

BAUDOIN Jean-Michel, FRIEDRICH Janette (éd) (2001). – *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 348 p.

La dernière livraison de la revue « Raisons éducatives » élaborée par des collègues de l'université de Genève propose un repérage des théories de l'action, telles qu'elles s'affirment aujourd'hui dans le champ de la philosophie et des sciences sociales et rend compte de leurs développements dans les sciences de l'éducation. Il s'agit – selon les éditeurs de l'ouvrage – de faire dialoguer les diverses théories de l'action, issues de domaines et de problématiques différentes et d'en repérer les éléments les plus fructueux pour les recherches en sciences de l'éducation.

La première partie de l'ouvrage discute les apports des théories de l'action. Celles-ci ne constituent pas un paradigme unifié mais s'alimentent, pour l'essentiel, à quatre grands courants théoriques. La sémantique de l'action fonde la distinction fondamentale entre action, mouvement et événement, à la suite du dernier Wittgenstein et des travaux d'Anscombe et de Von Wright. Mais l'action est aussi abordée, depuis le « *linguistic turn* » par l'étude du langage d'action ou du langage comme action (Austin, Seorle). Cependant, l'intentionnalité spécifique de l'action reçoit également une élaboration phénoménologique à travers l'attention au monde vécu et aux donations de sens que confèrent les sujets à leurs actes (Ricoeur). Enfin la théorie de l'agir communicationnel (Habermas) fournit le cadre théorique de nombreuses recherches en sciences sociales. Malgré cette diversité d'inspiration, on peut effectivement souligner quelques convergences majeures. Par exemple, l'attention à la dimension réflexive de l'action, telle qu'elle est portée par l'acteur lui-même auquel on reconnaît une compétence interprétative, entraîne une certaine réhabilitation du sens commun sans que cela conduise pour autant à l'abandon de la position distanciée du chercheur.

179

À travers l'article de Patrick Pharo, on mesure bien les bénéfices que peut tirer la recherche en sciences sociales et plus particulièrement en sciences de l'éducation du renouveau de la théorie de l'action, d'inspiration analytique. Pour Pharo, les conflits d'interprétations relatifs au sens des actions ne doivent pas faire oublier les nombreux cas d'unanimité qui supposent que soit repérable un sens logique, irréductible, de l'action. Ainsi en est-il des actes « civils » (ceux qui visent autrui en sachant qu'il aura connaissance de cet acte et de façon à ce qu'il en ait effectivement conscience, comme la louange, la réprimande, l'humiliation, l'ordre...). Pharo étudie le contenu langagier des actes, leurs effets cognitifs, affectifs et normatifs sur les destinataires, la position des émetteurs. Cette tentative de dégager un sens objectif de l'acte dans une logique de l'action montre bien que l'intentionnalité ne saurait se réduire à une perspective mentaliste, psychologique, mais qu'elle prend place dans des « institutions de sens » immanentes aux usages sociaux. Par là sont ouverts bien des passibles pour la recherche en sciences de l'éducation, autour des phénomènes de contrat ou d'institutionnalisation du savoir.

Tout en reconnaissant leur dette à l'égard des différents modèles théoriques qui renouvellent les conceptions de l'action, les contributeurs en soulignent plusieurs limites. Ce qui est fortement suspecté, c'est l'idée de l'acteur rationnel tel qu'elle est reprise par la tradition philosophique depuis Aristote, puis par la théorie Weberienne en sciences sociales. Hans Joas s'attache ainsi à déceler trois présupposés de cette conception de l'action. En s'appuyant sur la pensée de Dewey, d'Heidegger et de Simmel, il conteste la portée du schéma « moyen-fin » dans lequel il voit moins un modèle causaliste qu'une grille interprétative, mobilisée après coup par l'acteur pour comprendre son action. De même, la théorie de l'acteur rationnel suppose une parfaite maîtrise du corps, d'ailleurs réduit à un simple instrument. Enfin, elle implique l'idée d'une autonomie de l'action, autonomie que l'on peut contester du point de vue d'une philosophie de la créativité issue de Nietzsche.

Le privilège de l'acteur rationnel, avec son schéma délibératif classique impliquant intentionnalité et antériorité des motifs sur l'action, peut également être attaqué du point de vue d'une conception qui plonge l'action dans le devenir de l'ego (Janette Friedrich à la suite de Schütz), devenir qui ne se réduit pas aux représentations justificatrices que l'acteur en veut bien fournir. Dans une inspiration bergsonnienne, l'auteur distingue les réinterprétations de l'action dans un temps spatialisé du devenir effectif de l'ego dans la durée créatrice.

