

Hiver 2003 - Vol.05, No.01

[\[Accès HTML\]](#) [\[Sommaire PDF\]](#) [\[Version intégrale PDF\]](#)

Sommaire

Dossier thématique

La condition interdisciplinaire du travail

Sous la direction de Yves Couturier

Editorial

La condition interdisciplinaire dans les métiers relationnels: une mise en problème à partir du cas du secteur sociosanitaire

Par Yves Couturier et Isabelle Chouinard

| [Format HTML](#) | [Format PDF](#) |

Article

Modèles de pratique en sciences infirmières et nécessités d'intervenir. Mais que vient faire la notion d'intervention dans la conception de la pratique infirmière?

Par Yves Couturier et Julie Daviau

| [Format HTML](#) | [Format PDF](#) |

Questions à l'anthropo-écologie

Par Cédric Frégné

| [Format HTML](#) | [Format PDF](#) |

Les enseignants généralistes et les enseignants spécialistes face à l'intégration des savoirs

Par Gilles Baillat et Daniel Niclot

| [Format HTML](#) | [Format PDF](#) |

Le travail des professeurs, la pédagogie et l'interdisciplinarité

Par Jacques Hamel

| [Format HTML](#) | [Format PDF](#) |

L'instrumentation du travail interdisciplinaire: cadrage des échanges et médiation par les objets intermédiaires

Par Dominique Vinck

| [Format HTML](#) | [Format PDF](#) |

La Validation des acquis de l'expérience (VAE) à l'intersection de la formation professionnelle continue et de l'éducation permanente

Par Gilles Pinte

| [Format HTML](#) | [Format PDF](#) |

Science, technologie et société: un champ de travail ouvert à l'interdisciplinarité

Par Liliana B. Ponce

| [Format HTML](#) | [Format PDF](#) |

L'accomplissement pratique du travail dans un centre d'appels téléphoniques

Par Luca Greco

| [Format HTML](#) | [Format PDF](#) |

Entretien

Continuité du registre symbolique - imaginaire - réel et liens sociaux: entretien avec Luis Solano

Par Orazio Maria Valastro

| [Format HTML](#) | [Format PDF](#) |

Bibliographie thématique

Bibliographie sur l'interdisciplinarité

Par Didier Jelen

| [Format HTML](#) | [Format PDF](#) |

Haut 

La condition interdisciplinaire dans les métiers relationnels: une mise en problème à partir du cas du secteur sociosanitaire

Par Yves Couturier et Isabelle Chouinard

Auteurs:

Yves Couturier, Ph.D. Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Isabelle Chouinard. Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

L'observateur intéressé par le monde du travail aura constaté l'extraordinaire vigueur des appels à l'interdisciplinarité. Il aura en outre remarqué leur forte teneur normative: il faut *travailler ensemble*. Qu'il s'agisse du domaine sociosanitaire (Levy, 1993) ou de l'éducation (Lenoir et Sauvé, 1998), entre autres, rares sont les métiers appliqués qui n'ont pas reçu de pressantes invitations à décroiser leur pratique, à collaborer avec ce qui était encore hier un éventuel concurrent. À un autre niveau, il en va de même pour la pratique de la recherche (Apostel, 1983; Hamel, 1995b). Il serait fastidieux de recenser les groupes et centres de recherche qui se revendiquent d'une forme ou l'autre d'interdisciplinarité. En Amérique du nord, les universités ont promu la création de programmes thématiques de cycles supérieurs (autour d'un groupe, d'un segment culturel, voire d'une problématique) où l'objet d'étude convie sociologues, psychologues et autres chercheurs à collaborer. Cas ultimes, les programmes interdisciplinaires de doctorats sans objets ni disciplines fédérateurs, par exemple le programme de sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal, programme n'ayant de rattachement formel à aucune faculté.

L'aire des débats sur l'interdisciplinarité

Pour l'essentiel, les réflexions sur l'interdisciplinarité se déploient essentiellement autour de deux pôles. Le premier, épistémologique, en appelle à la nécessaire unification de l'homme (Gusdorf, 1988) pour appréhender ce que l'analytique obsessionnelle de la partie, dans une perspective positiviste, avait dû sacrifier. L'autre pôle, pragmatique, évoque quant à lui la nécessité interdisciplinaire pour relever les défis de la complexité et des exigences morales qu'imposent les situations problèmes: il faut les résoudre de façon efficace. Pour ces deux pôles, il y a *nécessité* de travailler ensemble, ce que traduit d'ailleurs la forte tonalité normative de nombre de discours sur l'interdisciplinarité. Pourtant, malgré les reconnaissances formelles de cette nécessité, les critiques fusent, notamment pour ce qui serait usurpation d'identité: par-delà le discours, l'interdisciplinarité serait souvent déficiente, réduite à un séquençage multidisciplinaire, souvent aux prises avec des velléités disciplinaires (Hamel, 1995a), ici en un sens foucauldien du terme.

Tant au plan de la recherche que du travail appliqué, il apparaîtra donc maintenant saugrenu, petit, mesquin de soutenir qu'un groupe professionnel ou disciplinaire, évidemment le sien, puisse répondre à lui seul à une demande sociale, qu'il s'agisse d'intervenir sur le monde ou de produire quelque connaissance. Dans ce contexte, il importe, soit par nécessité épistémique, soit par nécessité pratique, de *travailler ensemble* (Mathurin, 1995). L'interdisciplinarité est ainsi paradoxalement connotée. D'une part, on y réfère avec force passion, comme salut de la science ou d'une pratique sociale, d'autre part on s'en défie en soulignant les divers galvaudages dont elle serait l'objet, dont le premier, celui d'une enflure rhétorique suspecte à l'homme et à la femme de raison: on en parlerait plus qu'on la pratiquerait réellement.

Qu'on la promeuve ou qu'on s'en méfie, il importe de prendre acte du fait que l'interdisciplinarité se réalise, par-delà les diverses pétitions de principe dont elle est l'objet, comme une condition pratique du travail qui produit ses effets, dont des effets inattendus, des réussites invisibles (Faure, 1992), comme celle d'un interlangage (Apostel, 1972) à la faveur d'un "contact entre sémiotiques" (Boutet et Gardin, 2001: 106). Ce changement de regard sur l'interdisciplinarité, moins normatif, plus analytique, appelle une observation du travail réel plutôt que prescrit. Aborder l'interdisciplinarité comme une condition du travail dans les métiers sociosanitaires constitue alors une sorte de renversement de la problématique. L'interdisciplinarité devient analyseur de l'épistémè[1].

Le sens pratique interdisciplinaire

Le renversement de la problématique permet donc au chercheur de s'émanciper d'une vision trop programmatique de l'interdisciplinarité pour s'approcher au plus près des pratiques. Lenoir distingue trois plans de l'interdisciplinarité: le plan scientifique, le plan disciplinaire et le plan pratique. La travailleuse sociale, l'infirmière, l'enseignant sont appelés, par pragmatisme, à composer avec ces trois plans. Il y a, dans ce sens, circumdisciplinarité (Lenoir, 2000), sans doute l'un des principes de constitution des communautés pratiques (Darré, 1985). Les exigences pratiques sont telles que le praticien se doit d'aller au-delà des savoirs homologués pour les arrimer entre eux, pour les faire jouer avec des savoirs d'expérience. Ni tout à l'expérience (fantasme praticien) ni tout au savoir (fantasme scientifique), la circumdisciplinarité se pose comme une condition praxéologique incontournable, et donc partagée par un ensemble de métiers de services aux personnes. Ainsi, les métiers relationnels comme le travail social participent d'une communauté d'intervention. Et nous avons soutenu (Couturier, 2001, 2002) que cette communauté interdisciplinaire est aussi un cercle herméneutique de l'interprétation de la nécessité d'intervenir. En fait, la circumdisciplinarité est une réponse pragmatique au fait que les problématisations sociales légitimant le droit d'intervenir sont précisément sociales, donc adisciplinaires, c'est-à-dire transdisciplinaires. Devant le cas d'un adolescent ayant des idéations suicidaires, chaque professionnel se mobilise et arrime son travail à celui de son confrère ou de sa consoeur. Ici, la diversité des actions, avec les dispositifs qu'elles engagent, se déploie dans une logique d'ensemble interdisciplinaire, celle de la *nécessité d'intervenir*. Ce faisant, la circumdisciplinarité se constitue aussi comme un véritable cercle panoptique où chacun voit et se sait vu. La clef de lecture de ce phénomène est cette nécessité d'intervenir, comme réalisation professionnelle de la problématisation sociale en question.

Cet ancrage de l'interdisciplinarité du côté des nécessités transversales d'agir provoque un renversement de la problématique en mettant de l'avant le caractère conditionné de l'interdisciplinarité. Si certains auteurs estiment que l'interdisciplinarité est d'abord "problem-posing and problem-solving" (Klein, 1996: 213), nous pensons à l'encontre de Klein que

l'interdisciplinarité engendre certes un "generic model" (1996: 223), mais qu'il ne s'agit pas forcément de celui de la "resolution of problem". Il s'agit là d'une réduction praxéologique de la rencontre interdisciplinaire, qui produit selon nous beaucoup plus que cela, notamment des effets qui finissent par faire jurisprudence, par faire règle. Nous préférons donc une autre idée de Klein qui estime que "the rhetorical strategies [...] create interdisciplinarity discursive space" (1996: 220) qui tend à se constituer en une sorte de *higher-level concept* (Jantsch, 1971), soit un ensemble de buts interdépendants. Ce *higher-level concept* se lit comme un impératif d'action, une *forme problématique*, comme il en va des formes symboliques, posant transversalement ses nécessités d'action propres. La forme problématique de plus haut niveau est pour nous l'interventionnisme (Couturier, 2001) pour les professions de services sociosanitaires. Cette forme a ceci de particulier qu'elle articule les trois plans de l'action, le plan des systèmes, le plan praxéologique (ou vécu) et le plan praxique (ou subjectif). Au plan des systèmes, il s'agit par exemple d'impératifs de santé publique, au plan praxéologique de la production de micro-diagnostics sur l'urgence, la compliance, la résilience, et au plan praxique d'un engagement existentiel à l'égard de la souffrance. Ce qui est éventuellement porteur de connaissances ici, c'est l'activité de composition de ces trois plans de nécessités d'action. En fait, intervenir, c'est composer avec ces nécessités qui se posent comme transversales, en fait transcendantales, aux groupes professionnels en tant que tels.

La transversalité de cette condition interdisciplinaire du travail dans les métiers relationnels engage en pratique un "interdisciplinary habitus" (Klein, 1996: 104). Plus précisément, l'habitus de chaque professionnel se modifie en intégrant la condition interdisciplinaire du travail. Une topologie des configurations interprofessionnelles et intersectorielles de l'interventionnisme demeure dans cette perspective à réaliser en vue d'une meilleure compréhension des pratiques professionnelles actuelles. Il ne s'agit plus de faire un appel principal à l'interdisciplinarité, au nom d'une efficacité praxéologique ou d'une nécessité épistémologique, mais bien d'analyser l'interdisciplinarité comme condition actuelle du travail dans les métiers relationnels. Le déploiement de l'interventionnisme, comme modalité transdisciplinaire et transectorielle d'action sociale traduit l'exigence d'une rationalisation du *travail sur le social*, notamment par un arrimage de plus en plus étroit aux problématisations sociales et aux activités de monopolisation et d'universalisation dont elles sont l'objet. Il ne s'agit donc pas d'une simple astuce langagière, d'une mode lexicale, mais bien d'un analyseur des transformations de la pratique professionnelle d'intervention sociale.

Le cas de la trousse médico-légale

Nélisse a étudié de très près l'implantation d'une technologie interdisciplinaire du travail touchant la question de l'intervention sociale en matière d'agression à caractère sexuel, la trousse médico-légale^[2] (Nélisse, 1996). Avant l'implantation de cette trousse, travailleurs sociaux, médecins, infirmières, policiers, avocats et militantes féministes oeuvrant au sein d'une association citoyenne d'aide aux victimes d'agressions sexuelles travaillaient plutôt en silo, éventuellement en établissant des canaux de collaboration *ad hoc*, en convainquant tel médecin ou tel avocat de l'importance soit d'une intervention psychosociale ou d'une intervention à caractère féministe (collectivisation du vécu, support inconditionnel, luttes collectives émancipatoires, etc.). Malgré la bonne (parfois la mauvaise) volonté des uns et des autres, les soins offerts aux victimes prenaient une variété de formes, selon que le médecin réduisait ou non l'agression à sa dimension physiologique, que le policier minimisait ou non le caractère traumatisant de l'agression, que l'avocat conseillait ou non à la victime de porter plainte, en regard des circonstances de l'agression (heure et lieu, habillement de la victime, type de rapport qu'elle engagea avec l'agresseur, etc.). De fait, le support donné aux victimes variait considérablement d'un cas à l'autre, notamment quant à la

présence ou non des divers intervenants sociaux. La venue ou non dans le dossier d'une intervenante féministe pouvait occasionner des blocages de tous ordres, notamment quant à la judiciarisation du dossier. Un cas type de blocage: certains médecins, minimisant la dimension psychosociale du viol, conseillaient à la femme de passer outre le dépôt de plainte. En fait, les médecins n'aiment pas trop aller en Cour pour témoigner, leur jugement professionnel pouvant y être, sinon contesté, au moins questionné.

Notamment à l'initiative des groupes féministes qui ont réussi à problématiser la question du viol comme une priorité d'intervention publique, l'État québécois a constitué ladite trousse médico-légale et en a institué l'usage. Cette trousse contient divers outils de prélèvement, mais surtout elle comporte un protocole d'intervention qui fait en sorte que dès son ouverture, les divers praticiens sont engagés dans un processus qui les conduira inexorablement vers la Cour, si la victime porte plainte. Ce faisant, l'effet premier de cette trousse a été d'engager les divers intervenants, et ce dans une grande partie par-devers eux, à négocier les uns avec les autres l'intervention à faire. Comme tout autre protocole, la trousse permet à chaque acteur de s'impliquer dans une action commune à partir de sa compétence professionnelle propre et d'y engager les autres sur la base d'une réciprocité des engagements et d'une transversalité des obligations. D'une certaine façon, un tel engagement conditionné procède d'une logique pacificatrice dans le champ professionnel, objet de luttes et de jeux de distinction incessants entre *ayants droit* de l'intervention. Elle transforme les conflits de territoires en transactions procédurales constitutives de l'intervention sociale. Ce travail d'engagement mutuel instille une tendance à l'égalisation formelle des statuts des agents par la reconnaissance de leur droit d'intervenir. Ainsi l'infirmière, la travailleuse sociale, l'agent de police, le médecin et la militante féministe sont engagés, par la trousse médico-légale, dans un type d'action en partie concertée, au moins négociée. Les jeux que permet l'*intervention* favorisent alors des accords pragmatiques faisant l'économie de la recherche du consensus sur les normes sous-jacentes à l'action et fondatrices de chaque profession (Couturier, 2002). Cette économie du consensus est motrice et principe de ce que nous nommons la translation (Couturier, 2001). De glissement de sens en glissement de sens, chacun se tait sur les équivoques au bénéfice de la coordination de l'action sociale.

Il ne faut cependant pas confondre protocolarisation du travail avec le vieux taylorisme et les sourdes craintes qu'il soulève, et que représente à elle seule la figure du technocrate, toujours rond-de-cuir, forcément vil du point de vue de ses détracteurs, puisque impratiquant. Plutôt que de la froide technostucture, il s'agit ici de dispositifs concrets d'intervention qui engagent la négociation du travail. Cela importe car la contrainte est admise tacitement par tous comme autant contraignante qu'habilitante de leur action.

La coopération, une condition épistémique de réalisation de l'action sociale

Nous proposons donc de contourner les divers programmes de l'interdisciplinarité pour la poser comme un objet, plus précisément en condition de la pratique professionnelle engageant une forme de coopération au travail (Duc, 2002). Et c'est dans cette perspective que les textes du présent dossier ont été rédigés.

Yves Couturier et Julie Daviau, de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada) présentent cette mise en problème pour le groupe professionnel des infirmières au Québec, sous l'angle spécifique de l'arrimage des modèles conceptuels de pratiques au déploiement d'une forme particulière de la condition interdisciplinaire du travail dans les métiers relationnels, soit l'interventionnisme. Cette forme particulière de la condition interdisciplinaire engage divers

groupes professionnels à arrimer leur action à des *nécessités d'intervenir* socialement construites. La condition interdisciplinaire est donc explorée ici sous l'angle épistémique.

Cédric Frétigné, docteur en sociologie, nous présente un champ de connaissances en émergence, l'anthropo-écologie, qui pose comme objet les rapports entre l'Homme et la nature. Aux plans épistémologique et méthodologique, l'étude de ces rapports complexes engage et exige un métissage des regards disciplinaires pour la saisie desdits rapports. Un tel métissage dépasse la simple addition des regards disciplinaires (sociologie et écologie, par exemple), car elle pose la nécessité d'une intégration forte qui permet le dépassement de certains thématiques fondateurs des sciences sociales, comme l'opposition forte entre *fait de nature* et *fait de culture*. La condition interdisciplinaire est donc explorée ici sous l'angle épistémologique.

Le texte de Gilles Baillat et Daniel Niclot, de l'IUFM de Reims (France), expose de quelle façon la nécessité du métissage des disciplines s'incarne dans le travail même des enseignants, et comment les conditions de sa réalisation permettent ou non de relever les défis qu'imposent les réformes curriculaires. Les auteurs estiment qu'outre les conditions même du travail, l'essor de l'interdisciplinarité appelle une plus grande maîtrise des conditions épistémologiques du métissage des disciplines académiques dans le cadre des formations initiales. La condition interdisciplinaire est donc explorée ici sous l'angle épistémologique et pédagogique.

Jacques Hamel, de l'Université de Montréal (Québec, Canada), étudie l'une des conditions les plus fondamentales de la réalisation du programme interdisciplinaire, c'est-à-dire comment elle fut instituée en fondement des formations universitaires en Amérique du Nord. Bien que la rhétorique officielle présente le programme interdisciplinaire comme un moyen en vue d'assurer une meilleure qualité des pratiques professionnelles des diplômés de l'université, c'est surtout la science elle-même qui est interpellée. Pragmatique ou épistémique, l'appel à l'interdisciplinarité a de toute façon des conséquences au plan de la pédagogie universitaire, conséquences que Jacques Hamel évoque dans ce texte. La condition interdisciplinaire est donc explorée ici sous l'angle épistémologique et pédagogique.

Dominique Vinck, de l'Université P. Mendès-France, Grenoble (France), constate quant à lui, qu'outre les questions épistémiques et épistémologiques que posent l'interdisciplinarité, l'étude de la condition interdisciplinaire du travail doit aussi porter sur des dimensions pragmatiques, notamment instrumentales. C'est ainsi que des objets intermédiaires sont construits collectivement à la faveur du travail réel qu'engage la condition interdisciplinaire du travail. Elle est donc explorée ici sous l'angle pragmatique.

Dans son article, Gilles Pinte, de l'Université catholique de l'Ouest, Bretagne-Sud (France), étudie un nouveau dispositif public, la Validation des acquis de l'expérience (VAE), permettant dans le cadre de formations professionnelles la reconnaissance de diverses expériences, notamment extrascolaires et extradisciplinaires. Dans quelle mesure un tel dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience constitue-t-il un moyen de réalisation d'une forme de métissage disciplinaire? La condition interdisciplinaire est donc explorée ici, entre autres, sous l'angle des conditions de sa reconnaissance.

Liliana B. Ponce, de l'Université nationale de Rosario (Argentine), explore le thème de ce dossier à partir de la nécessité praxéologique de l'interdisciplinarité qu'imposent par eux-mêmes les objets complexes, en l'occurrence les objets scientifiques et technologiques. Cette nécessité appelle une remise en question des formes traditionnelles de production des savoirs dans le champ

scientifique. La condition interdisciplinaire est ici explorée sous l'angle des conditions scientifiques de sa réalisation.

Luca Greco, de l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) de Paris (France), rend compte d'une recherche portant sur l'analyse du travail réalisé dans des centres d'appel téléphonique. L'auteur explore comment les travailleurs de ces centres sont appelés à composer avec un ensemble de ressources (technologiques, informationnelles, pratiques, etc.) qui constitue peut-être, de fait, une forme d'interdisciplinarité *réalisée* à la faveur des exigences du monde réel. La condition interdisciplinaire est donc explorée ici sous l'angle de sa réalisation pragmatique.

Orazio Maria Valastro, le rédacteur en chef d'*Esprit critique*, nous présente enfin une entrevue qu'il a conduite auprès du psychanalyste Luis Solano sur les enjeux épistémologiques, pour la sociologie, de la prise en compte de la subjectivité comme espace autonome à la croisée de différents processus identitaires inscrits dans la trame sociale. S'approcher de cet espace, de cette plière aurait écrit Deleuze (1986), exige une interpénétration des regards disciplinaires. La condition interdisciplinaire est donc explorée ici sous l'angle épistémologique.

Yves Couturier et Isabelle Chouinard

Notes:

1.- L'étymologie du terme renvoie à l'idée de connaissance. Nous l'employons ici au sens de Foucault (1966), qui conçoit l'épistémè comme la forme historique que prend un système de discours qui détermine, pour une époque et un espace donnés, ce qui est vrai ou non, normal ou non, objet de science ou non, etc.

2.- La trousse médico-légale est un kit comprenant divers outils de prélèvement de preuves utilisés suite à une agression sexuelle. Au-delà de son aspect instrumental, la trousse contient des procédures juridiques qui engagent divers processus. Elle est une réponse relativement concertée aux divers problèmes de travail interprofessionnel constatés dans les affaires d'agression sexuelle: faible reconnaissance des intervenantes féministes travaillant dans les ONG, traitement policier et médical aléatoire, etc.

Références bibliographiques:

Apostel, L. (dir.) (1983). *Interdisciplinarité et sciences humaines*, Unesco.

Apostel, L. (1972). *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris: OCDE.

Boutet, J. et B. Gardin (2001). "Une linguistique du travail" dans Borzeix, A. et B. Fraenkel (Coord.), *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS: 89-112.

Couturier, Y. (2002). "Champ sémantique de l'intervention et formes transdisciplinaires du travail: le cas de la rencontre interprofessionnelle des infirmières et travailleuses sociales en CLSC", dans *Nouvelles pratiques sociales*, vol.15, no.1.

Couturier, Y. (2001). *Constructions de l'intervention par des travailleuses sociales et infirmières en CLSC et possibles interdisciplinaires*, thèse de doctorat au Ph.D. en sciences humaines appliquées, Université de Montréal.

Darré, J. (1985). *La parole et la technique. L'univers de pensées des éleveurs du Ternois*, Paris, L'harmattan.

Deleuze, G. (1986). *Foucault*, Paris, de Minuit, 141p.

Duc, Marcelle (2002). *Le travail en chantier*, Paris, Octares.

Faure, O. (1992). "La mise en oeuvre de l'interdisciplinarité: barrières institutionnelles et Intellectuelles", dans Portella, E. (dir.). *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte: enjeux, obstacles, perspectives*. Toulouse: Érès 47-56.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard.

Gusdorf, G. (1988). "Réflexions sur l'interdisciplinarité", *Bulletin de psychologie*, no.397: 869-885.

Hamel, J. (1995a). "Contre l'interdisciplinarité, tout contre...", dans *Bulletin de l'ACSALF*, 2, 16-17.

Hamel, J. (1995b). "Réflexions sur l'interdisciplinarité à partir de Foucault, Serres et Granger", *Revue européenne des sciences sociales*, no. 100: 191-205.

Jantsch, E. (1971). "Inter-and Transdisciplinary University: A System Approach to Education and Innovation", *Ekistics*, 32:430-437.

Klein, J. (1996). *Crossing Boundaries. Knowledge, Disciplinarity, and Interdisciplinarity*, Charlottesville, University Press of Virginia.

Lenoir, Y. (2000). "Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: un mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarité", *European Journal for Teacher Education*, 23(3), 291-300.

Lenoir, Y. et L, Sauvé (1998). "De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique", dans *Revue française de pédagogie*, 124: 121-153.

Lévy, A. (1993). "Projet interdisciplinaire et intervention clinique", dans Degaulejac, V. et S. Roy (dir), *Sociologies cliniques*, Paris: EPI: 305-313.

Mathurin, C. (1995). "L'interdisciplinarité: essai de reconstitution d'un débat", *Cahiers du Ph. D. en sciences humaines appliquées*, no. 95-04, Université de Montréal.

Nélisse, C. (1996). "La trousse médico-légale; technologie sociale et protocolarisation de l'intervention", in *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, no 2, 1996: 157-172.

Notice:

Couturier, Yves et Chouinard, Isabelle. "La condition interdisciplinaire dans les métiers relationnels: une mise en problème à partir du cas du secteur sociosanitaire", *Esprit critique*, Hiver 2003, Vol.05, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.org>

Haut 

Modèles de pratique en sciences infirmières et nécessités d'intervenir. Mais que vient faire la notion d'intervention dans la conception de la pratique infirmière?

Par Yves Couturier et Julie Daviau

Résumé:

Mais que vient donc faire la notion d'*intervention* dans la conception de la pratique infirmière? Alors même que la discipline offre des modèles conceptuels des plus puissants pour définir la profession. Le présent article présente certains résultats de recherche d'une thèse doctorale soutenant l'idée que la diffusion extraordinaire de la notion d'intervention constitue un indicateur de la transformation de la professionnalité dans les métiers relationnels, dont les sciences infirmières. Au coeur de ces transformations apparaît la question de l'arrimage transdisciplinaire de l'action professionnelle de divers métiers sociosanitaires à la faveur de *nécessités d'intervenir* de plus en plus problématisées de telle sorte d'ouvrir les frontières disciplinaires. Quel impact auront ces transformations sur la production même des modèles conceptuels en sciences infirmières?

Auteurs:

Yves Couturier, Ph.D. Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Julie Daviau. Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Introduction

Il apparaît que la notion d'*intervention* connaît une vogue assez importante pour la poser comme objet de recherche (Nélisse, 1997; Soulet, 1997) et pour suggérer qu'elle se substitue depuis quelques années à des désignations pourtant canoniques, comme par exemple celle de *relation d'aide* en travail social ou de *soins* en sciences infirmières (Couturier, 2001). En effet, la pluralité des usages de cette notion est des plus grandes et, sa prospérité, indicatrice d'une transformation même de la professionnalité. Nous avons exploré l'hypothèse de Crapuchet anticipant, dès 1974, l'émergence d'une langue commune à ceux qui interviennent. Pour ce faire, nous avons analysé les usages et les sens de la notion d'intervention pour une vingtaine de travailleuses sociales et d'infirmières oeuvrant en Centre local de services communautaires (CLSC[1]), afin de démontrer que la diffusion de la notion en question était indicatrice de réussites invisibles de l'interdisciplinarité (Faure, 1992). Si cette hypothèse coulait de source pour les travailleuses sociales, dont la désignation émergente est clairement celle de l'intervention (Chopart, 2000), il n'en allait pas de même *a priori* pour les infirmières qui, contrairement à leurs collègues travailleuses sociales, possèdent un appareillage conceptuel, des modèles conceptuels, structuré autour notamment de concepts de *soin*. Bien que ces modèles conceptuels apparaissent suffisamment forts pour connaître une vie et un essor autonomes, force fut de constater que tant au

plan empirique qu'au plan théorique émergent des usages d'*intervention* qui s'ajoutent aux modèles conceptuels en place en soins infirmiers.

Le présent article vise à exposer quelques éléments de réponses à la question en titre: mais que vient donc faire la notion d'intervention dans la conception de la pratique infirmière? Pour ce faire, nous rendons compte, dans un premier temps, de l'analyse du champ sémantique de l'intervention, puis, dans un second temps, d'une grammaire de l'intervention dont nous soutenons qu'elle constitue l'une des trames langagières de l'interdisciplinarité dans les métiers relationnels (Demailly, 1998).

Modèles conceptuels en sciences infirmières et intervention

Il serait facile de démontrer, à partir des écrits conceptuels en soins infirmiers, que la notion d'intervention occupe une place secondaire. Lauzon et Pépin (2000) ont fait l'exercice de reconstruire le champ sémantique dans lequel se distribuent les différents concepts étudiés en sciences infirmières. En outre du pivot *soin*, les auteurs constatent la prégnance des concepts tournant autour des notions d'environnement, de processus, en outre de diverses caractéristiques propres au travail infirmier. Au plan des modèles conceptuels, sans doute est-ce le concept de *soin* qui en structure le plus grand nombre (Orem, Henderson, ou Allen, par exemples). Or, nous avons observé en pratique un usage extensif de la notion d'intervention pour désigner la pratique infirmière.

Actes, traitements et intervention

De prime abord pour un profane, l'acte de l'infirmière, telle une injection, pourrait se résumer à un acte surtout technique, ne mobilisant pas ou peu ses ressources relationnelles. Mais à y regarder de plus près, la grande majorité des actes touchant directement le patient implique une relation, si ce n'est pour obtenir sa collaboration, au moins pour légitimer l'acte en tant que tel. L'infirmière préparera sans mots dire le dosage d'un médicament, choisira l'instrument de son application, le moment opportun du traitement. Elle justifiera cependant l'ensemble, *l'intervention*, avant de s'exécuter. L'intervention implique donc une justification que l'acte, suffisant en lui-même, n'exige pas.

Au plan conceptuel, l'usage de la catégorie *intervention* n'a pas tout à fait la même prégnance dans les écrits provenant des sciences infirmières qu'en ceux du travail social. En fait, nous nous demandions *a priori* si la notion en titre n'était significative que pour les professions strictement sociales. Or, si les infirmières se réfèrent bien évidemment d'abord à une sémantique médicale - l'intrusion dans le corps de l'autre par l'intervention chirurgicale par exemple (Orsini, 1979: 69) -, elles se réfèrent aussi à des univers sémantiques plus sociaux, notamment en CLSC, à la faveur d'une reconceptualisation de la pratique infirmière par le modèle McGill (développé par Allen), notamment. Ainsi, le terme *intervention* a une grande signification chez les infirmières sociales (Osiek-Parisod, 1994), toutes les infirmières visiteuses, les infirmières oeuvrant au sein d'organisations scolaires, de prévention, etc.

Collière (1982) retrace trois grands courants structurant l'*ethos* infirmier. Un courant techniciste, centré sur la maladie, un courant humaniste, centré sur la relation, et un courant développementaliste, centré sur la santé. L'ensemble des informations recueillies ici peut, selon nous, se lire à la lumière de ce découpage, notamment pour ce qui a trait à l'abondante production de modèles conceptuels cherchant à définir et à prescrire le travail infirmier. Descriptifs autant que

prescriptifs (Adam, 1999), ces divers modèles s'appuient pour la plupart sur une conception du soin dont l'étendue varie quelque peu. Sans doute est-ce Orem (1987) qui aura le plus formalisé le concept de soins infirmiers. Celui-ci réfère à une catégorie d'actions professionnelles suppléant au déficit d'auto-soin d'une personne malade ou handicapée. Les soins infirmiers sont donc l'ensemble des activités de suppléance permettant le maintien de la vie, ici entendue au sens bio-psycho-social du terme. Outre l'énoncé liminaire du caractère relationnel du travail infirmier, soit le *caring*, présent dans tous les modèles récents, existe un continuum partant de Orem, où le relationnel est instrumentalisé en vue de l'atteinte des résultats biomédicaux, à Henderson puis Watson (1998), Parse (1987) et Mill *et al.* (2001), où la part du *caring* est en soi constitutive du spécifique des soins infirmiers. Alors que chez Orem le concept de *soin* et ses dérivés sont des plus inamovibles, c'est chez les modèles plus sociaux qu'apparaît avec plus de prégnance la notion d'intervention; pensons notamment au modèle McGill (exposé par Martin, 1992) à l'oeuvre dans les CLSC. En fait, les modèles conceptuels en soins infirmiers participent tous d'un effort vigoureux de promotion professionnelle (Adam, 1999) et d'un effort tout aussi vigoureux de distinction quant à la conception du travail infirmier conçu comme soutien à celui des médecins.

Croff (1994: 121) conçoit un rôle propre aux infirmières, ce que Collière (1982: 300) considère comme l'une des trois dimensions des soins infirmiers (avec la suppléance et les actes délégués). C'est d'ailleurs à la faveur de l'émergence de ce rôle propre que la notion d'intervention put s'implanter en sciences infirmières. En effet, la reconnaissance de ce rôle crée "l'espace d'intervention de l'infirmière" (Acker, 1991: 124) dans lequel se développe le concept de *diagnostic infirmier* (Carpenito, 1986; Gordon, 1987), duquel découlent les guides et répertoires diagnostiques, puis les recherches classificatoires sur l'intervention. En fait, tant et aussi longtemps que le travail des infirmières était socialement reconnu surtout comme une série d'actes médicaux délégués, ou comme des actions incertaines nimbées du flou des affaires féminines, l'usage de la notion d'intervention était insignifiante. La création d'un rôle propre pour les infirmières leur a permis d'accéder à la reconnaissance professionnelle, au droit d'intervenir d'office. Cette reconnaissance s'articule autour de deux principaux éléments: la reconnaissance du caractère relationnel du travail des infirmières, ce que d'aucuns reconnuent relativement facilement, et la reconnaissance de l'autonomie professionnelle qu'il implique. Pour ce faire, il fallait donc pouvoir émettre un diagnostic infirmier évaluant des dimensions propres à l'action en soins infirmiers.

Mais pour véritablement accéder au statut de "grands", il leur fallait accéder à la légitimité des "grands", soit celle de la démarche expérimentale. Pour ce faire, à chaque diagnostic infirmier doit correspondre une *intervention infirmière* (Lauzon et Adam, 1996) conventionnée technologiquement, politiquement et scientifiquement. Une fois le rôle propre et la capacité de produire des diagnostics spécifiques au domaine infirmier reconnus, il allait de soi que les infirmières demandent à se faire reconnaître comme expertes cliniques, en certains domaines (ex.: en obstétrique, en traitement des plaies, etc.), expertes ayant leur autonomie professionnelle. Ce faisant, naît la figure de l'infirmière clinicienne, de la *nurse practitioner*, qui pourra produire des diagnostics et intervenir de façon autonome dans son champ d'expertise. Pour Acker, cette déclinaison de l'expérimenté féminin vers l'expérimental scientifique procède d'une logique de rationalisation du travail infirmier générant à la fois "une extension symbolique de la fonction d'infirmière" (1991: 135) vers le modèle médical et une certaine taylorisation (Duhart et Charton-Brassard, 1973: 86) des soins par des protocoles d'intervention quadrillés de plus en plus près.

Allen (exposé par Martin, 1992) propose un modèle conceptuel (dit modèle McGill) où l'emphase n'est pas mise comme chez Orem sur un rapport entre déficit d'auto-soin des patients et capacité de suppléance des infirmières. Construit à l'encontre des divers modèles de suppléance, le

modèle McGill, très présent dans les CLSC, met de l'avant la valeur de la promotion de la santé à l'égard de quatre grandes composantes: l'environnement, la personne, la santé et le soin, ce qui forme selon Malo *et al.* un métaparadigme (1998: 28), un *conceptual framework* (Kozier *et al.*, 2000). Plutôt qu'assistante du médecin, ce modèle pose l'infirmière en complémentarité avec l'ensemble des professionnels du réseau sociosanitaire, avec comme spécificité le mandat de porter le projet de promotion de la santé. Ici, la valeur centrale est moins l'entretien de la vie que la santé en tant que telle. Dans cette approche proactive, arrimée aux politiques sociales et aux objectifs de santé publique, la catégorie *intervention* trouve un usage plus fréquent, proche de celui que nous avons trouvé en travail social. Ce modèle permet en fait l'expansion du champ disciplinaire des infirmières du côté des professions du social. Ainsi, Malo *et al.* distinguent l'intervention traditionnelle ("prévues, précises et ordonnées") de l'intervention McGill, adaptée à la complexité de toute situation. L'importation des sciences sociales n'est pas ici inscrite dans une simple perspective d'humanisation des soins ni d'efficacité du *cure*, mais découle d'une inversion fondamentale dans les valeurs sous-tendant l'action des infirmières.

Dans plusieurs modèles conceptuels, l'intervention est en deçà du soin, mais au-delà de l'acte, formalisé en divers protocoles. L'intervention constitue le moment critique de la réalisation de l'art infirmier comprenant à la fois des actes et une mobilisation existentielle de soi. Ainsi, pour Adam, les soins infirmiers se composent de postulats, de valeurs, et de six éléments constitutifs, dont le cinquième est *l'intervention* en tant que telle (1979: 6). De même, Bizier schématise graphiquement le modèle Henderson à l'aide de volumes représentant un processus générique: collecte de données, interprétation, planification, intervention, évaluation (1983: 45). Pour Adam, les modes d'intervention sont les "moyens" (1979: 8) dont dispose l'infirmière pour réaliser son action. Elle nomme ainsi les interventions: encourager, rappeler le but d'un exercice, utiliser les termes physiologiques appropriés (1979: 42), etc. Kozier *et al.* (2000) réduisent aussi les usages de la notion d'intervention à la dimension de l'acte dans leur ouvrage présentant les différents modèles conceptuels en sciences infirmières, alors que Timby renvoie à une intrusion dans la vie d'autrui qui exige une haute moralité ("*intervening in emergency situations*", 2001: 777). Il est en outre fréquent en soins infirmiers que les termes *activité* ou *acte* soient préférés à *intervention* pour désigner la part paramédicale ou technique de l'action des infirmières. Dans son tableau intitulé *Système d'action des infirmières en milieu scolaire* (1994: 125), Osiek-Parisod utilise le terme *action* pour désigner l'ensemble de la mobilisation de l'infirmière. La catégorie intervention constitue alors une sous-dimension référant à la légitimité de ladite action. Et Bizier écrit que le modèle conceptuel de Henderson permet à l'infirmière de mesurer "l'étendue de ses interventions", c'est-à-dire de savoir quelles sont les fonctions et la place qu'elle occupe au sein de l'équipe de soins (1983: 14). Il existe une longue tradition de formalisation de ces actes, au nombre de 168 selon la *Classification et fonctions du personnel infirmier des hôpitaux* en 1967 (Petitat, 1989: 92). Ainsi, "L'acte de *nursing* [...] se rapporte à l'intervention, c'est-à-dire *ce que* l'infirmière fait et *comment*, ce faisant, elle atteint ses buts" (Travelbee, 1978: 35).

Enfin, après vingt ans de réflexion, Aguilera et Messick affirment qu'ils croient que le terme "Intervention convient mieux que traitement" (1976: vii) pour dire le travail des infirmières, car il leur semble moins médicalisant et plus proche des sciences sociales. Le traitement apparaît trop instrumental et procédural, alors que l'intervention est mouvement, moment critique de la réalisation du soin dans toute la plénitude de sa complexité (ex.: Benner, 1995: 67). Tantôt la notion de *soin* semble plus étroite que la notion d'*intervention*, alors qu'elle exprime une vision idéalisée et vocationnelle de l'activité infirmière, tantôt elle exprime l'approche globale des infirmières (Orem, 1987), le soin reliant *care* et *cure*^[2] (Lazure, 1985: 631) dans un projet humaniste et praxique.

Le champ sémantique de l'intervention

La section précédente a démontré la prégnance de la notion d'intervention pour les soins infirmiers. Elle a en outre permis d'illustrer le foisonnement des usages et des sens de cette notion pour modéliser la pratique infirmière. Nous nous proposons pour la suite de l'article de reconstruire le champ de dispersion de l'intervention en identifiant des airs de famille de ces usages et sens.

L'intervention et la protocolarisation du travail en soins infirmiers

L'un des termes les plus convenus pour nommer la pratique en soins infirmiers est celui de *démarche de soins infirmiers*. Cette expression permet de combiner au plan symbolique la méthode scientifique à l'art (Doenges *et al.*, 1996: 7). L'intervention n'est alors que le moment *appliqué* de la démarche. Bizier (1983) emploie d'ailleurs indifféremment *intervention* et *exécution* pour désigner le *faire* de l'action infirmière, et Kozier *et al.* (2000) renvoient à une action planifiée de la phase *implementing*. Dans cette perspective, l'intervention est moins rencontre intersubjective ou *praxis*^[3] qu'application rationnelle d'une méthode, application qui comprend éventuellement des tacites et implicites et qui exige pour son efficace un *climax* relationnel. Dans un guide pratique, Gordon et Benner nomment comme *intervention* l'ensemble des actions de l'infirmière, de la planification à l'évaluation (1995: 244). Shortridge et Lee définissent quant à elles l'intervention thérapeutique comme un "acte de soin planifié et administré dans un but spécifique" (1982: 588). Dans cette perspective, intervenir, c'est surtout décider "lucidement" d'agir (Montésinos, 1991: 115), la lucidité étant mâtinée de savoirs scientifiques, de savoirs d'expérience et de raisons pratiques.

Nous avons aussi observé que les nombreux protocoles encadrant le travail des infirmières, ce que Theureau désigne comme l'activité sérielle des infirmières (1997: 163), se construisent en partie à travers la catégorie intervention. Petitat (1992) relève par exemple la protocolarisation du toucher affectif, notamment auprès de grands malades alités ou de personnes âgées en établissement de soins de longue durée. Ce protocole est désigné *intervention* et se décrit par une série d'étapes, d'aiguillages, de séquences et de tâches proches de la thèse générale développée par Néliste (1993), affirmant que la diffusion de l'intervention indique une protocolarisation du travail dans les métiers relationnels. Néanmoins, dans le cadre d'une démarche de soins, l'infirmière choisit d'intervenir (McFarland et McFarland, 1995: 16). Cette idée de choix réfère cependant moins à une *praxis* qu'au travail diagnostique lui-même, duquel découle un certain nombre restreint d'interventions possibles. L'intervention est ici moins une volonté d'agir que le mouvement de mise en oeuvre de connaissances scientifiques condensées dans un protocole. Si l'acte, comme le geste, est objectivable, nous avons vu qu'il n'épuise pas la complexité de l'action, et que certains auteurs emploient alors le lexème *intervention* pour en appeler au caractère relationnel de l'action. Mais en regard de ce courant humaniste se trouve un important courant rationaliste cherchant à modéliser l'action infirmière, rationalisation qui appellera l'élaboration positive d'*interventions*. McCloskey et Bulechek (1993; 1996) rendent compte d'un effort important de classification des *interventions infirmières* qui vise à doter les infirmières d'un langage standard, condition première de la scientificité de la profession selon les auteurs. Cet effort de rationalisation découle pour nous de la reconnaissance du diagnostic infirmier tel qu'exposé *supra*. Grobe (1993) accuse McCloskey et Bulechek de positivisme en cherchant à produire une catégorisation calquée sur le modèle des sciences naturelles. Pour ces chercheuses, les interventions sont en effet constituées et sériées d'actions et de comportements "appropriés" (1996: 23), regroupés empiriquement autour d'exigences pratiques et de connaissances objectives. Elles s'opposent cependant au point de vue de Doenges *et al.* (1996: 16) réduisant l'intervention à une opération simple (ex.: intuber) relative à

une symptomatique. Pour elles, l'intervention se constitue:

"des soins directement prodigués au patient. Ces soins comprennent les soins prescrits par l'infirmière relativement à un diagnostic infirmier, les soins prescrits par le médecin relativement à un diagnostic médical ainsi que les activités quotidiennes essentielles que le patient est incapable d'accomplir". (1996: 36)

Dans cette définition, la catégorie *soin* est incluse à une catégorie plus large, celle de l'intervention. Cela indique selon nous que la notion d'intervention renvoie à une mise en forme du travail extérieure à la pratique infirmière, mise en forme qui articule des légitimités à un processus générique d'action professionnelle, en fait transprofessionnelle. L'intervention, par-delà la diversité des *faïres* qu'elle engage, procède donc d'une intention sociale.

Contrairement à une perspective strictement actionnaliste, la série d'actes et de comportements professionnels n'est pas ici le simple fruit de la volonté d'une professionnelle, morale et volontaire, en regard de la demande d'un client. Le problème et les connaissances qui le concernent définissent avec assez de précision les possibles de l'intervention. Ainsi, les interventions et leurs compositions possibles apparaissent comme données, le travail des chercheuses se limitant alors à la recension des divers couples problème/intervention. Dans la première phase de leur recherche, Doenges *et al.* (1996: 16) ont identifié 336 interventions, toutes structurées comme suit: un intitulé formel, *traitement d'un déséquilibre électrolytique: hypocalcémie*, une définition de l'action, *mise en oeuvre de moyens visant à favoriser l'équilibre calcique...*, et une série d'activités dont l'ordre et la réalisation dépendront du diagnostic infirmier. Il ne s'agit pas d'une véritable liste de procédures ou de protocoles mais d'un certain nombre d'actions clefs (1996: 44) dont l'articulation méthodique définit une intervention en sciences infirmières. Les chercheuses relèvent, au surplus, de nombreuses "catégorisations d'interventions", en général formulées de façon générique (contrôler la douleur, répondre aux besoins affectifs, etc.). Il ne s'agit pas ici d'actes, parfois appelés *interventions*, plus spécifiques et au nombre de 2500 chez Campbell (cité par McCloskey, Bulechek, 1996: 23).

Au coeur de cette perspective de formalisation des soins infirmiers réapparaît le courant techniciste centré sur la maladie "[qui] exige une intervention infirmière" (Doenges *et al.*, 1996: 14). La relation *rôle propre* et *diagnostic infirmier* implique dans bien des cas une rationalisation de l'action complexe, le terme intervention s'impose alors comme le plus efficace pour désigner cette mise en ordre du *faire* des infirmières en réponse à un problème souvent perçu comme indiscutable.

Bref, l'usage de la notion d'intervention renvoie ici à une rationalisation du travail, à *son inscription dans le monde des systèmes*, avec les enjeux de taylorisation que cela comporte.

L'intervention et la socialisation du travail en soins infirmiers

Il semble que les infirmières puisent de plus en plus dans les sciences humaines (Abdelmalek et Gérard 1995: 12; Lauzon et Pépin 2000: 17; Perreault et Saillant, 1996) pour réaliser et concevoir leur travail, et ce à l'encontre du fait qu'il fut historiquement orienté (soit) vers des tâches techniques, souvent répétitives et inscrites dans des protocoles (Orem, 1987: 35). Leclair déplore d'ailleurs que "l'intervenant ayant une formation "d'infirmière" [...] est essentiellement perçu comme un distributeur de premiers soins et comme une personne pouvant intervenir essentiellement sur le plan physique" (1982: 204), et Osiek-Parisod décrit combien il est difficile pour les infirmières scolaires de se faire reconnaître comme de véritables intervenantes (1994: 39).

Au mieux sont-elles des dispensatrices de soins et des dépisteuses de problèmes que leur accès privilégié à l'intimité, à la faveur de la proximité au corps, leur permet de réaliser. En fait, l'action infirmière est plus qu'une action paramédicale: il y a "plus que ça" écrit Adam (1979: xi). Les infirmières s'efforcent de faire reconnaître les dimensions tacites de leur action professionnelle, dimensions longtemps considérées comme "résidu" de leur pratique (Petitat, 1989: 349), comme part féminine. C'est du côté du soin, catégorie féminisée s'il en est une (Saillant, 1992; Carpentier-Roy, 1991), que se retranchait l'indicible et le tacite de la pratique infirmière, nommés *caring*, "la part d'imprévisibilité" (Brassard et Duhart 1978: 172) dans les traitements médicaux, véritable "pratique officieuse" des infirmières (Duhart et Charton-Brassard, 1973: 91). L'intervention est alors une relation peu ou mal reconnue, se réalisant dans le cadre général des services sociosanitaires de l'État. La catégorie intervention apparaît, de ce point de vue, comme une ouverture, favorisant une certaine émancipation du joug médical et patriarcal. En appeler de *l'intervention*, c'est revendiquer la reconnaissance du travail de l'ombre, l'émancipation de l'assujettissement médical, notamment par une expansion du côté des sciences sociales et par la conquête du "rôle propre".

Osiek-Parisod écrit, à propos des infirmières scolaires, que leur intervention professionnelle se loge au carrefour de trois logiques, de trois univers conflictuels: de la profession, du système scolaire et de "la relation psycho-relationnelle de la relation à l'utilisateur" (1994: 16). Ce carrefour participe d'un champ d'intervention dont l'un des paramètres est le développement du concept de santé globale (le bio-psycho-social) en appelant à la transgression des frontières disciplinaires canoniques. Petitat estime qu'une telle approche est vécue comme une nécessité pressente (1992: 139) pour les infirmières qui "cherchent, avec des traits d'union, à recomposer les morceaux d'un éclatement" (Petitat, 1989: 37), notamment celui du patient perçu et senti dans son humanité, mais traité dans sa physiologie.

Benner (1995) aborde cette question en affirmant que la séparation entre *relationnel* et *technique* confine l'art au *care* et le technique au *cure*, division qu'elle refuse. Le va-et-vient entre la maîtrise technique et l'expansion vers la relation d'aide, jadis d'inspiration vocationnelle, prend racine dans une double filiation qui aura marqué toute la profession: "filiation matrilinéaire religieuse et filiation patrilinéaire médicale" (Abdelmalek et Gérard, 1995: 170). L'usage de la notion d'intervention permet de transcender ces filiations et de renouveler incidemment le lexique marqué jusqu'alors de la division sexuelle du travail.

Bref, l'usage de la notion d'intervention renvoie ici à la reconnaissance du caractère praxéologique du travail, à son inscription dans des conventions pratiques partagées avec différents professionnels, avec les enjeux interdisciplinaires que cela comporte.

L'intervention et la praxisation du travail en soins infirmiers

La difficile reconnaissance d'une part du travail des infirmières s'exprime notamment par la séparation corps/esprit. Selon Osiek-Parisod (1994), psychologues et travailleuses sociales considèrent les infirmières scolaires comme d'excellentes somaticiennes, mais peu ou pas autorisées à intervenir autrement que sur et par le corps. Devenir intervenante, dans cette perspective, c'est se faire reconnaître le droit de parole, mais d'une parole professionnellement légitime, en ce qui a trait aux affaires de l'âme. Quoiqu'il en soit, la parole des infirmières existe, souvent dans la proximité du corps, dans la création de cet espace relationnel (Hurtubise *et al.*, 1999) ostensible, espace symbolique de l'intervention psychosociale marquant les contours de la parole autorisée. Pour les infirmières, la parole est souvent ce tacite de l'acte technique,

scientifiquement validé. L'intervention peut être perçue comme simple intrusion dans l'intimité si elle n'est pas accompagnée de messages supportants (Adam, 1979: 51), donc d'un discours de l'aide. Ce faisant, la parole devient justification de l'acte et condition pratique de l'efficacité du geste.

Outre la justification, l'action sur les consciences sera visée par la parole. Il s'agira notamment de créer les conditions de la conversion du patient quant à la compliance, quant au désir de guérir, quant à l'hygiène, etc. Par exemple, la définition de l'intervention infirmière rédigée par Buteau (1982: 194) se rapproche d'une conception fréquemment lue en travail social: il s'agit de prendre part au cours naturel des choses pour en influencer la direction. Et cette influence concerne autant les processus bio-physio-chimiques que les processus psychosociaux. Corbin (1992) utilise le terme *soignant* pour désigner l'ensemble des personnes soutenant une personne en déficit d'auto-soin, *intervenant* pour désigner spécifiquement le praticien qui s'introduit dans la vie d'autrui afin de la soutenir et de l'influencer, et *soignants* lors des étapes critiques du processus d'aide. Pour Freeman, "l'intervention *nursing*" est une affaire "d'influence profonde sur l'attitude du malade" (1973: 69). Le terme fort de *convaincre* est également employé (Benner, 1995: 50; Corbin, 1992: 43). Par-delà son ancrage théorique, lorsqu'un principe fondateur de la pratique est en jeu, l'infirmière est face à une "obligation morale: celle d'intervenir" (Travelbee, 1978: 10). Grobe estime que les interventions "sont des moyens délibératifs (précis et organisés), cognitifs (raisonnés ou motivés par un motif conscient) et qui peuvent prendre une forme physique ou verbale" (1993: 114). Elle propose de classer en huit grandes catégories (définition des besoins, surveillance des soins, etc.) les interventions infirmières, entendues comme séries concrètes et situées d'actes. Le nombre de ces séries varie selon les auteurs. Cook et Fontaine (1991) en font un usage minimaliste en considérant quelques grands types d'interventions (en situation de crise, d'urgence, etc.). Chez ces mêmes auteurs, la notion d'*intervention* désigne également l'ensemble de la pratique infirmière, qu'elles comparent à l'intervention psychosociale (1991: 584). L'intervention semble alors se référer à une métadiscipline transverse aux ancrages théoriques et conceptuels disciplinaires.

Bref, l'usage de la notion d'intervention renvoie ici à une subjectivation du travail, avec les enjeux éthiques que cela comporte.

Éléments d'une grammaire des usages et des sens d'*intervention*

À la lecture des pages précédentes[4], on se rend compte que les différents et nombreux usages de la notion d'intervention se distribuent moins en regard d'un principe disciplinaire ou idéologique qu'autour de familles sémantiques. Nous avons reconstruit trois groupes d'acceptions que nous avons formalisés en axe d'une grammaire de l'intervention. Ces axes, *a posteriori*, se sont révélés avoir un air de famille avec la théorie de l'action habermassienne, théorie qui articule trois dimensions de l'action: le monde des systèmes, qui implique un agir téléologique et stratégique; le monde du vécu, qui implique un agir régulé par des normes; le monde du subjectif, qui implique un agir dramaturgique[5].

1. L'intervention comme condition de la pratique se déploie autour de l'axe des systèmes d'intervention (Barel, 1973): la notion d'intervention se réfère et mobilise donc le monde des systèmes hors et antérieur à la *praxis* des praticiens. Elle traduit un effort incessant de rationalisation du travail et d'assujettissement de la *praxis* à des impératifs scientifiques, technologiques, politiques et technocratiques. L'intervention se distingue alors de l'aide ou du *caring* par son rattachement à des méthodes et à une spécification de l'impératif d'action pouvant prendre la forme, entre autres, de protocoles d'actions. Intervenir, c'est alors répondre à la question

suivante: quelle est la façon la plus efficace et rationnelle d'agir en regard de la demande sociale telle que formulée par l'État et les autres acteurs sociaux?

2. L'intervention comme vécu de la pratique se déploie autour de **l'axe du sens pratique** (Bourdieu, 1972): l'intervention se réfère au monde vécu tel qu'il se pose à la praticienne par quantité de règles et de raisons pratiques inhérentes au travail (la relation avec les usagers, la division du travail, etc.). Ce sens pratique tend à se sédimer en invariants praxéologiques (Soulet, 1997) partagés selon des modalités diverses encore à élucider par un ensemble de métiers relationnels. Par exemple, l'établissement de la relation ou du climat de confiance sont des dimensions pratiques incontournables de toute action dans ces métiers et sont en grande partie indépendantes de l'intention des sujets impliqués et des modèles conceptuels. On considère ici des savoir-faire, des coups de main, des *habitus*, des routines et l'ensemble des exigences pratiques de l'efficacité du travail. Intervenir, c'est alors répondre à la question suivante: comment rencontrer ces exigences pratiques à l'occasion d'une demande concrète?

3. L'intervention comme mobilisation du soi professionnel se conçoit comme l'engagement du sujet professionnel. Cette troisième famille se déploie autour de **l'axe praxique**: l'intervention se réfère alors au monde subjectif, à la *praxis* comme mobilisation de soi dans des activités complexes. Il s'agit donc du monde des intentions et des projets et, surtout, du sens que prend toute action professionnelle dans le cadre d'une relation avec un usager. Intervenir, c'est donc répondre à cette question: quel sens a pour le praticien sa propre action en regard de la demande existentielle d'un client? La pratique professionnelle apparaît ici comme une *praxis*, entendue comme une action éthique et volontaire, véritable engagement existentiel en vue du *mieux vivre ensemble*.

Ces trois dimensions de l'intervention s'articulent en pratique selon divers possibles de la situation clinique. Nous estimons que les divers jeux de sens que cette grammaire permet en pratique sont indicateurs d'une transformation de la professionnalité, notamment autour du principe d'une plus grande transversalité de l'action des divers intervenants, notamment quant à l'arrimage de leur action à des nécessités d'agir problématisées hors du cadre disciplinaire. Ici, la protocolarisation de l'action professionnelle et son insertion dans des programmes publics souvent transversaux, l'interdisciplinarité, et l'expansion relative des sciences sociales vers des métiers dont l'objectivité apparaît plus grande sont autant de phénomènes dont la diffusion de la notion d'intervention est un analyseur.

Conclusion: modèles conceptuels et pratique de l'interdisciplinarité en sciences infirmières

Tout compte fait, l'extraordinaire diffusion de la notion d'intervention a peu, et beaucoup, à voir avec les soins infirmiers. Peu, car il ne s'agit pas d'un phénomène propre à cette discipline. La notion d'intervention est en voie de se constituer comme un concept transversal à l'ensemble des métiers relationnels. Beaucoup, puisque cette transversalité engage les infirmières à concevoir leur action professionnelle de façon arrimée, sérielle au sens de Sartre (1960), avec le travail social, la médecine, le droit, etc. Si la travailleuse sociale intervient, comme l'infirmière intervient, font-elles toutes deux le même travail? La réponse est évidemment négative. Mais l'action de l'une, tout aussi distincte soit-elle de celle de sa collègue, s'arrime à celle de l'autre, à travers des *nécessités d'agir* socialement problématisées. La diffusion de la notion d'intervention pour dire et concevoir la pratique professionnelle nous apparaît comme un indicateur, un analyseur, des transformations de la professionnalité, dont, en premier égard, quant à l'interdisciplinarité. Cette transformation n'est pas sans effet pour les sciences infirmières. Notamment, elle invite les théoriciens en sciences infirmières à tempérer leur désir d'élucidation d'une "essence" infirmière au profit de l'incorporation

conceptuelle du rapport à l'autre, ouvrant ainsi la porte à une perspective davantage constructiviste. Ainsi, les modèles conceptuels en émergence devraient donner une plus grande place au métissage professionnel.

L'analyse du travail réel des infirmières, notamment par l'étude de l'articulation *in situ* des trois axes de l'intervention, permettrait un travail de modélisation conceptuelle peut-être un peu moins programmatique, un peu plus ancré empiriquement, qui permettrait de mieux comprendre l'insertion des infirmières dans les systèmes sociosanitaires d'intervention.

Yves Couturier et Julie Daviau

Notes:

1.- Pour des raisons historiques hors de notre propos, le Québec a connu un certain retard dans l'implantation de l'État social. C'est au tournant des années 60 qu'un vaste vent de changement souffla sur le Québec. La réforme des services sociaux put concevoir un système moderne qui, dès le début, s'appuyait sur une conception relativement interdisciplinaire des pratiques professionnelles dans le champ sociosanitaire. Ainsi, travailleuses sociales, infirmières, médecins, etc., collaborent au plan professionnel dans le cadre des CLSC, où tant l'intervention psychosociale que l'intervention sanitaire se doivent de s'articuler entre elles.

2.- Petitat (1989) et Lazure (1985) ont démontré comment l'histoire de la profession s'est réalisée dialectiquement entre le *cure* et le *care*, avec des temps plus centrés sur l'un, puis sur l'autre. Actuellement, il nous semble y avoir à la fois technicisation et élargissement de la pratique aux dimensions relationnelles. Peut-être que les catégories *cure* et *care*, associées à la notion de soin, sont-elles moins pertinentes que par le passé pour comprendre l'évolution de la pratique infirmière.

3.- Nous entendons par *praxis* la mobilisation de soi dans des activités complexes et finalisées (Ladrière, 1990).

4.- Cette analyse du champ conceptuel de l'intervention en soins infirmiers fut doublement appuyée. D'une part, nous avons fait le même exercice pour les écrits provenant du travail social. Nous avons d'autre part mis à l'épreuve cette grammaire en analysant des récits de pratiques de praticiens.

5.- Penser l'intervention et ses possibles interdisciplinaires, c'est penser le travail par ces trois axes pris dans la globalité et la complexité des rapports qu'ils impliquent. Cependant, à l'encontre d'Habermas, nous ne prenons pas le risque de proposer, de façon programmatique, la conceptualisation d'un dépassement éventuel (par l'agir communicationnel) de ces conditions formelles de l'action. Un tel dépassement, paradoxalement, vient dénier au plan programmatique ce qui le fonde au plan théorique. Il nous semble plus prudent de considérer ces axes comme trois dimensions formelles des pratiques, sans chercher à les faire parler outre mesure.

Références bibliographiques:

Abdelmalek, A. et J. Gérard (1995). *Sciences humaines et soins*, Paris, Interéditions.

Acker, F. (1991). "La fonction de l'infirmière. L'imaginaire nécessaire", *Sciences sociales et santé*, vol. IX, no. 2: 123-144.

- Adam, E. (1979). *Etre infirmière*, Montréal, HRW.
- Adam, E. (1999). "Modèles conceptuels", dans *Revue canadienne de recherche en sciences infirmières*, no.4: 103-114.
- Aguilera, D. et J. Messick (1976), *Intervention en situation de crise*, Saint-Louis, Mosby Company.
- Barel, Y. (1973). *La reproduction sociale. Systèmes vivants, invariance et changement*, Paris, Anthropos.
- Benner, P. (1995). *De novice à expert. Excellence en soins infirmiers*, Saint-Laurent, ERPI.
- Bizier, N. (1983). *De la pensée au geste: un modèle conceptuel en soins infirmiers*, Montréal, Décarie.
- Brassard, J, et J. Duhart (1978). "Approche critique d'un type de division du travail: l'équipe hospitalière de soin", dans CNRS, *Santé, médecine et sociologie*, Paris, CNRS: 171-179.
- Buteau, H. (1982), "Les services de santé scolaire: leur évolution face aux besoins de santé des adolescents", dans ACSALF, *L'intervention sociologique*, Montréal, St-Martin éd.: 193-202.
- Carpenito, L. (1986). *Diagnostic infirmier*, Paris, MEDSI.
- Carpentier-Roy, M. (1991). *Corps et âmes. Psychopathologie du travail infirmier*, Montréal, Liber.
- Chopart, J. (dir.) (2000). *Les mutations du travail social. Dynamique d'un champ professionnel*. Paris, Dunod.
- Collière, M. (1982), *Promouvoir la vie. De la pratique des femmes soignantes aux soins infirmiers*, Paris, Interéditions.
- Cook, S. et K. Lee Fontaine (1991). *Soins infirmiers. Psychiatrie et santé mentale*, Montréal, éd. Du renouveau pédagogique.
- Corbin, J. (1992). "Le soin: cadre théorique pour un cheminement interactif", *Revue internationale d'action communautaire*, no. 28/68: 39-50.
- Couturier, Y. (2001). *Constructions de l'intervention par des travailleuses sociales et infirmières en CLSC et possibles interdisciplinaires*, thèse de doctorat au Ph.D. en sciences humaines appliquées, Université de Montréal.
- Crapuchet, S. (dir.) (1974). *Sciences de l'homme et professions sociales*, Toulouse, Privat.
- Croff, B. (1994). *Seules. Genèse des emplois familiaux*, Paris, Métailié.
- Demailly, L. (1998). "Les métiers relationnels de service public approche gestionnaire, approche politique", *Lien social et politiques*, no. 40: 17-24.

- Doenges, M. et al. (1996). *Diagnostics infirmiers et interventions*, Montréal, éd. du renouveau pédagogique.
- Duhart, J. et J. Charton-Brassard (1973). "Réforme hospitalière et soin infirmier sur ordonnance médicale", *Revue française de sociologie*, no. XIV: 77-101.
- Faure, O. (1992). "La mise en oeuvre de l'interdisciplinarité: barrières institutionnelles et Intellectuelles", dans Portella, E. (dir.), *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en Acte: enjeux, obstacles, perspectives*, Toulouse, Érès.
- Freeman, R. (1973). *Nursing social*, Montréal, HRW.
- Gordon, D. (1995). "Du bon et du mauvais usage des modèles formels en soins Infirmiers", dans Benner, P. (dir.), *De novice à expert. Excellence en soins infirmiers*, Saint-Laurent, Interéditions: 198-213.
- Gordon, D. et P. Benner (1995). "Guide pour la description d'incidents critiques", dans Benner, P. (dir.). *De novice à expert. Excellence en soins infirmiers*, Saint-Laurent, Interéditions: 245-247.
- Gordon, M. (1987). *Diagnostic infirmier. Méthodes et applications*, Paris, MEDSI.
- Grobe, S. (1993). "Réaction à la communication de J.C. McCloskey et G.M. Bulechek sur les cadres d'interventions infirmières", dans Association des infirmières du Canada, *Communications présentées à la Conférence sur un ensemble de données infirmières de base*: 112-121.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- Hurtubise, R., Laaroussi, M., Dubuc, S. et Y. Couturier (1999). "Une formation milieu par l'analyse des pratiques professionnelles: le cas du travail de rue" dans Legault, G. (dir.), *L'intervention: analyses et enjeux méthodologiques*, éd. GGC, Sherbrooke, p.73-115.
- Ladrière, P. (1990). "La sagesse pratique", dans *Les formes de l'action, sémantique et sociologie*, Paris, Éd. de l'EHESS: 15-39.
- Lauzon, S. et E. Adam (dir.) (1996). *La personne âgée et ses besoins. Interventions infirmières*, Saint-Laurent, ERPI.
- Lauzon, Sylvie et Jacinthe Pépin (2000). "L'appréhension de la substance infirmière par l'examen de concepts ayant fait l'objet d'analyses", dans *Recherches en soins infirmiers*, no. 63: 10-19.
- Lazure, H. (1985). "L'infirmière", dans Dufresne, J. et al., (dir.), *Traité d'anthropologie médicale*, Sillery, PUQ: 631-644.
- Kozier, B. et al. (2000). *Fundamentals of Nursing: Concepts, Process, and Practice*, Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Malo, D. et al. (1998). "Modèle de McGill et CLSC. Une combinaison gagnante", *L'infirmière du Québec*, no. 30: 28-34.

Martin, C. (1992). *Généralités sur le modèle conceptuel et la démarche scientifique*, non publié.

McClokey, J. et G. Bulechek (1993). "Cadres d'interventions infirmières", dans Association des infirmières du Canada, *Communications présentées à la Conférence sur un ensemble de données infirmières de base*: 94-111.

McClokey, J. et G. Bulechek (1996). *Classification des interventions infirmières*, Paris, Maloine.

McFarland, G. et E. McFarland (1995). *Traité de diagnostic infirmier*, Montréal, renouveau pédagogique éd.

Mill, J. M. Allen, et R. Morrow (2001). "Critical Theory: Critical Methodology to Disciplinary Foundations in Nursing", dans *Canadian journal of nursing research*, no.2: 109-127

Montésinos, A. (1991). *Organiser des soins de qualité dans les services hospitaliers*, Paris, McGraw Hill éd.

Nélisse, C. (1997). "L'intervention: catégorie floue et construction de l'objet", dans Nélisse, C. et R. Zuniga (dir.), *L'intervention: les savoirs en action*, Sherbrooke, éd. GGC: 17-44.

Nélisse, C. (1993). "L'intervention: une surcharge de sens de l'action professionnelle", *Revue internationale d'action communautaire*, no. 29/69: 167-181.

Orem, D. (1987). *Soins infirmiers: les concepts et la pratique*, Montréal: Décarie éd.

Orsini, P. (1979). *Soins pré- et post- opératoires à l'usage des infirmières*, Paris, Masson.

Osiek-Parisod, F. (1994). *Infirmières dans l'école. Partage de l'action éducative et enjeux identitaires*, Genève, Service de la recherche sociologique.

Parse, R. (1987). *Nursing Science: Major Paradigms, Theories, and Critiques*, Toronto: W. B. Saunders.

Perreault, M. et F. Saillant (1996). "Sciences infirmières et sciences sociales: dialogue et fécondation mutuelle", *Sciences sociales et santé*, vol. 14: 7-16.

Petit, A. (1989). *Les infirmières, de la vocation à la profession*, Montréal, Boréal.

Petit, A. (1992). "Science, affectivité et singularité dans la relation de soins", *Revue internationale d'action communautaire*, no. 28/68: 139-150.

Saillant, F. (1992). "La part des femmes dans les soins de santé", *Revue internationale d'action communautaire*, no. 28/68: 95-106.

Sartre, J. (1960). *Question de méthodes*, Gallimard, Paris.

Shortridge, L. et J. Lee (1982). *Introduction à la profession infirmière*, Montréal, McGraw Hill.

Soulet, M. (1997). *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*, Fribourg, Éd. universitaires de Fribourg.

Timby, B. (2001). *Fundamental Skills and Concepts in Patient Care*, Philadelphia, Lippincott, 866p.

Theureau, J. (1997). "Événements et coopération dans le travail infirmier", dans Cosnier, J. et al. (dir.), Lyon, Presses universitaires de Lyon: 161-178.

Travelbee, J. (1978). *Relation d'aide en nursing psychiatrique*, Montréal, Éd. du nouveau pédagogique.

Watson, J. (1998). *Le Caring: philosophie et science des soins infirmiers*, Paris, Seli Arslan.

Notice:

Couturier, Yves et Daviau, Julie. "Modèles de pratique en sciences infirmières et nécessités d'intervenir. Mais que vient faire la notion d'intervention dans la conception de la pratique infirmière?", *Esprit critique*, Hiver 2003, Vol.05, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.org>

Haut 

Questions à l'anthropo-écologie

Par Cédric Frégné

Résumé:

L'anthropo-écologie naissante ambitionne d'étudier, sous l'angle de la pluridisciplinarité, les rapports dialectiques entretenus par l'homme et la nature. Discutant de ce projet fort, présenté comme un carrefour des sciences sociales et des sciences de la vie, l'auteur traite des difficultés d'ordres épistémologique et méthodologique que l'anthropo-écologie affronte

Auteur:

Cédric Frégné, Docteur en Sociologie.

Introduction

Concluant son analyse des rapports entretenus par les sociétés avec leurs natures, Georges Guille-Escuret s'érige contre la rupture épistémologique dissociant "faits naturels" et "faits sociaux". En particulier, il récuse et renvoie dos à dos les résolutions déterministes qui accordent à l'"environnement" une place centrale dans les totalisations sociales et les résolutions possibilistes qui, elles, réduisent les éléments naturels à de simples épiphénomènes, faiblement prédictifs de la vie sociale. Guille-Escuret soutient, quant à lui, que "les problèmes écologiques ne sont jamais *sociologiquement accessoires* ni *sociologiquement fondamentaux* car ils sont sociologiques". En d'autres termes, "la série des sociologies humaines pratiquées par les anthropologues et la série des 'sociologies de la nature' pratiquées par les naturalistes ne peuvent être rationnellement disjointes" (1989, p164).

A suivre Guille-Escuret, des perspectives pluridisciplinaires aussi différentes que la synécologie[1], l'ethno-écologie[2] voire l'anthropo-écologie[3] gagneraient à dépasser les disciplines monovalentes que sont la sociologie, l'ethnologie, l'anthropologie, mais encore la biologie, la botanique, la zoologie ou l'écologie. Présentant le projet le plus ambitieux, sinon le plus abouti, l'anthropo-écologie focalisera ici l'essentiel de notre attention. Dans une première étape, nous en présenterons les prémisses. Dans un second temps, nous tirerons les conséquences, pour l'anthropo-écologie, d'un précédent historique: l'anthropo-géographie. Enfin, nous discuterons des forces et des faiblesses de l'anthropo-écologie proprement dite.

1.- L'anthropo-écologie: un projet fort

La sémantique de l'anthropo-écologie préfigure un projet disciplinaire fort, soucieux d'un

affranchissement radical à l'endroit de toute forme d'"anthropologie écologique" ou d'"écologie anthropologique". Pour poser les termes de l'opposition, l'anthropo-écologie se distingue d'abord des approches résolument anthropologiques attentives (dans des proportions variables) aux éléments environnementaux. Elle se sépare ensuite des démarches écologiques incluant (là encore dans des proportions variables) des considérations d'ordre anthropologique. L'anthropo-écologie organise, quant à elle, son raisonnement autour de la dialectique "fait social"/"fait naturel". Elle réfute le "grand partage" établissant une frontière stricte entre une entité que l'on nommerait sociale, culturelle ou symbolique et une autre que l'on qualifierait d'extra-sociale ou naturelle. Du reste, la critique porte moins sur la porosité effective d'une frontière généralement essentialisée, ce qu'anthropologues et écologues reconnaissent assez volontiers, que sur l'inanité même d'une telle frontière. La posture épistémologique de l'anthropo-écologie vise, plus sûrement, à "requalifier" l'homme comme espèce dans la biosphère et la nature comme production essentielle des sociétés humaines. Dans cet esprit, l'homme est simultanément un être générique et un être social, culturellement situé. La nature est, quant à elle, inextricablement une donnée biochimique et un "environnement" humain nécessaire à la reproduction de l'espèce humaine (question de la survie), *objet* culturellement signifiant engageant un intense investissement symbolique et émotionnel. A proprement parler, l'établissement d'une partition tranchée entre un "domaine" naturel et un "domaine" culturel s'avère, pour l'anthropo-écologie, largement factice sinon totalement erronée.

On peut ainsi observer que l'anthropo-écologie procède à une forme de "remembrement" épistémique articulé autour de trois grands axes: d'abord, la remise en cause de la césure opérée entre "l'homme générique" étudié par le biologiste et "l'homme social" analysé par le sociologue et l'ethnologue; ensuite la négation du clivage entre la nature biochimique (biocénose, biotope, écosystème) et la nature anthropisée (environnement); enfin et plus fondamentalement, la contestation de la ligne de fracture séparant l'homme et la nature.

Si l'expression n'était si galvaudée, on pourrait certainement parler d'une "construction sociale de la nature" et, symétriquement, d'une "construction sociale de l'humanité" dont les enjeux, société par société, mériteraient d'être repérés et discutés. On se contentera seulement de noter ici que l'ordonnement des empiricités est tributaire d'un "système des éléments" qui s'inscrit, à suivre Michel Foucault (1966, p171), dans le cadre d'une *épistémè*. Dans son vocabulaire, cette dernière correspond à un "à priori [historique] qui, à une époque donnée, découpe dans l'expérience un champ de savoir possible, définit le mode d'être des objets qui y apparaissent, arme le regard quotidien de pouvoirs théoriques, et définit les conditions dans lesquelles on peut tenir sur les choses un discours reconnu pour vrai". Les critiques généralement adressées à l'approche foucauldienne, notamment la déformation des faits historiques ou la convocation de textes mineurs à l'appui de la démonstration dans le but d'asseoir sa périodisation (voir Merquior, 1986), sont ici parfaitement secondaires. Demeure intacte l'intuition première d'un classement des empiricités soumis à la variation historique, d'une socialisation différentielle du mode de "penser le monde" selon les âges. Pour notre propos et sans provocation aucune, peu importe que la périodisation retenue par Foucault soit ou non sujette à discussion. Nous retiendrons de son analyse que les empiricités aujourd'hui les mieux établies ne sont pas indifféremment "descriptibles" et "ordonnables" sur un mode transhistorique. Bien au contraire, elles doivent être lues au prisme des classements opérés par chaque époque, les modalités de définition de la périodisation retenue offrant, en soi, un espace ouvert à la discussion.

En ce sens, l'anthropo-écologie est fille de ce dessaisissement épistémologique, fréquemment nommé en première approximation "déconstruction", qu'exprime également la figure de la brèche. Pour l'anthropo-écologie, la rupture entre "faits de nature" et "faits de société", l'opposition

nature/culture, doit être réinscrite dans une perspective historique et conduire à un dépassement de l'approche essentialiste. Dans le même mouvement, décoder précisément les enjeux de leur affirmation (l'irréductibilité de la nature et de la culture) invite à traiter de leur mode d'expression habituel pour mieux en pointer les faiblesses. Dans nos sociétés modernes, la "nature" est source de conflits opposant "écologistes" à "industrialistes" autour de la question de la préservation de l'environnement, de l'effet de serre, du développement durable... Dans les sociétés acéphales, les ethnologues se sont fréquemment attachés à montrer combien les déterminations naturelles contraignaient l'organisation économique et, par voie de conséquence, inféraient sur l'exercice du pouvoir politique (voir en particulier Evans-Pritchard, 1937). Outre les démentis empiriques qu'elles appellent, ces lectures passent à côté de la "texture" propre à la dialectique de l'homme et de la nature. L'anthropo-écologie se donne pour projet de la restituer dans toute son ampleur. En particulier, elle rappelle que la symbolique sociale s'ancre, pour l'essentiel, sur des faits de "nature". Les mythologies africaines étudiées par Marcel Griaule (1966) en étaient totalement imprégnées. On n'aurait aucune peine à montrer combien notre modernité en est, encore et toujours, affectée.

2.- Un précédent historique: l'anthropo-géographie

Le projet de constitution d'une discipline croisant ou, mieux, "fusionnant" les démarches anthropologique et écologique ne va toutefois pas sans soulever un certain nombre d'interrogations d'ordres théorique et méthodologique. Les leçons d'un "précédent" historique, esquisse pluridisciplinaire applaudie en son temps, guideront ici la réflexion.

Dans l'histoire des disciplines résolument "sécantes", l'école anthropo-géographique, fondée dans le dernier quart du XIXe siècle, occupe une place de choix. Si Karl Ritter en est l'initiateur, Friedrich Ratzel en est la réelle figure de proue. La thèse ratzélienne peut s'énoncer comme suit[4]: l'histoire de l'homme (en sa qualité d'être générique) ne peut être sérieusement envisagée en l'absence de prise en compte de son espace géographique. Exprimée en ces termes, cette thèse se montre parfaitement pertinente et mérite attention et respect. Il demeure qu'elle conduit à un strict partage, selon le vocabulaire de l'époque, entre "races naturelles" et "races civilisées" ou "races culturées". La raison scientifique invoquée est proprement et rigoureusement déterministe. Par-delà et en dépit de l'unité biologique de l'homme, posture "progressiste" qu'il défend avec vigueur, Ratzel observe que les "races naturelles" sont proches de la nature et pauvres en culture. Pour le dire vite, elles sont étroitement soumises aux contraintes environnementales. Vivant aux confins des mondes habités, elles sont dans l'impossibilité de se développer au contact d'autres sociétés, en particulier d'entretenir des relations avec les "races culturées". Par parenthèses, on peut noter l'influence exercée par le diffusionnisme sur l'approche promue par Ratzel. Précisant que l'essentiel des traits culturels sont, à la mesure du développement relatif des différentes "races" et selon le poids de certaines contraintes environnementales, empruntés aux sociétés avec lesquelles s'opèrent des échanges, le diffusionnisme donne du grain à moudre à Ratzel. Selon lui, les "races civilisées" ou "races culturées" sont, à l'inverse des premières, riches en culture et développent un rapport à la nature médié par la technique. Elles vivent dans des zones tempérées, fertiles, peu soumises aux aléas naturels. En un mot, les contraintes environnementales pèsent peu sur ces sociétés. Leurs contacts, riches et nombreux, sont favorisés par l'existence d'un solide réseau de communication qu'autorise une nature somme toute clémente.

Passons sur l'ethnocentrisme grossier sous-tendu par la théorie ratzélienne pour nous intéresser aux réactions et commentaires de ses premiers et principaux discutants. C'est le géographe Paul Vidal de la Blache (1922) qui, le premier, fait la critique du déterminisme radical de l'approche défendue par Ratzel. S'il accorde à l'anthropo-géographe que les contraintes

environnementales sont déterminantes, il se refuse à accepter qu'elles soient décisives. A l'intérieur de ce maillage naturel certes éminemment contraignant, l'homme fait montre d'un génie inventif qui lui donne, pour employer une expression actuelle, certaines "marges de manoeuvre". Dans une phrase aujourd'hui célèbre, Vidal de la Blache énonce ce dernier argument: "Si aucune cause naturelle ne peut être négligée, aucune ne saurait suffire..."

Aux Etats-Unis, Alfred-Louis Kroeber et Clark Wissler entreprennent également, quelques années après Vidal de la Blache, de discuter la thèse de Ratzel. Pour s'en tenir à lui, Kroeber (1939) se propose notamment de répertorier les différentes institutions du *Far West* américain. Bien qu'écologiquement uniforme, il observe que cet espace est constitué d'une mosaïque de groupes humains. En pointant que coexistent différentes cultures au sein de milieux naturels pourtant écologiquement homogènes, il est ainsi amené à "retourner" la thèse ratzelienne. Pour être plus précis, Kroeber vise d'abord à établir des correspondances entre les différentes sociétés présentes sur un même territoire afin de définir des "aires culturelles". Ensuite, il dresse la carte des "aires naturelles", pendant écologique des premières, chacune ayant en commun un certain nombre de facteurs abiotiques. Enfin, il entreprend la comparaison des deux topographies pour conclure que la distinction des "aires culturelles", lieux de diffusion d'une culture commune, demeure inintelligible en l'absence de prise en compte des facteurs environnementaux. Pour autant, la correspondance entre "aires culturelles" et "aires naturelles" n'est que très relative, contrairement à ce que suppose Ratzel. Kroeber argumente ainsi que des processus endogènes (inventions culturelles), mais surtout exogènes (diffusions culturelles) interdisent de "superposer", de façon mécanique et automatique, sur une "aire naturelle" son équivalent culturel. La théorie déterministe de Ratzel subit alors un démenti définitif.

3.- Questions à l'anthropo-écologie

Cette longue parenthèse, la présentation de l'école anthropo-géographique et la restitution des discussions qu'elle a pu susciter, répond finalement ici au seul objectif d'introduire à la problématique suivante: l'échec notoire de l'école anthropo-géographique tient-il essentiellement aux relents ethnocentriques de ses thèses et à la rigidité de sa posture déterministe? Autrement dit, la même discipline épurée de ses scories normatives et affranchie de ses présupposés adéquationnistes (entre milieu et culture) opposerait-elle une plus solide résistance aujourd'hui? Il nous apparaît que les critiques formulées respectivement par Vidal de la Blache et Kroeber se placent sur un autre terrain. *In fine*, elles invitent à abandonner cette première hypothèse. Au fond, l'école anthropo-géographique n'avait tout simplement pas les moyens de ses ambitions. De fait, ses partisans manquaient des assises nécessaires pour porter un projet d'envergure: rien moins qu'une anthropologie adossée et corrélée à une étude des milieux naturels. Chacun dans leur domaine de compétences, géographes et anthropologues n'ont pas manqué de notifier les manques, faiblesses et autres abîmes de l'anthropo-géographie. Dans cet exemple, la pluridisciplinarité a moins enrichi qu'appauvri la pratique usuelle et séparée des géographes professionnels d'un côté, des anthropologues de métier de l'autre.

En l'absence même de tout affleurement ethnocentrique ou déterministe, la prudence sinon la méfiance préside donc ici à la discussion des prétentions affichées par l'anthropo-écologie naissante. En effet, le risque est grand de retrouver, à nouveaux frais, les égarements passés de l'anthropo-géographie. En particulier, le discours à vocation universelle (anthropologique) sera-t-il respectueux des singularités culturelles, écologiques que décrivent respectivement ethnologues et écologues? Sous couvert de montée en généralité, le danger de la mise à distance des travaux ethnographiques portant sur des sociétés singulières et des recherches écologiques organisées

autour d'écosystèmes précis est bien présent. En germe, on peut craindre que la fédération des savoirs menée sur le double terrain de l'écologie et de l'anthropologie se limite, précisément, à ces deux seules dimensions^[5] fédératrices que sont la question de l'apport énergétique, la dépendance pour la survie d'une part, la dimension symbolique, la nature fondatrice des mythologies de l'autre.

