

N° 38

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 de 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 de Paris V.

Rédaction

Rédacteur en chef : **Christiane Étévé**
Secrétaire de rédaction : **Marie-Françoise Caplot**
Équipe de rédaction : **Marlène Ba, Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Jacques Cottard, Nancy Frosio, Nelly Rome, Edith Sebbah**

Édition & Fabrication

Informatique : **Jaona Randrianarivony, N'Guyen, Thu Dung**
Maquette : **Jacques Sachs (couverture), Philippe Champy (intérieur)**
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. : 01 46 34 91 44

Abonnements : Service des Publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01 46 34 90 81

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraire de lecture

Chemins de lecture : de la littérature à la didactique de l'écrit
par Yves REUTER..... 7

Chemin de praticien

Clinique, technologie et social, parcours à l'université
par Pascal PLANTARD..... 21

Repère bibliographique

*Les savoirs professionnels et techniques :
aspects culturels, didactiques et langagiers*
par Anne LAZAR..... 39

Communication documentaire

*Effet établissement, effet classe... Portée et limites de l'approche externe
mise en œuvre à l'IREDU*
par Marie DURU-BELLAT..... 61

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME..... 79

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 109
Adresses d'éditeurs 148
Summaries 150



1

ÉTUDES

CHEMINS DE LECTURE : DE LA LITTÉRATURE À LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

Yves Reuter

Dans ce genre en voie de constitution qu'est l'itinéraire de lecture, il existe déjà des préliminaires obligés. Ils sont dus tout autant aux représentations liées à l'écriture (qui impose, en quelque sorte, de s'exhiber) qu'au positionnement dans un espace théorique donné. Je n'y dérogerai pas.

De quoi s'agit-il en fait ? Tout d'abord d'un *itinéraire*. Reconstruction effectuée à partir de l'"ici et maintenant" et censée être tendue vers un futur. Reconstruction arbitraire, tissée d'oublis et de silences, dans ses rapports complexes au public et au privé. Cet itinéraire est de surcroît *écrit* et *publié*. Cela renforce sans doute la part de l'esquive, de ce que l'on ne souhaite ou ne peut pas dire. Cela implique aussi, consciemment ou inconsciemment, des effets de stratégie pour confirmer la place symbolique qu'une revue a bien voulu vous accorder en sollicitant un tel témoignage. Soit, par exemple, avoir l'air plutôt cultivé, intelligent et cohérent. Soit, aussi, écrire de telle sorte que l'on produise l'impression que cela peut apprendre, d'une façon ou d'une autre, quelque chose aux lecteurs. Soit, encore, afficher un zeste d'épaisseur humaine... Et c'est d'un itinéraire de *lectures* dont il s'agit. J'ai alors envie de prendre au sérieux cette notion de lecture, me déplaçant - de façon homologue aux recherches de ces

Itinéraire de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 38, 1996

vingt dernières années - des objets lus aux pratiques et modalités de la lecture.

J'ajouterai encore que, dans mon cas, c'est de l'itinéraire de lecture d'un chercheur sur la lecture dont il est question. Lecture à la puissance deux, méta-méta-lecture en quelque sorte. Cela ne simplifie rien...

Reste à organiser cet itinéraire. Après divers essais et faute de mieux, j'ai retenu quelques grands thèmes. Cela peut donner l'illusion d'une certaine maîtrise. Ce n'est pas le cas. En réalité, j'ai été obligé de contourner une démarche tendanciellement chronologique qui rendait sans doute mieux compte de nombre de phénomènes mais dont je n'arrivais pas à supporter l'effet d'exposition. L'absence - les traces éventuelles - de cette première organisation, de certains thèmes ou de nombres d'exemples personnels est donc loin d'être anodine. Un itinéraire ne s'interprète qu'en fonction des chemins qu'il n'a pas empruntés...

De la littérature à la didactique du français

Il me semble que mon itinéraire est en grande partie interprétable à partir de mon insertion progressive dans la construction d'une discipline en émergence : la didactique du français. Cela peut rendre compte de changements importants aussi bien sur le plan des objets lus que sur celui des pratiques de lecture.

Au départ (avec tous les problèmes que soulève cette expression), par ma formation et par mes convictions, je suis un littéraire (Lettres Modernes) et un militant politique, effectuant ses études à Nanterre dans les années soixante-dix, en pleine vague structuraliste et marxiste. Je lis des ouvrages politiques, un grand nombre de romans (avec un goût affiché pour les auteurs "transgressifs" du passé et du présent : Sade, Céline, Bataille, Klossowski, le Nouveau Roman...), la *Nouvelle Critique*, *Tel Quel*, la linguistique... La contestation de l'ordre établi me permet d'unifier le tout.

Un déplacement s'effectue autour de 1976 avec le début de ma carrière d'enseignant (après des études aux IPES) et la rencontre avec ce qui m'apparaît comme la première véritable revue de didactique du français : *Pratiques*. Mais c'est encore une époque militante (et l'enseignement du français est le lieu de débats idéologiques particulière-

ment intenses) et j'intègre à mes lectures précédentes, selon les mêmes modalités, des écrits de sociologie de l'éducation (Bourdieu-Passeron ; Baudelot-Establet...) et des écrits sur la pédagogie (pédagogie institutionnelle, GFEN ...). En tout cas, dès cette époque et jusqu'à aujourd'hui, la question de la place du français dans l'échec scolaire est au cœur de mes préoccupations. Mais je vis alors le temps des certitudes simplificatrices : l'ordre bourgeois et l'École ont partie liée ; progrès scientifiques, transformations sociale et scolaire vont de pair (même avec une "relative autonomie") ; il s'agit de changer le monde, l'école et la vie.

Il me faudra du temps pour rompre avec ce premier stade. Divers facteurs y concourront : la confrontation avec le champ de la recherche, la conscience progressive de l'émergence de la didactique, le déclin du marxisme... et l'enregistrement de la complexité du réel. La rupture sera nette mais la construction d'une autre configuration sera lente. Elle orientera progressivement mes lectures vers sept autres domaines que j'essaie, avec plus ou moins de réussite, de parcourir.

J'ai bien sûr vécu le développement de la didactique du français avec une "explosion" des ouvrages (depuis les pionniers : F. Marchand (1), Genouvrier et Peytard (2)...) et surtout des revues (*Bref, Le Français aujourd'hui, Pratiques, Repères...*). Cela demeure aujourd'hui mon axe central. J'essaie de ne rien "rater".

J'ai aussi eu la chance de voir, dans les sciences humaines, se développer des recherches sur "mes" objets (lecture/écriture) en sociologie (Hoggart (3), Bourdieu...), ethnologie, anthropologie (Goody (4)), histoire (R. Chartier (5)), psychanalyse... J'essaie, là encore, de lire le maximum.

J'ai découvert, mais avec plus d'éclectisme, les écrits sur l'éducation et la pédagogie (via l'autonomie, le projet, la pédagogie différenciée) en lien avec mes pratiques d'enseignant et de formateur. De ce point de vue - et au risque de choquer certains - j'ai toujours pensé que Meirieu accomplissait un travail rare de synthèse, d'articulation, de réorganisation, de "praxéologisation" qui me semble appartenir de plein droit au *champ* de la recherche.

J'ai aussi lu, de plus en plus systématiquement, les travaux dans d'autres didactiques que le français avec des éclairages, déterminants pour moi, d'Astolfi, Develay, Chevillard (la transposition didactique) et Martinand (les pratiques sociales de référence).

En psychologie - outre les recherches sur la lecture et l'écriture en psychologie cognitive - trois auteurs surtout sont devenus fondamentaux pour moi : Vygotsky (pour l'articulation entre individuel et social), Bruner (pour l'articulation entre récit et "psychologie ordinaire") et M. Brossard (6) (pour sa réflexion d'une extrême finesse sur les situations d'enseignement-apprentissage).

Depuis quelques années, je travaille aussi sur ce qui, dans de multiples disciplines, concerne les représentations (Abric, Bachelard, Giordan - De Vecchi, Jodelet, Moscovici...). Cela me permet - malgré les nombreux problèmes posés par ce concept - de mieux penser les relations entre individu et société, entre conceptions et productions et également de construire des échos entre problématiques apparemment plus récentes et problématiques apparemment plus anciennes (idéologie...). Le champ théorique souffre parfois d'amnésie...

Enfin je lis, autant que faire se peut, les écrits réflexifs concernant épistémologie, sciences, recherches, démarches, méthodes... Pour mieux comprendre et programmer ce que je fais, pour débattre avec les tenants de courants avec qui j'entretiens des désaccords, pour mieux construire la spécificité de la didactique du français. Mais je suis très largement autodidacte en ce domaine. Je ressens d'ailleurs ma faiblesse sur certains aspects méthodologiques comme un lourd handicap dans l'aide que je peux apporter à mes étudiants. C'est malheureusement, me semble-t-il, le lot des didacticiens du français de ma génération, qui ont été formés soit du côté des "disciplines-mères" (littérature, linguistique...), soit du côté des autres (psychologie, sciences de l'éducation...), d'être moins compétents, soit sur l'organisation des textes, soit sur les démarches d'enquêtes.

En tout cas, devenir formateur d'enseignants (étant ainsi contraint de lire ce qui était disponible dans de multiples domaines et d'en rendre compte aussi fidèlement que possible avant de prendre position) et devenir chercheur (avec la volonté de *comprendre*, avec la confrontation intellectuelle, avec la nécessité de fonder et d'étayer ses thèses) a contribué à modifier aussi bien les objets lus que les modes de lecture (j'y reviendrai) et les attitudes initiales. Au temps des certitudes a succédé le temps du doute.

Mais, dans ce trajet, je crois n'avoir jamais oublié ni le souci constant de penser l'échec scolaire, ni la nécessité de la critique : celle des évidences, celle de l'ordre établi. J'ai acquis l'horreur du dogmatisme. Je me suis forgé deux principes qui me paraissent essentiels

dans ma discipline : la nécessaire *construction* du complexe et l'attention aux dimensions praxéologiques. J'ai aussi intégré le regret de savoir que l'on ne peut tout lire et que, conséquemment, qu'on le veuille ou non, toute une part de ce que l'on pense et écrit est tissée d'impensé.

De la littérature aux pratiques de lecture et d'écriture

Un second grand mouvement accompagne, avec de nombreux décalages, le premier. Il s'agit de celui qui m'a conduit à travailler sur la lecture, l'écriture et leur didactique. Cela désigne au moins quatre déplacements fondamentaux : des textes aux pratiques ; des textes littéraires à la diversité des écrits sociaux ; des lectures et écritures littéraires à la multiplicité des pratiques de lecture et d'écriture ; de théories interprétatives essentiellement spéculatives à des théories de la compréhension et de l'interprétation fondées sur des recueils de données, des analyses de pratiques, des expérimentations...

Ces déplacements m'ont pris près de vingt ans et n'ont pas été aisés. J'y vois trois grandes raisons au moins. D'une part ma formation en Lettres (Agrégation, Thèse d'État) ; d'autre part le contexte de pensée dominant jusqu'à ces dernières années qui a mené trop souvent - y compris dans le champ théorique - à confondre textes et lectures, textes et livres, et à faire du littéraire l'étalon de la lecture et de l'écriture. Enfin, l'essor récent de véritables recherches (historiques, sociologiques, ethnologiques, psychologiques, didactiques) en matière de lecture (depuis moins de trente ans) et d'écriture (depuis moins de vingt ans).

Plusieurs facteurs m'ont en revanche aidé dans ces déplacements. En premier lieu, mes pratiques personnelles qui étaient loin d'être toutes légitimes (je ne suis pas un "héritier") et qui m'ont souvent mis en difficulté face à la culture institutionnelle dominante. En second lieu, mon travail de thèse en littérature - que j'avais souhaité, ce qui y était absolument atypique en 1985, relié à mes activités d'enseignant en collège - et qui m'a conduit à interroger la catégorie de littérature, son émergence et ses modes de fonctionnement, ses relations aux lectures, écritures et écrits sociaux, ses effets sur les élèves. De ce point de vue, les textes de Louis Althusser sur les appareils idéologiques

d'État (7), ceux pionniers d'Escarpit sur la sociologie de la littérature (8), et ceux de P. Bourdieu sur le champ littéraire et sa constitution, sur les pratiques sociales et culturelles, sur la légitimité et la distinction (9), ont été et demeurent pour moi fondamentaux (ce qui ne m'empêche nullement de penser qu'on gagne plus à articuler les concepts de *champ* et d'*institution* qu'à les opposer). J'y ajouterai encore mon enseignement à l'École Normale au moment où les débats sur la lecture en France étaient relancés par les ouvrages d'E. Charmeux et de J. Foucambert (au-delà de toutes les critiques nécessaires, il faut leur reconnaître cela) et où la psychologie cognitive en ce domaine se développait. J'y ajouterai enfin ma participation au collectif de la revue *Pratiques*, lieu d'apports incessants de membres travaillant - au sein de la didactique du français - sur divers objets et dans des perspectives différentes, lieu de confrontation permanente qui m'a fait comprendre *pratiquement* l'intérêt des conflits cognitifs.

Il me semble cependant que j'ai conservé, de mes commencements en théorie littéraire jusqu'à aujourd'hui, plusieurs acquis. D'abord le sentiment du caractère indispensable d'outils précis pour étudier les textes. Je dois cela à mes apprentissages universitaires lors de la percée de la linguistique, de la sémiologie et de la narratologie (Barthes, Brémond, Genette, Greimas, Hamon, Ricardou, Todorov...). Cela a chez moi une conséquence importante : la méfiance devant les mécanismes souvent très simplificateurs proposés par les analyses de contenu. J'ai aussi conservé la conviction qu'une analyse purement formelle de l'objet (le texte) était insuffisante pour la construction du sens en l'absence de mise en relation avec les conditions et les opérations de production et de réception (d'où mon intérêt à l'époque pour Pierre Macherey (10), d'où mes intérêts constants pour histoire, sociologie, ethnologie, psychanalyse et pragmatique...). Je pense aussi, plus que jamais, que la construction du sens varie selon les cadres de pensée des sujets, leurs questions, leurs références. Cela a maintenu intact - au-delà des réserves mentionnées - mon intérêt pour les théories interprétatives en tant que telles... voire mon fétichisme inaltéré à l'égard du *Petit Chaperon rouge* qui cristallise nombre d'interprétations issues de cadres disciplinaires divers. J'ai enfin conservé une interrogation constante sur les relations entre texte (qui contraint plus ou moins) et lectures (qui possèdent une relative autonomie). Cette question me paraît nodale en matière de théorie de la lecture et didactique de l'écrit. C'est pourquoi - au-delà de nombre de désaccords - je reste

attentif aux ouvrages d'Umberto Eco qui, depuis plus de trente ans, a placé cette interrogation au cœur de ses recherches.