À interpréter ce devenir de l'ego dans la perspective holistique de Whitehead on sera conduit, avec Claude de Jonckheer, jusqu'à relativiser les distinctions fondatrices de la philosophie de l'action. Si l'on admet que le capitaine Achab du *Moby Dick* de Melville, est agi autant qu'il agit, alors l'action doit être conçue comme un événement du monde créateur. L'action est bien « préhension » au sens de Whitehead. C'est bien un événement du monde créateur qui s'exprime à travers l'organisme et par les micro-décisions continues et inconscientes qui jalonnent le devenir sujet de cet organisme.

Il se pourrait donc bien que le soi-disant renouveau des théories de l'action (dans la philosophie analytique ou la phénoménologie de l'intentionnalité) ne nous ramène finalement au modèle classique de l'acteur individuel, rationnel, coupé de la société comme de l'histoire. Reste alors à réduire l'action à un schéma mental, lui-même interprété comme un calcul et livré désormais, tel quel, aux neurosciences. Yves Schwartz, s'inspirant de l'apport critique du marxisme, dénonce vigoureusement cette conception exsangue de l'action en lui opposant l'idée d'activité. Il y a une opacité indépassable de l'action qui lui vient de son immersion dans l'histoire, de son enracinement corporel et des énigmes inhérentes aux processus créatifs. Bref l'action est une aventure qui engage un sujet dans des contextes, dans l'altérité et dans l'histoire. Ce qui entraîne l'acteur dans un travail sur soi dont la littérature s'efforce depuis toujours de rendre compte.

Dans un article qui opère la transition entre la première partie, philosophique et la deuxième centrée sur les sciences sociales et de l'éducation, Jean-Paul Bronckart rappelle que les sciences sociales se sont constituées dans une dissociation entre recherche fondamentale et champ pratique. Il décrit comment – sous l'influence de la pensée de Piaget – les sciences de l'éducation se sont définies comme sciences appliquées en faisant l'impasse sur l'agir humain. L'analyse des pratiques de formation constitue pourtant l'axe central de ces sciences. Il faut donc élaborer une conception générale de l'action dans le cadre de l'interactionnisme social et du monisme matérialiste. Ce qui exige le repérage des traits de l'agir humain et des conditions d'identifications des dimensions intentionnelles. Plus fondamentalement, une telle théorie exige de reconnaître les conditions de formation de la personne dans et par l'action et dans une dialectique entre pré-construits culturels et créativité individuelle.

On peut voir, dans le texte de Bronckart un essai pour relier action et activité. Dans un même esprit, Marie-Noëlle Schurmans tente d'articuler la perspective structuro-fonctionnaliste de l'école de Durkheim et celle des courants interactionnistes dans lesquels le schème actantiel se substitue au schème causal. Mais ne faut-il pas dépasser ces deux courants, comme le montrent bien des tentatives sociologiques actuelles ? Dans la perspective d'une théorie de la transaction sociale l'auteur esquisse, pour sa part, une méthodologie d'analyse des dilemmes de l'action qui reconnaît les contraintes contextuelles tout en renvoyant à une éthique de la responsabilité.

La deuxième partie de l'ouvrage aborde la question de l'action dans les sciences de l'éducation. Hors de toute perspective applicationniste, il s'agit de savoir quels échos les théories de l'action (et plus généralement l'attention à l'action et aux acteurs) reçoivent dans les recherches en éducation.

Une première ligne de recherche concerne la modélisation de l'action de l'enseignant. Dans ce cadre, Gérard Sensevy dénonce les deux obstacles que constituent le modèle structuraliste de l'action et le modèle rationaliste de la décision. Contre tout réductionnisme il s'agit bien ici de concevoir l'action d'après un modèle « sur-jacent » comme une interaction organisme/milieu. L'auteur s'attache ainsi à élucider le sens anthropologique des actions didactiques et propose un modèle de l'action enseignante en référence aux institutions de sens. Dans une perspective semblable, quoique plus sémiologique, René Rickenmann propose, à partir de séquences d'Arts plastiques, d'analyser les situations didactiques comme des procès d'interprétations de signes dans une dialectique entre significations sédimentées (voire stéréotypées) et créations de significations nouvelles.

Si ces deux auteurs s'inspirent de la philosophie analytique, c'est plutôt un modèle économique de l'action que propose Elisabeth Chatel. Elle envisage ici l'éducation

comme production de richesse et la leçon comme une tension entre l'incertitude introduite par le maître pour créer l'énigme et la réduction de cette incertitude dans la visée de transmission d'un savoir légitime.

Une deuxième ligne de recherche concerne le rapport du sujet à son action. Yves Clot s'interroge sur les implications méthodologiques de la réflexivité de l'agir à partir de la méthode du sosie. S'inspirant de Vygotski, il dénonce les illusions d'un accès direct à l'action passée. Toute réflexion sur l'action constitue en réalité une nouvelle action médiatisée par le langage et l'intersubjectivité. Et l'objectivité ne peut être atteinte que dans une perspective qui accompagne le développement de la conscience. Par le dialogue avec le sosie, il ne s'agit pas de retrouver la vérité de l'action passée mais plutôt de « développer » cette action, ce qui est la transformer. L'acteur prend alors une posture exotopique et se transforme en transformant son action en pensée.