Là où les rapports entre les *sociétés* et leurs *natures* préoccuperont l'ethnologue, l'écologue s'attachera aux rapports entre les *natures* et leurs *sociétés*, inversant ainsi l'ordre des priorités épistémologiques et méthodologiques. L'anthropo-écologue, quant à lui, sera en quête des invariants anthropologiques et écologiques du rapport dialectique entretenu par l'homme et la nature, aucun des deux *termes* de l'analyse ne bénéficiant, au demeurant, du moindre privilège épistémologique ni du moindre primat méthodologique. Cette posture, assurément ambitieuse, laisse toutefois songeur. A se limiter à cela, dans la mesure où le passage du "savoir local" au "savoir global", pour reprendre les termes de Clifford Geertz (1983), est déjà parsemé d'embûches pour l'ethnologue de métier et l'écologue professionnel, qu'advient-il alors de l'anthropo-écologue face à la démultiplication des pierres d'achoppement qui font obstacle à son projet de synthèse? Ne faut-il pas opposer à la démarche anthropo-écologique l'approche, plus modeste mais non moins fructueuse, des ethnosciences? Certes, l'une comme l'autre affirment que la nature est moins une donnée toujours-déjà-là qu'un enjeu de définition et qu'autour d'elle sont établies des grammaires argumentatives plus ou moins conflictuelles, plus ou moins consensuelles. Il demeure que l'une (les ethnosciences) étudie les taxinomies locales et emprunte une démarche inductive et que l'autre (l'anthropo-écologie) met l'accent sur les homologues de structure qui transcendent les variations stylistiques locales et recourt à la méthode déductive... Et que si la première se fixe un programme de recherche que l'on peut qualifier, en première approximation, de faisable (empiriquement) et de raisonnable (théoriquement), que dire du programme établi par la seconde?

Finalement, plutôt que sur la pluridisciplinarité, ne vaut-il pas mieux parier sur une interdisciplinarité, nécessairement autre que de bon aloi? Rendre compte des relations complexes liant les hommes à leur "environnement" ou, dans une démarche sensiblement opposée, des relations culturelles au sein d'un écosystème donné n'appelle-t-il pas la coopération d'équipes "mixtes", composées de biologistes, de nutritionnistes, d'écologues et d'ethnologues, chacun recourant au prisme de sa discipline pour répondre à des interrogations communes, préalablement définies avec plus ou moins de précision? Ici comme ailleurs, la schématisation est néanmoins inévitable. *In fine*, les registres de l'observation étant inépuisables, chaque professionnel va procéder au découpage de sa réalité. Le biologiste s'attachera plus précisément à l'étude du biotope, le nutritionniste aux consommations ainsi qu'aux dépenses alimentaires, l'ethnologue à l'organisation sociale des collectivités présentes sur le territoire... Dès lors, comment "convertir" en une *unité de compte*, commune à l'équipe interdisciplinaire, des résultats d'enquête ancrés dans des matrices disciplinaires largement irréductibles les unes ou autres? La comparabilité des données, et donc la possible cumulativité des savoirs, n'étant que très rarement effective, la pratique la plus courante consiste alors à procéder à une modélisation mathématique des principales "variables" supposées pertinentes, modélisation présumée fournir le langage commun "spontanément" introuvable. Si les détails de la "cuisine" interne revêtent peu d'intérêt ici, leurs conclusions sont de la plus haute importance. En dernier ressort, ces approches écosystémiques fondées sur l'interdisciplinarité prennent fréquemment une tournure économétrique passablement réductrice. Nombre de "variables" initiales sont éludées faute d'entrer dans le noyau dur du modèle. Quant à la dimension symbolique du rapport des hommes à leur "environnement", elle est proprement ignorée. Effectivement comment l'appréhender? Et, question subsidiaire, comment en mesurer les variations? (voir à ce propos Di Castri, 1976).

Faut-il alors parier sur la transdisciplinarité? Certains, on le sait, revendiquent avec force cette posture. En France par exemple, Edgar Morin la défend avec ardeur et non sans un certain bonheur. Il prône notamment un "remembrement systémique" des savoirs (et des disciplines) afin de battre en brèche la "pensée mutilante" qui obère si fortement aujourd'hui l'avenir des possibles scientifiques[6]. Qu'on le regrette ou qu'on s'en réjouisse, l'accentuation du mouvement de spécialisation régit toutefois de plus en plus le travail scientifique. C'est un fait qu'un homme seul, aussi érudit soit-il, ne peut désormais plus prétendre posséder, avec le talent qu'on lui reconnaissait, le savoir encyclopédique d'un Leibniz. La culture de l'"honnête homme" ne suffit plus à la maîtrise de ces différents savoirs, sauf à rester à un très haut niveau de généralité. Le scientifique qui fait vœu de transdisciplinarité prête ainsi le flanc aux critiques justifiées des divers corps de spécialistes qui lui reprocheront fréquemment le schématisme de ses emprunts, le réductionnisme de ses références, la mobilisation partielle (éventuellement partielle) de leurs propres matrices disciplinaires.

De la même manière qu'il doit exposer les conditions épistémologiques qui président au passage de l'ethno-écologie et de la socio-écologie (savoir local) à l'anthropo-écologie (savoir global), l'anthropo-écologue est donc tenu d'explicitier clairement les modalités méthodologiques de saisie des rapports dialectiques qui lient l'homme et la nature. Pluridisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité sont autant d'appuis possibles pour la réalisation de son entreprise, à condition toutefois de bien mesurer les difficultés voire les apories de leur mise en oeuvre.

Conclusion

Au fondement de l'anthropo-écologie, le souci de rendre compte du rapport dialectique entre "faits naturels" et "faits sociaux" fixe les assises d'un projet fort. Pour l'heure toutefois, un certain nombre de problèmes épistémologiques et méthodologiques rendent le carrefour disciplinaire passablement embouteillé. Passer de la position de principe (tenir ensemble une étude de l'homme et de la nature) à la discipline fondée scientifiquement (avec des paradigmes, des théories, des méthodes...) relève, aujourd'hui encore, de la gageure. En un mot, l'anthropo-écologie peine à fédérer, sous sa bannière, les savoirs écologiques et anthropologiques. L'originalité des travaux consacrés, depuis une vingtaine d'années, à l'agroforesterie ouvre toutefois, dans le domaine de la pluridisciplinarité, des voies prometteuses dont l'anthropo-écologie pourrait utilement s'inspirer (voir Miquelet Hladik, 1984).

Le dialogue de l'anthropologue, "astronome des sciences de l'homme" et de l'écologue, "astronome des sciences de la vie" (Deléage, 1991, p5) initié par l'anthropo-écologie ouvre ainsi une brèche dans la monodisciplinarité et impose un effort de lecture pluridisciplinaire. En dépit des obstacles épistémologiques et méthodologiques qu'il lui faudra surmonter, cette discipline naissante ouvre un certain nombre de perspectives de recherches tout à fait stimulantes.

Cédric Frégné

Notes:

1.- La synécologie traite de l'"ensemble des interrelations qu'entretiennent dans un milieu les diverses populations animales ou végétales qui l'habitent". G. Guille-Escuret (1989, p.17).

2.- L'ethno-écologie entreprend l'"analyse comparative des relations *socio-écologiques*". G. Guille-Escuret (1989, p.10).

- 3.- Entendue comme un champ disciplinaire d'étude des invariants anthropologiques observés dans les rapports à la nature: dépendance pour la survie et investissement symbolique. G. Guille-Escuret (1989).
- 4.- Pour une première présentation, on se reportera avec profit à J. Blondel (1979), *Biogéographie et écologie*, en particulier à son introduction.
- 5.- Assurément centrales, ces deux dimensions n'épuisent pas le questionnement des rapports entre l'homme et la nature.
- 6.- Pour une synthèse, cf. E. Morin (1984).

Références bibliographiques:

Blondel J. (1979), *Biogéographie et écologie*, Paris, Masson.

di Castri F. (1976), "International, Interdisciplinarity Research in Ecology: Some Problems of Organization. The Case of the Man and the Biosphere (MAB) Programme", *Human ecology*, no3.

Deléage J.-P. (1991), *Une histoire de l'écologie*, Paris, Points Seuil, 1994.

Evans-Pritchard E. E. (1937), *Les Nuer. Description des modes de vie et des institutions politiques d'un peuple nilote*, Paris, Gallimard, 1994.

Foucault M. (1966), *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard.

Geertz C. (1983), *Savoir global, savoir local. Les lieux du savoir*, Paris, PUF, 1986.

Griaule M. (1966), *Dieu d'eau. Entretiens avec Ogotemmêli*, Paris, Le livre de Poche, 1996.

Guille-Escuret G. (1989), *Les sociétés et leurs natures*, Paris, Armand Colin.

Kroeber A.-L. (1939), *Cultural and aeras of native North-America*, Los Angeles, University of California Press.

Merquior J.-G. (1986), *Foucault ou le Nihilisme de la chaire*, Paris, PUF.

Miquel S., Hladik A. (1984), "Sur le concept d'agroforesterie: exemple d'expériences en cours dans la région de Makokou, Gabon", *Bulletin d'écologie*, no3.

Morin E. (1984), *Sociologie*, Paris, Fayard.

Vidal de la Blache P. (1922), *Principes de géographie humaine*, Paris, Armand Colin.

Notice:

Frétygné, Cédric. "Questions à l'anthropo-écologie", *Esprit critique*, Hiver 2003, Vol.05, No.01,

Les enseignants généralistes et les enseignants spécialistes face à l'intégration des savoirs

Par Gilles Baillat et Daniel Niclot

Auteur:

Gilles Baillat: maître de conférences en sciences de l'éducation, Habilité à Diriger des Recherches, Directeur adjoint chargé de la recherche à l'IUFM de Reims. Responsable du "Groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes" (GRPPE); directeur adjoint du laboratoire de recherche équipe d'accueil "Analyse et évaluation des professionnalisations", (AEP); membre du réseau "Currimie" animé par Yves Lenoir. Publications récentes indiquées sur le site www.univ-reims.fr/labos/AEP

Daniel Niclot: maître de conférences en géographie à l'IUFM de Reims. Membre du "Groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes" (GRPPE) et du laboratoire de recherche équipe d'accueil "Analyse et évaluation des professionnalisations" (AEP); responsable du groupe de recherche "Concepts et conceptualisation en histoire et géographie"; membre du réseau "Currimie" animé par Yves Lenoir.; publication récentes indiquées sur le site www.univ-reims.fr/labos/AEP

Introduction

Les processus éducatifs sont confrontés aujourd'hui à une transformation de la demande sociale, mais aussi des institutions politiques, à l'égard de l'école. Ces demandes revendiquent de plus en plus, l'établissement d'un autre rapport des élèves aux savoirs scolaires: l'école devrait ainsi être plus attentive au sens des apprentissages, assurer une meilleure liaison entre ces savoirs et leurs usages dans la vie sociale, mieux prendre en compte la complexité du monde (Morin, 1990). En France, pays dont les curricula du secondaire restent fortement organisés par les "disciplines scolaires" (Chervel, 1988), ces attentes se manifestent depuis quelques années par la promotion dans l'école de nouvelles pratiques scolaires censées y répondre: les "travaux croisés" et les "itinéraires de découverte" pour le collège, les "Travaux personnels encadrés" (TPE)[1] pour le lycée en sont les traductions institutionnelles les plus récentes.

Dans le même temps, les pratiques enseignantes ne semblent pas toujours se trouver en congruence avec ces évolutions. Les rapports récents sur la mise en oeuvre des réformes dans le secondaire révèlent des attitudes très inégales suivant les disciplines ou secteurs d'intervention des enseignants. On peut faire l'hypothèse que la spécialisation des enseignants du secondaire ajoute à la contrainte du décloisonnement des savoirs, celle de la nécessité d'un travail en équipe pour construire des pratiques favorisant l'interdisciplinarité. On devrait donc alors supposer que le

premier degré offre des conditions plus favorables, puisque le caractère polyvalent ou généraliste des enseignants les autorise à faire ou à faire faire des ponts entre les domaines d'apprentissage.

En d'autres termes, la question serait celle de la nature du poste de travail enseignant, en tant que porteur de caractéristiques plus ou moins favorables à la promotion de nouvelles pratiques, en l'occurrence, celles qui développeraient l'interdisciplinarité. Ce texte se propose d'analyser, pour la situation française, cette hypothèse en distinguant les deux degrés de l'enseignement scolaire.

L'actualité d'une question ancienne

La question de l'interdisciplinarité est sans doute aussi vieille...que les disciplines elles-mêmes (Lenoir et Sauvé, 1998, p 33). Si les interrogations sur l'unité du savoir se développent dès la constitution de ces savoirs en sphères autonomes, c'est surtout dans la seconde moitié du XXème siècle et plus précisément dans les années 1960, que se pose la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire. Au cours des années 1960 en effet, l'interdisciplinarité suscite un intérêt certain chez les chercheurs et les universitaires comme en témoigne l'aventure de Plozevet: durant 5 ans en effet, Edgar Morin, accompagné de plusieurs dizaines de scientifiques, explore, dans une perspective interdisciplinaire, tous les aspects de la vie d'une petite communauté bigoud ne (Morin, 1967).

C'est en 1968 que se tient ce qui restera dans les mémoires, comme le "Colloque d'Amiens". Les 15, 16 et 17 mars, cette ville accueille le colloque national organisé par "l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique" (AEERS), présidée par le professeur André Lichnerowicz, sur le thème "Pour une  cole nouvelle". Les travaux portent sur la reforme universitaire[2], mais les participants insistent sur la nécessité du travail interdisciplinaire à l' cole: "l'objet du travail interdisciplinaire, c'est de partir du réel, du concret et non des catégories logiques, formelles que constituent les disciplines traditionnelles...les exercices interdisciplinaires peuvent être le cadre de travaux en équipe ou les intérêts et aptitudes des élèves sont mis en jeu dans leur totalité, et par là sont plus aisément décelables que dans le cadre de chaque enseignement spécialisé;le terrain interdisciplinaire est ainsi le meilleur champ d'exploration, et l'activité interdisciplinaire le meilleur révélateur pour l'orientation." (Baluteau, 1999, p 236).

Les années 1970 et 1980 resteront très marquées, sur le plan institutionnel, par la promotion de l'interdisciplinarité: celle-ci appar t officiellement au collège dans les années 1970 avec les 10% [3], de même que se développe l'idée que l'établissement de liens avec l'extérieur et avec l'environnement de l' cole peut être un bon moyen de combattre l'échec scolaire (Baluteau, 1999, p 239).

Le rapport Legrand insiste à son tour au début des années 1980 sur l'intérêt de cette orientation: "les activités interdisciplinaires ont pour but essentiel d'aider les adolescents à construire de manière personnelle et motivée, leur propre savoir et   en appréhender le sens, l'intérêt des acquisitions et des apprentissages présentés au collège." (Baluteau, 1999, p 241). A la fin de la décennie, le rapport Bourdieu-Gros[4], consacre deux de ses principes (sur sept)   la nécessité de d cloisonnerles savoirs: le 5e principe propose l'introduction de l'interdisciplinarité, le 6e principe, des enseignements donnés en commun par des professeurs de différentes spécialités.

Pour en terminer avec ce très rapide survol, nous citerons la contribution de F. Audigier, au titre particulièrement évocateur: "le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances?". Si dans ce texte l'auteur rappelle à son tour que la question de l'interdisciplinarité

n'est pas une question nouvelle, il affirme en même temps "qu'elle se pose dans un contexte social, culturel et scientifique, scolaire, qui en change considérablement les données" (Audigier, 2001, p 58). En effet, "l'obligation de composer" (p 57) pour favoriser les rencontres entre les mondes des élèves, les modes des savoirs, amène à promouvoir des pratiques scolaires centrées sur la logique de projet, l'activité du sujet, le débat, la prise en compte de sources de savoirs autres que l'école...

La question de l'interdisciplinarité apparaît bien comme une dimension essentielle de la réflexion contemporaine sur l'utilité sociale des savoirs scolaires. Il n'est donc pas étonnant que l'institution scolaire se soit régulièrement mobilisée sur des réformes qui tentent le plus souvent d'articuler promotion de l'interdisciplinarité et démarches qui "font sens" pour les élèves, articulation dont se réclament récemment les "itinéraires de découverte" et les "travaux personnels encadrés" (TPE) notamment.

La question qui demeure reste celle de l'introduction effective de ces approches dans les logiques scolaires et plus précisément dans celles qui organisent le travail enseignant. Sans avoir besoin de convoquer l'idée d'une "résistance enseignante" à ces approches, on ne peut manquer de rapprocher deux constats: celui de l'ancienneté de la réflexion sur l'interdisciplinarité d'une part, celui de la rareté des pratiques scolaires qui s'en inspirent d'autre part. Pour tenter de répondre à cette question, il nous semble intéressant d'analyser les postures enseignantes lorsqu'elles ont pour enjeu l'interdisciplinarité. Cette analyse distinguera deux des principales catégories d'enseignants que l'on trouve en France: les enseignants du premier degré (autrefois instituteurs, aujourd'hui, professeurs des écoles) et les enseignants de collèges et de lycées.

L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire: une incompatibilité avec le modèle de professionnalité dominant dans l'enseignement secondaire?

Qu'elles soient imposées par l'institution ou qu'elles soient le fait d'initiatives individuelles, force est de constater que les activités interdisciplinaires ont du mal à se développer, et encore plus à se généraliser dans l'enseignement secondaire français. Leurs résultats, surtout si on les compare aux objectifs affichés, sont souvent décevants.

Si les actions menées pour que les élèves du secondaire établissent de nouveaux rapports aux savoirs ne donnent pas les résultats escomptés, c'est qu'elles se heurtent à deux grands types d'obstacles. Le premier est une remise en cause profonde du "modèle" de professionnalité dominant chez les enseignants de collège et de lycée. Le second est lié à l'inadaptation organisationnelle des établissements scolaires à faire face aux contraintes imposées par de nouvelles formes du travail enseignant.

Selon Hirschhorn (cité par Duru-Bellat et van Zanten, 1999), plusieurs modèles de professionnalité coexistent parmi les enseignants. Le plus ancien et le plus prégnant est celui du *magister*, mais depuis les années 60 le modèle du *pédagogue* émerge et enfin plus récemment, celui de *l'animateur*. Un autre auteur (Paquay, 1994) distingue, quant à lui, "quatre modèles différents de professionnalité qui ont été dominants à différentes périodes en France" (Paquay, 1996, p30). Ils recourent en partie les précédents. L'enseignant *Magister* ou *Mage* sait "qu'il n'a pas besoin de formation spécifique ou de recherche puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent" (Paquay, 1996). L'enseignant *technicien* est le produit des anciennes Ecoles normales, "formé aux apprentissages imitatifs s'appuyant sur les pratiques d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire" (Paquay, 1996). L'enseignant *ingénieur technologue* se réfère aux apports des sciences humaines pour rationaliser sa pratique. Enfin, le dernier modèle, le plus actuel, est

celui de *l'enseignant professionnel*, du *praticien réfléchi* "capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies" (Paquay, 1996).

Vincent Lang, quant à lui, met en doute l'existence de modèles de professionnalité dominants quand il explique que la question de la professionnalisation "a donné lieu à de vives discussions publiques lors de la mise en place des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Les débats sont d'autant plus confus qu'il n'existe ni modèle achevé, ni du professionnel enseignant, ni de la professionnalisation de ce corps de métier" (Lang, 1998, p 13).

C'est une perspective quelque peu différente de celles qui viennent d'être présentées qui est adoptée dans ce texte. Quand il est question de *modèle de professionnalité enseignante*, il n'est pas fait référence à un modèle théorique, car aucun de ceux qui ont été cités ne semblent totalement pertinent pour décrire et comprendre les spécificités des professeurs spécialistes de l'enseignement secondaire français. Par modèle de professionnalité, nous entendons modèle "spécifique et descriptif" propre aux enseignants du secondaire, dont on peut, maintenant, expliciter quelques traits caractéristiques.

La spécialisation disciplinaire et l'importance accordée aux savoirs disciplinaires sont certainement les éléments structurants de la professionnalité dominante chez les enseignants du secondaire. Les savoirs disciplinaires sont considérés comme étant les seuls savoirs légitimes, les seuls qui soient essentiels à la formation et à la réussite des élèves, les seuls dont la maîtrise est nécessaire pour "être un bon professeur". Les dimensions pédagogiques et didactiques de la profession enseignante sont rarement premières lorsque l'on choisit de devenir professeur du secondaire. "On est professeur d'histoire et de géographie parce que, à un moment donné de son existence, on a aimé l'histoire et / ou la géographie et qu'on a fait des études d'histoire et / ou de géographie; de plus, comme le marché de l'emploi, hors enseignement, n'est pas tellement ouvert aux historiens, un peu plus aux géographes sur les problèmes d'aménagement par exemple, on n'a guère le choix: après les études, on se retrouve tout naturellement enseignant dans / de ces disciplines." (Audigier, 1997, p 10). Ce qui est vrai pour les professeurs d'histoire-géographie, l'est également pour ceux de mathématiques, de physique-chimie ou de littérature. Les enseignants du secondaire ne se perçoivent pas comme des spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage, mais avant tout comme des spécialistes d'une discipline étudiée à l'université et qu'ils souhaitent enseigner. Cette perspective est encore renforcée par la nature même du concours de recrutement des enseignants du secondaire français. La totalité des épreuves écrites du CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) théorique et la majorité des épreuves orales n'évaluent que la maîtrise des savoirs disciplinaires scientifiques spécifiques.

Il n'est donc guère surprenant de constater que la réflexion sur les apprentissages ne soit pas familière à la majorité des enseignants du secondaire. Beaucoup en ont une représentation "mécanique" et pensent que les apprentissages vont de soi, à partir du moment où le professeur a bien mené sa leçon et où les élèves ont fait l'effort de l'apprendre. Ainsi, dans l'enseignement secondaire le modèle de professionnalité largement partagé "postule qu'une maîtrise des savoirs et un haut niveau de culture garantissent intellectuellement et moralement la pratique enseignante; dès lors les savoirs pédagogiques n'ont, traditionnellement plus de raison d'être, ou attestent, très souvent l'incompétence ou l'ignorance de leurs partisans" (Lang, 1999, p 157). Les rapports étroits qu'entretiennent les enseignants du secondaire avec les connaissances disciplinaires dont ils sont spécialistes ont de multiples conséquences. Ils "instaurent des relations sociales aux groupes, organisations et acteurs qui les produisent" et pour la profession enseignante, le rapport cognitif au travail se double donc toujours en même temps d'un rapport sociologique", (Lessard et Tardif,

1999, p. 370).

Paradoxalement, la spécialisation disciplinaire ne s'accompagne pas toujours d'une maîtrise épistémologique suffisante. C'est un problème fondamental qui apparaît nettement en formation continue comme l'explique un groupe de formateurs et de chercheurs en géographie de l'Académie de Caen: "notre problème essentiel, depuis le début, est de vaincre les résistances des professeurs en formation, dont les représentations sur la géographie, la cartographie, leur enseignement et leur apprentissage font obstacle à des pratiques innovantes. En même temps, leur attitude se conforte dans une lecture étroite des programmes et une utilisation systématique, voire exclusive, non critique, des manuels scolaires dont la validité scientifique et pédagogique peut s'avérer contestable." (Ernult *et al.*, 1999, p 474). Le cas de l'enseignement de la géographie est certainement particulier puisque la grande majorité des professeurs qui enseignent cette discipline ont suivi des études universitaires en histoire. Cependant, il n'est pas sûr que la maîtrise épistémologique de la discipline dont ils sont spécialistes soit toujours réelle chez les enseignants du secondaire. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle une épreuve de réflexion sur l'histoire, les finalités et les programmes, les concepts, les méthodes de la discipline a été instituée aux épreuves théoriques du CAPES.

Ainsi, le premier obstacle au développement d'activités d'enseignement - apprentissage fonctionnant dans un cadre interdisciplinaire est lié au modèle de professionnalité dominant chez les professeurs de collèges et de lycées.

Le second obstacle est lié à leur manque d'habitude du travail en équipe, en général, et avec des enseignants d'autres disciplines en particulier. Ce n'est pas un fait récent, puisque selon Lessard et Tardif, on peut en discerner les origines au moment même où la structure organisationnelle de l'école se met en place, c'est-à-dire au XVII^e siècle. Ces deux auteurs montrent qu'à partir de cette date la classe constitue l'unité fondamentale d'une "structure cellulaire du travail scolaire, dispositif organisationnel vraiment stable." (Lessard et Tardif, 1999, p. 57). L'unité de base de la structure scolaire est un espace particulier dans lequel les enfants sont soumis à un projet d'apprentissage et de socialisation, mais aussi à un système de pratiques, collectif et commun (la pédagogie scolaire). Ce nouveau système impose de nouveaux rapports sociaux entre le maître et les élèves, différents des rapports enfants-parents, maîtres ou ouvriers-apprentis.

L'organisation de l'école autour de "l'unité cellulaire de travail" constituée par la classe est tellement intériorisée qu'elle rend difficile toute remise en cause, même partielle, même temporaire de ce dispositif en quelque sorte "naturalisé" par les enseignants, l'administration et parfois même par les parents d'élèves. Elle explique dans une large mesure les difficultés des enseignants du secondaire à travailler avec d'autres, mais aussi à organiser des apprentissages hors de "la cellule de base" comme, par exemple, le travail en petits groupes d'élèves ou l'encadrement pédagogique par plusieurs enseignants dans une même classe ou pour un même groupe.

Une étude des articles publiés ces dernières années dans les revues professionnelles sur le cas des *travaux personnels encadrés*, institués en 1999 en classe de première et terminale, permet de prendre la mesure des contraintes, des difficultés, mais aussi des limites et parfois des réussites rencontrées par les professeurs qui les ont encadrés. Lancés à l'initiative du ministre de l'Éducation Claude Allègre, les TPE visent à proposer aux lycéens de nouvelles modalités d'appropriation des connaissances au lycée. Les discours produits autour de ces TPE insistent par ailleurs sur le fait que cette nouvelle modalité pédagogique devrait être susceptible de favoriser le travail en équipes enseignantes, l'interdisciplinarité, ainsi que l'autonomie des élèves[5].

Il faut d'abord remarquer que les articles portant sur les TPE sont relativement nombreux dans les revues professionnelles puisque plus de 50 ont été publiés en 2000 et 2001. La seconde surprise vient de la diversité des revues et périodiques dans lesquels ils paraissent. Les réflexions les plus nombreuses sur les TPE figurent dans des revues d'associations disciplinaires d'enseignants d'histoire-géographie (*historiens-géographes*), de physique et de mathématiques (*Bulletin de l'Union des physiciens, bulletin de l'APMEP*), de sciences économiques et sociales (*DEES*), de professeurs enseignant les TICE (*AC-TICE*), de documentalistes (*Inter-CDI, Argos*). Un article sur les TPE figure également dans une revue des conseillers d'éducation (*Conseillers d'éducation*). Il est à remarquer que les revues d'associations professionnelles de professeurs d'Education physique et sportive et d'éducation artistique n'ont pas publié d'article sur ce thème. Il faut enfin noter qu'une revue syndicale (*Université syndicale*), mais aussi les *Cahiers pédagogiques* et *Le Monde de l'éducation*, traitent des TPE au travers plusieurs articles. Cette diversité des sources est bien la preuve que pratiquement toutes les disciplines se sentent concernées, à un titre ou à un autre, par cet enseignement de nature interdisciplinaire. Les TPE semblent susciter un réel intérêt, contrairement à d'autres innovations introduites dans l'enseignement secondaire qui n'ont suscité qu'une indifférence largement partagée (l'enseignement dit "modulaire" en classe de seconde par exemple).

Parmi les articles recensés, beaucoup décrivent des exemples d'activités mises en oeuvre ou encore présentent des bilans d'expérimentation. Il faut noter que les écrits de ce type les plus nombreux et les plus "enthousiastes" figurent dans des revues d'enseignants de TICE et de documentation. Un exemple particulièrement significatif se trouve dans la revue *Inter-CDI*. Il est intitulé: "A propos des TPE en lycée: réflexion sur le rôle des documentalistes" (Beguin, 2000). Le caractère positif des TPE est souligné. Selon l'auteur, ils sont l'occasion de développer une "pédagogie centrée sur l'élève" et de "nouvelles formes de socialisation du savoir". L'article déplore cependant que l'on ne puisse pas aller "plus loin" dans la mise en oeuvre de démarches "inductives et interdisciplinaires" et voudrait que les "compétences documentaires soient mieux prises en compte". On l'aura compris, pour les professeurs de documentation, les TPE constituent un enjeu, un territoire à investir face à la toute puissance des enseignements disciplinaires qui structurent l'école. Les TPE sont l'occasion pour les documentalistes d'asseoir une légitimité qui leur manque parfois, en raison notamment du caractère récent de l'institutionnalisation de leur fonction. Ils sont aussi une opportunité de faire reconnaître leurs compétences professionnelles spécifiques.

Il ne faudrait pas croire cependant que les enseignants de disciplines telles que l'histoire-géographie, l'initiation économique et sociale, la physique-chimie ou les mathématiques se désintéressent des TPE. Les articles sur les TPE publiés par les enseignants de ces disciplines ont en commun de provenir "d'innovateurs" qui présentent leur travail comme des expériences reproductibles par d'autres. Elles ont une entrée, et la plupart du temps un contenu, disciplinaire ou alors l'interdisciplinarité est limitée à des disciplines voisines, comme dans un exemple "de travail sur l'image en mathématiques et physique (Herrerros et Bardoulat, 2001). On peut douter du caractère vraiment interdisciplinaire de bien des activités présentées dans la mesure où semblent le plus souvent se décrire la juxtaposition de regards disciplinaires.

Quant aux articles de synthèse où ceux qui dressent des bilans généraux, ils sont beaucoup moins nombreux que les précédents. Parfois assez négatifs sur les résultats, ils soulignent presque tous les difficultés de mise en oeuvre des TPE et les écarts entre les espoirs suscités et les résultats obtenus. Un article des *Cahiers pédagogiques* intitulé "les TPE une révolution culturelle? Pas si simple..." (Dulibine, 2000) se demande si les TPE ont permis d'instituer "de nouveaux rapports aux savoirs" et de nouveaux "rapports aux autres élèves et aux professeurs". Il montre que les élèves

comme les enseignants ont éprouvé des difficultés de tous ordres et que bien des espoirs ont été déçus. Les bilans dressés dans les revues professionnelles ou pédagogiques sont, cependant, parfois contradictoires. Un article de la revue *Conseiller d'éducation* va dans le même sens que le précédent: "les TPE, qui visent à rendre les élèves autonomes, ont été accueillis dans un climat de suspicion généralisée" est-il affirmé. Cette suspicion, selon l'auteur touche aussi bien les enseignants "qui discernent mal les objectifs et les enjeux et jugent souvent qu'il s'agit d'une perte de temps" que les élèves. Ceux-ci "ne pensent pas y apprendre plus que dans la réalisation d'un exposé", (Vitali, 2001). Les jugements portés sont assez différents dans un article du *Monde de l'éducation*. Il évoque la généralisation des TPE en classe de première en 2001 et affirme "qu'ils ne rencontrent plus d'opposition chez les enseignants, mais que des problèmes administratifs et matériels de mise en place se posent" (Beaumard, 2001).

Enfin, il faut signaler que certains articles insistent sur le manque de formation ou de préparation des enseignants pour exercer ces nouvelles tâches ainsi que sur l'importance de l'investissement personnel nécessaire pour encadrer au mieux les travaux personnels. Ce sont en fait des questions fondamentales qui concernent les mutations du "poste de travail" enseignant qui sont abordées par ces assertions.

L'exemple des TPE est révélateur non seulement des difficultés éprouvées par les enseignants face aux nouvelles formes d'enseignement liées à l'interdisciplinarité mais aussi de l'inadaptation de l'organisation des établissements scolaires pour répondre aux contraintes que sont les travaux en petits groupes encadrés par plusieurs enseignants.

La lecture des articles cités précédemment permet de mieux comprendre les stratégies et les comportements adoptés par les enseignants face à la nécessité devant laquelle ils se trouvent d'encadrer des travaux de nature interdisciplinaire. Si beaucoup tentent de "jouer le jeu" des TPE, il n'en éprouvent pas moins des difficultés de mise en oeuvre, certains semblant vivre ces moments comme une "perte de temps". Mettre en oeuvre des démarches interdisciplinaires est alors considéré comme un reniement ou une trahison. Cette posture peut entraîner le développement de stratégies de contournement qui se traduisent par une attitude consistant à pratiquer une interdisciplinarité limitée à des disciplines proches ou simplement à juxtaposer différentes disciplines sans aucune tentative d'intégration des savoirs.

A l'opposé, les innovateurs, tentent malgré les difficultés de tous ordres, de développer des démarches interdisciplinaires et de pratiquer un véritable encadrement pédagogique des élèves. Parmi eux, on trouve, notamment, des enseignants disciplinaires qui ont développé une spécialisation particulière (en TICE par exemple). Les TPE leur donnent l'occasion de valoriser leurs compétences. Ceux qui formalisent leurs travaux dans des revues professionnelles espèrent très certainement en retirer une reconnaissance par leur hiérarchie pédagogique.

La troisième posture correspond à une stratégie de groupes, celles d'enseignants de disciplines, ou travaillant dans des secteurs qui ne sont pas encore vraiment reconnus ou qui ne sont pas encore vraiment imposés dans les établissements scolaires face aux disciplines traditionnelles. Elle est adoptée par les professeurs de TICE, la documentation. Parfois maximalistes, ils se posent en quelque sorte comme des spécialistes des démarches interdisciplinaires et déplorent la timidité de l'institution et des autres enseignants.

L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire: des difficultés de mise en oeuvre, malgré les déclarations d'intentions

Du point de vue du "poste de travail", la polyvalence des maîtres (ou professeurs des écoles) est certainement la principale spécificité de l'enseignement primaire. On pourrait penser que cette caractéristique est un élément favorable à la mise en oeuvre d'activités à caractère interdisciplinaire par des enseignants plus ouverts à l'intégration des savoirs, n'étant spécialistes d'aucun en particulier. Cette hypothèse semble confirmée par les résultats d'une enquête réalisée en 2001 auprès de 167 maîtres[6]. A la question: "l'objectif de l'enseignement primaire est-il pour vous en priorité d'initier l'élève à des disciplines (histoire, mathématiques...) ou de lui faire acquérir des compétences intellectuelles générales (par exemple raisonner, comparer, apprendre à apprendre)?" 159 enseignants, soit 95% des personnes interrogées, pensent que l'objectif prioritaire est de faire acquérir des compétences générales non disciplinaires aux élèves.

De la même manière, en réponse à une autre question de l'enquête, les enseignants interrogés, estiment de façon presque unanime que la polyvalence permet de "faire des ponts entre les disciplines". Lorsqu'on leur demande de justifier cette opinion, les arguments cités sont certes divers, mais ils restent très généraux. On trouve un certain nombre d'affirmations expliquant, comme celle-ci, que "le découpage disciplinaire est artificiel car la réalité forme un tout. Il importe d'en montrer l'unité à l'élève par la pratique de l'interdisciplinarité". Un argument fort proche du précédent est également plusieurs fois cité: "à la globalité du savoir répond la globalité de l'enfant". Pour d'autres enseignants "faire des ponts entre les disciplines donne du sens aux apprentissages" ou "facilite" les apprentissages conceptuels "par des entrées variées". Dernier argument évoqué, l'établissement de "ponts" entre les disciplines favorise les apprentissages dans les matières fondamentales, c'est-à-dire les mathématiques et le français.

Si tous les enseignants interrogés expriment l'opinion que la polyvalence permet de réaliser des liaisons entre les disciplines, quelques réserves, et parfois même quelques doutes apparaissent dans certaines réponses. Par exemple, 9% des enseignants interrogés indiquent que les liens entre la polyvalence et l'interdisciplinarité concernent surtout les petites classes et qu'ils sont moins évidents en cycle 3[7]; 5% déclarent que les activités transversales ont des limites et le même nombre d'enseignants avoue avoir des difficultés à établir des liens entre les disciplines.

L'impression générale qui ressort de ces résultats est que les enseignants sont effectivement convaincus de la nécessité de mettre en oeuvre des démarches interdisciplinaires pour favoriser les apprentissages de leurs élèves. Mais les justifications données pour expliquer cette nécessité restent générales. Par ailleurs, au-delà des déclarations de principe, certains maîtres semblent éprouver des difficultés pour passer des intentions à la pratique.

Les écarts entre l'attachement déclaré à une polyvalence qui serait en quelque sorte la garante d'une interdisciplinarité effective d'une part, et les pratiques réelles d'autre part, apparaissent clairement dans les réponses à la question qui demande aux maîtres de fournir des exemples de ponts qu'ils réalisent dans leur classe. Les exemples donnés sont souvent présentés sous la forme d'une flèche joignant deux disciplines sans autre explication (par exemple mathématiques - EPS). Cette imprécision peut être, évidemment, interprétée comme l'expression de l'incertitude qui marque les pratiques interdisciplinaires. Néanmoins, le regroupement des exemples proposés permet de distinguer trois grands types de pratiques interdisciplinaires que les enseignants du primaire déclarent pratiquer dans leurs classes:

- L'interdisciplinarité qu'on pourrait qualifier "d'outil" est la plus citée: une discipline est mobilisée pour favoriser les apprentissages des élèves dans une autre discipline. Par

exemple, des compétences mathématiques sont utilisées pour la lecture de graphiques en géographie.

- l'interdisciplinarité par la mise d'une discipline au service d'une autre jugée plus importante correspond à l'utilisation d'une discipline d'éveil ou d'activité pour réaliser un apprentissage en français ou en mathématiques. Un des exemples donnés est celui de l'évaluation quantitative des performances en EPS qui devient un prétexte pour "faire" des mathématiques.
- l'interdisciplinarité "projet" fait référence à un enseignement organisé autour d'un thème fédérateur permettant de mettre en oeuvre des activités disciplinaires spécifiques. Parmi les rares exemples cités, on relevera le suivant: les élèves travaillent sur le cirque en mobilisant des connaissances en musique, en lecture et en EPS.

On peut donc observer que la majorité des exemples cités correspondent, sauf dans le cas de situations d'enseignement - apprentissage organisées autour de projets, à des formes appauvries, partielles ou limitées d'interdisciplinarité. Ce constat est corroboré par les réponses obtenues à la deuxième partie de l'enquête. Son objectif est de faire émerger les conceptions des enseignants du primaire sur les finalités éducatives qu'ils attribuent aux différentes disciplines afin, notamment, d'évaluer l'importance accordée aux compétences transversales dans leur enseignement.

Pour faire expliciter les choix didactiques opérés par les maîtres dans les différentes disciplines, des fiches de préparation fictives d'une page, comportant le nom de la discipline, le titre d'un sujet d'étude du programme, des objectifs et des indications sur les prérequis et, éventuellement, sur les activités proposées sont présentées pour chacun des trois cycles de l'école primaire. Afin d'alléger la passation, trois groupes de disciplines ont été constitués (français-mathématiques; disciplines artistiques et sportives; histoire-géographie-sciences). Chaque enseignant doit choisir, pour le cycle dans lequel il enseigne, une discipline par groupe et l'objectif qu'il privilégie. Toutes les fiches ont été réalisées de manière à proposer des objectifs d'apprentissages appartenant à trois registres différents:

- L'acquisition d'un concept spécifique à la discipline.
- La mémorisation de connaissances singulières ou l'entraînement à une technique propre à la discipline.
- La construction d'une compétence "transversale".

Les résultats obtenus montrent, tout d'abord, que la majorité des enseignants se détourne des objectifs de "bas niveau", c'est-à-dire ceux qui renvoient exclusivement ou principalement à des enjeux de connaissances factuelles ou à des exercices de répétition et de mémorisation. On peut constater, ensuite, que contrairement à ce que laissent présager les réponses aux premières questions de l'enquête plébiscitant la polyvalence des maîtres et l'importance des démarches transversales, on n'observe pas de choix massifs en faveur des fiches proposant des objectifs transversaux.

En cycle 2, il n'y a guère qu'en français et dans le domaine du vivant[8] que l'objectif transversal est privilégié. Le choix des enseignants en mathématiques, pour le temps, pour l'espace tout comme dans les disciplines artistiques se fait massivement en faveur des fiches qui proposent

des objectifs conceptuels.

En cycle 3, on observe quelques changements par rapport au cycle 2. Un peu plus de 50% des choix se portent sur les objectifs transversaux, en mathématiques comme en français, et plus de 70% en physique. Mais les objectifs assignés à l'histoire, la géographie et aux sciences de la vie sont conceptuels. Pour l'EPS, les arts plastiques, l'éducation musicale, la très grande majorité des choix se porte sur des fiches proposant des objectifs factuels et répétitifs.

L'analyse plus précise des objectifs choisis par les maîtres en mathématiques et en français confirme une observation précédente: l'interdisciplinarité, quand elle existe, se limite souvent à l'utilisation d'une discipline fondamentale comme "discipline outil". Le cas des mathématiques est à cet égard intéressant: l'objectif conceptuel est placé en première position dans le cycle 2, puis derrière l'objectif transversal en cycle 3. Tout se passe donc comme si, passé le temps de la construction des premiers concepts (le nombre, les opérations...), les mathématiques pouvaient, à la fin de l'école élémentaire, jouer pleinement leur rôle de "discipline outil". En français, l'objectif transversal est en première position dès le cycle 2 et le reste au cycle 3. Là encore, on peut y discerner l'effet du statut de "discipline outil" attribué généralement au français.

Ces résultats montrent que les perspectives interdisciplinaires dont on aurait pu penser qu'elles sont en quelque sorte "naturelles" chez des maîtres polyvalents, ne semblent guère être mises en oeuvre dans les pratiques quotidiennes. Ces résultats posent, par ailleurs, une autre question: celui du rapport des enseignants du primaire à la connaissance ou aux connaissances, en tant qu'objets spécifiques. En effet, le rejet quasi général des fiches proposant des objectifs factuels peut être interprété comme un indicateur des rapports incertains qu'entretiennent les maîtres du primaire aux savoirs disciplinaires. On peut dès lors se demander si les difficultés qu'ils éprouvent "à faire des ponts" entre les disciplines ne viendraient pas d'une trop faible maîtrise de la dimension cognitive et épistémologique des savoirs disciplinaires qui rendrait difficile la mise en oeuvre de démarches interdisciplinaires.

Conclusion

Par delà les différences de statut, de formation, de conception de la fonction des disciplines, les professeurs du secondaire et ceux du primaire se rejoignent au moins sur un point. Les uns et les autres éprouvent de réelles difficultés à mettre en oeuvre des activités d'enseignement - apprentissage réellement interdisciplinaires. Ces difficultés procéderaient-elles des mêmes causes, à savoir une absence ou une insuffisance de réflexion ou de connaissances sur les finalités éducatives attribuées à chaque discipline par l'institution, sur les concepts qu'elles utilisent, sur leurs méthodes, sur leurs évolutions récentes? Un fort niveau de maîtrise disciplinaire n'est-elle pas la condition nécessaire pour passer de l'interdisciplinarité formelle qui en reste au stade des déclarations d'intention à une réelle pratique de l'interdisciplinarité, qui ne se fait pas en s'opposant aux disciplines scolaires mais en les mobilisant pour décrire, comprendre et expliquer le monde? Dans l'enseignement secondaire, comme dans l'enseignement primaire, ce serait donc bien la question de la maîtrise épistémologique des savoirs à enseigner qui serait posée. L'importance de la dimension épistémologique ne renvoie d'ailleurs pas exclusivement à la formation initiale des enseignants puisque certains travaux (Lenoir et Larose, 1998) exposent les questions relatives à une formation épistémologique chez les professionnels en exercice. Mais si cette variable est importante, elle n'est cependant pas la seule susceptible d'expliquer les obstacles aux pratiques interdisciplinaires, tout particulièrement lorsque l'on varie les échelles et les registres d'observation. L'approche historique (Lessard et Tardif, 1999) permet ainsi de mettre en évidence les éléments

structuraux qui contraignent l'activité enseignante dans des cadres peu facilitateurs de l'interdisciplinarité, tels que "la structure cellulaire du travail scolaire" (Lessard et Tardif, 1999, p57). Sur un autre plan, les études qui privilégient le niveau de l'établissement mettent en évidence les grandes différences, y compris entre les enseignants, en ce qui concerne la perception du travail en équipe, le rapport à l'idée même de projet. Il reste que la question des apprentissages est bien au coeur de l'activité enseignante et qu'à ce titre, la dimension épistémologique occupe une place particulière parmi les variables observables. C'est la raison pour laquelle il est important que les enseignants reconnaissent dans l'interdisciplinarité une perspective d'évolution des pratiques qui puisse se faire avec les disciplines, adossée sur elles, au lieu d'une menace adressée aux fondements de leur identité professionnelle. De cette reconnaissance peut dépendre l'accueil réservé aux réformes qui cherchent à accompagner, ou à stimuler, les transformations de la professionnalité enseignante que requiert les mutations de l'école aujourd'hui.

Gilles Baillat et Daniel Niclot

Notes:

- 1.- Sans développer ici plus avant, on peut ramener ces différentes innovations introduites dans le système éducatif français à la fin des années 1990 à trois dimensions essentielles: promotion de l'interdisciplinarité, du travail en équipe des enseignants, de l'autonomie de l'élève à l'aide de sa mise en projet.
- 2.- L'AEERS avait auparavant organisé à Caen un colloque sur l'enseignement scientifique (Robert, 1993, p64).
- 3.- 10% du temps scolaire étaient alloués aux enseignants pour la mise en place d'activités d'apprentissage "hors discipline scolaire".
- 4.- Son but était de proposer au ministre en 1989 une réflexion globale sur une refonte du curriculum du secondaire.
- 5.- Pour plus de détails sur les TPE, voir leur définition proposée dans la note de service du 6 décembre 1999, ainsi que dans la première page de la brochure ministérielle préparant la rentrée 2001.
- 6.- Il s'agit d'une enquête qualitative réalisée en 2000 par le *Groupe de recherches sur les pratiques professionnelles enseignantes* (GRPPEE). Elle fait suite à une enquête quantitative qui avait été menée en 1997. La passation a été faite par des chercheurs du GRPPE dans les établissements scolaires ou lors de conférences pédagogiques. 187 enseignants ont répondu au questionnaire qui leur était proposé. L'objectif est d'explorer la manière dont les maîtres conçoivent et vivent leur polyvalence et les répercussions de ces représentations sur leurs choix pédagogiques et didactiques dans les différentes disciplines ou domaines du programme. La première partie de l'enquête traite des enseignants face à la polyvalence. La deuxième partie a notamment pour objectif de faire expliciter les choix didactiques opérés dans les différentes disciplines par les enseignants interrogés.
- 7.- Le cycle 3 concerne des élèves de 8 à 10 ans(le cycle 2: ceux de 5 à 7 ans).
- 8.- L'histoire, la géographie les sciences de la vie et de la terre et celles de la matière ne sont enseignées en tant que telles qu'au cycle 3. Les domaines enseignés au cycle 2 sont:
 - Le temps dans la vie des hommes.
 - L'espace et la diversité des paysages.

- Le monde du vivant.
- Le monde de la matière et des objets.

Ces quatre domaines sont les composantes d'une nouvelle matière scolaire, la "découverte du monde", introduite par le programme de mars 1995 et qui demeure dans les programmes parus en 2002. Son objectif est de réaliser une intégration des savoirs entre les différents domaines et d'initier les élèves à la structuration des disciplines qu'ils découvriront en cycle 3.

Références bibliographiques:

Audigier, F (1997), "Histoire et géographie, un modèle pour penser l'identité professionnelle", *Recherche et formation*, no25, p 9-21.

Audigier, F (1999), "Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France, habitat commun, voisinage et distance", *Cahiers de géographie du Québec*, no120, volume 43, décembre, p 395-412.

Audigier, F (2001), "Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances?", in Baillat, Gilles et Renard, Jean-Pierre (dir.) "*Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*", CNDP, Documents Actes et rapports pour l'éducation.

Baluteau, F. (1999) *Les savoirs au collège*, PUF, Education et Formation.

Beumard, M (2001) "Décollage imminent", *Monde de l'éducation* no288, avril, p54-55.

Beguïn, A (2000) "A propos des TPE en Lycée, réflexions sur le rôle des documentalistes" *Inter CDI* no 167, p16-19.

Bourdieu, P.; Gros, F. (1989), *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, Paris, ministère de l'Education nationale.

Chervel, A. (1988), "L'histoire des disciplines scolaires: réflexion sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation* no38, mai 1988, p59-119.

Chervel, A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.

Dubiline, C (2000) "Une révolution culturelle? Pas si simple...", *Les Cahiers pédagogiques* no 395, p. 50-51.

Duru-Bellat, M.A et van Zanten, A (1999) *Sociologie de l'école*, Armand Colin.

Ernult, B; Le Roux, A; Themines, J-F (1999) "Un modèle référentiel pour analyser les pratiques cartographiques dans l'enseignement et la formation", *Cahiers de Géographie du Québec*, volume 43, décembre.

Herreros, M et Bardoulat, J.P (2001) "Comment expliquer les TPE aux élèves", *Bulletin de l'APMEP* no432, p 265-277.

Lang, V. (1999) *La professionnalisation des enseignants*, coll. Education et Formation, PUF.

Legrand, L. (1983), *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale*, La documentation française.

Lenoir, Y.; Sauvé, L., (1998) "De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique. Note de synthèse", *Revue Française de Pédagogie* no124 (juillet-août-septembre) et 125 (octobre-novembre-décembre), Paris.

Lenoir, Y; Larose, F. (1998) "La formation continue des enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: résultats de recherche". *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XXIV, p189-228.

Lessard, C et Tardif, M (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaines*, Les Presses de l'Université de Laval.

Morin, E. (1967), *Commune en France: La métamorphose de Plodemet*, Paris, Fayard.

Morin, E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF Editeur.

Paquay, L (1994) "Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignement", *Recherche et Formation* no 36, p 7-33.

Paquay, L et al. (1996) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Perspectives en éducation - De Boeck Université.

Robert, A. (1993), *Système éducatif et réformes*, Nathan Pédagogie, Série Histoire de l'éducation.

Vitali, C (2001) "La crise de l'accompagnement pédagogique: le cas des TPE", *Conseiller d'éducation* no 138, p.15-16.

Notice:

Baillat, Gilles et Niclot, Daniel. "Les enseignants généralistes et les enseignants spécialistes face à l'intégration des savoirs", *Esprit critique*, Hiver 2003, Vol.05, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritlecritique.org>

Haut ▲

Le travail des professeurs, la pédagogie et l'interdisciplinarité

Par Jacques Hamel

Résumé:

L'article aborde les enjeux épistémologiques, institutionnels et pédagogiques que soulève l'interdisciplinarité. Après avoir passé au crible divers écrits sur le sujet, en particulier ceux d'Edgar Morin, l'auteur met de l'avant deux thèses: 1) l'interdisciplinarité s'affiche en définitive comme une philosophie de la connaissance et 2) la pédagogie recèle la formule grâce à laquelle l'interdisciplinarité trouve acte. Selon lui, les formules pédagogiques s'appuient sur un "bricolage intellectuel" semblable à celui évoqué par Claude Lévi-Strauss pour qualifier la pensée sauvage. Il revient donc aux spécialistes de l'éducation de prendre en charge l'analyse de la pédagogie pour exhiber les moyens et procédures aptes à mettre au diapason les diverses formes de connaissance (science, philosophie, art, etc.) en un savoir qui outrepassa la spécialisation.

Auteur:

Jacques Hamel, Département de sociologie, Université de Montréal.

L'interdisciplinarité jouit d'une période de gloire. L'entreprise qui consiste à vouloir conjuguer diverses connaissances spécialisées a le vent en poupe. Mise de l'avant dans les différentes institutions de recherche et d'enseignement, elle semble promise au succès. L'interdisciplinarité est la formule qui permettrait de sortir de l'impasse de la spécialisation du savoir amenée par le développement de la science; or cette spécialisation fait obstacle aujourd'hui à la formation de connaissances propres à établir des ponts entre les objets, les domaines et les aspects de la "réalité" qu'elle s'évertue à réduire et à isoler sous couleur d'expliquer exactement les choses. L'interdisciplinarité se voit donc prônée dans le feu du procès intenté à la science en même temps qu'aux connaissances dites spécialisées, étendues à celles qui sont générées par la philosophie, les humanités et l'art.

Les institutions d'enseignement, en particulier l'université, s'entêtent à vouloir décloisonner les savoirs et à les fusionner en une connaissance capable de rendre compte de la complexité des choses. Les programmes pédagogiques doivent aujourd'hui se plier à ce but et l'enseignement doit être sans retard orienté en conséquence. Les dirigeants du monde de l'éducation lancent des invites en ce sens, parfois sous la forme d'un ordre auquel tout professeur est tenu de se ranger.

Or, la vogue de l'interdisciplinarité, traduite par une effervescence qui est sans conteste féconde et propice, ne parvient pas à dissimuler son caractère artificieux et les périls qu'elle fait courir à la formation des connaissances et à leur enseignement. Il est donc souhaitable d'envisager

de tels écueils afin d'apporter les nuances qui manquent pour que l'interdisciplinarité trouve son droit et sa juste pertinence. La pédagogie, on le verra dans la suite de cet article, joue un rôle primordial à cet égard puisqu'on tentera de démontrer ici qu'elle se révèle en définitive le fer de lance de cette entreprise destinée à combiner les connaissances nées des spécialités du savoir.

L'interdisciplinarité, pivot des programmes d'enseignement

L'interdisciplinarité est aujourd'hui le terme qui coiffe les divers programmes d'enseignement. L'enseignement primaire et secondaire s'aligne dans une certaine mesure sur cette voie, mais c'est principalement aux niveaux collégial et universitaire qu'on désire battre en brèche la spécialisation des connaissances et cela pour divers motifs.

Selon Edgar Morin, l'un de ses plus ardents défenseurs, l'interdisciplinarité s'impose si l'on veut mettre fin au "découpage des disciplines qui rend incapable de saisir "ce qui est tissé ensemble", c'est-à-dire, selon le sens originel du terme, le complexe" (Morin, 1999a:14). La division du travail à l'oeuvre en science a eu pour effet, soutient-il, "d'apporter les inconvénients de la sur-spécialisation, du cloisonnement et du morcellement du savoir" (*Ibid.*: 15). La science, en décomposant la réalité, a enrôlé les connaissances nées dans ce sillage à des utilisations techniques hors de tout contrôle. L'interdisciplinarité permet donc de renouer avec le "complexe" qu'a gommé, à tort ou à raison, la science pour remplir sa vocation et avec la culture humaniste engloutie sous la spécialisation des connaissances exigée par l'application technique.

L'interdisciplinarité a pour principe d'envisager la possibilité de "concevoir ce qui relie" les objets entre eux et le développement de l'aptitude à contextualiser et à globaliser les savoirs, cela devenant un "impératif d'éducation" (*Ibid.*: 27). Le but de l'interdisciplinarité n'est donc pas tant "d'ouvrir les frontières entre les disciplines que de transformer ce qui génère ces frontières: les principes organisateurs de la connaissance" (*Ibid.*:28). L'interdisciplinarité est, dans cette voie, le prélude à un mode d'organisation de la connaissance cher à Morin, la transdisciplinarité^[1], qui fusionnerait instantanément les connaissances en un savoir capable d'embrasser le complexe sur lequel se basent les "entités naturelles sur lesquelles ont toujours porté les grandes interrogations humaines: le cosmos, la vie et, à la limite, l'être humain" (*Ibid.*: 39). En d'autres termes, la connaissance élaborée dans cette voie serait source de sécurité ontologique conçue par Anthony Giddens (1994: 98) comme "la confiance des êtres humains dans la continuité de leur propre identité et dans la constance des environnements sociaux et matériels".

S'il paraît facile de donner un visage à l'interdisciplinarité, elle est toutefois compliquée à traduire sous la forme d'un programme d'enseignement. Edgar Morin s'y est risqué en acceptant de présider le Conseil scientifique chargé de faire des suggestions pour l'enseignement des connaissances dans les lycées français (voir Morin, 1999b: 7 et suiv.). L'interdisciplinarité semble chez lui prendre corps par la création de nouvelles divisions entre connaissances portant des noms imagés, marqués au coin de l'humanisme. Il suffit en effet de remplacer sciences naturelles par sciences de la Terre, sciences biologiques par sciences de la vie, sciences humaines par sciences de l'humanité (voir Morin, 1999a: 7-15) et de leur attribuer la volonté de jeter des ponts pour que l'interdisciplinarité trouve son droit et sa légitimité.

Il est difficile de saisir sur cette base les vertus de ces nouvelles dénominations sur le plan des connaissances vers lesquelles elles ouvrent la voie, tout comme du reste sur celui de leur apprentissage. Comment en effet se formule et s'acquiert le savoir qui veut englober le "complexe cosmo-physico-bio-anthropo-social"? L'objet de l'interdisciplinarité et la pédagogie qu'elle sous-

entend demeurent des points aveugles de la réforme du savoir proposée qui, d'ailleurs, est restée sans lendemain au grand dam de son auteur pressé d'en découdre avec la "sur-spécialisation" actuelle de la science[2] et les "inconvenients du cloisonnement et du morcellement du savoir".

L'interdisciplinarité et la science vont-elles de pair?

Car la science est mise au premier chef au banc des accusés pour la raison qu'elle dénature la complexité de la réalité, la transforme en objet *inerte* et engendre des connaissances spécialisées entre lesquelles il est impossible de jeter des ponts. L'interdisciplinarité vient donc brutalement mettre en cause la science, du moins la conception qu'en donne l'épistémologie. Le philosophe des sciences Gilles-Gaston Granger propose en effet de la définir comme une connaissance par *objet* et par *concepts*, elle-même générée par un travail qui obéit à l'objectif de représenter toute chose associée à la "réalité" sous une forme distincte de sa nature propre. Sous ce chef, la science exige le découpage de la réalité en un objet dans le but de la "manipuler" pour en isoler les éléments et tenter de reproduire leur imbrication et leur fonctionnement grâce à une représentation expressément et uniquement façonnée par le moyen de symboles et de concepts, c'est-à-dire par des abstractions considérées comme des moyens pour représenter, non pas pour séparer ou disjoindre comme invite à penser ce terme pris au pied de la lettre.

La science ainsi envisagée semble au premier abord prêter flanc aux reproches qui donnent son sens à l'interdisciplinarité. Or, sans vouloir faire preuve d'un scientisme de mauvais aloi, l'anathème jeté sur la science manque singulièrement de nuances. Il convient de les apporter à propos de la façon dont se conçoivent l'objet et le sens épistémologique que revêt la réduction dans son rayon.

En premier lieu, en science, par objet il faut entendre la réduction de la "réalité" que l'une ou l'autre des sciences opère dans le but de traduire sa représentation au moyen de concepts. Cette réduction est nécessaire à la science et en est le premier pas. Sans conteste, réduire revêt un statut positif dans l'orbite de la science. La réduction se révèle le premier signe de la visée qui anime la science. Le terme "réduction" équivaut donc à découper la réalité et à la rendre provisoirement amorphe pour qu'elle s'ouvre de cette manière à la connaissance scientifique que Granger, en mots imagés, conçoit comme un "détour par le royaume infiniment ouvert des abstractions pour rendre plus pénétrant, plus puissant et plus précis le contact avec la réalité" (Granger 1986: 120).

Le découpage n'a rien ici d'une volonté manifeste de disjoindre et de séparer dans les faits et, par conséquent, de briser définitivement "ce qui est tissé ensemble". Il obéit à une fonction épistémologique destinée à entrer en contact avec la réalité de façon précise et pénétrante en mettant entre parenthèses, pour ce faire, sa "complexité" puisque c'est là la condition même de la connaissance scientifique. Toute science, en déterminant son objet, qui lui devient propre, doit payer ce prix pour trouver son droit d'exister, sa pertinence et la fécondité de l'exercice qui porte son nom.

Voilà la visée de la science, qui lui donne tout son sens et avalise la réduction qui marque d'une pierre blanche la connaissance qu'elle produit. Si toute science se reconnaît dans la même visée, chacune détermine *et doit déterminer* son objet sans que cela n'entraîne la fermeture à d'autres disciplines, ou la spécialisation à outrance.

Dans cette perspective, on voit bien que la complexité, au sens où l'entend Edgar Morin, n'a guère de part ni de droit en science. Il en va de même pour la pensée complexe dont cet auteur se

fait l'ardent défenseur. Elle enfreint ou, pour mieux dire, elle outrepassa la visée de la science qui, jusqu'à preuve du contraire, lui donne sa raison d'être en tant que *connaissance fondamentale*, c'est-à-dire une connaissance basée sur un objet qu'elle cerné et étudie à fond, et dans le cadre d'une discipline dont les adeptes peuvent se targuer d'en être les spécialistes. L'aptitude à contextualiser et à globaliser qui donne son lustre à la pensée complexe déroge de la visée même de la science, au but qui anime toute son entreprise, bref à l'orientation qu'elle donne à la connaissance. Il est par conséquent vain de lui tenter un procès pour ce motif puisque contextualiser et globaliser ne peuvent d'aucune façon figurer au programme de la science.

Si la science réduit à des fins épistémologiques, c'est-à-dire pour être apte à formuler la connaissance qu'on attend d'elle, engendre-t-elle une attitude réductrice chez ses adeptes? Il est exagéré de penser que tout scientifique, sur la base de l'objet dont il est spécialiste, s'imagine tout connaître, y compris dans sa propre discipline. Il est plus raisonnable de penser que la spécialisation ne parvient pas à annuler la volonté de savoir. Au contraire, elle l'avive et l'amplifie d'emblée. Le spécialiste, pour justement cibler son objet, doit nécessairement chercher à en cerner les différentes facettes et celles-ci constituent souvent l'objet d'autres spécialités. Les sociologues de l'éducation ne peuvent se permettre d'ignorer les théories et travaux des sociologues de la culture et du langage, ainsi que ceux des psychologues, par exemple. Ils peuvent difficilement faire fi des progrès de la neurobiologie et du domaine des sciences cognitives. L'horizon s'élargit à d'autres disciplines, à la philosophie, voire aux domaines du savoir dit appliqué. La volonté de savoir devient donc une obligation pour qui se réclame d'être un spécialiste. Elle incite tout spécialiste à déborder le rayon des connaissances qui forgent son objet d'élection.

Il reste que les connaissances spécialisées peuvent et doivent se coordonner dans le principe même de la science et au nom de quoi la cumulativité des connaissances trouve son sens et sa raison d'être dans l'orbite des disciplines. Le dialogue se noue naturellement entre chercheurs dont les objets voisinent de près ou de loin. Ils sont conduits à faire abstraction du découpage né dans leur sillage pour additionner leurs connaissances afin d'avoir l'un et l'autre un "contact plus précis et pénétrant" avec leurs objets respectifs. Le cumul des connaissances est donc de mise en science grâce à des échanges qu'on peut sans faute qualifier d'interdisciplinaires.

L'interdisciplinarité et l'application de la connaissance

Les échanges interdisciplinaires n'ont rien de neuf en science. Comment alors expliquer la soudaine frénésie à vouloir fédérer les disciplines scientifiques et, plus largement, à enrôler par injonction toutes formes de savoir sous l'étendard de l'interdisciplinarité? Au risque de se voir accusé de manquer de nuance, sinon de prudence, on peut affirmer que l'interdisciplinarité est à l'ordre du jour depuis que des applications pratiques sont attendues de la science, de toutes les sciences, sinon de toute connaissance au nom de la société du savoir proclamée de nos jours à cor et à cris. En effet, la mondialisation de l'économie et l'autoroute de l'information vont à l'encontre de la connaissance qui réduit et isole, et à laquelle on associe abusivement la science, par exemple. Voilà le contexte qui a mis en exergue la "complexité" et la nécessité de " contextualiser et globaliser ". L'interdisciplinarité se fait vertu pour répondre à des problèmes de nature pratique et globale qui, assure-t-elle, entrave la spécialisation des connaissances scientifiques en vigueur dans leurs lieux de production, comme l'université.

Les problèmes écologiques de la planète, la circulation rapide de l'information et des capitaux à l'échelle internationale, l'épidémie du VIH responsable du sida, entre autres, requièrent d'autorité le concert des disciplines scientifiques et l'aptitude à contextualiser et à globaliser que

Edgar Morin associe à juste titre à la pensée complexe qu'illustre dans son esprit l'interdisciplinarité.

L'application ainsi conçue est entièrement valide et ne saurait être mise en cause. Si le concert *des* sciences fait partie de la raison d'être *de* la science, force est d'admettre que c'est bel et bien ce contexte qui l'a fait aboutir. Il est responsable de la nécessité de jeter des ponts entre sciences, de coordonner les connaissances qu'elles produisent, de s'ouvrir à la pensée philosophique et pratique.

Toutefois, l'application qui rend justice à l'interdisciplinarité soulève des questions. Sans en renier la nécessité, doit-elle être la raison voire l'unique motif qui commande aujourd'hui la production des connaissances scientifiques et autres? Faut-il admettre que tout savoir doit être d'office canalisé vers l'application? Que l'université, sinon l'école, soit orientée dans sa direction, point final? Que des injonctions de tous ordres sont lancées afin que toute connaissance se plie immédiatement à la résolution de problèmes pratiques? La spécialisation doit-elle conserver son droit d'exister à l'université, par exemple? L'interdisciplinarité, alignée strictement sur l'application, risque de faire préjudice à la science, certes, mais également à la nécessaire spécialisation des autres domaines du savoir: humanités, philosophie et art.

Résoudre des problèmes sur le plan pratique commande en effet une action et celle-ci rappelle que la société, par exemple, est en réalité complexe et marquée par l'interdépendance de ce qui la constitue. Elle oblige ainsi à la levée des réductions opérées par les disciplines scientifiques, telle la sociologie, dans le but d'en obtenir un contact "plus pénétrant, plus puissant, plus précis" sous forme d'un objet d'étude. C'est bel et bien dans cette perspective que les disciplines et leurs spécialités trahissent leurs limites; or celles-ci ne portent aucun préjudice aux réductions nécessaires à leur vocation première. L'annulation de ces réductions engendre alors un contact qui ne relève plus d'une visée de connaissance, mais d'une *action*.

L'application devient alors nécessité et le dialogue entre disciplines scientifiques indispensable. Les problèmes soudain criants des jeunes, de la pauvreté, de la pollution, de l'exclusion, appellent ce dialogue et réclament des forums où chaque discipline, par la voix de ses artisans, doit offrir son apport en vue de les endiguer. Pour ce faire, elle doit ouvrir son terrain d'exercice et la connaissance spécialisée dont elle se réclame à la volonté manifeste de jeter des ponts entre disciplines.

Notons cependant que ce dialogue ne saurait *précéder* la formulation des connaissances spécialisées, propres à chaque discipline, ni le fait que leur application éventuelle peut ou doit présider à la formation de l'entreprise en vertu de laquelle la science prend corps.

Or, même pour résoudre des problèmes pratiques, l'interdisciplinarité connaît des ratés. Le dialogue entre disciplines est loin d'être facile à établir dans ce but. Le fonctionnement chaotique et la pauvreté des résultats de recherche des équipes interdisciplinaires en témoignent sans conteste. Le concert des disciplines scientifiques exige la levée, voulue et provisoire, des objets et des théories spécialisés. Il oblige du même coup à traduire les connaissances acquises dans chaque domaine dans la veine des autres disciplines qui entrent en ligne de compte. Il apparaît vite que les spécialistes des disciplines sont, pour remplir cet office, de piètres candidats. L'interdisciplinarité réclame les services de traduction ou de médiation apparentés à des enjeux intellectuels qui débordent largement la science. À mon sens, ils sont d'ordre philosophique. En effet, ils ont trait au sens que revêt la connaissance, toute connaissance, considérée comme expérience de l'espèce

humaine alignée sur sa volonté de savoir et sa survie biologique. Sans vouloir insister sur ce point, il apparaît que l'interdisciplinarité relève en définitive de la philosophie de la connaissance propre à "décrire et à faire comprendre le sens, la portée et les procédures de l'effort de rationalisation qu'exprime le mouvement de la science" (Granger, 1986: 114) et celui des autres formes de la connaissance.

La philosophie se démarque de la science par le fait qu'elle n'est pas une connaissance par objet, née de la réduction de la réalité, mais une démarche interprétative capable d'éclairer le sens d'une entreprise comme la science où dominant les savoirs spécialisés. Sous son égide et dans cette optique, le dialogue entre sciences peut être harmonieusement créé tout comme, du reste, peuvent s'établir des liens sur la lancée entre la science et la philosophie, l'art, voire la religion.

L'interdisciplinarité révèle ainsi sa véritable nature, philosophique. Elle est du ressort des philosophes qui trouvent à cette occasion leur juste place aux côtés des scientifiques forcés d'accepter sans rechigner leur présence et de reconnaître leur contribution en respectant la partition des savoirs et des compétences. Les scientifiques qui s'improvisent philosophes, à l'instar d'Albert Jacquard (1997), font souvent piètre figure sur ce terrain parce que, justement, la philosophie n'est pas leur domaine d'élection. Les théories scientifiques qui, sous la férule de leurs auteurs, se tournent vers la philosophie sont, de la même façon, dénoncées comme dérives de l'argumentation scientifique (Terré, 1998) ou vertiges de l'analogie (Bouveresse, 1999).

L'esprit sarcastique d'Alan Sokal et Jean Bricmont (1997) n'a pas eu de peine à démontrer que les domaines interdisciplinaires, à l'instar des *Cultural Studies*, ou les oeuvres comme celle de Jean Baudrillard (1992), qui se targuent d'allier théorie du chaos et philosophie sociale en faisant mine d'érudition, se révèlent vite des impostures intellectuelles aux yeux du moindre spécialiste desdits domaines.

Les enjeux de l'interdisciplinarité dans la recherche et l'enseignement

Les institutions du savoir sont exposées aux avatars de ces entreprises qui semblent riches en promesses au premier abord. Les gestionnaires des universités les voient comme des mines d'or pour, sous leur gouverne, donner le pas à l'interdisciplinarité dans leur institution. L'interdisciplinarité soulève ainsi des enjeux institutionnels fondamentaux qu'il est nécessaire d'examiner plus à fond.

L'interdisciplinarité a également la cote dans le domaine de la recherche. En vue de fonder des instituts ou des centres de recherche d'envergure, les universités incitent, sinon obligent les chercheurs à tisser des alliances ou à établir des partenariats susceptibles d'additionner les subsides gouvernementaux qui, à l'échelle des disciplines, se sont rétrécis comme une peau de chagrin. Les alliances de recherche conduisent des disciplines qui, à première vue, ne semblent pas près de faire bon ménage. L'étude de la délinquance juvénile met ainsi à contribution la sociologie et l'épidémiologie, la génétique même, dans des forums de recherche qui drainent vers eux l'énergie de dizaines de chercheurs ainsi que des sommes d'argent astronomiques. L'interdisciplinarité a beau jeu dans cette voie.

L'heure des bilans viendra bientôt et c'est à ce moment qu'il faudra bien établir en des colonnes distinctes les profits et pertes comparés à la connaissance produite et à la performance des entreprises de recherche nées dans le sillage de l'interdisciplinarité. Les premières évaluations laissent passablement songeur. Les sommes d'argent en apparence somptuaires sont en réalité

minimes à l'échelle de chaque chercheur. En effet, la division des fonds obtenus par le nombre de chercheurs associés de gré ou de force à ces entreprises ne tarde pas à révéler le mirage qu'elles font planer au chapitre des ressources financières dont elles devaient bénéficier pour produire des connaissances sous le signe de la synergie des énergies et des moyens. Le montant qui leur est individuellement dévolu accuse une baisse par rapport aux crédits ordinairement reçus.

Les résultats sont souvent décevants par rapport aux ressources budgétaires accordées. Ils ne parviennent pas non plus à masquer les barrières entre les connaissances que les forums de recherche devaient en principe abolir. En effet, les étiquettes des disciplines en présence affleurent au terme de l'exercice qui devait pourtant les faire disparaître.

Leur présence trahit les tiraillements entre disciplines nés de la mise en oeuvre de ces forums de recherche. Ainsi la sociologie jumelée avec l'épidémiologie pour rendre raison du décrochage scolaire avec l'éclat des sciences de laboratoire peut en arriver à reléguer dans l'ombre toute tentative d'expliquer des relations sociales impossibles à observer sous la loupe expérimentale. La sociologie paie ainsi le prix du lustre scientifique qu'elle cherche à acquérir par l'entremise de l'interdisciplinarité et fait les frais de ce qui ressemble à un marché de dupes.

La collaboration aux laboratoires de recherche sous le sceau de l'interdisciplinarité n'a rien de facile quand il s'agit de mettre au diapason des chercheurs de toutes obédiences qui ont naturellement tendance à concevoir l'objet de recherche qui les réunit sous la loupe de leur discipline de prédilection et dans la ligne de l'objet et des concepts qui leur donnent corps.

Il est toutefois trop tôt pour tirer des conclusions de cette nouvelle formule de financement de projets de recherche et des résultats atteints dans cette voie. Les changements qu'a depuis des années insufflés l'interdisciplinarité à l'enseignement peuvent être toutefois passés au crible.

Survol rapide des expériences de programmes d'enseignement sous le signe de l'interdisciplinarité

L'enseignement doit être également en harmonie avec l'interdisciplinarité afin de battre en brèche la spécialisation à l'honneur depuis la réforme de l'université proposée par Humboldt en 1809 et au nom de laquelle fleurissent les départements propres à chaque science et, de ce fait, à chaque spécialisation du savoir. La culture scientifique s'est, depuis, écartée des humanités, de la philosophie et de l'art pour en venir, par son formidable développement, à les placer sous son joug. Il faut donc inventer des programmes éducatifs capables de relier les connaissances spécialisées dans le but de donner une vision globale à l'image de la phrase de Pascal: "La connaissance du tout a besoin de celle des parties qui ont besoin de celle du tout." La pensée du philosophe trouverait acte dans les leçons de connexion grâce auxquelles, selon Edgar Morin, on enseignerait que "l'homme est à la fois totalement biologique et totalement culturel, que le cerveau étudié en biologie et l'esprit étudié en psychologie sont les deux faces d'une même réalité, et soulignant que l'émergence de l'esprit suppose le langage et la culture" (Morin, 1999a: 88).

Souscrire à cette orientation sous-tend dans les foyers d'éducation "le recours, non pas à des enseignements séparés, mais à une pédagogie conjointe groupant philosophe, psychologue, sociologue, historien, écrivain et ceci se conjuguerait avec une initiation à la lucidité" (Morin, 1999a: 56). La formule et les moyens pour parvenir à cette fin restent toutefois les points aveugles de cette pédagogie ouverte dans son principe à l'interdisciplinarité[3]. Des expériences ont été tentées dans ce sens et servent de laboratoire d'initiation à la lucidité.

Voilà près de trente ans, l'Université de Montréal a résolu de créer la faculté des Arts et des Sciences dans le but de nouer des liens entre les sciences, les sciences sociales, les humanités et les arts. L'entreprise se réclamait des universités américaines où, sous l'égide des *Arts and Sciences*, les étudiants sont conviés à se frotter aux sciences et à la philosophie, à la littérature et aux humanités dans l'espoir d'en faire des esprits meublés par un ensemble de connaissances dignes de ce nom. La formation acquise dans ce cadre se teinte de culture humaniste nécessaire à celui ou celle qui, selon Abraham Moles, se décrit en ces termes éloquentes: "pour faire un homme cultivé, enseignons-lui quelques grands concepts, ces concepts carrefours: principes de géométrie, éléments du latin et de langues étrangères, grandes idées philosophiques; il disposera d'un fil d'Ariane, d'une trajectoire, d'un mode d'emploi, qui lui permettront d'appréhender les événements, de les jauger, de les mesurer, de les coordonner dans son esprit par rapport aux autres, de leur trouver une place toute préparée dans son cerveau" (Moles, cité par Rioux, 1969: 96).

À l'initiative de la dite faculté, les programmes des diverses disciplines ont d'abord incité, puis contraint les étudiants à s'inscrire à des blocs de cours d'autres disciplines, sans grand succès. Ce choix demeurant libre, aucun étudiant ne le faisait de son plein gré. L'obligation qui leur est désormais faite en ce sens conduit les étudiants à suivre ces cours durant la dernière session de leur baccalauréat, session d'ailleurs considérée par eux comme une épreuve propre à diminuer la moyenne cumulative de leurs notes. Les relevés officiels des étudiants témoignent effectivement d'une baisse des notes consécutive à un manque d'intérêt ou de compétence en des disciplines dont ils sont peu informés[4].

L'évaluation de cette formule destinée à orienter l'enseignement vers l'interdisciplinarité montre que les étudiants sont loin de se familiariser avec la "complexité" et l'"aptitude à globaliser et contextualiser". L'incursion dans un autre domaine du savoir à laquelle ils ont été contraints leur a prouvé noir sur blanc qu'ils sont les spécialistes d'une discipline et que, pour cette raison, en maîtriser une autre se révèle une rude épreuve. Les leçons de philosophie ont certes leur intérêt pour les étudiants de sociologie qui, toutefois, ne tardent pas à découvrir les limites de leur culture philosophique et de leur motivation à l'acquiescer qui se limite à vouloir donner du relief à leur discipline d'élection, la sociologie.

Ils sont d'autre part nombreux les étudiants qui n'ont pas spécialement goûté l'enseignement de la philosophie, entre autres parce que la pédagogie mise de l'avant n'était pas particulièrement adaptée à un auditoire de néophytes.

Les enjeux pédagogiques de l'interdisciplinarité pris sur le vif

Car l'interdisciplinarité n'est pas sans incidence sur la pédagogie. Elle soulève des enjeux de cet ordre qu'on aurait tort de ne pas envisager. Toute personne, titulaire comme moi de cours expressément destinés à un large public, toutes disciplines confondues, peut les mesurer sur le vif.

Sous le titre "Culture, connaissance et idéologie", il est certes stimulant d'aborder, dans ce cadre, l'anthropologie structurale de Claude Lévi-Strauss, la grammaire générative du linguiste américain Noam Chomsky, l'interaction communicationnelle proposée en philosophie par Jürgen Habermas, sans oublier la théorie des champs de Pierre Bourdieu, pour ne pas être en reste avec sa propre discipline. En revanche, il est bien difficile pour ce professeur d'admettre que ses exposés sur de tels sujets seront brefs, sinon superficiels! Ils décevront assurément l'étudiante en anthropologie qui, levant la main au fond de l'amphithéâtre, vous reproche de ne pas suffisamment

distinguer le structuralisme de la méthode structurale, alors qu'une large partie de l'auditoire voit mal la pertinence de cette distinction et pour qui, de surcroît, le nom de Lévi-Strauss correspond à celui d'une marque de *jeans*. L'étudiant en philosophie qui s'est déjà frotté aux écrits de Jürgen Habermas à qui il voue une profonde admiration se résout à vous signaler sans méchanceté aucune qu'il n'a pas réellement appris quelque chose de neuf, tout en vous félicitant pour votre exposé évidemment destiné à d'autres que lui. Il soulignera au passage certaines erreurs d'interprétation et certaines références erronées. L'étudiant en question a habituellement le tact de vous adresser ces remarques ou ces reproches durant la pause ou à la fin du cours. Quel effroi, pour ce professeur, de penser qu'ils auraient pu être soulevés à haute voix devant une légion de témoins...

Le titulaire d'un tel cours est obligé de reconnaître les limites de sa culture interdisciplinaire, ce qui ne va pas de soi, désireux qu'il est de souscrire au mot d'ordre de son institution de mettre l'interdisciplinarité à son programme d'enseignement. Il est également forcé d'admettre que les ponts qu'il jette entre diverses disciplines s'élaborent en fonction de leur supposée contribution à la définition théorique et méthodologique de la culture ou de l'idéologie pour ne citer que ces deux exemples. Cela en s'insérant dans l'orbite de sa propre discipline, en l'occurrence ici la sociologie.

Sans ce point d'attache, la pédagogie placée sous l'autorité envahissante de l'interdisciplinarité peut rapidement conduire, à mon sens, à la dilution des contenus de cours. La vogue de l'interdisciplinarité masque donc des débats qu'il faudrait avoir le courage d'engager dans l'intention d'établir des liens entre disciplines. L'invitation à s'initier à diverses disciplines s'alignera sur des buts et des motifs qui auront l'éclat et la légitimité de la formation diversifiée à laquelle on associe l'interdisciplinarité. Il restera néanmoins à traduire cette formation diversifiée en une démarche d'apprentissage qui n'ait pas l'allure de la mosaïque ou de l'éparpillement.

La pédagogie comme vecteur d'interdisciplinarité

La pédagogie peut faire les frais de l'interdisciplinarité quand elle répond au seul but gestionnaire de réduire le nombre de cours ou de séminaires qui, par un jeu de bascule, attirent un large public de diverses disciplines. L'interdisciplinarité revêt évidemment d'autres formes à l'université et se plie à de plus nobles objectifs pédagogiques.

Nombre de professeurs s'ingénient à concevoir les formules pédagogiques indispensables au dialogue fécond entre sciences, entre connaissance scientifique et connaissance philosophique, entre celle-ci et la pensée qu'engendrent l'art, la politique, le journalisme et le cyberspace. Le bricolage pédagogique auquel ils s'adonnent, par essais et erreurs, revêt une richesse souvent ignorée ou passée sous silence dans les écrits sur l'interdisciplinarité. Or, me semble-t-il, il témoigne de la philosophie de la connaissance à laquelle correspond dans mon esprit l'interdisciplinarité. Il représente, à juste titre, le dialogue entre connaissances que réclame l'exposé de " problèmes pratiques " en classe ou dans les autres tribunes autour desquelles gravitent les scientifiques, les philosophes, les intellectuels, les politiques, les journalistes et les gestionnaires.

Ce bricolage, on l'a compris, se révèle la mine d'or de l'interdisciplinarité. Il en constitue la clef de voûte. L'interdisciplinarité s'affiche donc comme une philosophie de l'éducation dont il faudrait circonscrire le visage en exhibant et en systématisant le bricolage dont font foi les formules pédagogiques mises au point dans le but de faire communiquer les connaissances. Elles lui donnent acte et en constituent le terrain d'exercice par excellence. Voilà pourquoi il faudrait sonder les initiatives et formules pédagogiques surgies de l'esprit des pédagogues pour fondre des connaissances au nom d'un problème pratique auquel on veut remédier ou d'un thème qu'on refuse

d'envisager en tant qu'objet propre à la science ou à l'une ou l'autre de ses disciplines. Le mot thème signifie ici que ce qui est placé sous son égide n'est pas considéré comme *objet*, mais comme *sujet* ouvert à la réflexion qui déborde largement la science, par exemple. Sur cette base, il importe de porter au jour les ressorts de la pédagogie pour découvrir les lignes directrices de la pensée en raison de laquelle prend corps le dialogue des connaissances. Le vocabulaire utilisé, les passerelles qu'il jette et les exemples auxquels on recourt pour l'illustrer devraient être passés au crible afin de découvrir à l'oeuvre dans la pédagogie la traduction ou la médiation sur laquelle s'appuie l'interdisciplinarité.

Sur la lancée - l'expression le trahissant - l'interdisciplinarité s'aligne en définitive sur le "bricolage intellectuel" évoqué par Claude Lévi-Strauss pour qualifier la pensée mythique comme la forme de pensée qui recourt principalement au raisonnement analogique et qui construit sur cette base des ensembles ordonnés en mobilisant toutes les homologues repérables dans les divers domaines de l'expérience sensible. Les formules pédagogiques en sont l'antichambre, sinon la porte d'entrée.

Les professeurs chargés d'établir des liens entre des connaissances de divers ordres orchestrent à cette fin une pédagogie qui recèle en elle la formule grâce à laquelle l'interdisciplinarité trouve acte. En effet, à coups d'analogie et de rapprochements, ils parviennent à introduire un fil d'Ariane entre des connaissances sans rapport évident pour ainsi les gratifier de la capacité d'éclairer la "complexité" en recomposant la "réalité" sous sa forme de totalité et dans cette voie être en mesure de répondre aux "grandes questions humaines: le cosmos, la vie et l'être humain". Ils puisent dans leur répertoire de connaissances, plus ou moins étendu, et, avec imagination, par dosage relatif, les enchaînent en outrepassant la visée, le découpage et l'objet que renferme chacune d'entre elles. Les professeurs doivent être aptes à formuler le plus large savoir possible sans le subordonner aux objets et aux concepts des spécialistes.

La pédagogie n'est donc pas sans analogie avec le bricolage sur le plan pratique. Le bricoleur est en effet "apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet" (Lévi-Strauss, 1962: 31). Elle correspond dans cette voie au bricolage intellectuel à l'oeuvre dans la pensée mythique que cible le chef de l'anthropologie structurale. Selon Lévi-Strauss, la réflexion mythique se situe à mi-chemin entre "les images concrètes et les concepts" et, de ce fait, fait office d'intermédiaire que décrit éloquemment l'exemple du bricoleur. Si on le regarde à l'oeuvre, "excité par son projet, sa première démarche pratique est pourtant rétrospective: il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux; en faire, ou en refaire, l'inventaire; enfin et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose". Sur cette base, il faut reconnaître "que tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor, il les interroge pour comprendre ce que chacun d'eux pourrait "signifier", contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser, mais qui ne différera finalement de l'ensemble instrumental que par la disposition interne de ses parties" (*Ibid.*: 32).

Il ne saurait y avoir meilleure illustration de la pédagogie ouverte dans son principe à l'interdisciplinarité. Celle-ci, on l'a vu, revêt une nature philosophique et correspond en définitive à une philosophie de l'éducation propre à percer à jour les formules pédagogiques en vertu desquelles s'enchaînent les connaissances. À l'instar de la philosophie de la connaissance, elle doit chercher à décrire et à comprendre le sens, la portée et les procédures qui donnent corps à l'interdisciplinarité en ciblant la pédagogie qui en est le principal vecteur.

Il revient donc, par un étrange paradoxe, aux spécialistes de l'éducation de prendre en charge l'analyse de la pédagogie qui renferme sur le plan pratique la formule apte à mettre au diapason les diverses formes de la connaissance en un savoir qui outrepassa la spécialisation. L'"impératif d'éducation" auquel on associe l'interdisciplinarité serait sous leur gouverne une véritable "initiation à la lucidité" pour en trouver la clef.

Jacques Hamel

Notes:

1.- Selon Morin, "inter-disciplinarité peut vouloir dire échange et coopération, ce qui fait que l'inter-disciplinarité peut devenir quelque chose d'organique. La poly-disciplinarité constitue une association de disciplines en vertu d'un projet ou d'un objet qui leur est commun; tantôt les disciplines y sont appelées comme techniciennes spécialistes pour résoudre tel ou tel problème, tantôt au contraire elles sont en profonde interaction pour essayer de concevoir cet objet et ce projet. En ce qui concerne la trans-disciplinarité, il s'agit souvent de schèmes cognitifs qui peuvent traverser les disciplines, parfois avec une virulence telle qu'elle les met en transe" (Morin, 1999a: 136)

2.- Voir Morin 2001: 195 où la science y est conçue comme une entreprise strictement vouée "à connaître pour connaître" sous le signe de la disjonction.

3.- Morin souligne toutefois que son propos n'aborde pas les questions pédagogiques et se limite à noter par exemple que "des leçons de connexion bio-anthropologiques devront être fournies, indiquant que l'homme est à la fois totalement biologique et totalement culturel, que le cerveau en biologie et l'esprit étudié en psychologie sont les deux faces d'une même réalité, et soulignant que l'émergence de l'esprit suppose le langage et la culture" (Morin, 1999a: 88). Il reste à savoir comment s'élaboreront pratiquement ces leçons de connexion sur le plan pédagogique et en termes de "méthode".

4.- Cette formule interdisciplinaire reste malgré tout en application en fonction de motifs qui ne sont nullement d'ordre pédagogique. La multiplication des enseignements de cet ordre correspond à bien des égards aux mesures d'économie mises de l'avant par les gestionnaires des universités pour contrer les effets des fortes réductions du financement public dont elles ont été l'objet.

Références bibliographiques:

Baudrillard, Jean (1992) *L'illusion de la fin*. Paris: Galilée.

Bouveresse, Jacques (1999) *Prodiges et vertiges de l'analogie*. Paris: Liber.

Giddens, Anthony (1994) *Les conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan.

Granger, Gilles-Gaston (1986) "Pour une épistémologie du travail scientifique", dans Jean Hamburger (dir.), *La philosophie des sciences aujourd'hui*. Paris: Gauthier-Villars: 111-122.

Habermas, Jürgen (1992) "Citoyenneté et identité nationale. Réflexions sur l'avenir de l'Europe", dans Jacques Lenoble et Nicole Dewandre (dir.), *L'Europe au soir du siècle*. Paris: Éditions Esprit:

39-45.

Habermas, Jürgen (1998) *L'intégration républicaine*. Paris: Fayard.

Jacquard, Albert (1997) *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*. Paris: Calmann-Lévy.

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

Morin, Edgar (1999a) *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.

Morin, Edgar (1999b) "Introduction", dans *Relier les connaissances*. Paris: Seuil: 7-15.

Morin, Edgar (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.

Morin, Edgar (2001), "Le monde comme notion sociologique", dans Daniel Mercure (dir.), *Une société-monde? Les dynamiques sociales de la mondialisation*, Québec, Presses de l'Université Laval-De Boeck Université: 191-197.

Rioux, Marcel (1969) "L'éducation artistique et la société post-industrielle", *Socialisme* 69, no 19, 1969: 93-101.

Sokal Alan et Jean Bricmont (1997) *Impostures intellectuelles*. Paris: Odile Jacob.

Terré, Dominique (1998) *Les dérives de l'argumentation scientifique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Notice:

Hamel, Jacques. "Le travail des professeurs, la pédagogie et l'interdisciplinarité", *Esprit critique*, Hiver 2003, Vol.05, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.org>

Haut 

L'instrumentation du travail interdisciplinaire: cadrage des échanges et médiation par les objets intermédiaires

Par Dominique Vinck

Résumé:

Quelles que soient les raisons de travailler de manière interdisciplinaire, le problème est de voir comment et à quelles conditions rendre concrètement possible et féconde l'articulation des disciplines. Plusieurs auteurs ont déjà souligné l'importance des aspects épistémologiques. D'autres ont attiré l'attention sur les conditions institutionnelles. Dans le présent article, nous proposons de poursuivre ces réflexions en portant l'attention sur des aspects pragmatiques, en particulier celui de l'instrumentation de cette forme d'action collective. Faisant l'hypothèse qu'il ne suffit pas de juxtaposer les points de vue disciplinaires, mais qu'il faut construire leur articulation et leur confrontation, nous suggérons que la qualité des échanges dépend aussi des "objets intermédiaires" produits et mobilisés dans l'interaction. Cette réflexion s'appuie sur des travaux empiriques réalisés dans le cadre de bureaux d'études et de laboratoires de recherche.

Auteur:

Professeur des Universités (sociologie), Université P. Mendès-France, Grenoble (France). Membre du laboratoire CRISTO (Centre de recherche Innovation socio-technique et organisations industrielles, CNRS). Il est l'auteur de *Sociologie des sciences* (Armand Colin, Paris, 1995), *Ingénieurs au quotidien. Ethnographie de l'activité de conception et de l'innovation* (PUG, Grenoble, 1999), *Pratiques de l'interdisciplinarité* (PUG, Grenoble, 2000).

Introduction

L'interdisciplinarité fait l'objet de nombreux plaidoyers et de critiques. Par contre, rares sont les auteurs qui s'interrogent sur les conditions concrètes de possibilité d'un tel travail scientifique. Le présent texte propose, dans cette perspective, de réfléchir à l'instrumentation de l'interdisciplinarité et aux pratiques susceptibles d'en faire un investissement collectif fécond. Deux axes de réflexion sont déclinés: le premier concerne le travail de cadrage, épistémologique et institutionnel, des projets interdisciplinaires; le second s'intéresse à ce qui peut supporter le travail de médiation qui se joue dans l'échange interdisciplinaire. Avant d'aborder ces questions, le texte rappelle toutefois les finalités possibles du travail interdisciplinaire.

Raisons du recours à l'interdisciplinarité

La seule déclaration d'intérêt ou de priorité politique ne suffit à mettre en mouvement les spécialistes de différentes disciplines pour qu'ils travaillent ensemble. Les réticences et les difficultés à surmonter sont nombreuses: le langage scientifique de l'autre est rebutant; l'investissement s'annonce colossal tandis que la reconnaissance professionnelle n'est pas assurée; le chemin n'est pas tracé; les espaces de travail conjoints n'existent souvent pas. Il y a pourtant des raisons de s'engager dans des travaux de recherche interdisciplinaire. Ailleurs (Vinck, 2000), nous en rappelons deux principales.

La première raison tient aux nécessités imposées par l'objet. Certains objets sont, par nature, interdisciplinaires. L'étude du travail humain, de la ville, des mutations industrielles, etc. exigent ainsi typiquement le concours de plusieurs disciplines. Ce qui motive l'interdisciplinarité est alors la nécessité d'articuler des savoirs différents sur un même objet, parce que le problème renvoie vers des causalités multiples (Dogan, 1998). En outre, les commanditaires et la société ont aussi besoin de se construire une vision globale et intégratrice. Pour aborder les problèmes de la société, les approches scientifiques fragmentées et désordonnées sont parfois stériles pour le décideur. Il est ici question de pertinence du travail scientifique vis-à-vis du développement technologique, économique et social. Dans cette perspective, les spécialistes sont invités à décloisonner leurs institutions et leurs disciplines, à travailler conjointement sur des problèmes et des questions qui se posent ou risquent de se poser à la société. L'actuelle faiblesse de l'utilisabilité des résultats de recherche est supposée être liée au déficit d'intégration des connaissances scientifiques. Les sciences sont discrètes, ni jointives ni en relation d'interaction selon Isabelle Stengers (citée par Cazamian, 2002). L'articulation doit être construite; elle ne va pas de soi. L'interdisciplinarité devient alors une protestation véhémement contre un savoir en miette (OCDE, 1972). Par ailleurs, la spécialisation disciplinaire conduit à un morcellement du savoir et à une perte du sens de la responsabilité des chercheurs par rapport à l'objet, parce qu'ils manquent parfois d'une vision large leur permettant de mesurer les enjeux et les risques liés au fait de privilégier seulement tel ou tel aspect. Ils ont rarement conscience des postulats épistémiques et des présupposés extra-épistémiques de leur propre travail (Thill et Warrant, 1998). Ce faisant, ils contribuent à une forme de régression démocratique dans laquelle les problèmes deviennent scientifiques et techniques et échappent au débat civil. L'absence d'une vision globale raisonnée laisse libre cours à des analyses locales parcellaires. Ces problèmes sont cruciaux pour la société qui interpelle les chercheurs sur leurs pratiques.

L'autre raison majeure de construire des programmes de travail interdisciplinaire tient aux nécessités de la dynamique scientifique. La discipline découpe son objet, se centre sur une dimension et reconstruit l'objet en fonction de sa visée problématique. Ce faisant, elle se construit des traditions d'approfondissement avec autant de moments d'effervescence que d'inertie. La discipline redevient alors d'autant plus féconde qu'elle opère des rapprochements inattendus et procède à des emprunts à des disciplines voisines. De nombreuses découvertes viennent de chercheurs sortis de leur champ de spécialité. L'avancée des sciences est parfois redevable à ceux qui ont eu le courage de contester les savoirs établis et transmis par les routines pédagogiques. Des innovations théoriques majeures se sont faites dans les interstices entre les disciplines. Par ailleurs, le savoir est un empire en expansion dont le progrès se joue aux marges. Il s'agit alors de défricher de nouvelles terres et d'explorer les frontières de la discipline. Les échanges avec d'autres disciplines contribuent au renouvellement et à l'analyse critique des domaines établis. Ils sont un moyen de dépasser le confort interne et l'hyperspécialisation. Travailler avec des gens de disciplines différentes permet de se poser des questions critiques sur sa propre discipline (Moscovici, 1998).

Quelles que soient les raisons de travailler de manière interdisciplinaire (créativité

conceptuelle, renouvellement problématique, intégration de nouvelles méthodes, travail aux frontières du savoir ou appréhension globale et intégration des connaissances), le problème est alors de définir les conditions concrètes de l'articulation des disciplines.

Le cadrage épistémologique

Plusieurs auteurs ont souligné l'importance des quelques préalables de nature épistémologique. Pour produire de la connaissance scientifique dans un cadre interdisciplinaire, les chercheurs devraient, ainsi, tout d'abord se mettre d'accord sur le problème à étudier, définir un projet ou une visée commune, s'accorder sur la manière d'analyser le problème, élaborer des concepts communs et construire un langage partagé, les concepts devraient être explicités, de même que les hypothèses de base. Un référentiel conceptuel commun pourrait alors servir de base au travail interdisciplinaire. Il s'agit ainsi de réaliser une synchronisation cognitive.

L'observation de nombreuses expériences interdisciplinaires nous conduit toutefois à mettre sérieusement en cause la faisabilité de tels préalables. En effet, en bien des situations, les chercheurs, motivés et décidés à travailler avec d'autres disciplines, avouent qu'il leur a fallu au moins une année de travail conjoint avant de commencer à comprendre un peu du langage ésotérique de la discipline partenaire. Quant aux concepts et modèles d'analyse communs, ce n'est souvent qu'au bout de plusieurs années d'investissement qu'ils surgissent éventuellement. Ils sont plus un résultat du travail interdisciplinaire qu'un préalable. Lorsqu'un tel cadrage épistémologique est posé comme un préalable, parfois il effraie les plus volontaires, parfois ils épuisent les partenaires par d'interminables palabres. La façon de poser ou de découper un problème varie d'une discipline à l'autre. Il en est de même pour les critères utilisés pour reconnaître qu'un résultat est scientifiquement sérieux, rigoureux et valide. Le chemin de la co-construction épistémologique peut être long.

Le cadrage épistémologique préalable se fait parfois sur des bases plus accessibles comme de situer le projet conjoint à l'intérieur des dynamiques de recherche en présence. Les chercheurs impliqués tentent alors d'explicitier leurs raisons de s'engager dans l'aventure conjointe. Ensemble, ils interrogent les nécessités internes aux disciplines. Lorsqu'ils n'ont pas la sensation qu'une remise en cause des modèles, des méthodes et des connaissances de leur discipline soit utile, leur motivation et leur engagement dans le projet interdisciplinaire est généralement moins manifeste.

Cadrage institutionnel et identités professionnelles

Le sociologue des sciences, pour sa part, est plus sensible aux conditions et aux pratiques institutionnelles de l'interdisciplinarité. Il s'agit de se pencher également sur les enjeux et effets de l'interdisciplinarité en rapport avec les identités professionnelles. Ces identités des individus et des disciplines sont souvent tout autant interpellées que les concepts et les modèles d'analyse. Fréquemment fusent des accusations croisées de sciences molles, de sciences impérialistes, d'incompétence scientifique, de science bornée ou aveugle, etc. Bref, la professionnalité des uns et des autres est en cause quel que soit le cadrage épistémologique préalable.

La recherche, surtout lorsqu'elle s'engage en dehors des cadres de la discipline, est une forme d'action dans l'incertain. Aussi, souvent, elle est accompagnée de dispositifs institutionnels favorisant la reconnaissance du risque pris ainsi que les apprentissages collectifs. Le dispositif peut alors rendre possible la confrontation des logiques et des points de vue sans briser ni le lien social ni la volonté de poursuivre l'échange. Lorsque ces montages institutionnels, organisationnels et

expérimentaux, permettent la re-formulation des enjeux, des difficultés, des acquis et des finalités, ils favorisent l'élaboration de nouveaux points de vue et la coopération. L'inscription dans la durée de ces dispositifs est souvent un paramètre important. L'interdisciplinarité au "coup par coup", au contraire, est souvent désastreuse, laisse des frustrations et aggrave les jeux d'accusations réciproques. L'existence d'un cadrage institutionnel, au contraire, assure une visibilité, une forme de reconnaissance dont les chercheurs ont souvent besoin et un cadre pour l'animation. Ces cadres peuvent être des équipes projet, des laboratoires, des instituts fédératifs, des réseaux, des programmes ou d'ambitieux pôles (tel le projet grenoblois Minatec qui devrait rassembler et croiser plus de 3000 chercheurs et ingénieurs de différentes disciplines autour des composants microélectroniques). Le cadrage institutionnel est aussi important dans la mesure où le travail interdisciplinaire exige d'être animé et piloté. Les individus qui prennent en charge ce travail de fédération des chercheurs et de médiation de leurs relations font un investissement si important que leur reconnaissance disciplinaire en vient parfois à être remise en cause, surtout si le cadrage et la reconnaissance institutionnels sont déficients.

D'autres éléments de cadrage organisationnel sont également identifiables dans les pratiques d'interdisciplinarité. Le premier concerne l'organisation d'espaces d'animation comme les comités de pilotage, séminaires, groupes de travail, journées d'étude qui constituent des lieux de l'apprentissage collectif. Les revues et leurs comités de lecture jouent parfois aussi un tel rôle d'animation scientifique entre les disciplines; tel est le cas, dans les sciences cognitives, de *Behaviour and Brain Science Journal*, qui s'adresse à de nombreuses disciplines. Certains numéros ont joué un grand rôle pour faire connaître une théorie d'une discipline à d'autres disciplines, pour régler le sort d'une théorie qui n'a pas pu résister aux objections convergentes ou, encore, pour promouvoir des approches prometteuses. Les débats stimulés par la revue contribuent à modifier la perception des problèmes. Les rencontres et débats effectifs entre les chercheurs permettent aussi de lutter contre la perte informationnelle qui se produit quand on passe d'une discipline à l'autre. Les chercheurs utilisant les apports d'autres disciplines n'ont ni le temps de revenir aux textes originaux ni d'approfondir les nuances. Les finesses des théories, des méthodes et des données empiriques leur échappent d'autant plus qu'ils partent des manuels et des présentations synthétiques. Le rapprochement des chercheurs, par exemple, sur la base de collaborations locales de longue durée permet de dépasser cette limite de l'interdisciplinarité à distance. Lorsque de tels espaces de brassages locaux et durables sont mis en place, les identités professionnelles se mettent à bouger. Les références de base, le vocabulaire, les pratiques, les réseaux sociaux personnels, les discours sur soi et sur l'autre... sont reconstruits. On ne sort pas inchangé de l'interdisciplinarité.

Les règles du jeu contribuent aussi à la construction des espaces de travail interdisciplinaire autant qu'à l'expression des identités disciplinaires. L'institution de la confiance est un ingrédient fréquent des expériences réussies d'interdisciplinarité: pacte de non-agression à l'encontre des personnes et des disciplines et volonté affichée de rendre possible la confrontation des points de vue; reconnaissance explicite du fait qu'aucune discipline n'a le monopole d'un objet d'étude et qu'il existe une pluralité de points de vue et d'expression. Le fait d'accepter de soumettre à la discussion ses propres vues, de partager le souci que cette aventure bénéficie à chacun et la solidarité dans le combat de chacun pour faire reconnaître la légitimité de son travail au niveau de sa discipline font partie des facteurs de réussites observés. Dans ces cas, les chercheurs ont instaurés une éthique du dialogue et du respect des différences, une logique de l'échange. Ce type de règle du jeu est plus porteur de fécondité interdisciplinaire que les cadrages épistémologiques préalables.

L'exploration des différences

Les différences identitaires entre les chercheurs de disciplines différentes sont nombreuses. Les nier est souvent néfaste à la coopération interdisciplinaire. Au contraire, leur identification et leur reconnaissance aident les individus à travailler dans le respect mutuel, ce qui n'exclut pas des interpellations vigoureuses. Au cours des aventures interdisciplinaires, on voit aussi les acteurs en présence passer de grandes différences posées *a priori*, sources d'accusations et de moqueries néfastes au travail conjoint, à la découverte de multiples petites différences fécondes. Les qualificatifs de "dur" et "mou", par exemple, sont particulièrement trompeurs. Au contraire, les chercheurs découvrent souvent de nombreuses similitudes là où ils s'attendaient à des différences incommensurables. La géographie des proximités et des distances entre les disciplines devient alors mouvante. Les chercheurs se reconstruisent alors une nouvelle représentation de l'espace des sciences autour de nouveaux critères comme la prégnance de l'activité de modélisation, le souci de la description circonstanciée, le recours à la méthode expérimentale, etc.

Dépassant les différences supposées, les chercheurs découvrent alors bien d'autres différences. Leur explicitation aide alors souvent les chercheurs à construire des démarches de travail conjoint réalistes. Ces différences portent, tout d'abord, sur les enjeux institutionnels dans lesquels sont pris les individus: enjeux de carrière, modalités de l'évaluation, de la reconnaissance et de la promotion selon les disciplines. Sous-estimer ces contraintes qui pèsent sur les chercheurs conduit souvent à créer des incompréhensions et des frustrations. Dans le même ordre d'idée, des différences concernent la position relative des chercheurs au sein de leur propre discipline. Selon que leur spécialité est au cœur de la discipline ou marginale, ancienne ou nouvelle, les enjeux et les risques encourus par la pratique de l'interdisciplinarité sont différents. Parfois, les chercheurs sont pris dans des querelles de baronnies scientifiques. Ne porter son attention que sur les différences de langage, de concepts et de méthodes, conduit à de l'interdisciplinarité socialement irréaliste.

Les différences de visées scientifiques, qui définissent ce qu'il convient de faire, les modèles à mettre en œuvre et les outils à utiliser, sont toutefois utiles à expliciter. Pour certains spécialistes, le projet passe avant tout par la réalisation d'un produit (un modèle, une technique) qui mobilise l'attention et l'énergie. Une telle visée ne facilite guère l'évaluation critique de la pertinence de ce qui est engagé. Toute l'énergie des individus est engagée dans la réalisation concrète de quelque chose qui, pour eux, constitue, en soi, un progrès. Pour d'autres chercheurs, les visées scientifiques passent par une évaluation critique de la pertinence des problèmes, des questions et des solutions. Ils passent pour être des sceptiques professionnels. Avec de telles différences, quand elles ne sont pas explicitement débattues, reconnues et gérées, les occasions de conflit sont nombreuses et, avec eux, les menaces portant sur l'identité professionnelle des uns et des autres.

Il en est de même pour les différences portant sur la nature des exigences, le langage et la formalisation des résultats, les méthodes et la démarche. Certaines grandes différences sont facilement identifiées, mais d'autres supposent un examen plus attentif, tel est le cas du type de rapport au terrain. Certains chercheurs développent et font tourner des modèles, sur la base de données fictives puis, en fin de projet, effectuent une enquête légère pour "tester le modèle", l'illustrer et "le rendre vivant". Le terrain est alors annexe. Toutefois, même lorsque le terrain est pris au sérieux, le rapport à lui peut se faire encore selon des modalités très différentes comme le fait d'en faire un lieu de construction des problématiques (détour fécond pour l'avancement de la recherche, occasion d'ouvrir le regard), un lieu de validation de modèles (ce qui suppose la construction d'un dispositif souvent important) ou un lieu d'expérimentation (tester des hypothèses, introduire des perturbations afin d'explorer quelques phénomènes ou mécanismes). D'autres différences portent sur les temporalités propres de chaque discipline, liées aux dispositifs expérimentaux et aux formes de réalisation des résultats dont certains supposent une stricte

planification. Les découpages temporels des uns et des autres ne sont pas toujours compatibles.

Ces différences, surtout lorsqu'elles ne sont pas identifiées, explicitées et débattues, sont souvent la cause d'incompréhensions, de frustrations, d'accusations réciproques qui dégradent la qualité humaine des relations entre les personnes impliquées et, au-delà, les enkystements disciplinaires. Le succès dépend alors de la "synchronisation" des humeurs et des affinités sociales autant que celle des concepts et des modèles. La construction de la confiance, de la convivialité et du respect mutuel semble aussi importante que les cadrages épistémologique et institutionnel. La confiance et l'affinité influent sur la capacité à construire un consensus sur des objectifs ou sur des mécanismes de régulation. L'apprentissage des différences fait partie des apprentissages collectifs que rend possible le recours à des dispositifs institutionnels.

Nous verrons, cependant, qu'il convient de dépasser l'exploration des différences pour s'orienter vers des constructions conjointes. Dans ce dessein, nous proposons de traiter des aspects pragmatiques et, notamment, des objets intermédiaires qui peuvent y aider. Nous proposons donc de poursuivre ces réflexions en portant aussi l'attention sur l'instrumentation de cette forme d'action collective.

Aspects pragmatiques et objets intermédiaires

Faisant l'hypothèse qu'il ne suffit pas de juxtaposer les points de vue disciplinaires, mais qu'il faut construire leur articulation et leur confrontation, nous suggérons que la qualité des échanges dépend aussi des "objets intermédiaires" (Vinck, 1999b) produits et mobilisés dans l'interaction.

La coopération est ainsi parfois instrumentée par l'identification et la construction de concepts partageables sur lesquels les chercheurs tentent de s'accorder. Des textes et des concepts peuvent ainsi avoir de forts retentissements d'une discipline à l'autre. Quelques textes lus et débattus en commun constituent ainsi parfois un objet intermédiaire co-acteur de la dynamique collective. Les textes, choisis par une discipline à l'intention des chercheurs de la discipline partenaire, jouent alors, tout d'abord, un rôle de représentation. La représentation est double. Elle est, tout d'abord, la représentation d'un objet scientifiquement construit, d'un concept ou d'une méthode sur lequel il s'agirait de travailler ensemble. Le texte représente quelque chose sur lequel il s'agit de travailler, un objet commun virtuel, en devenir. Il contribue à faire exister, dans le groupe, un objet interdisciplinaire qui n'existe pas encore. Le texte est un objet intermédiaire qui contribue à la construction d'un objet de recherche conjoint.

Le même texte, mis en partage, représente, dans le même mouvement, ceux qui le mettent sur la table. Il est simultanément une première représentation d'un objet virtuel commun et une représentation du point de vue (approche, concept, modèle conceptuel, type de donnée, style de construction narrative du texte, etc.) propre aux chercheurs d'une des disciplines en présence. Il contribue alors à construire une connaissance de l'objet et de la façon de l'aborder.

Souvent, nous avons observé que la rencontre interdisciplinaire est d'autant plus féconde que les individus peuvent se rencontrer, effectivement, *autour d'un objet tangible*. Dans les sciences de la nature, il s'agit souvent d'un dispositif expérimental ou d'un instrument de recherche. Dans d'autres cas, le travail conjoint sur le terrain constitue le dispositif privilégié pour l'apprentissage du travail interdisciplinaire. La co-construction de l'objet de la recherche et de la problématique se fait alors plus conjointe. L'interdisciplinarité devient alors découverte et interrogation réciproque des disciplines sur un même terrain. Un intérêt de ce travail conjoint est aussi de rendre possible la

découverte des méthodologies des uns et des autres, les difficultés de leur mise en oeuvre et les surprises qu'elles réservent. Le dialogue est alors plus facile parce que chacun voit, de manière concrète et tangible, ce qui peut être attendu des méthodes des autres. Les individus sont loin des débats épistémologiques. Ici, la science se construit dans la maîtrise des détails et le sérieux des uns et des autres n'est plus construit au regard de grands *a priori* mais d'engagement tangibles.

L'écriture conjointe, l'organisation d'un colloque ou d'un séminaire, la conception et la réalisation d'un enseignement conjoint sont aussi l'occasion, pour les chercheurs, de construire et de mettre à l'épreuve la confiance qu'ils peuvent avoir les uns dans les autres. Ces expériences conduisent à travailler les modalités d'écriture et de formalisation des savoirs. Les enseignements conjoints affichent, en outre, face aux étudiants, des essais de construction interdisciplinaires au lieu des habituelles juxtapositions. Par ces pratiques, les chercheurs réalisent autant *de mises à l'épreuve* des constructions conjointes. Les ébauches et objets intermédiaires, destinés à être mis à l'écart au profit d'autres qui supporteront mieux les différents points de vue en présence, ils catalysent la dynamique interdisciplinaire. Ils médiatisent la dynamique collective.

L'action collective de recherche interdisciplinaire est alors supportée par une instrumentation particulière, suffisamment robuste et ouverte pour supporter la dynamique de confrontation des points de vue et la construction d'objets scientifiques communs. L'idée est de construire *des entités de coopération interdisciplinaire*. Nos travaux sur les réseaux de coopération scientifique (Vinck, 1992 et 1999b) et sur les processus de conceptions industriels (Jeantet, 1998, Vinck, 1999a), nous ont conduit à développer la notion d'objet intermédiaire (à la fois) pour décoder les pratiques effectives de coopération. Une des difficultés de la coopération interdisciplinaire tient au déficit de formalisation des démarches de recherche des uns et des autres, au-delà des règles générales. Les chercheurs rencontrent des difficultés à rendre compte de leurs manières de poser un problème et de s'en saisir, de construire des données ou des interprétations, etc. Ils éprouvent des difficultés à trouver des prises significatives de leur point de vue sur les discours de leurs collègues. Les textes mis en commun par les autres sont parfois trop ésotériques, construits et fermés. Les discours sont volatils. Les modèles établis sont opaques. La solution passe alors par la construction d'objets intermédiaires ouverts, des objets qui permettent de médiatiser l'expression de manière spécifique à la collaboration en place, des objets qui offrent des prises aux autres de manière à ce qu'ils puissent être triturés conjointement. Ces types d'objets, co-produits, hybrides, *ad hoc*, ouvrent alors les possibilités d'un apprentissage conjoint. Il peut s'agir, par exemple, d'écrits provisoires, éventuellement conjoints. Le travail conjoint sur des ébauches de textes est souvent un moment durant lequel des divergences conceptuelles surgissent. La rédaction d'une réponse conjointe à un appel d'offre, d'un rapport intermédiaire, d'une publication et d'une communication sont autant d'occasions d'approfondir l'échange et de mieux se connaître. Il peut s'agir également d'une version prototype d'un logiciel, du scénario d'une démonstration, du script d'un film, d'une maquette numérique, d'un plan de cours, etc. Tous les brouillons correspondants sont autant d'objets intermédiaires qui supportent l'échange et la construction interdisciplinaire.

Au fur et à mesure de la mise au point de tels objets intermédiaires, de leur mise en circulation et de leur mise à l'épreuve au travers des débats notamment, ils créent une forme d'irréversibilité dans la dynamique collective, tant sur le plan de la production scientifique que de la re-construction identitaire. L'alignement de ces objets et le passage de l'un à l'autre contribuent à sommer l'ensemble des points de vue des chercheurs en présence. Ils supportent la construction des compromis et des ajustements locaux. Les comptes rendus d'observation, par exemple, jouent souvent ce rôle. Ils servent de base à de très nombreuses discussions au cours desquelles, progressivement se construit une représentation partagée.

Conclusion

Que l'interdisciplinarité soit rendue nécessaire par l'objet d'étude ou qu'elle vise le renouvellement des approches disciplinaires, elle ne va pas de soi. Nous avons vu que divers investissements de cadrage peuvent faciliter les échanges. Si un minimum de cadrage épistémologique est utile, le moindre excès en ce domaine est de nature à dissuader les protagonistes et à rendre l'interdisciplinarité impossible. Au contraire, les cadrages de nature institutionnelle sont susceptibles de créer des conditions favorables. Ils portent sur la reconnaissance des investissements individuels et collectifs consentis, sur l'établissement de règles du jeu, notamment de respect mutuel, et sur l'exploration et la prise en compte des différences entre les protagonistes. Cependant, le cadrage ne suffit pas. Les échanges langagiers, formels et informels, pour importants qu'ils soient, ne réussissent pas à supporter complètement le nécessaire travail de médiation entre les disciplines. La construction et la mobilisation d'objets intermédiaires tangibles (trace graphique, ébauche de texte, prototype, etc.), facilitent cette médiation.

Dominique Vinck

Références bibliographiques:

Cazamian, Pierre, "Sur la genèse des multidisciplines ergonomiques", *Performances Humaines et Techniques*, 2: 2002.

Dogan, M, "La thèse de l'interdisciplinarité dans les sciences sociales. Le croisement des spécialités", *Lettre du CNRS - Sciences de l'homme et de la société*, 50: 1998, p. 22-27.

Jeantet, Alain, "Les objets intermédiaires dans les processus de conception des produits", *Sociologie du travail*, 3: 1998, p. 291-316.

Moscovici, S, "Fécondités, limites et échecs de la pratique interdisciplinaire", *Le genre humain*, 33: 1998, p. 15-30.

OCDE, *L'interdisciplinarité. Problème d'enseignement et de recherche*, OCDE, Paris: 1972, p.

Thill, Georges et Warrant, Françoise, *Plaidoyer pour des universités citoyennes et responsables*, Presses Universitaires de Namur, 1998.

Vinck, Dominique, *Du laboratoire aux réseaux. Le travail scientifique en mutation*, Luxembourg: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes, 1992, 510 p.

Vinck, Dominique, *Ingénieurs au quotidien. Ethnographie de l'activité de conception et d'innovation*, Grenoble: PUG, 1999a, 232 p.

Vinck, Dominique, "Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales", *Revue Française de Sociologie*, XI, 2: 1999b, p. 385-414.

Vinck, Dominique, *Pratiques de l'interdisciplinarité. Mutation des sciences, de l'industrie et de l'enseignement*, Grenoble: PUG, 2000, 221 p.

Notice:

Vinck, Dominique. "L'instrumentation du travail interdisciplinaire: cadrage des échanges et médiation par les objets intermédiaires", *Esprit critique*, Hiver 2003, Vol.05, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.org>

Haut 

La Validation des acquis de l'expérience (VAE) à l'intersection de la formation professionnelle continue et de l'éducation permanente

Par Gilles Pinte

Résumé:

La validation des acquis de l'expérience (VAE) mise en avant dans la loi de modernisation sociale, votée le 19 décembre 2001 fait naître la possibilité pour toute personne qui a une activité professionnelle, salariée, non-salariée ou bénévole depuis 3 ans de se voir faire reconnaître son expérience. Ces personnes pourront demander la validation de leurs acquis pour l'obtention d'une partie ou de la totalité d'un diplôme ou d'un titre délivré par un établissement d'enseignement supérieur. La VAE interroge dans sa conception et ses pratiques la gestion des ressources humaines, les problématiques d'orientation et les dispositifs de formation continue. Certains voient la VAE comme une nouvelle pratique venant compléter un dispositif de formation continue; d'autres la considèrent comme un palliatif à une formation continue devenue obligatoire et ne répondant pas toujours aux objectifs sociaux, politiques, économiques qu'on lui assigne. La VAE pourrait devenir, si elle est bien conçue et si on lui donne l'ambition d'articuler sphère du travail et sphère de l'éducation, une façon pour les individus de concilier projets professionnels, projets sociaux et projets personnels et familiaux.

Auteur:

Gilles Pinte. Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'Université Catholique de l'Ouest / Bretagne-Sud. Chercheur au Centre d'études et de recherche sur les pratiques et politiques éducatives de l'Université de Rennes 2. Membre du GEHFA (Groupe d'études sur l'histoire de la formation des adultes).

La VAE comme reconnaissance d'apprentissages non formels

La validation des acquis de l'expérience (VAE) a d'abord été conçue comme un moyen de permettre l'accès à la formation continue pour des individus qui n'avaient pas les diplômes pré-requis. Elle a été pensée et instrumentée comme une aide à l'accès aux dispositifs de formation initiale ou continue. Elle trouve son origine aux Etats-Unis dans les années quarante lors du retour à la vie civile des militaires américains qui avaient acquis une qualification militaire. Son objectif visait à la fois la reconversion professionnelle et la réinsertion sociale. Le système s'est ensuite généralisé aux autres adultes dans les années soixante et soixante-dix. Dans le milieu universitaire, la validation des acquis de l'expérience trouve sa traduction en 1935 à l'Université de Montréal: bon nombre de professeurs ne possèdent pas de doctorats. Des facilités d'accès au statut d'universitaire leur sont accordées après dix ans ou quinze ans d'ancienneté. Conçue dans un objectif plus élitiste,

l'attribution d'un doctorat *honoris causa* par l'université représente aujourd'hui une autre forme de validation des acquis de l'expérience.

La VAE qui fait suite et complète la Validation des acquis professionnels (VAP) suit également, voire accompagne, le modèle de management des ressources humaines attaché au modèle de la compétence (Zarifian, 1988). Elle doit aider les individus à construire des projets professionnels et sociaux dans une économie marquée par des évolutions technologiques rapides qui demande une mobilité accrue de la part des salariés.

Le développement actuel de la négociation sur la validation des acquis de l'expérience, pour être efficient, devrait être double: les modalités de validation doivent être traitées mais aussi et surtout les modalités de la reconnaissance sous toutes ses formes. La rémunération en constitue une base importante, mais il importe aussi de traiter de la transférabilité de cette reconnaissance d'une entreprise à une autre, d'une branche à une autre... Les transferts de droits, de branche à branche et d'entreprises à entreprises, touchant la retraite ou la sécurité sociale sont depuis longtemps une réalité évidente.

Les développements apportés à la validation des acquis en décembre 2001 sont le fruit d'une lente maturation d'un concept; celui de faire valider et de faire reconnaître l'acquisition de compétences professionnelles, sociales, techniques ou comportementales. La VAE répond à plusieurs objectifs:

- permettre aux actifs de développer ou de mettre à niveau leurs compétences dans une économie en perpétuel changement où la mobilité professionnelle horizontale ou verticale est forte,
- valoriser les individus qui ont "appris en faisant" au détriment de l'acquisition de savoirs généraux ou théoriques,
- restreindre l'importance du diplôme utilisé comme un filtre dans un marché du travail caractérisé depuis les années soixante-dix par une rareté de la demande.

Il est intéressant de noter que la loi sur la VAE arrive à un moment où les négociations sur la formation professionnelle continue sont bloquées et à un moment où il est avéré que le système de formation continue français fonctionne mal et qu'il est très inégalitaire. Les différentes études qui ont été faites sur le sujet depuis la mission De Virville jusqu'aux travaux du Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) mettent en évidence, pour la France, les faits suivants:

- la formation professionnelle continue a bénéficié en 1999 à 3,5 millions d'actifs;
- 140 milliards de Francs sont engagés chaque année, soit 2% du PIB, ce qui place la France au deuxième rang mondial des pays qui investissent dans la formation des adultes;
- il existe sur ce marché 600 organismes collecteurs, 37 000 organismes de formation et 1 700 titres et diplômes homologués;
- 50% des cadres et techniciens ont accès à la formation continue contre 27% pour les ouvriers qualifiés et 17% pour les ouvriers non qualifiés;

- plus de 45% des bénéficiaires travaillent dans des entreprises de plus de 500 salariés, 8% dans celles de 10 à 20 salariés;
- enfin, 9 millions de personnes ont participé à au moins une formation entre janvier 1999 et février 2000, soit 28% des individus de moins de 65 ans sortis du système scolaire. A 87%, les formations suivies ont été déterminées par des objectifs professionnels. Un quart des formations à visée professionnelle suivies par les salariés le sont, pour tout ou partie, sur leur temps libre.

Le système est également jugé peu transparent dans son financement et son organisation. Nous pouvons même affirmer que la formation professionnelle continue favorise les écarts entre les entreprises les plus performantes et les autres.

La mise en place d'un réel dispositif de validation des acquis de l'expérience permettrait de compléter le dispositif de formation continue en le rendant plus souple et moins scolaire. Certains y voient également le moyen de battre en brèche le monopole de l'entreprise sur la formation continue comme seul moyen palliatif à l'Education nationale d'acquisition de compétences validées et reconnues. La loi de 1971 a en effet permis la reconnaissance du rôle de l'entreprise comme lieu de formation mais a exclu de facto les autres formes d'éducation des adultes par l'absence de financement. Pourtant, chaque année environ 800 000 personnes suivent des formations qualifiantes ou diplômantes dans des conditions financières étrangères à la loi de 1971 (Nallet, 1991). De plus, les inégalités d'accès au dispositif de formation continue ont redonné sens à la recherche d'une troisième voie qui donne plus d'importance aux parcours individuels, aux différents lieux de formation des adultes (lieux formels et informels) et aux différents temps de la vie adulte.

La formation des adultes ballottée entre la sphère du travail et la sphère de l'éducation

Le dispositif de formation des adultes est un lieu de tension et de confrontation entre deux sphères et deux finalités (Palazzeschi, 1998). La sphère du travail pour la formation continue porte des finalités propres à l'entreprise: l'adaptation au poste de travail, l'amélioration de la productivité... Ce monde est celui de l'activité économique de l'individu. La formation y est conçue comme un investissement de court ou moyen terme. Les finalités visées sont avant tout celles de l'organisation ou de l'entreprise. Il s'agit d'améliorer la productivité du travail, de permettre à des actifs demandeurs d'emplois ou salariés d'acquérir une qualification, d'accompagner des évolutions inhérentes aux variations de l'environnement économique ou technologique, d'accompagner la mobilité verticale ou horizontale des actifs. Dans ce monde, la formation est décidée, gérée, par l'entreprise. Ce sont les services de ressources humaines qui instrumentalisent et "ingénierisent" la formation depuis l'analyse des besoins jusqu'à l'évaluation de la formation. La contrepartie pour le salarié ou le demandeur d'emploi résidait, jusqu'à la crise économique, dans la promotion professionnelle ou l'insertion professionnelle. Depuis les années quatre-vingt, la formation a pour fonction de maintenir ou de renforcer l'employabilité du salarié ou du demandeur d'emploi.

La sphère de l'éducation porte des finalités de citoyenneté, de développement personnel, de contribution au développement de la démocratie. Ce monde se caractérise par l'importance donnée au développement de l'individu inséré dans la société. Le monde de l'éducation a pour objectif de pallier les inégalités sociales du départ et d'offrir une "seconde chance". Un autre objectif est aussi de construire ou de développer une société plus ouverte et plus intégratrice. La promotion professionnelle y est acceptée en tant qu'elle contribue à davantage de promotion sociale. Le monde de l'éducation est celui du moyen et du long termes. Le congé individuel de formation (CIF) est

représentatif de cette triade sociale, professionnelle et temporelle: ce dispositif a été conçu pour permettre à l'individu de se former sur une longue durée en le laissant libre de choisir une formation censée l'amener à se développer socialement et/ou professionnellement; l'identité professionnelle constituant une part importante de l'identité personnelle et sociale Il a aussi été pensé pour permettre une réorientation professionnelle. Le monde de l'éducation relève de plusieurs institutions et mouvements plus ou moins constitués et laisse place également à l'autoformation ou l'écoformation (Pineau, 1997). L'histoire du monde de l'éducation post-scolaire est riche d'expériences: universités populaires du début du XXe siècle, formation syndicale, éducation populaire portée par différents mouvements confessionnels ou laïques, réseaux associatifs.

L'histoire de l'éducation et de la formation des adultes montre que certaines périodes ont donné davantage d'importance à l'une ou l'autre de ces conceptions.

Si la loi de 1971 n'a pas fait la part des choses entre l'éducation permanente et la formation professionnelle continue[1], c'est pourtant la sphère du travail qui s'est développée en réussissant à instrumenter la formation professionnelle continue. Le système fonctionne mais est jugé par les observateurs comme étant insuffisant (ceux qui en profitent sont déjà ceux qui sont les mieux formés). D'où la nécessité d'instrumenter l'éducation permanente. La validation des acquis de l'expérience peut donc être envisagée comme le moyen de faire renaître l'éducation permanente en tant que pratique instrumentée qui donne une conception plus large de la formation des adultes, moins orientée sur le court terme et les besoins de l'entreprise, mêmes si ceux-ci ne sont pas exclus.

La VAE peut donc être perçue comme une passerelle entre la sphère de l'éducation et la sphère du travail.

La validation des acquis de l'expérience comme moyen d'articuler plusieurs projets

Dans leur dernier livre qui a pour thème une analyse socio-historique de l'évolution du capitalisme, Luc Boltanski et Eve Chiapello (1999) développent une nouvelle cité qui caractérise le stade actuel du capitalisme: la *cité par projets*. Pour ces auteurs, le capitalisme devient un capitalisme de projet. Les entreprises et les salariés performants sont ceux qui inscrivent leurs actions dans des projets de tous ordres: professionnels, familiaux, sociaux... La *cité du projet*, développée par Boltanski et Chiapello, passe par la conception de réseau: "*La récupération du terme de réseau s'est opérée à la faveur d'une conjonction historique particulière, marquée notamment par le développement des réseaux informatiques ouvrant des possibilités de travail et de collaboration à distance, mais en temps réel, et par la recherche, dans les sciences sociales de concepts pour identifier des structures faiblement, voire pas du tout, hiérarchiques, souples et non limitées par des frontières tracées a priori.(...) Dans un monde réticulaire, la vie sociale est faite dorénavant d'une multiplication de rencontres et de connexions temporaires, mais réactivables, à des groupes divers, opérées à des distances sociales, professionnelles, géographiques, culturelles éventuellement très grandes. Le projet est l'occasion et le prétexte de la connexion.*" (p.156). Dans un tel monde, la grandeur se caractérise par la capacité pour un individu à développer des relations avec d'autres, à avoir la capacité de créer ou d'intégrer un réseau mais aussi à savoir rebondir sur un nouveau projet après la fin d'un précédent, voire même avant la fin du projet alors que ses chances de retrouver un emploi sont plus fortes lorsque l'on est toujours en activité. C'est en fait l'activité qui est la valeur référente *de cité du projet*. Cependant, les auteurs précisent qu'"à la différence de ce que l'on constate dans la cité industrielle, où l'activité se confond avec le travail et où les actifs sont par excellence ceux qui disposent d'un travail salarié stable et productif, l'activité dans la cité par projets, surmonte les oppositions du travail et du non-travail, du stable et de l'instable, du

salariat et du non-salarié, de l'intéressement et du bénévolat, de ce qui est évaluable en terme de productivité et de ce qui, n'étant pas mesurable, échappe à toute évaluation comptable" (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 165). La vie devient pour les individus la gestion d'un ensemble de compétences que chacun gère pour son propre compte. L'activité nécessite de s'intégrer dans des réseaux pour participer à des projets. Le développement personnel de l'individu et le maintien de son employabilité dépendent de sa capacité à vivre dans un réseau, à le développer et à l'élargir lorsqu'un projet a été réalisé. Après avoir défini la notion de *grandeur*, c'est-à-dire de valeur, dans ce monde, les auteurs définissent la notion de *petit*: "*La rigidité qui, étant le contraire de la flexibilité, constitue dans ce monde le défaut principal des petits, peut avoir différentes origines. Elle peut dériver de l'attachement à un seul projet qu'il est impossible de lâcher quand se présente un projet nouveau ou encore de l'attachement à un lieu qui, en rendant immobile et en enracinant dans le local, enferme le petit dans le cercle des liens déjà frayés et l'empêche de faire de nouvelles connexions. Elle peut enfin trouver son principe dans une préférence pour la sécurité même au prix de l'autonomie. Aussi, celui qui a un statut est quelqu'un qui n'est pas mobile"* (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 179).

Bien entendu cette situation est idéale-typique, mais elle suscite deux réflexions. Si notre système économique prend cette tournure (il s'agira alors de l'accompagner juridiquement comme le propose Boissonnat (1995) avec son contrat d'activité), la validation des acquis de l'expérience devient le système le plus souple et le plus efficace pour certifier les compétences des individus acquises dans un contexte professionnel, social ou familial... De plus, la validation des acquis de l'expérience ne fait pas directement référence à la formation puisque l'acquisition et le développement de compétences peuvent être la résultante d'un apprentissage expérientiel.

Quelques questions qui restent en suspens même après la parution des premiers décrets d'application

La première conséquence de la mise en place d'une VAE en France sera de redessiner les rapports entre la forme traditionnelle de certification sociale, le diplôme, et une nouvelle, le savoir en action. C'est toute une réflexion sur le savoir qui émerge. Ce bouleversement quant à la nature de ce que l'on certifie (savoir académique *versus* savoir en action) pose le problème de la façon dont on va instrumenter les modalités de validation des connaissances: les diplômes de la formation initiale reconnaissent par la validation des savoirs un potentiel à développer des savoir-faire; la VAE a une fonction d'enregistrements de savoirs et de savoir-faire. On a bien deux logiques: une *a priori* et une autre *a posteriori*.

La validation ou la reconnaissance des acquis pose également le problème de savoir qui sera habilité à certifier socialement les compétences. La culture française de tension entre système productif et système éducatif ne va pas faciliter le processus et porte le risque de laisser à l'état de vœu pieux toute décision en matière de validation des acquis de l'expérience. L'Etat a en France le monopole de la collation des grades. Si la validation des acquis de l'expérience reste dans le giron du système éducatif, le risque est réel de voir des blocages apparaître. La VAE deviendrait alors une deuxième voie dévalorisée par rapport aux filières classiques diplômantes.

Du côté de l'entreprise, il va être intéressant de savoir quel sera l'avenir des Certificats de qualification professionnelle (CQP) qui ont été mis en place par les syndicats d'employeurs et de salariés et qui se veulent certifier et reconnaître au sein d'une branche professionnelle des compétences détaillées) face aux diplômes traditionnels émis principalement par le ministère de l'Education nationale. Nous pouvons simplement dire pour le moment que les CQP ne font pas

l'objet d'une reconnaissance mutuelle de branche à branche et que leur transférabilité d'une branche à une autre n'est pour le moment pas assurée.

La mise en place d'un système général de validation des acquis de l'expérience, pour être efficace et éviter le risque de création d'un système de certification au rabais, doit regrouper des acteurs sociaux différents. Aux Etats-Unis, le *Council for Adult and Experiential Learning*, organisme indépendant et fer de lance de la validation des acquis, regroupe des écoles et des universités, des représentants du gouvernement fédéral, des entreprises et des syndicats de salariés, des membres individuels, des fondations...

La validation des acquis de l'expérience ne signifie pas forcément qu'il y aura reconnaissance sociale, financière par l'entreprise dans une société où, malgré les critiques récurrentes sur les diplômes, le parchemin scolaire ou universitaire reste encore le sésame de l'intégration et de la promotion sociale et professionnelle, même si celui-ci est de moins en moins connecté au salaire offert. L'instrumentation de la validation des acquis est déjà une pratique ancienne initiée par des institutions diverses (organismes privés, établissements publics relevant du ministère du Travail ou de l'Education nationale, Centres de bilans de compétences). Malgré cela, cette validation reste socialement encore peu reconnue. Elle n'a, en tout cas, pas la même reconnaissance en France qu'en Amérique du Nord, que ce soit dans l'entreprise ou dans les institutions de formation.

Comme pour le dispositif de formation continue, le danger de l'"usine à gaz" guette la validation des acquis de l'expérience. Bernard Liétard (1997) parle de "*maquis des acquis*". Il y a en effet un risque d'instrumentation des procédures par plusieurs institutions, qui passé un stade, aurait pour conséquence de brouiller l'ensemble du dispositif et de rendre caduque la transférabilité des reconnaissances. Pire, la complexité du dispositif accroîtrait les inégalités dans la mesure où les plus diplômés et formés utiliseraient ce dispositif dans un objectif de changement de trajectoire professionnelle.

Les enjeux sociaux sont également incertains, malgré la promesse libérale d'un monde où les individus seront de plus en plus autonomes et responsables. Nous passons d'un monde où la qualification et l'acquisition de compétences passent du champ collectif au champ individuel. Chacun est maintenant chargé d'entretenir et de développer ses propres compétences au risque de tomber dans une déchéance d'abord professionnelle puis sociale. Les raisons de cette déchéance ne seront plus à rechercher dans le contexte social du moment mais dans des parcours plus ou moins bien menés individuellement, puisque chacun devient le "*manager*" de sa propre vie. Le discours des tenants de la notion de compétence est souvent très simpliste. Le découpage d'activités en compétences professionnelles s'apparente parfois à une nouvelle forme de taylorisme. Reconnaître et valider des compétences est difficile: découper des compétences de savoir-faire et les isoler d'un acte de travail risque de les dénaturer. Selon Collins (1983, p.178), les compétences deviennent artificielles lorsqu'elles sont isolées de l'acte réel d'exécution. Le découpage de la compétence risque aussi de réduire ou de caricaturer les apports de toute activité humaine. De plus l'activité professionnelle ne se résume pas à l'exécution d'une série de gestes programmés.

Certains considèrent également, dans les milieux éducatifs, la VAE comme un cheval de Troie ayant pour objectif de contribuer à dévaloriser le poids des diplômes. Des freins à la validation des acquis ont été ressentis dans tous les pays qui ont ouvert ce dossier: freins de l'Etat parfois, freins du système scolaire, freins des enseignants eux-mêmes ou des formateurs qui voient leur rôle évoluer et passer de la transmission de savoirs à l'accompagnement. Cela pose la question du passage d'un système d'éducation normatif, centralisé et collectif à un autre plus souple et

individualisé. La VAE relance la conception de l'éducation permanente par le fait qu'elle reconnaît l'apprentissage à travers la vie quotidienne. Le passage dans un centre de formation a pour objectif de développer une pratique réflexive visant à transformer l'expérience en savoirs et savoir-faire. Le formateur devient, dans ce cadre, un accompagnant.

La VAE: une (r)évolution culturelle qui reste à appliquer

Tout le monde reconnaît que l'expérience est productrice de savoirs depuis de millénaires. La question récurrente est celle de sa validation et de sa reconnaissance sociale. Le fait d'intégrer à la négociation actuelle sur la formation professionnelle continue la validation des acquis de l'expérience peut être analysé comme une véritable révolution culturelle. Cela signifie que le dispositif de formation continue n'est pas le seul moyen pour maintenir et accroître ses compétences. C'est reconnaître d'autres champs de développement personnel et social que l'entreprise, si elle le souhaite, peut mobiliser. La place de la VAE est donc paradoxale dans notre société: ainsi, on considère qu'il faudra de plus en plus naviguer entre le travail et la formation dans nos sociétés technologiques en pleine mutation et pourtant le dossier sur la validation des acquis était resté secondaire dans les négociations sociales.

Quoi qu'il en soit, la validation des acquis de l'expérience représente un outil intéressant pour favoriser le passage et les allers-retours entre la formation et le travail en intégrant l'ensemble des temps sociaux de l'individu: le développement des procédures de validation des acquis signifie à terme la reconnaissance de mécanismes d'apprentissages propres à différentes activités professionnelles ou sociales, voire familiales, à différents lieux (l'école, le travail, l'environnement social et familial...), à différents processus d'apprentissage (l'autoformation, l'écoformation).

La VAE répond aussi à l'évolution du travail: les temps de travail et les autres temps sociaux sont de plus en plus imbriqués. La VAE est le système qui prend le mieux en compte cette évolution en permettant et valorisant les brassages entre les différents temps sociaux.

La VAE répond vraiment à l'esprit et à la philosophie de l'éducation permanente. Elle répond à la définition d'une éducation jamais achevée laissant à l'individu des temporalités différentes d'apprentissage. Elle permet également la perméabilité des temps de vie et des temps de travail.

De plus en plus de jeunes sortent des systèmes de formation sans qualification. Les phénomènes de décrochage (*drop out*) sont particulièrement aigus au Québec et commencent à poindre en France. Développer les procédures de validation permettra de mieux accueillir ces jeunes lorsqu'ils reviendront en formation continue et de leur offrir des programmes qui prennent en compte leur expérience.

Reconnaître les acquis de l'expérience représente aussi un formidable moyen de motivation et de mise en confiance des adultes en formation continue; les individus valorisant leur propre parcours comme producteur de savoir.

Les enjeux politiques de la validation des acquis sont forts dans une société qui progressivement s'oriente vers une libéralisation du marché des compétences. La VAE reste peut-être la dernière chance de donner du sens au slogan européen d'"éducation et formation [nouvelle désignation - qui d'ailleurs n'est pas neutre] tout au long de la vie" sans tomber dans l'interprétation "d'école à perpétuité".

Notes:

1.- Le titre de la loi de 1971 fait mention du terme d'éducation permanente et de formation professionnelle continue sans en préciser les définitions.

Références bibliographiques:

Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

Collins, M. (1983). "A Critical Analysis of Competency-Based Systems in Adult Education". *Adult Education Quarterly*, 33, p.174-183.

Liétard, B. (1997). "Se reconnaître dans le maquis des acquis". Dans: *Education permanente*, no133, p. 65-74.

Liétard, B. (1999). "La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation?" Dans: Carré P., Caspar P. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, p. 453-470.

De Virville, M. (1996). *Le rapport de Virville*. Dans: *Actualité de la formation permanente*, no 145. Paris: Inffo, p.6-10.

Nallet, J-F. (1991). *Le droit de la formation: une construction juridique fondatrice*. *Formation Emploi* no34. Paris: La Documentation française.

Palazzeschi, Y. (1998). *Introduction à une sociologie de la formation des adultes*. Paris: L'harmattan.

Pineau, G., Liétard, B, Chaput, M. (1997). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. Paris: L'Harmattan.

Pinte, G. (2002). "La VAE comme point de rencontre entre deux conceptions de la formation des adultes qui se sont opposées à travers l'histoire: la formation professionnelle continue et l'éducation permanente". *Education Permanente*, no150, p. 95-106.

Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.

Zarifian(1988). *Le modèle de la compétence*, in Stankiewick dir.: "Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines: l'après-taylorisme", éditions Economica.

Boissonnat, J. (dir.). (1995). *Le travail dans 20 ans*. Paris: Editions Odile Jacob.

Notice:

Pinte, Gilles. "La Validation des acquis de l'expérience (VAE) à l'intersection de la formation professionnelle continue et de l'éducation permanente", *Esprit critique*, Hiver 2003, Vol.05, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.org>

Haut 

Science, technologie et société: un champ de travail ouvert à l'interdisciplinarité

Par Liliana B. Ponce

Résumé:

Les études en *Science, Technologie et Société* (STS) constituent un champ de recherche interdisciplinaire où la sociologie peut trouver une place pour dessiner des stratégies globales de développement social. En tant qu'approche théorique, ce mouvement produit un déplacement vers l'étude des processus de production, diffusion et application de la science dans leur contexte spécifique. En tant qu'approche pratique, elles nous invitent à admettre la nécessité d'une participation des communautés à l'heure de décider les stratégies de développement scientifique et technologique les plus appropriées chaque fois. Enfin, la démocratisation des décisions n'est pas dégagee d'une action éducative tendant à dépasser la brèche entre deux cultures: la "culture humaniste" et l'ainsi dite "culture scientifique". Ces déplacements exigent l'ouverture du "champ épistémologique" et la mise en question d'une "division du travail scientifique" qui peut se constituer en "obstacle" en vue de l'intégration des groupes de recherche interdisciplinaire qualifiés pour comprendre les rapports complexes entre science, technologie et société.

Auteur:

Liliana B. Ponce. Licenciée en Philosophie, Université nationale de Rosario, Argentine, Master en Sciences sociales, Faculté latino-américaine en Sciences sociales, Costa Rica, Étudiante en Thèse doctorale, Ecole des hautes études en Sciences sociales, Paris VI, France, sous la direction de M. Fernando Gil, Directeur d'études, EHESS, depuis janvier 2000. Professeur titulaire de la chaire d'"Epistémologie", Ecole de Philosophie, Faculté d'Humanités et d'Arts, Université nationale de Rosario, Argentine. Co-directrice des Projets de recherche, ministère de la Culture et de l'Education de la Nation, République Argentine. Domaines de recherche: Epistémologie, Sociologie, Philosophie politique.

1. Au-delà de la "guerre des contextes"

La conception traditionnelle de la science a été signée par la philosophie poppérienne qui véhicule une vision de la "science" comme le résultat d'un type spécifique et privilégié de rationalité, la rationalité scientifique, identifiable avec l'usage de certaines procédures formelles (logiques et méthodologiques) qui comportent des normes universelles de "travail scientifique". La "théorie analytique" de la science (Habermas, 1987) a identifié comme domaine propre de la réflexion épistémologique l'entreprise d'établir des critères de démarcation nous permettant de signaler une distinction radicale entre "connaissance scientifique" et "connaissance non-scientifique". Ce qui distinguait les "sciences" d'autres formes de savoir - les simples "croyances" -

était précisément leur capacité de "justifier" l'élection rationnelle de certaines théories au lieu d'autres. L'emploi d'un critère absolu et binaire de démarcation a été la devise de la philosophie de la science anglo-saxonne jusqu'à la parution, en 1962, de *La structure des révolutions scientifiques* par Thomas Kuhn. Jusque-là, la distinction entre deux contextes - celui de la production et celui de la validation des théories scientifiques -, donnait une exclusive portée épistémologique au "contexte de justification" des théories ou du moins à la justification de notre acceptation des théories, et laissait les composantes purement "subjectives" à l'étude de ce que Popper nommait la "psychologie de la recherche" (1984).

L'introduction de la notion kuhnienne de "paradigme" - traversée par des ambiguïtés et des équivoques - et de leur immanente "incommensurabilité", fut accompagnée par une "rénovation" de la tradition analytique dans la philosophie de la science, bien que Kuhn eût conçu son apport en termes d'un nouveau "mode de penser" l'histoire des sciences. La polémique entre Popper et Kuhn, leurs points de vue différenciés à propos de la "pratique scientifique concrète" suscita des mouvements dans le terrain de la tradition philosophique dont Lakatos tenta de maintenir le critère de démarcation et à la fois, la séparation de la "science" et de la "société". La substitution de la notion poppérienne de "théorie scientifique" par celle de "programmes de recherche scientifique" comme "unité de l'analyse épistémologique" constitua une tentative de laisser ouverte la porte à une histoire de la science (Lakatos, 1994). Cependant, cette "histoire", écrite en termes d'"histoire interne", clôt, à la fois, la porte à la sociologie de la science et transporte la polémique entre "épistémologie normative" et "épistémologie descriptive" au terrain de la controverse entre l'"internalisme" et l'"externalisme".

Barnes et Bloor (1982), les représentants du "Programme Fort" en Sociologie de la science, considèrent, d'une part, que la science doit cesser d'être traitée comme une forme de savoir intrinsèquement supérieure pour la considérer plutôt comme une forme de savoir équivalente à tout autre et, d'autre part, qu'il faut expliquer l'adoption de "toute conception du monde" par des causes socio-culturelles (Bloor, 1976). Le sens du terme "fort" a été précisément le sujet de la polémique. Les "philosophes" ont entendu qu'il s'agissait d'expliquer le processus causal de la connaissance scientifique tout exclusivement par des contraintes sociales, et non pas d'en donner la priorité. Ainsi, les philosophes ont accusé de "réductionnisme" cette "sociologisation" ou naturalisation de l'activité scientifique, d'un réductionnisme qui mènerait au "relativisme" et à l'"irrationalisme". Bloor lui-même refuse cette interprétation du terme "fort", en éclairant que ce terme-là a été introduit pour différencier la conception standard, "héritée" de la science, selon laquelle l'efficacité causale des procès sociaux est donnée seulement pour expliquer les "fausses" croyances. À son tour, les positions les plus "dures" de la philosophie de la science, parlent d'une "caricaturisation" de la science opérée par les "Nouvelles sociologies de la science" (NSS), qui font partie de la "rébellion généralisée" contre la science et la technique à l'abri des philosophies "antiscientifiques". Le "relativisme", impliquant la thèse selon laquelle il n'y a pas de vérités "objectives" et "universelles"; et l'"irrationalisme", comportant l'abandon du positivisme et d'autres philosophies classiques, indiquent la préférence des philosophies ainsi dites "obscurantistes" [1].

Pour Barnes et Bloor (1982), la "relativité" des conceptions du monde et des cultures - dans lesquelles se plongent les "descriptions" de la nature et de tout "objet de la connaissance" - rendent impossible la "comparaison" terme à terme des différentes théories scientifiques. Kuhn lui-même avait montré que les scientifiques qui travaillent dans des paradigmes de rationalité différents, habitent dans "des mondes différents" et parlent "des langages différents" (Kuhn, 1983). Il n'existe pas de "faits observables" concrets qui légitiment - par eux-mêmes, dans un "langage muet" - le choix rationnel entre deux "paradigmes" quelconques. C'est plutôt leur capacité de résoudre des

"puzzles" au présent et au futur, l'une des composantes "rationnelles" et "objectives", ce dont la communauté scientifique tient compte à l'heure de prendre la décision. Le problème du "relativisme" évoque donc surtout la question de l'institutionnalisation de certaines règles et des procédures du travail scientifique avant la question du caractère propre de la connaissance elle-même.

Quand on parle d'"institution" dans la recherche scientifique, on fait allusion au caractère d'"institué" de certains présupposés ontologiques et épistémologiques, de certaines règles et de certaines "manières de résoudre" des problèmes généralement acceptés pour les membres de la communauté scientifique, et non pas au caractère "subjectif" ou "arbitraire" des théories scientifiques. Cependant, pour "les philosophes", le "relativisme" va de pair avec son corrélat, "le constructivisme", c'est-à-dire la thèse selon laquelle le chercheur construit non seulement ses hypothèses et artefacts mais aussi les faits eux-mêmes, et peut-être "le monde" dans sa totalité sans aucun rapport avec "la réalité". Pour "les philosophes", la thèse "relativiste", opposée à la thèse "rationaliste", et la thèse "constructiviste", opposée à la thèse "réaliste", conduisent nécessairement par la voie de l'"irrationalisme" en science, où la devise la plus appropriée serait celle de Feyerabend: *anything goes* (1979). Comme vu, la confusion des termes de "relativisme", "constructivisme", "irrationalisme" et "obscurantisme" empêche ainsi toute possibilité même de dialogue et la "guerre" entre des "philosophes" et des "sociologues" demeure donc inéluctablement.

À mon avis, la distinction des contextes reste à être dépassée. Premièrement, parce que "la science" est faite par des scientifiques immergés dans des coordonnées socio-historiques qui constituent leur "monde de la vie" et qui prédéterminent leurs échanges avec "la nature", "eux-mêmes" et "les autres". Deuxièmement, parce que les scientifiques reçoivent une "formation" disciplinaire - si l'on veut "paradigmatique" - qui les constituent en des subjectivités capables de "faire la science" dans un domaine quelconque de la recherche scientifique. La "division du travail scientifique" telle qu'elle est instituée, requiert d'un ensemble d'institutions de formation - instituts, collèges, universités - qui garantissent la continuité des "programmes de recherche" et même leurs modifications. Troisièmement, parce que les décisions à propos de la continuité de ces "programmes" ne sont pas indépendantes des décisions d'ordre politique, économique, social, culturel et technologique, c'est-à-dire de la multiplicité d'"institutions" qui comportent l'"institution globale de la société" (Castoriadis, 1986). En ce sens, la pratique scientifique n'est pas identifiable avec l'exercice d'une "pure" et "simple" rationalité, mais d'une "rationalité" qui est toujours historiquement "instituée". Cela ne signifie pas qu'il ne soit pas possible d'isoler des "règles de validation" des théories à l'intérieur d'un domaine déterminé de la connaissance, mais qu'il faut reconnaître l'existence des rationalités plurielles "déjà instituées" chaque fois.

2. La technologie et la question du contexte d'application

Le terme de "technologie" apparaît comme le résultat d'une condensation de deux termes: "science" et "technique". La science, en tant qu'"activité théorique" est préoccupée par l'explication et la prédiction des phénomènes tandis que la technique, en tant qu'"art de la fabrication" des outils et des instruments - soient-ils des produits ou de services - est destinée à satisfaire des besoins humains concrets dans des coordonnées socio-historiques déterminées. La technique s'est constituée en "technologie" dès l'"application" des connaissances scientifiques à la résolution des problèmes "pratiques" et s'est développée au rythme du "progrès scientifique" à partir de la modernité. La philosophie traditionnelle de la science, distingue ainsi entre la "science pure" comme activité réservée à la réunion et à la systématisation des connaissances, la "science appliquée" comme connaissance qui renvoie aux problèmes pratiques et aux cours d'actions à

travers lesquels on peut "fabriquer" des artefacts ou "changer" notre entourage et la "technologie" comme l'utilisation de la "science appliquée" préservée à résoudre nos besoins sociaux (Klimovsky, 1994). On peut donc dire que la "science" est orientée par la "raison théorique" tandis que la technologie l'est par la "raison pratique". Cette conception de la science et de la technologie, dominant dans la philosophie de la science traditionnelle, affirme simultanément la non-responsabilité de la science et du travail scientifique devant leurs "applications" sociales. Cela veut dire que "la science", qui aspire toujours "à la vérité" est elle-même désintéressée de ses projections politiques et sociales. Autrement dit, ce ne sont pas les scientifiques qui sont les responsables, en dernière instance, de l'utilisation des résultats, mais les politiques chargés de mettre en jeu les stratégies de planification du développement social, économique, politique ou culturel.

Parlant de la "responsabilité de la science", Imre Lakatos (1978), un poppérien cohérent, illustre l'attitude classique devant la science: la science n'a aucune responsabilité "morale". Au contraire, la société a la responsabilité de la pratique scientifique. À cet égard, les politiques sont responsables d'"appliquer" les connaissances scientifiques pour atteindre le "bien-être" de l'humanité. Selon Lakatos, les décisions d'ordre politique sont postérieures à l'obtention des résultats scientifiques. À son avis, parler de "contraintes sociales" ou "politiques", c'est attaquer l'"autonomie" de la science, l'"autonomie de la vérité" qui a une valeur indépendante de l'utilité ou des conséquences sociopolitiques des connaissances. En ce sens, la science n'est pas un "instrument" au service de la société, mais une pratique de connaissance au "service de la vérité", une pratique qui se présente en termes de "politiquement neutre". La charge morale de son résultat dépend de l'usage - mauvais ou bienfaisant - qu'on en fait. L'attitude de Lakatos comporte l'"ethos" positiviste qui consacre la vérité scientifique et ses méthodes de validation, tandis que la sociologie de la science considère les effets des contraintes socioculturelles dans la pratique scientifique concrète. Cependant, à mon avis, il ne s'agit pas tout simplement de "renverser" le poppérianisme ou le positivisme et d'adopter une posture "anti-positiviste" ou "anti-rationaliste". Il s'agit plutôt de dépasser la clôture des concepts tels que "science pure", "science appliquée" et "technologie".

Lorsqu'il s'agit d'interpréter le rapport entre "une société" et "sa technique", il ne saurait être question de poser la question de la "neutralité", puisqu'il n'est pas possible de séparer les significations du "monde", son orientation et ses valeurs des modes de "faire efficace" institués par chaque société (Castoriadis, 1978). On ne peut pas penser le rapport entre "science", "technologie" et "société" en termes de dépendance causale - soit-elle "simple" ou "complexe". Dans l'organisation sociale, fins et moyens, significations et instruments, sont des "créations" de l'institution du monde dont la technique est une "dimension partout dense". Aujourd'hui, on peut dire que ce ne sont pas simplement les affirmations des sociologues, celles qui réclament la nécessité d'un "contrôle social" des résultats scientifiques, mais les mouvements sociaux eux-mêmes qui ont mis en question la "rationalité" immanente à la "science" et à la "technologie". C'est la société elle-même qui a interrogé l'usage non-discriminé des projets technologiques d'avancée.

À la fin des années '60 émergea aux Etats-Unis une conscience sociale "anti-technologique" et des programmes universitaires dirigés à étudier les rapports entre science, technologie et société se mirent en place. Au début, l'intérêt du public américain était traversé par les effets de la guerre de Vietnam et les problèmes d'environnement. Dans les années '70, les problèmes de l'ingénierie génétique, la reproduction assistée, le prolongement de la vie, les panes nucléaires et les grands projets militaires suscitèrent les débats des citoyens. En Amérique latine, des années 1960 à 1980, la principale préoccupation des chercheurs fut de dessiner une politique scientifique et technologique entendue comme moteur de développement économique et social. La brèche technologique, la diffusion des innovations technologiques et les discussions sur les facteurs de

développement, orientèrent les études vers la planification des politiques appropriées à réduire la distance entre les pays "développés" et les pays "sous-développés". Les études en Science, technologie et société (STS) se constituèrent en sujet de débat des sociologues, historiens, économistes, politiques, syndicalistes, étudiant(e)s et du public en général. Ainsi, jusqu'au seuil des années '80, lorsqu'en Amérique latine, le discours des savants était consacré à proposer des stratégies destinées à dépasser le "sous-développement", leurs collègues du Nord discutaient des effets non-désirés de l'extension et de la vélocité des produits de la révolution "scientífico-technologique" dans une tentative de compréhension et de contrôle. De cette façon, la discussion sur la science et la technologie s'est posée tout autour de leur "application" dans des contextes sociaux divers.

À présent, les études en science et technologie sont intimement liées à la considération de leurs effets prévus. À mon avis, le mal-nommé "contexte d'application" n'est pas un contexte indépendant, c'est-à-dire séparable de l'évaluation - et même de la valorisation - des résultats de la science. À cet égard, il faut amplifier la notion de "contexte de justification" et la substituer par celle de "contexte d'évaluation". Autrefois, le contexte de validation des théories visait à la justification méthodologique et rationnelle de la science; actuellement, il est préférable de parler d'une valorisation ou d'évaluation de l'activité techno-scientifique (Echeverría, 1995). Bien que la politique et la gestion scientifique soient évaluées par des entités publiques ou privées, c'est la société elle-même qui introduit ses critères d'acceptation de l'activité, l'en soumettant au jugement de la communauté globale. Les artefacts technologiques et leur capacité de résoudre des problèmes individuels et sociaux sont les formes d'implantation de la techno-science dans la culture d'une société. Si la "technologie" n'était qu'une "application" des résultats scientifiques eux-mêmes autonomes par rapport à la société, l'efficacité ou la "productivité" des "progrès" scientifiques ne serait qu'inévitable, indépendamment des contextes socio-historiques où elle est appliquée.

3. Éducation et innovations technologiques

Un des obstacles les plus remarquables dans les pays sous-développés, a été précisément le transfert des technologies destinées à satisfaire des besoins - toujours historiques et culturels - des pays développés. Un projet politique d'"autonomie technologique" dans les pays du Sud implique la reconnaissance des caractères propres de la société qu'il veut développer. En ce sens, la sociologie doit montrer la capacité de réception des mouvements sociaux natifs, à l'heure de décider les politiques scientifiques et technologiques, et même d'analyser les obstacles et les résistances aux "pouvoirs établis". Tout projet de développement réclame la reconnaissance des besoins propres des communautés avant de décider ce que la politique est disposée à offrir.

En Amérique latine, loin d'un transfert a-critique et non-discriminé de la science et de la technologie, les spécialistes rencontrent la nécessité d'identifier et de surpasser les principaux obstacles qui empêchent le développement des technologies appropriées à des contextes régionaux. Les "politiques d'autonomie" en questions technologiques sont orientées vers la satisfaction des besoins locaux (alimentation, habitation, santé, éducation) et le profit des ressources naturelles propres. Il n'est pas possible de parler de "ressources naturelles" *in abstracto* car celles-ci apparaissent comme telles au fur et à mesure qu'elles sont capables d'affronter des problèmes régionaux. De ce fait, la participation communautaire constitue un instrument indispensable lorsque la construction d'un "modèle de développement" soutenable implique, plutôt qu'une tâche économique, un choix culturel à partir duquel la société s'exprime. La méconnaissance des habitudes culturelles de la population a fait échouer plusieurs projets, par exemple celui de la construction de résidences pourvues des avantages architectoniques et sanitaires, repoussées et

abandonnées par les destinataires lorsqu'elles les détournent de leur rapport "usuel" avec l'entourage.

L'autodétermination en technologie ne signifie pas le refus des technologies de provenance étrangère, mais un processus endogène de génération de technologies qui doit commencer par la reconnaissance des traits caractéristiques à revêtir par la solution technologique vis-à-vis des "propres" problèmes sociaux. Cela veut dire que, dans les pays sous-développés, l'analyse des comportements quotidiens de la population, ses représentations "imaginaires" sociales, sa façon particulière de "comprendre" le monde, c'est-à-dire ses "institutions" dans le sens plus large du terme (Castoriadis, 1986), exercent une influence fondamentale à l'heure d'utiliser les améliorations planifiées. À cet égard, la sociologie peut apporter des études satisfaisantes quand il s'agit de dessiner des projets et des stratégies de développement. L'explication sociologique peut contribuer à comprendre les sources, les processus, l'acceptation ou le rejet des "avantages" technologiques. Un "artefact" - au sens générique - technologique devient un "avantage" dans la mesure où il se constitue en "outil" à satisfaire des besoins humains concrets. Le cas échéant, il se constituera en simple "élément décoratif" sans application et sans bénéfice. En ce sens, le rôle de l'éducation devient central.

Dans l'histoire, l'éducation a été signée par l'opposition entre deux cultures: la "culture scientifique" et la "culture humaniste". De ce fait, les scientifiques et technologues assistent à une éducation fondée sur l'apprentissage des systèmes conceptuels et d'un langage précis, dans l'acquisition de théories et de résultats, de techniques et de procédures, enfin, des problèmes et des solutions, indépendamment des considérations de nature sociale, tandis que l'éducation la plus "traditionnelle" met l'accent sur la connaissance des "idées", des oeuvres d'art, des produits de "l'esprit", c'est-à-dire sur des "composantes" de la culture étrangères au "calcul" et à la "précision". Ce type d'éducation, fondé sur l'"idéal" de l'homme "cultivé" du XIXe siècle, est un résultat donc "anachronique" face à la Révolution scientifique et technologique arrivée au XXe siècle. Cette éducation se montre "inadéquate" à l'insertion des citoyens dans un monde démocratique où la vie se déroule parmi des "artefacts technologiques" chaque fois plus complexes. L' "analphabétisme" technique se constitue aussi en "obstacle" au moment de prendre les décisions dans les domaines qui se posent aux frontières de la technologie, telles que les effets d'un oléoduc dans l'environnement ou le stockage des résidus radiatifs.

La voie d'une éducation fondée sur les études en STS peut donc servir à deux buts différenciés et complémentaires à la fois. D'un côté, la promotion de la pensée et des méthodes scientifiques, technologiques et mathématiques parmi les étudiants des carrières non-techniques, permet de dépasser l'image sociale de la science et de la technologie comme une sorte de "mystère" produit par l'activité des experts. L'objectif politique de cette vue est en conséquence l'exigence d'atteindre une connaissance majeure des rudiments de la technologie et de la science, afin d'assurer le bon fonctionnement de la démocratie, tandis que son objectif économique est d'atteindre une majeure compétitivité à l'heure de l'insertion des étudiants dans le marché de travail, mise en péril par la dégradation de l'enseignement scientifique et mathématique. D'un autre côté, pour les étudiants des carrières techniques, la simple compétence théorique et technique ne suffit pas à l'heure de penser la science et la technologie et d'en adopter des décisions. Aujourd'hui, la société introduit ses propres critères de valorisation de l'activité scientifique et technologique, et cela ne doit pas être vu par les membres de la communauté scientifique et les gardiens de l'autonomie comme le résultat d'une "intrusion" des facteurs "externes" à la communauté des "savants". Tout au contraire, l'idée d'une "responsabilité sociale" de la science et de la technologie doit faire partie de l'éducation des scientifiques et technologues aussi bien que des sociologues, philosophes et

"humanistes". Il faut dépasser la scission entre "deux cultures", aussi bien que la "guerre des contextes" déjà mentionnée.

Ceux qui travaillent dans le champ scientifique et technologique doivent comprendre la nature de la découverte scientifique et des innovations technologiques, les facteurs qui les conditionnent, leurs rapports avec l'accroissement économique-social et, en particulier, les problèmes éthiques qu'elles comportent. Une perspective fondée sur les études en STS doit donc apporter aux citoyens des éléments permettant d'aller au-delà de l'"optimisme moral" de ceux qui défendent l'"autonomie" de la science et de la technologie et du "pessimisme" de ceux qui prétendent un questionnement à partir de leurs conséquences sociales. Dans tous les cas, il s'agit de former une "pensée critique" capable d'évaluer, avec des instruments conceptuels, procéduraux et attitudeux, la position de la science et de la technologie et leurs rapports avec des sociétés concrètes. La sociologie peut apporter des instruments théoriques capables d'analyser les stratégies scientifiques et technologiques à partir de leur insertion dans des contextes locaux différents de ceux qui leur ont donné leur origine, leur incorporation dans des conditions sociales et culturelles différentes et le processus de réception, acceptation et légitimation, les échos culturels du travail scientifique et technique, mais aussi peut servir à détecter la capacité des institutions consacrées à l'éducation des citoyens à prendre en charge des défis qui comportent le développement des nouvelles technologies et les transformations survenues dans la société.

4. Science, technologie et société: l'approche interdisciplinaire

Dans ce travail, j'ai tenté de présenter un rôle pour la sociologie dans le champ des études en STS. Comme vu, les études en science ont montré une attention progressive à la dimension sociale de la science et de la connaissance par elle impliquée. L'intérêt des spécialistes s'est déplacé de l'analyse purement logique et méthodologique d'une connaissance "autonome" vers l'étude des processus de production, diffusion et application de la science dans des contextes spécifiques. Dépasser la brèche qui sépare la "philosophie de la science" de la "sociologie de la connaissance scientifique", l'idée d'un "contexte d'application" indépendant des décisions politiques et économiques, et repenser la formation techno-scientifique se constituent donc en point de départ inéluctable pour un renouveau des études en science et technologie. Ces déplacements exigent l'ouverture du "champ épistémologique" aux disciplines telles que la sociologie, l'histoire, l'économie, la politique, c'est-à-dire une "ouverture" interdisciplinaire mettant en question la "division du travail scientifique" cristallisée dans l'institutionnalisation et la professionnalisation de la pratique scientifique. Les études en STS réclament un paradigme propre, un encadrement théorique qui nous permette, non pas seulement les "migrations conceptuelles" (Morin, 1990) d'une discipline à l'autre, mais la construction des catégories-autres qui désacralisent - en un certain sens - l'activité scientifique et démystifient la pratique technologique fétichisée en termes de "savoir" et de "savoir-faire".

En premier lieu, il faut laisser de côté l'idée de "la science" et de "la technologie" comme des domaines parfaitement séparables et déterminables dans le contexte social, sans aucun rapport à des contraintes sociales concrètes. Comme dit, il n'existe pas la "science" au-delà des pratiques institutionnalisées de "faire la science", et des individus formés à l'abri des "paradigmes" ou de "programmes de recherche scientifique". Introduire l'idée de l'"institutionnalisation" par rapport à la pratique scientifique nous permet d'interroger les règles qui traversent toute pratique humaine, règles qui comportent la constitution des individus concrets dans des circonstances données.

En second lieu, il faut reconnaître que la question de l'interdisciplinarité est intimement liée à

la question d'une division du travail scientifique fondée, jusque-là, sur le modèle d'une distribution des savoirs fragmentés et spécialisés. Ce modèle de distribution des savoirs correspond à une formation académique disciplinaire à partir de laquelle se concrétise une "clôture" dans des domaines fermés au "dialogue interdisciplinaire". Une telle formation peut se constituer ainsi en "obstacle" en vue de l'intégration des groupes de recherche interdisciplinaire capables de rendre compte des connexions complexes entre "science", "technologie" et "société".

La recherche et la consolidation d'un nouveau "paradigme" épistémologique et pédagogique est une tâche qui reste encore à faire. Repenser le rôle des disciplines, les bases épistémologiques impliquées dans la division du travail scientifique et la formation des chercheurs, constitue des objectifs propres aux études en STS.

Liliana B. Ponce

Notes:

1.- Pour Mario Bunge, c'est le cas de la philosophie linguistique, la phénoménologie, l'existentialisme, l'herméneutique, la "théorie critique", le marxisme fossilisé, le post-structuralisme ou l'école française de sémiotique (Voir Bunge, 1991).

Références bibliographiques:

Barnes, Barry et Bloor, David, *Rationality and Relativism*, Oxford, eds. Martin Hollis et Steven Lukes, 1982.

Bloor David, *Knowledge and Social Imagery*. London, Routledge and Kegan Paul, 1976.

Bunge Mario, "Una caricatura de la ciencia, la novísima sociología de la ciencia", *Revue Interciencia*, Caracas, Venezuela, vol. 16 no2, mars-avril 1991.

Castoriadis Cornelius, *Domaines de l'homme*. Paris, Editions du Seuil, avril 1986.

Castoriadis Cornelius, *Les carrefours du labyrinthe*, Paris, Editions du Seuil, 1978.

Echeverría Javier, *Filosofía de la ciencia*, Madrid, Ediciones AKAL, 1995.

Feyerabend Paul, *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris, Éditions du Seuil, 1979.

Habermas Jürgen, *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris, Presses Universitaires de France, 1987

Klimovsky Gregorio, *Las desventuras del conocimiento científico*, Buenos Aires, A-Z Editora, 1994.

Kuhn Thomas, *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion, Collection Champs, 1983

Lakatos Imre, *Histoire et méthodologie des sciences. Programmes de recherche et reconstruction rationnelle*. Paris, PUF, Bibliothèque d'Histoire des Sciences, 1994

Lakatos Imre, "Philosophical Papers": Vol. 2: *Mathematics, Science and Epistemology*, Cambridge, University Press, 1978

Morin Edgar, "Sur l'interdisciplinarité", Carrefour des sciences, Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique Interdisciplinarité, Introduction par François Kourilsky, Éditions du CNRS, 1990.

Popper Karl, *Logique de la découverte scientifique*. Paris, Payot, 1984

Notice:

Ponce, Liliana B.. "Science, technologie et société: un champ de travail ouvert à l'interdisciplinarité", *Esprit critique*, Hiver 2003, Vol.05, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.org>

Haut 

L'accomplissement pratique du travail dans un centre d'appels téléphoniques[1]

Par Luca Greco

Résumé:

L'objectif de cet article est de proposer une approche interactionnelle de l'étude des pratiques professionnelles. A ce propos, nous nous pencherons sur l'étude des quelques pratiques telles qu'elles émergent dans un corpus d'appels téléphoniques au 15 (service d'urgences médicales en France).

Auteur:

Luca Greco, sociologue de formation, est en train d'achever une thèse de troisième cycle à l'EHESS (Paris, France) en Sciences du Langage sur les pratiques de catégorisation dans le discours institutionnel. Il travaille sur des corpus de parole-en-interaction (*talk-in-interaction*) recueillis par enregistrements en situation naturelle. D'un point de vue théorique et méthodologique, il privilégie une approche pluridisciplinaire mobilisant, l'ethnométhodologie, l'analyse conversationnelle et l'anthropologie linguistique.

Introduction

L'objectif de cet article est de présenter une approche de l'étude des pratiques professionnelles dont les enjeux théoriques vont à l'encontre de la critique que Sacks (1963) avait adressée à Durkheim et à la sociologie qui l'a précédé à propos de "fait social"[2].

Notre propos vise en effet à montrer par l'analyse des pratiques verbales des acteurs, en quoi la catégorie "travail" est rendue intelligible et observable à l'analyste en tant que "fait social". Ainsi, les pratiques verbales des acteurs doivent être considérées comme des méthodes (Garfinkel 1967, 1986) qui rendent le travail descriptible, intelligible et justifiable (*accountable*). De ce fait, une unité réflexive entre le "dire" et le "faire" (Sharrock et Watson, 1990) est posée. La description (*account*) d'une pratique de travail est au même temps constitutive de celle-ci en tant que telle.

La méthode d'analyse que nous avons parue la plus pertinente à l'interprétation de nos données est pluridisciplinaire, mobilisant la méthode ethnographique (Duranti, 1997), l'analyse conversationnelle (ten Have 1999, Mondada 1995) et les études autour de la cognition située et socialement distribuée (Galatolo et Greco 2002, Mondada et Pekarek 2000, Eglin et Hester 1997).

Conformément à notre option théorique et méthodologique, les données de notre recherche comprennent des enregistrements audio d'appels téléphoniques au 15[3] et des entretiens non-directifs avec les acteurs du centre.

Après avoir présenté quelques traits caractéristiques du centre où les appels sont reçus (section 1) nous montrerons d'abord (section 2) comment un certain nombre de ressources verbales (questionnement, chevauchement) et para verbales (taper sur le clavier, regarder sur l'écran de l'ordinateur) constituent le travail en tant que fait social. Ensuite, nous montrerons (section 3) comment l'appréhension d'une pratique verbale - le questionnement médical sur les symptômes d'une douleur - en tant que pratique professionnelle, permet d'envisager les catégories de douleur comme des outils de travail.

1. Le cadre de l'enquête: le samu

Le Samu (service d'aide médical urgent) est l'institution qui, en France, gère les urgences médicales par téléphone. Le corps professionnel du Centre que nous avons visité est composé d'un chef de service, le docteur Lambert, d'une équipe de médecins régulateurs (amu et samu), qui aident les 19 permanencières (désignée par la suite) à gérer les appels en cas de problème.

La parn se situe, au niveau séquentiel et social, entre l'appelant, qui est supposé de ne pas savoir décrire sa propre douleur (lorsqu'il n'est pas médecin) et le médecin qui doit formuler un diagnostic. Dans ce cadre interactionnel, la pratique du questionnement lui permettra de "nettoyer" les descriptions des appelants de tous ces éléments qui, n'incluant pas des traits d'urgence, ne rendront pas nécessaires l'envoi d'un transport médicalisé.

Lors d'un de nos entretiens avec les permanencières, nous avons remarqué que, tout en ne sachant pas définir ce qu'était un infarctus, elles étaient capables, en leur montrant la transcription d'un appel téléphonique, d'en retrouver les indices dans les descriptions fournies par les appelants.

En effet, elles font appel, dans l'interprétation des séquences à une sorte de vocabulaire descriptif (Cicourel 1972: 116) de la douleur thoracique, constituant, de fait, la seule base de connaissances.

2. L'*accountability* des pratiques professionnelles

L'optique situant le langage comme un trait constitutif à part entière (*speech event*) ou partiel (*situation event*) d'un événement social (Hymes 1972) a été posée avec force depuis longtemps par l'anthropologie linguistique et plus récemment par le courant "*workplace studies*" (Engstrom et Middleton 1996, Borzeix et Fraenkel 2001), dont les centres d'intérêts se sont focalisés autour des rapports entre langage, travail et cognition. De ce point de vue, les appels au samu peuvent être appréhendés comme un type d'interaction dans lequel la parole constitue le trait fondateur d'un événement social[4].

Cet événement, à son tour, est traité, par ceux qui reçoivent l'appel, comme une pratique professionnelle où le langage joue un rôle constitutif.

Durant ma période d'observation participante, je me suis rendu compte que les agents décrivaient sans arrêt leur travail par des *accounts* tels que:

"je ne me suis pas bien exprimée, je ne sais pas s'il a bien compris"

où le rapport entre compétence linguistique (Hymes 1972) et performance professionnelle était posé comme allant de soi.

La maîtrise d'une norme linguistique "s'exprimer bien", étant associée à la réussite d'une tâche professionnelle, est ici perçue dans les termes d'une "performance" (Bauman 1975: 168-9), où l'on assiste de la part de l'agent à une prise en compte du rôle joué par l'auditoire.

Celui qui reçoit l'appel peut, à certains moments de l'échange, en vue de résoudre certains problèmes concernant la gestion de l'interaction, rendre *accountables* à son interlocuteur certaines pratiques professionnelles dont:

- La prise d'une décision sur l'envoi d'un secours (section 2.1)
- La prise de coordonnées (sections 2.2, 2.4)
- L'interaction avec l'ordinateur (section 2.3)

2.1. Pratique: "analyser si vous avez vraiment besoin d'une équipe" (extr. 5 DLR THO)

"27.ME[5].bo:::n be:::n on va vous envoyer une équipe

28.AP.ouais ouais non mais c'est important hein

29.ME.#non non# mais ça va je 'l sais merci

30.AP.d'accord

31.ME.non mais vous allez pas m'apprendre mon job aussi hh(3.0) c'est important vous me demandez une équipe j'suis je suis en droit quand même d'analyser si vous avez vraiment besoin d'une équipe "

L'appelé, un médecin du Samu, qualifie, en (31), de "job" la pratique de questionnement, nécessaire à l'analyse de l'urgence affichée par l'appelant en (28)

L'évaluation sur l'urgence accomplie par l'appelant en (28) déclenche un conflit entre les deux acteurs sur les compétences nécessaires à l'estimation de l'urgence - conflit qui débouchera, sur le plan interactionnel, à l'établissement, de la part de l'appelé, d'une règle culturelle locale (31) visant la distribution des rôles des acteurs autour de l'évaluation de l'urgence:

- L'appelant demande un service
- L'appelé évalue la portée de la requête.

2.2. Pratique: "prendre le prénom du patient" (extr. 3 DLR ABDO)

"30.ME. @ alors je suis obligée de prendre également son préno::m /

31.AP. Délphine

32.-----

33.ME.alo::rs simplement parce que mon petit ordinateur est un peu rigide et il lui faut (...) [tout ça

hein"

Ici l'appelé est "obligé", par la médiation de l'ordinateur, de prendre les coordonnées du patient. Cette tâche comportera deux actions:

- taper sur le clavier le prénom du patient (32)
- rendre *accountable*, c'est-à-dire descriptible, observable et justifiable (Garfinkel 1967) cette action (33).

La prise de coordonnées étant ressentie souvent par les appelants comme une perte de temps, peut engendrer dans les actions des appelés des explications sur la nature des outils du travail.

2.3. Pratique: "regarder sur l'ordinateur" (extr. 13 DLR THO)

"53.ME. [vous m'appelez d'où madame /

54.AP. ah j'appelle de ((nom de la ville))

55.ME. hhhh

56.AP. comme je viens de le dire je croyais qu- hh[h

57.ME. [oui

#non non# d'accord non mais attends non ce qu'il faut que la trouve sur mon écran moi=

58.AP. =ahh[h

59.ME. [d'accord donc ((nom de la ville)), quarante-huit ans et / qu'est-ce qu'il se passe /"

L'appelé, ici, doit suspendre le cours de l'action de deux tours (57, 58) - tant qu'il n'aura pas repéré sur son écran les éléments nécessaires au suivi de la conversation (59).

L'interaction avec l'ordinateur permet ainsi non seulement de cerner des contraintes temporelles (taper sur l'ordinateur) sur l'échange en cours mais aussi de configurer à l'intérieur de cette interaction une triangulation de type "appelé-ordinateur-appelant" qu'on retrouve également dans d'autres interactions agent-client (Traverso 1997, Lacoste 1991).

2.4. Pratique: "prendre les coordonnées pour vous envoyer quelqu'un" (EXTR. 1 CORPUS LATTUGA 1993)

"23.AP.:oui! dépê- oui! dépêchez-vous parce qu'il a- il e- il est- ça va PAS dépêchez-VOUS s'il vous [plaît!

24.PA.: [mais madame je prends les coordonnées! il me faut les coordonnées pour que je puisse vous envoyer QUELQU'UN!

25.AP.:OUI OUI hhh

26.PA.:sans coordonnées on peut rien FAIRE n'est-ce [PAS /"

Ici, la parm, afin de mener à bien son travail, doit interrompre par un chevauchement (I) l'appelant en lui expliquant la tâche qu'elle doit accomplir pour que sa requête soit satisfaite:

Le chevauchement (23-24), comme le montre cet entretien, est une technique utilisée par les agents quand ils se rendent compte que l'appelant ne répond pas aux questions posées ou bien quand il donne trop de détails qui ne sont pas jugés fonctionnels à la gestion de l'interaction:

(ENTR. ETHNO. DOM)

ET.: ethnographe

INF. informateur

"83.ET.: donc quand est- ce que vous coupez la parole à part ça?

84.INF.: à part quand on a l'impression qu'ils nous écoutent pas? lorsque la personne donne trop de détails par rapport à ce que nous on lui demande, antécédents, quand nous on lui pose si elle a eu des antécédents d'asthme et la personne part dans des trucs il y a vingt ans il a eu la grippe, à 35 ans il a eu l'appendicite, voilà, tout ça c'est pas la peine."

3. La description "douleur thoracique" comme outil de travail

Une des pratiques professionnelles accomplies par les permanencières consiste à déceler les éléments d'urgence typiques dans les descriptions de douleur thoracique (DT) présentées par les appelants. Cette pratique est associée à une sorte de socialisation à la catégorie DT au moyen de laquelle la parm apprend à reconnaître dans les discours de l'appelant les éléments typiques de la catégorie en question.

Il n'est pas étonnant que, dans un centre d'urgences, cette catégorie soit tout de suite repérée et identifiée par ses traits typiques.

Nous avons cerné et classé, à l'aide de nos informateurs, quelques éléments lexicaux et sociaux (la localisation, les descripteurs, l'âge et les antécédents) pour reconnaître dans une description de douleur, une description typique de DT.

Une description "typique" de DT est définissable par la présence des attributs suivants:

- la durée (la persistance)
- la localisation (à gauche et non à droite), (dans la poitrine et non pas dans le coeur ou le ventre)
- l'irradiation de la douleur (dans le bras ou dans la mâchoire)
- sa verbalisation en termes de barre ou d'étau et non pas de point
- les antécédents et les traitements et enfin
- l'âge

Si tous les attributs apparaissent dans les réponses des appelants nous aurons une description très typique de DT, c'est-à-dire, d'infarctus.

La catégorie DT telle qu'elle émerge d'après nos entretiens avec le corps professionnel du Samu, est un mélange de traits descriptifs et règles procédurales. En effet, tout en nous énumérant les attributs de la classe, nos informateurs arrivaient à nous donner les règles pour sa

reconnaissance dans le discours de l'autre, comme dans l'extrait suivant:

(ENTR. ETHNO)

"Souvent les gens qui font un vrai infarctus décrivent leur douleur par forme de barre ou d'étau dans la poitrine et non pas de point.

Entre quelqu'un qui dit "J'ai une douleur au coeur" et quelqu'un qui dit "j'ai une douleur à la poitrine", nous on sera plus vigilant, vis-à-vis de ceux qui diront "j'ai une douleur à la poitrine" parce que cette douleur quand elle est d'origine coronaire elle est pas simple à localiser, à systématiser.

Une douleur thoracique peut donc être de deux façons différentes:

- non-coronaire, due à une fracture des côtes, à un coup, ou à une crise d'angoisse, non urgente
- coronaire, urgente, qui donne des diagnostics comme: angine de poitrine et infarctus du myocarde en ordre croissant de gravité.

Une douleur thoracique est un ensemble de mots, comme, bras, poitrine, irradiation, l'âge, les antécédents, la mâchoire."

"L'ensemble de mots" de nos informateurs fonctionnent ainsi comme des "indices de contextualisation" (Gumperz 1982) des ressources linguistiques que la parn utilisera dans son travail pour reconnaître, par des inférences fondées sur ses expériences passées, le type de routine descriptionnelle en cours.

3.1. *Le Format de la description*[6]

Dans la mise en discours d'une douleur, nous avons cerné trois phases tout au long desquelles se déploie l'activité "décrire une douleur":

a. description spontanée d'une douleur

b. contextualisation de la description

c. diagnostic

a) une première description de la douleur de la part de celui qui appelle après des échanges rituels d'ouverture tels que par exemple:

(EXTR. 3 DLR THO)

"4.PA.Oui bonsoir madame. je vous appelle j'ai une personne là qui est avec moi qui est chez elle qui a des grosses douleurs thoraci[ques

5.PA. [oui=

6.AP.=et qui est très mal actuellement"

b) l'activation d'un questionnaire de la part de la parm (11) visant à relancer chez l'appelant de nouvelles descriptions plus précises sur sa douleur ou à mieux contextualiser ce qu'il vient de dire:

"7.PA.oui /

8.AP.euh[h

9.PA. [c'est à quel endroit

10.AP. nous sommes à donc ((nom de la ville))

11.PA.c'est quelqu'un qui a déjà eu des problèmes cardiaques vous savez /

12.AP. non non cette personne n'a jamais eu de problèmes cardiaques elle est euh alors si si elle a eu des problèmes cardiaques écoutez hein elle m'écoute là elle est à côté hein d'accord /"

c) et le réaménagement par le médecin régulateur de la description de l'appelant en termes de probable diagnostic:

"106.ME.hein c'est pas grave bon c'est probablement une néphralgie cervico-faciale c'est quelque chose qui arrive effectivement parfois et qui peut donner effectivement ce type de douleur hein

Comme on peut constater par l'examen de ces trois séquences, les activités de description d'une douleur sont distribuées socialement et séquentiellement entre trois types d'acteurs:

a) l'appelant qui décrit, en ouverture de l'appel, sa douleur en termes de grosses douleurs thoraciques, ce qui sera une néphralgie cervico-faciale, en montrant ainsi une incompétence référentielle dans sa pratique descriptive;

b) la parm qui, au milieu de l'appel, doit vérifier si la description, donnée par l'appelant en termes de grosses douleurs thoraciques, renvoie référentiellement à ce que l'on entend au Samu par "grosses douleurs thoraciques"et

c) le médecin régulateur qui, en fin d'appel, sanctionne la "description populaire" de la douleur de l'appelant, dans les termes d'une "description scientifique" sous la forme d'un diagnostic (*C'est x*).

3.2. La procédure "contextualiser la description"

À la suite de Goffman (1974:30) pour qui "Identifier un événement parmi d'autres, c'est faire appel à un ou à plusieurs cadres interprétatifs", nous montrerons, comment les procédés interprétatifs passent, au moyen du questionnement, par une reconnaissance des descriptions des appelants en termes d'urgence et de "typicité" et aboutissent, de fait, à leur rangement taxinomique. Nous montrerons, donc, comment, à partir d'une catégorisation de la douleur thoracique, telle qu'elle a été construite dans un service médical d'urgence (section 3) et d'une description de l'appelant dans les termes suivants:

(EXTR. 3 DLR THO)

"4.AP.Oui bonsoir madame. je vous appelle j'ai une personne là qui est avec moi qui est chez elle qui a des grosses douleurs thoraci[ques

5.PA. [oui=

6.AP.=et qui est très mal actuellement

la question de la parm (11)

11.PA.c'est quelqu'un qui a déjà eu des problèmes cardiaques vous savez /"

permet de "mesurer", séquence après séquence, les "écarts directionnels" (Sacks 1992, I, 8) de la description de l'appelant par rapport à une description typique, telle que nous l' avons proposée en section 3.

Si l'on concentre notre attention sur le deuxième segment du triplet - description spontanée de l'appelant, contextualisation de la description et diagnostic - on dégage une structure tripartite dans laquelle la question de la parm occupe une place centrale.

a) description spontanée de l'appelant (assertion)

b) contextualisation de la description (question)

c) nouvelle description de l'appelant (réponse)

Au cours d'une rencontre avec la responsable des parms, nous avons constaté que la question était le résultat d'un double mouvement évaluatif, rétrospectif vers la description qui la précède, et prospectif par rapport à la réponse sollicitée. Ainsi tout en portant sur la description qui la précède, en assurant ainsi une sorte de continuité thématique avec celle-ci, elle vise à guider les descriptions du patient grâce à la mise en place d'un dispositif de cadrage de la description en termes d'urgence et de typicité.

Une fois qu'on aura classé la description de l'appelant en "urgente" ou "non urgente", à partir de sa distance ou proximité par rapport au prototype [7] "description douleur thoracique", par la présence d'au moins un des traits de la classe, on la re-classera en "urgente typique" par rapport à un second prototype se situant, cette fois-ci, autour de la "description infarctus", la description douleur thoracique typique par excellence. Voici schématisés les processus de cadrage:

description X de l'appelant (douleur à catégoriser)

description urgente (prototype: douleur thoracique)

description urgente typique (prototype: infarctus)

Ainsi à partir de:

"4.PA.Oui bonsoir madame. je vous appelle j'ai une personne là qui est avec moi qui est chez elle qui a des grosses douleurs thoraci[ques

5.PA. [oui=

6.AP.=et qui est très mal actuellement"

la présence de "grosses douleurs thoraciques" permettra à la parm de classer la description de l'appelant en termes d'urgence, dans la catégorie "douleur thoracique". Ce cadrage lui permettra d'assurer, par la question sur les antécédents médicaux (problèmes cardiaques), une sorte de

"continuité topicale" (Sacks 1972: 33-34) entre la description de l'appelant et la question de la parm (11) comme dans l'exemple précédemment cité.

C'est à ce moment-là que la question de la parm (11), dans le but de valider, par la réponse de l'appelant (12), le bon cadrage effectué, guidera, par le déclenchement de tous les attributs de la catégorie, le récit du patient vers un schéma de douleur thoracique typique. De ce fait, pour que les réponses puissent valider ou infirmer les hypothèses de la parm, par un oui ou par un non, les questions ne pourront qu'être fermées, comme le montrent tous nos exemples.

4. Conclusions

La perspective que nous avons adoptée, visant à interpréter les pratiques discursives comme des pratiques professionnelles nous permet d'envisager les liens entre travail et langage ainsi qu'entre travail, langage et cognition dans une optique dynamique, "en action". L'optique procédurale (Garfinkel 1996: 33, 39) consistant à saisir le problème par la description de tous les détails qui le constituent et le rendent ainsi observable à l'analyste s'avère opératoire à nos propos.

Le choix de focaliser notre attention sur les pratiques d'interprétation activées par un locuteur dont le savoir sur la maladie est véhiculé par les routines descriptionnelles des appelants (section 3), nous a permis de montrer une double approche à l'étude des catégories en contexte de travail.

Les catégories de douleur peuvent en effet être appréhendées selon une approche "située", c'est-à-dire, imbriquées dans les séquences interactionnelles tout en constituant dans la dynamique du "dire et du faire" (Sharrock et Watson 1990) une pratique professionnelle dont l'apprentissage se fait par et dans le discours.

[Annexe: Les conventions de transcription](#)

Luca Greco

Notes:

1.- Ce travail fait partie d'une convention de recherche entre le centre Samu des Yvelines 78, l'EHESS Paris et l'EA 1493 Paris III. Merci à M. le docteur Lambert, chef du service du Samu 78, Irène Tamba (EHESS) et Mary-Annick Morel (Paris III). Merci également au docteur J.M. Caussanel et à Mme Denys, responsable des parm, pour leur disponibilité et aide.

2.- Sacks, co-fondateur avec Schegloff et Jefferson de l'analyse conversationnelle aux Etats-Unis dans les années 60, propose une nouvelle "description sociologique". Le sociologue doit, selon les suggestions de Sacks (1963), prendre en compte, contrairement à ce que Durkheim a fait pour la catégorie "suicide", les *accounts* que les acteurs produisent pour parler de ces mêmes catégories.

3.- Les appels ont été transcrits selon les conventions établies en analyse conversationnelle (AC) par Gail Jefferson.

4.- Pour une présentation de ce type d'interaction, cf. Zimmerman 1992

5.- ME.: médecin, AP.: appelant, PA.: parm

6.- Le format que nous présentons ici ne prend qu'en compte les interactions entre appelant et parm

et celles qui en ouverture d'appel présentent une description de l'appelant "spontanée" de la douleur.
7.- Pour la notion de prototype comme attracteur des membres à l'intérieur d'une catégorie, cf. Rosch 1976.

Références bibliographiques:

- Bauman, R. (1975) "Verbal Art as A Performance". In *American Anthropologist*, 77: 290-311. Réimprimé in A. Duranti (ed) (2001) *Linguistic Anthropology. A Reader*, p. 165-188.
- Borzeix, A., Fraenkel, B. (2001) (dir.) *Langage et Travail. Communication, cognition et action*, CNRS édition, Paris
- Cicourel, A.V. (1972) *Cognitive Sociology. Language and Meaning in Social Interaction*. Penguin: Middlesex. Trad. Franç. 1979
- Duranti, A. (1997) *Linguistic Anthropology*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Eglin, P., Hester, S. (1997) (eds) *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*, International Institute for Ethnomethodology and Conversational Analysis et University Press of America, Washington DC.
- Engestrom, Y., Middleton, D. (1996) (eds.) *Cognition and Communication at Work*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fele, G. (2002) *Etometodologia. Introduzione allo studio delle attività ordinarie*, Roma, Carocci.
- Galatolo, R., Greco, L. (2002) "Interazione sociale e cognizione" In A., Borghi, T., Iachini (dir.) *Scienze della mente*, Bologna: Il Mulino p. 265-283
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Garfinkel, H. (1996) "Ethnomethodology's Program". In *Social Psychology Quarterly*, 59 (1), p. 5-2. Traduit en français In M. de Fornel, A. Ogien, L. Quéré (eds) *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, p. 31-56.
- Goffman, E. (1974) *Frame Analysis, An essay of the Organisation of experience*, tr. fr. *Les cadres de l'expérience*. - Paris: Minuit 1991.
- Gumperz, J., J. (1982) *Discourse strategies*. -Cambridge: Cambridge University Press.
- Ten Have, P. (1999) *Doing Conversational Analysis. A practical Guide*, Sage, London.
- Hymes, D. (1972) "Models of the Interaction of Language and Social Life". In J.J.Gumperz and D.Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (p. 35-71). New York: Holt, Rinehart, et Winston.

Lacoste, M. (1991) "L'agent, le client et l'ordinateur". In I. Joseph (éd) *La relation de service dans le secteur public. Actes du colloque "A quoi servent les usagers"*, Paris: Plan Urbain-RATP-DRI.

Lattuga, E. (1994) *Particularités linguistiques des appels d'urgence-SAMU 94, service du docteur Yves LAMBERT*, tome 1-2, mémoire de maîtrise de Lettres modernes, option Linguistique, Paris III Sorbonne Nouvelle, sous la direction de M.me Marie Annick Morel.

Mondada, L. (1995) "Introduction - Pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles". In *Cahiers de l'ILSL* (no spécial édité par Lorenza Mondada), no 7, p.1-18.

Mondada, L., Pekarek-Doehler, S. (2000) "Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?". In *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 12, p. 147-174

Rosch, E. et al. (1976) "Basic Objects in Natural Categories". In *Cognitive Psychology* 7, p. 573-605

Sharrock, W., Watson, R. (1990) "L'Unité du Faire et du Dire". In P. Pharo, L. Quéré (dir.) *Les Formes de l'action, Raisons Pratiques* 1, Paris: Ecole des hautes études en sciences sociales, p. 227-254.

Sacks, H. (1963) "Sociological Description". In *Berkeley Journal of Sociology*, 8, p. 1-16.

Sacks, H. (1972) "An initial investigation of the Usability of Conversation Materials for Doing Sociology". In D.N. Sudnow (ed) *Studies in Social Interaction*, New York: Free Press, p. 31-74.

Sacks, H. (1992 [1964-72]) *Lectures on Conversation* (2 vols), (sous la direction de Gail Jefferson, avec une introduction de Emanuel A. Schegloff) Oxford, Basil Blackwell.

Traverso, V. (1997) "Des échanges à la poste: dialogues, trilogues, polylogue(s)?" In *Cahiers de Praxématique*, no 28: 57-77.

Zimmerman, D.H. (1992) "The interactional organization of calls for emergency assistance". In P. Drew, J. Heritage (eds) *Talk at work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge University Press, Cambridge, p. 418-469.

Annexe: Les conventions de transcription

AP.:	appelant
PA.:	permanencière (parm)
ME.:	médecin
@	continuation du tour de parole
/\	intonation montante, intonation descendante

:	allongement vocalique
=	aucun intervalle entre les énoncés adjacents
# #	une partie de l'énoncé est prononcé à un rythme plus rapide que la conversation en cours
-	troncation dans le son
hhh	aspirations audibles
!	ton animé, exclamation
[chevauchements
(1.0), (...)	pauses en secondes, moins d'une seconde
(())	phénomènes non transcrits
-----	le bruit produit par l'activité "taper sur le clavier"
<u>la</u>	accentuation et appui

Notice:

Greco, Luca. "L'accomplissement pratique du travail dans un centre d'appels téléphoniques", *Esprit critique*, Hiver 2003, Vol.05, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet:

<http://www.espritcritique.org>

Haut 

Continuité du registre symbolique - imaginaire - réel et liens sociaux: entretien avec Luis Solano[1]

Par Orazio Maria Valastro

Introduction: identités narratives et nouveaux connecteurs sociaux

La difficulté de la sociologie de rendre compte de la subjectivité est sans doute déterminée par le fait que "les questions identitaires s'étaient sur des processus sociaux, symboliques et psychiques, articulés les uns aux autres"[2]. Il faut d'ailleurs dénouer la question qui oppose une substantialité identitaire aux processus d'individualisation[3], comment la subjectivité parvient-elle à se constituer comme un espace autonome, considérant aussi l'interpénétration des multiples approches examinant, dans les sciences humaines et sociales, l'émergence du sujet entre construction identitaire et liens sociaux.

L'analyse du langage et de la communication en tant que fondement de la constitution du lien social[4] nous propose d'étayer un récit qui "vient supplanter le vécu", nous entraînant à considérer comment "la subjectivité et l'identité deviennent langage"[5]. Nous situant dans ce déplacement méthodologique et théorique du registre existentiel au registre du narratif, envisageant d'ailleurs le langage comme élément constitutif du processus de socialisation des individus, nous allons proposer, avec cet entretien, la théorie psychanalytique de Lacan et son interprétation du lien inter subjectif structuré par le discours. Nous pouvons ainsi entamer une réflexion tout en soulevant des questions substantielles, nous interrogeant dans une visée inter disciplinaire sur la possibilité d'intégrer des perspectives différentes de l'inter subjectivité[6].

La démarche critique de la psychanalyse, son décentrement du sujet, nous présente un sujet dépossédé de son savoir par une subjectivité confrontée aux processus psychiques. La métapsychologie[7] étudie "l'appareil psychique comme l'organisation de divers systèmes, assurant respectivement des fonctions différentes"[8], mais nous pouvons aussi envisager, avec la théorie psychanalytique de Lacan[9], un inconscient structuré comme un langage. Cette même notion d'inconscient, élaborée en opposition aux principes de l'inconscient de Freud ancrés dans la biologie, nous montre autant de pistes intéressantes pour examiner les relations sociales à partir du registre narratif.

Cet entretien avec Luis Solano nous permet d'établir des points de rapprochement et de véritables connexions entre la psychanalyse et les autres sciences humaines et sociales, par son intérêt envers le langage et donc aux processus de socialisation. Il nous donne également la possibilité de considérer le discours et son interprétation par rapport au sujet impliqué dans sa relation avec son inconscient. Le processus d'identification en relation avec l'Autre comme

socialisation originaire dans le Moi de Lacan, par le biais de l'image et du discours, présente le même intérêt porté par la recherche anthropologique à l'égard de l'Altérité[10], surtout dans l'étude des sociétés contemporaines. La fonction symbolique, analysée par exemple en tant que principe fondamental de la construction du lien social par une approche anthropologique psychanalytique[11], a été formulée également comme instance fondamentale d'articulation entre l'imaginaire et le réel[12].

Le rôle du sujet dans la psychanalyse et l'importance de son rapport avec l'Autre font surgir un sujet se confrontant avec des instances intermédiaires, et tout en actualisant la pertinence de l'équivalence lacanienne des registres symbolique, imaginaire et réel, démarrant à partir de la même réaction critique à l'égard de la psychanalyse freudienne, nous sommes davantage stimulés à examiner le travail accompli par le sujet comme situé entre la réalité de son existence et ses capacités imaginaires. Ce même principe d'équivalence nous offre des clés de lecture supplémentaires pour interpréter le discours des individus, considérant des modalités ultérieures d'évaluation des processus d'exclusion sociale. L'analyse lacanienne de la structure du discours et la notion de non-rapport, ont permis de développer une observation des liens sociaux fondée sur le concept de "débranchement", dans l'acceptation de supprimer une relation, une communication. D'où la nécessité de nouveaux connecteurs sociaux face à la fragilité des liens sociaux et aux risques d'exclusion sociale dans nos sociétés contemporaines.

Entretien avec Luis Solano

Esprit Critique - Nous pourrions commencer à envisager la notion de sujet, considérée par la psychanalyse et sa démarche critique, examinant aussi à partir de la conception et des hypothèses de Lacan en quoi elle peut nous aider à soutenir une analyse sociologique des faits sociaux et culturels, nous situant ainsi dans une approche pluridisciplinaire.

Le décentrement du sujet par la psychanalyse.

"La préoccupation dans l'enseignement de Lacan a été toujours de voir quel était le statut scientifique de la psychanalyse, quelle était sa place parmi les sciences. C'était une préoccupation, a été toujours une exigence que de s'interroger, pousser la réflexion et l'élaboration des concepts, pour rendre compte de cette exigence qui est une exigence qui nous vient, au départ, de Freud lui-même et de son scientisme. L'essence du retour à Freud est justement, non seulement de retrouver la vérité tranchante de la vérité freudienne, le côté tranchant de la révolution opérée par Freud dans le champ qui est le nôtre mais aussi, dans la suite logique de ce qu'il a opéré au fond, à savoir le décentrement du sujet, ce qu'on appelle à partir d'Alexandre De Koyré, le troisième décentrement souffert par l'homme depuis son existence. Le premier avec Copernic, le deuxième avec Darwin et le troisième avec Freud.

C'est la troisième blessure narcissique qu'il a dû subir. D'abord parce que la Terre n'était pas le centre du monde, de l'Univers, c'était le soleil et le soleil en même temps faisait partie d'un système qui n'était pas le seul, il y en avait d'autres; ensuite l'évolution des espèces avec Darwin, il n'est qu'un dérivé d'une longue chaîne évolutive; et le troisième est la découverte de l'inconscient. Ce décentrement là, qui est le troisième opéré par Freud et avec ce souci qui était le sien à l'époque et qui était son scientisme, de comparer la psychanalyse à d'autres sciences: les sciences qu'il appelait affines."

L'inconscient structuré comme un langage.

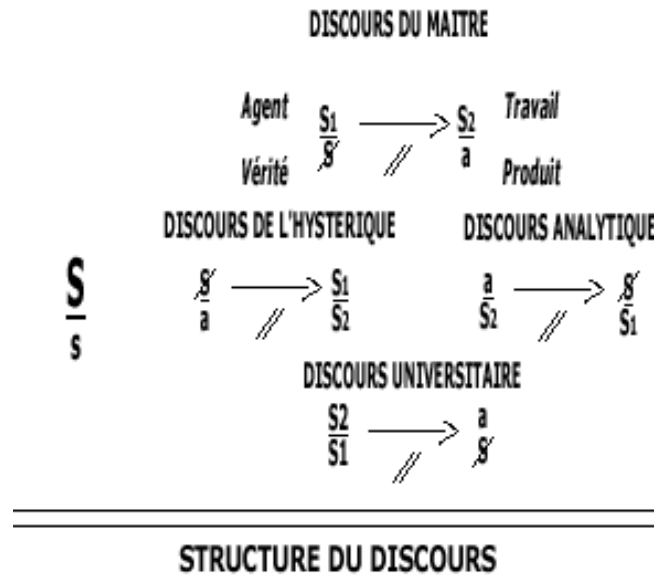
"Cette comparaison a été dès le départ dans l'enseignement de Lacan. Elle est à l'oeuvre quand il commence son enseignement proprement dit, à partir de sa première intervention au congrès de Rome en 1953 et de son texte qui a rendu célèbre la définition linguistique de l'inconscient, en disant que l'inconscient était structuré comme un langage. De ce moment là et notamment aussi en 1954, lorsqu'il arrive à l'Ecole normale supérieure pour faire son séminaire - qui pour la première fois n'était plus dans l'hôpital psychiatrique de Saint Anne. Dans ce séminaire, il s'adresse aux jeunes normaliens avec ce souci d'interroger, vérifier et répondre à l'exigence de scientificité de la psychanalyse. Sans cette exigence là, la psychanalyse serait réduite à une pure idéologie, à une science humaine de plus, comme les sciences conjecturales."

De la linguistique à la clinique, le concept du discours comme lien social.

"Plus tard, dans son enseignement mais avec ces mouvements qui commencent déjà en 1964, puis encore après, avec les événements de 1968, il y a des refontes conceptuelles qui se produisent dans le champ même de la psychanalyse et Lacan va amener un nouveau concept qui est le concept du discours, qui est celui qui, à partir de cette période là - au milieu des années soixante - est la référence majeure autour de laquelle tourne l'articulation conceptuelle, parce que même la clinique n'est plus la même. La clinique a évolué, nous rentrons de plein fouet dans le discours de la science et cette technique est aussi la conséquence des effets des discours de la science. Vous avez la notion de discours, qu'il définit comme un lien social et dont il formalise quatre types de ce mouvement social, et bien nous avons un des repères certains pour, disons, aborder les différents champs auxquels ce discours nous permet un usage assez aisé."

La structure du discours comme fondement du lien social.

"Le discours c'est le lien social. C'est quelque chose qui s'appuie sur une structure qui est quadripartite; ce sont quatre places qui varient, qui forment toujours une rotation sur un quart de tour. C'est un déplacement de l'ensemble de la structure et chaque déplacement implique le déplacement des trois autres, toujours dans le même sens. Ce sont quatre places, quatre lettres qui impliquent quatre signifiants. Ce qui est désigné par ces signifiants là, implique trois flèches dans l'orientation, c'est-à-dire qu'il est vectorisé, il est orienté, et deux barres parallèles impliquent par exemple dans la partie inférieure des dénominateurs une séparation radicale, un impossible, un non-rapport. Alors que la flèche du dessus de l'étage supérieur implique une connexion qui est nommée par Lacan, contrairement à l'inférieur qu'il appelait impossible, un non-rapport: l'impuissance logique. Avec cette structure minimale, cette mathématisation, nous avons la maquette de ce qu'est le discours. Quatre places, en haut et à gauche nous avons la place de l'agent, à droite et en haut nous avons la place du travail, en bas et à droite nous avons la place du produit, du produit final, alors que de l'autre coté, à gauche et en bas nous avons la place de la vérité."



Qu'est ce qui va distinguer ces quatre discours? Fondamentalement, la place qu'il va prendre: c'est toujours ce que Lacan appelle le signifiant maître, celui qui vient à la place de l'agent. Que ce soit le signifiant maître ou un autre, il est l'agent de ce discours. Dans le discours du maître, c'est le signifiant maître, le signifiant qui ne renvoie pas à un autre signifiant mais qui détermine un système, un mode, un type de production particulière. Si à la place de l'agent c'est le sujet, le sujet divisé, le sujet barré, le sujet frappé par le langage et que l'on a appelé S barré, nous parvenons alors à ce que l'on appelle le discours de l'hystérique. Celui-ci est en quelque sorte la seule structure dont on soit certain en psychanalyse, et c'est elle qui a permis à Freud lui-même la découverte de la psychanalyse: le discours du sujet qui parle en analyse.

Le fameux sens de ces quatre discours est la découverte du discours qui est l'envers du discours du maître et qui est le discours psychanalytique où l'objet, l'objet que Lacan a formalisé comme étant l'objet petit a; cet objet qui est un objet cause du désir, ce faisant semblant de cet objet est ce que la psychanalyse va opérer dans le discours. Le psychanalyste en faisant semblant de l'objet cause du désir causera le travail qui sera produit, qui sera fait par le sujet en analyse, l'analysant, pour donner comme produit le signifiant maître qui est le signifiant un, le signifiant identificatoire, son idéal du moi de ce sujet dont il a été attrapé, et tout cela démarquant en même temps ce signifiant identificatoire, primordial, relevant de l'idéal du moi, marqué d'impossible rapport avec le savoir qui venait à la place de la vérité dans ce mathème du discours.

D'où l'importance de cette utilisation - je pense d'ailleurs que l'on peut s'en servir ailleurs qu'en psychanalyse. Il est, en effet, tout à fait possible de comprendre certains types de relations, de liens sociaux dans notre société à partir de cette formule qui a été parfaitement argumentée, parfaitement dégagée d'ailleurs par Lacan dans son enseignement et facile à transmettre."

Le sujet entre par le discours analytique dans le dispositif de la cure psychanalytique.

Esprit Critique - La référence est toujours au signifiant mais quelle est la place du signifié dans cette structure du discours?

"En fait le signifié, vous avez raison, cette structure qui inspire cette mathématisation, ce mathème des quatre discours, part toujours de la formule minimale du signifiant sur le signifié, la formule que Lacan extrait de Saussure qui se complète avec Roman Jakobson pour nous définir le sujet. Un sujet représenté par un signifiant auprès d'un autre signifiant - donc l'existence du deuxième signifiant, celui où va être représenté le sujet, est fondamentale pour pouvoir écrire la première partie de ce mathème qui est aussi le mathème du discours du maître mais qui est encore la structure même de l'inconscient. La structure même de l'inconscient se présente comme un discours du maître où le sujet, se trouvant dans le dénominateur de la première partie de la formule, sous la barre du signifiant maître, on peut dire que c'est le sujet qui est refoulé dans le discours du maître. Si le sujet est toujours à cette place du signifié dans le discours du maître, il doit être agent lorsqu'il est en analyse, lorsqu'il est au travail analytique et c'est ainsi qu'il entre dans le dispositif de la cure psychanalytique à la place de l'agent.

Là, ce n'est pas le sujet qui est refoulé, ce n'est pas le sujet qui est dans le dénominateur sous la barre mais plutôt l'objet petit a, c'est-à-dire l'objet cause de son désir. Le discours analytique, en opérant un quart de tour de plus dans ce discours analysant, donne lieu au discours de l'hystérique; en opérant un quart de tour de plus, le discours analytique va faire jouer; puis en faisant monter d'un quart de plus, cet objet cause met ce sujet qui avant était l'agent pour le mettre au travail, au travail pour produire le signifiant maître auquel il était attrapé, auquel il était attaché, auquel il était identifié, et qui le tenait dans une sorte de non pas en adhérence mais plutôt emprisonnée et en dehors du savoir.

Dans le discours du maître vous avez les deux barres, les trois flèches, l'orientation: on a tout ce qu'il faut, l'impuissance, l'impossible, l'agent, le travail, le produit et la vérité. Voilà le discours du maître. Et après vous faites tourner et vous avez le discours hystérique. Ici, ce que l'on produit, c'est un savoir dans le discours de l'hystérique et sa vérité est inconsciente. Ensuite nous avons le discours de l'analyste qui produit donc le signifiant maître et le savoir à la place de la vérité: c'est la formule de l'interprétation du discours analytique et puis le discours universitaire qui met le désir au travail pour produire autant de sujets universitaires qui rentreront dans les bibliothèques, avec le signifiant maître retrouvé. Et donc tout ceci apparaît à partir de la formule du signifiant et une barre par la résistance de la signification qui le sépare du signifié."

La définition du sujet.

Esprit Critique - La définition de la subjectivité par Lacan, surtout le discours 'je pense où je ne suis pas donc je suis où je ne pense pas', remet en discussion notre capacité à concevoir la rationalité à partir du moment où la rationalité met à l'écart tout ce qui fait problème.

