

La fonction enseignante

Jean-Jacques Dhénin

----- de -----

Avril 1992

Ce document a été composé sous Unix¹ par le logiciel T_EX (domaine public). Les figures ont été dessinées sous X Window (domaine public) avec le logiciel xfig (domaine public) et intégrées directement dans le document final. L'impression a été réalisée sur une imprimante à laser.

¹Unix est une marque déposée des Laboratoires Bell d'AT&T

Contents

1.1	Quelques définitions	4
1.2	Méthodes “traditionnelles” d’éducation	5
1.3	Méthodes “nouvelles” d’éducation.	6
1.4	Evolution d’un problème mathématique	7
1.5	Principes d’une pédagogie spéciale pour adultes	10
1.5.1	Définition rigoureuse du but	10
1.5.2	Fonction préparatoire	17
1.5.3	Fonction application	19
1.5.4	Fonction critique	20
1.5.5	Conclusion	20
1.5.6	Savoir	21
1.5.7	Savoir-faire	24
1.5.8	Savoir être	25
1.5.9	Savoir devenir	26
1.6	Préparation du contenu	27
1.7	Analyse des messages	28
1.7.1	Modes d’expressions	28

1.8	Philosophie et finalités	30
1.9	Analyse des relations Professeur-Elèves	36
1.9.1	Réseaux de groupe	36
1.10	Premier modèle : l'auto	44
1.10.1	Des phrases:	44
1.10.2	Auto-formation dans les groupes	44
1.10.3	La littérature	44
1.10.4	Portrait de Félix ou les malheurs d'un autodidacte	44
1.10.5	Le mythe du Phœnix	45
1.10.6	Le mythe de Rà	46
1.11	Deuxième modèle : La substantifique moëlle	46
1.11.1	Frankenstein de M.W. Shelley	47
1.11.2	V.E. Van Vogt	47
1.11.3	Rousseau	47
1.11.4	Socrate	48
1.11.5	Le formateur-sein	49
1.12	Troisième modèle : Le potier	49
1.12.1	Enquête :	49
1.12.2	Narcisse et Goldmund, H. Hesse (1943)	50
1.12.3	Pygmalion-Pinocchio	51
1.12.4	La leçon de Ionesco	51
1.12.5	A chacun son enfer, A. Bester (1971)	51
1.12.6	Le Golem	51

Voici quelques notes de lecture à propos de la fonction d'enseignement.

Je ne prétends rien si ce n'est de proposer quelques thèmes de réflexions avant nos travaux de formation pédagogique. Ces quelques pages ne sont pas organisées par une intention pédagogique... mais simplement dans le souci de partager quelques idées glanées çà et là.

Pour aborder la question de la fonction enseignante, il m'a paru utile de faire le constat des réactions que soulève l'idée d'un groupe qui, volontairement ou non, n'enseignerait plus ses expériences ou son savoir à la nouvelle génération.

Cette idée semble impensable. Quelque chose comme une fin du monde proche, ou bien l'irresponsabilité de "faire" des enfants auxquels on ne donne pas les "armes" nécessaires.

Il y a quelque chose à transmettre des anciens aux plus jeunes ; c'est sur. Mais aussitôt apparaît l'idée que cette transmission est une obligation, un devoir, une dette qu'il faut honorer. Sans pouvoir donner réponse à ce stade il me semble possible de comparer avec l'obligation de transmettre la vie ; comparaison qui remonte à la nuit des temps :

« Il faut honorer nos maîtres plus que nos parents, car si nos parents nous ont donné la vie, nos maîtres nous ont donné le moyen de bien vivre. »

Proverbe grec qui nous permet de saisir deux points :

- le devoir d'enseigner oblige l'élève à honorer ses maîtres (il est en dette à son tour),
- une fonction de l'enseignement est de permettre au disciple de bien vivre.

Je préciserai de *survivre*. En effet on ne peut qu'être frappé par l'adéquation de l'enseignement à chaque société, permettant à ses membres de trouver chacun une place à la fin de sa formation, place qui lui est plus ou moins destinée, mais qui vient consolider le fonctionnement, le *bon ordre* social.

La nécessité d'un enseignement, d'une formation de l'élève, avant qu'il occupe une fonction est attachée à des idées curieuses : ainsi l'opinion que « la folie est attachée au cœur de l'enfant ; la verge de la discipline l'éloignera de lui. »

Pour la formation des adultes quelque chose reste de cet apriori. D'une part parce qu'il est plaisant au "professeur" de s'imaginer en face d'élèves quasi ignorant, nous y reviendrons, et d'autre part parce que les expériences de groupe, au moins depuis Socrate, nous révèlent qu'au début du temps de formation, "on" a rien à dire et chacun attend. Expérience où l'accès au savoir se fait progressivement, telle une mise au monde, une naissance à la connaissance (voyez la maïeutique...).

1.1 Quelques définitions

Enseigner donner des leçons à quelqu'un

Apprendre même sens, mais implique l'idée que l'élève met à profit les leçons qu'il reçoit

Instruire c'est mettre quelqu'un au fait de certaines choses par un enseignement spécial

Informé mettre au courant des faits qui peuvent être de quelques conséquences

Faire savoir rapporter fidèlement les choses

Enseignement : On peut considérer l'enseignement de plusieurs points de vue différents. Quant à la nature et à l'étendue des matières qu'il embrasse, on distingue enseignement par degré, technique ou supérieur.

Considéré du point de vue de sa destination, l'enseignement est général, spécial ou professionnel. Dans ce dernier cas, il prend encore les qualifications de scientifique, littéraire ou commercial, suivant le caractère dominant des matières qui en font l'objet.

Considéré du côté des personnes, l'enseignement est public, privé, officiel, libre...

Envisagé du point de vue du mode adapté pour le *distribué*, l'enseignement se distingue en enseignement individuel, simultané et mutuel.

L'enseignement individuel est utile à l'écolier qui se trouve *retardé* et ne peut suivre ses condisciples.

Dans l'enseignement simultané, la *leçon* est faite pour toute une classe d'élèves.[...] Les enfants *inattentifs* sont exposés à *perdre leur temps*, s'ils ne sont pas constamment *l'objet d'une surveillance sévère*.

Enfin, considéré quant à la méthode suivie pour *transmettre les connaissances*, l'enseignement se distingue en synthétique, lorsqu'on procède des principes aux conséquences et en analytique lorsqu'il s'élève des conséquences aux principes.

1.2 Méthodes “traditionnelles” d’éducation

Par méthodes “traditionnelles” nous entendons les méthodes dont procèdent toujours une bonne partie de nos procédés pédagogiques. Ces méthodes peuvent s’organiser à partir des quelques grands principes ci-dessous :

- **Simplicité, analyse et progressivité.** Il convient, dans tout enseignement, de commencer par acquérir les éléments les plus simples. L’esprit serait rebuté par les efforts que lui demanderait l’acquisition de connaissances trop globales ou trop complexes.
- **Formalisme.** L’analyse simplificatrice permettra d’aboutir à des enchaînements d’aspects rigoureusement logiques.
- **Mémorisation.** Le contrôle pédagogique consiste en la répétition par l’élève de ce qui a été enseigné par le maître, il en résultera qu’au logicisme du maître correspondra chez l’élève la mémorisation.
- **Autorité.** Comme l’intérêt de la raison n’est pas le premier qui se manifeste chez le formé, il est suppléé par un régime de sanctions.
- **Emulation**
- **Intuition.** Le trait caractéristique de la méthode est d’offrir, dans la mesure du possible, des données sensibles à l’observation et à la perception des élèves. Nous pouvons voir immédiatement que le principe d’intuition est en liaison directe avec une psychologie “sensualiste-empirique”. C’est ainsi, parce que toutes les connaissances viennent des sens, qu’il est nécessaire de fournir en abondance aux élèves des données sensibles qui créeront une impression durable dans leur esprit.
- L’enseignement doit être en grande partie **concret** et centré sur la vie elle-même. Éviter un type d’enseignement verbal et trop livresque.
- Il doit être **démocratique**
- Les **méthodes** d’enseignement sont **variées**. Il convient de savoir les utiliser. La méthode fondamentale doit être d’utiliser avec bon sens toutes les méthodes dont on peut disposer.
- La **personnalité** et le **caractère** de l’enseignant ont une importance fondamentale.

1.3 Méthodes “nouvelles” d’éducation.

1. L’école doit être adaptée à l’élève : le maître, le programme, la méthode, l’école sont là pour lui.
2. Le déroulement de l’éducation doit être adapté aux différences d’aptitudes et de caractères qui existent entre différents élèves.
3. L’éducation ne doit pas être imposée comme contrainte. Il faut au contraire qu’elle se développe à partir des motivations.
4. L’enfant ne se développe bien et n’apprend véritablement que s’il a des occasions d’activité. Dans la mesure du possible, il doit donc apprendre par observation, réflexion, expérimentation et activité personnelle.
5. C’est dans cet esprit qu’il doit faire l’expérience de la vie sociale. En particulier, l’introduction à la socialisation peut se faire à travers la vie sociale enfantine.

1.4 Evolution d'un problème mathématique

1. Enseignement (1960)

Un paysan vend un sac de pommes de terre pour 100F. Ses frais de production s'élèvent aux $\frac{4}{5}$ du prix de vente. Quel est son bénéfice ?

2. Enseignement traditionnel (1970)

Un paysan vend un sac de pommes de terre pour 100F. Ses frais de production s'élèvent aux $\frac{4}{5}$ du prix de vente. C'est à dire à 80F. Quel est son bénéfice ?

3. Enseignement moderne (1970)

Un paysan échange un ensemble P de pommes de terre contre un ensemble M de pièces de monnaie. Le cardinal de l'ensemble est égal à 100 et chaque élément $m \in M$ vaut 1F. Dessine 100 gros points représentant les éléments de l'ensemble M . L'ensemble F des frais de production comprend 20 gros points de moins que l'ensemble M . Représente l'ensemble F comme un sous-ensemble de M et donne la réponse à la question suivante : quel est le cardinal de l'ensemble B des bénéfices ? (à dessiner en rouge)

4. Enseignement rénové (1980)

Un agriculteur vend un sac de pommes de terre pour 100F. Les frais de production s'élèvent à 80F et le bénéfice est de 20F. Devoir : souligne les mots "pommes de terre" et discutes-en avec ton voisin.

5. Enseignement réformé (1990)

Un peizan privilegie sanrichi de 20 F sur un sac de patate. Analiz le tekst et recherch les fote de contenu de gramere d'orgograf de ponctuation et ansuite di se que tu panse de sete maniaire de sanrichir

G. Boon, *Initialtion générale aux idées decrolyennes et essai d'application dans l'enseignement*. CNE et F. Nathan 1937, p. 26.

Inconvénients des méthodes traditionnelles	Mesures préconisées
1. Pas ou trop peu de cohésion entre les différentes activités de l'élève ;	Application d'un programme d'idées associées ; étude de l'élève et de son milieu.
2. Matière trop peu en rapport avec les intérêts fondamentaux des élèves et leur évolution ;	Emploi de la méthode des centres d'intérêt.
3. Trop de leçons avec des sujets et des buts trop différents ;	
4. Division des branches sans tenir compte suffisamment du processus de la pensée de l'élève ;	Division des branches d'enseignement en tenant compte des grandes fonctions psychologiques : observation, association et expression.
5. Matière dépassant dans la plupart des branches la capacité d'assimilation et de mémoire de la majorité des élèves.	Quantité de matières appropriée au divers groupements établis.
Prédominance des branches qui peuvent s'enseigner par des méthodes verbales ;	Préférence accordée aux méthodes intuitives, actives et constructives.
6. Exercices ne donnant pas assez d'occasions à l'activité personnelle, spontanée de l'élève.	Activité personnelle favorisée par la pratique des occupations manuelles (diverses réalisations en rapport avec les centres d'intérêts) et par l'emploi des jeux éducatifs.

Conduite autoritaire	Démocratique	Laissez-faire
1. Toute détermination de politique par le moniteur ;	Toute question de politique est matière de discussion et de décision pour le groupe, encouragé et aidé par le moniteur ;	Toute liberté pour décision du groupe ou des individus sans participation du moniteur.
2. Techniques et étapes de l'activité dictées par le moniteur : un seul point est réglé chaque fois, les étapes futures demeurent vagues pour une large part ;	Perspective d'activité établie pendant la période de discussion initiale. Les étapes générales vers le but du groupe sont esquissées ; en cas de besoin le moniteur suggère deux ou trois techniques parmi lesquelles le groupe peut choisir ;	Le moniteur fournit des matériaux variés ; si on lui demande, il fournit des informations supplémentaires. Il ne prend pas autrement part à la discussion.
3. Le moniteur, habituellement, assigne à chaque membre son travail et ses camarades d'équipe ;	Les membres sont libres de travailler avec un camarade de leur choix ; la décision des tâches est laissée au groupe ;	Absence complète de participation du moniteur.
4. Le « dominateur » est personnel dans les éloges et ses critiques du travail de chaque membre, mais reste en dehors de la participation active du groupe, exception dans la démonstration. Il est amical ou impersonnel plutôt qu'ouvertement hostile.	Le « moniteur » est « objectif » ou « réaliste » dans ses éloges ou ses critiques et essaie d'être, en esprit, un membre régulier du groupe, sans pour cela accomplir une trop grande part du travail.	Rares commentaires sur les activités du groupe sauf sur demande ; aucune tentative pour participer ou interférer avec le cours des événements.

1.5 Principes d'une pédagogie spéciale pour adultes

1.5.1 Définition rigoureuse du but

Le réel, pour les adultes, c'est *leur* vie, et dans le contexte de leur vie, c'est *leurs* responsabilités professionnelles actuelles et futures, *leurs* aspirations, *leur* propre horizon temporel.

- **Précision sur le but** par rapport au comportement optimum en **situation pratique professionnelle**.

Conséquence :

1. On ne peut commencer par la formation, il faut commencer par l'analyse de la situation professionnelle à maîtriser ultérieurement par le stagiaire.
2. recherche psycho-sociologique, en vue de comprendre la signification de la demande de formation.

- Organisation méthodique de l'itinéraire vers le but
- Définition et redéfinition du but avec les stagiaires.
- "Participation entretenue"
- Autoévaluation des résultats acquis
- Remaniement de la relation maître-élèves

Le pédagogue d'adultes a l'autorité fonctionnelle d'un conseiller technique

Le savoir est une fonction d'aide technique à la disposition de ceux qui en ont besoin pour traiter leurs propres problèmes

- Utilisation des énergies du groupe.

Les disciplines scolaires doivent être plutôt conçues comme des instruments de formation et de culture que comme des fins en soi. Les connaissances indispensables doivent devenir objet de réflexion afin de s'intégrer à l'ensemble de la personnalité. A la notion de *rentabilité immédiate*, nous opposons celle de *culture authentique*, seule susceptible de former l'élève et de le laisser disponible à toutes les évolutions ultérieures. La voie sera ainsi ouverte à l'éducation permanente.

Ne négligeons pourtant pas les apports positifs ; les habitudes d'analyser plus explicitement les situations pédagogiques peuvent nous permettre d'enrichir notre conception de l'éducation. On s'est orienté, en effet, ces derniers temps, vers une description et une analyse plus précises de la situation éducative afin d'essayer de mettre en évidence les différentes coordonnées et les nombreuses interactions des éléments en présence. Le schéma ci-après (fig : 1.1) peut nous servir d'exemple et la description commentée de ses différentes parties nous servira de fil conducteur. Ce schéma peut sembler très compliqué ; il veut, en effet, avoir une portée générale et s'appliquer à toutes les situations éducatives. Cela veut dire que tous les éléments indiqués n'existent pas forcément dans toutes les situations mais qu'inversement toute situation pédagogique peut être considérée comme un cas particulier de ce schéma général. Il ne prétend pas non plus avoir une valeur normative mais uniquement descriptive.

- Au centre du schéma se trouvent indiquées les *différentes catégories de messages* qui atteignent les élèves (ensemble M) :

M_1 : messages transmis par ce que nous groupons sous le mot "professeur" et que nous analyserons plus loin (ensemble P) ;

M_2 : messages venant de l'extérieur du milieu scolaire proprement dit et dont l'éducation ne peut se désintéresser actuellement ;

M_3 : messages éducatifs dont l'origine se trouve dans le groupe lui-même. On pourrait ranger dans cette catégorie les effets de groupe tels qu'on peut les observer dans ce qu'il est convenu d'appeler de nos jours la pédagogie non directive.

- Elèves et classes (ensembles E). Nous aurions pu ajouter : établissement scolaire. Le schéma représente, comme point d'impact des différents messages, soit l'élève pris en particulier, soit le groupe d'élèves, soit la classe dans son ensemble, soit l'établissement.

Il est évident que le mot "élève" est pris dans son sens le plus général puisqu'il peut s'agir d'un enfant, d'un adolescent ou d'un adulte (cas de l'éducation permanente par exemple).

Sur ce plan d'ailleurs nous pouvons adopter les cinq niveaux indiqués par J. Ardoino.

1. Une classe c'est d'abord un ensemble d'élèves pris séparément. Dans cette perspective, encore élémentaire, les élèves sont seulement perçus dans leur multiplicité, leur nombre et la façon dont ils sont rangés, un peu comme des choses et, éventuellement, si la psychologie est plus raffinée, comme des individualités. . .

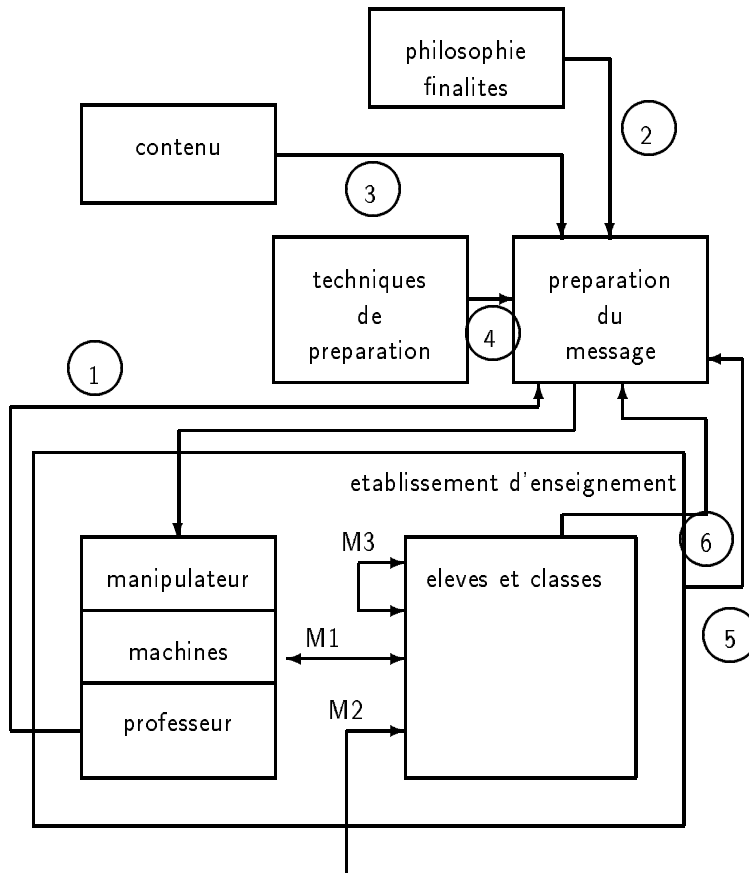


Figure 1.1: Situation éducative

2. Mais dans une perspective déjà un peu plus fine, la classe est également l'occasion pour chacun de nombreuses interrelations. La relation seulement linéaire fait alors place à la conception plus dynamique.
3. Mais la classe est encore le lieu d'une dynamique plus vaste et plus complexe : celle du groupe. Dans une telle perception, les interrelations s'articulent et constituent des structures plus stables. Le maître fait aussi partie d'un tel ensemble, il y exerce des rôles et des fonctions privilégiés, mais il s'attachera à ce que les élèves prennent à leur tour des fonctions et assument des rôles...
4. En même temps que tout cela, la classe est encore un ensemble organisé, une organisation. En ce sens les éléments qui la composent ont une tâche à effectuer, des objectifs assignés, des programmes et obéissent à des impératifs de productivité ou d'efficacité. Il y a donc des "modèles" auxquels il faudra se conformer...
5. Enfin, la classe est un lieu xxxxxxxxionnel. Au second sens de ce dernier mot, l'école est souvent appelée une xxxxxxxxion. Elle est effectivement le lieu d'entrée dans la culture.

- Le troisième élément important de la situation est l'ensemble P que nous avons sommairement appelé il y a un instant : le Professeur. Actuellement, et dans le cas le plus général, on peut considérer que la fonction de l'éducateur suppose l'utilisation d'un certain matériel et que ce matériel pour pouvoir fonctionner normalement suppose l'existence d'un manipulateur. Nous nous situons bien ici dans le cadre le plus général qui soit ; prenons par exemple la situation créée par l'existence d'un circuit fermé de télévision dans un établissement : le manipulateur sera le technicien indispensable au bon fonctionnement des machines. Dans certains cas, l'importance relative des machines et du professeur pourra varier ; si l'existence des "machines" est ramenée à son point minimum dans l'enseignement purement magistral, la situation est inverse dès que l'on considère l'enseignement programmé.

L'ensemble P doit aussi être considéré dans une autre perspective. L'éducation n'est plus seulement le résultat de l'action du maître mais de celui d'un groupe, que celui-ci constitue réellement une "équipe pédagogique" ou qu'il ne soit que la juxtaposition des différents éducateurs de l'établissement. Quelles que soient les attitudes individualistes des professeurs d'un lycée ils sont amenés, soit directement, soit indirectement, à agir sur l'ensemble des élèves².

Remarquons enfin, comme l'indique le schéma, que les élèves eux-mêmes ne doivent pas être oubliés en tant qu'élément de ce facteur P. Le groupe peut avoir une valeur éducative par lui-même et, dans quelques cas, le facteur P se ramène uniquement à cette action.

- La fonction de l'ensemble P est donc de transmettre un message. On peut logiquement analyser les éléments de la préparation de ce message. Celle-ci peut se faire sous l'influence de plusieurs facteurs :
 - le professeur évidemment (action 1). Mais ce qui était vrai dans une situation pédagogique d'il y a 50 ou 100 ans ne l'est peut-être plus maintenant complètement. Il arrive très souvent aux éducateurs d'utiliser, de transmettre après une certaine appropriation c'est vrai, des messages préparés, élaborés par d'autres : livres, diapositives, film... Le rôle du professeur est d'organiser son message personnel en utilisant les documents qui sont à sa disposition et d'intégrer toutes les sources d'information en un message cohérent, éducatif et *percutant*.
 - le message, soit par son choix, soit par sa forme, ne peut être séparé de la conception philosophique que l'on se fait de l'éducation (action 2).
 - le contenu du message nous est apporté principalement par ce que nous mettons sous l'expression générale : les spécialistes (action 3). Le contenu de l'enseignement de l'histoire est défini par les historiens comme le contenu des leçons de chose est défini par des scientifiques. L'exemple actuel le plus caractéristique est celui des mathématiques modernes ; un éducateur que négligerait l'apport des spécialistes en ce domaine se condamnerait à donner un

²C'est le cas notamment quand nous demandons à des élèves qui "traînent" dans le couloir de rejoindre leur classe

enseignement retardataire en ne remplirait pas une de ses missions essentielles : préparer les élèves à la science de demain³ ;

- la préparation du message ne peut pas ignorer les exigences de sa mise en forme (action 4). On ne construit pas un film animé comme on illustre graphiquement un livre et on ne prépare pas dans le même style une émission de télévision en circuit fermé et un film fixe.
- le canal 5 apporte la préparation du message toutes les informations qui résultent soit des conversations psychologiques, biologiques, sociologiques, soit les résultats des contrôles et des expériences faits antérieurement, soit sur les effets d'un message identique ou d'un message différent. C'est cette voie qui doit assurer en partie les liaisons de la pratique scolaire et de la recherche scientifique ; l'inexistence d'une telle liaison condamne la pratique pédagogique quotidienne à l'empirisme et à une lenteur de ses progrès incompatible avec les exigences de transformation de l'éducation ;
- nous ne devons pas oublier l'apport des élèves eux-mêmes à la préparation du message (canal 6). Trop souvent les élèves ne sont associés à leur propre éducation que d'une façon très formelle. On peut envisager, comme le font certaines techniques nouvelles, d'associer plus étroitement les sujets à éduquer à la préparation du message qu'ils devront recevoir et assimiler. Il ne s'agit pas ici de tomber dans une démagogie qui donnerait à ce facteur 6 une importance trop grande ; mais négliger cette liaison dans un schéma général serait appauvrir les relations pédagogiques et mutiler la richesse de la situation scolaire telle qu'on peut actuellement l'imaginer.

- *Les services annexes S.A.* Nous avons évoqués, ci-dessus, les informations provenant du canal 5. Il n'est pas exagéré de dire qu'elles sont, encore actuellement, presque complètement négligées ou, quelquefois, inexistantes.

La création de services annexes pédagogiques est relativement récente ; les laboratoires de pédagogie expérimentale ne sont pas encore très nombreux en France ; les services de psychologie scolaire ne sont pas encore reconnus par tous les éducateurs. Mais à l'image de ce qui se passe dans l'industrie, une entreprise éducative ne peut fonctionner normalement si elle ne peut s'adjoindre les services d'un bureau d'études ; les services annexes que nous indiquons dans notre schéma doivent jouer, à plusieurs niveaux, ce rôle de bureau d'études avec pour mission d'aider à la préparation du message, de vérifier et de contrôler aussi bien son émission que sa réception, surveiller les sujets qui le reçoivent et analyser ses effets à courte et longue échéance.

Les analyses précédentes conduisent à trois remarques qui nous serviront de conclusion :

1. Le schéma et les commentaires qui l'accompagnent montrent que les situations éducatives actuelles ne peuvent plus être uniquement considérées d'une façon

³Ce texte date des années soixante

générale, dans la perspective maître-élèves. L'éducation est un processus complexe où interfèrent l'équipe pédagogique, les conditions matérielles et techniques, les élèves eux-mêmes. Ne considérer que les dyades élève-maître ou classe-professeur c'est appauvrir considérablement la situation sinon la déformer. Quelle que soit la philosophie sous-jacente, les méthodes et techniques pédagogiques utilisées, le schéma présenté ci-dessus reste valable et celui-ci s'applique à tous les cas particuliers.

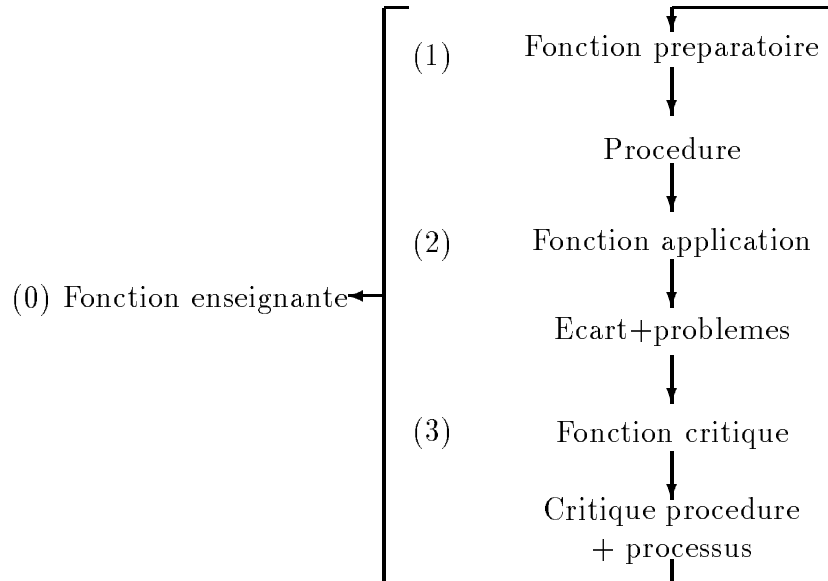
2. Le schéma descriptif a l'avantage de bien préciser les différents facteurs en présence ainsi que les interrelations de toutes les pièces de la situation. Il ouvre la voie à une étude plus objective, plus scientifique, plus "formalisée" de la situation d'éducation.
3. Le schéma n'est qu'une abstraction par rapport aux situations scolaires. Celles-ci existent, elles ont un passé et se développent dans des cadres sociaux, techniques, politiques. L'analyse d'une situation scolaire serait incomplète si elle ne tenait pas compte de ces différents facteurs et les études pédagogiques deviennent nécessairement multi-disciplinaires.

Dans la même perspective, il est possible de faire une analyse chronologique des différentes phases de la fonction du système.

