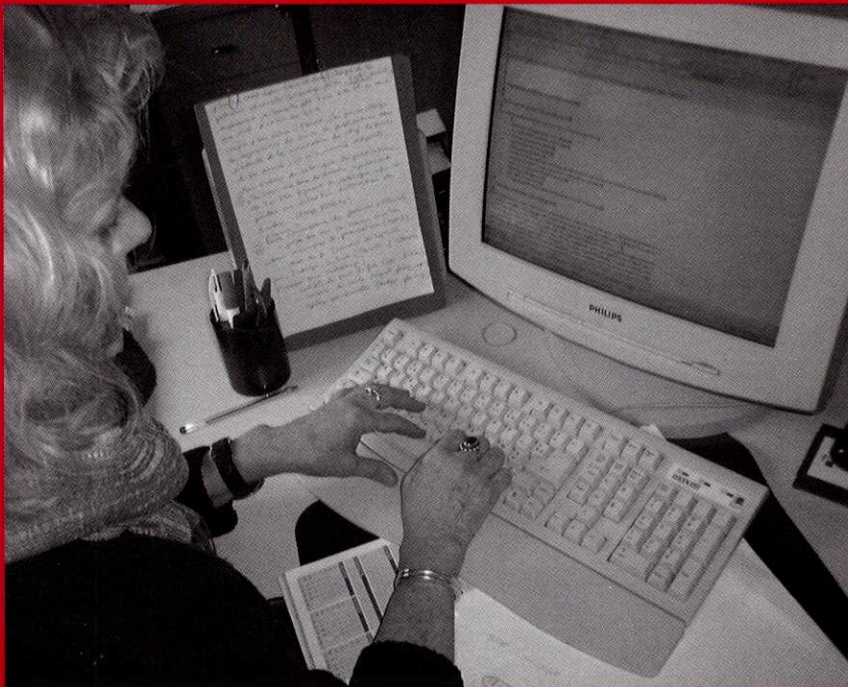


PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

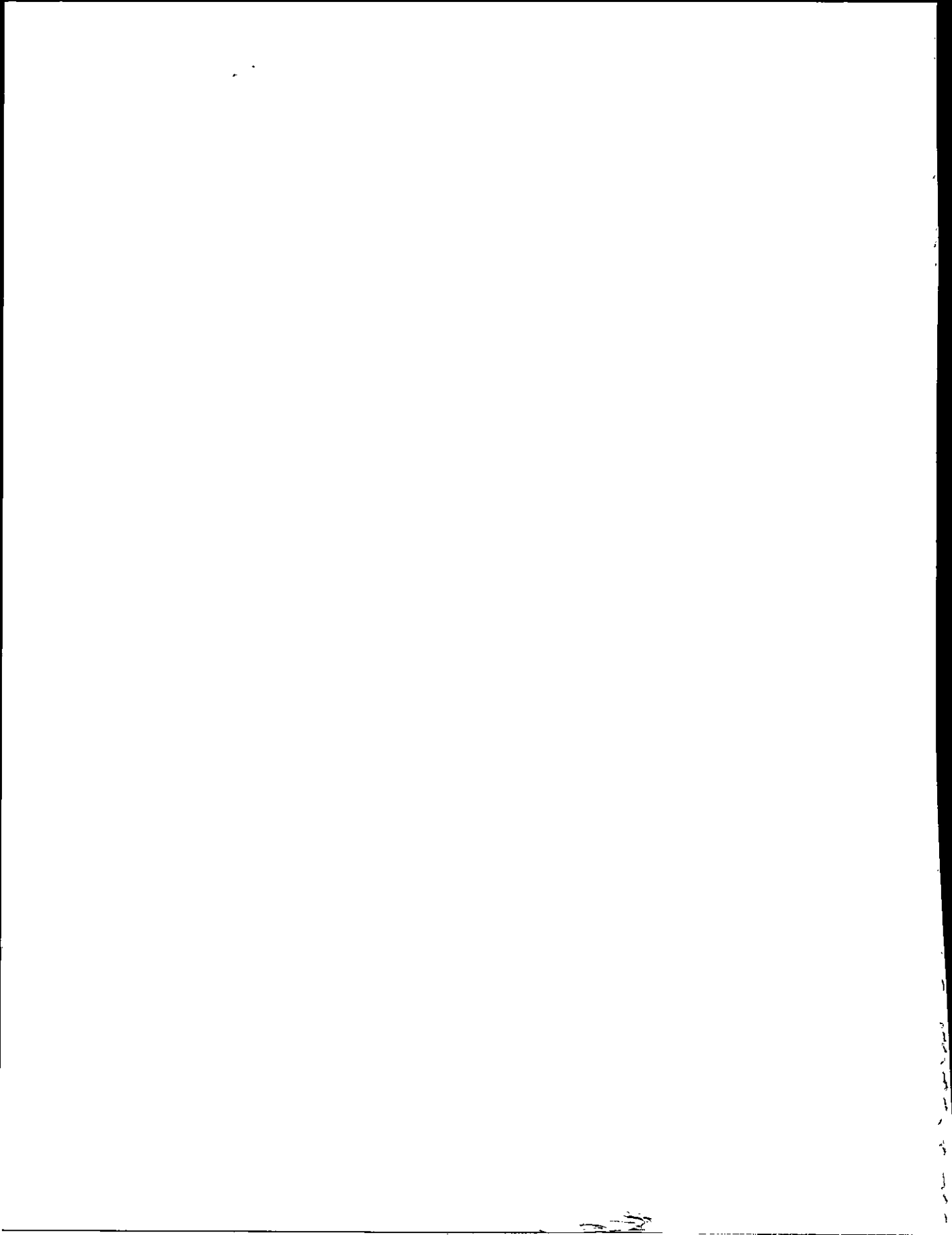
N° 58 - 2003

L'écriture entre recherche et formation



Institut national de recherche pédagogique

INRP



PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an
par la mission veille scientifique de l'Institut national de recherche pédagogique
Fondé en 1983 par Jean Hassenforder*

CONSEILLERS À LA RÉDACTION

JEAN-MARIE BARBIER, *professeur au Conservatoire national des arts et métiers*
MICHEL BERNARD, *professeur, sciences de l'éducation à l'université de Paris II*
ALAIN COULON, *professeur à l'université de Paris VIII, directeur du CNDP*
FRANÇOISE CROS, *professeur, sciences de l'éducation à l'INRP*
MARIE DURU-BELLAT, *professeur, sciences de l'éducation, IREDU, université de Bourgogne*
JEAN-CLAUDE FORQUIN, *professeur honoraire, sciences de l'éducation*
JEAN GUGLIELMI, *professeur, sciences de l'éducation*
JEAN HASSENORDER, *professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V*
ANDRÉE TIBERGHIEU, *maître de recherche, CNRS de Lyon*
AGNÈS VAN ZANTEN, *directrice de recherche, CNRS/OSC Paris*
GEORGES VIGARELLO, *professeur, sciences de l'éducation, université de Paris V*

RÉDACTION

CHRISTIANE ÉTÈVÉ, *rédacteur en chef*
MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, *secrétaire de rédaction*
*Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR
ET DE LA CELLULE VEILLE SCIENTIFIQUE*
Rédaction : 0146349136 – email : eteve@inrp.fr

Directeur de publication : EMMANUEL FRAISSE, directeur de l'INRP

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 *Émile 1* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque
Photo de couverture : INRP

Abonnements : Service des Publications de l'INRP
29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05 – Tél. 01 46 34 90 04

SOMMAIRE

Éditorial

| | |
|--|---|
| CHRISTINE BARRÉ-DE MINIAC / De la formation à l'écriture à la formation par l'écriture | 5 |
|--|---|

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

| | |
|---|----|
| MICHELE GUIGUE / Des traces pour la recherche : faire et penser dans l'ordinaire de la vie..... | 11 |
|---|----|

Perspectives de recherche

| | |
|--|----|
| FRANÇOISE BRÉAND / L'atelier d'écriture : un espace potentiel de travail symbolique et de création..... | 25 |
| PATRICIA CHAMPY-REMOUSSENARD / Conditions et modalités de mise en mots du travail réel dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif..... | 33 |
| FRANÇOISE CROS / L'écriture sur la pratique est-elle un outil de professionnalisation ? | 41 |
| JACQUES FIJALKOW / Vers une didactique de l'écriture scientifique en sciences humaines et sociales..... | 49 |
| YVETTE LE MEUR / Écrire à l'université : réflexions sur une pratique..... | 55 |
| MARTINE MORISSE / Écriture et réflexivité, quel(s) rapport(s) ?..... | 61 |
| MARIE-CHRISTINE PRESSE / Expliciter l'implicite : quand tout commence par une lettre à un ami..... | 69 |
| MAGUY SILLAM / Partenariat et écriture professionnelle | 79 |