"Le modèle ancien ne correspond plus à ce qui est aujourd'hui le domaine absolu du discours de la science, dans lequel comme dans la psychose et depuis le temps de Freud le sujet est forclus, le sujet est mis hors jeu. Comparer les formes sublimatoires pour différentes structures a aussi été une préoccupation pour Freud, par exemple. Il avait alors trouvé que le mécanisme en jeu dans ces sublimations pour l'hystérie: l'hystérie avait été découverte par la psychanalyse, il avait trouvé que c'était la sublimation. Pour la névrose obsessionnelle, il avait trouvé que la sublimation était la religion et que toutes les rites, toute la symptomatologie dont le sujet obsessionnel se plaignait avait beaucoup de rapports avec la religion et la pratique religieuse. A ce niveau, il avait ainsi trouvé pour la paranoïa le même mécanisme à l'oeuvre que pour la science. Un mécanisme qu'à cette époque là il désignait comme le phénomène de la croyance et que plus tard, on déterminera sous le concept de forclusion, de rejet, qui vient rendre compte de la problématique en jeu, c'est-à-dire que

le sujet de la science est forcément forclus, et c'est ce sujet de la science forclus dont la psychanalyse hérite, c'est ce sujet là dont nous traitons. Donc vous voyez que l'exigence même de scientificité de la psychanalyse part de ce rapport étroit avec la science du fait d'avoir évité le hors sujet forclus.

La définition de sujet par Lacan décentre toute la problématique que la psychanalyse post freudienne a ignorée. Le sujet lacanien, le sujet de la psychanalyse ne se confond pas avec le moi, le moi de la deuxième topique freudienne. Le sujet de l'inconscient comme il le décrit s barré, barré justement par le langage, est figuré par Lacan comme un ensemble vide qui n'a d'existence, sauf pour être représenté pour un signifiant auprès d'un autre. Vous voyez donc qu'il faut une structure ternaire nécessaire pour situer le sujet. Ce décentrement implique que le sujet n'est pas défini dans le je suis, que le sujet n'est pas défini dans la pensée: le sujet dans la psychanalyse ne pense pas, c'est le moi qui pense. Pour situer cette problématique cartésienne, Lacan s'est servi de la logique, du cercle de Euler pour déterminer à partir des ensembles où situer le sujet."

Questionner le sujet dans la pratique sociologique, le discours et son interprétation.

Esprit Critique - Des approches qualitatives en sociologie, entretiens, histoires de vie, nous permettent d'interroger des pratiques sociales mais nous allons aussi solliciter l'individu pour qu'il nous parle de son expérience sociale. Envisageant un sujet impliqué dans la structure du discours, un sujet forclus, dépossédé de son savoir, de quoi va-t-il nous parler et comment allons-nous pouvoir interpréter son discours?

"Je crois que quand vous allez interroger, interviewer, un représentant d'une certaine pratique, d'une certaine ville, dans un certain moment historique, il va vous parler des deux. Il va d'abord vous parler de son expérience personnelle, il va vous parler de ce qui est pour lui cette expérience aussi, donc de sa vérité, vous allez la trouver entre les lignes, non pas dans le registre de l'énoncé mais dans le registre de l'énonciation, à savoir ce que nous avons appris à lire avec Althusser comme la lecture symptômale. La lecture qui permet de dégager ce qui n'est pas dit à partir de ce qui est dit, la lecture des silences, la lecture de la ponctuation, autrement dit de quoi le sujet nous parle quand il s'adresse à nous, il ne pourra pas le dire lui-même peut-être et ce sera à vous, lecteur de cette expérience d'aller chercher ce qui n'est pas dit ou bien même de repérer le plus qui a été dit à partir de ce qui est dit, de repérer que le sujet a été beaucoup plus loin qu'il ne le voulait au départ.

C'est la pratique de l'interview que la sociologie connaît très bien. Je pense qu'avec les instruments, les instruments par exemple des quatre discours, vous pouvez très bien vous en servir pour trouver un repérage structural pourquoi pas de la vérité concrète qui est à l'étude. La tripartition en trois registre de Lacan est utile aussi pour la sociologie: vous allez considérer que la vérité n'est pas brute, qu'elle n'est pas une donnée 'comme ça' et qui doit être prise telle qu'elle, mais peut-être que la réalité doit être aussi resituée, re-analysée, démembrée dans des éléments que l'on peut très bien repérer sur le registre imaginaire, sur le registre symbolique, sur le registre du réel, et même du réel Lacanien, c'est-à-dire du réel qui résiste à la symbolisation, le réel qui fait aussi contenant de cet imaginaire, de ce symbolique."

Fonction symbolique et imaginaire réel chez Lacan et la question du non rapport.

Esprit Critique - Vous venez de parler du symbolique, de la fonction symbolique aussi chez Lacan et dans la psychanalyse, cette fonction postulant une articulation entre imaginaire et réel.

"Il y a dans l'enseignement de Lacan des périodes, il y a eu la période qui est l'entrée de Lacan dans la psychanalyse. Lacan est entré dans la psychanalyse avec un écrit qu'il avait présenté au congrès de Marien Bade sur les stades du miroir. C'est un moment imaginaire, c'est une notion même, un concept tout à fait inédit et il est apparu au moment où Lacan a frappé à la porte de la psychanalyse: il est entré avec une rupture. Il reformule cet écrit qui date de 1936, le congrès de Marien Bade, donc une période assez funeste dans l'histoire de l'Europe, les préliminaires de la deuxième guerre mondiale. Ce texte est reformulé et il se produit une torsion dans un texte qui va être écrit en 1946 à propos de la causalité psychique. C'est le texte que nous avons situé comme étant le deuxième moment de la scansion produite par Lacan lui-même dans son enseignement sur les psychoses. Ensuite, il y a le congrès de Rome en 1953, il y a un problème politique très important dans l'association psychanalytique internationale et Lacan prépare, prononce son rapport de Rome en 1953. Cette période qui commence en 1953 et qui pour nous dans le champ freudien est le début de l'enseignement proprement dit, cette période qui va s'étendre jusqu'à la fin des années cinquante, fin 1960, c'est la période où le symbolique prend une place prépondérante dans l'élaboration lacanienne et toute la psychanalyse passe au crible de cette critique.

Donc vous voyez déjà la période qui précède consacrée à l'imaginaire, la période qui suit qui dure presque une décennie consacrée au symbolique et la période qui va suivre, jusqu'à la fin de son enseignement, est une période qui est beaucoup plus longue que les deux précédentes et qui a duré vingt ans, est consacrée au réel dans la psychanalyse et toute la psychanalyse à partir de là est orientée au réel. Le réel qui n'est pas défini comme une réalité. Le réel qui se distingue justement de l'impossible, d'être ce qui n'est pas symbolisable, d'être quelque chose qui fait buter, qui fait limite. Au point d'arriver à la dernière période de l'enseignement, l'enseignement que l'on peut très bien situer à partir de 1972-73, au moment où, après un célèbre séminaire où il détermine que ce qui domine en la psychanalyse c'est le non-rapport, c'est-à-dire quelque chose qui a d'ailleurs été mis parfaitement en évidence par Jacques Alain Miller quand il a désigné ce paradoxe comme étant le paradoxe de l'enseignement de Lacan et qui peut s'énoncer le non-rapport.

Non-rapport entre l'homme et la femme, entre le signifiant et le signifié, entre le signifiant et la nuisance, et dont l'issue, l'orientation nouvelle que va prendre l'enseignement de Lacan est de reconstruire, de reconstruire un appareil pour que cette avancée là puisse permettre de reformuler toute la psychanalyse. C'est un effort qui va durer six - sept ans, jusqu'à sa mort, et qui est l'élaboration de quelque chose qui puisse permettre à la psychanalyse de subsister avec la nouvelle donne, du fait que le discours scientifique vient bouleverser tout ce qui relevait avant du discours du maître qui convenait si bien à la psychanalyse de l'époque."

L'équivalence des registres symbolique - imaginaire - réel - symptôme et les connecteurs dans la construction de l'identité personnelle et sociale.

Esprit Critique - Tout le long de ce parcours on a toujours retenu jusqu'à la fin soit l'imaginaire, soit le symbolique.

"Justement, c'est une période où il n'y a plus de dominance d'un registre sur l'autre, Lacan les rend tous les trois équivalents, tous les trois égaux, symbolique et imaginaire, et il va ajouter un quatrième qui fait un noeud avec les trois précédents et qu'il nommera le symptôme. Pour arriver à ce point là ce ne sont plus les petites lettres, ce ne sont plus les mathèmes, ce ne sont plus les barres dont il se servait comme instrument de recherche, comme orientation pour le praticien: il entre dans la topologie. C'est la période où ce sont les cordes, ce sont les noeuds, ce sont les figures topologiques du tordre à partir desquelles on va essayer de montrer qu'en fait il y a toujours un

continuum entre symbolique, réel et imaginaire et que pour les maintenir noués il est nécessaire d'un quatrième élément qu'il appelle le symptôme et qui permet que la structure tienne.

C'est la période que l'on disait du non-rapport et la question qui se présente à la clinique, et je pense aussi que cela peut être extensible à l'étude d'une réalité sociale par exemple: il y a certaines choses qui faisaient tenir l'ensemble avant, par exemple l'idéal, les idéaux, le signifiant du nom du père, la métaphore, la métaphore du père, etc. Ces choses là évidemment ne sont pas inutiles, le problème c'est qu'elles ne suffisent pas à rendre compte de la nouvelle problématisation. Il s'agit dans cette période de trouver, de voir qu'elles sont les issues possibles et pour la psychanalyse il y en a deux: ou bien continuer dans la routine au prix d'inefficacités ou bien inventer des nouveaux connecteurs, parce que toutes ces lettres, tous ces signifiants nouveaux que Lacan a trouvés dans la psychanalyse, il les a trouvés à titre de connecteurs entre structures différentes. Eh bien aujourd'hui, et ça c'est depuis toujours dans la psychanalyse, chaque psychanalyste est invité lui-même à réinventer la psychanalyse. C'est une affaire qui touche tout le monde, chaque psychanalyste en particulier."

La capacité de critiquer et développer sa pratique en dehors du discours universitaire.

Esprit Critique - Même en tant que psychanalyste, tout en essayant de réinventer sa pratique et ses outils conceptuels, il est difficile de ne pas rester emboîté dans la structure du discours universitaire par son acception la plus perverse.

"Il y a, pour un psychanalyste digne de la psychanalyse lacanienne, une exigence d'invention, une exigence de nouveauté, une exigence de voir lui-même ce qui l'amène à la psychanalyse, pour laquelle il ne pourrait pas rester prisonnier d'un discours universitaire dont les seules références sont celles de la bibliothèque, ce savoir mort. La psychanalyse est quelque chose qui est toujours en mouvement, le sujet de la paresis hystérique de 1900 n'a rien à voir avec sujet hystérique de 2002, il n'y a plus d'hystérie à la Charcot. Les hystéries sont aujourd'hui en relation avec la nouvelle réalité sociale, la nouvelle civilisation; à l'ère d'internet, on ne fait plus une hémiplegie hystérique, c'est beaucoup plus subtil; nous sommes sous le trait du discours de la science et les possibilités sont toujours ouvertes, inimaginables. Il en est de même donc, pour le psychanalyste; il est entendu que lui-même à partir de son désir de psychanalyste, désir qu'il a trouvé à la fin de son expérience psychanalytique comme étant le désir sans égal, sans pareil, donc voilà qu'elle est l'exigence pour un psychanalyste."

Les sociologues, leurs pratiques et la capacité de réinventer.

Esprit Critique - La pratique des sociologues et de la sociologie face au rôle de l'imaginaire et du réel nous engage aussi dans un parcours de réinvention possible.

"Je le pense, tout à fait. Je pense qu'il faut se servir, on doit gagner beaucoup à se servir des choses qui ont été si précieusement élaborées par Lacan et qui font référence à ces autres pratiques que vous citez, parce qu'il ne faut pas oublier que la psychanalyse n'est plus pratique et que même les pratiques, mêmes lorsqu'elles ne sont pas éclairées, cela ne les empêche pas de réussir, d'être efficaces. L'intérêt d'être éclairé c'est que nous pouvons peut-être non seulement situer des limites mais peut être les pousser un peu plus au-delà et que, comme pour la psychanalyse, on arrive à démontrer que là où l'on avait posé des limites que l'on avait signalés comme impossibles à franchir, en fait il ne s'agissait que d'une impuissance d'ordre logique.

Vous êtes optimiste, je ne le suis pas tout à fait, vous savez ces élaborations elles datent déjà, elles

sont de 1969 et elles ont été publiées, donc à la portée des gens qui voulaient s'y intéresser. Je n'ai pas l'impression que l'on a fait l'usage optimiste que vous formulez mais peut-être que ce n'est pas très bien connu, peut-être qu'il y aurait encore un effort à faire quant à sa transmission; en tout cas, c'est ce que nous faisons dans la psychanalyse et croyez-moi c'est quelque chose qui se fait avec beaucoup de rigueur et je pense que tous les praticiens trouvent non seulement une orientation dans la pratique qui est à l'oeuvre mais aussi un meilleur repérage par rapport aux autres pratiques avec lesquelles la psychanalyse peut être en connexion.

Il y a quand même aussi dans l'enseignement de Lacan des choses qui peuvent intéresser la sociologie, Lacan déjà dans les années soixante avait 'prophétisé' le risque de cette évolution, même avant les années soixante, quant aux risques de cette évolution du discours de la science qui allait sur placer le discours du maître déjà en place et avec des effets, par exemple, qui peuvent très bien intéresser la sociologie, des risques de ségrégation beaucoup plus accentués. Il s'interrogeait lui-même sur l'évolution que le discours de la société allait avoir comme conséquence dévastatrice sur le lien social lui-même, c'est pour ça qu'il est curieux d'observer que ce ne sont pas des choses qui me semblent avoir été prises au sérieux par la sociologie elle-même."

Les processus d'exclusion sociale.

"Par exemple, ce qui est une forme de ségrégation absolue, alors que la psychanalyse se proposait et se propose encore aujourd'hui comme la seule pratique non ségrégative. Elle est la seule qui prend les sujets un à un, la seule qui donne assise à une singularité, alors que vous voyez comment le discours de la science est la négation des différences, la disparition de la singularité, l'effacement des particularités: tout le monde pareil et tout est global. Vous voyez quelle est la finalité aussi de la psychanalyse dans un monde où toute différence disparaît, une globalisation où il n'y a même plus de différence entre homme et femme - cette différence tend à s'effacer: tout est unisexe, et donc c'est un retour au registre qui est le registre de l'un."

Esprit Critique - Le concept de débranchement par Lacan est lié au concept de non-rapport et dans la sociologie quand on parle de désaffiliation, il y a quand même des similitudes. Il y a aussi une attention particulière de la part de la sociologie envers l'affaiblissement des liens sociaux et les risques de marginalisation dans nos sociétés contemporaines, des analogies donc avec ce discours de l'exclusion sociale dans le sens d'un non-rapport.

"Oui, tout à fait. Le discours ségrégatif, le discours de la science est profondément ségrégatif, c'est-à-dire que les ségrégations existaient déjà avant dans le discours du maître, elles sont accentuées et poussées à l'extrême dans le discours de la science. C'est pour cela que l'on parlait de l'invention de nouveaux connecteurs, parce que, quand on parle de développement on est obligé de parler de connecteurs, il y a un autre et l'autre aujourd'hui, l'autre comme lieu d'inscription, lieu d'adresse d'un sujet particulier, ne présente plus cette prise pour que un tel ou tel autre sujet puisse se brancher. Vous ne pouvez pas vous brancher sans prises, donc l'intérêt social des nouveaux connecteurs est que les prises sont différentes, que les prises ont changé et que l'on ne peut plus se servir de ce dont nous nous servions il y a quelques décennies. C'est pour cette raison que nous sommes tous conduits à créer, à inventer de nouvelles formes de connections avant qu'il ne soit pas trop tard; la science avance à un rythme qui est vertigineux et tout tend à croire que notre vitesse de croisière est trop lente face à ces avancées là, d'où donc le rappel de cette exigence de tous et de chacun."

Notes:

- 1.- Louis Solano (Paris), Psychanalyste AME (Analyste membre de l'Ecole), Psychiatre (attaché de consultation à l'hôpital Henri-Rousselle), membre de l'AMP (Association mondiale de Psychanalyse, <http://www.wapol.org/>) et de l'EEP (Ecole européenne de Psychanalyse, <http://www.amp-esp.org/>).
- 2.- De Gaulejac Vincent, "Sociologues en quête d'identité" dans *Cahiers internationaux de Sociologie*, VCXI, juillet décembre 2001, p. 355-362.
- 3.- Kaufmann Jean-Claude, *Ego: pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan, 2001.
- 4.- Berger P.L. et Luckmann T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986.
- 5.- De Gaulejac Vincent synthétise les analyses de Dubar Claude, *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000.
- 6.- Valade Bernard, "Le sujet de l'interdisciplinarité", *Sociologie et Sociétés*, vol. XXXI, n.1, printemps 1999.
- 7.- Freud Sigmund, *Méthapsychologie*, Paris, Gallimard, Collection Idées, 1968.
- 8.- Boulanger J.J., "Aspect métapsychologique", p. 43-83, dans Bergeret J. (dir.), *Psychologie pathologique*, Masson, 1990.
- 9.- En ce qui concerne la théorie psychanalytique de Lacan, nous signalons des articles intéressants de Thierry Simonelli, publiés dans la revue électronique Dogma, (<http://dogma.free.fr/fr-index.php> ou <http://dogma.free.fr/en-index.php>): "Psychanalyse et théorie de la socialisation", "Le Moi chez Freud et chez Lacan" et "De Heidegger à Lacan".
- 10.- Augé Marc, "Espace et altérité", in Françoise-Romaine Ouellette et Claude Bariteau, *Entre tradition et universalisme*, Québec (Insitut québécois de recherche sur la culture), p. 19-34. 1994.
- 11.- Geffray Christian (1954-2001), "Anthropologie et discours analytique (conférence)" in "Politique, réflexivité, psychanalyse", *Anthropologie et sociétés*, volume 25, numéro 3, 2001.
- 12.- Nous citons depuis les travaux de Georges Bertin et nous invitons les lecteurs à consulter les articles du même auteur au sujet de l'imaginaire social publiés dans l'Esprit Critique: http://www.espritcritique.org/archives.html#Bertin_Georges.

Notice:

Valastro, Orazio Maria. "Continuité du registre symbolique - imaginaire - réel et liens sociaux: entretien avec Luis Solano", *Esprit critique*, Hiver 2003, Vol.05, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.org>

Bibliographie sur l'interdisciplinarité

Par Didier Jelen

L'interdisciplinarité touche de nombreuses disciplines - pour ne pas dire toutes - et de multiples activités humaines. La bibliographie présente, sans être pour autant très exhaustive, offre, outre un éventail des manuels 'à vertu pédagogique' à l'intention des enseignants, un panorama assez large de divers travaux écrits sur l'interdisciplinarité, sur les réflexions qu'elle ouvre et suscite, sur les champs qu'elle peut concerner, dans les sciences humaines et sociales, comme dans la science de manière générale.

Discipliner les sciences sociales: les usages sociaux des frontières scientifiques

dir. Nicolas Defaud, Vincent Guiader;

collab. Nicolas Defaud, Vincent Guiader, Efi Markou et al.

Editeur: L'Harmattan, 2002, 147 p

Collection: Cahiers politiques

Réflexion sur la définition d'une discipline, sur la constitution des savoirs aux frontières des disciplines liées aux sciences sociales et, notamment, sur les phénomènes liés à l'interdisciplinarité pour des notions, concepts ou paradigmes qui glisseraient d'une discipline à une autre.

ISBN: 2-7475-2720-4

Lorvellec, Louis

Ecrits de droit rural et agroalimentaire

Editeur: Dalloz, 2002, 585 p.

Contributions dans le domaine du droit rural et du droit agroalimentaire, envisagés dans la perspective de l'interdisciplinarité, notamment avec l'histoire, l'économie et la sociologie.

ISBN: 2-247-04750-5

Rege Colet, Nicole

Enseignement universitaire et interdisciplinarité: un cadre pour analyser, agir et évaluer

Editeur: De Boeck, 2002, 214 p.

Collection: Pédagogies en développement

L'université valorisant la recherche et les compétences disciplinaires, faut-il encourager ou freiner les efforts interdisciplinaires? On montre comment les universités ont repensé l'organisation des formations et la pratique enseignante en fonction de la notion d'interdisciplinarité. On propose

aussi des clés pour adapter la pratique pédagogique et une méthode d'évaluation.

ISBN: 2-8041-3984-0

Castincaud, Florence; Zakhartchouk, Jean-Michel (préf. Philippe Perrenoud)

Croisements de disciplines au collège

Editeur: CRDP de Picardie, 2002

Collection: Repères pour agir

Comment faire travailler ensemble les disciplines au collège? Vif plaidoyer pour les pratiques de croisements des disciplines. Propose sur le concept d'interdisciplinarité un éclairage théorique et historique. Présente aussi des outils concrets issus d'expériences de terrain.

ISBN: 2-86615-261-1

Maingain, Alain; Dufour, Barbara; dir. Gérard Fourez

Approches didactiques de l'interdisciplinarité

Editeur: De Boeck, 2002, 283 p.

Collection: Perspectives en éducation et formation

Définitions, concepts, fondements épistémologiques et exemples concrets de l'interdisciplinarité dans le cadre scolaire.

ISBN: 2-8041-3839-9

Lammerant, Isabelle (préf. M.T. Meulders-Klein)

L'adoption et les droits de l'homme en droit comparé

Editeur: Bruylant, LGDJ, 2001, 763 p.

Collection: Bibliothèque de la Faculté de droit de l'Université catholique de Louvain

Numéro 33

Droit interne comparé de dix-sept pays d'Europe occidentale soumis à la critique des droits de l'homme et de l'enfant et de l'interdisciplinarité. Interroge les modes de règlement des problèmes interpersonnels durant et après le processus d'adoption. Souligne le rôle irremplaçable de tiers et d'arbitre dans la société.

ISBN: 2-8027-1320-5

2-275-02089-6

Revue pour l'histoire du CNRS

4, L'environnement

Editeur: CNRS Editions, 2001, 96 p.

Au sommaire -> 1970, l'année clef pour la définition de l'environnement en France; Faire face à la crise du pétrole: l'énergie solaire au CNRS; Un exemple d'interdisciplinarité au CNRS: le PIREN (1979-1989); Deux programmes de recherche sur l'environnement (1990-1998): le Programme Environnement et le Programme EVS; Les recherches sur l'environnement à Marseille (conférence nov. 2000).

ISBN: 2-271-05787-6

Vinck, Dominique

Pratiques de l'interdisciplinarité: mutations des sciences, de l'industrie et de l'enseignement

Editeur: PUG, 2001, 221 p.

Collection: Génie industriel

Pourquoi des projets de recherche interdisciplinaire? Qu'est-ce que cela apporte de plus? Dans quelles conditions les réaliser? Comment les évaluer? L'auteur propose des points de repère pratiques et réflexifs tirés de l'observation des sciences et de leur évolution. Une réflexion pratique

sur la conduite de projets de recherche, applicable en milieu scolaire comme pour une thèse de doctorat.

ISBN: 2-7061-0959-9

Embrouli, Onnasie; collab. Aléa de Facto, Laurent Dubouchet, Sylphe Iouis et al.

Pour une architecture exclamationniste!

Editeur: L'Harmattan, 2001, 104 p.

Collection: Exclamationniste

Propositions de projets architecturaux et urbains selon les principes de la Coordination exclamationniste, groupe de créateurs et d'artistes revendiquant l'interdisciplinarité, la diversité de production, l'expression de pluralisme, le principe de créativité inductive et la participation à une identité culturelle cosmopolite.

ISBN: 2-7475-0284-8

Yole, Cédric

Antihéraits

Editeur: L'Harmattan, 2001, 190 p.

Un double recueil, le second étant une réponse jubilatoire à la poésie sombre et solitaire du premier. L'auteur, animateur de la Coordination exclamationniste, invite créateurs et artistes à s'exclamer et à partager les principes suivants: interdisciplinarité, pluralisme de l'expression, diversité de production, participation à une identité culturelle cosmopolite.

ISBN: 2-7475-1273-8

Colloque interdisciplinaire en instrumentation (2001)

**Actes du colloque interdisciplinaire en instrumentation
C2I'2001.**

1, Instrumentation pour les mesures physiques

2, Systèmes et microsystèmes pour la caractérisation

dir. François Lepoutre, Dominique Placko, Yves Surrel

Editeur: Hermès science publications, 2001, 594 p.

Un forum d'idées, permettant de partager et de découvrir des connaissances issues de domaines variés, et d'amorcer une nécessaire interdisciplinarité.

ISBN: 2-7462-0208-5

Mitov, Michel

Les cristaux liquides

Editeur: PUF, 2000, 128 p.

Collection: Que sais-je?, no 1296

Les cristaux liquides occupent une place de choix parmi les technologies d'affichage d'un texte ou d'une image, à l'interface entre l'homme et la machine. Sont traités à la fois les aspects historiques et fondamentaux et les utilisations pratiques, en s'attachant à montrer l'interdisciplinarité du sujet, démontrant ainsi l'utilité des cristaux liquides dans des domaines dépassant les écrans plats.

ISBN: 2-13-050514-7

Resweber, Jean-Paul

Le pari de la transdisciplinarité: vers l'intégration des savoirs

Editeur: L'Harmattan, 2000, 140 p.

Collection: Ouverture philosophique

Professeur de philosophie à l'université, l'auteur analyse la transdisciplinarité, qu'il oppose à la

pluri- et à l'interdisciplinarité, d'un point de vue historique et pédagogique, épistémologique, et pratique.

ISBN: 2-7384-9429-3

Morin, Edgar; Cyrulnik, Boris

Dialogue sur la nature humaine

Editeur: Ed. de l'Aube, 2000, 96 p.

Collection: L'Aube intervention

Un dialogue entre deux penseurs dont le trait commun est l'interdisciplinarité: sociologie, psychiatrie, psychanalyse, ethnologie. Ils constatent l'indissociabilité du cerveau et de l'esprit, l'interdépendance du culturel et du psychologique, du cérébral et du biologique.

ISBN: 2-87678-557-9

Programme environnement, vie et sociétés (France)

Journées (1997; Toulouse)

Les temps de l'environnement

éd. Monique Barrué-Pastor, Georges Bertrand

[L'ouvrage et le CD-ROM sont le fruit des journées du Programme interdisciplinaire de recherche environnement, vie et sociétés (PIREVS) du CNRS]

Editeur: Presses universitaires du Mirail-Toulouse, 2000, 544 p.

Collection: Paysage et environnement

Entre le temps qui passe et le temps qu'il fait, les temps multiples de la problématique environnementale: mobilité, accélération, durabilité, irréversibilité, chronologie et périodisation, vitesse et rythme, instant et longue durée... L'interdisciplinarité du thème de ces journées bouscule le temps des disciplines concernées.

ISBN: 2-85816-446-0

Emancipation, réforme, révolution: hommage à Marita Gilli

textes réunis par Daniel Minary

Editeur: Presses universitaires franc-comtoises, 2000, 537 p.

Collection: Annales littéraires de l'université de Franche-Comté

Littérature et histoire des pays de langues européennes, no684

Traduit l'esprit et la pratique de l'interdisciplinarité comme de l'internationalité qui ont caractérisé les recherches menées par Marita Gilli au cours de sa carrière de germaniste sur le thème de l'émancipation, des réformes et de la révolution dans la littérature et la pensée allemandes du XVIIIe siècle. Elle a notamment approfondi la question concernant l'Allemagne et la Révolution française.

ISBN: 2-913322-31-X

Marchais, Pierre; collab. Jean-Blaise Grize

Le processus de connaissance: unité et déploiement des dynamiques psychiques: de la psychiatrie à l'interdisciplinarité

Editeur: Frison-Roche, 1999, 396 p.

Ouvrage contribuant à saisir la structure et l'évolution des processus de connaissance, quels que soient l'époque, la discipline et l'individu concernés, à travers leurs modes de formation, intégrations et régulations, échanges et repères successifs, enrichissements et régressions, en allant des fonctions les plus élémentaires de l'être jusqu'aux plus transcendantes et aux plus problématiques.

ISBN: 2-87671-342-X

Colloque Iukb-Iri (1997; Sion (Suisse))

Géographie(s) et langage(s): interface, représentation, interdisciplinarité: actes du colloque IUKB-IRI (UNIL) de Sion 1997

éd. Georges Nicolas; textes rassemblés par Jean-Paul Ferrier, Georges Nicolas, Marie-Claire Robic, Patrick Sériot

Editeur: Institut universitaire Kurt Bösch, Eratosthène, 1999, 351 p.

Collection: IKB, Sphragide

Ce colloque a proposé une réflexion interdisciplinaire où les participants géographes, logiciens, linguistes et informaticiens se sont efforcés d'approfondir leur savoir par le décloisonnement de leurs disciplines. La réflexion a porté sur l'histoire des géographes et de leur langage, la théorie des langages et des géographies, et la représentation graphique dans les géographies modulables.

ISBN: 2-940229-08-2

2-88255-050-2

Laval théologique et philosophique. 1 (1999), Fernand Dumont

Editeur: Université Laval, 1999, 165 p.

Au sommaire notamment -> Fernand Dumont sociologue (A. Dumais); Les sciences de l'homme ou l'épistémologie d'un point de vue anthropologique (M. Bellemare); Un théologien à découvrir: R. Dumont (R.-M. Roberge); Interdisciplinarité et transdisciplinarité chez F. Dumont (S. Cantin).

Propos töpfferiens

Dir. Danielle Buysens, Jean-Daniel Candaux, Jacques Droin, Daniel Maggetti

Editeur: Georg, 1999, 216 p.

Collection: Société d'études töpfferiennes

Par la variété des approches qu'il présente, et par l'esprit d'interdisciplinarité qui l'anime, ce volume confirme la vivacité de la recherche contemporaine autour de Rodolphe Töpffer, tout en ouvrant de nouvelles perspectives pour aborder une oeuvre multiple et majeure. Fil conducteur de ces études: rapports entre l'oeuvre du "père de la bande dessinée" et sa biographie.

ISBN: 2-8257-0624-8

Coret, André

L'a-préhension du réel: la physique en questions

Editeur: Ed. des Archives contemporaines, 1999, 281 p.

Propose des précisions sur les enjeux que les théories de la relativité et la théorie quantique ont induits et de trouver des lieux communs où l'interdisciplinarité puisse trouver son sens, où le dialogue rompu entre le philosophe et la science puisse être renoué.

ISBN: 90-5709-004-X

Colloque interdisciplinaire en instrumentation (1998)

Instrumentation, interdisciplinarité et innovation: actes du Colloque interdisciplinaire en instrumentation, C2I'98, 18-19 nov. 1998

éd. Dominique Placko, Eduardo Santander

Editeur: Hermès science publications, 1998, 768 p.

Durant ce colloque, l'accent a été mis sur la notion de système, intégrant un ensemble de technologies, de méthodes et de composants complexes relevant de compétences scientifiques variées, et dont la synergie est l'essence de l'instrumentation. Les actes de ce colloque donnent des exemples variés tels que l'instrumentation médicale, les transports, la géophysique, la robotique....

ISBN: 2-86601-730-7

Du dialogue des disciplines: germanistique et interdisciplinarité

dir. Christine Maillard, Arlette Bothorel-Witz

Editeur: Presses universitaires de Strasbourg, 1998, 312 p.

Les contributions réunies dans cet ouvrage s'efforcent de mettre à jour la spécificité et la diversité des pratiques interdisciplinaires dans un secteur particulier, celui des études germaniques, de cerner leurs principaux enjeux théoriques et méthodologiques ainsi que leurs répercussions pédagogiques.

ISBN: 2-86820-005-2

Bonnechère, Pierre; De Bruyn, Odile

L'art et l'âme des jardins: une histoire culturelle de la nature dessinée par l'homme

Editeur: Fonds Mercator, 1998, 384 p.

Collection: Bibliothèque des amis du Fonds Mercator

Une histoire de l'art des jardins depuis l'antiquité égyptienne jusqu'au XXe siècle. Le jardin est évoqué à chaque période de l'histoire à la lumière de citations tirées de diverses sources écrites et musicales (poésie, théâtre, roman, opéra) et de représentations visuelles (peintures murales, miniatures, tapisseries). Une illustration de l'interdisciplinarité de l'art des jardins.

ISBN: 90-6153-408-9

Bonnichon, Gilles; Martina, Daniel

Organiser des parcours diversifiés

Editeur: Magnard, 1998, 128 p.

Collection: Chemins de formation

Des pistes de réflexion sur les formes de l'interdisciplinarité, son impact sur les apprentissages, les stratégies de mise en place et les outils de l'enseignant.

ISBN: 2-210-42106-3

Terminologie et interdisciplinarité: actes du colloque organisé en avril 1996 par le Centre de terminologie de Bruxelles et l'Association européenne des professeurs de langues vivantes

éd. C. de Schaetzen

Editeur: Peeters, 1997, 184 p.

Collection: Bibliothèque des cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain

Linguistique générale, no 93

L'interdisciplinarité caractérise un grand nombre de sciences, mais souvent les projets interdisciplinaires sont une juxtaposition d'approches dénuées d'articulation. Cet état de fait est lié en partie à des problèmes de vocabulaire. Aussi ce colloque a été l'occasion d'inventorier les processus terminologiques liés aux relations interdisciplinaires et de formuler des recommandations.

ISBN: 90-6831-949-3

Le principe de précaution dans la conduite des affaires humaines

dir. Olivier Godard (préf. Marceau Long)

Editeur: Maison des sciences de l'homme - INRA, 1997, 351 p.

Suite aux journées de l'Association Nature, Sciences, Sociétés-Dialogues (1994), ces contributions montrent comment une culture de la précaution pourrait susciter une gestion des risques plus intelligente et plus ouverte aux préoccupations des citoyens; réflexion axée sur l'interdisciplinarité (sciences sociales, droit, philosophie, sociologie, économie, histoire politique, psychanalyse, etc.).

ISBN: 2-7351-0740-X

2-7380-0717-1

Polymères: de la polymérisation aux propriétés [Polimeros: de la polimerizacion a las propiedades / Polymers: from polymerization to properties]

Premier colloque franco-mexicain, Grenoble, 1995

éd. J.-Y. Cavaillé, M. Garcia Ramirez, G. Vigier

Polytechnica, 1996, 348 p.

Les travaux présentés reflètent une large interdisciplinarité où chimistes, physiciens et mécaniciens abordent toute la chaîne matériau, synthèse, mise en oeuvre et analyse des propriétés physiques et mécaniques, avec le souci constant d'établir les relations entre structure et propriétés étudiées.

ISBN: 2-84054-044-4

Richelle, Marc; Requin, Jean; Michèle Robert (dir)

Traité de psychologie expérimentale

Editeur: PUF, 1994, 1064 p

Collection: Grands traités.

Depuis vingt-cinq ans, la psychologie expérimentale a connu un développement aussi riche que diversifié. Cet ouvrage reflète notamment l'ampleur de la redistribution des rôles au sein d'une communauté scientifique dont le découpage académique s'est progressivement estompé au profit de l'interdisciplinarité, les objets d'étude de la psychologie ayant été investis par les neurosciences.

ISBN: 2-13-046424-6

L'Ecole des managers de demain

collectif de professeurs du groupe HEC

Editeur: Economica, 1994, 658 p.

Collection: Gestion, Politique générale, finance et marketing

Au sommaire -> La Relation entreprise-école; Evolution ou révolution dans les disciplines de gestion; Interdisciplinarité, transversalité et globalisation; Pour de nouvelles approches pédagogiques; De l'international à l'interculturel; Le Regards des étudiants.

ISBN: 2-7178-2705-6

Entre savoirs: l'interdisciplinarité en actes: enjeux, obstacles, résultats

dir. Eduardo Portella

Editeur: Erès, 1992, 352 p.

Un ensemble de contributions élaborées à partir de points de vue différents, intégrant l'apport scientifique au sens le plus précis et le savoir culturel et éthique.

ISBN: 2-86586-220-8

Congrès national des sociétés savantes (1989; Paris)

Interdisciplinarité scientifique: actes du 114e congrès national des sociétés savantes, Paris, 1989, section des sciences

Editeur: Ed. du CTHS, 1992, 212 p.

Les nombreuses tentatives d'établir une classification des sciences ont abouti à l'effet pervers de les cloisonner en disciplines. Cependant, nombre de chercheurs en viennent à utiliser dans leur domaine propre les modes de raisonnement et les acquis conceptuels de disciplines dont le développement n'avait retenu leur attention que de façon marginale.

ISBN: 2-7355-0266-X

Construire une science des techniques

éd. sous la dir de J. Perrin (préf. Maurice Godelier)

Editeur: l'Interdisciplinaire, 1991, 418 p.

Collection: Technologie(s)

Ouvrage composé de quatre parties. La première définit les techniques, technologie et sciences de la nature. La deuxième décrit les dimensions de la dynamique des techniques. La suivante analyse le parcours de la connaissance à l'apparition des techniques et la dernière partie constate la nécessaire interdisciplinarité d'une science des techniques.

ISBN: 2-907447-09-2

Actes. 75-76, Le Droit saisi par la pluridisciplinarité / table ronde, Paris VII, 6 avril 1991

éd. Laboratoire d'analyse critique des pratiques juridiques de l'Université Paris VII

Editeur: Actes - Paris VII, 1991, 72 p.

Communications et débats issus de la table ronde organisée en avril 1991 pour analyser la nécessité et les difficultés du développement de l'interdisciplinarité autour du droit.

Baudrillard, Jean

Cool memories. 2, 1987-1990

Editeur: Galilée, 1990, 144 p.

Bien plus que les individus, les concepts sont aujourd'hui en résidence surveillée, sous le contrôle féroce de chaque discipline. L'interdisciplinarité joue simplement le rôle d'Interpol.

ISBN: 2-7186-0367-4

Congrès international francophone de gérontologie (1990; Montréal)

Interdisciplinarité en gérontologie: actes du I^{er} congrès international francophone de gérontologie, Montréal, 30 sept.-3 oct. 1990

Editeur: Edisem Maloine, 1990, 567 p.

Compte rendu des recherches et des réflexions interdisciplinaires menées lors de ce congrès, concernant un domaine très large.

ISBN: 2-89130-129-3

2-224-02035-X

Quelques publications sur l'interdisciplinarité dans les pratiques pédagogiques

Renoult, Noëlle; Renoult, Bernard; Gautier, Pascal

L'Enfant et le théâtre: techniques d'expressions au service de l'école

Editeur: Armand Colin, 1992, 159 p.

Collection: Pratique pédagogique, no93

Des propositions pour une pratique du théâtre en milieu scolaire (maternelle, élémentaire, enseignement spécialisé). S'adresse à tous les enseignants désireux d'envisager leur pédagogie dans le cadre de l'interdisciplinarité.

ISBN: 2-200-10226-7

Bonnichon, Gilles; Martina, Daniel; collab. C. Grenot

Décloisonner le français en interdisciplinarité

Editeur: Magnard, 2000, 124 p.

Collection: Chemins de formation

Le décloisonnement du français est aujourd'hui l'une des problématiques majeures qui traverse

cette discipline. Cette étude privilégie une approche résolument interdisciplinaire d'un tel décloisonnement: il éclaire au plan théorique les relations entre le français et les autres disciplines; il fournit de nombreux exemples et outils pour la mise en place d'un travail d'équipe.
ISBN: 2-210-42109-8

Ici et ailleurs: méthode de français universel

Editeur: Edicef / AUPELF-UREF, 1997 / 1998 / 1999 (etc.), 143 p. / 159 p. / 143 p.

Une méthode de français langue seconde pour les élèves de l'école primaire. Elle met en avant la primauté de la compréhension et l'interdisciplinarité du français.

ISBN: 2-84129-193-6 / 2-84129-326-2 / 2-84129-624-5 (etc.)

Pène, Nicole; Depresle, Philippe

Nouveau Décimale 6e: math

Editeur: Belin, 2000

Conforme aux nouvelles orientations du collège des années 2000, ce manuel intègre les nouvelles technologies, l'interdisciplinarité et prend en compte l'arrivée de l'Euro.

ISBN: 2-7011-2701-7

Aux éditions Bordas, dans la collection Enseigner aujourd'hui:

A noter:

Pour chacun de ces ouvrages - et donc chacune des disciplines envisagées ci-après, la quatrième de couverture offre le même texte de résumé: "*Propose aux professeurs des écoles stagiaires et débutants des outils et des ressources, une méthode pour interpréter les programmes, une connaissance de la discipline et de la politique du cycle, une sensibilisation à l'interdisciplinarité*".

Le Manchec, Claude

Pratique orale de la langue, cycle 3

Date de publication: 2002 - 128 p. - ISBN: 2-04-729633-1

Charotte, F.; Emprin, F.; Rajain, C.

Nombres et calculs, cycle 2

Date de publication: 2001 - 128 p. - ISBN: 2-04-729458-4

Mayrargue, A.

Physique et technologie, cycle 3

Date de publication: 2001 - 128 p. - ISBN: 2-04-729460-6

Gamo, S.

Résolution de problèmes, cycle 3

Date de publication: 2001 - 128 p. - ISBN: 2-04-729457-6

Camenisch, A.; Weber, E.

L'usage poétique de la langue, cycle 3

Date de publication: 2001 - 128 p. - ISBN: 2-04-729456-8

Michaux, Madeleine

Géographie, cycle 3

Date de publication: 2001 - 128 p. - ISBN: 2-04-729454-1

Deetjen, E.; Krieg, P.; Schelcher, J-M

Grammaire, orthographe grammaticale, cycle 2

Date de publication: 15/04/2001 - 128 p. - ISBN: 2-04-729450-9

Auteur: Michaux, Madeleine

Histoire, cycle 3

Date de publication: 15/04/2001 - 128 p. - ISBN: 2-04-729453-3

Cabrera, A.; Kurz, M.

Lecture, apprentissage, cycle 2

Date de publication: 15/04/2001 - 128 p. - ISBN: 2-04-729455-X

Notice:

Jelen, Didier. "Bibliographie sur l'interdisciplinarité", *Esprit critique*, Hiver 2003, Vol.05, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.org>

Haut 