Pratiques, sujets, objets

Après avoir tenté de désigner quelques grands mouvements qui organisent mon itinéraire, je vais maintenant essayer de préciser certaines de leurs composantes autour des pratiques, des sujets et des objets.

Je commencerai par une remarque, non négligeable, dans le contexte théorique actuel. Je ne lis que très modérément les travaux de psychologie cognitive sur la lecture et l'écriture et les juge d'un intérêt restreint *dans mon domaine* pour plusieurs raisons parmi lesquelles celles-ci : derrière un discours scientifique (néo-positiviste) exacerbé, ils sont très spéculatifs (sans toujours le dire) ; ils négligent le poids de nombreux paramètres, comme si les fonctionnements humains étaient purement techniques ; ils négligent le fait que l'essentiel des difficultés des élèves n'est pas d'un ordre purement cognitif ; les conditions mêmes de leurs expérimentations appauvrissent considérablement les productions des élèves.

Je suis, en revanche, beaucoup plus attentif aux recherches envisageant le sujet dans ses dimensions psycho-affectives et socio-culturelles. Cela est sans doute en relation avec mon histoire, par exemple la violence ressentie lorsque certains livres mis au programme de l'Agrégation m'ont fait ressentir mes "manques" lexicaux et culturels ou encore lorsque j'ai lu nombre d'écrits de survivants des camps de concentration (R. Antelme, P. Lévi...) qui ont réveillé en moi une souffrance - familiale - murée dans le silence. J'attache conséquemment de l'importance aux recherches portant sur les représentations, les investissements, les valeurs liés à la lecture ou à l'écriture (voir D. Bourgain (11), M. Dabène (12), D. Fabre (13) et N. Robine (14), à celles travaillant sur les motivations, les usages, les bénéfices ou la construction de l'identité dans ces pratiques (voir Bourdieu sur le "marché" des pratiques, les bénéfices, la légitimité ; voir Lahire sur le rapport aux valeurs et aux rôles (15) ; voir M. Chaudron et F. de Singly (16) sur l'identité...). Je suis toujours attentif aux relations entre ces activités et l'échec scolaire qui demeure marqué d'un point de vue socio-culturel. Je suis avec le même intérêt les recherches sur les variations de lecture

et d'écriture selon l'âge, le sexe et le pays (Leenhardt et Burgos (17). Je suis enfin admiratif, dans ce cadre, devant ceux qui sont capables d'effectuer des synthèses concernant plusieurs paradigmes. Jacques Fijalkow (*Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, PUF, 1986) en est, pour moi, un exemple particulièrement probant.

Je demeure cependant insatisfait par le manque de précision dans la définition des pratiques : les moments, les positions, les activités particulières... mises en œuvre dans la lecture et dans l'écriture qui me paraissent organiser des configurations porteuses de sens. J'en donnerai quelques exemples qui me sont propres : mes lectures sont cloisonnées par catégories (travail/loisir ; théorie, romans, romans policiers, travaux d'étudiants...) et je suis incapable de lire deux écrits du même domaine en même temps ; j'ai un rapport fétichiste au livre (je collectionne ouvrages théoriques et romans policiers ; je ne prête pas mes livres...). J'attends, de ce point de vue, beaucoup de l'ethnologie, de l'histoire et de la psychanalyse, dans la précision des pratiques et dans la construction de critères permettant de distinguer des configurations de pratiques.

Si je considère maintenant mon parcours du côté des objets lus, il me faut tout d'abord noter que, d'aussi loin que je me souviens, j'ai toujours été un papyvore : romans, presse, textes réflexifs, écrits en tous genres... Le meilleur moyen de me rendre malade est de me priver d'écrits.

En matière de presse, j'ai essayé de diversifier au maximum, achetant régulièrement quotidiens, hebdomadaires ou mensuels de tout genre par curiosité et pour mieux comprendre, *contrastivement*, fonctionnements textuels et pratiques de lecture.

En matière de roman, il me faut sans doute noter trois accentuations : les romans contemporains (F. Bon, M. Duras, G. Perec, M. Redonnet...), les romans policiers (surtout noirs et à suspense), les paralitères du passé et du présent. On pourrait sans doute parler ici d'une position lettrée affichant ses différences ; elle témoigne peut-être aussi d'une insécurité devant la culture classique. En tout cas, ces accentuations m'ont permis de mieux appréhender nombre de phénomènes concernant l'organisation textuelle : le fonctionnement des normes (par exacerbation, distance, transgression...), les modes de guidage du lecteur, le poids de la genericité (comment la catégorie de *genre* détermine modes d'organisation textuelle et modes de lecture et d'écriture)... Je remarque ici que je ne sais pas parler du plaisir lié à ces

lectures et que j'ai tendance à transformer toutes mes lectures en travail...

J'ai aussi, sur la base de ces pratiques intensives, beaucoup travaillé les théorisations des paralittératures. Cela m'a permis d'interroger la notion de *littérarité* qui ne me semblait pas spécifique de certains textes (voir le remarquable ouvrage de M. Marghescou : *Le concept de littérarité*, La Haye, Mouton, 1974), de comprendre l'intérêt des relations entre analyses interne et externe (voir les travaux de J. Dubois (18). J'ai aussi, par mes recherches en ce domaine, rencontré deux ouvrages extrêmement importants pour moi, celui de L. Giard et M. de Certeau (*L'ordinaire de la communication*, Paris, Dalloz, 1983) qui pose très clairement la distinction entre logiques de production et logiques de réception et celui de C. Grignon et J.-C. Passeron (19) qui montre, exemplairement à mon sens, comment tenir compte méthodologiquement du fonctionnement social des objets et des pratiques pour les analyser.

Je conclurai ce point en ajoutant, très succinctement et très classiquement, que nombre de modifications dans mes objets de lecture sont sans doute à penser en relation avec mes rencontres privées (amis, femmes...), avec mon trajet théorique et avec mes changements de statut : devenu professeur, j'ai lu beaucoup de manuels et de copies ; devenu professeur à l'Université, je lis beaucoup de maîtrises, DEA, thèses... C'est intéressant, mais j'ai parfois le sentiment que cela m'empêche de lire bien d'autres textes.

Lire... et écrire

Je crois qu'il manquerait une dimension essentielle de cet itinéraire de lecture si je ne parlais, même succinctement, d'écriture.

Professeur de français, formateur d'enseignants, chercheur en didactique de l'écrit, responsable d'une équipe de recherche sur les relations lecture-écriture (20), scripteur assidu de multiples écrits (théoriques ou non), l'écriture n'a cessé de m'intéresser et de m'interroger.

Je me contenterai ici de quelques trop brèves remarques. Écrire des articles ou des ouvrages théoriques a modifié mon rapport à la lecture : cela accélère et guide très fermement des lectures dont j'ai besoin pour écrire (du coup, cela nécessite très souvent des relectures

ultérieures) ; cela m'a imposé de mieux penser le rapport entre mes lectures pour les textualiser ou cela a pu objectiver des rapports peu conscients ou encore manifester des ruptures ; cela m'a permis de mieux percevoir le travail cristallisé dans les textes (présent seulement en partie dans les écrits) et les stratégies de prise en compte des lecteurs. Fondamentalement, écrire m'a aussi aidé à lire en comprenant mieux, "de l'intérieur", les processus de construction de sens, la difficulté de certains choix, les relations entre techniques utilisées et effets de sens visés. Je suis ici redevable à tous ceux qui ont promu les ateliers d'écriture (d'Élisabeth Bing à Jean Ricardou), au grand anthropologue de l'écrit qu'est Jack Goody, au travail considérable d'historiens tels Roger Chartier... et aussi à mes pratiques d'écriture et d'animateur d'ateliers d'écriture qui m'ont appris à m'excentrer radicalement pour aider les participants à s'améliorer par rapport à leur projet et non, simplement, par rapport à mes normes et à mes valeurs...

De quelques obstacles

Il serait sans doute malhonnête de m'acheminer vers l'issue de cet itinéraire comme s'il s'agissait d'un long fleuve tranquille, comme si la maîtrise de la lecture s'était effectuée, pour moi au moins, sans problème majeur.

J'ai rencontré et je rencontre encore quelques obstacles importants : lire, dans certains domaines, de façon autodidacte, ce qui me fait passer à côté de points importants, de débats cruciaux mais parfois implicites ; lire trop rapidement et avec une perspective trop restreinte (pour écrire, pour préparer un cours...) ; lire de façon "éclatée" en fonction de mes charges de travail entre ouvrages théoriques "pour moi", écrits des étudiants, écrits administratifs, écrits courants ce qui entraîne pertes de sens et incohérences ; lire "par ricochet", longtemps après, des textes cités par d'autres et que j'utilise, de fait, avant de les avoir réellement lus...

Mais l'écueil le plus grave à mes yeux consiste à lire au travers de ses positions en ne retenant dans les écrits des autres que ce qui peut conforter ses thèses ou en cherchant incessamment ce qui pourrait démonter des thèses opposées aux siennes. Je ne cesse en fait de lutter contre. M'y ont aidé le fait de lire pour faire cours (et d'être obligé de rendre compte des thèses en présence), le fait de lire pour faire réécrire

dans des projets qui n'étaient pas les miens (ateliers d'écriture), le fait de discuter des lectures dans des collectifs (*Pratiques*, par exemple) où j'étais confronté à des pairs qui avaient parfois des positions différentes des miennes mais pour qui j'avais la plus grande estime, le fait progressif et jamais achevé d'acquérir une conscience de chercheur et d'inscrire le doute au cœur de mes pratiques. Mais, une fois encore, je crois que l'on ne cesse jamais définitivement de lutter contre cet écueil, prisonnier que l'on est de ses cadres cognitivo-évaluatifs qui, dans le même mouvement, aident et gênent la compréhension.

Par où commencer ?

Je reprendrai, pour conclure, cette question de Roland Barthes à propos d'un autre objet (l'analyse structurale des récits). Elle ouvrait en fait une première version de cet article rédigée sous forme chronologique à laquelle j'ai renoncé car je n'arrivais pas à assumer l'exposition qu'elle manifestait.

Je mentionnais à propos de cette question quelques souvenirs familiaux à la manière du *Je me souviens* de Georges Perec. J'analysais brièvement les traces de la place de l'écrit dans cet univers, les relations entre lecture, famille, école, travail et rôles familiaux, les habitudes héritées, les bénéfices retirés,...

Je concluais cette première version sur ma fille, âgée de dix-huit mois, Alice. J'expliquais que je lisais (autrement, d'autres livres) avec elle et pour elle et que je me réjouissais qu'elle semble aimer lire.

Mais dans les deux cas - son enfance et la mienne - je concluais en affirmant que je ne saurais dire précisément quand, où et comment cela avait commencé.

Avec la question des pratiques n'a cessé de me préoccuper celle des conditions de (re)production, de possibilité (ou non) de ces pratiques. Après avoir pointé de grandes corrélations statistiques est venu le temps des modalisations de ces corrélations et surtout celui des tentatives d'explication. J'ai quelques idées sur ce sujet au sein de l'école. J'en ai trop peu, de réellement fondées, sur l'éducation familiale par exemple.

C'est un des nombreux domaines qu'il me faut maintenant explorer. Finalement, avancer sur un chemin, c'est toujours renoncer à d'autres voies. Et puis, parfois, les retrouver ultérieurement sous

d'autres formes. Construire un itinéraire de lecture c'est sans doute lire mieux et plus vite en fonction de ce que l'on a capitalisé dans un champ, mais c'est incessamment aussi se heurter aux frontières de ce domaine, découvrir ce que l'on n'a pas lu, ce dont on se doutait et ce dont on ne se doutait pas, jubiler en pensant à ce que l'on pourra encore lire, s'attrister en pensant à ce que l'on ne lira jamais...

Yves REUTER

Professeur de sciences de l'éducation

Université Charles de Gaulle

Lille III

Laboratoire de recherches THEODILE

Notes bibliographiques

- (1) MARCHAND, F. *Le français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*. Paris : Larousse, 1971.
- (2) PEYTARD, J. et GENOUVRIER, E. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse, 1970.
- (3) HOGGART, R. *La culture du pauvre*. Paris : Éditions de Minuit, 1970.
- (4) GOODY, J. *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit, 1979.
- (5) Voir, entre autres, la prodigieuse *Histoire de l'Édition française*, parue en 5 tomes chez Promodis, à partir de 1983, sous la direction de H.-J. Martin et R. Chartier avec la collaboration de J.-P. Vivet.
- (6) Lire notamment de BROSSARD, M. : Qu'est-ce que comprendre une leçon ?, *Bulletin de Psychologie, La psycholinguistique textuelle*, 1984-1985, n° spécial XXXVIII-371, et *École et adaptation*, Collection Scientifique Stablón, 1994.
- (7) ALTHUSSER, L. Idéologie et appareils idéologiques d'État, *La Pensée*, juin 1970, n° 151, réédité dans ALTHUSSER, L. *Positions*. Paris : Éd. sociales, 1976, p. 67-125.
- (8) ESCARPIT, R. *Sociologie de la littérature*. Paris : PUF, 1958, (Que sais-je ? ; 777).
- (9) Notamment : La production de la croyance : contribution à une économie des biens symboliques, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1977, n° 13, p. 3-59 et *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit, 1979.
- (10) MACHEREY, P. *Pour une théorie de la production littéraire*. Paris : Maspéro, 1974. Cet ouvrage gagne d'ailleurs à être relu sous l'angle des apports sur l'écriture.