Communication documentaire

| | |
|---|----|
| CLAUDE VIRY / « La revue <i>Inter-CDI</i> », moteur de la construction de la profession de professeur-documentaliste..... | 89 |
|---|----|

Souvenirs du futur

| | |
|--|-----|
| PATRICK DUBOIS / Une méthode « intuitive » et « analogique » pour l'école populaire ? Flux et reflux d'une idée pédagogique intempesive dans le <i>Dictionnaire</i> de Ferdinand Buisson | 101 |
|--|-----|

« *Vue sur revues* »

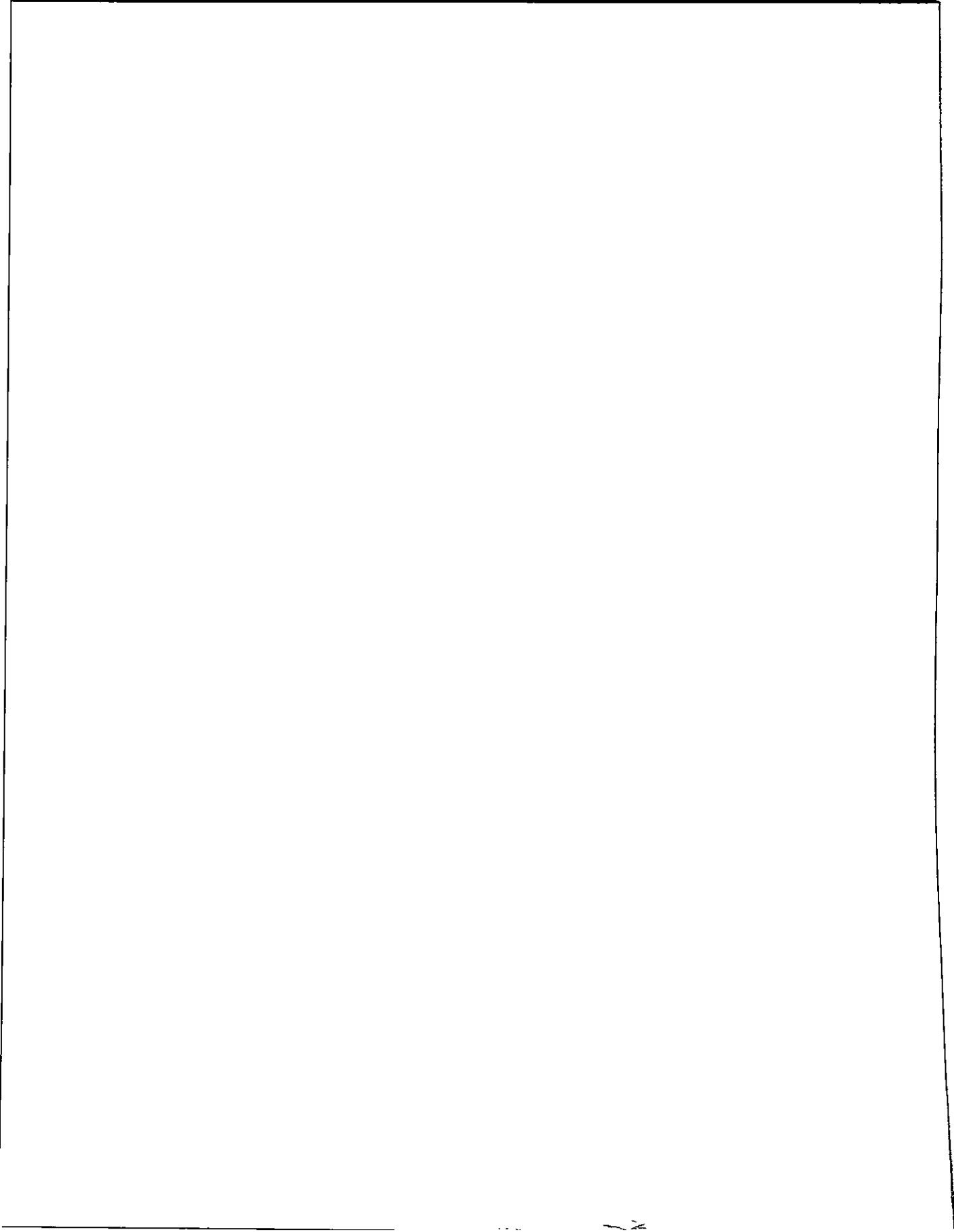
| | |
|-------------------------|-----|
| BLANDINE RAOUL-RÉA..... | 107 |
|-------------------------|-----|

Innovations et recherches à l'étranger

| | |
|------------------------|-----|
| MURIEL VAREILLAS | 109 |
|------------------------|-----|

RESSOURCES

| | |
|-----------------------------|-----|
| Bibliographie courante..... | 117 |
| Adresses d'éditeurs | 129 |
| Summaries | 131 |



DE LA FORMATION À L'ÉCRITURE À LA FORMATION PAR L'ÉCRITURE

CHRISTINE BARRÉ-DE MINIAC

Ce numéro de *Perspectives documentaires en éducation* propose une réflexion sur l'accompagnement de l'écriture, c'est-à-dire sur son apprentissage et sa pratique dans le cadre d'une relation sociale privilégiée, qui est celle de l'accompagnement. Ce numéro s'inscrit donc dans la lignée des travaux actuels en matière de didactique de l'écriture mettant l'accent sur cette pratique proche de celle du compagnonnage. Rappelons que ce terme, hérité de l'ancien système des corporations, désigne l'association d'ouvriers à des fins de formation professionnelle. Il s'agit d'apprendre en faisant, sous le regard vigilant du « maître d'apprentissage ». Celui-ci accompagne, c'est-à-dire aide, oriente et commente le travail en train de se faire. L'apprentissage, dans ce processus, résulte d'une alchimie dont on connaît l'efficacité sans pouvoir toujours en disséquer les éléments.

L'écriture s'apprend, et son apprentissage s'apparente au « bricolage » dont parle Michel de Certeau après Lévi Strauss. L'acquisition des « manières de faire », pour poursuivre l'emprunt à cet auteur, suppose une suite d'opérations, gestuelles et mentales caractéristiques d'une société. C'est, pour cette raison, un acte social transmis par la communauté. Celle-ci, en effet, enseignant l'écrit, en transmet les usages et modes d'emploi,

ou plutôt de « réemploi », toujours selon l'expression de Michel de Certeau. Comment s'y prendre, dans quel ordre dire les choses, jusqu'à quel niveau de précision, autant de savoir-faire qui s'apprennent au fil des expériences d'écriture, au fil aussi des allers et retours avec le « maître d'apprentissage » qu'est l'enseignant lorsqu'il s'agit d'apprendre à écrire, ou d'écrire pour apprendre ; mais aussi avec l'employeur ou le futur employeur lorsqu'il s'agit d'écrire pour apprendre un métier, ou d'écrire en apprenant un métier.

On passe ainsi, de manière insidieuse, de l'apprentissage de l'écriture à l'apprentissage par l'écriture. Celle-ci se trouve au centre d'un processus de formation : formation du scripteur, mais aussi du professionnel ou futur professionnel, et, il faut bien le dire, du sujet tout court. Car comment tracer des frontières étanches entre tous ces apprentissages. Suis-je le même lorsqu'à grand peine, sur le métier remettant mon ouvrage durant des mois de travail solitaire interrompus par des échanges avec mon directeur de mémoire, je soutiens un mémoire ou une thèse qui m'intronise comme chercheur appartenant à la communauté des scientifiques ? Suis-je le même lorsque mon métier d'éducateur me conduit à écrire des rapports qui disent quelque chose de leur objet mais aussi de celui qui les écrit, qui indiquent quel

professionnel je suis et ce que l'on peut attendre de moi ? Ces pratiques d'écriture, dit Patricia Champy-Remoussard, un des auteurs de ce numéro dépassent toujours les effets escomptés, et les catégories d'effets ne peuvent être totalement dissociées les unes des autres. D'où le titre de ce numéro qui place l'écriture au centre d'une série d'apprentissages, en passant par l'apprentissage d'elle-même. La réflexion proposée s'organise en trois champs.