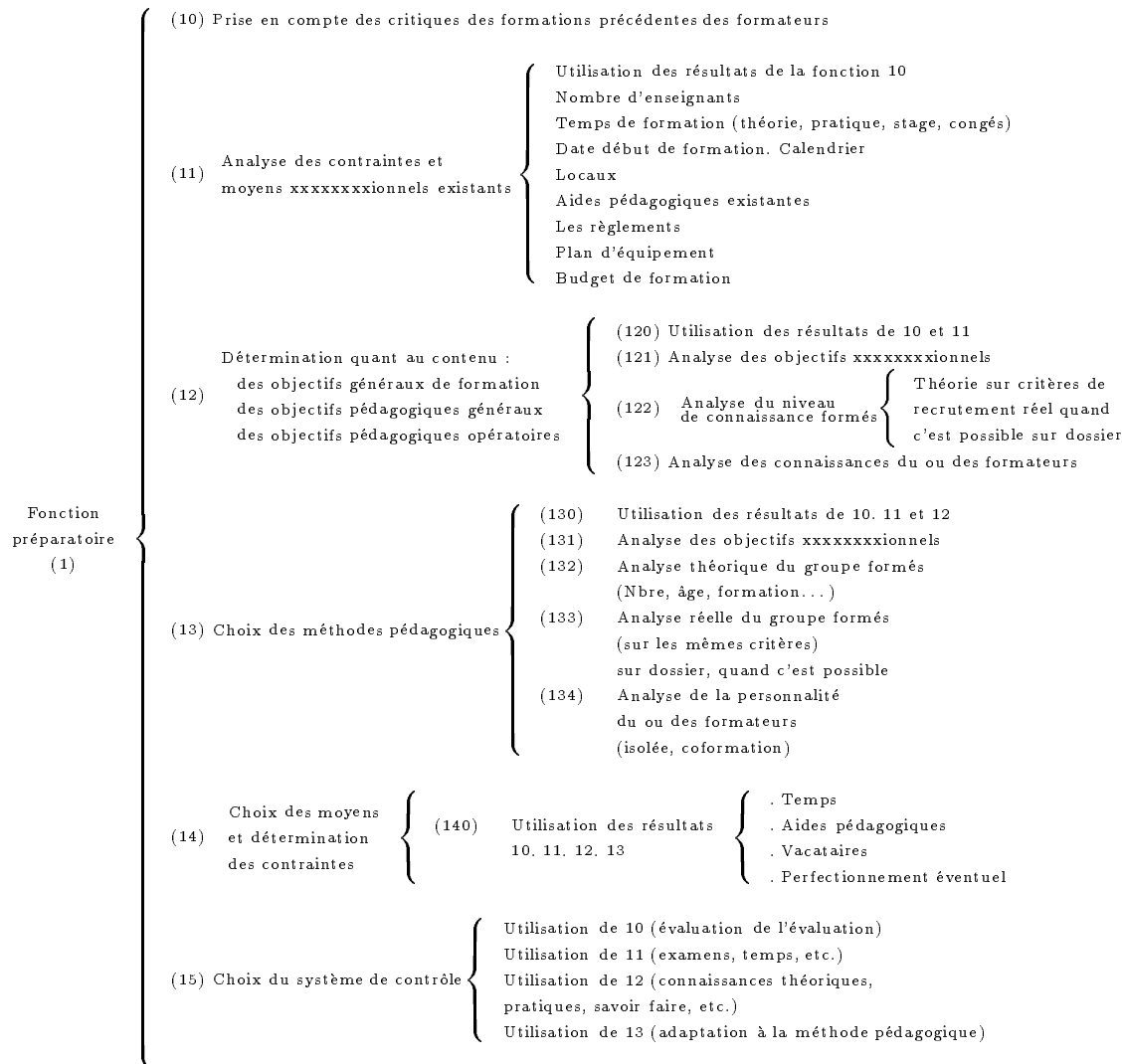
Règle :

Dans une structure hiérarchique, il doit toujours y avoir application de chacun des sous-ensembles dans tous les ensembles de niveau supérieur (??).

Referentiel : 1 formation AFP



1.5.2 Fonction préparatoire



La mise en œuvre de cette fonction a pour résultat la procédure de formation. Elle utilise le résultat de la fonction critique de la formation précédente.

En entrée de cette fonction :

- critique de la formation précédente
- l'analyse des moyens et contraintes
- l'analyse du contenu
- le choix de la méthode pédagogique générale
- le choix des moyens
- le choix du système d'évaluation

En résultat de cette fonction :

- les objectifs généraux de formation
- les modules pédagogiques généraux (exemple par matière)
- le planning des modules pédagogiques généraux

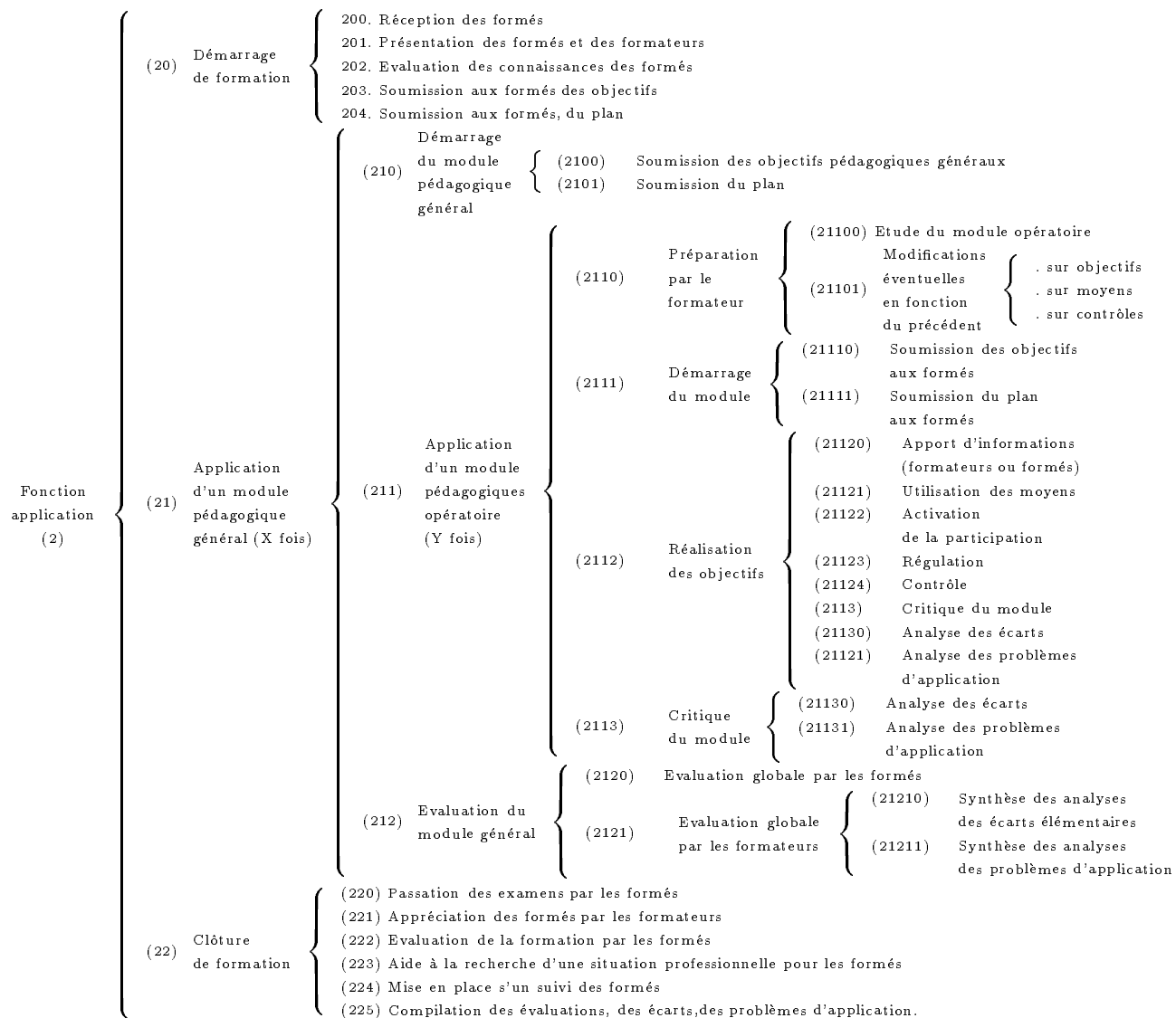
Un module pédagogique général comprend :

- les objectifs pédagogiques généraux
- le planning
- les modules pédagogiques opératoires

Un module pédagogique opératoire comprend :

- les objectifs pédagogiques opératoires
- les moyens (temps, méthode, aides, etc...)
- les contrôles
- le plan

1.5.3 Fonction application



La mise en œuvre de cette formation a pour résultat le processus de formation, celui-ci tendant à la meilleure atteinte des objectifs généraux de formation, par chacun des stagiaires.

En entrée de cette fonction :

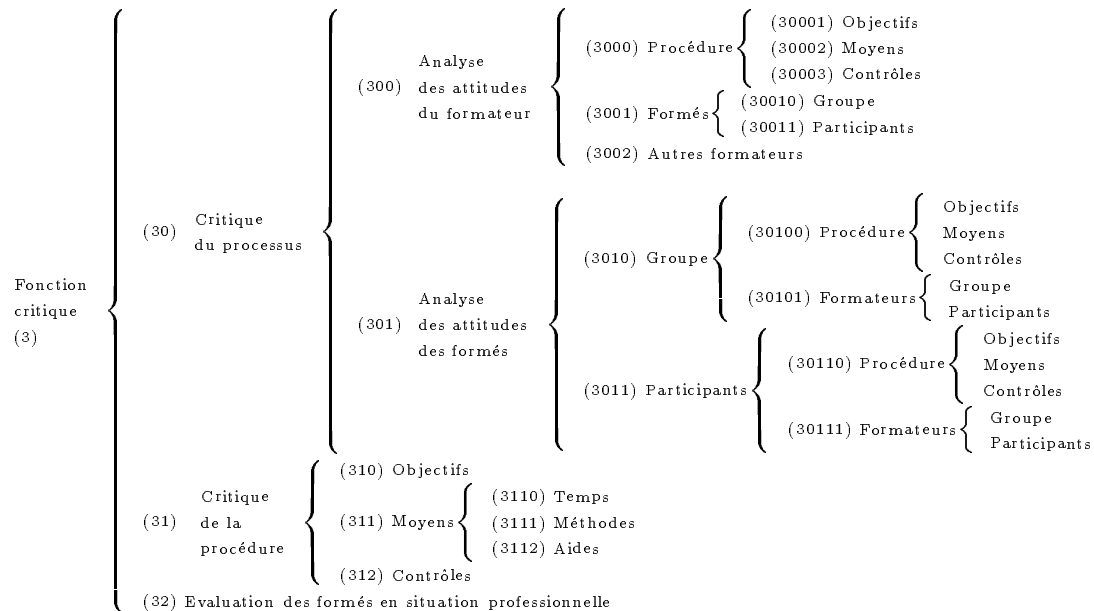
- la procédure, résultat de la fonction préparatoire
- les formés
- les formateurs

En résultat de cette fonction :

- les écarts

- les problèmes d'application

1.5.4 Fonction critique



La mise en œuvre de cette fonction a pour résultat la synthèse de l'analyse des écarts et des problèmes rencontrés en cours d'application. Cette fonction devrait se poursuivre après la fin de la formation, auprès des formés en situation professionnelle.

Le résultat de cette fonction est utilisé en "feed back" à la préparation de la formation suivante.

En entrée de cette formation :

- écarts et problèmes de l'application
- formés en situation professionnelle

En résultat de cette fonction :

- critique globale de la procédure et de la mise en application de la procédure.

1.5.5 Conclusion

Sur le terrain les fonctions ne sont pas toutes explicitement mises en œuvre. Les résultats de ces fonctions peuvent être discutés, ils caractérisent un enseignement, mais il semble que la fonction enseignante est irréductible au delà de ces fonctions.

L'objectif principal d'un stage de formation pédagogique devrait donc être la possibilité, pour le formateur, de mise en œuvre explicite de toutes ces fonctions. Ces deux descriptions

générales dans leurs applications possibles nécessitaient d’être complétées par une réflexion sur le contenu soit des boîtes du schéma (fig : 1.2), soit des extrémités des chaînes des tableaux d’analyse et essentiellement du point (2112) qui a retenu notre attention. Il s’agit en dernière analyse de point crucial. Comment, en effet, peut se réaliser le passage entre l’apport d’information, quelle qu’en soit la forme, et l’acquisition de cette information par l’élève ? Il est bien certain que les réponses que nous avons apportées sont, non seulement provisoires, mais incertaines.

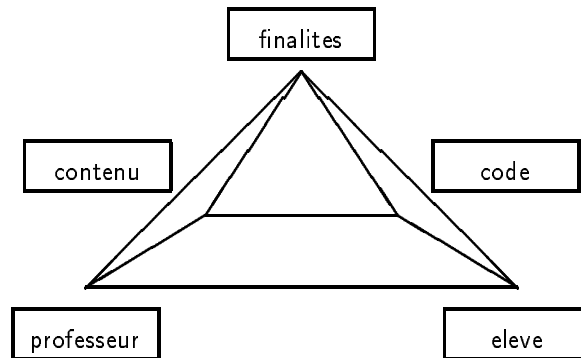


Figure 1.2:

Analyse de la “case” contenu (Fig : 1.2)

Il nous a semblé que la fonction de l’enseignement pouvait être concrétisée par 4 exigences, qui visent à ce que l’éducation ne soit pas uniquement une reproduction sociale “statique” mais aussi une action de changement, d’évolution.

- faire changer la somme des connaissances que possède l’être en formation : *Savoir*
- faire changer ses capacités : *Savoir-faire*
- faire changer ses attitudes : *Savoir-être*
- faire changer ses aptitudes : *Savoir-devenir*.

1.5.6 Savoir

Le savoir n’a pas d’existence réelle :

ce n’est pas un objet, une chose en soi que l’on peut s’approprier. Les documents, explications, illustrations... sont des représentations de certaines parties d’un savoir.

Détermination du savoir

1. **Référentiel** : devant un énoncé (au sens large du terme), on peut toujours déterminer à quel type de savoir on peut le référer. Il faut donc déterminer le principe différentiateur qui permet de rapporter tout énoncé à tel ou tel savoir.
2. **Sujet énonçant** : lorsqu'un énoncé (élément de savoir) est présenté par un sujet, ce qui importe c'est moins la personne, la conscience parlante, l'auteur de la formulation, que *la position* qu'occupe le sujet. « Un professeur de mathématique de 6^{ème} » en vaut un autre.
3. **Champ d'énonciation** : les énoncés n'existent pas isolément. Chaque présentation d'une unité de savoir, se fait dans une suite plus ou moins ordonnée, prend place parmi d'autres énoncés.
4. **Matérialité du savoir** : le savoir se présente non seulement sous la forme de documents, illustrations...mais aussi avec un statut, des règles de transcription, des possibilités d'usage ou de réutilisation.

