

L'ŒIL DE L'OBSERVATEUR TROIS INVESTIGATIONS

MARC LAVIGNE*

Résumé

Les observations des situations de classe ont été souvent analysées à partir de positions très soucieuses de l'élaboration des cadres et des instruments de l'observation destinés à objectiver le regard de l'observateur. En se situant en-deçà de l'instrumentation, on retrouve toute la gravité du voir au sens moral et physique de l'expression. Que l'œil de l'observateur soit justement le point aveugle de l'observation nous l'avons, d'une certaine façon, toujours su mais assez peu entendu. Pulsions, représentation et catégorisation constituent les formes de résurgence de ce savoir d'avant les grilles et les dispositifs de mise à distance. Elles tentent, chacune à sa manière, de ramener le lecteur à l'écoute de ces histoires de l'œil.

Abstract

The observations of classroom situations have often been analysed with a view to elaborating the structures and instruments of observation made to objectivize the observer's outlook. By putting oneself below instrumentation, one recovers all the seriousness of "looking" in the moral and physical sense of the word. The fact that the observer's eye may be the blind point of the observation has in a way always been known but seldom said. Pulsions, representation and categorisation constitute the forms of reappearance of the knowledge that existed before assessment grids and distancing systems existed. These forms attempt, each in its own way, to bring the reader back to these eye stories.

105

* - Marc Lavigne, IUFM des pays de la Loire.

« Sous le familier, découvrez l'Insolite » (B. Brecht)

Ces brèves investigations représentent trois contributions à un dérangement des cadres de l'observation des situations de classe. Elles ne sont pas menées du point de vue de Sirius, comme s'il s'agissait d'ordonner la vérité et l'erreur depuis une position échappant à la complexité et aux urgences de l'action en situation. Elles montrent seulement, chacune à sa façon, qu'on ne regarde pas impunément ce qui se passe dans une classe, introduisant ainsi l'étrangeté dans ce qui pourrait passer pour le plus familier pédagogiquement parlant car, « *il n'y a point de paix pour qui a les yeux ouverts, ni pour celui qui est vu* » (1).

Nous devrions, effectivement, nous méfier : ni la tradition judéo-chrétienne, ni la mythologie grecque n'ont fait du regard une activité innocente : dans la Bible, il n'y a pas de bon œil et l'ubiquité divine ne relève guère d'une particulière bienveillance. Et que dire du funeste destin du voir chez Narcisse, Orphée et Œdipe ?

Cependant, cette gravité du voir ne semble aucunement affecter l'observateur tranquille des fonds de classe, sereinement installé à distance du drame pédagogique qui va se dérouler sous ses yeux.

Cet observateur tranquille, c'est moi, c'est nous, c'est vous, c'est-à-dire quiconque peut prendre, un jour cette position tellement bonale que l'idée ne nous vient justement pas d'en faire des histoires. À moins que n'émerge, bien sûr parce qu'on est aussi allé voir ailleurs, un peu du sel de cette suspicion à l'égard de ce qui semble aller de soi et un certain goût (2) pour l'examen des conditions d'acceptation de ce qui, en général, ne fait pas question. Ce qui revient à prendre, alors, le risque de rendre complexe ce qui paraissait « tout de même bien simple » et expose à l'accusation, si fréquente aujourd'hui, de vouloir rompre cette longue chaîne consensuelle de nos ignorances qui nous maintient, pourtant, si bien ensemble.

Le choix de trois formes d'investigation dont le thème commun pourrait être : « bien est pris qui croyait prendre », ne doit rien au respect d'un quelconque paradigme tridimensionnel. Il renvoie au décompte de nos dépendances ; lorsque, ne nous contentant plus d'être des observateurs naïvement participatifs, nous nous interrogeons sur ce qui nous pousse à être dans une classe pour en analyser le fonctionnement. Dit autrement, il s'agira de comprendre de quelle manière sous-jacente

1 - Starobinski J. (1961). - « Racine et la poétique du regard », in *L'œil vivant*, Gallimard.

2 - Le « goût », rend compte ici de l'irrécusable ambiguïté de toute entreprise d'exploration des évidences partagées, qui n'est jamais, quoi qu'elle en dise, fondamentalement pure : « *L'effort pour comprendre doit, sans doute, quelque chose au plaisir de détruire les préjugés.* » (Wittgenstein). *Leçons sur l'éthique*, cité par P. Bourdieu, *Les règles de l'art*, Paris, Le Seuil, 1982.

pulsion, représentation et catégorisation, déterminent, déjà, l'appréhension de la scène pédagogique.

On ne verra là aucune prétention à dépasser ou à concurrencer d'autres modes d'interrogation de l'observation des situations de classe, notamment ceux qui sont propres aux sciences de l'Éducation depuis les travaux instaurateurs de Marcel Postic (3). Succession de petites opérations de contrebande conceptuelle, ces investigations sont seulement destinées à nous garder l'œil ouvert.

LA PULSION DE VOIR

L'observateur d'aujourd'hui est, dans la plupart des cas, un héritier qui s'ignore : sa présence s'inscrit dans un rite institué qui lui assigne, par avance, position, attitude et discours. Car, être au fond de la classe, regarder les choses à distance et comme *a tergo*, c'est prendre une place déjà tenue dans la tradition du contrôle pédagogique de l'école, notamment par celui qui a reçu mission d'inspecter, c'est-à-dire étymologiquement d'observer ce qui se passe dans l'enceinte sacrée de la classe dont les autres : parents, publics, sont exclus. « Entrée interdite à toute personne étrangère à l'établissement ! »

Sans entrer dans le détail de l'analyse de cette présence autorisée, on peut en souligner quelques aspects remarquables : ils ont pour caractéristique essentielle de suspendre la plupart des effets en rapport avec les personnes et les particularités de la situation. Ainsi, cette présence est-elle censée ne pas déranger : « faites comme si je n'étais pas là ! » ; ne pas changer le déroulement de la séance : « vous faites exactement comme d'habitude ! » ; négliger enfin, les singularités propres au flux des événements de la séance, c'est le : « j'irai donc à l'essentiel ! » du commentaire liminaire qui suit l'observation.

C'est ainsi que se définit un regard institué : un regard qui prétend se faire oublier comme regard de quelqu'un d'effectivement présent, transcendant par là même, les déterminations et les particularités de la situation. Ne sera vu que ce qui compte effectivement de par sa compatibilité avec ce qui doit normalement se manifester dans une classe et prendre sens comme objet de commentaire et d'écriture.

L'inspection ne voit pas pour voir, elle voit pour dire et écrire et se trouve donc dotée de ce pouvoir d'épurer la réalité de ses scories, compte tenu de la hauteur de ses vues et de la lumineuse pertinence de son propos. Ce que rappelle fart judicieuse-

3 - Postic M. (1973). - *Observation objective des comportements d'enseignants, études de comportements de professeurs de sciences*, thèse de doctorat d'État présentée devant l'Université de Caen, 618 p.

ment le *Livre blanc des collègues* : « *Le regard de l'inspection, c'est-à-dire de l'Institution est aussi une façon d'accorder une dignité aux enseignants.* » (4)

Toute situation d'observation de classe rencontre ce déjà là de l'observation même si les formes de celle-ci s'annoncent comme différentes parce qu'assumées par des formateurs de l'IUFM : responsables de groupe de référence ou conseillers pédagogiques. On peut prétendre se démarquer de l'Inspection, les lapsus des stagiaires restent pourtant significatifs (comme il se doit!) : « *Inspection, ô! pardon, visite...* »

Bien sûr, en tant que formateur, on travaille l'objectivation du regard : les grilles, les outils, les appareils d'enregistrement sont là pour ça. Mais n'est-ce pas substituer une prétention à une autre : l'objectivité de l'instrumentation à la pertinence instituée? Ainsi, l'observation doit être « armée » comme si l'œil devait s'équiper préalablement contre le risque de chaos, visitant les lieux d'enseignement comme on visite les beaux sites : le Baedeker à la main, pour ne voir que ce qu'il faut voir...

Dès lors, on exclut la dimension sous-jacente à l'exploration visuelle des êtres et des choses, celle d'avant les codes et les grilles, trop vite chargés de l'organiser et de la guider en indiquant où et comment le regard doit être pasé.

Il est vrai que de ce côté là, rien n'est simple ou, en tout cas, aucunement réductible à la représentation d'un œil enregistreur, instrument d'une vision pure et désintéressée. L'œil est vivant (5), pour reprendre le mot titre de Jean Starobinski, égoïstement vivant et à cet égard, l'organe est originellement bien peu convenable.

On ne voit d'abord que par intérêt et pour des raisons dramatiquement vitales en relation avec des questions de vie et de mort, de place parmi les humains. Ainsi, celui qui ne parle pas encore parce qu'il ne dispose pas de la mise en ordre des mots, apprend à voir pour apprendre à vivre avec et par les autres : le visage de la mère ou peut être aujourd'hui du père (nouveau?) apaise, rassure, encourage. Mais il est aussi celui qui, sans raison passible encore, disparaît, se dérobe; déclenchant, ainsi, une activité exploratrice soumise à l'urgente nécessité d'avoir à retrouver celle ou celui qui manque ou de se donner des images de substitution hallucinant bien sûr la présence de l'absent(e), et, quelquefois, opérant imaginairement sa destruction en tant que mauvais objet parce que défaillant.

En nous risquant encore plus loin vers les origines du voir, nous rencontrons « l'œil du dedans », celui dont la Psychanalyse et plus particulièrement Mélanie Klein (6), a tenté de reconstituer l'activité en montrant son caractère impitoyable. Très précocement, l'investigation du corps maternel s'effectue à travers des fantasmes de pénétration, de dilacération, de curetage; comme s'il s'agissait d'annuler ainsi, la

4 - Bouchez A. (1994)-. - *Le Livre blanc des collègues*, Documentation française.

5 - Starobinski J., *op. cit.*

6 - Klein Mélanie (1969). - *La psychanalyse des enfants*, PUF.

distance entre cet objet primordial, et celui qui cherche à le posséder en totalité même au prix de sa propre destruction. Œil scalpel, donc, qui exerce son pouvoir au risque de ne plus être, mais c'est pourtant bien cette curiosité sauvage que l'on voudrait domestiquer ensuite, lorsque l'on souhaite que l'enfant s'investisse dans les formes convenables de la recherche. Avant la caverne de Platon il y a l'ancre maternel ; matrice de toute investigation ultérieure au sens où l'objet que l'on désire voir le plus ardemment est aussi le plus dangereux (7).

Quelques traces de cette expérience primordiale subsistent d'ailleurs dans les pratiques familiales les plus banales : lorsque l'on exige soudain d'un enfant qu'il baisse les yeux ou qu'on l'envoie « au coin » pour le priver du regard comme si l'on redoutait un retour de cette sauvagerie initiale : « tu perdras la vue si tu regardes encore, jeune effronté ! ».

Parler, comme Freud, de pulsion scopique c'est donc pointer la nécessité et les risques (8) de cette pensée exploratrice qui conduit chaque humain à percer l'énigme de sa propre origine par delà tout ce qui peut être le plus immédiatement accessible.

Toutes les formes d'investigation ultérieures résulteront de cette précession du fantasme sur le réel qu'il s'agisse de la forme prédatrice du voir : l'œil se nourrit de la chair du monde et cherche à s'en repaître (9) ; ou de sa forme accaparatrice, lorsque la pulsion scopique devient pulsion d'emprise : l'œil, centre du monde, dispose alors des êtres et des choses. C'est bien cette centralité omnipotente qui se manifeste dans cet autre passage des carnets où Léonard de Vinci parle de l'œil : « *qui pourrait croire qu'un espace si petit pourrait contenir des images de tout l'univers ? Ici les silhouettes, ici les couleurs ; ici toutes les images de l'univers sont réduites à un point.* »

109

7 - Un passage des Carnets de Léonard de Vinci fait état d'un fantasme tout à fait caractéristique à cet égard : il se trouve à l'entrée d'une énorme caverne ignorée de lui et qui le laisse à la fois fasciné et terrifié : « *Et après être resté ainsi un moment, soudain deux émotions naquirent en moi, la peur et le désir ; peur devant la sombre et menaçante caverne, désir de voir s'il ne pouvait pas y avoir quelque merveille à l'intérieur* » in Eissler K. (1980). - *Léonard de Vinci*, PUF. Comment ne pas rappeler aussi les enjeux du travail de dissection nécessaire aux connaissances anatomiques mais effroyable pour celui qui devait « *passer la nuit en compagnie de cadavres découpés, écorchés et horribles à voir* » !

8 - Didier Anzieu remarque que la découverte du rôle de la scène primitive dans l'auto-analyse de Freud s'est faite autour de plusieurs rêves dont un, « *mon fils myope - janvier 1898* » réalise à la fois la défense (tu perdras la vue si tu regardes ce qui est défendu : le coït parental), et le désir (les myopes ont besoin de s'approcher pour mieux voir). Anzieu D. (1988). - *L'auto-analyse de Freud*, PUF, 3^e édition.

9 - Ce n'est sans doute pas un hasard si Y. Chevillard parle de « *prédation informationnelle* » à propos des visites d'inspection (Université d'automne - Fréjus 1992).

Là sont les miracles qu'il puisse recréer et reconstituer par son grossissement des forces déjà perdues, mélangées entre elles dans un si petit espace. » (10)

Comment ne serions-nous pas concernés par cette protohistoire du voir qui rappelle l'inquiétante étrangeté de ce sens apparemment au dessus de tout soupçon (car si naturellement distanciateur quand on le compare au toucher ou à l'odorat)? Mais comment, dans le même temps, la prendre en compte alors que nous nous sentons tellement rassurés par la prolifération d'instruments qui prolongent si bien l'organe dont on ne veut rien connaître. Comme si ces perfectionnements techniques pouvaient nous épargner une humiliante et périlleuse régression en nous évitant de tomber dans « le puits noir de la prunelle » (11).

Au moins, pourrions-nous tirer parti de la mise en garde bachelardienne : ce qui s'offre à l'œil est toujours trop poli pour être honnête, d'où le conseil d'avoir à travailler sous l'espace, en deçà de l'évidence du vrai si chère à l'âge classique (Le nouvel esprit scientifique) et l'hommage à la perspicacité du poète aveugle : Tiresias qui « voyait l'avenir parce que ses yeux de chair ne s'engluaient pas au spectacle du présent », et qu'il pouvait « prêter l'oreille au sourd bavardage des profondeurs » (12).

Saurons-nous alors accepter en tant qu'observateurs moins innocents et moins prétentieux, que notre vision soit prise par ce qui lui échappe et nous mettre alors, modestement, en quête du point aveugle de toute observation?

REPRÉSENTATION ET SCÈNE PÉDAGOGIQUE

On insiste depuis longtemps sur le caractère artificiel de l'observation de la classe : rappeler que l'observateur, par sa seule présence, transformerait la situation de classe : « ah ! quand vous n'êtes pas là... », relèverait donc de la banalité la plus ressassée.

Cette banalité devrait pourtant être interrogée, car l'observateur/transformateur peut aussi bien être celui qui, dérangeant l'organisation habituelle, provoque quelque résurgence intéressante : s'il y a, en effet, mise en scène reconnue et regrettée à la fois : « ils s'agitent parce que vous êtes là ! », c'est que d'une certaine façon tout est prêt pour cela. Ou, dit autrement, si une pièce peut-être aussi spontanément jouée aujourd'hui, c'est que le lieu, les acteurs, et le texte, lui-même, étaient en potentialité de scène.

10 - Eissler, *op. cit.*, p. 235.

11 - Epstein J. (1963). - « L'intelligence de la machine », cité par E. Morin in *Le cinéma et l'homme imaginaire*, Éditions de Minuit.

12 - Pour cette rencontre de l'épistémologie et de la poétique bachelardienne autour d'une critique de la vision, la moins sensuelle des sensations, on pourra goûter le texte de J. Bellemain Noël (1969). - « Bachelard » in *Le complexe de Tiresias, Critique*, n° 270.

Peut-on d'ailleurs continuer à prétendre qu'habituellement on ne joue pas, mais qu'exceptionnellement aujourd'hui, à cause de la seule présence de l'observateur, il y a spectacle ? Comme si cette seule présence de l'observateur entraînait ce passage du travail habituel au jeu exceptionnel. Il suffirait donc de disparaître, en tant qu'observateur, pour que tout redevienne aussi sérieux que cela doit être ?

Au risque de susciter l'hostilité de ceux qui redoutent les dommages statutaires d'un tel propos : « on serait payé pour jouer ! », il faut pourtant reprendre très sérieusement l'hypothèse du jeu réglé comme réalité profonde de « l'être en classe » et s'attarder sur l'incident/rupture d'une présence autre.

Si l'entrée de cet autre : conseiller pédagogique, responsable du groupe de référence ou psychopédagogue, perturbe effectivement ce qui s'y déroule, c'est qu'elle y introduit un véritable changement par rapport à ce qui était prévu, que l'on a bien tort de considérer comme négligeable.

L'autre présence autorisée, et elle ne peut d'ailleurs être que cela, pose de fortes questions : qui compte aujourd'hui ? que devient avec cet intrus l'ordre habituel ? qui, finalement, est au centre, et s'il y en a plusieurs, comment alors, s'y reconnaître ?

Vu ainsi, le phénomène devient beaucoup moins négligeable, car resitué dans une tout autre dimension : celle de l'institution de l'ordre dans les pensées et dans les corps dont les effets ne se limitent, évidemment pas, au seul cadre de la classe.

Depuis l'aube des temps modernes, cet ordre est celui de la représentation comme forme universelle de manifestation du réel en tant qu'objet pour un sujet. Elle sous-tend d'abord la rationalisation du regard opéré par Alberti à la Renaissance, elle se développe, ensuite (13), avec Descartes et ses nombreux héritiers comme mode de domination du monde, pensé *more geometrico*, pour la plus grande assurance du sujet souverain : « *Le sujet est dans une position de retrait, voire de surplomb, au regard d'un monde qui n'existe que par la conscience qu'il en a et qu'à travers les formes qu'il lui reconnaît ou lui prête.* » (14)

Nous vivons encore aujourd'hui sous ce régime de la représentation ; du moins pour tout ce qui touche aux formes de l'institué. Le monde est un spectacle pour un sujet observateur et coordonnateur édictant les règles des relations entre objets à partir de celles qui gouvernent la relation sujet/objet.

13 - Il s'agit là d'un discutabile raccourci d'exposition qui passe un peu vite sur les intermédiaires, par exemple, le moment galiléen.

14 - Sauvageot Anne (1994). - *Voires et savoirs - Esquisse d'une sociologie du regard*, PUF.

La rationalité moderne, c'est cela, cet universel asservissement aux règles qui fait que « rien n'est sans raison » et que le réel ne comporte ni trou, ni incertitude. Ainsi s'établit la responsabilité ontologique d'un sujet en capacité permanente « *de supposer de l'ordre là même où il ne s'en présente pas spontanément* » (Descartes, *Règles pour la direction de l'esprit*). La physique galiléenne enchaînera donc l'apparence des phénomènes à la rigueur de la loi de la chute des corps et Velasquez asservira le jeu des miroirs et des reflets à la représentation des sujets souverains (15).

Comment la classe pourrait-elle ne pas relever de cette raison ordonnatrice où la place, les attitudes, les actes et les propos de chacun ne peuvent jamais, eux non plus, être sans raison ? Dans la tradition de l'enseignement français, telle que nous la connaissons et telle qu'elle continue à guider encore le fonctionnement de l'institution scolaire, rien ne doit échapper à l'œil du maître dont l'attention porte à l'existence ce qui mérite de l'être et renvoie au néant toutes les vaines agitations.

Sujet par excellence, il est bien ce point unique de référence vers lequel convergent toutes les lignes de fuite de l'espace classe, celui autour duquel tout s'ordonne du point de vue des mouvements et des espaces ; celui aussi par la parole duquel tout s'éclaire du point de vue des savoirs. Détenteur de l'ordre et des raisons des choses il est donc ce « maître après Dieu » instruisant des principes essentiels dont tout découle. Comment d'ailleurs pourrait-il en être autrement, lorsque l'École persiste à se proclamer comme « élémentaire » ? (16)

Par un isomorphisme admirable, l'architecture scolaire n'a longtemps été qu'un espace géométrisé « *offrant l'avantage de satisfaire, d'une part, à une organisation de la pensée tant cognitive que symbolique, d'autre part, aux normes perceptives, notamment visuelles, entérinées par cinq siècles de représentation euclidienne.* » (17) Ainsi, le dehors rejoint le dedans, la rationalisation ordonnée de l'espace, *l'ordo docendi*, de l'exposition magistrale.

On voit donc, par ce détour, tout ce qu'il pourrait y avoir de réducteur à apprécier les situations d'observation à partir des seules dimensions psychologiques liées au

15 - Sujets souverains au sens propre et figuré : sujets du tableau et souverains d'Espagne, dans ce tableau représentation de la représentation que constitue « Les ménines » ou « Les suivantes ». Michel Foucault en a fait un commentaire éblouissant, dans *Les mots et les choses* (Gallimard, 1966), cf. chap. 1 : « Le tableau en son entier regarde une scène pour qui il est à son tour scène... (p 29.)

16 - On se reportera au morceau d'anthologie que représente la contribution de Régis Debray aux *Préaux de la République* tout à fait représentative de cette persévérance d'un *ratio studiorum* s'appuyant sur la puissance génératrice des principes premiers (toujours simples) pour peu que l'on agisse toujours avec ordre et mesure. Par quelle perversion notre époque en est-elle venue à douter de « cette puissance » ?

17 - Sauvageot A., *op. cit.*

malaise engendré par une présence autre dans la classe. La prise en compte de notre longue et persistante appartenance au régime de la représentation nous permettra-t-elle de mieux saisir l'origine et la nature des difficultés que doivent affronter tous ceux qui, à un titre ou à un autre, tentent de sortir de cette dépendance, qui nous institue en tant qu'enseignant, comme sujet central de la scène pédagogique, accablé mais héroïque (18) ?

C'est bien à partir de cette place aussi, qu'il faudrait apprécier ce monument d'exposition que constitue « la leçon » dans le contexte éducatif français. Lieu et temps de profération, elle est également lieu et temps de répétition (19) et cela à double titre : en tant que repère du texte du savoir rédigé par d'autres (ceux qui sont les auteurs autorisés), en tant que réitération de ce moment insigne qu'est la grande leçon d'agrégation.

Et si la classe n'a pu si longtemps n'être qu'un tableau dont la composition était par ailleurs déjà réglée, on comprend tous les risques encourus par l'introduction de quelque chose qui n'entrerait pas dans la reproduction de la scène initialement prévue. Ainsi, tout projet de transformation de l'élève spectateur en « acteur de son propre développement », pour en reprendre l'expression la plus incitatrice, se heurtera constamment au rappel de l'évidence massive, qu'acteur il ne peut l'être qu'en répétant les scènes du savoir déjà répertoriées ; comme les bons hystériques, ou prétendus tels, reprenaient les phrases et les attitudes reconnues par l'autorité médicale à la fin du XIX^e siècle : « extase, crucifiement, supplication amoureuse, appel, menace, moquerie » (20).

En dépit des tentatives constructivistes ou néo-constructivistes visant à mettre l'élève en situation de recherche authentique, on se heurtera donc inmanquablement à cette mise en tableau des êtres et des choses au sens pictural et scénographique de l'expression, assurant globalement à l'élève, peut-être pour longtemps encore, un statut de récitant des savoirs. « *Ce qu'on attend en réalité alors de cet acteur (l'élève) c'est qu'il puisse jouer un scénario déjà écrit sur une scène déjà prête.* » (21)

113

18 - Honneur aux maîtres donc et à ces solitudes héroïques, qui se sont illustrées au champ d'honneur de la pédagogie ! Pour cette dimension hagiographique, on consultera de M. Léna (1991). – *Honneur aux maîtres*, Critérion.

19 - C'est bien cette répétition que donnait à entendre l'ancien titre de maître répétiteur.

20 - Iconographie photographique de la Salpêtrière publiée en 1876 par Bourneville et Rignard, 3 vol. Paris Delahaye 1873-1880, cité par Pontalis J.B. (1977). – *Entre le rêve et la douleur*, Paris, Gallimard, p. 17.

21 - Désautels Jacques, Larochelle Marie (1993). – « Constructivisme au travail. Propos d'étudiants et d'étudiantes sur leur idée de la science », *Aster*, n° 17 p. 34.

En cette période de restauration identitaire favorisant le retour des routines institutionnalisées et des certitudes fondatrices, les stratégies de « dérangement épistémologiques » visant un sujet producteur de connaissance, semblent réduites à des percées héroïques. Consensuellement l'école résiste en redevenant pour beaucoup ce rassurant lieu de mémoire commémorant à sa façon la vertu intégratrice des savoirs stabilisés et labellisés par l'institution. Les fils apprendront donc, ce que les pères sont censés savoir au moment où partout ailleurs, dans les domaines de la culture vivante, on interroge les conditions de production et de diffusion de ce qui prétend se faire passer pour le savoir (22). À l'école, point de suspicion sur la valeur de ce qui s'y expose, ce serait dangereux pour la jeunesse qui a besoin de vérités simples et universelles. Veuillez regarder le tableau, s'il vous plaît, tout est prêt pour la leçon !

C'est bien aussi cette mise en tableau qui explique cette incapacité de l'école à envisager le temps autrement que sur le mode programmé dans les emplois du temps du jour, de la semaine, du mois... Temps uniformisé, spatio-temporalisé disait Bergson, il est bien celui de la morne répétition des heures et des jours de classe aménageant ces vides de la mémoire où ne s'inscrivent bientôt plus que les peurs des contrôles... Mais cette absence de relief rejoint de manière tellement cohérente la fonction répétitive des savoirs sans histoires, qu'il ne faut guère s'étonner que la taylorisation, chassée de l'usine, retrouve ici, à l'abri des intentions progressistes hautement proclamées, une éternelle jeunesse (23).

Comment, dans ces conditions, c'est-à-dire dans la reprise quotidienne de ce qui a toujours déjà été établi ailleurs et par d'autres, pourrait-il se passer quelque chose entre les savoirs et les élèves ? Car, réintroduire la dimension du temps impliquerait de repenser pour chacun l'appropriation de ces savoirs à travers une histoire unique faite d'événements, d'oublis et de remémoration, attestant ainsi de la profondeur d'un travail sur soi déclenché par une vraie rencontre.

22 - Ainsi, entre autres exemples, la construction de l'objet pour l'historien qui n'est donc jamais immédiatement donné. S'agissant de « l'homme grec » comme objet-construit, J.-P. Vernant en souligne ainsi les caractéristiques : « *Le personnage qui se dessine au terme de l'étude présente moins une figure unique qu'un visage éclaté en une multiplicité de facettes reflétant les divers points de vue que les auteurs de cet ouvrage ont choisi de privilégier* ». *L'homme grec* (1994) ouvrage collectif sous la direction de J.-P. Vernant, Seuil.

23 - « À l'école il n'y a pas suffisamment de temps pour que les enfants construisent graduellement des modes de pensée adéquats à la compréhension des processus : les situations de conflit gérées par l'enseignant visent à produire un ajustement rapide entre ce que chaque enfant pense et ce que tous doivent savoir ». Caravita Maria Arcà-Silvia (1993). - « Le constructivisme ne résout pas tous les problèmes », *Aster*, n° 16, p. 90.

LA CATÉGORISATION DU VISIBLE

Et s'il s'agissait d'abord et tout simplement de dire ce que l'on voit? Chacun dans ce domaine serait bien capable de nommer ce qui se présente à lui en situation d'observation, puisqu'apparemment, il n'y a pas d'obstacle entre l'œil et ce qu'il voit, la transparence et l'isotropie parfaite du milieu garantissant l'exactitude de l'enregistrement.

Il faudrait pourtant revenir sur cet art qu'a l'œil de ne pas y toucher, de laisser entendre qu'il traite les choses comme elles sont, sans rien déranger du spectacle du monde. Comme s'il savait, lui, se maintenir à distance convenable, à la différence des autres sens, toujours plus ou moins engagés et englués dans la matérialité sensible.

En tant qu'organe de la vision, l'œil s'avère, en effet, être un moyen peu fiable, non seulement parce qu'il traduit et trahit à sa façon les sensations visuelles, comme le montre l'abondante littérature des illusions perceptives de Descartes à la Psychologie de la forme, mais aussi et surtout, parce qu'il est l'œil d'un corps engagé dans l'expérience du monde. Ainsi, on ne voit pas les objets de la même façon lorsque la présence d'autrui est potentiellement envisageable et lorsque cette présence se trouve radicalement exclue. C'est ce que montre admirablement M. Tournier en décrivant l'expérience perceptive de Robinson Cruséo sur l'île d'Esperanza, assiégé par des objets « dont les contours deviennent plus aigus parce qu'ils ne sont plus tenus en respect par autrui. » (24)

En général, nous avons du mal à admettre cette immersion du regard dans le flux des êtres et des choses parce que l'œil se nourrit d'une diversité sensible qu'il transforme en tableaux successifs? Sens des surfaces et des limites strictes, il annule dans l'apparente immédiateté de ce qu'il cerne ce qui l'a rendu possible.

Ne pouvant le saisir en flagrant délit d'accapement et d'engloutissement de ce qui fait qu'il voit ce qu'il voit, nous sommes donc contraints de recourir à des détours qui nous permettront, peut-être, de reconstituer cette genèse souterraine des formes du visible.

En forme d'avertissement salutaire, il faudrait d'abord revenir au texte aujourd'hui centenaire de Paul Valéry *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci* (25), parce qu'il constitue un texte de protestation à l'égard d'une forme de vision tellement naturalisée qu'elle confond saisie et reconnaissance, comme si le concept avait toujours

24 - Tournier Michel (1972). - *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, Gallimard (coll. Folio).

25 - Valéry Paul (1894). - *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci*, Idées, Gallimard, 1^{re} édition.

déjà colonisé la rétine : « La plupart des gens y voient par l'intellect bien plus que par les yeux. Au lieu d'espaces colorés, ils prennent connaissance de concepts. Une forme cubique, blanchâtre, en hauteur, et trouée de reflets de vitres est immédiatement une maison pour eux : la maison ! Idée complexe, accord de qualités abstraites. S'ils se déplacent, le mouvement des fils de fenêtres, la translation des surfaces qui défigurent continûment leur sensation leur échappent ; car le concept ne change pas. Ils perçoivent plutôt selon un lexique que d'après leur rétine, ils approchent si mal les objets, ils connaissent si vaguement les plaisirs et les souffrances d'y voir qu'ils ont inventé les beaux sites. »

Propos de poète, dira-t-on, pour ne pas rompre avec la rassurante appartenance à un cadre commun supposé stable et dont la remise en cause n'est jamais ressentie comme nécessaire. Habituellement l'œil découpe, distingue, classe avec une telle spontanéité, qu'il n'y a rien à en dire, puisque chacun est supposé procéder ainsi. Aller au-delà de l'acceptation et de l'usage de ce sens commun pratique demande donc un effort coûteux et incongru, toujours plus ou moins rapporté à un besoin d'originalité en rupture avec l'expérience d'universalisation immédiate : « tout autre que moi verrait la même chose »...

Si l'on persiste pourtant dans l'investigation des limites et délimitations des formes du voir nous pourrions, peut-être, mieux comprendre ce à quoi il a bien fallu adhérer pour porter une communauté de vues.

Dans *Les Règles de l'art*, Pierre Bourdieu réalise ce geste iconoclaste d'une « *exploration des conditions et des conditionnements historiques de l'œil du quattrocento.* » (26) Contre la prétention à l'universalisation immédiate qui habite toute contemplation d'œuvres sacralisées, comme le sont celles de Piero della Francesca ou de Botticelli, il montre l'appartenance de l'œil de la Renaissance à un champ social et culturel particulier.

Entreprendre une genèse sociale de l'œil revient d'abord, par-delà l'admiration convenue, à restituer les conditions sociales de production des tableaux notamment à travers « l'institutionnalisation des formes » qui dictent aux peintres ce qu'ils ont à faire. C'est ensuite, confronter le regard pur du spectateur d'aujourd'hui, résultant d'une longue fréquentation des œuvres et des lieux choisis, à la dureté des contrats du temps : les clients précisent la surface peinte, la nature des matériaux, exigent du bleu d'outremer à quatre florins l'once qui ne doit pas être confondu avec son substitut économique le bleu allemand, mais se méfient aussi d'un étalage ostentatoire de richesse qui les désigneraient comme nouveaux riches. C'est enfin, revenir contre l'intemporalité de la création esthétique, à la construction « *des schémas de perception et d'appréciation que le peintre et les spectateurs engagent dans leur vision du*

26 - Bourdieu P. (1992). – *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Seuil.

monde et dans leur vision de la représentation picturale du monde. » (27) Ces schémas pratiques investis dans l'expérience ordinaire de l'écoute des sermons, de la mesure du tas de blé, d'une pièce de drap, de la résolution de problèmes d'intérêts composés, présentent la remarquable propriété de s'appuyer sur le développement de la proportionnalité au moment où l'apparition du purgatoire dans l'ordre spirituel coïncide avec la naissance de la banque dans l'ordre temporel (28).

Ce détour par l'œil de la renaissance définit aussi, assez bien, les conditions du bonheur de voir lorsque « l'intromission du corps socialisé et d'un objet social satisfait tous les sens socialement institués » (29) : vue, toucher... mais aussi sens économique et sens religieux. Nous sommes soudainement très proches du plaisir de l'observateur habitué des fonds de classe, lorsque « les choses et les dispositions sont immédiatement accordées » (30), et que l'œil en tant que produit du champ auquel il s'applique (l'enseignant-observateur est généralement un élève qui a réussi), se repose de ce qui fait sens et valeur pour lui.

Contre la prétention à l'objectivité et à l'universalité du point de vue qui annule toute reconnaissance des conditions de sa propre lecture, il semble donc salutaire de rompre avec la représentation d'un univers scolaire où tout semble se passer entre les savoirs et les hommes sans que ce qui se construit au jour le jour, à travers la fréquentation de « la salle des profs », les différents conseils, les multiples déplacements dans l'établissement, les formes différenciées de prise de parole, soit réellement pris en compte.

C'est pourtant, ce formidable processus d'adhésion implicite aux codes et aux structures déjà en place qui fait que l'on finit par voir et dire les choses « comme un vrai prof », pour reprendre le propos de stagiaires nouvellement débarqués. Assurément, il serait temps que cette inscription des pratiques dans un rituel quotidien qui laisse finalement peu de place à l'initiative personnelle, soit reconnue comme telle.

Ce qui supposerait aussi que cela soit digne d'intérêt, or, cette expérience de façonnage des schémas pratiques constamment à l'œuvre dans la quotidienneté professionnelle, renvoie à la dimension non noble du métier, c'est-à-dire celle qui ne ressortit pas à l'art du propos professoral. On mesure là, toutes les difficultés auxquelles s'expose, alors, une telle analyse aussi bien pour les impétrants que pour les professeurs chevronnés.

27 - Bourdieu P., *op. cit.*, p. 437.

28 - Le Gaff J. (1981). - *La naissance du purgatoire*, Gallimard.

29 - Bourdieu P., *op. cit.*

30 - Bourdieu P., *op. cit.*

L'une des autres caractéristiques du processus de catégorisation mis en œuvre par l'observateur, c'est son appartenance à l'univers de l'écrit, appartenance qui n'est guère interrogée, elle non plus, dans les analyses habituelles des conditions de l'observation des pratiques de classe.

Tout se passe ordinairement comme si l'écriture était apparemment asservie à l'activité de perception des événements de la situation d'enseignement. Auxiliaire de l'œil en quelque sorte, elle permettrait de retenir et d'organiser ce qui a été saisi de la dynamique du discours et des interactions. Alors qu'il faudrait, en inversant l'apparente succession du vu et du noté, se demander comment cette forme d'enregistrement, dont le rapport d'inspection a constitué pendant longtemps la référence majeure, détermine de manière rétroactive les modalités du voir.

Voir pour dire, dans le cas de l'entretien entre l'observateur et le stagiaire, aussi bien que voir pour écrire, dans le cas de la rédaction de notes à usage interne préparant le rapport final, c'est, assurément s'apprêter à voir autrement ; même si cette détermination par l'aval passe quelque peu inaperçue.

Plus largement, il y aurait toute une investigation à mener sur l'appartenance de l'œil à la raison graphique (31) qui impliquerait un remaniement général des perspectives. On sait que l'écriture a apporté une transformation essentielle dans la mise en ordre des choses : ainsi par le biais des tableaux des classements et des listes, chaque chose « s'est vue attribuer une position unique à l'intérieur d'une matrice immuable » (32) en même temps qu'émergeait le pouvoir et la compétence du scribe devenu lecteur supposé d'une structure inaccessible à ceux qui la vivaient.

118

En ouvrant à la connaissance du caché, l'écriture a donc confié pouvoir et autorité à ceux qui détenaient les secrets de la mise en ordre. Peu à peu, les choses ont fini par ressembler à leur description, réalisant ainsi l'adéquation du prévu et du constaté au prix de l'asservissement du réel à sa représentation graphique. Ce qui compte, désormais, ce ne sont pas les choses elles-mêmes, mais la manière dont elles sont décrites, et malheur alors à ceux qui « oublient la représentation de l'objet pour réagir à l'objet de la représentation. » (33)

Il n'est donc pas surprenant que l'observateur des situations de classe se trouve crédité par les observés d'une sorte de modèle à usage interne, certains disent « modèle IUFM » à partir duquel il est censé, en connaissance de cause, mesurer les écarts affectant la pratique d'enseignement observée.

31 - Goody Jack (1979). - *La raison graphique*, Éditions de Minuit.

32 - Goody Jack, *op. cit.*

33 - Lahire Bernard (1993). - *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL. Ainsi, les élèves et les adultes des classes populaires en refusant de prendre acte de l'excellence scripturale s'excluent d'eux-mêmes de l'univers culturellement fondé.

Sujet supposé détenteur d'un texte de référence, l'observateur est alors légitimement fondé à dire les manques et les insuffisances, mais c'est justement ce crédit et cette supposition qui seraient à interroger : comment se sont-ils constitués, à partir de quelles nécessités institutionnelles, et en articulation avec quels besoins personnels d'exercer un pouvoir décisionnaire ?

D'ailleurs, avec quoi est supposé s'écrire le texte du savoir pédagogique ? L'investigation devrait également se poursuivre dans cette direction, car elle touche précisément aux échanges entre observateur et observé.

Ce qui frappe souvent le débutant c'est qu'il ne dispose pas, lui, des mots qui conviennent : partagé entre le constat d'une insuffisance lexicale : « je ne sais pas comment ça se dit », et une ironie compensatrice : « tiens, ça se dit comme ça ? », il voudrait bien comprendre les règles et les enjeux de ces échanges autour des pratiques de classe.

On peut, bien sûr, insister sur l'exigence d'une fonctionnalité minimale des moyens de description ou de désignation que l'on se donne pour porter de ce qu'on voit, en évitant ainsi l'usoge emblématique d'expressions censées garantir un certain niveau d'expertise, mais c'est peut-être penser un peu vite, que tout pourrait être réglé par une volonté de clarification réciproque et supposer, surtout, que nous disposons d'un langage comme d'un outil qui permettrait de parler univoquement de ce que l'on aurait vu ensemble.

Comment expliquer, pourtant, que certains aspects seulement des situations d'enseignement soient pris en compte ? Pourquoi certaines configurations conceptuelles constituent-elles des moyens d'analyse quasiment obligés de ces situations alors que d'autres paraissent déconseillées voire interdites ?

119

Qu'on le veuille ou non, « les mots pour le dire » portent les marques des débats et des compromis qui appartiennent aux univers dans lesquels on a commencé à les utiliser ou à les accepter, faute de mieux, avec toutes les équivoques des consentements implicites et des accords supposés. Qu'est-ce qu'on manipule, aujourd'hui, par exemple, à travers une expression comme celle de « situation d'enseignement », entre la *Geworfenheit* présartrienne, l'innovation pédagogique des années 80 et la labellisation officielle de la « situation d'enseignement » avec l'arrêté du 30 avril 1991 (34) portant organisation de l'épreuve professionnelle des CAPES ?

À moins d'en faire un usage exclusivement protecteur, un discours ne se construit pas avec des parpaings, et il devient alors tout à fait nécessaire de mettre en relation les processus d'attribution de sens : « là, vous avez dit... là, vous avez fait... » avec les

transformations affectant l'univers des rapports sociaux : qu'est-ce qui suscite, autorise, oblige... le passage à d'autres formes de discours ? Ainsi, les tensions actuelles entre le disciplinaire, le didactique et le pédagogique ne sauraient être appréhendées ni en dehors des enjeux de pouvoir auxquels ils participent ni en dehors de la signification qu'ils revêtent par rapport à l'histoire personnelle d'un observateur des pratiques de classe (35).

Le moment où l'on parle de ce que l'on a vu avec notes et documents à l'appui, est aussi un moment de condensation qui correspond à la fixation /décision (36) du sens à partir du découpage de la réalité : quelque chose est prélevée, parmi une multitude d'autres possibles et désignée en fonction des ressources de la configuration verbale actuellement prégnante : activités des élèves, structuration, trace écrite, pour donner quelques exemples. On ne parle donc jamais de n'importe quoi, ni n'importe comment. Ainsi, observateur et observé se trouvent pris dans des mécanismes d'inclusion et d'exclusion, de choix rhétoriques qu'ils ne maîtrisent jamais totalement mais dont ils sont, d'une certaine manière, comptables l'un vis à vis de l'autre.

On voit donc qu'il ne s'agit pas de s'intéresser à l'interaction observateur/observé avec le seul souci de maintenir des conditions d'échange empreintes de tact et de courtoisie.

Au-delà des aléas de la mise en présence des discours et des points de vue (qu'est-ce qui d'ailleurs influencera vraiment l'évolution de l'un et de l'autre et à quelle échéance ?) (37), il paraît désormais nécessaire de maintenir une posture d'enquête renvoyant à une vigilance permanente à l'égard des formes dans lesquelles et par lesquelles se constitue le texte de l'entretien observateur/observé. Autrement dit, observateur et observé ont à œuvrer conjointement à une mise à jour permanente de l'articulation entre leur histoire personnelle et l'élaboration collective d'un discours sur et autour de l'observation des situations de classe.

35 - Pour la relation entre l'objet de l'observation et la trajectoire sociale on se reportera au prologue et à l'épilogue de l'ouvrage de B. Lahire. - *op. cit.* p. 285, conçu comme « le produit de la conversion, de la transformation d'une contradiction sociale vécue en activité systématique, réflexive et méthodique (en un mot scientifique) de recherche ».

36 - « Une telle fixation n'a pas lieu dans un "nulle part extra-temporel", mais dans un "où" qui a une demeure géographique, sociale, chronologique propre ». Enrico Artifoni, *Liber*, déc 1992.

37 - Dont on pourrait retrouver la formulation fulgurante dans cette phrase de J.A. Miller : « soudain une étincelle a fixé quelque chose pour moi ! » à la suite de ce billet laconique transmis par Lacan à Louis Althusser : « Plutôt bien votre gars ! » - Althusser L. (1993). - *Écrits sur la psychanalyse*, Stock-Imec, p. 299.

EN GUISE DE CONCLUSION

« L'acte de voir comporte un échec fondamental ; l'être s'y heurte à un obscur refus, il y découvre son impuissance. » (38) En retrouvant le versant racinien de l'histoire du regard, on retrouve aussi tout le soupçon qui s'attache désormais aux artifices cachés d'une observation considérée comme allant de soi. L'œil de l'observateur ne peut plus faire comme s'il ignorait le prix du partage des évidences consensuelles quel que soit le confort psychologique qu'elles offrent encore aujourd'hui.

On ne peut, bien sûr, préjuger de l'extension ou de l'approfondissement d'un tel soupçon que d'aucuns considèrent d'ailleurs comme une menace, une sorte de mauvais œil théorique, tant s'avèrent prégnantes les urgences et les habitudes de l'action en situation : « jusque-là on se débrouillait bien, et ce n'était quand même pas si compliqué ! »... Mais des exigences éthiques et épistémologiques semblent désormais converger pour rappeler à l'observateur ce dont il hérite, et ce qu'il met de lui-même dans ses dispositifs, ses techniques et ses instruments.

Au moment où des listes d'indicateurs de comportements attendus chez l'observé se substituent peu à peu aux normes inaccessibles de « l'intuition » de l'inspection, on doit revenir à cette donnée fondamentale : ce qui fait d'un enseignant en situation d'observation, un formateur, ce n'est ni l'équipement instrumental, ni la prose méthodologique empruntée à d'autres, mais l'examen sans complaisance de toutes les formes de défenses professionnelles qu'il aménage pour refuser ce qui ne lui est pas encore connu. C'est tout le sens d'un rapprochement avec le travail critique de Georges Devereux, au point de rencontre de la psychanalyse et de l'ethnographie, à l'égard de toutes les tentations objectivantes de ceux qui « essaient d'étudier les êtres humains, en se défendant eux-mêmes d'être humains » (39). Dès lors, la donnée la plus fondamentale de l'observation ne serait-elle pas ce qui se pose à l'intérieur de l'observateur ?

La formation à la pratique de l'observation est autant une entreprise de reconnaissance de ses propres limites qu'une connaissance de l'autre : chaque moyen mis en œuvre dans l'exploration du réel devrait, aussi, être interrogé comme une excroissance personnelle suscitée par certains aspects de la réalité observée. Freud et Heisenberg même combat donc, c'est-à-dire même intelligence des limites de l'investigation de l'analyste et du physicien, tenus l'un et l'autre de concevoir « la démarcation observateur-sujet comme un chevauchement constamment régénéré » (40).

38 - Starobinski Jean, *L'œil vivant*, op. cit., p. 86.

39 - Devereux Georges (1980). - *De l'angoisse à la méthode*, Flammarion. (L'édition originale date de 1967.)

40 - C'est le sens de la note de G. Devereux : « il vaut la peine de remarquer que la réinsertion opérée par Einstein du physicien dans l'expérience physique et la réinsertion opérée

On pourrait dire de chaque classe observée ce que G. Devereux dit de chaque tribu : « Elle stimule chez l'observateur des pulsions névrotiques différentes, tournant vers celui-ci le profil qui est complémentaire du statut qu'elle lui a assigné et qui dissimule donc les autres »... mais on pourrait également rappeler qu'il appartient aussi à l'observateur de lutter contre cet accaparement situationnel par la prise en compte du caractère inéluctablement segmentaire de ce qui lui est montré « en faisant que l'autoreprésentation segmentaire ne soit pas donnée pour le tout ».

Contre la prétention à une neutralité si hautement et si fréquemment proclamée pré-supposant séparation et clarification des rapports observateur/observé, il faudra bien accepter de comprendre l'observation d'une classe autant comme une transformation de celui qui observe que de « l'objet » observé. Ce qui revient, aussi, à renoncer au fantasme d'une explicitation totale (41) impliquant la liquidation de ce que l'on prétend étudier, pour travailler sur l'écart jamais comblé – mais est-ce un échec ? « entre constructions nécessitantes et compréhension participante » (P. Bourdieu).

par Freud de la personne du thérapeute dans la situation thérapeutique, coïncident, dans le temps, avec les efforts de bien des analystes du comportement pour exclure l'observateur de l'expérience », p. 388, note 3, *op. cit.*

41 - ... à la Pierre Vernier (cf. Butor, *Degrés*, 1960).