Tout d'abord deux articles introduisent le sujet, en définissent le cadre et les contours. Celui de Martine Morisse développe la thèse selon laquelle l'écriture est intrinsèquement réflexive. Elle montre comment le retour réflexif qu'elle favorise permet de donner du sens, d'objectiver et même de produire des connaissances ainsi que de marquer des positions de scripteurs. D'emblée est ainsi posé le caractère indissociable des effets de l'écriture. L'article de Michèle Guigue se présente comme une illustration concrète des propos de Martine Morisse. À travers le récit d'un itinéraire de recherche ponctué d'expériences d'écriture, Michèle Guigue donne à voir au lecteur comment la pensée avance dans son travail quotidien, processus dont elle montre les manifestations aussi bien, dit-elle, dans des manières d'agir avec les choses et les autres que dans des manières de dire ou d'écrire. Là encore, on voit l'imbrication des processus scripturaux et des processus relationnels.

Les quatre articles suivants, ceux de Marie-Christine Presse, de Jacques Fijalkow, d'Yvette Le Meur et de Françoise Bréant, présentent des dispositifs dont ils analysent les démarches. Celui de Marie-Christine Presse constitue une sorte d'introduction aux deux autres. Elle montre en effet comment la nécessité de la mise en place d'un dispositif d'apprentissage, au sens d'accompagnement de l'écriture, dans l'enseignement supérieur, peut s'instruire de l'expérience d'écriture des formateurs eux-mêmes. Jacques Fijalkow décrit un de ces dispositifs proposés à des étudiants en sciences humaines et sociales. Il souligne, lui aussi, l'implication du formateur, ici le directeur de recherche, dans la décision de mettre en place un tel dispositif. Yvette Le Meur, elle, s'intéresse à un public non littéraire, puisqu'il s'agit d'étudiants en STAPS. Elle centre son analyse sur la démarche mise en œuvre en ce qu'elle permet la

construction du sujet scripteur. Françoise Bréant, enfin, nous permet de passer de la formation du sujet scripteur à la formation du sujet « tout court ». Son analyse met l'accent sur le rôle de l'animateur, que celui-ci soit enseignant, formateur, éducateur ou écrivain. Ce passage du scripteur au sujet dans sa globalité est lié, selon elle, à la capacité de l'animateur à permettre l'ancrage symbolique nécessaire à toute socialisation et à tout apprentissage.

Enfin, dans les trois derniers articles, c'est l'écriture en relation avec la formation professionnelle qui est sur le devant de la scène. L'article de Françoise Cros constitue une introduction théorique à la question. Est-ce qu'écrire développe des compétences professionnelles ? Telle est la question qu'elle examine. Oui, répond-elle globalement, mais à certaines conditions qu'elle précise. Patricia Champy-Remoussard, quant à elle, présente un dispositif de formation de professionnels du secteur éducatif. Ce qui est en jeu et en discussion ici, c'est la possibilité de construire chez les formés la capacité à analyser les situations de travail. L'analyse fine du dispositif et de son fonctionnement montre que cela est possible à certaines conditions : accéder aux situations par leurs marges ; affiner le regard porté sur le travail d'autrui et enfin apprendre à saisir le contexte de son activité professionnelle. L'article de Maguy Sillam concerne l'écriture dans le cadre de la formation des enseignants. Elle montre le lien indissociable entre l'intégration des savoirs et la construction identitaire grâce à la rédaction des mémoires dans le cadre d'ateliers professionnels.

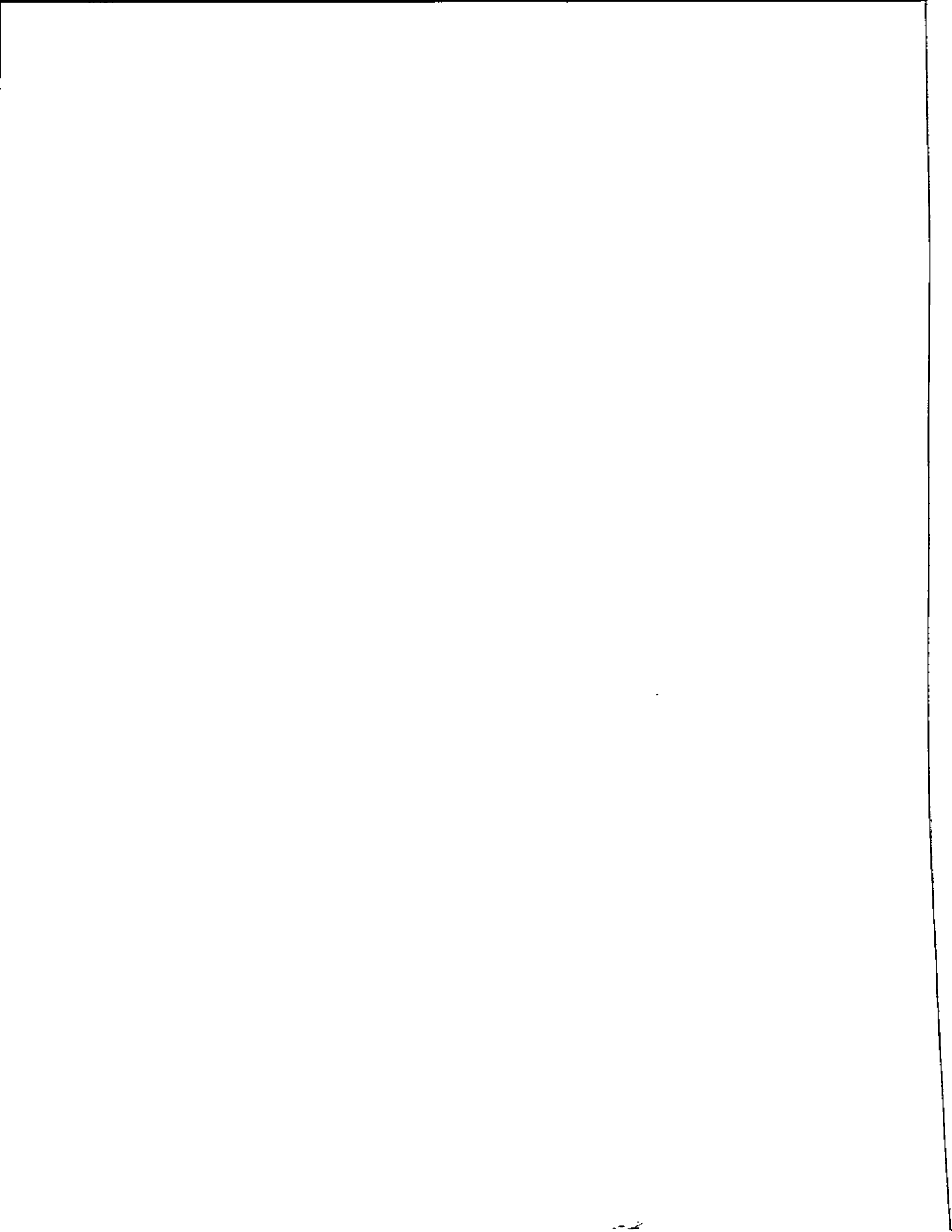
Avec ce numéro l'écriture est donc bien au centre d'un questionnement sur elle-même, comme objet autant que comme outil de formation. On retiendra aussi qu'on n'a jamais fini d'apprendre, y compris lorsqu'il s'agit d'écrire. On retiendra surtout que la prise d'écriture est aussi la prise d'une position sociale. Car, comme le dit Michel de Certeau, filant la métaphore de Robinson Crusoë : « Le sujet de l'écriture est le maître, et le travailleur qui a un autre outil que le langage sera Vendredi »¹.

Christine BARRÉ-DE MINIAC
IUFM de Grenoble/Laboratoire LIDILEM

1. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*. 1. *Arts de faire*. Paris : Gallimard, édition 1990, p. 205.

1

ÉTUDES



ITINÉRAIRE
DE RECHERCHE

DES TRACES POUR LA RECHERCHE : FAIRE ET PENSER DANS L'ORDINAIRE DE LA VIE

MICHÈLE GUIGUE¹

Même si la métaphore présentant le monde comme un livre ne correspond plus à l'horizon culturel contemporain, du moins lire ouvre sur le monde et interagit avec les observations quotidiennes, ordinaires, professionnelles et scientifiques. L'expression de cette tension est constitutive de mes axes de recherche : d'une part, la lecture, celle de mémoires rédigés en formation, et, d'autre part, l'immersion dans le monde sur des terrains scolaires, collèges ou lycées.

— AU CARREFOUR THÉORIE ET TERRAIN

FORMER DES ENSEIGNANTS

Rapidement nommée professeur de psychopédagogie en École normale, après une expérience professionnelle en

lycée, le travail philosophique sur les concepts a fait place à un travail d'un tout autre type puisqu'il s'agissait de former des professionnelles² qui, après quelques mois, voire un ou deux ans, allaient devenir institutrices. L'articulation de la théorie à la pratique, l'alternance formation/stage trouvaient un écho philosophique et politique dans ce qui restait du bouillonnement des idées de mai 68. Quelles pratiques pédagogiques mettre en œuvre pour développer des manières de transmettre qui soient en cohérence avec les contenus, les objectifs, les valeurs de ce que l'on transmet ? Ces préoccupations conduisaient à des effets de miroirs entre ce qui était fait avec ces futures enseignantes et ce qui était attendu d'elles. Observations et analyses se faisaient écho dans un mouvement réflexif et critique.

Dans ce contexte, le fonctionnement en équipe avec des maîtres formateurs, les visites de stages aux quatre coins d'un département resté rural, puis en région parisienne,

1. Université Lille 3, Sciences de l'éducation, équipe PROFÉOR. Ce texte est une version remaniée d'un fragments de mon Habilitation à diriger des recherches : (2000), *Façons de dire et de penser en situations ordinaires. Questionnement pour une épistémologie des traces*, note de synthèse : Université de Paris 8.
2. C'était à une époque, qui paraît aujourd'hui fort lointaine, où les EN n'étaient pas mixtes.

l'animation d'un laboratoire d'essai pédagogique³ m'ont permis d'observer de multiples façons de faire. Cela dans des cadres très variés : petits un jour de rentrée en école maternelle aussi bien que classes de perfectionnement rodées depuis des années, classes uniques dans la mairie au cœur d'un village, préfabriqués sans adresse ou encore énormes groupes scolaires entre HLM et terrains vagues, instituteurs militants du mouvement Freinet ou auteurs de manuels traditionnels...

Probablement, mon intérêt pour des observations et des descriptions, minutieuses et détaillées, s'est développé au cours de ces nombreuses pérégrinations, à l'occasion des questions et des chocs créés par des rapprochements et des confrontations. Il poursuit, dans un autre contexte, une attitude cultivée dans la relation à l'écrit. Le verbe lire ne vient-il pas du terme bas latin *legere* qui signifiait « ramasser, cueillir » ? Pourquoi ne pas considérer comme des activités apparentées les pratiques de cueillette d'indices dans un texte ou dans l'environnement spatial et temporel, social et institutionnel ?

UN POINT D'APPUI, LES INTERACTIONS AVEC LES ÉTUDIANTS

L'activité pédagogique de professeur de philosophie crée une tension, peut-être toute particulière, entre la pensée des grandes figures de la philosophie et celle des jeunes qui sont sur les bancs du lycée. Les multiples références à la maïeutique socratique en sont l'expression. Se centrer sur les manières de penser des élèves et des étudiants, leur donner la parole, explorer des chemine-ments avec eux, élaborer des tableaux, des schémas, analyser le sens de leurs découpages, en dégager les implications théoriques et pratiques quant à une vision du monde, cette construction collective des idées, puis des systèmes de pensée qui émergent, est d'une fécondité stimulante. Les constructions théoriques des grands penseurs ne sont pas les seules intéressantes. La façon dont s'élaborent, aujourd'hui, au quotidien, les manières de penser et de voir est un objet de recherche pour qui veut comprendre comment se forment les gens ordinaires.

Pour cela un cours dont on sait comment il va commencer et comment il va se terminer, dans la mesure où il est organisé selon l'ordre des raisons, ne convient pas ; il ne laisse qu'une place restreinte aux prises de parole des élèves. Tout au plus l'une ou l'autre intervention peut donner lieu à une sorte d'excroissance, digression qui comme telle ne modifie pas le déroulement du cours. Pourquoi ne pas construire un cours comme une maison sur pilotis ? Quadriller le terrain, repérer les thèmes importants, acquérir à leur sujet des connaissances solides, puis, en fonction des interventions des élèves, passer d'un pilotis à l'autre sans avoir déterminé strictement un enchaînement plutôt qu'un autre, au contraire avoir envisagé de multiples connexions. Cela permet de montrer que les idées ne s'enchaînent pas simplement sur un mode déductif, linéaire, à la queue leu leu, mais qu'elles fonctionnent en réseaux d'où émergent des configurations particulières.

C'est alors que ma thèse était déjà avancée que, prenant du recul, le lien avec mon DEA, qui remontait à plus de dix ans, m'est apparu comme évident. Certes les sujets en étaient fort différents. Dans mon DEA, j'explorais les représentations d'écoles utopiques imaginées par des élèves institutrices en formation à l'école normale. Il s'était agi, d'abord, d'une activité pédagogique visant à faire réfléchir sur l'école et ses représentations, sur les conditions considérées comme idéales pour enseigner et apprendre. Cependant au lieu d'amorcer cette réflexion par un questionnement frontal, j'avais proposé une tâche qui conduisait à se poser des problèmes concrets : quel plan pour une école idéale ? Au cours de la réalisation de ce projet, chaque groupe rencontrait des questions qu'il n'avait pas soupçonnées : taille de l'établissement, organisation spatiale, classe fermée ou ouverte, salles à vocations spécifiques, salle de réunion... Imaginer des détours était pour moi une stratégie délibérée aussi bien pour travailler sur les représentations que pour faire émerger des préoccupations inattendues. Ainsi ce qui constituait le socle de la réflexion était issu des questionnements pratiques des étudiants, non d'une approche théorique de l'enseignant. Cette activité n'avait pas été prévue pour s'ins-

3. Un Laboratoire d'Essais Pédagogiques désignait une stratégie de formation articulée autour de l'« essai » par les normaliens de séquences pédagogiques en présence d'élèves, filmées, visionnées, analysées... Cette méthode supposait une organisation transversale et surtout un travail d'équipe associant des techniciens du laboratoire audiovisuel, des maîtres-formateurs, des professeurs des différentes disciplines d'enseignement de l'école élémentaire et, à l'occasion, des inspecteurs.

crire dans une démarche de recherche, mais la richesse des documents produits avait stimulé mon questionnement et leur analyse avait débordé ce qui se fait habituellement à titre de synthèse dans le cadre de ce type de pédagogie⁴.

Dans ma thèse⁵, j'ai étudié les pratiques cognitives mises en œuvre dans la rédaction d'écrits longs par des étudiants, par ailleurs professionnels expérimentés. Ainsi, dans l'un et l'autre cas, mes corpus étaient composés de traces d'activités d'étudiants, et j'y remarquais des démarches et des indices en décalage par rapport aux attentes explicitement formulées.

DE LA PHILOSOPHIE AUX SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Ainsi rétrospectivement, je trouve dans mes préoccupations d'enseignante et dans mes orientations de recherche, des éléments qui sont restés centraux : le détour et le détournement, les traces, l'attention aux pratiques dans des situations ordinaires.

En effet mes orientations de recherche s'enracinent dans ce qui a été au fondement de mon projet professionnel centré sur l'enseignement : l'intérêt pour les façons de penser et de sentir et pour les façons de les mettre en mots, si bien qu'au moment de choisir une discipline, j'hésitais entre les lettres, l'histoire et la philosophie. Si le choix de cette dernière a tenu en partie aux circonstances, il était aussi une sorte de compromis : les questions qu'elle posait sur l'homme, sur le savoir et sur le monde me paraissaient rendre possible un cheminement qui ne procédait d'emblée à aucune élimination. C'est pourquoi je ne suis qu'à moitié étonnée au souvenir de mon cours d'introduction lors de ma première année d'enseignement. J'avais principalement, en tant que dernière arrivée, des Terminales S, à ces lycéens tournés vers des études scientifiques, j'ai proposé d'entreprendre une réflexion sur l'homme en partant des travaux de Leroi Gourhan : les traces recueillies par les anthropologues mettant en évidence l'évolution de la structure du squelette et des outils me paraissaient ancrer la réflexion dans des matériaux objectifs sans pour autant suffire à résoudre les interrogations sur la nature de l'homme et

sur son existence. Le relais pouvait alors être pris par une démarche spécifiquement philosophique.