Savoir, discipline, théories...

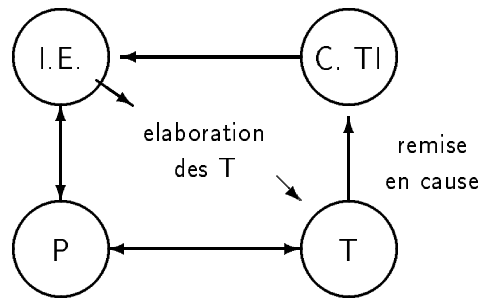


Figure 1.3: Elaboration des théories

1. La notion de savoir est générale, elle englobe tout aussi bien ce qui relève d'un statut scientifique et formalisé que le savoir empirique.

Il faut donc définir différents types de savoir, soit par le degré de développement, soit par les domaines auxquels il se réfère.

2. **Discipline** : une discipline porte sur des *phénomènes* (P), les rend intelligibles, établit des *correspondances*, a une certaine *capacité prédictive*. Ainsi, lorsqu'un sujet est en présence d'un problème qu'il ne sait résoudre, il doit "codifier" ce problème : distinguer et ordonner les étapes qu'il devra parcourir pour le traiter. La pensée devient alors "opératoire" (1.3).

Aux phénomènes, la discipline fait correspondre des *concepts* (C) grâce à *un corps d'informateurs* (I) ; elle établit des réseaux de correspondance dans le champ de concepts qui la structure, grâce à des *transformateurs* (T).

La *théorie* (TI) de la discipline s'élabore dans la construction hiérarchique des transformateurs.

L'*observation dirigée*, puis la constitution d'un corps d'enformateurs (E) permet la collecte de l'information.

La discipline s'organise autour d'un ensemble guide : la méthode (M). Elle met en œuvre les concepts, enformateurs, informateurs, transformateurs.

Toute discipline est insérée dans un corps social.

La caractéristique des disciplines relevant des sciences humaines (étude des conduites des hommes et des sociétés) c'est que l'information est aussi élucidation, interprétation, c'est à dire qu'à la forme vient s'adjoindre le sens⁴.

Une discipline existe en tant que telle lorsqu'on peut définir un *système* (S) autonome la concernant.

3. Relations entre savoir et discipline

Pour *l'apprentissage*, on peut présenter une juxtaposition de plusieurs disciplines plus ou moins voisines.

Pour *l'utilisation*, il peut y avoir coopération de plusieurs savoirs pour un projet commun.

Si l'on utilise des méthodes d'une discipline dans une autre discipline, on parle d'*interdisciplinarité auxiliaire*.

Interdisciplinarité complémentaire : le savoir porte sur des sujets communs à plusieurs disciplines.

Interdisciplinarité structurale : deux disciplines ont des interactions locales qui génèrent une discipline de niveau supérieur ou une discipline dérivée avec inclusion partielle des deux disciplines de départ.

ex : Electromagnétisme
 \downarrow
 Electricité \longleftrightarrow Magnétisme

Interdisciplinarité d'emboîtement : le savoir dans une discipline emboîte celui d'une autre, soit au niveau des objets soit au niveau des structures, (ex. épistémologie et psychologie).

Interdisciplinarité linéaire : une loi d'une discipline est utilisable dans une autre.

⁴L'important est de comprendre que le concept nécessairement impliqué, postulé, exigé dans tout le champ intelligible, est celui de la *traduction*. La parole se traduit en acte et l'acte se traduit en paroles. De même ce qui confère un sens au livre c'est de le lire, il ne peut y avoir sens sans symbole, ni symbole sans traduction.

Transdisciplinarité : des lois sont communes à plusieurs disciplines et concernent des secteurs importants.

co-disciplinarité : ou unité d'un ensemble de sciences dans lequel chaque discipline conserve sa spécificité. Par ex. co-disciplinarité des mathématiques à travers la théorie des ensembles et des catégories.

Savoir spécifique du formateur

1. Savoir sur le **contenu**, outre le savoir concernant la technique enseignée, le formateur doit livrer des renseignements sur l'organisme de formation, le déroulement de la formation, les services annexes tels que cantine, etc.
2. Savoir les buts poursuivis, **la finalité** :
 - Par l'xxxxxxxion, la société, etc.
 - Par lui-même
 - Par les stagiaires en tant qu'être en formation.
3. **Savoir concernant la préparation** de la transmission. Il doit connaître les différentes techniques pour choisir la technique la plus appropriée à telle ou telle situation.
4. Savoir concernant sa **fonction, son rôle et son statut**.
5. Savoir concernant les **phénomènes de groupes**
6. Savoir concernant la **psychologie des élèves**
7. Savoir concernant les **méthodes de travail**
8. Savoir concernant la **circulation des informations**, canal de l'information, formes des information, effets, etc.

1.5.7 Savoir-faire

Matérialisation du savoir

Sans la réalisation pratique, le savoir "théorique" n'est qu'un ensemble de mots. C'est au moment de l'acte, du faire, que la rencontre entre "symbolisation" et "réel" permet un ajustement. La forme achevée du savoir-faire est l'action qui ne nécessite plus de recherche.

Savoir faire et méthode

Au-delà de la simple méthode directement liée à une technique ou une discipline, il y a le savoir-faire en tant que capacité à utiliser son intuition ou les procédures et les moyens. Il ne s'agit plus de la simple application des connaissances constituées, mais de la manifestation d'une orientation dont l'origine est méconnue. Il s'agit d'une *orientation* des *préalables*, d'une *intuition* travaillée.

On peut distinguer entre un savoir-faire lié à une "simulation inconsciente" et "hasard" comme composante de l'évolution.

Le savoir-faire est différent de la technique et de l'épistémologie, mais participe des deux.

Savoir-faire du formateur

Les situations de formation ne permettent qu'une faible réflexion au moment de l'action. La réflexion ne semble avoir vraiment lieu qu'avant l'action de formation (stage de préparation, mise en forme du travail par la progression ou autre) ou après (synthèses, temps de réflexion...). Le savoir serait alors la capacité de trouver l'attitude propre dans une situation immédiate.

1.5.8 Savoir être

La caractéristique de l'être humain semble être la fonction symbolique. L'être humain est un être en relation,

- avec des objets (par ex. : dans l'exercice de sa profession technique)
- avec des individus (savoir être humain)
- avec des groupes (savoir être social).

Conduite, motivation, attitude

Le savoir-être semble lié à la possibilité d'une *remise en cause* de *ses attitudes*. Le désir vise un être idéal, objectif final et nécessite l'évaluation de l'*être actuel* avec l'*idéal*.

- La *conduite* est un ensemble d'opération qui tend à réduire l'écart, la distance avec la visée.
- La *motivation* est ce qui oriente à un moment précis vers le sens de la conduite.
- L'*attitude*, la configuration qui prépare et fait attendre ce sens.

L'interprétation ajoute quelque chose au connu, elle donne le lien qui parcourt le connu et, ce, vers quoi il tend à avancer. Elle est unificatrice quand elle *révèle* un sens de l'attitude et que cette révélation est *acceptable*.

Sens, faux sens, déséquilibre, tension

La perception des conduites de l'autre est inductrice de la conduite de soi, *mais peut-être ou non pertinente*.

S'il y a *faux-sens*, il y a nécessairement *conduite non atteinte* et source de *déséquilibre*, par conséquent de *tension*.

1.5.9 Savoir devenir

Le devenir d'un être humain se caractérise par un processus de symbolisation. Il semble que ce processus puisse être dégagé tant sur le plan d'un "savoir-devenir-autre" vis-à-vis du "savoir-faire" (attitude critique vis-à-vis du savoir, des méthodes et de soi) que sur le plan du développement de la personnalité.

Le savoir-devenir est caractérisé par l'aboutissement d'une dialectique en 4 phases.

1. **Phase relative**, c'est la phase d'identification "je suis comme vous. . ."
2. **Phase d'équivalence**, la relation avec l'autre particulier s'étend à une constellation d'autrui (autres stagiaires, autres personnes du même âge, etc.)
3. **Phase générale**, chacun des autres renvoient une image différente du sujet et une personne est choisie comme équivalent général, les autres sont relativisés par rapport à cette image privilégiée : ex. le professeur peut être choisi comme représentant privilégié de la catégorie professionnelle à laquelle il appartient ou souhaite appartenir.
4. **La forme idéale**, il faut alors que la personne qui sert de référence soit exclue du monde des autres, de la même manière qu'une marchandise ne peut se trouver sous la forme d'équivalent générale "que parce qu'elle est exclue elle-même des autres marchandises (l'or est désigné comme « dieu des marchandises » opposé aux marchandises profanes)".

Le savoir-devenir est un *savoir être libre* de se choisir par rapport à ce qui nous *détermine*.

Tant que le sujet se compare, s'identifie sans en avoir conscience, il est déterminé par ses choix à son insu. C'est après avoir dépassé la forme idéale, que le sujet s'assure librement la maîtrise de son devenir.

Le savoir devenir est un *savoir aider* les autres à devenir.

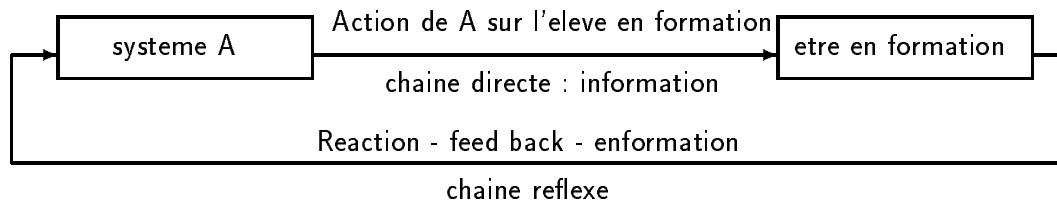
Puisque c'est la prise de conscience des déterminants qui assure au sujet son accès à la liberté, c'est l'aide des autres qui permet d'y atteindre, à la condition que cette aide vise à la prise de conscience des conditions de ses choix.

1.6 Préparation du contenu

Les 4 savoirs qui constituent le contenu peuvent être présentés sous des formes très différentes :

- exposés oraux,
- exposés écrits,
- enseignement programmé,
- enseignement magnétoscopé,
- travaux de groupe,
- mise en situation réelle, etc.

Si l'on appelle système A l'ensemble constitué par un élément de savoir et la forme dans laquelle il est transmis, et être en formation celui qui va acquérir cet élément de savoir, on peut dire que l'être en formation a à comprendre la signification du système A. Cette compréhension est d'autant plus grande que le système comporte moins d'informations nouvelles à transmettre à l'être en formation (1.6).



C'est à repérer l'écart qui le sépare de son projet que le sujet peut se constituer dans sa subjectivité à se former. Le caractère irréductible de cet écart est le moteur même du désir de formation. C'est aussi à maintenir l'écart entre la demande de l'être en formation et l'offre du formateur, contre l'illusion fusionnelle d'une coïncidence parfaite, que fonctionne le processus de formation. Cet écart ne peut être soutenu que par référence à un tiers représenté par les "système A" et l'application des règles de fonctionnement : c'est à dire à un *savoir en constitution*.

Pour que le pouvoir pédagogique ne soit pas toute puissance, il faut que le savoir soit en position tierce, la fonction du savoir doit procéder d'un lieu autre que les positions du maître et de l'élève. Le savoir tiers représente alors la loi à laquelle sont également soumis le pédagogue et l'être en formation.

Pour présenter cet élément tiers, il y a l'autre extrémité du champ pédagogique, la fin de la formation. Le pressentiment de l'élève c'est l'existence de ce terme. De la même manière, il faut tenir compte de la croyance de l'éducateur et de son désir quant à la fin de la formation. L'intervention du pédagogue se justifie alors en fonction de ce terme final et de la visée "d'après-coup".

1.7 Analyse des messages

1.7.1 Modes d'expressions

La fonction expressive

est centrée sur le destinataire (ou émetteur) du message. Elle exprime l'attitude de l'émetteur à l'égard du contenu de son message et de la situation.

Tout ce qui, dans un message écrit ou parlé, trahit la personnalité de l'émetteur, relève de la fonction expressive (la fameuse expression "moi je" par exemple, mais aussi la présence d'interjection à valeur émotive, de jugements subjectifs, d'intonations caractéristiques, etc.).

La fonction conative

est orientée vers le destinataire. Tout ce qui, dans un message concerne ou met en cause directement le destinataire de ce message relève de la fonction conative (les manifestations les plus évidentes de la fonction conative sont impératifs "levez-vous... sortez... taisez-vous..." et les vocatifs).

La fonction référentielle

(dite aussi dénotative) est centrée sur le référent. Tout ce qui, dans le message, renvoie aux référents situationnels ou textuels relève de la fonction référentielle.

En résumé, nous dirons que la fonction expressive est centrée sur le *je* ; la fonction conative sur le *tu* ; la fonction référentiel sur le *il* (ce "il" étant grammaticalement neutre).

La fonction phatique

est centrée sur le "contact" (physique ou psychologique), tout ce qui dans un message, sert à établir, maintenir ou couper le contact (donc la communication) relève de la fonction phatique. Aussi lors d'une conversation téléphonique le traditionnel « allo » établit le contact, les « vous m'entendez », « ne quittez pas » maintiennent le contact, les « je raccroche » « je coupe » interrompent la communication.

La fonction phatique manifeste essentiellement le besoin ou le désir de communiquer. On pourra observer que le langage des enfants recourt fréquemment à cette fonction linguistique (« dis maman », etc.).

La fonction métalinguistique

est centrée sur le code. Tout ce qui, dans un message sert à donner des explications ou des précisions sur le code utilisé par le destinataire relève de la fonction métalinguistique.

Ainsi le destinataire peut avoir besoin de poser des questions sur les termes utilisés. « Que voulez-vous dire ?... Qu'est-ce que cela signifie ? » et le destinataire peut apporter des précisions sur son propre langage « j'entends par ce mot... » « c'est à dire... » etc. Au cours d'une leçon de vocabulaire, le dialogue entre l'xxxxxxxeur et l'enfant recourt abondamment à la fonction métalinguistique (le métalangage est un langage parlant du langage lui-même).

La fonction poétique

est centrée sur le message en tant que tel. Elle « met en évidence le côté palpable des signes » (Jakobson). Tout ce qui, dans un message, apporte un supplément de sens au message par le jeu de sa structure, de sa tonalité, de son rythme, de ses sonorités, relève de la fonction poétique.

La fonction poétique ne concerne pas la seule poésie. Admettons toutefois qu'en poésie la fonction poétique est dominante, alors que, dans les autres formes d'expression linguistique, elle est accessoire. Le schéma suivant indique les correspondances à établir entre les éléments de la communication et les fonctions du langage.

Code herméneutique :

l'ensemble des unités qui ont pour fonction d'articuler, de diverses manières, une question, sa réponse et les accidents variés qui peuvent ou préparer la question ou retarder la réponse ; ou encore : de formuler une enseigne et d'amener son déchiffrement.

Appelons un *signifié*, ou encore un sème, un élément destiné à se fixer en plusieurs lieux du texte, capable d'entrer en composition avec d'autres éléments du même genre pour former des caractères, des atmosphères, des figures, des symboles.

Unités du champ symbolique :

les unités articulées selon les figures de rhétoriques.

On peut modifier l'allure du message par une suppression ou une adjonction ou les 2 en même temps d'éléments. En fonction du niveau (mot, phrase, texte etc.) auquel s'effectue la modification, on obtient différents types d'énoncés.

	Métafoles grammaticales (code)			Métafoles logiques (référent)
	EXPRESSION		CONTENU	
	A. Métafoles	B. Métafoles	C. Métafoles	D. Métafoles
OPERATIONS	sur la morphologie	sur la syntaxe	sur la sémantique	sur la logique
1. Suppression				
1.1 Partielle...	Aphérèse, apocope, syncope, synérèse.	Crise	Synecdoque et antonomase généralisantes, comparaison, métaphore in praesentia.	Litote 1
1.2 Complète...	Délétion, blanchissement	Elipse, zeugme, asyndète, parataxe.	Asémie	Réticence, suspension, silence
2. Adjonction				
2.1 Simple...	Prosthèse, diérèse, affixation, épenthèse, mot-valise	Parenthèse, concaténation, explétion, énumération	Synecdoque, et antonomases particularisante, archilxie	Hyperbole, silence hyperbolique
2.2 Répétitive...	Redoublement, insistance, rimes, allitération, assonance, paonomase.	Reprise, polysyndète, métrique, symétrie	néant	Répétition, pléonasm, antithèse.
3. Suppression-adjonction				
3.1 Partielle...	Langage enfantin, substitution d'affixes, calembour	Syllepse, ancoluthe	Métaphore in absentia	Euphémisme
3.2 Complète...	Synonymie sans base morphologique, archaïsme, néologie, forgerie, emprunt	Transfert de classe, chiasme.	Métonymie	Allégorie, parabole, fable
3.3 Négative...	néant	néant	Oxymore	Ironie, paradoxe, antiphrase, litote 2
4. Permutation				
4.1 Quelconque...	Contrepet, anagramme, métafhèse	Tmèse, hyperbate	néant	Inversion logique, inversion chronologique
4.2 Par inversion...	Palindrome, verlen	inversion	néant	

Unités d'action

qui s'organisent en suites.

Code culturel

ou référentiel : l'énoncé est proféré par une voix collective, savoir ou sagesse auxquels le texte se réfère.

1.8 Philosophie et finalités

Plutôt que de faire l'inventaire des finalités et des philosophies de l'enseignement, nous avons cherché une classification.

La typologie retenue se réalise sur 4 critères :

- interaction,
- totalité,
- finalité,

- reproductibilité.

Ces critères ne sont pas exclusifs, mais interdépendants.

La notion d'interaction se définit à partir de l'*activité* : on parle d'activité pour tout élément qui utilise de l'énergie. Si l'activité est humaine, on parle d'*action* et d'*interaction* pour toute action comprenant une pluralité d'acteurs, une communication symbolique inter-acteurs⁵, une dimension temporelle et des *objectifs*. L'interaction répétée et persistante (reproductible) devient alors *relation sociale*. L'enseignement est un système de relations sociales dont l'étude requiert une perception de la *totalité*. La totalité c'est l'ensemble d'éléments qui concourent au même objet. Mais il faut distinguer entre objectifs réels et objectifs apparents.

Le schéma 1.1, pourrait comporter une flèche qui part des boîtes élèves pour aller à la boîte finalité philosophie. En effet, on a coutume de penser que la nouvelle génération formée par un enseignement finalisé va influencer à nouveau la finalité et la philosophie. On réfère alors à un modèle circulaire. En fait, il ne s'agit pas uniquement de causalité circulaire. Il est plus efficace de penser le système comme "reproductible", téléonomique et dialectique (entre invariance et changement). Plus précisément il faut analyser la contraction entre la partie et le tout, la dialectique entre l'intention d'un sous-système et la quasi-intention de l'organisation.

C'est à partir de l'enseignement civilisé dans le tiers monde que nous pouvons voir la caricature de notre idéologie du savoir.

Commençons par reconnaître notre tradition démocratique : il y a des fils d'ouvriers à l'université tout comme les "facs" accueillent les étudiants des pays sous développés.

Le sous-développement pour nous c'est : ignorance, maladie, faim. Mais ces pays qui vivaient depuis si longtemps sous les "blancs" étaient organisés par leur propre système de relations (voir Levi-strauss).

L'arrivée du savoir industriel est précédé par la mise en place d'un comportement de consommateur avant la mise en place des moyens de production (créer le besoin). Puis on exporte la santé, l'éducation, les plans de développement, on installe ainsi des nouvelles relations de domination pas seulement économiques, mais politiques et surtout culturelles.

Le savoir est présenté comme une chose en soi que l'on peut s'approprier. La civilisation possède un stock de connaissances dont les autres sont démunis. « Qu'ils apprennent à lire, et l'écart peut se combler. » De même, l'étudiant, le stagiaire comble l'écart qui le sépare du diplôme par une appropriation de connaissances (souvent livresque) puis après sa réussite ne lit plus.

Ainsi on voit se construire une ligne de partage entre "les créateurs de savoir", ceux qui ne peuvent "mémorisateurs de savoir", ceux qui ne peuvent que mémoriser, désirent recevoir ce savoir. Que donner en échange ?

Mais pour rationaliser ces positions, plusieurs théories sur la philosophie et les finalités de l'enseignement ont été proposées :

⁵Voyez *spect-acteur, observ-acteur...*

1. Les théories idéalistes de type platonicien, selon lesquelles l'information dans le monde sensible est due à des formes idéales qui descendent en quelque sorte dans notre monde, on s'y manifestent d'une manière ou d'une autre. Malgré l'aspect différent de leur philosophie, Platon, Aristote, Leibniz, adoptent ce schéma.
2. Les théories mécanistes qui rejettent l'idée d'un réservoir de formes transcendantes et font sortir l'information de pures combinaisons fortuites d'éléments existant dans notre espace, ou des théories "géométriques" pour lesquelles les modes dérivent d'une nécessité géométrique ingérente à la nature des choses, comme dans les philosophies de Descartes et de Spinoza.
3. Les théories dialectiques, pour lesquelles les formes nouvelles apparaissent selon une nécessité logique immanente à la réalité unique qui pose d'elle-même ses divers moments.
4. Les théories de l'expérience pure, avec le pluralisme, le "tychisme" de Jaurès ou de Peirce, et en général, l'empirisme absolu, qui accepte l'expérience de la nouveauté comme toutes les autres expériences.
5. Les théories de l'émergence, de la contingence, de l'évolution créatrice (Bergson) de la liberté pure (Sartre), c'est à dire sans normes, sans valeurs ou essences contrôlantes, de la liberté telle que l'entend l'existentialisme.

La théorie des systèmes

Instrument d'analyse scientifique des phénomènes administratif et éducatif (1.4).

Alors que l'activité administrative est essentiellement transformation de l'information en vue de l'action sur l'environnement matériel ou social, l'activité éducative est transmission d'une information organisée, en vue de créer, chez celui qui la reçoit, l'aptitude à l'action, au sens le plus général de ce dernier mot et, finalement l'aptitude à vivre, car il importe que soit développée, pour tout un chacun, non seulement la capacité d'agir, mais aussi d'être soi-même avec les hommes.

Dans l'activité administrative, c'est la mise en œuvre qui est *essentielle*, encore que la mise en œuvre (réception, conversation, émission) n'est évidemment que *nécessaire*. Dans l'activité éducative, c'est la mise en place qui est essentielle, encore que l'information doit être préparée par l'enseignant sous une forme assimilable et que l'enseigné doit aussi le mettre en œuvre (exercices, méthodes actives...).

Plus précisément, l'activité administrative est une activité de transduction, c'est à dire de transformation de messages relatifs à des buts en messages à portée opérationnelle (c'est un aspect essentiel de la régulation). Quant à l'activité éducative, elle tend à l'accumulation de l'information structurelle (structurée et structurante...).

Par système finalisé, on entend un système à qui est assignée une fin (système non-autonome) ou qui s'est assigné une fin (système autonome).

Tout système finalisé comporte un/des organes effecteurs (E) et un/des organes gouverneurs (G).

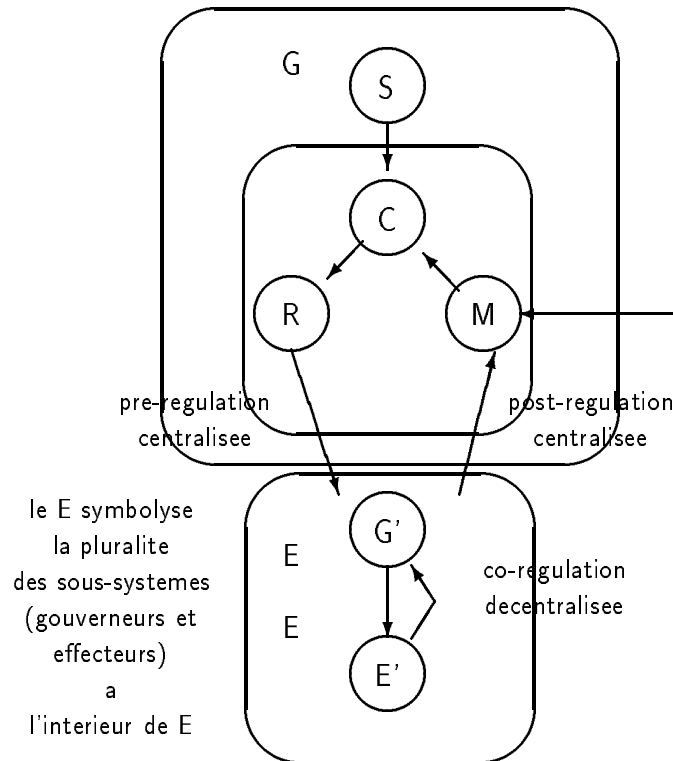


Figure 1.4: Système éducatif

L'organe gouverneur pilote l'effecteur (en assure la régulation) par des "messages" (flux d'information).

L'organe G est lui même composé de 2 sous-systèmes : le selecteur de finalité (S) et le transducteur (T).

Le message émanant de S est l'image anticipé du résultat de l'action projetée. Or les messages à transmettre à E n'ont une portée opérationnelle que s'ils sont l'image du comportement assigné à E, c'est à dire représentent des séquences ou arbres d'opérations à accomplir.

Dans les systèmes complexes, il existe à divers niveaux du système une multi-régulation décentralisée qu'on peut appeler co-régulation.

Le transducteur comporte 3 organes : un organe de calcul (au sens large) et de comparaison (C). C'est l'organe principal du transducteur qui, nanti de modèles convenables, transforme les messages relatifs aux buts en message en portée opérationnelle.

Mais l'information émanant de C, lequel opère, pour des raisons d'économie, à bas niveau énergétique, doit être ensuite amplifiée et diffusée vers les organes effecteurs. C'est le rôle de R, organe de relais. Enfin, l'effecteur et l'environnement renvoient de l'information vers T, ce qui permet la post-régulation et l'affinement progressif du modèle. C'est l'organe de mesure (et plus généralement de rassemblement de l'information) M qui recueille cette

information.

Il est clair que les organes de régulation et notamment les transducteurs ne peuvent assumer leurs fonctions que s'ils disposent d'informations. Il s'agit non seulement de l'information "courante", de flux, de nature axiologique ou factuelle, mais aussi de lots ou "stock" d'informations "mis en mémoire", et enfin d'information organisée, de schémas, de modèles, de réseaux préalablement constitués et périodiquement modifiés ou adaptés : c'est ce qu'on appelle l'"information structurée" qui peut être non seulement structurée, mais aussi structurante.

Tout organe de régulation comporte un organe d'entrée (e), un organe de transformation (t), un organe de mémoire (m) et un organe de sortie (s). (fig : 1.5).

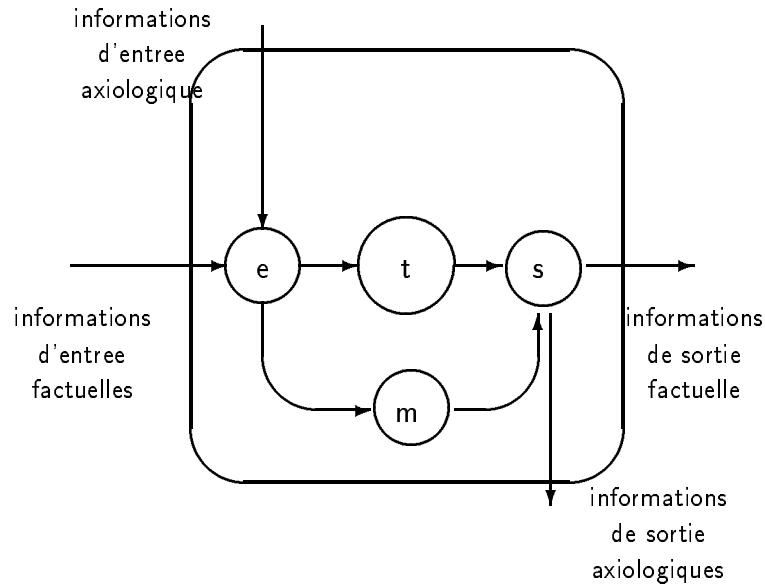


Figure 1.5: Système général

Les messages émanant des organes de régulation (notamment règles, ordres, consignes, programmes) sont évidemment structurés. Ce sont des modèles de comportement. On a vu aussi que l'organe de régulation ne peut accomplir sa mission que s'il détient un modèle au moins partiel du système effecteur et de l'environnement, c'est à dire des représentations simplifiées, mais suffisamment fidèles, de l'un et de l'autre ou d'une partie de l'un et de l'autre.

Les organes de régulation des systèmes doivent acquérir une aptitude à construire des modèles descriptifs, prévisionnels et décisionnels.

Les structures informationnelles s'établissent soit grâce à des messages pré-régulateurs imposés, notamment par les parents, les maîtres, "les supérieurs", soit par imitation de ceux-ci et plus généralement d'autrui (co-régulation) soit par feed-back, c'est à dire par post-régulation (essais et erreurs, expériences tests, expériences vécues).

L'éducation (au sens large : y compris l'apprentissage et la formation) apparaît alors

comme le moyen essentiel de l'accroissement de l'information structurelle. Il s'agit non seulement de l'accroissement de l'information structurée (la connaissance, le savoir), mais aussi de l'information structurante (développement de l'aptitude à agir, à découvrir, à changer et aussi à apprendre : on apprend à apprendre).

Non seulement l'individu apprend à apprendre, mais aussi le groupe. Les organes administratifs jouent un rôle essentiel dans l'adaptation sociale. L'administration publique est "mémoire" de la société, mais joue un rôle de premier plan dans le "learning" collectif.

La complexité d'un système de régulation, c'est à dire son niveau d'information structurelle, d'où procède la variété des messages qu'il peut recevoir, élaborer et émettre dans un temps donné, doit être du même ordre de grandeur que celle du système à piloter pour que la régulation soit efficace.

Des aspects psycho-sociologiques des rapports entre administration et éducation

L'*activité administrative* n'est éducatrice pour celui qui s'y livre que si elle comprend une partie notable, sinon la totalité, des opérations intellectuelles du processus administratif : rassemblement de l'information pertinente en considération du but assigné, mise en ordre de l'information et constitution d'agrégats convenables, construction de schémas ou de modèles de prévision et de décision, recherche des itinéraires les plus convenables pour atteindre le but, essai d'appréciation des solutions possibles, élaboration de programme d'action, conduite et contrôle de l'exécution.

C'est d'ailleurs en matière d'enseignement que les impératifs de la gestion sont peut-être les plus manifestes. L'appui "logistique" y est plus nécessaire que dans les autres activités ; car même dans une petite unité, on n'échappe pas aux suggestions des programmes, des horaires, de l'organisation des stages, des contracts, de la préparation des documents, de l'achat et de l'entretien du matériel, etc.

On observe cependant une situation assez voisine en matière de *recherche*, au point que l'administration de la recherche fait elle-même l'objet de recherches. On remarquera d'ailleurs que l'administration doit s'administrer elle-même de sorte qu'il existe une administration de l'administration (personnel, matériel, comptabilité...).

On peut avancer que l'xxxxxxxion est un système social soumis à un ensemble de norme, de nature juridique principalement, émanant pour l'essentiel de l'autorité publique.

Ainsi l'xxxxxxxion peut être regardée, en premier lieu, comme un ensemble de situations et de relations juridiquement définies⁶, dont certaines d'entre elles au moins sont stables ou durables (le mariage, le régime politique, le système fiscal, la sécurité sociale).

Mais on peut dire aussi qu'une xxxxxxxion est une entité juridiquement définies comportant un ensemble d'organes et de fonctions. Nombre d'entités organiques sont dotées de la personnalité morale (ex : la commune, l'hôpital public, la société anonyme), mais d'autres sont des entités sans personnalité (ex : la cour d'appel, les services publics en régie, les diverses commissions administratives).

⁶Voyez par exemple les textes sur les élections d'élèves et le conseil de perfectionnement

Les sociétés humaines sont des sociétés en changement. C'est là une autre caractéristique de celle-ci. Les sociétés animales sont stables. Dans les sociétés humaines, l'accumulation s'opère dans tous les domaines, surtout dans la technologie et celle-ci sera elle-même un facteur important du changement social.

Le changement qui affecte le domaine économique, social, culturel et politique peut donc être fortuit, spontané, non-voulu, du moins explicitement non délibéré. Mais le changement est aussi recherché et provoqué, car il existe au sein de la société des organes ou agents qui ont "une certaine idée" de ce que doit être la société (les organisations politiques, les partis, les syndicats, etc... et aussi administrateurs et universitaires).

1.9 Analyse des relations Professeur-Elèves

Le champ pédagogique

1.9.1 Réseaux de groupe

Premièrement le problème est de savoir si, au point de vue rendement, il est préférable que le groupe de travail s'adapte à un réseau de communication formel ou si l'on doit laisser au groupe la possibilité de choisir son mode de communication.

Deuxièmement on peut se demander si, parmi tous les réseaux de communication, tous logiquement bien adaptés à la réussite d'un travail déterminé, il en existe un qui permette un rendement nettement meilleur que les autres ?

Quelle influence un tel réseau pourrait avoir sur l'apparition du leadership sur le développement de l'organisation et le degré de résistance à la désagrégation du groupe ?

De nombreuses études ont été organisées sur les groupes et ont abordées les problèmes des réseaux de communication. De plus, les *analyses* faites sur ces réseaux ont été étudiées dans des optiques diverses correspondant à des approches différentes (cliniques, psychanalytiques, expérimentales, etc...) du problème.

Expérience de Bavelas 1950

Propriétés géométriques des réseaux de communication

En étudiant un groupe de travail nous voulons savoir qui peut communiquer et avec qui. Par hypothèse nous dirons que toute liaison est symétrique. La variable sera la manière dont cinq individus sont en liaison.

Description :

Dans le réseau A (fig : 1.6) chacun des membres peut communiquer avec 2 autres membres directement et peut communiquer avec tous les individus sans employer plus d'un relais.

Dans le réseau B deux des membres doivent passer par trois autres individus pour communiquer entre eux.

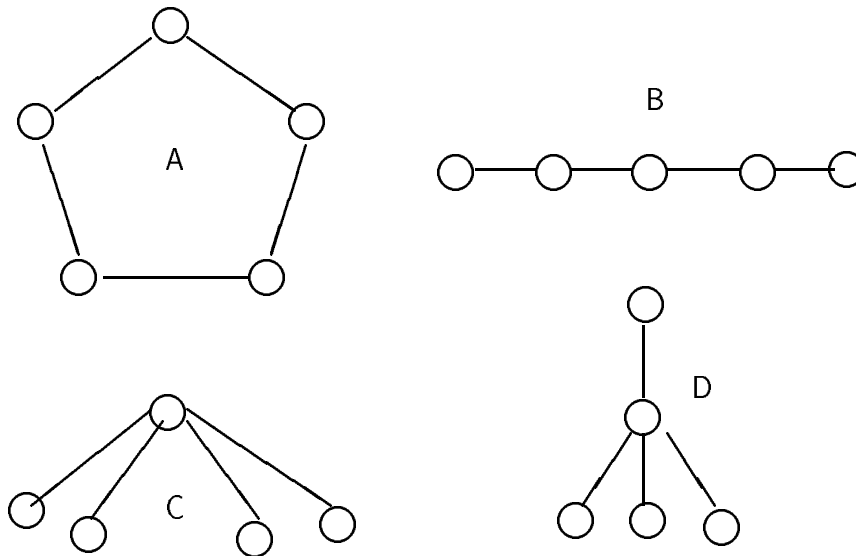


Figure 1.6: 4 géométries de communication

Dans les réseaux C et D un des membres peut communiquer directement avec tous les autres.

D'où la notion de distance entre les individus d'un groupe.

Méthode d'évaluation des distances.

Description :

Dans le réseau A (fig : 1.6) chacun des membres peut communiquer avec 2 autres membres directement et peut communiquer avec tous les individus sans employer plus d'un relais (1.7).

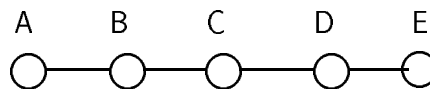


Figure 1.7: Evaluation des distances

A à B =	1	B à A =	1	C à A =	2	D à A =	3	E à A =	4
A à C =	2	B à C =	1	C à B =	1	D à B =	2	E à B =	3
A à D =	3	B à D =	2	C à D =	1	D à C =	1	E à C =	2
A à E =	4	B à E =	3	C à E =	2	D à E =	1	E à D =	1
<u>A à ttes :</u>	<u>10</u>	<u>B à ttes :</u>	<u>7</u>	<u>C à ttes :</u>	<u>6</u>	<u>D à ttes :</u>	<u>7</u>	<u>E à ttes :</u>	<u>10</u>

En employant la même méthode d'évaluation des distances on aurait dans :

- le réseau A (1.6) $\Sigma d = 30$
- le réseau C (1.6) $\Sigma d = 32$

Notion de distance relative

Dans les réseaux B et C (1.6) la somme des distances de b et b' aux autres membres est la même (7). Par contre la somme des distances de tous les membres entre eux est différente (40 pour B et 32 pour C).

Il est donc nécessaire d'instituer une autre notion : celle de distance relative.

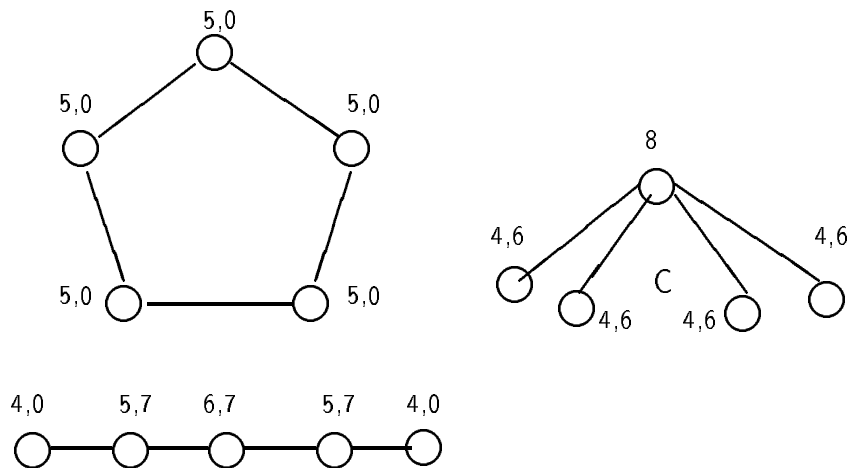
$$\frac{\text{Somme des distances entre tous les membres du réseau}}{\text{Somme des distances d'un membre du réseau aux autres}} = \frac{\Sigma d(x,y)}{\Sigma d(b,x)}$$

soit dans la figure 1.6

$$B \implies b \dots \frac{40}{7} = 5,7$$

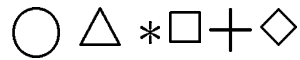
$$C \implies b \dots \frac{32}{7} = 4,6$$

Nous pouvons faire le même calcul pour chacun des réseaux et nous obtenons : (1.9.1)



Expériences à partir de réseaux sélectionnés

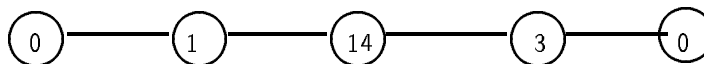
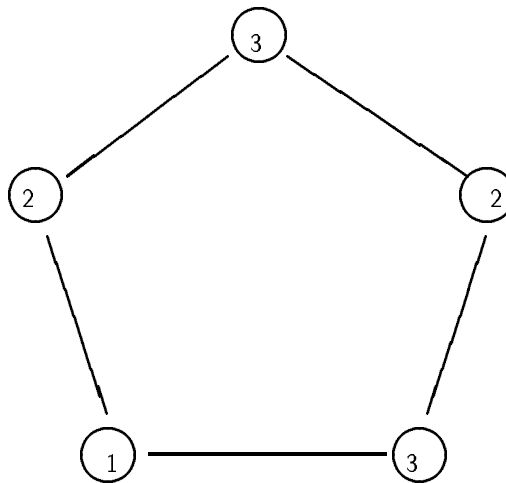
S. Smith reprend l'expérience de Bavelas limitée au réseau en cercle et en chaîne. Chaque membre du groupe dispose d'une carte sur laquelle figurent cinq symboles tirés d'un ensemble de 6 possibles :



Le groupe doit par communication non verbale retrouver l'unique symbole commun à chacune des cartes. La performance de chaque type de groupe est évaluée en fonction de la réussite dans la résolution de 15 problèmes.

- le réseau en cercle a fait une moyenne de 14 erreurs
- le réseau en chaîne a fait une moyenne de 7 erreurs.

De plus on demande à chacun des membres de désigner celui d'entre eux qui apparaissait comme le leader.



N.B : (1.9.1) le réseau en cercle ne peut clairement se prononcer alors que le réseau en chaîne indique clairement comme leader celui qui occupe la position centrale. Une autre observation a été faite concernant le moral des groupes.

Le moral était meilleur dans le réseau en cercle que dans le réseau en chaîne.

Le moral des individus occupant les positions les moins centrales était le moins bon.

H. Leavitt a repris l'expérience précédente en l'étendant à quatre réseaux et en faisant une étude plus détaillée, surtout en ce qui concerne le moral. Les résultats obtenus confirment ceux de Smith.

Ces études donnent expérimentalement les différentes possibilités de réseaux de communication. Elles ont l'avantage d'être précises. Par contre on peut leur reprocher de ne pas représenter exactement la réalité. Dans l'étude que nous avons décrit, chacun des membres avaient une même quantité d'informations.

D'autres expériences qui n'ont pu être chiffrées, mais qui n'en demeurent pas moins intéressantes, ont fait apparaître un certain nombre de phénomènes.

Luce (1950) définit le degré de connexité. C'est le plus petit nombre de canaux dont le retrait entraîne la déconnexion du réseau. Flamand (1963) pense que l'essentiel d'une théorie des réseaux de communication peut être fondée sur l'étude des rapports entre le processus de communication tel qu'il serait sans contrainte matérielle et le réseau de ces contraintes matérielles.

En 1954 Gilchrist et Shaw ont repris les expériences de Smith et Leavitt en donnant plus d'informations aux sujets périphériques qu'au sujet central :

- chez les périphériques la rapidité de résolution d'un problème et le moral sont d'autant plus élevés que les sujets disposent de plus d'informations.
- chez le sujet central on constate un seuil de saturation lié au nombre croissant des messages qu'il lui faut assimiler et coordonner. Au delà de ce seuil sa rapidité et son moral diminuent.

Conclusion

Il devient de plus en plus évident qu'un progrès fondamental dans la compréhension sociale inter-individuelle doit reposer sur une inter-communication plus adéquate. Par exemple dans le domaine scientifique le temps des chercheurs solitaire est dépassé et on ne peut plus concevoir autre chose que des équipes de recherche, *il en est de même en pédagogie ou le travail d'équipe doit remplacer le travail individuel.*

Qu'advient-il du rendement et du moral du groupe au travail quand on apporte une restriction à la communication, dans un sens plutôt que dans un autre ? Les différences les plus clairement révélées ont trait à :

- la situation dans le réseau d'un leader reconnu.
- la probabilité des erreurs dans le travail.
- la satisfaction générale des membres du groupe.

Dans les réseaux à très forte "centralisation" condensée l'organisation s'élabore plus facilement, devient plus stable, les erreurs dans le travail diminuent. Mais le moral des membres

du groupe a tendance à baisser et affecte négativement à la longue échéance, la stabilité et la précision du travail.

Enfin, en se fiant aux indications des quelques essais expérimentaux effectués à ce jour, on peut dire que l'apparition et l'utilisation de nouvelles méthodes de travail diminueront si la centralisation des individus est de plus en plus condensées.

Ex. Dans un groupe l'individu auquel venait à l'esprit *la méthode* originale de procéder était forcé par le leader de l'oublier.

De telles pertes de potentiel productif existe dans la plupart des groupes de travail et sont énormes dans la société prise dans son ensemble.

“Même les organisateurs les plus conscients et les plus compétents de formation d’adultes se posent toujours la question du **Pouvoir** et se *perdent* en considérations *subtiles* sur les problèmes humains soulevés par l’autorité du formateur. Dans la situation scolaire traditionnelle le *Savoir est le Pouvoir*. Cela se justifie dans la mesure où est nécessaire l’apprentissage simultané de connaissance de base et d’une *discipline* commune (*indispensable* pour éviter les *désordre* dans le groupe-classe).

A tous les niveaux de la formation surgiront des problèmes humains et inter-humains. Ceux-ci sont inévitables.”⁷

Nous posons l’hypothèse qu’il ne s’agit en aucune façon de considérer la fonction enseignante comme freinée par les *problèmes humains*. Nous pouvons même dire qu’il n’y aurait pas de formation sans relation humaine. Il nous faut, loin de vouloir éviter, connaître cette relation.

- Premier obstacle : les sciences humaines ne seraient pas des sciences exactes.

Vieux débat, et pourtant...

Dans un premier temps, nous commencerons un catalogue des méthodes pédagogiques. A chaque pas nous mettrons en relief les objets que met en œuvre la méthode et les relations entre ces objets. Nous espérons faire apparaître ainsi plusieurs modèles (au sens des couturiers) de cette fonction.

Dans un deuxième temps, il faudra reprendre ces différents modèles pour rechercher s’ils représentent une ou plusieurs structures. Nous décidons donc de nous placer à un niveau technique hors du champ de l’analyse sociologique et hors du champ de la psychologie génétique.

- Deuxième difficulté : le corpus

Nous diviserons notre champ d’analyse en trois catégories :

- enquête
- littérature et mythes
- écrits pédagogiques

Pour faire apparaître les modèles nous puiserons tour à tour dans chacun de ces domaines.

- Troisième préalable : les postulats

1. Nous admettrons que toutes formulations (quotidienne, mythique, etc.) a sa raison d’être, qu’aucun hasard ou volonté mystérieuse n’est à l’origine de la perception ou du projet du sujet (formé ou formateur).
2. Que tout sujet adulte confronté à une situation éprouve le besoin de donner un sens, d’interpréter de façon cohérente avec son système

⁷Mucchielli, Méthodes actives pour adultes, p18-20

3. que le sujet adulte a une connaissance de lui-même, connaissance qui peut se définir comme un ensemble d'énoncés que le sujet possède sur lui-même⁸.
4. que ces énoncés sont de deux types :
 - ignorés par le sujet, ils sont *mis en scène*
 - plus ou moins connus ils sont *mis en sens*
5. ces énoncés sont interdépendants et constituent la structure de la personne
6. ces énoncés lui ont été fournis par le discours des autres et par conséquent le sujet est structuré *par* le langage.
7. Le propre du sujet est d'être plus ou moins en proie à un doute concernant ces énoncés, sa vérité est celle de ses sentiments. Il cherche donc toujours la présence d'un autre réel qui viendrait incarner le garant de sa certitude sur lui-même et sur son modèle de la réalité.

Cette illusion est la **cause** de ce que l'on peut nommer le transfert⁹.

- Quatrième remarque : Géographie des concepts.

Nous posons plusieurs groupes de concepts qui doivent être bien distincts :

fonction	besoin	réel
rôle	désir	imaginaire
statut	demande	symbolique

La pédagogie fait problème dans le décalage entre le savoir et les méthodes de transmission, entre le passé du savoir et son avenir, entre le savoir et la société.

Il n'est pas possible de considérer le champ pédagogique constitué comme un pur rapport au savoir, où le désir et la violence n'aurait pas d'effet. La sexualité et la politique, pendant longtemps maintenues hors de la réflexion sur l'école, y ont fait retour.

Le champ pédagogique pourrait se définir comme l'espace constitué par l'intervention d'une *fonction de savoir* en tant qu'un pédagogue la représente pour un (des) élève(s). Le savoir peut être suscité de plusieurs manières dans ce champ selon la distribution des acteurs aux différentes places. CL. Rabant analyse la *modification* dans la fonction du savoir qui produit le déplacement idéal du rapport pédagogique, le déplacement des positions du maître et de l'élève. Il fait apparaître ainsi le retour du désir et ses conséquences.

Dans le champ pédagogique, c'est le désir de celui qui accepte d'être le représentant du savoir qui va l'organiser.

L'important ne serait pas le savoir lui-même, mais ce que l'on suppose quant au représentant du savoir et la manière dont il exerce sa fonction.

Ce qui donne vie au savoir, c'est la fonction de représentation de l'élève (F. Fröbel, 1826, Pädagogische Schriften).

⁸C'est même à proprement parler ce que l'on nomme le "je" (le sujet freudien).

⁹Le transfert ça existe en formation, relisez R. Barthes

1.10 Premier modèle : l'auto

1.10.1 Des phrases:

- Le gout de se parfaire soi-même
- la discipline *librement* consentie
- “l'idéal ce serait une sorte de communion intellectuelle...”

1.10.2 Auto-formation dans les groupes

“Les participants se figurent s'être créés eux-mêmes en groupe, immédiatement et spontanément”

Ils méconnaissent :

- l'existence de leur histoire
- la variété de leurs demandes
- l'offre du moniteur ou de l'intervenant
- l'effet des règles énoncées
- la disposition de l'espace et du temps
- les tensions internes du groupe

Le groupe s'est fait *sans histoire*.

La formation est fantasmée comme pure création ex-nihilo.

1.10.3 La littérature

1.10.4 Portrait de Félix ou les malheurs d'un autodidacte

« Je me suis formé tout seul. Je ne dois rien à mes parents, absolument rien à l'école, ni à personne »

Il laisse entendre ce contre quoi son auto-formation le protège : l'angoisse de s'*autodétruire*.

« L'image de l'enseignant est constituée par la projection :

- le *sein* d'abord (“On ne peut rien tirer de bon des autres, ils vous empoisonnent”).
- les *excréments* sont assimilés aux pensées (“Ils vous déforment les idées à l'école on cherche à vous soutirer ce que vous avez dans le ventre”)

Le drame qu'il a pu mettre en scène à partir des éléments fantasmatiques comporte plusieurs dimensions :

- obtenir l'assurance que sa croyance en l'existence d'un être autarcique et tout puissant, exprimé par la formule "je sais bien (*que cela n'existe pas*) mais quand même (*vous devez l'être*) O. Manoni.
- repérer dans l'enseignant la faille qu'il porte en lui, et aussi pour être conforté dans l'assurance qu'elle peut être colmatée

Le fantasme d'autoformation satisfait le besoin d'incorporation orale du bon savoir que Félix tire de lui-même.

Pour Félix la formation ne requiert aucun formateur ni aucun objet de formation dont le sujet ne puisse s'assurer qu'ils sont à sa portée puisqu'ils se trouvent en lui. Cette croyance l'assure que rien de *l'objet du savoir* ne manquera puisque le sujet est sans défaillance, apte à se satisfaire lui-même.

La formation n'émerge pas comme processus, devenir, génèse. Il s'imagine précisément se former lui-même, être né sans parents.

C'est dans ce réseau fantasmatique que prennent sens, à l'école ou à l'université, le refus de tout examen et de toute sanction. C'est à dire le refus d'être représenté dans un ordre symbolique, d'être posé relativement aux autres.

1.10.5 Le mythe du Phœnix

Lorsque le Phœnix a vécu 500 ans, il se bâtit un bûcher de bois aromatiques, se place dessus et y met le feu ; mais bientôt il sort des cendres rajeuni et doué d'une nouvelle vie. Le mythe du Phœnix a été souvent regardé comme un emblème de l'immortalité de l'âme. (Quillet)

Le film américain de R. Aldrich (1965)

"Un avion, pris dans une tempête de sable, s'écrase en plein Sahara. L'appareil est détruit. Les rescapés s'organisent et construisent avec les débris un nouvel avion qui, tel le Phœnix jaillera de ses cendres..." (Télérama 15 mai 1974)

"Oiseau rare et somptueux, le Phœnix n'a pas de parents, il ne naît pas d'une copulation... Il manifeste une conduite suicidaire qui provoque sa mort d'où il renaît des cendres de sa consommation... autoformation et autodéformation cyclique..."

Le mythe du Phœnix se constitue comme réponse obturante à la question d'une origine du sujet dans le désir d'un *autre* et d'un *même*, du père et de la mère... Dans cette perspective, la formation est une création perpétuelle, sans origine et sans fin, sans rupture ni commencement.

1.10.6 Le mythe de Rà

Le dieu-soleil égyptien après s'être créé lui-même en se dressant hors de l'océan, alors immobile, obscur et froid, avait créé les autres dieux.

Une version moderne de ce mythe pourrait être *Les mange-bithume* de Lob et Bilsa chez Dargaud.

“Ces représentations mythiques révèlent que les fantasmes d'autoformation disposant le sujet comme identique à l'objet de son désir, clôture du même coup toute voie vers une histoire... C'est sur ce versant du refus de l'histoire et de la génération que le fantasme d'autoformation apparaît dans sa fonction de défense contre la scène primitive, d'occultation de la place du sujet dans le désir des parents, de méconnaissance du vagin et du pénis, de protection contre l'angoisse de castration.

... L'illusion de la formation illimitée et permanente prise dans le fantasme garanti de n'être jamais exposé à la séparation d'avec la mère ni éprouvé la loi paternelle.

Cette introjection inassimilable risque de faire basculer la relation formative dans la perversion, puisque le formateur s'institue *la loi* à sa propre fin et en sollicitant l'*autre-en-formation* comme objet de son plaisir.

1.11 Deuxième modèle : La substantifique moëlle

- Je forme des élèves
- Si ça ne marche pas avec moi, c'est que ça ne marche pas avec personne.
- C'est un métier difficile parce qu'on doit apporter tout ce qu'on a de mieux et du mieux qu'on peut
- Il suffit que je paraisse pour que...
- Quand un élève bavarde, il suffit de le regarder
- La classe est à l'image du prof
- Il faut séduire la classe
- Il faut que la classe vibre à l'unisson
- Quand on est bien dans sa classe... l'élève comprend tout de suite
- L'enseignant “porte” son groupe
- Ca bouge... je les sens vivre et remuer
- L'enseignant mère-poule
- Il a de élèves plein la bouche

1.11.1 Frankenstein de M.W. Shelley

Film de J. Whale(1935)

Frankenstein qui est un savant de génie parvient en unissant des *lambeaux* de chair humaine à créer un être vivant mais cet être est un monstre car son cerveau est celui d'un criminel... C'est curieusement Mary Shelley, la femme du poète anglais, qui est à l'origine du personnage de Frankenstein, ce dernier étant d'ailleurs le créateur du monstre et non le monstre lui-même. Cette histoire mythique d'une tentative sacrilège, puisque Frankenstein se *substitue* à Dieu en créant ce qu'il espère être un homme. (A. Moreau Télèrama 2/2/1974)

Il s'agit de trouver le secret de la vie pour l'anatomo-pathologie (la est d'abord ce qui nous est livrée par la mort). La nuit de sa terrifiante création, Frankenstein rêve qu'il étreint le cadavre décomposé de sa mère.

- **culpabilité** il s'agit d'une transgression par pénétration dans le corps tué pour en jouir et y découvrir le secret de la vie.
- **identification** du formateur à l'être en formation

1.11.2 V.E. Van Vogt

A la poursuite de Slans présente une machine qu'un inventeur aurait mis au point afin de créer une race supra-humaine : les Salns. Le matériau initial est le bébé humain soumis à l'effet mutant de la machine. Fabricatrice de monstres et degénie, la mère-machine représente l'image maternelle biface : toute puisasnce est destructrice.

Ceux des Slans qui ont été bien formés disposent de cette faculté exceptionnelle de *pénétrer* dans l'esprit des simples humains.

1.11.3 Rousseau

- Il s'agit de créer *artificiellement* les conditions idéales de produire l'homme de la nature.
- Première condition : laisser le sujet jouir de son présent. L'éducateur et l'élève sont alors en position *symétrique*.

La <i>prévoyance</i> du précepteur, qui doit prévoir aussi bien ce qu'on doit <i>éviter ou retarder</i>	est la condition de	la <i>jouis-</i> <i>sance</i> de l'élève isolé qu'il est de l'altération de la société, vivant le <i>moment présent</i>
---	---------------------	--

Le précepteur doit savoir, savoir qu'il est le maître, mais en même temps dérober ce savoir à l'élève qui dès lors, sujet radicalement assujetti, leurré jusque dans son vouloir, n'a d'autre parole que celle qu'on lui dicte et qu'on *désire de lui*.

- Le *besoin* fait alors office de loi. L'éducateur est celui qui a le *savoir du besoin*. Il faut se faire prévenant.
- Pour le précepteur, c'est le savoir absolu sur l'élève. Le précepteur *fascine* l'élève. Mais en même temps il l'*épie*. Car c'est au moyen du *regard* que l'éducateur peut connaître les moindres besoins de son sujet.
- Dans le même mouvement, il s'agit de cacher le *faible* du maître afin que le savoir ne se retourne pas contre l'enseignant. Ainsi l'élève devra être aveugle sur lui-même, jamais il ne sera *savoir de soi*.
- C'est le savoir du maître, seul, qui conduit l'éducation, et c'est bien pourquoi il s'agit d'une opération *imaginaire* : l'enfant sera seulement ce qu'on aura prévu. L'enfant est alors le centre, en tant qu'*objet*, objet *imaginaire* du désir du maître.

Pour le sujet en formation, être formé, c'est vivre la formation comme un travail et un plaisir qui s'effectue dans la *matrice* représentée par le groupe ou l'xxxxxxxxion. Comme l' ?????????????????????????????????

1.11.4 Socrate

L'expérience de l'accès au savoir se fait progressivement, telle une mise au monde, une naissance à la connaissance.

L'enseignement, la pédagogie appartient à ces phénomènes qui paraissent réglés par la loi de la double naissance, la répétition.

Si la première naissance est celle du corps, l'enseignement est naissance de l'esprit.

Socrate mène son expérience maïeutique, extraire de la réminiscence mythique, toute connaissance, pourvu que l'esclave sache parler.

Pour le sujet en formation, être formé par la mère, c'est vivre la formation comme un travail, et un plaisir, qui s'effectue dans la matrice représentée par le groupe ou par l'xxxxxxxxion. . . comme l'indique cette expression « faire refaire chez sa mère » .

Le formateur est aussi un sein, une bouche, une main qui palpe, caresse, façonne et donne des soins ; c'est aussi un regard une voix, une lumière, tantôt unifiés dans la figure de la grande formatrice à laquelle est identifié le formateur et son activité.

. . . C'est bien pourquoi, dans tout processus de formation (entrée à l'école, départ pour l'armée ou pour l'université) est capitale l'épreuve du détachement d'avec les racines infantiles de l'univers maternel.

Le fantasme de la formation comme gestation et comme accouchement s'exprime à travers l'intensité que revêtent parfois les "envies" analogues à celles que connaît la femme enceinte.

. . . Pour les formateurs, il s'agit de dévorer et d'incorporer l'ensemble du groupe des participants - la mère contenant les enfants-pénis -

- attaque entre formateurs ou contre l'un des groupes
- recherche d'un super-formateur dont la parole serait perçue comme fécondante

... ce que la représentation du formateur-accoucheur occulte c'est tout ce qu'implique l'identification ambivalente à la mère.

... La dépression des fins de stage, fins d'année scolaire, représenterait l'angoisse de la séparation d'avec *l'être-en-formation* comme l'expérience d'un "vide intérieur" que la femme éprouve après l'accouchement.

Observez certains animateurs en fin de stages : ballonnements, vertiges, dégouts alimentaires...

1.11.5 Le formateur-sein

absorber - incorporer - consommer - dévorer - détruire

Le formateur-sein assigne à *l'autre-en-formation* la position de nourrisson et l'infans : qu'il absorbe, consomme et pour preuve, qu'il se nourrisse, boive le lait de la science, mange la substanifique mœlle et le miel de la connaissance.

Le formateur craint d'être sucé, bouffé, épuisé, vidé ou dévoré au cours du travail de formation par le *sujet-nourrisson* en formation.

Ainsi lorsque, à l'université par exemple, l'avidité et le soupçon envieux sont renforcés et entretenus par les conduites privatives et rétorsives des enseignants ou de l'xxxxxxxion. Jaloux de leur savoir - craintifs devant celui des étudiants qu'ils ressentent comme dangereuse agression orale, comme attaque contre la nourriture de l'Alma Mater, il n'est pas rare que les enseignants - en psychologie par exemple - se cantonne dans le silence rétorsif de la mère muette et toute puissante. "Mange ou crève, désormais rien ne sortira de notre bouche qui ne soit accepté comme de la bonne nourriture".

Pénétrer à l'intérieur du corps contenant le bon objet pour se l'assimiler, mais aussi pour contrôler le mauvais et le détruire. C'est, sans doute, ce mécanisme qui se trouve sollicité chez les sujets en formation qui, dans les stages, cherchent à pénétrer dans l'enceinte des formateurs.

1.12 Troisième modèle : Le potier

1.12.1 Enquête :

- Contrôler
- superviser
- mouler

- marquer d'une empreinte
- "faire" des étudiants
- matières...
- *c'est un groupe foireux*
- *le problème est liquidé en 10 mn*
- *poser les règles dès le début*
- *des garçons, se plier à la férule d'une dame !*
- *que la classe ne devienne pas une pétaudière, c'est un risque à courir*
- *ils se relâchent*
- *maintenir l'ordre dans la classe*
- *être mis dehors*
- *le passage à l'armée est marqué par le souvenir de la corvée de chiotte*
- *les groupe merdiques où il ne se passe rien*

1.12.2 Narcisse et Goldmund, H. Hesse (1943)

C'est la quête de l'idéal féminin.

Goldmund est un jeune écolier que son père destine à l'état monastique pour expier le passé tumultueux et les fautes de la mère.

Narcisse apprend à Goldmund (*boucle d'or*) qu'il a oublié son enfance. Goldmund tombe malade puis quitte le couvent et erre.

Goldmund, dans ses rêves, imagine des jardins merveilleux : arbres-corps, fruits-seins, serpents-pénis.

Une fois il fit ce rêve : il avait devant lui de la glaise et modelait comme un gamin. Il avait plaisir à ce jeu et il faisait aux figures des parties sexuelles ridiculement grosses. Ses créations prennent vie et grandissent.

Dans ce jeu du modelage, il occupe simultanément les positons de créateur et de la créature auxquels il s'identifie dans un mouvement oscillant. Désir d'être la mère, désir de l'enfant de la mère, désir d'être dans la mère, de la posséder.

1.12.3 Pygmalion-Pinocchio

Il fabrique une statue, Venus donne vie à cette statue : Galatée. Ils s'épousent.

La pièce de B. Shaw : un célibataire endurci, Higgins, prétend tirer "du ruisseau et de la fange" une jeune marchande de fleurs et en faire une dame du monde.

« Elle sera un élève, voyez-vous, et l'enseignement serait impossible si les élèves n'étaient pas sacrés... Je me suis blindé. Elles pourraient être aussi bien des morceaux de bois. Moi-même d'ailleurs, c'est comme si j'étais un morceau de bois... »

Shaw, dans sa remarquable prespicacité, a bien compris que l'enjeu de la situation exige que les rapports d'objets représentent et masquent le rapport de violence et de domination qu'implique, dans le scénario sadique-anal de la formation. La créature représente la mère dont on est amoureux mais que l'on rejette en même temps.

1.12.4 La leçon de Ionesco

"La philologie mène au crime"

1.12.5 A chacun son enfer, A. Bester (1971)

reprend le thème de la création de l'autre à son image.

Dans un abri anti-aérien, 6 personnages explorent, dans la clôture de leur groupe, toute la gamme de leurs turpitudes. Ils se voient accorder par le Diable la réalisation de tous leurs désirs.

Finchley veut être créateur d'un univers fondé sur l'ordre et l'harmonie d'un monde qui n'échappe pas à la puissance et au contrôle omnipotent de sa pensée.

Ses tentatives de création sont désastreuses ; il ne fabrique qu'horreur et désordre. Tel n'était pas son désir, proteste-t-il.

Une matrone lui suggère de créer un miroir. Finchley s'y voit dans la forme d'une gargouille, et il apprend de la mégère ce qu'il savait déjà "qu'un Dieu ne peut créer qu'à sa propre image".

1.12.6 Le Golem

Le Golem qui demeure à plus d'un titre, le livre le plus célèbre de G. Meyrink, est inspiré du récit de la création dans la Génèse. Au début de notre ère, certains rabbins avaient cru imiter Dieu et émis l'hypothèse de fabriquer à partir d'artifices magiques, un être doué de vie et d'intelligence, comme Dieu avait créé en parlant. Les Chassidim écrivent sur la statue d'argile le mot *Emeth* (vérité). Pour lui ôter la vie on efface la première lettre, il reste *meth* (mort). (cf le film de Galeem et Wegener 1914).

Le double prototype de cette entreprise c'est la statue de Condillac et l'expérience d'Itard et son sauvage. Nous reprendrons l'analyse de cette deuxième expérience parce qu'elle a inspiré bon nombre de méthodes d'enseignement. On se référera pour les détails à l'article de O. Mannoni, dans la revue les temps modernes Oct. 1965 N°233

Il est plus courant de retenir des aprioris de son expérience que les raisons de son échec.

Tout d'abord la notion de *développement* intellectuel. Ensuite cette évidence que ce que les enfants ont à apprendre ne passe pas tout entier par l'enseignement institué. Pourtant il prend le parti de perfectionner ce système pour créer une pédagogie *totale* qui fournirait à l'homme naturel la somme entière, encore incalculée, de la culture.

Puisque le sauvage représente "l'état de nature" on sera obligé de lui apprendre non pas *tout*, mais ce qui, précisément, n'est pas fourni par la nature.

Itard est l'inventeur de la "démütisation". On lui a donc confié Victor comme muet. Itard se rend parfaitement compte que le problème n'est pas du tout le même que celui posé par les sourds. Il y a une différence radicale entre un sujet sourd de naissance qui a vécu dans un monde organisé par les structures du langage et un sujet non parlant pour n'avoir jamais vécu qu'au sein de la nature muette. Encore une fois on constate que l'enseignement se situe du côté du langage.

Pour justifier son échec, Itard invoquera une lésion des facultés intellectuelles, ou bien il raisonne comme si les difficultés venaient de ce que son élève a passé l'âge d'apprendre à parler.

Tout comme l'on entend maintenant que "reprendre des études passé vingt ans est impossible".

Itard ne se faisait pourtant pas d'illusion à propos de son sauvage. Il est loin des théories du roman pédagogique de Rousseau sur lesquelles nous nous arrêterons. Il croit qu'il a eu la chance de se voir confier ce qui approche le plus la statue de Condillac, c'est à dire l'image traditionnelle de l'élève idéal, l'ignaurant parfait tel que les Anciens essayaient de l'obtenir par la purgation à l'élébore (voir aussi Gargantua purgé par Ponocrates). Il représente le *sujet* séparé du *savoir* tel qu'il est au fond de nous mêmes, l'ignorant intérieur avec lequel l'autodidacte et le pédant lutte péniblement avec des moyens différents.

Un autre apriori qui ne semble pas prt de nous quitter c'est la distinction entre *récréation* et labeur. Itard s'attendrit en mentionnant les jeux innocents de son sauvage pendant les "pauses". Mais de tout cela il ne pense pas pouvoir rien tirer. Pourtant c'est bien avec Mme Guérin, hors des heures de travail, que Victor fait le plus preuve de sa capacité à s'adapter.

Pour Itard le désir doit se ramener au besoin. Ainsi l'apprentissage du mot "lait" devient un dressge, c'est la méthode de la "frustration pédagogique".

Je te ferai faire ce que je veux, parce que je suis le maître de ton besoin.

Tous ces enseignements ne sauraient trouver dans un objet, fut-il à même d'évoquer l'idéal à la façon du leurre, la visée de leur désir.

C'est du désir d'un autre – de la mère – que Goldmund est désirant, comme Pygmalion.

L'animation de la statue de glaise vient comme l'allucination de l'autre, sujet d'un désir pour le créateur-enseignant.

Ce sont tous des spécialistes du langage. Tous entreprennent de façonner des êtres à partir d'objets analement investis, tout comme le sont pour eux le langage et la parole.

L'hypothèse que l'intérêt premier pour la formation – le processus et le produit – s'organise avec l'établissement des investissements anaux se fonde sur la découverte corrélative que fait l'enfant d'un matériaux plastique, venant de l'intérieur de lui-même manipulable et transformable en objet de projection, et en outre *investi par lui autant que par la mère*. Le jeu typique du modelage semblerait en témoigner.

Former, comme équivalent de mouler de bons excréments,, indique que dans l'activité formatrice le "formé" tient lieu de cette partie de soi dont le formateur a pu ou non accepter le détachement.

Dans cet investissement, c'est d'abord à la mère que le formateur voue ce qu'il forme, l'amière et le destinataire ne faisant qu'un, comme un cadeau condense l'ensemble de la relation.

Cette fixation anale a pour corrélat la constitution de positions Sado-Masochiste : passivement l'étudiant reçoit la matière d'enseignement. Par son savoir-matière, l'enseignant attaque la classe qui tient lieu de mauvaise mère.

Dans une telle structure de la relation, une transformation est ressentie comme un danger, comme dans toute relation duelle : l'être en formation, l'étudiant ou l'élève ne peut être que le reflet ou le réceptacle, miroir ou vase.

Bibliographie

1. Position générale de la fonction enseignante :

Debesse M. *Traité des sciences pédagogiques.* PUF 1969

IFEP *Formation 1 – Quelle formation.* PAYOT 1974

Formation 2 – Administration, langage et formation

Lobrot M. *Vers une science de l'éducation – "Sources de l'éducation".* ROUILLET 1968

Palmade G. *Les méthodes en pédagogie.* PUF 1973

Malinowsky B. *Une théorie scientifique de la culture.* MASPERO 1968

Mucchieli R. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* ESF 1972

Revue Internationale *Les sciences de l'éducation* DIDIER Janv. 1968

2. Philosophie du savoir

Cassirer E. *La philosophie des formes symboliques* EDITIONS DE MINUIT 1972

Foucault M. *L'archéologie du savoir* NRF 1969

Mouloud N. *Les structures, la recherche et le savoir* PAYOT 1968

Serres M. *Hermès (I, II, III)* EDITIONS DE MINUIT 1972-74

3. Analyse formelle de la fonction enseignante

Bertalanffy L. *Théorie générale des systèmes* DUNOD 1973

David A. *La cybernétique et l'humain* NRF 1965

Wiener N. *Cybernétique et société* 10/18 1971

4. Etude des langages et messages

Austin J.L. *Quand dire c'est faire* SEUIL 1970

Ducrot O. *La preuve et le dire* MAME 1973

Fontanier P. *Les figures du discours* FLAMARION 1968

Mouloud N. *Langage et structures* PAYOT 1969

Vanoye F. *Expression et communication A.* COLIN 1973

5. L'être en formation

Aulagnier P. *Savoir et certitude* Topique N° 13

Lacan J. *Ecrits* SEUIL

Lagache D. *Structure de la personnalité* La psychanalyse N° 6

Miller S.A. *Action de la structure (généalogie des sciences)* Cahiers pour l'analyse N° 9

Rabant Cl. *L'illusion pédagogique* Inconscient N° 8 PUF 1969

Safouan M. *Structure en psychanalyse (Qu'est-ce que le structuralisme)* SEUIL 1968

6. Analyse xxxxxxxxxxxionnelle

Barel Y *La reproduction sociale. Systèmes vivants, invariants et changement* ANTHROPOS 1973

Clément C. *Le pouvoir des mots* MAME 1973

Connexions N° 3, 4, 5, 8 Psychologie EPI

Villeneuve R. *Analyse et débats dans les sciences humaines* EDF-GDF 1974

Goux J.J. *Economie et symbolique* SEUIL 1973

Guigoux J. *Critique des systèmes de formation* ANTHROPOS 1972

Legendre P *L'amour du censeur* SEUIL 1974

Loureau R. *L'analyse xxxxxxxxxxxionnelle* EDITION DE MINUIT 1970

Pour *L'analyse xxxxxxxxxxxionnelle et la formation permanente* N° 32-33 1973