- (11) BOURGAIN, D. *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse d'État, Besançon, 3 tomes, 1988.
- (12) DABÈNE, M. *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1987. (Prisme : textes/société ; 5).
- (13) FABRE, D., dir. *Écritures ordinaires*. Paris : BPI - POL, 1993.
- (14) ROBINE, N. *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris : La Documentation française, 1984.
- (15) LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon : PUL, 1993, et *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaire*. Lille : PUL., 1993.
- (16) CHAUDRON, M. et SINGLY, F. de. *Identité, lecture, écriture*. Paris : BPI, 1993.
- (17) BURGOS, M. et LEENHARDT, J. La lecture, raison et passion européennes. *Le Français aujourd'hui*, septembre 1991, n° 95, p. 53-60.
- (18) DUBOIS, J. *L'institution de la littérature*. Bruxelles : Nathan-Labor, 1978.
- (19) GRIGNON, C. et PASSERON, J.-C. *Sociologie de la Culture et sociologie des cultures populaires*. Paris : GIDES, 1982.
- (20) Équipe d'Accueil 1764, THEODILE - Réseau Didactique en Français.

CLINIQUE, TECHNOLOGIE ET SOCIAL, PARCOURS DE RUPTURES À L'UNIVERSITÉ

Pascal Plantard

Actuellement, la science, dans le sens ancien du mot, a presque cessé d'exister dans l'Océania. Il n'y a pas de mot pour science en noulangue... Les progrès techniques eux-mêmes ne se produisent que lorsqu'ils peuvent, d'une façon quelconque, servir à diminuer la liberté humaine (1). George Orwell - 1984

1. Il était une fois une machine et un enfant en souffrance

Bruno n'est pas défini...

Baigné dans les utopies si jolies de la fin des années 70, le micro-ordinateur et moi étions adolescents en même temps. Choissant la profession d'éducateur au début des années 80, c'est tout naturellement que les mirages de la techno-culture s'infiltrèrent dans mon parcours dès ma formation initiale. En 1984, l'envie de rapprocher les technologies éducatives et la jeunesse en difficulté fut le moteur principal d'un voyage d'étude à l'Université de Montréal. L'année suivante, j'étais éducateur spécialisé dans une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) à Orléans. À la suite de mes observations

Chemin de praticien

Perspectives documentaires en éducation, n° 38, 1996

québécoises, je décidais de me lancer dans l'expérience d'un atelier informatique Logo.

D'abord, les jeunes devaient apprivoiser la machine. La plupart d'entre eux commençaient spontanément par frapper sur le clavier leur nom ou leur prénom. L'ordinateur répondait qu'il ne comprenait pas cette commande. C'est-à-dire qu'il ne pouvait renvoyer que ce qui lui avait été préalablement programmé. Mon objectif était qu'ils comprennent tous que l'ordinateur n'est qu'une stupide machine et qu'il fallait connaître les clefs pour communiquer avec elle. Ils auraient "forcément" envie d'apprendre ces codes, puisque moi, je les avais appris. Mais les ingénieurs qui avaient traduit le langage informatique Logo de l'américain avaient opté pour la retranscription littérale. Nous utilisions donc, avec des adolescents "caractériels, cas sociaux avec troubles de la conduite et du comportement", un outil qui répondait imperturbablement : **"Bruno n'est pas défini"**. Mais ce Bruno-là, n'avait pas de père "défini". Alors, il tenta d'inscrire sur l'ordinateur le nom de sa mère, son nom de "presque" famille. Ce nom, bien évidemment, n'était pas défini. L'ordinateur réagit comme je l'avais prévu. Il est idiot, mais j'étais plus idiot que lui car Bruno n'y comprend rien. Il inscrira alors le nom de sa ville d'attache qui n'était pas plus défini. Rien de ce qui concernait vraiment Bruno n'était défini sur cette machine qu'il avait tant désirée. Et moi, éducateur, pédagogue, adulte responsable, je n'avais rien vu, pris comme je l'étais dans ma propre fascination de l'ère technologique.

L'atelier informatique fonctionnait tellement bien avec tous les autres jeunes. Pourquoi Bruno déchirait-il devant mes yeux le monolithisme de ma projection ? Bruno, cet adolescent "carencé affectif grave", reposait SA question :

Qui suis-je ?

Et la machine lui répondait : **"Bruno n'est pas défini."**

Pourquoi n'avais-je rien entendu de cette demande ? C'est lui qui parlait le plus d'informatique avant l'atelier. C'est lui qui fantasmaient sur les journaux informatiques, sur les bricoles électroniques. C'est lui qui en avait le plus besoin et c'est lui qui restait devant le mur... bloqué par sa détresse existentielle et ma trop petite capacité d'écoute. Brusquement Bruno a compris le message. Il a compris comment on peut prendre sur soi et pour soi le fait qu'une machine vous répète que vous n'existez pas, que vous n'êtes pas fini, pas défini... Il a com-

mencé à cogner dessus et a failli jeter l'écran. Il fut très difficile de le raisonner dans ce passage à l'acte qui transpirait la profonde souffrance. Depuis, Bruno n'a plus jamais fait d'informatique. Et moi non plus... enfin, plus de la même façon... sans prendre les précautions pédagogiques élémentaires... en n'oubliant plus le Sujet derrière la machine.

C'est ici qu'est née en moi l'idée qu'une approche différente des technologies éducatives pouvait participer de l'émergence d'une conception alternative et plurielle de l'éducation spécialisée et de l'intervention sociale. L'enjeu de cette **métamorphose** (2) étant la recomposition d'un lien social respectant chaque Sujet dans son altérité au sein d'un monde complexe en accélération. C'est par rapport à ce processus d'accommodation entre les deux mouvements que je tente depuis d'approcher **l'éducation et l'insertion**.

Dans la zone de **transitions** entre individuel et collectif, Eugène Enriquez écrit : "C'est donc à partir des questions que je me suis posées (et que m'a posées ma pratique), des impasses dans lesquelles j'ai pu me fourvoyer, des difficultés que j'ai pu éprouver au cours de mes rencontres, plus ou moins tumultueuses, avec un grand nombre de groupes et d'organisations parfois similaires et parfois hautement contrastées que j'ai été amené à penser que mon expérience de psychosociologue engagé dans un processus d'action-recherche pouvait être de quelque utilité pour l'étude de mouvements sociaux ou d'institutions ayant dans le système social des fonctions de régulation et de dérégulation (3)."

Le travail social et l'éducation spécialisée forment un vaste champ mouvant de régulation et de dérégulation. Il m'apparaît aujourd'hui que si j'ai été attentif, au début de ma carrière, à ce qui fonctionnait sans accroc avec les Sujets, je suis devenu de plus en plus réceptif à ces passages à l'acte posés comme les symptômes des organismes éducatifs et sociaux. Ce sont les crises, les tempêtes, les tranches de vie vécues avec des personnes en souffrance et des petits groupes marginaux qui ont fourni les ruptures nécessaires à mes questionnements éducatifs.

Cela a toujours été l'occasion d'un déséquilibre dynamique et d'une tentative, à jamais incomplète, de donner un sens nouveau à ce que je vivais, en particulier face aux technologies éducatives. Il a fallu le bonheur de rencontres, d'enseignements et de lectures pour donner à ce magma d'énergie et d'indignation un semblant de cohérence scientifique.

2. Le Sujet, l'autre et le groupe

La formation du clinicien

Ma première rupture épistémologique provient certainement de Sigmund Freud. J'ai rencontré la psychanalyse au sein de l'Unité de Soins Intensifs du Soir de Tours (USIS) en 1982. La découverte de ces enfants, scolarisés dans la journée, présentant des états psychotiques ou névrotiques graves a été à la hauteur de l'étonnement, puis du respect, envers une équipe pluridisciplinaire qui cherchait perpétuellement la meilleure piste pour l'étayage de l'autre. J'ai décidé de tenter le voyage d'une psychanalyse personnelle pour appréhender les atouts, mais surtout les excès, de mes capacités relationnelles empiriques. J'y ai bien évidemment découvert d'autres mers intimes.

À la même période, je devore des oreilles les séminaires de l'École de la Cause freudienne de Tours (B. Casanova, A. Juranville...) et j'entreprends une formation à la musicothérapie psychanalytique (1983-1985). La lecture des œuvres majeures de la psychanalyse fait résonner ce que j'entends. Devant l'ampleur de la chose, la question de la compréhension de textes complexes me perturbe un temps mais c'est finalement l'expérience vécue qui trie les références qui ont de l'importance et celles qui peuvent attendre.

En 1983, la rencontre avec le Professeur Michel Lemay (psychanalyste, professeur de psychiatrie infanto-juvénile) sera le tournant de ma formation d'éducateur. Il m'invite à l'Université de Montréal en 1984 pour une étude sur "Informatique et Psychoéducation au Québec" (Office Franco-Québécois pour la Jeunesse). Il me propose une formation au psychodrame psychanalytique dans son service de l'Hôpital Sainte Justine. Avec lui, je prends conscience que la clinique n'est pas cantonnée au verbe d'une démarche intellectuelle. Elle est un cœur, une âme; un corps qui vibre dans la rencontre de l'autre et aussi une main qui agit dans cette même rencontre. Si la joute-théorique peut être fascinante, la clinique se joue dans un autre lieu où tout l'échafaudage de références ne participe qu'à la transmutation d'une énergie relationnelle empirique en une tentative impossible de démêler ce qu'il en est de soi et de l'autre dans la relation.

L'apprentissage du chercheur

C'est avec cette amorce de sens, dans ce qui deviendra plus tard pour moi l'approche clinique de la relation pédagogique, mon Diplôme d'État en poche et l'envie de me frotter aux délices du questionnement perpétuel que je décide d'entreprendre des études universitaires. Si la recherche, objectivante et objectivée, est à mes yeux un outil puissant de transformation du monde lorsqu'elle tente de dépasser les idéologies dominantes, il me semble essentiel de conserver la main utile du praticien. Mon expérience clinique m'invite à la prudence quant aux sciences psychologiques universitaires. J'ignore tout, ou presque, des sciences sociales. Où trouver une discipline qui respecte mes acquis cliniques, m'ouvre d'autres perspectives et puisse me laisser la liberté d'expérimenter avec les technologies éducatives ?

Je découvre alors les sciences de l'éducation à l'Université de Paris-V (Sorbonne-Descartes) où je passe une licence et une maîtrise. À la même période, avec quelques informaticiens et pédagogues, je fonde une association ouverte et indépendante : le Groupe de Recherche Informatique en Sciences de l'Éducation (GRISE) à Orléans en septembre 1986. Son objectif était de promouvoir les usages de l'informatique dans l'éducation spécialisée, l'aide et l'action sociale en référence aux sciences de l'éducation. Cette association, à caractère scientifique, devient un groupe de recherche-action psychopédagogique qui propose une approche éducative originale des nouvelles technologies, éclairée, dès le départ, par la psychanalyse.

De 1986 à 1989, j'expérimente mes idées dans les quartiers en difficulté des institutions pour personnes handicapées et des lieux d'accueil pour jeunes toxicomanes et délinquants. Sur demande du Conseil Général et de la Préfecture du Loiret et dans le cadre du premier Plan Départemental d'Insertion de 1989, GRISE se spécialise dans la mise en place et l'étude de dispositifs de formation qui utilisent le micro-ordinateur afin de favoriser l'insertion de populations d'adultes exclus (essentiellement bénéficiaires du RMI et travailleurs handicapés). Ce contexte était très particulier puisqu'il bénéficiait de l'élan que certains décideurs voulaient donner au démarrage du RMI. En quête d'innovation d'insertion et de formation, ils sont venus nous chercher, ce qui m'a permis de proposer un dispositif entièrement neuf impossible à réaliser avec les administrations traditionnelles.

Mon approche de l'informatique va alors prendre de la distance avec les courants qui dominent les technologies éducatives, notamment cognitiviste et comportementaliste, que l'on rencontre à l'Université de Montréal et à Paris-V. Voulant continuer mon parcours autour du même thème, on me conseille de prendre contact avec le Professeur Monique Linard à l'Université de Paris-X Nanterre dans l'éventualité d'un DEA de sciences de l'éducation. Cette rencontre sera déterminante dans l'avènement d'une authentique démarche scientifique. En effet, après de nombreuses expériences utilisant la vidéo, Monique Linard me livre le contenu de ses réflexions profondes et de ses doutes sur les nouvelles technologies. Elle m'apprend à dépasser mes propres idéologies surtout lorsqu'elles résonnent avec les injures du terrain.

Avec certains de ses collègues de Nanterre (Claudine Blanchard-Laville, Jacky Beillerot), elle exige un travail intellectuel très important et m'apprend à construire une démonstration, à justifier mon point de vue et à me référer à différents auteurs avec cohérence. Elle accepte enfin de diriger une autre des grandes aventures de ma vie : une thèse de sciences de l'éducation qui portera sur la modélisation progressive des conditions d'utilisation éducative du micro-ordinateur auprès de jeunes adultes en grande souffrance.

Je positionne l'ordinateur comme un outil dans la relation pédagogique et m'attache donc à définir la médiation humaine qui paraît être la plus adaptée à une introduction pertinente de nouvelles technologies dans les pratiques de formation. Cette recherche prendra un appui universitaire sur le Département de sciences de l'éducation de Nanterre et aura comme support expérimental le GRISE à Orléans. Je propose une approche de l'informatique qui prend une place originale dans les sciences de l'éducation de par sa volonté de ne pas réduire la pédagogie à la sphère cognitive et l'ordinateur à une machine strictement logique. L'une et l'autre sont aux prises avec l'inconscient et le lien social. C'est ce qui conduit à un double niveau de lecture. La psychanalyse inspire une démarche pédagogique autant qu'elle éclaire l'analyse du mythe informatique. Dans cette perspective, si tous les praticiens tentent d'amorcer la restauration du Moi, ils se gardent bien de considérer que celui-ci est maîtrisable. Ils n'oublient jamais que "Ça" parle... et que nul n'en est maître.

Un détour par la sociologie de la jeunesse et de l'exclusion me permet d'établir des connexions avec la techno-culture et de mieux

connaître cet attracteur en tant qu'il représente à la fois l'avenir et le précaire. Enfin; je mets au point une situation (enseignements, approches cognitives, remédiations) et une modélisation pédagogique afin de finaliser un dispositif construit et de me lancer dans une expérimentation déterminante. Je fais alors le pari de concevoir des stages pour huit personnes dans lesquels l'écoute a une place au moins aussi importante que la transmission de savoirs. Ils s'adressent à des jeunes adultes présentant des troubles psychiques et sociaux très invalidants, en panne de projet de vie... L'objectif est de finaliser l'insertion de ces jeunes, "travailleurs handicapés" et/ou "bénéficiaires du RMI", par l'intermédiaire d'une action globale, souple et intensive. C'est une formation informatique, théorique et pratique, de longue durée (un an à mi-temps) articulée avec un suivi psychopédagogique individuel. L'ensemble est co-animé par un formateur et un psychopédagogue, structuré dans une recherche en sciences de l'éducation et supervisé, lors des dernières années, par un psychanalyste extérieur.

On retrouve, à des degrés divers, chez les personnes accueillies, une **désinsertion sociale importante, des difficultés relationnelles** et d'intégration à la vie en groupe, **des problèmes intellectuels** ou d'apprentissage spécifique, **un projet de réinsertion inexistant, ou flou et ambivalent**. C'est sur ces différents points que se construit le travail en formation et en accompagnement individuel. Préparée sous la direction attentive de Monique Linard, ma thèse de Doctorat sur l'Approche Clinique de l'Informatique (novembre 1992) décrit cette expérience et met en exergue des résultats d'insertion sociale stabilisée particulièrement satisfaisants sur les huit groupes expérimentaux de 1989 à 1992. Une telle démarche réflexive sur l'usage des nouvelles technologies en insertion ne pouvait déboucher que sur un équipement scientifique et psychopédagogique important produisant des effets de socialisation sans commune mesure avec les évaluations nationales. Avec la création du dispositif RMI, le contexte était très favorable et ces résultats furent de plus en plus difficiles à reconduire depuis...

Mon approche clinique s'inscrit en France dans le courant de la **psychopédagogie d'inspiration psychanalytique**. Les impossibilités de prise en charge des états psychotiques et névrotiques graves et l'importance du champ culturel dans l'amorce thérapeutique ont rendu très présente cette même approche clinique dans les espaces de soins pour enfants et adolescents. Quelques grands noms de la psy-

chanalyse ont inspiré plusieurs générations d'éducateurs d'obédience psychanalytique et donné quelques pistes pour prendre en compte la chose freudienne dans l'action éducative. Les mêmes causes semblent produire les mêmes effets dans le champ de l'insertion des adultes. On constate d'énormes difficultés dans l'accompagnement individuel des jeunes, des bénéficiaires du RMI et des travailleurs handicapés présentant des psychopathologies sévères. Cela pose la question des médiations dans l'accès aux droits, aux soins, au logement, à l'emploi des plus démunis et, par là même, celle de la définition des champs intermédiaires entre les dispositifs sanitaires et sociaux. La plus grande difficulté consiste à susciter la motivation, déclinaison du désir, de l'espoir... de ce qui fait advenir un Sujet.

J'ai alors tenté d'étendre le concept d'**amorçe thérapeutique**, considéré comme la prise de conscience progressive du besoin de soin par le sujet lui-même, à ce que je qualifie, en référence à Vygotsky, de **zone proximale d'insertion**, le lieu où le Sujet se redresse. Les espaces potentiels de l'expression de l'amorce de l'insertion sont éducatifs et son vecteur est relationnel et pédagogique. C'est dans ce cadre qu'on peut espérer l'*"empowerment"*, la réappropriation active du pouvoir par la personne elle-même. L'approche clinique de l'informatique débouche sur un champ de pratiques et de recherches importants : la **psychopédagogie des adultes** (4). À force d'impasses, de doutes mais aussi de magnifiques aventures éducatives mêlant clinique et nouvelles technologies, je vais me forger la conviction que je tiens là de quoi lever un bout du voile d'immobilisme qui couvre le champ de l'action et de l'aide sociale. Monique Linard, dans son article "Apprendre et soigner avec Logo", écrivait que, dans ce cadre, l'ordinateur est "un véritable outil médiateur de symbolisation et de réarticulation entre cognitif et affectif, dans le domaine éducatif aussi bien que dans le domaine thérapeutique, à la seule condition toutefois qu'une présence humaine positive et compétente puisse médiatiser le médiateur technique, condition que seule une formation adéquate et approfondie peut permettre de réaliser (5)." La psychopédagogie est une forme de médiation humaine qui, avec certains outils, crée un espace transitionnel pour les actions cognitives conscientes comme pour le pulsionnel. Le médiateur, le sujet humain et le médiatiseur, l'ordinateur, sont deux concepts qui fédèrent l'approche clinique de l'informatique. Comme l'écrit Monique Linard dans son dernier livre, "il y a un prix à payer pour rendre les technologies éducatives efficaces : le même que celui qui est nécessaire pour rendre efficace n'im-

porte quelle autre formation. On ne peut plus continuer d'espérer que les technologies feront apprendre et formeront toutes seules (6)."

L'abandon de ce fantasme pose l'éducation comme le véritable enjeu de la révolution des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC).

Écrans, livres et débats

Dans ce parcours de formation à la recherche, j'ai pu identifier plusieurs processus singuliers de construction de mon rapport au savoir. Les entretiens ou les agoras (séminaires, congrès, colloques, biennales, cours...) sont les lieux privilégiés où je mets en débat mes hypothèses sur la pédagogie ou les technologies. C'est comme cela que j'ai rencontré les cliniciens et les institutionnalistes des sciences de l'éducation mais aussi redécouvert de grands auteurs comme Cornélius Castoriadis ou Eugène Enriquez. Comme la relation empirique précède chez moi la mise en perspective clinique, la rencontre vient souvent avant la lecture qui, par là même, prend vite un sens dans ma propre démarche épistémologique.

Ma distance critique vis-à-vis des technologies ne m'empêche pas de m'en servir pour de nouvelles rencontres. Lorsque, pour ma thèse, j'ai recours à une étude historique de l'informatique pour y traquer les composantes cachées du mythe, je découvre Philippe Breton et sa "*tribu informatique*" (7) lors d'une émission littéraire de la télévision publique. C'est lui qui m'ouvre sur ce monde d'"utopies", de Golem, de robots, d'intelligence "artificielle" où le fantasme d'une reproduction prométhéenne sans l'Autre, domine un système de refoulement collectif de la grande mort nucléaire. C'est en découvrant des signatures au cœur des premiers Macintosh que je pressens le retour de la vie. Steve Jobs, le créateur libertaire d'Apple, tire la technocratie technologie de l'intelligence du côté du Sujet et son émancipation à coup de "*computer for people*".

Lorsqu'on y intègre le cinéma, la télévision et les télécommunications, les NTIC forment une culture hétérogène très, voire trop, riche qui nécessite un nouvel apprentissage, celui du feuilleteur ou fureteur mental (*browser*, en anglais). Cette pratique hypertextuelle ne dispense pas, bien au contraire, de la lecture des références traditionnelles en particulier lorsqu'il s'agit de mettre en pratique le doute systématique.

3. Lorsque Narcisse interpelle la Logique

Après les affirmations hâtives de mon DEA (Diplôme d'études approfondies), c'est sur un flot de questions que s'ouvre ma thèse. Peut-on dire que l'ordinateur est un prisme narcissique où, sous couvert de logique et d'intelligence, l'on pourrait se confronter à plusieurs niveaux différents d'image de soi ? Laquelle ou lesquelles seraient en jeu dans la rencontre avec l'ordinateur ?

Il apparaît peu probable que notre reflet computérisé se réduise à une image de soi perceptive. Cela nous renverrait à une proposition où une "photo logique" provenant de l'ordinateur valoriserait par sa simple vision celui qui se regarderait. L'observation clinique démontre que le processus est beaucoup plus complexe. Monique Linard évoque l'idée d'un hybride entre l'image interne "idéale", "mixte de Moi idéal et l'idéal du Moi, celle à laquelle on voudrait ressembler plus ou moins inconsciemment" et de l'image "réaliste", "celle du moi quotidien que l'on se reconnaît consciemment, avec le regard et l'évaluation d'autrui et avec le principe de réalité (8)." Elle suggère ainsi qu'une interaction complexe entre inconscient et culture se jouerait chez chaque sujet face à cette machine, produit imaginé, rêvé et fantasmé avant d'être construit. Cela conduirait à "un processus de formation d'identité et de valeurs individuelles à partir de l'expérience sensible et affective. Il fonde l'auto-construction de la différenciation progressive de l'individu en sujet distinct, à partir de ses potentialités innées de structuration en interaction avec l'environnement (9)." Si on y voit poindre le concept d'*imago* en psychanalyse, on constate aussitôt qu'il ne peut être seul en cause puisqu'il est aussi question de logique et de culture. L'effet miroir de l'ordinateur surgit de la formation complexe des images dans l'expérience psychique primordiale.

Avec des personnes au Moi blessé, si on arrive à déterminer les conditions d'émergence de cet espace de reconstruction personnelle face au "faire" de la machine, "l'amélioration affective qui s'ensuit peut agir au plan psychologique du moi et de l'identité et ouvrir la voie à une éventuelle réparation narcissique globale (10)." L'informatique ne serait plus simplement vue alors comme une activité ou une discipline nouvelle, mais comme un outil intermédiaire global rénovant, par son introduction même, toutes les attitudes pédagogiques et permettant une transmission de connaissances tout en étant un miroir projectif. Comme l'écrit R. Fouchard : "S'il est consi-

déré comme un instrument [qui permette] un enseignement plus souple, plus adapté au rythme de compréhension des personnes, il est clair qu'il [l'ordinateur] devient un des outils les plus puissants que la psychologie ait jusqu'à présent mis à notre disposition (11)." C'est à la psychologie qu'il dédie ce nouvel outil avant qu'elle ne s'en dessaisisse. J'ai tenté de le réapproprier au nom de l'éducation dans ce champ de : *L'Approche Clinique de l'Informatique*.

Logique, Loi et Société

En 1989, Daniel Sibony (12) a ouvert la voie d'une recherche qui traque les traces de l'inconscient dans la grande ordination du faire humain. À sa suite, je me suis demandé si toutes ces machines n'étaient pas des "reliquats d'inconscient incarné". L'ordinateur ne peut se limiter à l'incarnation dure (*hard*) d'un concentré de logique mathématique. C'est un monde imaginaire représenté par des machines qui s'étendent petit à petit sur toute la planète. Dans son anthropologie des techniques contemporaines, Philippe Breton écrit : "une société qui porte des créatures artificielles ayant la forme de machines porte en même temps et par l'intermédiaire de cette représentation une image de l'homme comme machine". Cette image a façonné le XXe siècle et demeure puissante dans l'imaginaire collectif. Elle permet, par exemple, les extraordinaires renforcements du Moi constatés dans *L'Approche Clinique de l'Informatique*, mais cette représentation sera-t-elle celle du XXIe siècle ? La technologie est un des mythes majeurs de cette fin de siècle. Au-delà d'une vision triviale de la logique des ordinateurs, l'ensemble des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication sont les avatars postmodernes de l'ordre symbolique qui structure la réalité interhumaine, mis en évidence par Claude Lévi-Strauss (13) : "Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion (14)." Par cette entrée théorique, une approche clinique de l'informatique s'inscrit dans la tentative de Jacques Lacan de démontrer que le Sujet s'insère dans un ordre symbolique préétabli et se construit par rapport à la Loi qui fonde cet ordre.

Pour Eugène Enriquez, "il ne peut exister de corps social (d'institution, d'organisation) sans l'instauration d'un système de refoulement

collectif (15).” Le mythe informatique est-il un système de refoulement collectif ? Si ses refoulements originels sont issus de pulsions de grande mort (la bombe...), le retour du refoulé (le micro-ordinateur...) est indéniablement du côté de la vie. C’est là que la toute-puissance narcissique liée à l’informatique peut s’exprimer puis être régulée, utilisée par le Sujet pour devenir constructive. L’informatique ne porte pas uniquement sur les espaces psychiques. Elle est aussi aux prises avec la réalité physique et sociale. Le concept de **“mythe informatique”** est, en lui-même, **transitionnel**, en ce qu’il réintroduit l’informatique dans son projet initial : être un outil au service des rêves de l’humanité. Si l’ordinateur est bel et bien chargé de sens, d’affects, d’histoire, de pulsions et de narcissisme, il n’en demeure pas moins potentiellement dangereux si une médiation humaine n’intervient pas dans son utilisation pédagogique.

Prenons la définition du néologisme **INFOR (mation et auto) MATIQUE** proposée par P. Dreyfus le 2 mai 1962 et reprise, vingt ans plus tard, au *Journal Officiel* du 17 Janvier 1982 : *“science du traitement automatique et rationnel de l’information, notamment par machines automatiques, considérée comme le support des connaissances humaines et des communications, dans les domaines techniques, économiques et sociaux.”* Qui croit encore au traitement **automatique et rationnel** des connaissances et des communications humaines dans des domaines aussi complexes que le technique, l’économique ou le social ? Les technologies éducatives peuvent-elles se permettre un tel risque d’emprise, d’effacement du Sujet derrière la machine ? Ne s’agit-il pas plutôt de permettre l’appropriation de l’outil par le Sujet ?

Selon Monique Linard, “la logique seule n’est qu’une pseudo-loi symbolique, une loi autiste qui ne renvoie à rien d’autre qu’elle-même. La toute-puissance des programmes, loin d’aider ses fidèles à s’arracher aux plaisirs de la relation narcissique, tend à les y conforter en les détournant de rechercher ailleurs un objet d’intérêt qui implique toujours un risque (16).” La logique informatique n’a rien à voir avec la Loi qui structure le Sujet. C’est, au mieux, l’expression d’un leurre de structure vide qui contente une toute-puissance primitive et individuelle. C’est le mythe informatique en tant que système symbolique qui porte, enfouies dans ses complexités, certaines des Lois du monde occidental postmoderne qu’on voit émerger à chaque “révolution” technologique. Cornélius Castoriadis ne dit rien d’autre quand il écrit : “Seule l’institution de la société peut sortir la psyché