Le passage aux sciences de l'éducation tient à l'inflexion de mon activité professionnelle vers la formation des enseignants. Cependant il débordait largement cette conjoncture particulière. Le pluriel des sciences de l'éducation me tient à cœur, il permet des rencontres et des débats riches de la confrontation d'horizons divers.

DES POSITIONS ENTRECROISÉES

Devenir chercheur en sciences de l'éducation après avoir été enseignante, puis formatrice d'enseignants et de travailleurs sociaux pendant de nombreuses années crée un enracinement pluriel, une connaissance impliquée de différents contextes institutionnels du champ de l'éducation et de la formation puisque j'y ai occupé différentes places. En conséquence une question délicate se pose : à partir de quelle(s) position(s) mon discours s'organise-t-il ? Pour tâcher d'y répondre autrement que de façon purement rhétorique, je vais présenter, successivement, mes principales positions : professionnelle, théorique et philosophique.

UNE POSITION PROFESSIONNELLE

Les activités d'enseignement et de formation s'inscrivent dans la durée d'une relation complexe et délicate. Elles peuvent conduire au découragement : les élèves, les étudiants ont oublié, négligé, transformé... car on identifie plus souvent les défaillances que les qualités. L'amour de sa discipline est alors un recours, mais, dans ce cas, l'activité professionnelle se trouve singulièrement rétrécie et de nombreuses tâches, comme la correction de copies et travaux divers, bénéficient difficilement de cette dynamique. Au contraire, elles ne font souvent que renforcer le décalage entre ce que l'on aime, ce à quoi l'on tient et ce que l'on parvient à transmettre. C'est ce qu'exprime Léo Strauss quand il souhaite que les disciplines classiques soient soustraites aux programmes d'un enseignement démocratisé qui les déformerait

4. Dans un contexte différent, une démarche du même type se retrouve dans : M. Guigue-Durning (1995). *Savoirs scolaires, rapport au savoir et pédagogie universitaire*, Spirale, 16, p. 85-105.

5. Réécrite et publiée : M. Guigue-Durning (1995), *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris : L'Harmattan.

irréremédiablement⁶. Peut ainsi s'ensuivre une position élitiste ou bien une amertume envahissante.

Comment s'y prendre pour échapper à l'épuisement professionnel et conserver intact son enthousiasme pédagogique ? Dans la droite ligne de l'intérêt pour la discipline peut se développer une préoccupation de type techniciste centrée, par exemple, sur la conception de progressions pour en faciliter l'acquisition. Mais on peut aussi se situer du point de vue plus global de la situation de communication qu'est la relation pédagogique. L'enseignant peut se trouver alors dans une position comparable à celle des ethnologues qui travaillent en immersion sur des terrains de proximité : comment regarder les choses autrement, développer un « principe de générosité »⁷ qui ne serait pas démagogique mais qui ferait contrepoids aux catégories du « jugement professoral »⁸ ? Comment susciter l'étonnement et transformer ce qui est au premier abord bêtises, incongruités, en indices, s'intéresser aux manières de faire et de penser des élèves tout autant qu'à leurs résultats ?

Les jeunes enfants, des groupes éloignés suscitent l'intérêt appliqué de chercheurs pendant des années. Mais la pensée des élèves ne bénéficie pas de l'aura de « *La pensée sauvage* »⁹. L'amertume, l'agressivité, l'ennui ou l'angoisse se retrouvent au fil des écrits personnels des ethnologues¹⁰, mais leurs œuvres gommant ces aspects. Pourquoi un professionnel ne pourrait-il pas, lui aussi, jouer sur ce va-et-vient entre implication et distanciation ?

Et pour cela, puisqu'il ne lui est pas possible de s'éloigner de son terrain d'activité professionnelle, les lectures jouent un rôle essentiel. En ce qui me concerne, les

analyses de propos d'enfants faites par H. Wallon¹¹ m'ont passionnée et, probablement, c'est à lui et à M. de Certeau¹² que je dois l'intérêt que je porte à l'expression de la pensée dans des situations ordinaires ou encore à des travaux d'étudiants. Les méandres de mon itinéraire m'ont conduit à une diversification quelque peu inhabituelle : maître auxiliaire de français auprès de collégiens, professeur de philosophie, puis professeur de psychopédagogie en école normale, après un bref retour en lycée, j'ai participé à la formation par la recherche de professionnels expérimentés du champ social. Les lectures, qui jouent un rôle essentiel dans l'actualisation des savoirs, deviennent alors un moyen de leur diversification, c'est pourquoi celles que j'ai accumulées renvoient à des horizons divers. Pourtant le recours à ces références hétérogènes et leur rapprochement n'est pas le simple résultat conjoncturel de cet itinéraire. La présentation de ma position théorique va développer les principes qui en rendent compte.

UNE POSITION THÉORIQUE : DÉVELOPPER UNE « PHILOSOPHIE DISPERSÉE »

Gaston Bachelard exprimait une revendication : « *Aux philosophes nous réclamons le droit de nous servir d'éléments philosophiques détachés des systèmes où ils ont pris naissance. (...) Nous définirons la philosophie des sciences comme une philosophie dispersée, comme une philosophie distribuée* »¹³. Pourquoi ne pas étendre cette revendication, du champ de l'épistémologie des sciences physiques (notamment), à celui des sciences humaines et sociales, spécialement les sciences de l'éducation ? La

6. « En d'autres termes, le désir humain de rendre l'éducation accessible à tous conduit à une négligence toujours croissante de la qualité de l'éducation. Le mal n'est pas grand ou du moins il n'y a pas de nouvelles raisons pour s'alarmer; si cela arrive dans des disciplines d'origine récente; mais la situation est totalement différente si la discipline qui est responsable de la transmission de l'héritage classique est elle-même touchée. » L. Strauss (1990), *Le libéralisme antique et moderne*, Paris : PUF, p. 100.

7. J.-B. Grize (1990), *Logique et langage*, Paris : Ophrys.

8. P. Bourdieu, M. de Saint-Martin (1975), Les catégories de l'entendement professoral, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, p. 68-87.

9. C. Lévi-Strauss (1962), *La pensée sauvage*, Paris : Plon.

10. On peut penser à B. Malinowski (1985), *Journal d'ethnologue*, Paris : Seuil ; J. Favret-Saada (1981), *Corps pour corps. Enquête sur la sorcellerie dans le Bocage*, Paris : Gallimard ; P. Descola (1993), *Les lances du crépuscule. Relations Jivaros, Haute-Amazone*, Paris : Plon ; etc.

11. H. Wallon (1975), *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris : PUF.

12. M. de Certeau (1980), *La culture au pluriel*, Paris : Christian Bourgois. *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris : UGE (10 x 18).

13. G. Bachelard (1966), *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris : PUF, p. 12.

diversité des références que je mobilise s'inscrit dans le sillage de cette revendication, quelque peu déconcertante où se joue le singulier d'une discipline protéiforme et la pluralité des cadres de références.

En quoi pourrait consister une « philosophie dispersée » ? Ce serait, suggère Bachelard, une philosophie qui ne s'enferme pas dans un système et qui ne construit pas non plus un nouveau système, dans la mesure où un système constituerait nécessairement un cadre théorique à partir duquel les interprétations deviendraient prévisibles. Comme philosophie « ouverte », « distribuée »¹⁴, elle aurait un caractère composite. Cette manière de penser serait à l'écart des systèmes parce qu'elle ne s'attacherait pas à l'un plutôt qu'à l'autre, parce qu'elle puiserait dans les uns et les autres en fonction du pouvoir heuristique de tel ou tel concept, de telle ou telle approche. En effet Bachelard souligne qu'« il faut accepter une réalité feuilletée »¹⁵, ainsi cette dispersion est au service de la connaissance d'une réalité dont le découpage, pour aussi pertinent qu'il soit, n'aurait qu'une fonction transitoire. L'une des premières conséquences d'un programme de développement d'une philosophie dispersée consisterait à rapprocher des références théoriques qui, habituellement, ne voisinent pas. Ces rapprochements se feraient au nom de la « réalité feuilletée » qu'elles se partagent, en quelque sorte artificiellement, en fonction de traditions scientifiques.

Cette approche plurielle et ouverte suppose une conception surdéterministe : « *Il ne suffit pas de trouver une raison pour un fait. La raison est une activité psychologique essentiellement polytrophe : elle veut retourner les problèmes, les varier, les greffer les uns sur les autres, les faire proliférer* »¹⁶. Le cheminement de la pensée n'est pas simplement considéré comme linéaire, à partir d'un point peuvent se décliner différentes démarches, différentes perspectives, si bien que cette exigence suppose des démarches volontaristes et plurielles : « *Que serait une raison sans des occasions de raisonner ? La pédagogie*

de la raison doit donc profiter de toutes les occasions de raisonner. Elle doit chercher la variété des raisonnements, ou mieux les variations du raisonnement »¹⁷. Les variations des modalités de penser, des pratiques cognitives, s'articulent à la fois à la complexité de la réalité et au patrimoine des connaissances par lesquelles un phénomène peut être appréhendé et prendre sens. Il s'agit alors de ménager des jeux de regards croisés et des ouvertures.

UNE POSITION PHILOSOPHIQUE

Il convient maintenant de penser une place pour l'individu et sa réflexion sur ses pratiques, son environnement. Je m'appuierai pour ce faire sur un écrit de l'époque des Lumières, période de confiance dans le progrès, dans la perfectibilité de l'humanité.

Dans un court texte¹⁸ dont l'accent frappe par sa modernité, Kant développe une conception de l'homme, comme individu autonome et impliqué, socialement, politiquement, intellectuellement, et cette implication est un atout décisif dans la construction de savoirs, même si elle le place dans une position ambiguë, délicate. En effet Kant développe une conception dualiste de l'homme. Lieu commun, certes. Mais elle est ici fondée sur une série de binômes liés aux dimensions sociales et politiques de la condition humaine : public/privé, professionnel/savant, individu/humanité. Kant élabore là une nouvelle articulation entre vie publique et vie privée fondée sur la prise en compte de l'individu comme acteur social et professionnel d'une part et comme « *savant* » capable de penser par lui-même d'autre part. En tant que professionnel, l'homme doit obéir, être passif comme une pièce d'une mécanique bien huilée. Le militaire doit exécuter les ordres, le citoyen doit payer ses impôts. Par contre, en tant que savant, l'homme doit se servir de son entendement sans se laisser subjugué par une autorité extérieure : il peut, il doit même, se demander si les ordres étaient pertinents, si l'usage de

14. Le terme « *distribuée* » renvoie aujourd'hui, en sociologie, à un courant théorique spécifique. C'est pour marquer une certaine distance par rapport à cette orientation que j'ai préféré retenir l'autre expression de Bachelard : « *philosophie dispersée* ».

15. G. Bachelard (1966), p. 55.

16. G. Bachelard (1960), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris : Vrin, p. 41 (souligné par l'auteur).

17. G. Bachelard (1966), p. 144-145.

18. E. Kant, *Réponse à la question : « Qu'est-ce que les Lumières ? »*, 1784.

l'argent public était bien ordonné. Il doit porter témoignage, de façon « *soigneusement pesée et bien intentionnée* », sur ce qu'il sait compte tenu de la place qu'il occupe, des informations dont il dispose et de l'expérience qu'il a acquise. Écrire est un devoir, un engagement personnel et politique. Sur fond de liberté, de perfectibilité et de droit sacré de l'humanité, l'enjeu est le savoir et sa diffusion. Le bon fonctionnement de la société en dépend¹⁹. Ainsi la liberté d'écrire et de témoigner est revendiquée avec une audace qui se cache sous une apparence de banalité et d'évidence.

Pratiquement, la pluralité des positions de tout individu et les tensions qui s'ensuivent, ne sont simples à traiter ni épistémologiquement, ni politiquement. Pour autant, il ressort de ce texte de Kant que c'est impliqué sur son terrain que l'on peut recueillir des informations, que la participation à des activités, notamment professionnelles, peut permettre de savoir ce qui se passe, localement, dans l'ordinaire de la vie, évitant ainsi que des fonctionnements institutionnels soient considérés comme des sortes de boîte noire. Certes, des soupçons de toutes sortes ont sapé, en partie, notre confiance dans les possibilités de notre raison. Pourtant le rejet de ce type d'investigation conduit à mettre à distance la réalité en privilégiant la construction de connaissances plus ou moins abstraites et éloignées du quotidien. Or il importe tout autant d'éviter que se trouvent ainsi exclus de projets de savoirs des pans entiers de la vie sociale, que de tomber dans la naïveté. Il convient donc de réfléchir à des méthodes qui peuvent être mises en œuvre pour s'assurer de la construction de savoirs à la fois impliqués et rigoureux.

Toute personne qui prend pour objet d'étude une question éducative se trouve tout particulièrement prise dans cet enchevêtrement de la vie ordinaire. Aussi elle est nécessairement conduite à affronter la question épistémologique du poids de l'implication et de l'ambiguïté de la familiarité.

ORIENTATIONS THÉORIQUES

Une formulation schématique peut résumer ce qui oriente mes recherches : comment est-ce que l'on pense et comment est-ce que l'on se forme aux prises avec l'ordinaire de la vie ?

Certes, si des étudiants venaient me consulter, pour une aide, avec une question ainsi formulée, je soupirerais ou je m'exclamerais : c'est beaucoup trop vaste ! Cependant, dans ce travail, il ne s'agit pas d'impulser une recherche, mais de reconstituer le socle théorique unificateur des différentes recherches que j'ai conduites et de celles que je compte entreprendre dans les années à venir.

Les disciplines qui s'attachent à étudier les façons dont on se forme et dont on pense sont nombreuses. De plus à l'intérieur de ces disciplines, la pluralité des cadres théoriques et des courants diversifie encore les approches. Dans la mesure où il s'agit d'un processus qui s'inscrit dans l'histoire de l'individu et qui se développe, en partie, dans le secret de son intériorité, se pose d'emblée un problème : comment peut-on avoir accès d'une part à la façon dont il pense et d'autre part à la façon dont il en est venu à penser comme cela ? Les méthodes conçues sont extrêmement variées en fonction des cadres disciplinaires, des conceptions de la pensée et des indices retenus comme pertinents : influx nerveux mesuré par des électrodes, tâches à faire dans des situations expérimentales comme la Tour de Hanoï, verbalisations en action, ou encore entretiens, études de productions, observations, etc.

Certaines questions caractérisent plus précisément mes centres d'intérêt, elles sont liées à la transmission, à la verbalisation et à l'articulation entre faire et penser. Elles portent sur des points sensibles : savoir-faire sans savoir dire, savoir-faire et transmettre sans dire, savoir dire sans savoir mettre en usage, savoir-faire dans un contexte et ne pas savoir-faire dans un autre alors même que l'opération en jeu est considérée, d'un point de vue cognitif, de même type... Sur ces questions, des résultats de recherches, des textes d'horizons contrastés peuvent être mis en regard.

LA PENSÉE ET SA FORMATION

Penser désigne de multiples processus, de l'émergence d'une idée à la conduite contrôlée d'un raisonnement logique, de l'apprentissage de savoirs à la construction de savoirs nouveaux susceptibles de s'intégrer au patrimoine de l'humanité. Mais penser ne se limite pas à être une activité intellectuelle, abstraite, évanescence, autonome. Conduire sa pensée et apprendre à conduire sa pensée ne peut se faire indépendamment de procé-

19. En revanche l'éventualité de réformes est présentée, au nom de l'ordre civil, avec prudence et pragmatisme.

dures et de contenus de savoirs qui sont porteurs d'un sens social, culturel, politique. Penser suppose des manières de faire, des moyens symboliques et matériels dont on s'approprie l'usage que ce soit dans le cadre d'un apprentissage scolaire structuré, d'un entraînement personnel ou d'un environnement stimulant. Ainsi, par exemple, comment fait-on une multiplication ? Pratiquement, un jeune élève sur les bancs d'une école française, un calculateur prodige analphabète, un petit vendeur de rue au Brésil²⁰, procèdent fort différemment. La pensée se construit dans des situations multiples, évolutives, grâce à de multiples médiations, langagières, matérielles, spatiales, temporelles, culturelles...

L'importance de l'école dans nos sociétés conduit souvent à s'interroger de façon prioritaire sur l'apprentissage et les démarches pédagogiques et didactiques explicites qui visent à enseigner de façon rationnelle, logique, efficace, des savoirs et des procédures reconnus. Mais, à trop vouloir insister sur des approches volontaristes et intellectuelles, ne court-on pas le risque de développer une perspective réductionniste préjudiciable aux processus mêmes que l'on souhaite favoriser ? Les interactions avec le monde extérieur, naturel, matériel, humain, social, bien avant l'école et en dehors de l'école, fonctionnent comme conditions de développement de la pensée sur deux plans, d'une part en déterminant des contraintes et des ressources dans le cadre desquelles elle peut s'exercer, d'autre part en donnant à voir des objets et des phénomènes susceptibles de devenir des contenus de pensée.

Cette orientation a plusieurs conséquences. Tout d'abord, du point de vue du champ de pratiques sociales qu'est l'éducation, elle conduit à prendre en compte des modes de formation de la pensée qui ne se limitent ni à une approche didactique, ni à des situations conçues spécifiquement pour l'apprentissage, mais qui reconnaît des processus d'imprégnation et d'imitation liés à des fonctionnements culturels et sociaux de situations de la vie courante. Surtout cette orientation conduit à préciser deux caractéristiques théoriques concernant la conception de la pensée : premièrement l'absence d'une

ligne de partage séparant radicalement faire et penser, deuxièmement l'absence de pertinence de la conscience et de la verbalisation comme critères distinctifs de la pensée.

FAIRE ET PENSER

Poursuivant, dans la perspective de ma thèse, l'étude de la pensée dans son travail quotidien, j'en recherche des manifestations aussi bien dans des manières d'agir avec les choses, dans des manières de dire ou d'écrire que dans des manières de se comporter au milieu des autres, avec les autres. Ainsi je privilégie une conception de la pensée comme processus d'interactions entre le moi et le monde ne séparant pas la pensée de l'action. C'est dans cette perspective que prend sens la référence à Piaget. En effet, il articule explicitement des manières de faire primitives, obscures, les réflexes, aux manières de penser sophistiquées des savants : « ... le nourrisson qui découvre qu'un objet est à sucer, à balancer ou à tirer s'oriente dans une ligne ininterrompue d'assimilations qui conduisent jusqu'aux conduites supérieures dont use le physicien lorsqu'il "assimile" (lui aussi !) la chaleur du mouvement ou une balance à un système de travaux virtuels »²¹. Piaget affirme ainsi une conception du monde continuiste²² : les réflexes, petit à petit perfectionnés, utilisés pour jouer, connaître... constituent des manières de faire qui sont d'autant moins dévalorisées qu'ils sont le prélude des opérations concrètes et des opérations formelles.

Dès lors qu'il n'y a pas séparation radicale entre faire et penser, la prise en compte du monde matériel, des objets et de leurs spécificités s'avère une composante nécessaire. L'impact des interprétations que construisent les individus ou les groupes sur le monde qui les environne n'est pas pour autant négligé, ni les relations humaines, le langage et la communication. Cependant la matérialité du monde est irréductible, c'est pourquoi je me réfère aux écrits de Piaget, du moins du Piaget des années d'avant-guerre quand il ne négligeait pas l'impact des interactions avec les autres à défaut de véritablement en faire un objet d'étude. Piaget notait alors l'impact

20. D. Vellard (1994), Pragmatique cognitive : de l'arithmétique du quotidien à l'intelligence artificielle, *Sociologie du travail*, 4, p. 501-522.

21. J. Piaget (1972), *Problèmes de psychologie génétique*, Paris : Denoël-Gonthier, p. 76.

22. G. Holton (1981), *L'imagination scientifique*, Paris : Gallimard.

différencié et complémentaire des « choses » et du « choc de notre pensée avec celle des autres »²³, dans le développement d'une attitude mentale de base, la vérification : « Sans les autres, les déceptions de l'expérience nous mèneraient à une surcompensation d'imagination et au délire. Il naît en nous constamment un nombre énorme d'idées fausses, de bizarreries, d'utopies, d'explications mystiques, de soupçons et de mégalomanies qui tombent au contact des autres »²⁴.

La pensée est une manière d'être au monde, de percevoir, de comprendre, de donner du sens, d'expliquer qui accompagne des manières de se comporter et d'agir. Mais il ne faudrait pas considérer, plus ou moins implicitement, que la pensée serait systématiquement au commencement. On peut légitimement poser l'affirmation réciproque : la manière d'être au monde est (ou devient) une manière de penser. La manière dont on se situe dans le monde a un impact que l'on peut présenter en terme d'imprégnation ou de renforcement sur la façon dont on perçoit le monde et dont on y vit. Cette boucle de rétroaction reprend celle des « réactions circulaires » analysées par Piaget qui montre que, dès les premiers jours de la vie, le bébé assimile mais aussi accommode en fonction de ses sensations et des impacts de ses gestes : « La période qui s'étend entre la naissance et l'acquisition du langage est marquée par un développement mental extraordinaire. On en soupçonne souvent mal l'importance, puisqu'il ne s'accompagne pas de paroles permettant de suivre pas à pas le progrès de l'intelligence et des sentiments, comme ce sera le cas plus tard. »²⁵

Faire n'est pas systématiquement réduit à être une mise en œuvre consécutive à un processus de pensée, mais est une composante à part entière de ce processus. Penser s'enracine aussi bien dans les apprentissages de l'enfance, dans la matérialité du corps que dans les traditions des groupes d'appartenance : structures élémentaires de la pensée²⁶, mécanismes obscurs de tri de l'information qui sélectionnent ce qui peut être pertinent à un moment donné, manières de faire

automatiques ou quasi automatisées résultant d'un processus d'apprentissage ou d'imprégnation, manières de faire s'inscrivant dans des pratiques... La pensée verbalisée elle-même fait un large usage de formes préconçues, pas véritablement réfléchies, comme les stéréotypes et les lieux communs.

Certes, la ligne de partage entre l'opacité et la conscience peut être bousculée. Les caractéristiques de la culture dans laquelle on se trouve immergé, les modes de fonctionnement institutionnels qui façonnent au jour le jour vont de soi et restent méconnus, opaques, aussi longtemps que des démarches ne suscitent pas des processus de distanciation et de clarification. Les remarques fatalistes de Descartes²⁷ sur l'enfance peuvent être entendues dans cette perspective : l'enfance ce n'est pas seulement le moment où l'on est sous la tutelle d'autrui, où l'on est susceptible d'acquérir des connaissances contestables ou erronées, c'est le moment où se développent des manières de penser qu'il va falloir passer au crible de la méthode. C'est pourquoi il faut attendre d'être suffisamment mûr pour faire ce travail de clarification, de retour critique, de rejet et de reconstruction. La reconnaissance et l'acceptation de l'enfance, c'est la reconnaissance et l'acceptation d'un processus de construction de la pensée qui échappe à la pensée, c'est l'acceptation du fait que la pensée contient une part d'obscurité irréductible.

IMPLICATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

La pensée définie comme interaction avec le monde, entrecroisant processus cognitif, manières de sentir et manières de faire, est conçue comme une dynamique permanente et complexe, dont certains moments sont plus identifiables que d'autres. L'activité de pensée peut être décrite comme une démarche intégrant d'une part

23. Au stade de la croyance « Les choses ont tort, jamais eux ». « Ce ne sont pas les choses qui suffisent à amener l'esprit au besoin de vérification puisque les choses elles-mêmes sont façonnées par l'esprit ». J. Piaget (1963), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p. 164.

24. J. Piaget, *op. cit.*

25. J. Piaget (1964), *Six études de psychologie*, Paris : Denoël-Gonthier, p. 15.

26. Selon l'expression de H. Wallon.

27. Descartes, début de la première *Méditation*.

des composantes obscures qui mêlent inextricablement cognitif, culturel, institutionnel et individuel, d'autre part des composantes conscientes et, de plus, des composantes que l'on pourrait caractériser comme hyperconscientes : réflexivité et activités métacognitives.

LES LIMITES DU POINT DE VUE DES ACTEURS

Aussi les manières de faire des personnes ne sont pas réductibles à ce qu'elles peuvent en dire. Ce qu'elles mettent en acte, en parlant, en écrivant, en agissant dans les situations de la vie quotidienne, est porteur d'un sens agi, plus ou moins cohérent ou discordant avec le sens projeté, supposé, reconnu, annoncé. Si l'intérêt que présentent des entretiens ne se trouve pas remis en cause, du moins un tel type de recueil de données suppose des précautions, parmi lesquelles l'usage conjoint d'autres types de recueil de données, un mode d'analyse clinique attentif aux modalités d'énonciation tout autant qu'aux contenus énoncés.

Cependant, les implications épistémologiques et méthodologiques de cette conception vont au delà de ces règles de prudence, elles conduisent à s'interroger sur des modalités de recueil et d'interprétation des données qui permettraient d'accéder à certaines de ces composantes obscures des façons de penser et de faire. En effet, même dans un contexte où le travail explicite de la pensée est sophistiqué, comme ce peut être le cas dans l'écriture d'ouvrages, la part d'ombre reste considérable. Ainsi Umberto Eco souligne comment l'intervention de critiques ou d'amis lui font découvrir les multiples interprétations que son texte permet ou encore qu'il « ne sait pas qu'il sait »²⁸ ! Si Umberto Eco, romancier, accepte les remarques de ses amis et leurs découvertes sur ses propres œuvres, c'est probablement, entre autres, parce que Umberto Eco, linguiste, s'intéresse aux œuvres, à leur interprétation et que, avec son compatriote Carlo Ginzburg, il souligne la richesse des traces et est ainsi prêt à étudier celles qu'il a laissées dans ses œuvres et que ses amis soumettent à sa sagacité.

Dans un tout autre contexte, lui aussi marqué par un haut niveau d'exigence intellectuelle, T. S. Kuhn, épistémologue et philosophe des sciences, note les limites de

modalités de transmission explicites en soulignant le poids des pratiques de laboratoire dans l'apprentissage de manières de voir et de faire qu'opèrent, sur le tas, des étudiants avancés²⁹. Ce rapprochement met en évidence la part de pensée immergée dans l'action, qu'il s'agisse de souvenirs méconnus, de procédures, de résolutions de problèmes.

C'est pourquoi associer aux discours des acteurs sociaux eux-mêmes, des observations ou encore le recueil d'éléments laissés par les fonctionnements quotidiens, traces du déroulement d'activités ordinaires, paraît, même si ce n'est pas une solution miracle, un recours prudent. L'analyse de données plurielles, c'est-à-dire hétérogènes (entretiens, observations, traces...), ouvre des perspectives comparatives fécondes pour appréhender cette « réalité feuilletée », évoquée par Bachelard.

Cette perspective conduit, tout d'abord, à présenter des éléments de théorisation concernant « l'ordinaire » et « les situations ordinaires », ensuite à développer une épistémologie des traces. En effet, en faisant place à l'opacité de la pensée, en ne dissociant pas radicalement penser et faire, le chercheur est conduit à être attentif à des marques indirectes, à des détails liés aux actions de l'homme dans le monde car les contextes dans lesquels la pensée se développe sont innombrables, ils sont coextensifs aux infinies circonstances de la vie.

PENSER DANS LA VIE ORDINAIRE

Préciser que je m'intéresse aux contextualisations diversifiées de la vie ordinaire dans la formation des manières de penser peut sembler, au premier abord, bien insuffisant, dans la mesure où cela n'éliminerait que les démarches de type expérimental. Pourtant cette distinction n'est pas accessoire. En effet, à la différence des procédures expérimentales fabriquées pour évaluer l'impact de paramètres isolés, les contextes ordinaires, pris dans le flux de la vie, sont complexes, surdéterminés et donnent lieu à des tensions. Dans les sociétés modernes contemporaines, chacun se trouve pris dans de multiples institutions dont il est l'acteur ou l'usager plus ou moins assidu et conscient. Les évidences, les habitudes, les routines, l'urgence limitent les possibilités

28. U. Eco (1992), *Les limites de l'interprétation*, Paris : Grasset, p. 137-151.

29. Voir, T. S. Kuhn (1990), *La tension essentielle. Tradition et changement dans les sciences*, Paris : Gallimard.

de prise de distance réflexive, aussi les façons de faire face se cristallisent en façons de penser agissantes mais opaques. Mais s'intéresser à des situations ordinaires ne suppose pas de s'en tenir à des situations proches de nous, bien au contraire. Éviter de se laisser prendre au piège de la banalité ou de l'évidence suppose de susciter un processus de distanciation et d'objectivation, l'éloignement historique ou culturel peut en être un moyen. Les détours, les aller et retour créés par des confrontations avec des études historiques ou ethnographiques³⁰ présentant des situations ordinaires d'autres temps et d'autres lieux développent des effets d'étrangeté féconds. Définir ce qui caractérise la vie ordinaire me semble conduire à développer une thématique des marges, dans la mesure où la complexité et la multiplicité des institutions, de même que la multiplicité et l'imbrication de leurs niveaux, leurs chevauchements et leurs tiraillements permettent de considérer que l'on se trouve rarement au cœur d'une seule institution homogène et monolithique. Chacun se trouve, le plus souvent, dans un enchevêtrement compliqué qui suscite indirectement, par cet effet d'agrégation et de mélange, des flottements, des interstices, des marges. C'est dans cette perspective que s'enracine la pertinence d'études abordant le centre à partir de sa périphérie ou portant sur les relations entre les marges et le centre, entre l'implicite et l'explicite.

C'est pourquoi, tout en m'inscrivant dans un champ de pratiques sociales aussi institutionnalisées que le sont l'éducation et la formation, je m'attache à développer une problématique axée sur ce qui se passe dans les interstices, sur ce qui déborde le projet prévu, annoncé, sur les manières de faire des personnes, professionnels, élèves et étudiants, qui évoluent dans ces institutions et essayent de s'y faire une place en bricolant. Dans notre société, caractérisée par l'efficacité du savoir, une tentation consiste à privilégier des points de vue rationnels et fonctionnels qui sous-entendent le pouvoir organisateur et déterminant des projets et des objectifs. Pourtant les actions de l'homme sur le monde et en société, à la croisée du penser et du faire, opèrent en

partie aux marges de la pensée consciemment construite et créent du sens, pour lui et pour les autres, au delà de ce qu'il avait prévu, au delà de ce qu'il comptait maîtriser, que ce sens se manifeste à travers des mots, des gestes, des pratiques, des dispositions d'espace et d'objets...

L'ordinaire, les marges, c'est là où émerge de l'imprévu, où se jouent des interactions, où s'instaurent des dynamiques inattendues, formatrices de manières de penser et de manières de faire. Néanmoins, prises dans le courant de la vie ordinaire, la complication, l'urgence et l'implication, ces dynamiques échappent souvent à la conscience et à la réflexion. N'est-ce pas dans le courant de la vie ordinaire que s'effectuent l'apprentissage, l'intériorisation de multiples manières de penser et d'agir, que s'élaborent des façons de faire plus ou moins conformes, baroques, ... mais aussi des résistances, des façons de ne pas faire, d'éviter et plus brutalement des façons de contester³¹ ?

Quant au chercheur, s'il peut adopter une posture d'observateur, en retrait ou participant, il se trouve embarrassé tout à la fois par le foisonnement et la banalité de ce qui se passe et limité par le rythme rapide des activités quotidiennes qui ne créent pas des conditions propices au développement d'un processus d'objectivation. Se retrouve donc posée, comme précédemment en référence à l'opacité de la pensée, la question des types de données à recueillir pour se donner les moyens d'entreprendre des recherches portant sur les manières de faire et de penser dans l'ordinaire de la vie.

UNE ÉPISTÉMOLOGIE DES TRACES

Développer un projet de connaissance s'intéressant et à l'enracinement opaque de la pensée et aux modes de pensée contextualisés qui s'élaborent ou se manifestent dans le flux de la vie ordinaire fait craindre des difficultés liées à leur petitesse, à leur fragilité, à leur fugacité. Aussi est-il nécessaire de s'attarder sur une épistémologie des traces en postulant que la plupart des manières de penser et de faire s'inscrivent dans le monde en laissant des traces qu'il s'agit de repérer.

30. Parmi lesquelles : M. Mead (1948, 1966), *L'un et l'autre sexe*, Paris : Denoël ; (1930, 1973), *Une éducation en Nouvelle-Guinée*, Paris : Payot ; J. Rabain (1979), *L'enfant du lignage*, Paris : Payot ; H. Stork (1986), *Enfances indiennes. Étude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*, Paris : Paidós/Le centurion.

31. M. Guigue (2001), S'orienter en 3^{ème}. Un enjeu délicat pour des adolescents inquiets et impliqués, in Guigue, M. (dir.). *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*, Paris : L'Harmattan, p. 61-103.