



Thèse

2005

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

La construction d'une posture alternative en préalable à l'enquête sur les représentations : le rapport théorie-pratique comme objet problématique

---

Seferdjeli, Laurence

**How to cite**

SEFERDJELI, Laurence. La construction d'une posture alternative en préalable à l'enquête sur les représentations : le rapport théorie-pratique comme objet problématique. Doctoral Thesis, 2005. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:376

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:376>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:376](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:376)

UNIVERSITÉ DE GENÈVE  
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

LA CONSTRUCTION D'UNE POSTURE ALTERNATIVE  
EN PREALABLE A L'ENQUÊTE SUR LES REPRESENTATIONS :  
LE RAPPORT THEORIE-PRATIQUE COMME OBJET PROBLEMATIQUE

THESE

présentée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université  
de Genève pour obtenir le grade de Docteur es Sciences de l'éducation

par

Laurence SEFERDJELI

sous la direction de  
Marie-Noëlle Schurmans

Thèse no 350

Genève

2005

## Jury de thèse :

Marie-Noëlle Schurmans, Université de Genève  
Janette Friedrich, Université de Genève  
Jean-Paul Bronckart, Université de Genève  
Claude de Jonckheere, Haute école de travail social

## Remerciements

« C'est un peu trop familial » m'a-t-il dit lorsque je lui ai parlé de la composition de la commission puis du jury de ma thèse.

En effet, c'est bien l'allure improbable qu'a pris l'univers dans lequel ma thèse et moi avons grandi.

Ce sont là quelques-uns de ses membres, mais d'autres encore ont compté, Nicky, Maryvonne, Kim et Annie, mes copines à l'école et à la récréation, Sylviane, Majid et les autres qui, du dehors, se moquent et m'engagent à en rire,

Ceux du quartier qui m'ont traîné sur les sentiers sans cesser de m'encourager, Nour, Selim et Ghani tout proches, et dont je prends soin.

Remercie-t-on sa famille ?

Non, on est là, on s'en soucie.

Dans le champ de la formation aux métiers de la santé et du social, les discours rendent fréquemment compte d'une tension entre théorie et pratique. En tant qu'objet d'étude, le rapport théorie-pratique n'est pas un phénomène observable ; pour l'appréhender, l'environnement théorique disponible offre la possibilité de le traiter comme une représentation.

Cependant, l'épistémologie de la théorie des représentations sociales se caractérise par l'absence de thématization du rôle du langage et de la pratique dans la constitution, le maintien ou la transformation des représentations. L'examen des méthodes en vigueur permet de rendre visible les présupposés de ce courant et, notamment la conception de l'entretien comme un réservoir de représentations.

L'adoption de conceptions épistémologiques alternatives modifie la constitution même de l'objet, en montrant la temporalité du discours et sa contribution aux processus d'élaboration des représentations. Enfin, la mise en contexte historique de ces notions éclaire leur usage dans le sens commun.

## SOMMAIRE

<b>Introduction</b>	5
L'exploration	7
Trois étapes	7
<i>Première étape exploratoire : les associations libres</i>	7
<i>Seconde étape exploratoire : les entretiens non-directifs</i>	8
<i>Troisième étape exploratoire : les entretiens semi-directifs</i>	9
Le questionnement	9
Première piste concernant les représentations	11
Seconde piste concernant le rapport théorie-pratique	12
<b>Chapitre 1 : La théorie des représentations sociales</b>	14
Le schéma de base	16
Le social et le langage dans la théorie des représentations sociales	18
Le rapport entre pratiques sociales et représentations sociales	22
Des propositions alternatives	29
<b>Chapitre 2 : Une alternative critique à la théorie des représentations sociales</b>	32
Qu'est-ce que la réalité ?	36
Qu'est-ce que la connaissance ?	38
De la signification au signifié	43
« La phrase est une représentation de la réalité »	48
Les formes langagières comme formes expressives individuelles	49
Les apports de Saussure : la valeur et le système	50
Bref intermède	53
Développements tardifs	54
Le rapprochement des positions	58
Synthèse et transition	64
<b>Chapitre 3 : Discussion sur la mise en œuvre des méthodes</b>	67
La technique des associations libres	67
L'entretien de recherche	78
« <i>Théorie</i> »	80
« <i>Pratique</i> »	81
« <i>Rapport ou lien théorie-pratique</i> »	83
Tableau de synthèse de l'analyse	89
Commentaires du tableau de synthèse	90
Les résultats de la phase exploratoire	91
<b>Chapitre 4 : l'examen des méthodes</b>	96
La technique des associations libres	96

Le contexte de production des données	101
L'entretien de recherche dans la littérature	104
<i>Le dispositif de recherche</i>	106
<i>Le discours de l'interviewer</i>	106
<i>Le discours de l'interviewé</i>	107
<i>Conclusion de la recherche expérimentale</i>	107
Discussion	110
Synthèse intermédiaire	119
L'analyse de contenu	121
Synthèse	123
<b>Chapitre 5 : l'entretien comme pratique sociale</b>	126
Qu'est-ce que communiquer, selon Eraly	131
<i>L'interaction matérielle</i>	132
<i>L'interaction compréhensive</i>	132
<i>L'interaction expressive</i>	133
<i>L'interaction verbale</i>	133
<i>La représentation</i>	133
Analyser l'entretien comme une pratique sociale	135
Synthèse de l'analyse	162
Du rapport théorie-pratique comme objet problématique	164
<b>Chapitre 6 : Du rapport théorie-pratique</b>	168
Des sens en usage	168
Les origines grecques	173
Theoria, praxis et poiésis	176
L'action morale	180
La prudence selon Aristote	182
Une vision contemporaine : deux modélisations	187
<i>Du discours à l'action</i>	188
<i>Savoirs théoriques et savoirs d'action</i>	191
<i>Synthèse</i>	196
Le sens des énoncés du discours	198
<b>Conclusion : Vers d'autres horizons</b>	202
<b>Bibliographie</b>	211

## INTRODUCTION

Dans le champ de la formation aux professions de la santé, du social et de l'éducation, les discours des professionnels rendent fréquemment compte d'une tension entre théorie et pratique. Cette tension exprime quelque chose de l'ordre d'une incompatibilité, d'une opposition entre deux univers inconciliables. Ces discours ne peuvent être considérés comme le produit de quelques individus isolés ; il suffit, en effet, d'examiner les formations dont ces professionnels sont issus pour mettre en évidence la dimension fortement structurelle de cette mise en tension de la théorie et de la pratique.

Un exemple l'illustre particulièrement bien : la tension entre théorie et pratique est inscrite au cœur même de l'organisation de l'enseignement en Sciences de l'Éducation (SED), à Genève, et ceci, dès son avènement en tant que champ disciplinaire nouveau, au sein de l'institution universitaire (Hofstetter & Schneuwly, 1999). La mission de l'université étant définie, outre l'enseignement et la recherche, dans les termes d'un service à la collectivité (Rege Colet, 1993), il apparaît que cette dernière fonction suscite régulièrement une mise en question des liens entretenus avec la société. Dans ce cas, « la tension constitutive entre ajustement aux besoins sociaux et politiques et quête d'une reconnaissance comme champ scientifique autonome s'est révélée un facteur puissant du développement des sciences de l'éducation » (Hofstetter & Schneuwly, op. cit., p. 109). Cette tension constitutive de l'avènement des sciences de l'éducation demeure un élément fondamental et permanent dont les réflexions et les agencements de programmes portent la marque à chaque étape de leur évolution. L'examen de l'organisation des études en atteste : la présentation, dans le catalogue des cours, des objectifs des trois filières conduisant à la licence manifeste

la préoccupation de prendre position quant aux conceptions du rapport entre théorie et pratique (Guide de l'étudiant 2000-2001, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation).

*Licence Mention Recherche et Intervention (LMRI)* : « Plus qu'un outil incontournable dans le but de rendre la pratique plus efficace, la recherche tient une place centrale dans cette mention. Le souci de l'efficacité immédiate n'est pas celui de la LMRI, (...) » (p. 22);

*Licence Mention Enseignement* : « La formation se passe en deux lieux et plusieurs temps : les étudiants se trouvent **en alternance** dans les établissements scolaires et à l'université (...). Ce découpage fait surgir un stéréotype qu'il faut immédiatement combattre :

- le temps de terrain n'est pas réservé à la pratique : il se définit par un certain rapport – (...) – entre théories et pratiques ; (...);
- le temps de travail à l'université n'est pas le temps réservé à la théorie : il se définit par un autre rapport entre théories et pratiques (...).

(...) Mais l'essentiel du dispositif consiste évidemment à transformer cette alternance de lieux et de moments en une véritable articulation des expériences et des représentations, en un entraînement intensif à une pratique réfléchie fondée sur des savoirs issus de la recherche, des savoirs professionnels, des savoirs d'action» (p. 31).

*Licence Mention Formateur d'Adultes* : « Dans un souci d'intégrer théorie et pratique de la formation des adultes, la formation dispensée articule deux types d'exigences : d'une part, le niveau académique des enseignements et, de l'autre, l'apprentissage sur le terrain de la profession de formateur d'adultes. » (p. 39).