C'est une autre méthode d'élaboration du vécu, l'autobiographie par les histoires de vie, qu'aborde Jean-Michel Baudouin. L'auteur, à partir des propositions de Paul Ricoeur et du renouveau des méthodes d'analyse textuelle, examine les dimensions épistémologiques du récit de vie comme *mythos* (mise en intrigue) et comme *mimesis* (représentation de l'action). Dépassant l'alternative de la compréhension et de l'explication, l'herméneutique convoquée ici, travaille l'analogie du texte et de l'action, suggérée par Ricoeur. Le texte est bien « comme l'action » par les opérations langagières qu'il effectue, mais il n'est pas l'action dans la mesure où la vie remémorée, la vie racontée n'est pas la vie vécue. Mais la transposition du vécu au raconté, avec sa rhétorique propre, fournit précisément un accès aux foyers d'investissement du sujet qui peuvent alors être travaillés dans une perspective de formation. Par ailleurs, l'intérêt du récit de vie ne tient pas seulement au dévoilement de parcours singuliers. Cette pratique permet également d'accéder à des modèles génériques de dynamiques formatrices comme parcours entre zones identitaires, proximales et distales.

L'analyse de l'action, des pratiques – demande Jean-Marie Barbier – peut-elle toutefois constituer un champ de recherche spécifique, irréductible aux découpages disciplinaires traditionnels? Et si oui à quelles conditions épistémologiques, théoriques, méthodologiques? Contrairement aux objets scientifiques traditionnels, les pratiques (formation, thérapie...) sont délimitées par les significations que leur accordent les acteurs et elles revêtent nécessairement des dimensions de singularité, de temporalité et d'insertion contextuelle que les disciplines constituées ne peuvent prendre en compte. Plusieurs conditions épistémologiques sont donc requises: distinction entre recherche d'intelligibilité de l'action et recherches finalisées, élargissement des critères de validité issus des démarches expérimentales, conception de la recherche comme une pratique demandant, elle-même, une élucidation épistémologique. Mais

une telle praxéologie exige également des modélisations transversales, holistes, croisées, situées, historisantes et dynamiques. Enfin, sur le plan des méthodes, il convient – dans le recueil des données – de distinguer autant que faire se peut le sens que les acteurs confèrent à leurs actes des significations qu'ils en communiquent au chercheur. Ce qui implique le recours à des méthodologies croisées comme l'analyse du travail, des trajectoires individuelles et du discours. Reste à distinguer – plus rigoureusement qu'on ne le fait dans les formations par la recherche – l'accès des praticiens à l'intelligibilité de l'action et la recherche proprement dite, laquelle requiert des conditions bien spécifiques de formalisation et de socialisation des savoirs.

Cet ouvrage très stimulant propose une réflexion épistémologique de haut niveau que l'on peut rapprocher du travail dirigé par Bruno Maggi, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, 2000. Certains contributeurs (Swartz, Barbier, Clot) ont d'ailleurs collaboré aux deux livres.

Ces travaux montrent bien l'intérêt – pour les sciences de l'éducation – du renouvellement des théories de l'action qui devraient permettre de mieux modéliser les pratiques éducatives et de mieux armer aussi la vigilance épistémologique en matière d'enquête sur les pratiques ou le vécu des acteurs. Soulignons quelques pistes déjà largement ouvertes : l'appréhension de la logique de l'action dans des institutions de sens, la dialectique herméneutique de voilement et de dévoilement dans l'élaboration réflexive de son vécu par l'acteur, enfin l'insertion de la réflexivité de l'action dans une logique communicationnelle impliquant un partenariat de sens entre acteur et chercheur dans une dimension formatrice.

Mais ces contributions soulignent également la nécessité d'une critique sans concession de quelques présupposés extrêmement réducteurs (véhiculés en particulier par la philosophie analytique), et qui ramènent l'action à un phénomène décontextualisé, au calcul rationnel d'un individu abstrait. Cette nécessité d'une incarnation de l'action (dans le corps propre, dans l'inconscient, dans la société et dans l'histoire) est bien marquée dans les idées d'activité ou de pratique. D'ailleurs, l'action est moins calcul qu'effort vital et pour tout dire, expérience.

Car c'est bien une théorisation de l'action comme expérience qu'appelle l'ensemble de ces contributions qu'on pourrait prolonger en articulant les acquis du pragmatisme (Dewey), de l'herméneutique (Gadamer) et de l'agir communicationnel (Habermas, Ferry). Car l'action est à la croisée de l'expérimental et de l'expérientiel, du problème et de l'épreuve, de l'intime et du sens partagé.

Michel FABRE  
 Université de Nantes  
 Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN).