui me permet de nourrir en intuitions, en perspectives, en images récapitulatives ma double relation avec l'auteur et avec la question étudiée. De ce point de vue j'ai gardé de mes premières expériences de lecture cette peur d'avoir à affronter un texte ennuyeux, qui m'amènerait à lire par devoir. Pour éviter l'ennui du promeneur, je me fais volontiers trappeur (7), à la recherche du gibier qui tienne ma pensée en alerte et puisse alimenter ma réflexion ; à ce titre il y a des auteurs qui me semblent plus giboyeux que d'autres. Je délaisse donc la plupart du temps une approche analytique du texte pour nouer avec lui une relation plus synthétique (8). Malraux, sous une forme plus romancée avec *La condition humaine* ou plus philosophique avec ses *Antimémoires* me ravissait : chaque phrase semblait récapituler le

tragique mystique de l'humanité et constituer pour elle toute seule une longue méditation.

### c) *Débusquer de secrètes familiarités*

Ma tardive prise de conscience que la lecture m'avait peu à peu introduit dans un univers de privilégié me permet maintenant de mieux comprendre les raisons qui m'ont rendu sensible à ces premières lectures qui furent miennes et ont conservé des influences durables : de telles lectures éveillaient en moi un écho de familiarité avec mes propres expériences et préoccupations tout en apportant à celles-ci un éclairage inédit.

Enfin après maints détours, j'en arrive à aborder cet ou ces itinéraires de lecture ! Situer le point d'origine d'un tel itinéraire peut apparaître factice ; l'arrêter à un moment précis, à un auteur et une œuvre déterminés relève pour une part de l'arbitraire en faisant fi d'autres étapes antérieures. Avec donc cette part d'arbitraire j'identifierai l'origine de mon itinéraire à la fin de mes études secondaires, c'est-à-dire à la classe terminale ; à partir de ce moment-là et durant des années à suivre, j'ai voué un culte à l'œuvre d'Albert Camus, mort accidentellement quelques mois avant que je découvre son œuvre et le sens qu'elle prenait pour moi dans ses résonances familières.

## 4. Une lecture charnelle ouverte sur l'absurde

Plus que la fréquentation de Jean-Paul Sartre qui m'a fait délaisser pour une part son théâtre, pour une autre encore plus grande ses romans afin de me consacrer surtout à son œuvre philosophique, chez Camus j'ai au contraire opéré une fréquentation transversale de l'œuvre, sans privilégier un genre plus qu'un autre : essais, romans, carnets, travaux plus philosophiques ; j'avoue toutefois une assiduité moins grande pour le théâtre de *Caligula* ou des *Justes*.

C'est sans doute avec Camus que j'ai pu connaître pour la première fois cette jouissance du texte chère à R. Barthes ; une telle jouissance m'a permis de tisser un lien quelque peu passionnel avec des essais comme *Noces*, *L'Été*, *L'Envers et l'endroit* et une littérature à la fois humaniste et charnelle, ces deux qualificatifs peuvent-ils d'ailleurs s'opposer (9) ? Ce lien est plus distendu aujourd'hui, plus nuancé,

beaucoup moins exclusif mais garde encore une forte intensité, qu'il s'agisse de *L'étranger*, de *La peste* ou de *L'homme révolté* sans parler de *La Chute*, des *Carnets*, ou encore du *Mythe de Sisyphe*. Ce dernier dans son pessimisme résigné avait suscité chez moi à l'époque protestation et désaccord ; il m'a fallu plusieurs dizaines d'années de cheminement existentiel pour reconnaître que les fonctionnements tant individuels que sociaux s'apparentent bien dans le meilleur des cas à un travail de Sisyphe. En l'état actuel des choses, notre grandeur ne peut résider que dans l'acceptation d'avoir à accomplir un tel travail.

Cette véritable propédeutique à la lecture qui va initier à sa façon, mais le savais-je, mon intérêt ultérieur pour le projet, je peux maintenant la légitimer à travers une convergence de plusieurs raisons :

- la sensualité d'une œuvre qui évoque le soleil, la mer, les ruines de Tipasa, la montagne du Chenoua, l'amour sous ses différentes manifestations et donc l'innocence qui nous ramène à nos origines, cette impossible innocence après laquelle nous courons et qu'il nous arrive de saisir de façon fugace ;

- l'absurde d'un monde ensoleillé, ce monde méditerranéen, berceau de cultures dont la nôtre très métissée, monde qui dans la beauté sauvage de ses paysages demeure défiguré par l'injustice et guetté par la souffrance et la mort, monde de non-sens auquel l'homme souvent prête son concours ;

- le sentiment d'étrangeté que suscite la beauté violente d'un tel monde, étrangeté qui entoure jusqu'à nos décisions les plus personnelles ; nous restons finalement quelque peu étrangers à notre propre condition malgré le sens bricolé (10) que nous voulons introduire dans nos entreprises ;

- seule façon, non de nous en sortir à bon compte, mais de nous maintenir dans une existence tonique face à un hypothétique salut, travailler à l'aménagement collectif du paradoxe qu'à sa façon exprime Sisyphe, créer des liens de solidarité au sein d'entreprises qui nous apparaissent significatives pour assumer ensemble les contrastes de cette existence qui nous est donnée ; pas d'amour de la vie, sans désespoir de vivre, écrivait déjà A. Camus ; à partir de là il s'agit de voir dans quels interstices peut se loger ce fameux *Principe Espérance* cher à E. Bloch ;

- le dépaysement, G. Balandier parle de détour (11), d'une pensée vivifiante qui vint bousculer et purifier mon catholicisme ambiant par

une première *catharsis* ; cette *catharsis* visait un catholicisme toujours menacé par l'adhésion à une logique dogmatique au lieu d'être l'espace significatif où se constitue une expérience tissée de paradoxes et qui accepte donc de se laisser continuellement déborder.

Mais la sensualité de Camus, cette sensualité mise à mal par tous les *Mac Donald* de notre post-modernité, rejoint celle de Gide qui dans les *Nourritures terrestres* s'exclame Nathanaël, Nathanaël, je t'enseignerai la ferveur ! Fureur, désir de s'en sortir mais en même temps opacité, jeu d'ombres et d'équivoques, nœud de vipères très bien dépeint par F. Mauriac ; car le non-sens n'est pas seulement autour de nous ; il est d'abord en nous.

## 5. Préoccupations émergentes

Cet ensemble de réflexions ne pouvait au-delà de la classe de Terminale que m'inciter à poursuivre cette familiarisation avec l'univers de la philosophie et des sciences sociales, la première et les secondes malgré leur autonomie restant indissociables ; ce lien de grande proximité entre philosophie et sciences sociales nous pouvons enfin l'évoquer de façon apaisée et sans arrière-pensée, l'ère d'un positivisme intransigeant étant désormais révolue.

Sans doute dans une stratégie prudentielle, pour ne pas me laisser happer par cette subjectivité existentielle qui me renvoyait de nombreuses questions et aussi paradoxalement, toujours le paradoxe, par souci de rigueur j'ai opté de rester en lisière de la philosophie ; je suis entré dans les sciences sociales par l'un de leurs versants les plus technicistes, le versant expérimental, celui de la psychologie, en l'occurrence béhavioriste (Tolman, Hull) ; de là je suis passé insensiblement, par degrés à la psychologie intentionnelle de nature humaniste, (Merleau-Ponty, Nuttin, Rogers, Boden, Cantril, Bonner, Bugental...).

La psychologie m'est toutefois apparue comme une discipline trop réductrice si dans un souci multidisciplinaire elle n'acceptait pas, pour penser empiriquement l'humain, de s'ouvrir sur trois autres espaces, la sociologie, l'ethnologie, les sciences de l'éducation ; tout en gardant la fidélité à mes origines, c'est je crois à la périphérie de ces espaces que je me tiens actuellement pour observer et comprendre la nature enchevêtrée de ce paysage qui nous environne. J'ai donc décidé de travailler de façon durable aux frontières.

Mes lectures qui ont jalonné mon cheminement intellectuel et favorisé une élucidation de ce que je vis et du monde dans lequel je vis, je les rangerais volontiers en sept rubriques, dont chacune constitue une dimension essentielle dans l'appréhension des problèmes rencontrés : apprentissage, perception, décision, action, culture technique, projet, anthropologie ; sans doute ces rubriques ne sont-elles pas totalement exhaustives de mes intérêts ; elles en soulignent pour le moins leurs pointes émergentes ; je les énumère ici dans l'ordre chronologique dans lequel elles sont progressivement devenues pour moi des références incontournables ; de par leur formulation même elles gardent une filiation directe avec les origines expérimentales de mes premières préoccupations psychologiques.

## 6. L'apprentissage comme paradigme fondateur

Dans le cadre de la psychologie expérimentale, l'appréhension des questions relatives à la modification des comportements, aux conduites d'acquisition et donc à la motivation, c'est-à-dire à l'implication du sujet dans ses apprentissages m'a intéressé depuis mes premières études en psychologie ; sans doute que l'un de mes maîtres y a été pour beaucoup, D. Hameline (12) qui, à la faveur d'une psychologie de l'apprentissage, déjà s'interrogeait sur la signification du fait éducatif ; c'est donc de ce goût pour l'apprentissage que date mon intérêt pour les sciences de l'éducation.

Cet intérêt pour l'apprentissage sera renforcé par un texte qui m'a durablement marqué et continue à le faire, le célèbre passage "Enseigner et apprendre, réflexions personnelles" dans *Liberté pour apprendre* de C. Rogers (13), véritable code déontologique pour tout psychologue comme pour tout pédagogue. J'ai appris à mettre ce texte en relation dialectique avec un autre beaucoup moins connu mais découvert à la faveur de différents séjours universitaires en Afrique noire, *L'enfant et son milieu en Afrique noire* de P. Emy (14) ; j'y découvrais ce qui me paraît toujours comme essentiel pour toute culture au niveau des mécanismes d'apprentissage : le rôle fondateur de l'initiation : initiation traditionnelle pour faire entrer dans la culture adulte, le fameux *Faire des adultes* de P. Osterrieth (15) sur lequel déjà nous faisait travailler D. Hameline, ou initiation moderne, celle de l'école dans

sa logique de formation *initiale*. J'ai donc appris en combinant Rogers et Erny à définir le paradoxe de toute éducation sur laquelle travaille le pédagogue : rendre autonome et insérer, insérer en rendant autonome.

De la simplification behavioriste telle qu'elle peut s'exprimer dans certaines études sur le conditionnement, j'en suis venu à une représentation problématique de la démarche d'apprentissage, que des travaux consultés comme ceux de J. Mehler ou A. Bejin ou sur un autre registre ceux d'Ausubel (16) n'ont fait qu'accentuer : comment l'homme participe-t-il à son propre devenir, à ses transformations en se souciant de la constitution d'un lien de familiarité entre tout ce qu'il vit et découvre d'une part, ce qu'il a déjà expérimenté d'autre part ? Comment par ailleurs concilie-t-il son désir avec les contraintes de situation ? Que fait-il des événements et de leurs opportunités ? Comment assume-t-il son propre vieillissement ? Comment enfin identifier et comprendre les formes de motivation qui l'amènent à accepter ou refuser de prendre en compte le questionnement que nous venons d'évoquer ? Sur ces formes de motivation les travaux de J. Nuttin me sont apparus très éclairants (17).

Cette perspective d'une psychologie paradoxale de l'apprentissage, j'ai pu l'approfondir en me confrontant à la problématique de J. Piaget qui voit en tout apprentissage une difficile équilibration provisoire entre deux mécanismes antagonistes d'assimilation aux structures cognitives existantes de l'individu et d'accommodation aux exigences de l'environnement ; le débat de Piaget avec le linguiste N. Chomsky sur le rôle de l'épigénèse dans la constitution de l'apprentissage, au regard de la préformation m'est par ailleurs apparu important en renouvelant la vieille problématique de l'inné et de l'acquis. Une telle perspective paradoxale, je l'ai encore rencontrée en situant l'apprentissage dans un contexte socio-économique sur lequel a travaillé voici déjà une génération P. Freire par sa pédagogie de la conscientisation (18), ou dans un contexte culturel d'une identité professionnelle à construire que R. Sainsaulieu s'est efforcé de cerner dans ses conditions d'émergence (19). Mais placer l'apprentissage au centre de la relation pédagogique n'est pas moins instructif de sa complexité et des fantasmes respectifs qui organisent les désirs d'apprendre et d'enseigner : l'approche psychanalytique de D. Anzieu et R. Kaës en donne à ce sujet une idée suggestive (20).



## 7. La perception, une mise en relation avec l'environnement

Un autre de mes maîtres, Gilbert Simondon aura en même temps que D. Hameline alors entiché de phénoménologie, mais sur un autre versant, attiré mon attention sur l'importance de la perception comme contact permanent et instrumentalisé avec nos environnements de vie ; les travaux de J. Piaget, de R. Frances joueront par ailleurs un certain rôle pour montrer le caractère évolutif, construit de tout acte perceptif ; de son côté E. Vurpillot attira mon attention sur la plus ou moins grande rigidité de nos espaces perceptifs, sur les disponibilités fonctionnelles que certains espaces peuvent receler, disponibilités que nous traitons aujourd'hui en termes d'opportunités, l'un des concepts centraux d'une psychologie du projet.

Mais c'est surtout du côté de la phénoménologie que de temps à autre je me suis tourné pour bien comprendre, à la suite d'E. Husserl et de M. Merleau-Ponty (21), ce lien ombilical signifiant qui par la perception nous relie avec le monde dans un champ *noético-noématique* écrira Husserl, mais M. Merleau-Ponty tiendra des propos similaires lorsqu'il parlera de notre *ancrage dans l'Umwelt*.

Dans mes premiers travaux de laboratoire c'est pourtant sur une toute autre face que j'ai abordé la perception, à travers des études expérimentales sur la mise en évidence de stratégies perceptives dans l'identification de stimuli multivariés : ces études ont été menées en relation avec le laboratoire de psychologie expérimentale de l'Université de Louvain, dans la mouvance des travaux de A. Michotte, A. Fauville et G. Thines sur la perception expérimentale ; profitant dans les années 1965-1970 de la montée en puissance de la toute nouvelle théorie de l'information, avec mon collègue de Louvain J. Costermans nous avons ainsi monté un dispositif expérimental pour l'appliquer aux stratégies perceptives. Cette approche, somme toute, m'a semblé trop formelle, trop loin d'une psychologie concrète à laquelle j'aspirais, cette fameuse psychologie de la totalité évoquée récemment par M. Reuchlin (22).

Après une mise en hibernation de plusieurs années, l'intérêt pour une psychologie de la perception spatiale a pris une nouvelle signification dans le cadre de l'élaboration ces dernières années d'une psycho-sociologie du projet ; je me suis alors efforcé d'appliquer la

psychologie perceptive aux relations significatives que l'acteur noue avec son espace pour y chercher des opportunités ; cette psychologie perceptive je l'ai par ailleurs située au regard de l'aménagement spatial et plus spécialement du projet architectural. En définissant l'art d'aménager l'espace comme un aménagement du vide, des architectes comme R. Bofill (23) m'ont aidé à renouveler ma compréhension de l'espace perçu ; il en est de même pour le psychanalyste P. Kaufmann qui dans son *Expérience émotionnelle de l'espace* (24) aborde ce dernier en termes de désaisissement : finalement l'espace se donne sur le mode du manque ; c'est sans doute la raison pour laquelle la figure du projet lui est si familière.

## 8. Les caprices de la décision

L'étude de la perception m'a fait entrevoir que cette dernière n'était pas une simple copie de l'environnement qu'elle chercherait à identifier, une sorte de reflet comme le voulait la psychologie réflexologique avec Pavlov et Lénine. La perception s'identifiait à une construction dans laquelle à propos des situations perceptives ambiguës il y avait un véritable processus de décision. La théorie des jeux, la théorie de la détection du signal constituent à ce sujet des modèles intéressants pour rendre compte des prises de décision dans des situations incertaines.