Comme on le voit, même dans la filière dont la visée est le plus traditionnellement académique (LMRI), la référence est faite au rapport théorie-pratique. Et la tension sous-jacente aux formulations dans les trois mentions est le souci de se démarquer, selon des modalités spécifiques, d'une conception dominante qui met en opposition la théorie à la pratique.

Ce trait caractéristique des sciences de l'éducation est également à l'œuvre avec une remarquable acuité au sein du champ de la formation aux professions sociales et sanitaires dans la mesure où c'est l'ensemble du système de ces formations qui fonde son identité autour du découpage entre temps de formation théorique (à l'école) et temps de formation pratique (en stage). Toutes les formations aux professions socio-sanitaires reposent donc sur la question de "l'articulation théorie-pratique comme enjeu commun aux étudiants, aux professionnels et aux formateurs" (Dos Santos, 1998, p. 101). C'est par rapport à elle que se construisent les décisions et les prises de position et que se fait la réflexion sur l'organisation des situations de formation, ainsi que le suggère de Jonckheere (1995) : « pour leur permettre (aux étudiants) d'utiliser, après déconstruction et reconstruction, la théorie dans ce travail, pour que le modèle prenne en compte l'immanence des événements, pour qu'il ne soit pas vérité ou dogme, pour qu'il n'érige pas le travailleur social en expert, pour qu'il fasse surgir

de nouveaux savoirs, pour qu'il appartienne au champ esthétique-éthique, que faut-il enseigner et comment est-il judicieux de le faire ? ».

### **L'exploration**

En tant qu'objet d'étude, le rapport théorie-pratique n'est pas un phénomène observable. Pour l'appréhender, l'environnement théorique disponible offre la possibilité de le traiter comme une représentation sociale. C'est-à-dire comme "le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité" (Jodelet, 1989, p. 37). L'observation des représentations sociales, écrit encore cette auteure, « est, en effet, chose aisée en de multiples occasions. Elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques (...) » (op. cit., p. 32). L'une des fonctions qui leur est attribuée est l'orientation de nos conduites et de nos rapports sociaux. A l'intérieur du courant de recherche sur les représentations sociales, différentes tendances coexistent. L'une d'elles se centre sur la découverte du contenu des représentations sociales et sur leurs déterminations socio-historiques et positionnelles. Cette configuration théorique permet d'envisager le démarrage d'une enquête sur le rapport théorie-pratique dans une perspective descriptive et typologique: les catégories théorie, pratique et leurs rapports ne font pas l'objet d'une définition a priori. L'analyse a pour but de les construire sur la base du discours ou des propositions des interviewés. Les hypothèses ne sont pas formulées, sauf en termes généraux qui envisagent une diversité des conceptions et c'est une première question de recherche qui oriente l'exploration.

1. Quelles sont, au sein du champ des formations aux professions sociales et sanitaires, les conceptions de la théorie, de la pratique et de leur rapport, dans leur diversité ? Peut-on construire, à partir de cette diversité, une typologie fondée sur les modalités du rapport théorie-pratique ainsi que sur les valorisations divergentes attribuées à la théorie et à la pratique ?

### **Trois étapes**

#### *Première étape exploratoire : les associations libres*

Sur le plan méthodologique, l'usage de la technique des associations libres, c'est-à-dire "la production spontanée de termes évoqués au moyen de mots-stimuli spécialement choisis en rapport avec les objets d'études" (De Rosa, 1988, p.29), semble particulièrement indiquée pour constituer une première étape exploratoire concernant la première question de recherche. Cette technique permet en principe d'objectiver certaines dimensions de l'univers mental d'un groupe d'acteurs, ce que d'autres modalités de recueil de données ne parviennent pas à faire d'une manière aussi efficace (De Rosa, 1988, Le Bouedec, 1984). Objectiver signifie ici que les éléments recueillis par associations libres, sont stables, permanents et ne

sont pas indexés aux situations d'interlocution. Le premier recueil de données des conceptions de la théorie et de la pratique et de leur rapport s'est effectué auprès d'une population d'étudiants de première année universitaire en sciences de l'éducation à partir du mot-stimulus théorie. Sur cette base, les étudiants ont formulé par écrit les vingt premiers termes qui leur venaient spontanément à l'esprit. Ces termes ont alors été assemblés par paires et chacune d'elles évaluée par les étudiants sur une échelle à cinq degrés allant du "tout à fait semblable" à "pas du tout semblable" (technique de l'évaluation pairée, Monteil & Mailhot, 1988).

Comme prévu, l'analyse factorielle des correspondances révèle une proximité importante entre les termes *explication, compréhension, connaissance, savoir, science, étude, réflexion, analyse, recherche* rassemblés autour du terme inducteur *théorie*, de même qu'une opposition marquée vis-à-vis des termes *pratique et application*, mais l'information est encore insuffisante pour rendre compte des représentations sociales sur le plan de la diversité de leur contenu. A ce stade, on est assuré du rapport d'opposition qui lie les termes que les sujets ont eux-mêmes proposés par associations libres, de même que l'on peut esquisser les contours d'un champ sémantique regroupant ces termes et d'autres sur deux pôles opposés, au niveau central de la représentation, mais on sait peu de choses sur la manière dont ces divers éléments sont organisés et sur les éléments plus périphériques qui lui donnent sa spécificité.

#### *Seconde étape exploratoire : les entretiens non-directifs*

Cette étape effectuée, les premiers entretiens exploratoires doivent raisonnablement permettre d'étayer la relation d'opposition repérée par analyse, voire d'enrichir les termes de l'opposition et d'envisager une diversité des conceptions de la théorie, de la pratique et de leur rapport. Les interviewés ont été choisis en fonction de leur appartenance au champ de la formation aux professions sociales et sanitaires. Sollicités à partir d'une très brève présentation thématique : *qu'est-ce que la théorie, la pratique et leurs rapports dans le contexte de votre activité professionnelle*, l'examen du discours des interviewés autorise au moins deux constats:

1. Les entretiens sont riches, construits sur de longs développements et comprennent relativement peu d'interventions de l'interviewer. Autrement dit, les interlocuteurs comprennent ce qui leur est demandé, savent de quoi il s'agit, reconnaissent une chose nommée théorie, une chose nommée pratique et l'évidence d'un rapport entre ces deux choses. C'est un constat apparemment banal, il faudra y revenir.
2. D'une manière générale, parlant de théorie, les interviewés désignent les connaissances théoriques dispensées aux étudiants par l'école; parlant de pratique, ils font référence aux stages effectués par ces mêmes étudiants, parlant du rapport entre

théorie et pratique, ils mentionnent leur activité professionnelle auprès de ces étudiants. De ces thèmes assez généraux se dégage une représentation unique et fortement conventionnelle<sup>1</sup>.

A la suite de ces premiers entretiens, on peut se demander à quoi servent les représentations du rapport théorie-pratique dans l'activité quotidienne des personnes interviewées. Quelle part de la réalité décrivent-elles et en quoi permettent-elles de guider leur action ? Pourquoi enfin, excepté les termes *connaissance* et *pratique*, ne retrouve-t-on pas les éléments objectivés par les associations libres, censés constituer le noyau central de la représentation ?

### *Troisième étape exploratoire : les entretiens semi-directifs*

Examinons ensuite la troisième et dernière étape exploratoire. Elle cherche à diversifier à la fois le profil des sujets et les modalités de l'entretien par l'adoption d'un guide reprenant la thématique de l'activité professionnelle des personnes, mais sans référence aux objets théorie, pratique et leur rapport. Le guide d'entretien s'intéresse ainsi au vécu de la formation en alternance, à la résolution des problèmes rencontrés dans le travail et aux ressources qui servent à agir d'une manière légitime et conforme sur le plan professionnel. Un premier niveau d'analyse permet de souligner une caractéristique centrale de l'ensemble des discours. Lorsque que le guide d'entretien ne désigne pas les termes théorie et pratique à l'attention des interlocuteurs, ces derniers n'en font pas usage spontanément.

### **Le questionnement**

A son origine, mon travail de recherche avait une vocation classiquement empirique ; il s'agissait de rechercher, par des méthodes appropriées, une diversité de représentations de la théorie, de la pratique et de leurs rapports, conformément à la question de recherche qui initie l'exploration. Une seconde question de recherche envisageait ensuite de retenir la position des acteurs dans le champ comme facteur explicatif de la diversité des conceptions. C'est dans ce contexte qu'a pris place la phase exploratoire, mais à son terme, les différents constats ont engendré une certaine perplexité.

Si la première étape relative aux associations libres confirme la dominance d'un rapport d'opposition entre les mots *théorie* et *pratique*, le champ sémantique esquissé par la proximité des autres termes autour du mot *théorie* est surprenant. Car lorsqu'on met ces termes en rapport avec le contexte de passation du test, c'est la situation dans laquelle s'insère ce vocabulaire et les sujets qui en font usage qui est immédiatement convoquée : un cours de première année universitaire en sciences de l'éducation intitulé *Epistémologie de la*

---

<sup>1</sup> Au sens banal que nous fournit le dictionnaire : « Qui résulte d'une convention », ou « Conforme aux conventions sociales » puis, pour le terme convention, : « Ce qui résulte d'un accord réciproque, d'une règle acceptée (et non de la nature) ». Petit Robert, 2000.

*recherche en sciences de l'éducation*. Cet aspect du constat n'est pas conforme à la présupposition théorique de la nature centrale des éléments recueillis par la technique des associations libres, cette dernière étant précisément utilisée pour pallier le caractère indexé des expressions. Comment dès lors rendre compte de cet écart ? Ou, autrement dit, quelle hypothèse peut-on formuler pour expliquer la proximité des mots avec la situation dans laquelle ils ont été formulés ?

La seconde étape exploratoire réalisée par les entretiens non-directifs surprend elle aussi. L'attente minimale engendrée par l'étape précédente porte sur la mise en évidence de l'opposition entre théorie et pratique. Si la distinction entre théorie et pratique organise incontestablement les propos des interviewés, il n'est pas aussi aisé de conclure qu'il s'agit pour autant d'un rapport d'opposition. Au contraire, l'ensemble des discours affirme et développe l'idée d'une articulation, voire d'une dialectique entre les deux termes et c'est la manière propre qu'ont les interviewés de réaliser cette articulation qui constitue l'essentiel des développements qu'ils exposent. Quel statut attribuer à leur discours en tant que discours ? Que serait-il possible d'observer dans ces discours, en dehors du classement des propos dictés par les catégories a priori et les présupposés de la théorie des représentations sociales ? Que disent-ils, de quoi parlent-ils indépendamment des catégories *théorie* et *pratique* ? Pourquoi le vocabulaire dont ils font usage n'est-il pas celui saisi par associations libres ?

La dernière étape exploratoire enfin, se caractérise fondamentalement pas le fait que le guide d'entretien ne fait pas usage des termes théorie et pratique. Il reprend strictement, en revanche, l'exploration des mêmes domaines que ceux développés par les interlocuteurs de la seconde étape : la formation en alternance et l'activité professionnelle. Et là, qu'obtient-on ? Les mots *théorie* et *pratique* n'apparaissent à aucun moment. Comment cela est-il possible ? Et si les interviewés ne font pas usage de ces termes, les objets qu'ils exposent et la manière dont ils le font sont-ils complètement étrangers aux discours obtenus à l'étape précédente ?

En résumé, comme nous l'avons vu, l'usage de la technique des associations libres et celle de l'évaluation pairée vise traditionnellement à l'objectivation des éléments stables des représentations sociales. Elles informent avant tout sur la structure des représentations, c'est-à-dire sur la manière dont les éléments sont en relation les uns avec les autres. L'analyse des données a ainsi permis de fonder la relation d'opposition entre les termes *théorie* et *pratique* en même temps qu'elle autorisait la poursuite de l'exploration par la technique de l'entretien de recherche. Les entretiens semi-directifs de la seconde étape exploratoire ont produit des discours riches et bien développés. Si l'analyse de contenu permet effectivement de mettre en évidence une certaine conception de la théorie, de la pratique et de leur rapport (la théorie

correspond à l'école, la pratique correspond aux stages, le rapport entre les deux, à l'activité professionnelle des enquêtés), elle manifeste surtout une dimension fortement conventionnelle des discours, c'est-à-dire l'inscription de ces derniers dans des configurations institutionnelles spécifiques. La dernière étape exploratoire, sur la base d'un guide d'entretien reprenant la thématique de l'activité professionnelle mais ne faisant pas usage des termes *théorie* et *pratique*, produit des discours dans lesquels ces termes ne sont jamais utilisés par les enquêtés quand bien même ces derniers parlent également de leur activité professionnelle. Il apparaît ainsi que ni la présence des éléments de la représentation produits lors de la première étape, ni celle de la relation d'opposition entre ces éléments ne sont confirmés par la suite de l'exploration.

Face à l'ensemble du questionnement engendré par les trois étapes exploratoires successives, différentes possibilités se présentent. Soit les présupposés théoriques ne sont pas mis en question et une attention renforcée se porte sur le choix de la population et l'adéquation des méthodes aux objectifs de la recherche. Soit le questionnement est plus radical et, saisissant l'occasion de réflexion fournie par ce curieux objet, le rapport théorie-pratique, il s'oriente vers l'investigation et la mise en question des présupposés théoriques eux-mêmes, ce qui implique la construction d'une posture alternative comme préalable à l'enquête. C'est la seconde option qui fait l'objet de la présente étude.

### **Première piste concernant les représentations**

On sait en effet qu'un grand nombre de recherches dans ce domaine ont procédé de la même façon et mis en lumière les représentations sociales de l'intelligence (Doise & Mugny, 1981), de la folie (Jodelet, 1989), de la santé et de la maladie (Herzlich, 1969) ou de la formation (Monteil & Mailhot, 1988). Il n'est question de mettre en cause ni ces recherches, ni les résultats qu'elles ont produits ; mais s'agissant d'un objet aussi instable que celui auquel je m'intéresse, le rapport théorie-pratique, certains arguments du courant de l'ethnométhodologie sont susceptibles de fournir des éléments de réflexion. Il s'agit de ce que les ethnométhodologues nomment "la confusion des thèmes et des ressources" : « *L'enquête sociologique (dépendante des propriétés non analysées du langage naturel) traite de phénomènes reconnus et décrits selon des procédés de sens commun tandis que dans le même temps, elle mobilise des identifications et descriptions de sens commun comme des ressources non questionnées pour l'analyse des phénomènes ainsi rendus disponibles.* » (Zimmerman & Pollner, 1996, p. 7).

La prise en compte d'un tel argument fonde une hypothèse non formulable dans le cadre théorique des représentations sociales. En effet, même si la démarche exploratoire adoptée permet de ne pas préjuger de ce que sont les objets, l'enquête sur l'opposition théorie-pratique repose sur un présupposé issu à la fois de la littérature scientifique et du sens

commun, selon lequel il existe, dans le monde, des objets nommés théorie et pratique, unis par un lien d'opposition ou de complémentarité. Par quoi ce présupposé est-il soutenu et partagé ? La compréhension commune qui unit enquêteur et enquêtés est basée sur les propriétés du langage naturel, c'est-à-dire sur la présupposition d'un accord justifié sur la correspondance entre un signe et son référent. Mais, dans le même temps, les expressions des enquêtés sur ce même objet sont traitées comme des données brutes et servent à construire d'une manière inductive une définition de l'objet. Ce qui revient à dire que, pour réaliser le travail d'analyse, il faut ignorer les procédures et les opérations qui concourent à la constitution des descriptions de l'objet produites par les enquêtés. D'une manière analogue, l'idée même de diversité suppose un accord minimal, stable, sur la signification de l'objet. Cet accord minimal, s'il n'est pas explicite, doit nécessairement exister pour que la diversité de conceptions soit observable dans les discours. Ces présupposés implicites n'ont, dans ce cas, pas fonctionné puisque dans la troisième étape exploratoire, les interlocuteurs n'ont pas parlé de théorie et pratique, alors même que dans la seconde étape, ils ont massivement repris à leur propre compte l'usage conventionnel de ces termes lorsqu'ils leur étaient proposés pour décrire leur activité professionnelle. On peut ainsi faire l'hypothèse que c'est à cette impossibilité de s'appuyer sur le sens commun, c'est-à-dire de confondre thèmes et ressources, que je me suis trouvée confronté lors de la troisième étape exploratoire.

### **Seconde piste concernant le rapport théorie-pratique**

Si l'on reprend les définitions de théorie et pratique produites par les premiers entretiens, on se rappelle que la théorie désignait un objet : les connaissances enseignées, et la pratique, un lieu : les stages à l'hôpital et dans les crèches, au sein desquels les étudiants déploient des actions individuelles et collectives. Leur propre activité, les interlocuteurs - responsables de formation - la décrivaient comme étant la fabrication quotidienne du lien entre les deux premiers termes. Qu'avons-nous là ? S'il s'agit d'un rapport entre deux instances, quelles sont-elles ? Nous avons d'une part un objet ou un produit, les connaissances, et d'autre part, un lieu, un moment, une institution au sein desquels se déploie une activité. Ce sont là deux phénomènes différents : un processus et un produit, rendus équivalents par l'identification d'un lien censé les unir ou les opposer – ce qui revient au même. Si l'on examine ensuite la proposition des interviewés sur la nature du lien théorie-pratique, nous avons la description de leur propre activité que l'on est bien obligé de désigner comme une pratique. Au bout du compte, nous obtenons un produit : une ou des théorie(s), un processus c'est-à-dire une pratique, tous deux reliés par une activité pratique dont on ne saurait dire les critères qui la distinguent de la pratique comme terme de l'opposition. Si quelque chose de l'ordre d'une distinction entre deux instances est réellement mis en œuvre dans ces discours, elle s'avère concerner d'une manière évidente l'école et le

stage, c'est-à-dire deux lieux, deux moments, deux institutions au sein desquelles les acteurs-étudiants sont sommés de déployer une activité distincte, aidés en cela par les formateurs dont la tâche consiste précisément à faire le lien entre ces deux types d'activités, c'est-à-dire ces deux pratiques. Si tel n'était pas le cas, quel terme désignerait le processus de fabrication du produit nommé théorie et à quoi correspondrait un produit désigné par le terme pratique ? Pourquoi, dès lors, ne pas suivre Latour (1996) lorsqu'il suggère que la pratique est un terme sans contraire et la théorie, un produit dont on ignore le processus de fabrication.

La seconde série d'entretiens pourrait confirmer cette analyse. Les discours, lorsqu'ils sont produits par des acteurs dont l'activité est identifiée et déterminée par un seul lieu, une seule institution, ne font strictement aucun usage des termes théorie et pratique pour décrire leur travail et leur expérience de ce travail. Ces catégories ne leur servent à rien, ne disent rien de leur réalité, ne leur sont pas utiles à la résolution des problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique professionnelle.

C'est ainsi la phase exploratoire que reprend et met à l'examen l'ensemble de mon travail de thèse. Le premier chapitre examine et interroge les présupposés de la théorie des représentations sociales. En dégagant deux des termes de la critique qu'on peut lui adresser, portant, d'une part, sur une définition faible de la dimension sociale des représentations et, d'autre part, sur une absence d'explicitation du statut du langage, il s'agit ensuite, dans le second chapitre, de proposer une posture alternative en recourant à la sociologie de la connaissance de Berger & Luckmann et aux propositions de de Mauro concernant l'évolution problématique des conceptions du langage au cours de l'histoire. A partir de cette posture alternative, il devient possible dans les troisième et quatrième chapitre de reprendre les différentes étapes empiriques afin d'examiner les méthodes elles-mêmes et les présupposés qui les sous-tendent, issus de la posture traditionnelle. Le cinquième chapitre illustre ensuite une approche du texte de l'entretien en cohérence avec une posture alternative, qui ouvre sur d'autres perspectives et découvertes concernant l'objet, le rapport théorie-pratique. Le dernier chapitre, en s'intéressant à l'objet des représentations, le rapport théorie-pratique, permet d'inscrire les constats du chapitre précédent dans une perspective qui prend au sérieux la pratique et la considère d'une manière autonome, notamment en référence à la théorie classique d'Aristote sur la prudence.

## **CHAPITRE 1**

### **LA THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES**

La discussion concernant la théorie des représentations sociales s'appuie essentiellement sur trois auteurs : Jodelet (1989) d'une part, parce que dans le premier chapitre de l'ouvrage qu'elle dirige, *Les représentations sociales*, elle introduit d'une manière très complète à la problématique des représentations sociales et, d'autre part, parce que cet ouvrage a la réputation de représenter un bilan des travaux effectués dans le courant des représentations sociales depuis que Moscovici (1961) a impulsé les recherches dans ce domaine. Je me suis intéressée ensuite à Abric (1994) pour son ouvrage *Pratiques sociales et représentations* dont la préoccupation m'a semblé en lien étroit avec celle qui m'occupe et enfin, à un article de Schurmans (1996) *Transaction sociale et représentations sociales*, parce qu'elle discute le concept de représentations sociales dans une perspective sociologique en proposant des accentuations alternatives au courant dominant de la psychologie sociale.

A l'intérieur de ce courant, la référence à Durkheim, fondateur de la sociologie et promoteur de la notion de représentations collectives est un fait bien connu. Avec le terme de représentations collectives, Durkheim désignait « une vaste classe de formes mentales, d'opinions et de savoirs sans distinction » (Moscovici, 1989, p. 83), apte à expliquer les phénomènes sociaux par le pouvoir contraignant qu'elle exerce sur les individus. C'est pourtant la psychologie sociale qui, dans les années soixante, avec la recherche fondatrice de Moscovici sur la psychanalyse, sera l'initiatrice d'un vaste mouvement de recherche sur les représentations sociales. Selon les propos mêmes de cet auteur, c'est en anthropologie sociale, avec Lévy-Bruhl, que l'intérêt pour l'ensemble des croyances et des idées en tant que système ayant une cohérence propre, va devenir un objet d'étude de plein droit. Mais

c'est avec Freud et ses études sur la sexualité infantine que Moscovici estime trouver des réponses quant au processus d'intériorisation des représentations collectives. Freud montre en effet comment les enfants construisent des théories naïves en utilisant les matériaux de leur environnement pour satisfaire leur curiosité immédiate. Le dernier auteur mentionné par Moscovici, qui aurait contribué à la constitution des bases théoriques nécessaire à l'étude des représentations sociales est Piaget. L'apport de Piaget consiste en un éclairage de la genèse des mécanismes cognitifs qui, chez l'enfant, mènent à la faculté de représentation. Piaget montre notamment comment « le phénomène est une donnée de l'interaction du sujet et de l'objet qui s'empoignent en se modifiant sans cesse l'un l'autre » (cité par Schurmans, 1990 p. 12). Cet étayage, selon Moscovici, permet, d'une part, d'en finir avec le behaviorisme qui empêchait toute prise en compte des phénomènes de conscience, et de considérer dès lors la représentation sociale – parce qu'elle est un processus de construction de la réalité – comme agissant « simultanément sur le stimulus et sur la réponse » (Herzlich, 1972, p. 304) et, d'autre part, de faire le lien entre représentations individuelles et représentations collectives en montrant comment l'interaction et la coopération entre individus dans les groupes est également source de production de représentations sociales. Les études qui, jusqu'alors avec les auteurs mentionnés plus haut, s'intéressaient en priorité aux sociétés primitives et aux enfants, vont s'orienter, avec Moscovici et les chercheurs en psychologie sociale, vers les adultes dans notre société (Moscovici, p. 95).

« Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. Et, de même que, face à ce monde d'objets, de personnes, d'événements ou d'idées, nous ne sommes pas (seulement) équipés d'automatismes, de même ne sommes-nous pas isolés dans un vide social : ce monde nous le partageons avec les autres, nous nous appuyons sur eux – parfois dans la convergence, parfois dans le conflit – pour le comprendre, le gérer ou l'affronter » (op. cit., p.31).

Tableau 1. - *L'espace d'étude des représentations sociales*

CONDITIONS DE PRODUCTION ET CIRCULATION DES RS	PROCESSUS ET ETAT DES RS	STATUT EPISTEMOLOGIQUE DES RS
<p><i>Culture</i> (collective de groupe)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ valeurs</li> <li>◆ modèles</li> <li>◆ invariants</li> </ul>	<p>supports contenus structure processus logique</p>	<p>Valeur de vérité</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ rapport entre pensée naturelle e pensée scientifique</li> <li>◆ diffusion des connaissances</li> <li>◆ transformation d'un savoir dans un autre</li> <li>◆ épistémologie du sens commun</li> </ul>
<p><i>Langage</i> et <i>Communication</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ interindividuelle</li> <li>◆ institutionnelle</li> <li>◆ médiatique</li> </ul>	<div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">FORME DE SAVOIR</div> <p>modélisation</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>construction</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 60px; margin: 0 auto;">SUJET</div> <p>épistémique psychologique social collectif</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>expression</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>REPRESENTATION</p> <p>compris psycho-social</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>symbolisation</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>interprétation</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 60px; margin: 0 auto;">OBJET</div> <p>humain social idéel matériel</p> </div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">PRATIQUE</div> </div>	<p>Représentation et Science</p> <p>Représentation et Réel</p> <p>Décalage</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ distorsion</li> <li>◆ défalcation</li> <li>◆ supplémentation</li> </ul>
<p><i>Société</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ partage et lien social</li> <li>◆ contexte idéologique, historique</li> <li>◆ inscription sociale             <ul style="list-style-type: none"> <li>- position</li> <li>- place et fonction sociales</li> <li>- appartenance de groupe</li> </ul> </li> <li>◆ organisation sociale             <ul style="list-style-type: none"> <li>- institutions</li> <li>- vie des groupes</li> </ul> </li> </ul>	<p>Expérience                      Action</p> <p>Fonction des RS</p> <p>Efficacité des RS</p>	<p>Valeur de vérité</p>

## Le schéma de base

Quelle que soit la diversité des façons de prendre connaissance de la théorie des représentations sociales, la description que nous en donne Jodelet, en introduction du premier chapitre de son ouvrage, dessine les traits fondamentaux de l'objet d'étude qui est au cœur de l'investigation scientifique. Ce dont il est traité dans le courant des représentations sociales peut être formulé d'une manière assez sommaire : il s'agit de la façon dont un ou des sujets font face au monde, forgent des connaissances, conçoivent des pensées, les partagent avec d'autres. Le concept de représentations sociales occupe ainsi, selon Moscovici (1976), « une position mixte au carrefour d'une série de concepts sociologiques et de concepts psychologiques » ce qui en fait une notion transversale dans les sciences sociales et humaines. En réalité, la notion de représentation est bien plus ancienne<sup>1</sup>. La philosophie en a fait usage dans le contexte de la théorie de la connaissance et ses caractéristiques, avant l'apparition de ce terme en psychologie sociale, ont fait l'objet de nombreux développements par les différents courants du réalisme et de l'idéalisme.

Mais, pour en revenir aux termes dont font usage les chercheurs dans ce domaine, le schéma proposé par Jodelet concernant « l'espace d'étude des représentations sociales » (op. cit., p. 44) constitue une synthèse fort utile. Ce schéma en effet est construit pour rendre compte de trois ordres de problématiques prises en charge par les recherches sur les représentations sociales (RS). Jodelet les présente ainsi : la première « Qui sait et d'où ? » se préoccupe des « Conditions de production et circulation des RS », la seconde « Que et comment sait-on ? » traite des « Processus et états des RS », et enfin la troisième « Sur quoi et avec quel effet ? » concerne le « Statut épistémologique des RS » (op. cit., p. 44). Si la façon dont les chercheurs abordent ces problématiques manifeste des accentuations diverses et des perspectives multiples, le schéma de base, au centre du tableau, caractérisant « la *représentation* comme *forme de savoir pratique* reliant un *sujet* à un *objet* », fait l'objet d'un consensus. Le commentaire suivant accompagne ce schéma :

- « la représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet). Les caractéristiques du sujet et de l'objet auront une incidence sur ce qu'elle est.
- la représentation sociale est avec son objet dans un rapport de symbolisation, elle en tient lieu et d'interprétation, elle lui confère des significations. La représentation sociale est une construction et une expression du sujet.
- forme de savoir, la représentation se présentera comme une modélisation de l'objet, directement lisible dans, ou inférée de divers supports.
- qualifier ce savoir de pratique réfère à l'expérience à partir de laquelle il est produit, aux cadres et conditions dans lesquels il l'est, et surtout au fait que la représentation sert à agir sur le monde et autrui. Ce qui débouche sur ses fonctions et son efficacité sociales. La position occupée par la représentation dans

---

<sup>1</sup> Voir Fontaine (2001), qui montre que la notion de représentation est indissociable de l'histoire de la philosophie.

l'ajustement pratique du sujet à son environnement la fera qualifier par certains de compromis psychosocial » (op. cit., p. 43)

Ainsi les représentations sociales sont définies de manière conventionnelle et consensuelle comme une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (op. cit., p. 36). Elles se présentent comme un « système d'interprétation » qui gouverne notre rapport au monde et à autrui. Leur fonction, d'une manière générale, est l'orientation et l'organisation des conduites et des communications sociales ; mais nous verrons ultérieurement, avec Abric, le détail des quatre fonctions formelles qui leur sont prêtées. Leur rôle dans la vie sociale des individus, est encore bien plus important puisque, selon Jodelet, « elles interviennent dans la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales » (op. cit., p. 36-37). Le rôle de la communication vis-à-vis des représentations sociales est d'une importance primordiale : « elle est le vecteur de transmission du langage, lui-même porteur de représentation » (op. cit., 46). Comme on peut le voir sur le schéma, la communication est à prendre en compte sur les trois niveaux interindividuel, institutionnel et médiatique repérés par Moscovici.

### **Le social et le langage dans la théorie des représentations sociales**

Le schéma de base proposé par Jodelet pose un certain nombre de problèmes. Tel que je le comprends, en me référant à Léna Soler (2000), il reprend un schéma de pensée sur la base duquel, « se déploient toutes les discussions contemporaines ayant trait à la nature et à la valeur de la connaissance (scientifique notamment) » (op. cit. p. 28). Le schéma en question est généralement associé au nom de Descartes. D'une manière extrêmement simplifiée, selon Soler (op. cit., p. 29), il se présente ainsi :



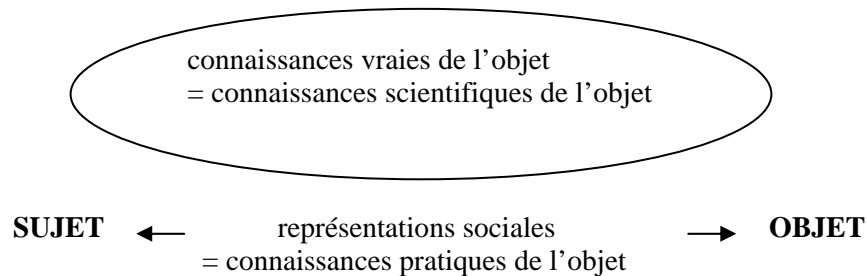
correspondance = vérité de l'énoncé

Un tel schéma « structure de manière dualiste le problème de la connaissance » en ce qu'il distingue deux pôles, celui du sujet de la connaissance et celui de l'objet à connaître. Pour connaître, le sujet doit entrer en relation avec l'objet : « De quels moyens dispose-t-il ? On sépare traditionnellement ce qui a trait au corporel ou au sensible (...) et ce qui se rapporte au spirituel ou à l'intellect (les idées, le jugement, la raison, etc.)» (p. 29). Dans le cas de la physique, propose Soler, « l'objet visé est la nature inanimée. L'homme y accède par l'intermédiaire de ses cinq sens, en parle, et élabore des théories à son propos. On a donc d'un

côté le monde sensible, de l'autre un ensemble d'énoncés proférés par un sujet à propos du monde sensible ; d'un côté, une réalité existant telle quelle indépendamment de tout langage (pôle extra-linguistique) ; de l'autre, des affirmations à propos de cette réalité (pôle linguistique) » (op. cit., p. 29).

Dans le schéma proposé par Jodelet, nous retrouvons les deux pôles du *sujet* et de l'*objet*. La position de la *représentation*, entre le *sujet* et l'*objet*, réfère à sa fonction de système d'interprétation régissant le rapport du sujet à son environnement physique et social. Quant au pôle *pratique*, il vient qualifier la *forme de savoir* en indiquant que ce savoir est à la fois issu de la *pratique* et surtout, comme le dit Jodelet, que la représentation sert à agir sur le monde et autrui. Le commentaire du schéma est tout à fait explicite : « schéma de base caractérisant la représentation comme une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet. » (op., cit. p. 43).

Nous pouvons constater que ce qui distingue le schéma proposé par Jodelet du schéma dualiste présenté par Soler comme structurant traditionnellement le problème de la connaissance est le fait que, dans le premier, le rapport du *sujet* à l'*objet* passe par le filtre des *représentations*. Mais en réalité, les deux schémas sont construits sur la même logique. Si l'on tente de superposer les principaux éléments des deux schémas, on peut faire la proposition suivante :



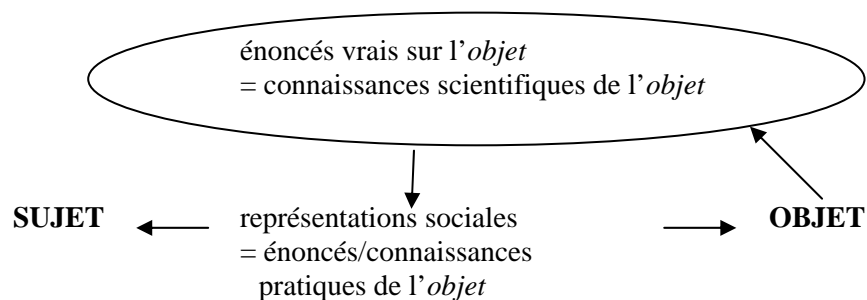
La structure de base est conservée : un *sujet* en relation avec un *objet* d'une part, la connaissance ou le savoir construit dans cette relation d'autre part. Soler, dans la perspective épistémologique qui est la sienne, explicite le schéma dualiste de base en précisant que le savoir est considéré comme valide lorsqu'il y a correspondance entre les affirmations d'un *sujet* à propos de la réalité et la réalité elle-même (l'*objet*). Le courant des RS, quant à lui, distingue au sein de l'ensemble de la connaissance ou des savoirs construits par le *sujet*, les savoirs scientifiques valides (qui n'apparaissent pas dans le schéma de Jodelet) des savoirs sociaux, pratiques dont il fait son objet d'étude. Pour compléter le schéma d'une manière symétrique, on pourrait même envisager d'insérer entre l'objet et le savoir scientifique, l'ensemble des procédures qui règlent la construction d'un savoir valide.

Il faut cependant s'attarder sur le schéma de Jodelet et sur la place spécifique qu'occupe la *représentation* ; elle se distingue à la fois du *sujet* et de l'*objet*, c'est-à-dire qu'elle se situe à

l'interface de ces deux instances. Les rapports de la *représentation* au *sujet* sont spécifiés en termes d'*expression* et de *construction* tandis que les rapports de la *représentation* à l'*objet* se posent en termes d'*interprétation* (« elle confère des significations ») et de *symbolisation* (« elle en tient lieu »). Jodelet précise que « le caractère pratique » de la *représentation* « entraîne un décalage avec son référent (distorsions, suppléments, défalcatons) ». Il y a là, me semble-t-il, une difficulté. Si le caractère pratique de la *représentation* entraîne un décalage avec son référent, c'est donc que nous disposons par ailleurs d'une connaissance vraie de l'*objet* telle que, en la comparant à la *représentation*, nous pouvons observer un *décalage*. De quelle sorte de connaissance distincte peut-il s'agir ? Ce ne peut être que la connaissance scientifique de l'*objet* et nous retrouvons ainsi la problématique à l'origine du courant des représentations sociales, celle exploitée par Moscovici (1961) dans son ouvrage *La psychanalyse, son image et son public*. A l'origine de cette recherche, il y a deux questions : la première s'intéresse à la manière dont une discipline scientifique et technique se transforme quand elle passe du domaine des spécialistes dans le domaine public ; la seconde se demande comment le grand public se la représente et la modèle et par quelles voies se constitue l'image qu'il s'en fait. Dans cette perspective, ne sont plus qualifiées de *sociales* que les représentations déformées de théories scientifiques (qui elles n'auraient alors rien de *social* ?).

La genèse des représentations sociales est donc envisagée d'abord comme un processus de transformation – sélection - déformation des théories scientifiques, c'est-à-dire des connaissances vraies sur le réel. Les deux processus qui rendent compte, au plan théorique, de la dynamique des représentations sociales, l'*objectivation* et l'*ancrage*, confortent cet axe qui va de la théorie scientifique vers le sens commun. Il semblerait ainsi que si les connaissances scientifiques n'apparaissent pas sur le schéma de Jodelet, c'est pourtant la référence à ces dernières qui légitime la définition de la *représentation*, en tant que connaissance forgée dans la pratique.

C'est là que le schéma de Soler est utile lorsqu'elle précise que le *sujet* constitue le *pôle linguistique* de ce schéma et l'*objet*, le *pôle extra-linguistique*. De là, nous pouvons corriger la superposition des deux schémas présentée plus haut de la façon suivante :



Cette formulation présente l'avantage, en faisant usage du terme « énoncés », d'introduire la problématique du rapport entre langage et représentations. Qu'en est-il, en effet, du rôle du langage dans la constitution, la transmission, voire la transformation des représentations sociales ? Nous ne savons que peu de chose, en effet, de la façon dont les représentations sociales se transforment en énoncés sur la réalité bien que sachant, en revanche, que la représentation ne peut se confondre avec un énoncé : « forme de savoir, la représentation se présentera comme une modélisation de l'objet, directement lisible dans, ou inférées de divers supports ». Si nous retenons cette caractéristique de la représentation comme phénomène directement observable, et que nous nous référons par ailleurs à une autre affirmation concernant la communication : « la communication a un rôle primordial dans les phénomènes représentatifs : elle est le vecteur de la transmission du langage, lui-même porteur de représentations », nous pouvons sans doute conclure que la représentation est directement lisible (vs inférée de divers supports) dans le langage qui lui sert de véhicule. Ce que nous confirme une autre citation de Jodelet: « les représentations circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux ». Dans ce contexte, le langage aurait comme fonction première, voire unique, de rendre visible des représentations, puis de permettre leur circulation dans les échanges entre acteurs sociaux ce qui revient à dire que le langage, en soi, « ne change rien à l'affaire », il n'a, en soi, aucune matérialité : l'énonciation n'implique aucun processus et les discours, aucune construction, de sorte qu'ils n'interviennent en aucune manière sur le contenu et la forme des représentations. Autrement dit, ce qui donne sa forme spécifique à la représentation, c'est le sujet lui-même et son économie psychique, qui se donne à lire, s'*exprime* dans le langage d'abord, puis par le biais de la communication ensuite.

Pourtant, dans la mesure où nous n'avons accès qu'à des énoncés sur l'*objet*, nous sommes contraints, me semble-t-il, à considérer ces derniers comme des descriptions ou des représentations au sens large, c'est-à-dire des évocations d'objets absents. Si, parmi ces dernières, nous devons distinguer celles qui sont déformées parce qu'elles sont à la fois sociales et pratiques de celles qui ne le sont pas parce qu'elles construiraient une image vraie de l'objet, alors nous devrions supposer la possibilité de considérer deux langages : le premier, formel, garantit la correspondance de l'énoncé avec l'objet, le second, social, est approximatif parce que destiné à la pratique sociale et à la communication. Ne disposant pas de deux langages, nous devons nous demander de quelle nature relève celui dont nous faisons usage qui, seul, nous donne accès à l'objet pour en construire des connaissances tant scientifiques que de sens commun.

Ce premier problème en suggère un second qui a trait à la définition du terme *social* attribué au premier genre de représentation. Nous savons que les représentations sociales sont à

la fois issues de la pratique et, « surtout », servent à agir sur le monde et sur autrui. Dans l'explicitation du schéma qu'elle propose, Jodelet dit à ce sujet :

« La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de « symbolisation », elle en tient lieu, et « d'interprétation », elle lui confère des significations. Ces significations résultent d'une activité qui fait de la représentation une « construction » et une « expression » du sujet. Cette activité peut renvoyer soit à des processus cognitifs – le sujet est alors considéré d'un point de vue épistémique – soit à des mécanismes intrapsychiques (projections fantasmatiques, investissements pulsionnels, identitaires, motivations, etc.) – le sujet est alors considéré d'un point de vue psychologique. Mais la particularité de l'étude des représentations sociales est d'intégrer dans l'analyse de ces processus l'appartenance et la participation sociale ou culturelle du sujet. C'est ce qui la distingue d'une perspective purement cognitiviste ou clinique. D'autre part, elle peut aussi s'attacher à l'activité mentale d'un groupe ou d'une collectivité, ou considérer cette activité comme l'effet de processus idéologiques qui traversent les individus » (op. cit., p. 43).

Deux éléments sont à retenir dans cette citation : le fait affirmé, d'une part, que les significations de la représentation sont le produit d'une activité du sujet ; le fait, d'autre part, que l'étude des représentations sociales intègre l'appartenance et la participation sociale ou culturelle du sujet. En mettant ensemble ces deux éléments, on peut se demander quelles sont les ressources dont dispose un sujet qui fait face au monde pour continuellement produire et maintenir des significations qu'il communique à d'autres et qui sont comprises par autrui. De quelle sorte d'activité du sujet parle-t-on ? La forme de cet énoncé suggère que le caractère social des représentations tient d'une part au fait qu'elles sont présentes chez plusieurs individus et, d'autre part, au fait que leur contenu et leur organisation spécifique est à rapporter à l'inscription sociale des individus, à la position qu'ils occupent et aux fonctions qu'ils remplissent. Autrement dit, « l'appartenance » et « la participation sociale » sont considérées comme des qualités ontologiques attachées au sujet et qui permettent de les discriminer pour les rapporter à des contenus de représentations déposés tels quels dans le langage.

Cependant, cette définition du caractère social de la représentation semble faible. Elle se présente comme un simple complément à l'analyse des processus cognitifs censés traditionnellement rendre compte de la construction de la connaissance. On pourrait ainsi en déduire que, sur un plan ontologique, la dimension cognitive du *sujet* précède sa dimension sociale et que l'activité pratique et sociale du *sujet* n'est qu'une conséquence ou un effet non problématique du système des représentations sociales.

### **Le rapport entre pratiques sociales et représentations sociales**

Examinons maintenant ces questions dans la perspective qui est celle d'Abrieu. La référence à cet ouvrage a été effectuée en lien avec son intitulé : *Pratique sociale et représentations*, dans la mesure où Abrieu pose précisément le problème des rapports entre pratiques sociales et représentations sociales.

La question qu'il pose en introduction est la suivante : « Si l'on considère et l'on admet que les représentations déterminent les comportements, qu'en est-il de leur rôle dans l'élaboration des pratiques sociales effectives, c'est-à-dire dans les systèmes complexes d'actions socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés ? Telle est la question fondamentale qui se pose – et encore aujourd'hui – à tous les chercheurs utilisant la notion de représentation sociale. » (op. cit., p. 7). Pour aborder cette question, Abric présente l'ouvrage qu'il dirige de la façon suivante. Les deux premiers chapitres (Abric et Flament) précisent les aspects théoriques de la notion de représentation, le troisième chapitre présente une méthodologie appropriée « au recueil de la représentation » (op. cit., p. 8). Les quatre chapitres suivants présentent des recherches empiriques effectuées sur la base du modèle théorique présenté par Abric et Flament. Le dernier chapitre, rédigé par Abric, propose « un début d'analyse des relations entre pratiques et représentations sociales ». Les parties qui ont retenu mon attention sont d'une part les deux premiers chapitres théoriques ainsi que celui consacré à la méthodologie et, d'autre part, la conclusion du dernier chapitre portant plus directement sur les rapports entre pratiques sociales et représentations. Voici, sur un plan épistémologique, les propositions formulées par Abric concernant l'étude des représentations sociales :

« Cette hypothèse, l'abandon de la coupure sujet-objet, amène à donner un nouveau statut à ce qu'il est convenu d'appeler la «réalité objective», définie par les composantes objectives de la situation et de l'objet. Nous poserons qu'il n'existe pas a priori de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs, dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. Et c'est une réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même. (...) La représentation n'est donc pas un simple reflet de la réalité, elle est une organisation signifiante » (op. cit., p. 12-13).

Comment cette hypothèse, qui substitue une réalité « représentée », « appropriée », « reconstruite » et « intégrée » à une réalité dite objective, est-elle compatible avec le schéma de Jodelet ? Si les représentations sociales sont une forme de savoir reliant un *sujet* à un *objet*, c'est donc que ces derniers sont conçus comme distincts du système de représentations, ce que confirme la disposition du *sujet* et de l'*objet* dans le schéma de Jodelet. Avec Abric en revanche, il semble que *représentation* et *objet* (en référence au schéma, *objet humain, social, idéal et matériel*) soient une seule et même chose puisque « toute réalité est représentée ». Si cela est vrai, alors je ne vois plus bien comment saisir les processus d'*interprétation* et de *symbolisation* qui, dans le schéma de Jodelet, relient les représentations sociales à l'*objet*. Je ne vois plus sur quoi porte l'activité du sujet puisque dans la proposition d'Abric, les représentations sociales ne sont plus un filtre, un système d'interprétation entre *sujet* et réalité objective mais constituent « la réalité même ». Mais peut-être que l'essentiel se trouve ailleurs.

Non pas tant dans la définition ou le statut de la réalité que dans la conception sous-jacente du mode de relation entre sujet et réalité. Les propos de Jodelet posent clairement un *sujet* qui fait **face** au monde. Or si l'on peut concevoir un sujet qui fait face au monde sur un plan phénoménologique, c'est-à-dire sous l'angle de l'expérience vécue, cette même proposition ne va pas de soi lorsqu'elle définit l'arrière-plan épistémologique de la construction théorique elle-même.

Avec Abric il est possible d'examiner les quatre fonctions essentielles que la théorie attribue aux représentations sociales et qui leur donnent leur importance majeure dans la dynamique des relations sociales. La première est :

« La fonction de savoirs : comprendre et expliquer la réalité. Les représentations sont un savoir pratique de sens commun, elles permettent aux acteurs sociaux d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent. Elles facilitent la communication sociale. Définissent un cadre de référence commun qui permet l'échange social, la transmission et la diffusion de ce savoir "naïf". La cognition sociale c'est-à-dire l'effort permanent de l'homme pour comprendre et communiquer » (op. cit., p. 16).

Les « représentations sociales permettent au sujet d'acquérir des connaissances » mais des connaissances de quoi ? Pour comprendre cette idée, il faut forcément envisager que c'est de la connaissance scientifique dont il est question. Ce qui permet de retrouver les processus d'objectivation et d'ancrage qui, dans la théorie des RS, rendent compte des processus par lesquels une connaissance scientifique se transforme en un savoir social partagé. Mais si l'on quitte cette perspective relative à l'acquisition de connaissances scientifiques pour s'efforcer d'envisager comment un *sujet* acquiert des connaissances relatives à un *objet* de la réalité extérieure, alors les processus qui en rendent compte, *interprétation* et *symbolisation*, définissent un *sujet* strictement cognitif qui n'agit pas dans le monde mais le contemple. Et ce serait alors des processus cognitifs qui seuls construisent la connaissance ? La seconde fonction est une fonction identitaire ; je ne la commenterai pas.

« Les représentations sociales définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes. Elles ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social, permettre l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés. (...) La référence à des représentations définissant l'identité d'un groupe va jouer un rôle important dans le contrôle social exercé par la collectivité, en particulier dans les processus de socialisation » (op. cit., p. 16).

La troisième fonction est essentielle à la compréhension du rôle des représentations sociales. Nous avons vu qu'elle sert de postulat à la base du développement de la problématique de cet ouvrage ; c'est la fonction d'orientation :

« Les représentations sociales guident les comportements et les pratiques. Le système de pré-codage de la réalité que constitue la représentation sociale en fait un guide pour l'action. Cela résulte de trois facteurs : la représentation intervient directement dans la définition de la finalité de la situation déterminant ainsi a priori le type de relations pertinentes pour le sujet mais aussi éventuellement le type de démarche cognitive à adopter pour effectuer une tâche. Ainsi, la représentation de la tâche, la représentation de soi, de son groupe ou de l'autre groupe jouent un rôle dans la détermination du comportement. La représentation produit également un système d'anticipations et d'attentes, elle est donc une action sur la réalité : sélection et filtrage des informations, interprétations visant à rendre cette réalité conforme à la représentation. Elle précède et détermine le déroulement d'une interaction. Enfin, en tant que représentation sociale, c'est-à-dire reflétant la nature des règles et des liens sociaux, la représentation est prescriptive de comportements ou de pratiques obligés. Elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné » (op. cit. p. 16).

Dans la question posée par Abric en introduction de son ouvrage (voir plus haut), il semble y avoir une distinction entre comportements et pratiques sociales ou systèmes d'action. Dans l'explicitation de la *fonction d'orientation* des représentations sociales, en revanche, on ne retrouve plus cette distinction qui semble disparaître au profit de la seule vision de l'action en termes de comportements. Ici l'action semble être le comportement du sujet sur une réalité inerte, comportement lui-même guidé par les représentations.

Cette dernière fonction est cruciale dans la perspective d'une enquête sur les représentations du rapport théorie-pratique. Elle se présente comme une véritable théorie de l'action, c'est-à-dire comme une conception savante à prétention explicative du rapport que la théorie entretient avec la pratique. La notion de comportement, issue de la psychologie cognitive, indique à elle seule l'ampleur de la réduction apportée au phénomène de l'action tel qu'il est posé en philosophie ou dans d'autres courants des sciences sociales. Dans cette logique, le passage des comportements individuels aux pratiques sociales est un problème qui ne peut que se poser à l'intérieur de la théorie des représentations sociales elle-même.

Mentionnons enfin la quatrième et dernière fonction citée par Abric, dont on peut estimer qu'elle joue un rôle relativement secondaire, conforme aux options affichées dans l'exposé des fonctions de savoir et d'orientation.

« La fonction justificatrice : elle permet a posteriori de justifier les prises de position et comportements. La représentation est aussi déterminée par la pratique des relations. C'est là un rôle de maintien et de renforcement de la position sociale du groupe concerné, elle peut - comme les stéréotypes - viser la discrimination ou le maintien d'une distance sociale entre les groupes concernés » (op. cit., p. 17).

L'analyse d'une représentation sociale implique, selon Abric, la détermination de deux niveaux distincts : celui de son contenu et celui de sa structure. Par contenu, sont désignés les éléments constitutifs d'une représentation ; par structure, le fait que ces éléments sont hiérarchisés et reliés entre eux d'une manière spécifique. La représentation sociale est ainsi un

système complexe composé d'un noyau central et d'éléments périphériques. Selon Abric, le noyau central « est un élément fondamental de la représentation car c'est lui qui détermine à la fois sa signification et l'organisation de la représentation » (op. cit. p. 21). Il assure deux fonctions essentielles : une « *fonction générative* », au sens où c'est autour de cet élément que prennent place les autres éléments d'une part, et c'est en fonction de lui que les éléments périphériques prennent une valeur ; une « *fonction organisatrice* » d'autre part, du fait de sa stabilité et de sa capacité d'unifier l'ensemble du système. L'étude d'une représentation implique donc le repérage de son contenu, d'une part, mais surtout la détermination de ce qui en constitue l'élément fondamental. C'est en effet ce dernier qui seul permet véritablement de spécifier la représentation ou, autrement dit, de comprendre quel est son objet.

Les éléments périphériques représentent l'essentiel du contenu de la représentation. Organisés autour du noyau central, « ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances » (op. cit., p. 25). Abric leur attribue trois fonctions essentielles : une « *fonction de concrétisation* », liée à leur dépendance aux contextes et aux situations, les éléments périphériques assurent ainsi à la représentation son ancrage dans la réalité ; une « *fonction de régulation* » : sorte d'interface entre le noyau central et l'environnement, leur souplesse permet l'adaptation et l'intégration de la nouveauté, ce qui rend compte également de la *fonction de défense* que les éléments périphériques assurent vis-à-vis du noyau central. C'est à ces derniers que Flament attribue la fonction essentielle de *prescripteurs des comportements*, en ce qu'« ils indiquent en effet ce qu'il est normal de faire ou de dire dans une situation donnée, compte tenu de la signification et de la finalité de cette situation. Ils permettent ainsi de guider l'action ou les réactions des sujets de manière instantanée, sans avoir à faire appel aux significations centrales » (op. cit., p. 26).

Une dernière caractéristique de ce double système régissant les représentations sociales doit être retenue ; il s'agit des propriétés distinctes des déterminations qui fondent les deux parties du système, le noyau central et les éléments périphériques. Selon Abric, la détermination du noyau central « est essentiellement sociale, liée aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques » (op. cit., p. 28) ; c'est la base commune et collective qui assure l'homogénéité du groupe social. Le système périphérique, en revanche, est déterminé par des caractéristiques plus individuelles et contextuelles, liées à la contingence des expériences et du vécu personnel.