Cette problématique de la décision me renvoyait au dilemme de notre existence : sommes-nous acteurs dans nos activités ? Sommes-nous agis ? Outre la familiarisation avec les modèles décisionnels, des réflexions plus synthétiques, celles sur la rationalité limitée d'H. Simon (25), celles sur l'acteur stratégique menées par M. Crozier (26) m'ont beaucoup intéressé, comme conditions de l'action ; il en est de même pour les travaux relatifs à l'individualisme institutionnel dans la mouvance de R. Boudon (27) imputant les changements sociaux à de micro-décisions agrégées d'acteurs individuels. D'un autre côté les contributions autour du développement vocationnel telles qu'elles sont restituées par Ginzberg, Super, Crites, Pelletier (28) m'ont permis de mettre en relation la vocation et les processus décisionnels auxquels elle est assimilable : la vocation, ce vieux concept à connotation religieuse qui a longtemps opposé Catholiques et Protestants sera alors entrevue dans sa laïcisation au sein d'une théorie de l'orientation, comme une suite de décisions appropriées pour se réaliser soi-même.

Il m'a fallu un long temps pour effectuer un lien entre mes premiers intérêts pour les mécanismes de prise de décision et ma curiosité actuelle recentrée autour du projet ; dans le processus inéluctable du choix, la décision est au niveau formel et logique de ce choix ce que le projet est au niveau empirique et concret. Ce niveau empirique du choix, j'ai pu le saisir dans la lecture d'un article très éclairant de F. Dubet, article qui venait de paraître en 1973 sur les jeunes et leur orientation : "Pour une définition du mode d'adaptation des jeunes à travers la notion de projet" (29). Cet article était à l'époque l'un des tout premiers à recourir au concept de projet pour définir l'orientation ; il m'a suggéré la construction d'une méthodologie de la décision à travers les projets d'orientation à court, moyen et long terme et leur possible articulation. Aujourd'hui encore, lorsque j'essaie de rendre compte des transitions de la vie adulte, je le fais à partir des mécanismes décisionnels en jeu dans le processus d'orientation et de construction de carrière.

## 9. L'action constitutive de l'expérience

Mettre le doigt sur les problèmes de décision, c'est poser la question de l'action, de sa possibilité, voire de son impossibilité lorsqu'on la réduit à un simple comportement ; c'est aussi poser la question de la volonté ou du volontarisme qui la sous-tend, de son organisation, des acteurs qui l'incarnent, de la situation sur laquelle elle prend prise, de ses conditions de déroulement, de son évaluation... L'action nous ramène à l'apprentissage et à la perception qui en sont comme des composantes ; dans ses caractéristiques de distanciation par rapport à la situation en vue de choisir, elle s'avère donc spécifiquement humaine, à l'opposé du simple comportement commun aux mondes végétal, animal et humain ; elle nous introduit donc dans une réflexion multiforme ; je suis entré dans une telle réflexion par plusieurs portes :

- en lien avec la théorie de l'information, celle de la pensée cybernétique naissante qui à travers le paradigme du *feed-back* se soucie de rendre l'action efficace. Les travaux fondateurs de N. Wiener ont essayé de penser cette action efficace (30), même si la pensée analogique de l'auteur voulait étendre l'action efficace de l'animal à l'homme ;

- une telle contribution à l'action efficace m'est vite apparue comme trop réductionniste et enfermante ; il m'a donc semblé nécessaire de situer l'action et ses enjeux dans un contexte beaucoup plus large, d'abord celui de la philosophie, avec notamment la toujours très suggestive *Éthique à Nicomaque* d'Aristote et sa distinction notoire entre *praxis* et *poièsis* ; la reprise d'Aristote opérée par St. Thomas d'Aquin m'a semblé constituer un heureux complément avec sa réflexion sur l'*habitus*, sa distinction au niveau de la *poièsis* entre *opus operatum*, *modus operandi* ;

- la sociologie allemande m'a semblé foisonnante avec K. Marx et sa réinterprétation de la *praxis* dans le contexte d'une nouvelle culture qui se faisait jour. Il me faut évoquer M. Weber et sa sociologie compréhensive de l'action, G. Simmel (31) s'interrogeant sur le vieillissement de l'action jusqu'à H. Arendt situant dans notre contexte contemporain sa trilogie travail, œuvre, action (32) pour nous forcer à revenir à Aristote. Enfin plus près de nous, les travaux de J. Habermas ne manquent pas d'interroger lorsqu'ils opposent activité instrumentale et activité communicationnelle pour ne valoriser désormais et certainement de façon problématique ces nouvelles formes d'action regroupées autour de l'agir communicationnel (33) ;

- signalons par ailleurs les différents courants pragmatiques, s'interrogeant sur les liens entre pensée et action autour de C. Pierce, W. James et J. Dewey (34). Ces courants seront relayés plus récemment par les travaux développés autour de la pragmatique linguistique et des actes de langage (Austin, Searle, Ducrot) (35) ;

- la sociologie française reste très contrastée avec entre autres les contributions de P. Bourdieu sur les concepts de pratique et d'*habitus* et de A. Touraine qui valorise l'action collective, le mouvement social et le projet (36) ;

- je ne saurais oublier la lecture conflictuelle et herméneutique du sens des actions menées telle que l'a si bien mis en valeur P. Ricoeur à partir de sa *Philosophie de la volonté* et du *Conflit des interprétations*, jusqu'à *La sémantique de l'action* (37) qui implique agent, buts, motifs et circonstances ;

- dernière porte d'entrée dans une réflexion de l'action, enfin celle d'une lecture expérientielle de l'action. Toute action est le lieu et le temps d'un apprentissage ; elle renvoie entre autres à une *praxis*, c'est-à-dire à une transformation interne de l'acteur, transformation qui sera ensuite plus ou moins bien conservée en mémoire, avec le risque

de s'effacer progressivement à moins d'être réactivée au contact de l'expérience momentanée. C'est sa réactivation qui lui permettra d'acquiescer de nouvelles significations. Cette redécouverte de l'expérience est symptomatique d'une récente publication de F. Dubet (38). Mais déjà l'École humaniste nord-américaine, les travaux de E-T. Gendlin et de D. Schön (39) entre autres, nous avaient montré l'importance pour l'adulte d'avoir à traiter son expérience, c'est-à-dire la mémorisation de ses actions.

Une question reste cependant posée : comment se fait-il que la psychologie, notamment européenne, mais encore plus française se soit si peu intéressée à l'action ? Une exception notoire est toutefois à signaler : l'œuvre de J. Piaget qui nous a montré comment la connaissance naît de l'action, d'une action progressivement intériorisée ; cet apport incontournable de J. Piaget à une psychologie de l'action est très bien illustré dans ses deux ouvrages très éclairants que sont *Logique de la connaissance scientifique* et *Biologie et connaissance* (40). Mais en quoi Piaget a-t-il irradié en vue de la constitution d'une psychologie de l'action ?

Finalement je me suis progressivement rendu compte que mes travaux sur le projet n'avaient pour moi de sens que s'ils permettaient d'éclairer une préoccupation beaucoup plus fondamentale, celle de l'action et de son paradoxe fondateur bien souligné par H. Arendt (41) : elle engage l'irréversibilité tout en pouvant être continuellement réorientée.

## 10. L'impensable de la culture technique

Très vite, à la faveur des changements sociaux dont j'étais le témoin, m'est apparu le fait qu'une psychologie séparée du contexte culturel dans lequel évoluent les individus serait une psychologie abstraite au sens que lui donnait déjà dans les années 1930 G. Politzer et avant lui M. Mauss (42).

Ce contexte culturel actuel est en grande partie lié à l'irruption non maîtrisée et non totalement maîtrisable du paramètre technique, cette action instrumentalisée, faite d'une *poïesis* dévergondée dans la prolifération de ses objets techniques ; ceux-ci que des auteurs comme B. Latour (43) vont jusqu'à considérer comme d'authentiques acteurs dans notre vie quotidienne, acquièrent par rapport à l'homme une

autonomie croissante et commandent bon nombre de nos contraintes quotidiennes ; ayant été amené à travers une simple observation participante à voir ce qui se passe dans notre vieille Europe par rapport à ces deux jeunes continents que sont l'Afrique et l'Amérique qui intériorisent chacun de façon très contrastée l'objet technique, je me dis que nous sommes là face à un impensable de notre modernité (44) ; cet impensable, pour reprendre les propos éclairants de J. Ladrière (45) constitue un véritable défi pour les cultures existantes, quelle que soit leur propre attitude à l'égard de la technique, défensive ou permissive. Ce défi c'est pour une part celui mis en évidence voici déjà plusieurs décennies par D. Riesman (46), à travers l'avènement d'un individu uniquement extra-déterminé par les réseaux de communication auxquels il lui sera donné de participer.

Mais avant de jeter un regard critique sur cette culture technique, il est impératif de tenter de la comprendre ; j'en reviens donc à ce qu'écrivait en 1958, Gilbert Simondon (47) dans l'un des premiers ouvrages consacrés à penser la technique, *Du mode d'existence des objets techniques* ; cet ouvrage qui va faire date entend poser les rudiments d'une *technologie humaine*, expression qu'affectionnait Simondon, soucieux de s'interroger sur les conditions d'existence des objets techniques ; l'objet technique est ici situé au regard de l'objet religieux et indique qu'il a gardé avec ce dernier une secrète parenté due à leur origine commune, celle d'une pensée magique primordiale toujours présente. C'est ce caractère magique de l'objet technique, non seulement dans son utilisation mais aussi dans sa conceptualisation qui nous fait spontanément adopter l'un ou l'autre des deux scénarios passionnels, voire les deux alternativement, l'émerveillement de la prouesse dont d'ailleurs Simondon ne s'est pas totalement détaché, la peur de la catastrophe à laquelle un penseur comme J. Ellul était plus sensible.

Dix ans après la première parution du livre de Simondon, en pleine explosion de la société de consommation, paraît un autre ouvrage à la fois d'actualité et prémonitoire qui mélange habilement émerveillement et critique du phénomène technique, c'est celui de J. Baudrillard avec son *Système des objets* (48). Depuis trente ans nous voyons cette alternance dans la pensée du phénomène technique avec d'un côté J. Ellul (49) qui s'inscrit dans une perspective catastrophiste, accompagné par L. Sfez à propos de la technologie communicationnelle, d'un autre côté G. Lipovetsky et B. Latour qui valorisent le merveilleux

technologique (50). De ce point de vue, les réflexions sur le phénomène technique illustrent bien les propos de G. Balandier (51) concernant l'évolution de la pensée occidentale depuis deux siècles : la critique ravageuse va de pair avec l'affirmation conquérante ; saisir la technique dans ses significations c'est donc vouloir toujours conjuguer de façon risquée Rousseau le régressif et Fichte le progressif (52).

L'impensable du fait technologique (53) nous conduit aujourd'hui, en empruntant parfois la figure du projet, à cette nouvelle culture déstabilisatrice de l'innovation qui amène une déstructuration de nos cadres spatio-temporels. Cet impensable nous a soulagé de la pénibilité du travail, mais de la peine il nous a mené vers la hantise de la panne (54) : nous prenons aujourd'hui conscience de notre maîtrise partielle de la technique. Une nouvelle culture technologique semble donc vouloir poindre depuis deux décennies environ, culture aux contours flous qui intègre simultanément de façon brouillée l'efficacité et le doute et semble vivre sous la menace du non-sens, non-sens sur lequel Y. Barel a tant insisté (55).

## 11. Le projet, nouveau paradigme énigmatique

Les trajectoires problématiques esquissées ci-dessus ont contribué, dans leur apparent désordre, je l'ai découvert très tardivement, à tisser ma réflexion sur le projet, qui simultanément se donne comme :

- une reprise sur un mode moins opératoire, moins formaliste des réflexions sur la décision ;

- une contribution à une élucidation de l'action, à travers son anticipation et sa concrétisation entrevues comme réalisation d'une intention originelle ;

- une réutilisation de la perception, condition originelle de mise en projet au moyen d'une relation questionnante de l'acteur avec son environnement de vie ;

- un regard critique sur les conduites innovantes qui utilisent de façon trompeuse les oripeaux du projet pour répondre aux sollicitations de notre environnement socio-technique avide de novation, d'efficacité, d'anticipation ;

- une logique inverse mais complémentaire de ce sur quoi mes premiers intérêts s'étaient cristallisés, à propos de l'apprentissage ; si ce dernier est plus de l'ordre centrifuge dans la mesure où l'*à-prendre* consiste à intérioriser des éléments exogènes, le *pro-jet* lui est de l'ordre centripète : il s'agit bien de sortir de soi, d'extérioriser, voire d'expulser vers l'environnement qui une initiative, qui une intention, qui une esquisse.

Le stimulus-déclencheur de mes réflexions (56) sur le projet a été dans les années 1973, je l'ai indiqué plus haut, la lecture du travail de F. Dubet sur les jeunes et leur orientation. Dans la mouvance d'A. Touraine, F. Dubet, attentif au changement de décor en matière d'orientation utilise le concept de projet pour penser cette mutation des années 1970-1975 qui voit l'orientation se métamorphoser du mode activo-passif (le conseiller oriente/ l'élève est orienté) au mode pronominal (l'élève s'oriente). Cette étude de Dubet m'a paru tellement éclairante que, délaissant mes travaux de psychologie informationnelle et cybernétique sur perception et décision, je saisisais l'*opportunité* et *décidais* d'effectuer des recherches empiriques sur le projet d'orientation des jeunes collégiens et lycéens ; ces travaux m'ont permis peu à peu de réorganiser mes intérêts autour d'une élucidation du projet qu'une certaine actualité va imposer de plus en plus comme paradigme ; mais plus je m'avançais, plus cette figure énigmatique du projet se dérobaît sous mes pas, me forçant davantage à une approche par rhizomes qu'à une approche par racine pivotante ; et c'est ainsi que de la psycho-sociologie de l'orientation pour saisir les ramifications du projet, j'ai été conduit à l'histoire, à l'architecture, à un retour sur la philosophie, sans oublier ni l'ethnologie, ni les sciences de l'éducation, ni les sciences de la gestion : de multiples lectures ont été conduites avec de nombreuses interrogations, beaucoup d'échanges épistolaires ou de conversations informelles, des recherches empiriques, des recherches documentaires toutes aussi passionnantes les unes que les autres ; elles permettent d'aborder des questions jugées comme essentielles mais laissent le projet en l'état d'une théorisation partielle encore très ouverte, tellement les champs qui le concernent sont diversifiés, les questions posées encore nombreuses et l'actualité du concept évolutive et fluctuante.



## 12. L'anthropologie comme passage obligé

La lecture anthropologique m'est vite apparue alors comme la seule qui puisse éviter une approche par trop mutilante du projet ou pour le moins simplificatrice en faisant prendre pour argent comptant ce qui relève davantage de l'ordre du symptomatique. Une telle lecture, et nous en revenons à la préoccupation initiale de la présente contribution, m'a semblé instructive de ce qui trop souvent manque actuellement aux sciences humaines et sociales à savoir :

- la nécessité d'une approche multidisciplinaire de troisième niveau, au-delà de l'accumulation déjà considérable des matériaux de premier niveau lié au recueil empirique des données, au-delà aussi de matériaux de deuxième niveau caractéristique des différents modes de théorisations structurant des disciplines particulières ; ce troisième niveau doit apprendre par une démarche comparative, certes de façon risquée, à sortir des limites canoniques d'une discipline pour confronter les acquis de cette discipline aux autres, ou les acquis d'une théorisation à d'autres formes de théorisation : discours prudent d'ouverture qui s'inscrit en faux contre les orthodoxies disciplinaires vite installées, par une relativisation de ces orthodoxies ;

- la nécessité de développer des faits humains une approche paradoxale, qui épouse au plus près leur configuration capricieuse ; le caractère foncièrement paradoxal du discours anthropologique réside dans son souci d'insister tout autant sur les universaux dégagés que sur les failles, les ruptures observées. Le discours anthropologique se donne donc à travers des lignes de fuite qui révèlent les constantes observées, le don-contre-don de M. Mauss, la prohibition de l'inceste de C. Lévi-Strauss. Il se donne en même temps comme discours fragmenté, morcelé qui oppose pour en chercher les caractères différenciateurs les langages utilisés, les pratiques, les sexes, les âges, les types de cultures... ;

- tenter une approche anthropologique à une époque de grande promiscuité entre les cultures, c'est justement donner à la dimension culturelle une importance de premier plan comme expression plurielle renvoyant à des expressions singulières, chaque expression étant celle d'une mentalité située en un lieu et en un temps donnés ; chaque culture s'offre en effet comme lieu d'expression paradoxal en incarnant dans ses modes d'être les traits de l'universalité de la condition humaine et la dimension d'une singularité irréductible façonnée par

une certaine configuration historique ; cette importance du référent culturel pose aujourd'hui le problème des particularismes exprimés, de leur possible coexistence, de leurs convergences, de ce qu'ils sont capables de révéler de la condition humaine, au moment où ces particularismes se sentent menacés par l'universalisation du fait socio-technique.

N'est-ce pas P. Fraisse qui, dans les années 1980, dans *Psychologie pour demain* (57) proposait que le psychologue s'ouvre à la compétence anthropologique ? Et les travaux par exemple de J. Piaget, de C. Lévi-Strauss ne sont-ils pas chacun à leur façon les témoins de cette ouverture anthropologique qui donne à penser. C'est du moins dans le cadre d'une telle approche anthropologique que progressivement je me suis efforcé de penser la figure du projet, comme actuellement je m'interroge sur la signification des âges de la vie, ou les conditions et la nature de la créativité à un moment où les mécanismes d'invention semblent provisoirement bloqués.

Évoquer une anthropologie du projet c'est se poser la question de savoir de quelle totalité le projet est l'expression, comment se recourent en lui à la fois des données d'ordre psychologique, d'ordre sociologique, d'ordre ethnologique, d'ordre linguistique. Ainsi pour son élucidation, le projet doit être traité comme un phénomène social total au sens que lui donnait M. Mauss (58). Valider une telle hypothèse c'est identifier les traits différenciateurs des usages du projet, c'est-à-dire sous lesquels le projet se manifeste dans différentes situations ou au regard de différentes approches disciplinaires ; c'est aussi cerner la préoccupation universalisante qui se cache sous ces usages et à laquelle renvoie ce mixte volontariste d'anticipation-réalisation que nous dénommons projet.

Arrêtons là cet inventaire, fruit d'une diversité de lectures ; j'ai pu esquisser des liens, mettre progressivement en correspondance des lectures apparemment éloignées les unes des autres ; mais défions-nous d'une cohérence trop parfaite ; elle serait mortifère, parce qu'artificielle ; dans mes itinéraires évoqués par-delà les liens se glissent en effet des divergences, des incohérences, des données disparates qu'il ne faut pas escamoter ; car c'est sans doute à partir de certaines d'entre elles que des créations nouvelles pourront s'opérer. Il est donc impératif d'interrompre là le présent essai d'élucidation de mes sources bibliographiques pour ne pas refermer les trajectoires esquiss-

sées sur un trajet structuré. Maintenons donc les itinéraires ouverts sur de nouvelles lectures dissipatives.

**Jean-Pierre BOUTINET**

IPSA-IREA

Université catholique de l'Ouest, Angers

### Notes

- (1) Cf. *Le plaisir du texte*. Paris : Le Seuil, 1973.
- (2) in *Le degré zéro de l'écriture*. Paris : Le Seuil, 1953.
- (3) Cf. M. de Certeau. *L'invention du quotidien*. Paris : Union générale d'édition ; 1980. t. 1, p. 237.
- (4) Cf. de l'auteur in *Notre-Dame de Paris, 1832*. Paris : Gallimard, 1975. p. 174-182.
- (5) Cf. M. Mc Luhan en traduction française *La galaxie Gutenberg*. Montréal : Hurtebise, 1971.
- (6) Cf. de cet auteur en traduction française *Enseigner, c'est résister*. Paris : INSEP, 1985.
- (7) M. de Certeau dans *L'invention du quotidien*, op. cit. p. 279 et sv. à propos de l'art de lire évoque de son côté l'activité de braconnage. De Certeau s'insurge à ce sujet contre l'assimilation de la lecture à une passivité. Pour lui, lire c'est pérégriner et il accorde d'emblée au lecteur un droit d'impertinence.
- (8) Prenons garde ici d'assimiler synthétique et extensif, ce qui alors serait contradictoire avec les évocations des lignes précédentes ; par lecture synthétique j'entends une centration sur des éléments considérés comme des apports originaux et essentiels dans le texte consulté. Lecture synthétique est donc à prendre dans le sens que donne J.-P. Sartre in *Questions de méthode*, Paris : Gallimard, 1960, à la fameuse et énigmatique expression : "Le marxisme est indépassable". Une lecture sera considérée comme synthétique si elle apporte à la réflexion personnelle des matériaux qui parce qu'ils la dépassent sont jugés indépassables au sens d'incontournables.
- (9) Rares sont les intellectuels qui se livrent à une méditation sur la chair : raison sans doute suffisante pour rejoindre les propos de M. Merleau-Ponty dans *Le visible et l'invisible*, Paris : Gallimard, 1964, p. 178-179. Merleau-Ponty nous fait entrevoir l'être charnel comme être des profondeurs, l'épaisseur du corps étant le seul moyen, selon lui, d'aller au cœur des choses.

- (10) Le bricolage est entendu ici dans son sens fort, celui d'une activité de tâtonnement sans finalité, comme le définit C. Lévi-Strauss dans *La pensée sauvage*. Paris : Plon, 1962.
- (11) Cf. de l'auteur *Le Détour*. Paris : Fayard, 1985.
- (12) Ce n'est qu'ultérieurement que je vais découvrir dans ses ouvrages la signification de son apport à une compréhension d'une psychologie de l'apprentissage, à travers notamment :
- *La liberté d'apprendre*. Paris : Les Éditions ouvrières, 1967.
  - *Du savoir et des hommes*. Paris : Gauthier-Villars, 1971.
  - *Le domestique et l'affranchi*. Paris : Les Éditions ouvrières, 1977.
  - *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : ESF, 1979.
- (13) Ouvrage que les éditions Dunod ont constamment réédité depuis sa première édition originale en 1969 et sa traduction en 1972.
- (14) Paris : Payot, 1973.
- (15) Bruxelles : Dessart, 1967.
- (16) Cf. respectivement de :
- D.P. Ausubel. *Educational Psychology : A Cognitive view*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
  - A. Bejin. Qu'est-ce-qu'apprendre in Centre de Royaumont, *L'unité de l'homme*. Paris : Le Seuil, 1974.
  - J. Mehler. *Connaître par désapprentissage*. In *L'unité de l'homme*, Colloque de Royaumont. Paris : Le Seuil, 1974. p. 287-299.
- (17) Entre autres Cf. *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF, 1980.
- (18) Cf. en traduction :
- *L'éducation, pratique de la liberté*. Paris : Éditions du Cerf, 1971. (trad.)
  - *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro, 1977. (trad.)
- (19) Cf. *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation nationale de sciences politiques, 1978.
- (20) Cf. respectivement :
- *Fantasma et formation*. Paris : Dunod, 1976.
  - *Désir de former et formation du savoir*. Paris : Dunod, 1976.
- (21) Voir *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, 1945.
- (22) Cf. de M. Reuchlin dans : *Éléments, structures, totalités en psychologie*. Paris : PUF, 1995.
- (23) Cf. *Architecture d'un homme*. Paris : Arthaud, 1978.
- (24) Paris : Vrin, 1967.
- (25) Entre autres cf. *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. Paris : Dunod, 1991. (trad.)
- (26) Cf. M. Crozier et E. Friedberg. *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil, 1977.

- (27) Cf. *Effets pervers et ordre social*. Paris : PUF, 1977.
- (28) Pour une vue d'ensemble du développement vocationnel, voir : D. Pelletier et al. *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal : Mc Graw Hill, 1974.
- (29) *Revue française de Sociologie*, 1973, vol. XIV-2, p. 221-241.
- (30) Cf. *Cybernetics, Control and Communication in the animal and the machine*. Cambridge : MIT Press, 1948 ; voir aussi en traduction française *Cybernétique et société*. Paris : UGE, 1962.
- (31) Voir en traduction *La tragédie de la culture*. Paris : Rivage, 1988.
- (32) Cf. en traduction *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy, 1983.
- (33) De J. Habermas, en traduction, cf. respectivement :  
- *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard, 1976.  
- *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard, 1987. t. I et 2.
- (34) Cf. de J. Dewey, Le développement du pragmatisme américain, *Revue de Métaphysique et de morale*, 1922, n° 4.  
Voir aussi de C. Pierce, Comment rendre nos idées claires ? *Revue philosophique*, 1979.
- (35) Voir : J. Austin. *Quand dire c'est faire*. Paris : Le Seuil, 1961. (trad.)  
J. Searle. *Les actes du langage*. Paris : Hermann, 1988.  
O. Ducrot. *Dire et ne pas dire, principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann, 1972.
- (36) De P. Bourdieu, voir notamment  
*Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Librairie Droz, 1972.  
*Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit, 1980.  
D'A. Touraine, voir  
*Sociologie de l'action*. Paris : Le Seuil, 1965.  
*Production de la société*. Paris : Le Seuil, 1973.
- (37) Cf. *Philosophie de la volonté*. Paris : Aubier, 1949.  
*Le conflit des interprétations*. Paris : Le Seuil, 1973.  
*La sémantique de l'action*. Paris : Éditions du CNRS, 1977.
- (38) Cf. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil, 1995.
- (39) Cf. en traduction française *Une théorie du changement de la personnalité*. Montréal : CIM, 1975.
- (40) tous deux parus aux éditions Gallimard en 1967.
- (41) Cf. de l'auteur, op. cit.
- (42) Cf. pour G. Politzer, Les fondements d'une psychologie ; où va la psychologie concrète ? *Revue de Psychologie concrète*, 1969, n° 2, p. 164-202.