Comme on peut l'imaginer, théorie des représentations sociales et choix méthodologiques sont liés. A l'appui de la théorie du double système proposé par Abric et Flament, s'offre aux chercheurs une panoplie d'outils méthodologiques, certains en usage plus largement dans les sciences sociales, d'autres conçus plus spécifiquement pour l'étude des représentations sociales. Ces techniques vont permettre de recueillir et d'analyser l'information nécessaire au repérage de

chacun des niveaux du système, contenu et structure. Abric propose ainsi une « approche multi-méthodologique des représentations, organisée en trois temps successifs :

1. le repérage du contenu de la représentation ;
2. l'étude des relations entre les éléments, de leur importance relative et de leur hiérarchie ;
3. la détermination et le contrôle du noyau central » (op. cit. p. 60).

Selon Abric, on peut ainsi distinguer deux grands types de méthodes, les premières, qu'il nomme *interrogatives* servent à « recueillir une expression (verbale ou figurative) des individus concernant l'objet de représentation étudié » (op. cit., p. 60). Les secondes, qu'il nomme *associatives*, font également appel à l'expression verbale mais d'une manière plus « spontanée, moins contrôlée et donc par hypothèse plus authentique » (op. cit., p. 60). Parmi les méthodes interrogatives se rangent l'entretien, le questionnaire, les dessins ; parmi les méthodes associatives, on trouve les cartes associatives et l'association libre souvent combinée avec l'évaluation pairée.

Pour illustrer cette démarche ainsi que la terminologie en vigueur dans le courant d'études des représentations sociales, je reprendrai l'exemple succinct proposé par Abric concernant l'étude de la représentation de l'entreprise auprès d'élèves âgés de douze à dix-huit ans.

« La démarche consiste tout d'abord (phase 1) à recueillir le contenu de la représentation par une technique d'associations libres : l'élève devant produire six à dix mots ou expressions que le mot « entreprise » évoque pour lui, puis à souligner les plus importants et à indiquer les trois les plus représentatifs pour lui d'une entreprise. On lui demande alors (phase 2) d'effectuer un choix puis une hiérarchie d'items dans une liste de 18 mots. A partir d'une nouvelle liste de 35 mots (phase 3), les sujets sont invités à constituer des couples puis des regroupements autour d'un titre choisi par eux-mêmes. Enfin, ils sont interviewés sur leur production. (...) la démarche se présente comme un ensemble cohérent et complémentaire, les opérations demandées aux sujets étant différentes et hiérarchisées :

- production, sélection et hiérarchisation d'éléments du contenu.
- Choix et classement à partir d'un corpus donné.
- Mise en relation des termes par la constitution de couples et de familles de mots.
- Explicitation de la production et argumentation des sujets sur les choix qu'ils ont effectués.

L'analyse de ces différentes productions permet alors de mettre en évidence ce que les auteurs appellent le « noyau dur » de la représentation et qui est constitué de trois éléments : la hiérarchie, le travail et l'argent. Autour de ce noyau, « en fonction de l'âge, du milieu et d'autres facteurs, viennent s'agréger d'autres éléments qui restituent aux diverses représentations leurs caractéristiques propres » (INRP, *Représentations des élèves et enseignement*. Rapport de recherches no 12, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 1986, p. 65, cité par Abric, op. cit., p. 81).

Cette illustration permet de préciser sur un plan empirique ce que les auteurs entendent par « noyau dur » et « éléments périphériques ». Reprenons la phrase : « l'analyse de ces

différentes productions permet alors de mettre en évidence (...) le noyau dur de la représentation et qui est constitué de trois éléments : la hiérarchie, le travail et l'argent ».

Mais ces éléments, la hiérarchie, le travail et l'argent, avant d'avoir le statut d'éléments dans le cadre de la théorie des représentations sociales, sont des mots produits par des enfants, parmi d'autres mots, dans le cadre d'une expérimentation, puis traités statistiquement et objets d'explicitation avec les sujets de l'expérience. Si l'on suit Abric, avec le mot nous avons la chose pensée : lorsque chaque élève prononce les mots *hiérarchie*, *travail*, *argent*, chacun exprime une idée identique qui, du point de vue théorique des chercheurs, a le statut d'élément du noyau central d'une représentation, celle de l'entreprise. Autrement dit, le mot et la chose pensée ne font qu'un, et tout le monde, élèves, chercheurs et lecteurs comprennent ce dont il s'agit. Comment cette compréhension est-elle possible ?

Dans la conclusion de son ouvrage, enfin, Abric souligne le caractère « indubitable » de la relation entre représentations et pratiques sociales. Cependant si, au cours de l'exposé qui précède, nous avons eu l'occasion d'examiner de manière détaillée la théorie des représentations sociales de façon à comprendre la structure de ces dernières ainsi que leurs fonctionnement et caractéristiques, il n'en va pas de même des pratiques sociales. Dans le dernier chapitre de son ouvrage, Abric se réfère à un constat de Jodelet et Moscovici selon lequel « bien que théoriquement important, le domaine des pratiques sociales est largement sous-étudié en psychologie sociale. On considère généralement que les représentations sociales sont associées à des comportements atomisés, non socialement liés, le plus souvent sous la forme de légitimations donnant sens à des actes qui leur sont antérieurs ou indépendants. On néglige le fait que *les pratiques sont des systèmes d'actions socialement structurés et institués en relations avec des rôles* » (1990, p. 287, cité par Abric, op. cit., p. 217). Abric ajoute encore en note de bas de page : « c'est nous qui soulignons ce qui nous semble constituer une définition claire de la notion de pratiques sociales (op. cit., p. 217). Nous n'en saurons pas plus et la brièveté de cette définition rend difficile la compréhension des termes du débat qui fait la suite de l'exposé d'Abric. Nous sommes contraints, en effet, à discuter du rapport entre deux instances – les représentations sociales, d'un côté, les pratiques sociales, de l'autre, en ne sachant quasiment rien de la manière dont est thématiqué le second terme.

En substance, cet auteur oppose à ce qu'il nomme « la conception radicale » (d'orientation marxiste), selon laquelle « ce sont exclusivement les pratiques qui déterminent les représentations » (op. cit., p. 218), une critique en trois points. Dans la conception radicale, trois facteurs ne seraient pas pris en compte : « les facteurs culturels liés à l'histoire du groupe et à sa mémoire collective » (op. cit., p. 220), « les facteurs liés au système de normes et de valeurs » (op. cit., p. 220) et enfin « les facteurs liés à l'activité du sujet », (op. cit., p. 221). Or, si l'on prend au sérieux la définition brève des pratiques sociales retenues par Abric lui-même, on voit

mal ce qu'il reste de la notion de « pratiques sociales », si on lui enlève les dimensions qu'Abrie attribue aux représentations sociales. En effet, que peut signifier « système d'action socialement structuré et institué en relation avec des rôles » si ce n'est précisément la constitution culturelle, historique, normative, de ces systèmes d'actions ?

### **Des propositions alternatives**

Ce constat est l'objet de la critique développée par Schurmans (1996) concernant l'étude des représentations sociales dans le courant de la psychologie sociale. A partir de l'origine durkheimienne du concept, l'auteure relève les développements que le courant de la psychologie sociale a apportés à la théorie des représentations sociales. Elle relève notamment les distinctions qui ont été opérées au sein du vaste domaine des représentations sociales, c'est-à-dire « les développements des perspectives micro- et méso-sociales », ainsi que « l'accent mis sur une dimension dynamique et non consensualiste qui intègre la notion de conflit et met en évidence l'enjeu identitaire des représentations sociales : elles sont élaborées au sein d'interactions par lesquelles s'expriment, se confrontent et se façonnent les identités sociales ». Cependant, en se référant à certains commentaires de Moscovici et Codol ainsi qu'à ses propres travaux, Schurmans souligne des « lacunes » qui, selon elle, caractérisent l'approche de la psychologie sociale. Elle insiste notamment sur trois éléments insuffisamment pris en compte par l'approche de la psychologie sociale :

1. les dimensions sociales intègrent autre chose que des aspects immédiatement synchroniques ou liés à la mesure d'une histoire de vie : elles sont à rapporter à l'historicité sociétale, au sens de Touraine (1973, cité par Schurmans) ;
2. les représentations ne s'appréhendent pas exclusivement à travers des éléments de contenus proposés par l'expérimentateur à la reconnaissance du sujet, mais également par le biais de leurs cristallisations dans des objets; parmi les produits sémiotiques, socio-historiquement situés, figure le langage ;
3. dans leur diversité les représentations ne traduisent pas seulement des aspects consensuels, ainsi que des dimensions individuelles ou groupales; quittant une focalisation intra-sociétal, la démarche comparative permet au chercheur d'appréhender les divergences inter-sociétales de visions du monde et de déployer par là une problématique anthropologique qui laisse toute sa place à celle de l'acculturation (Schurmans, 1996).

De quelle manière les propositions théoriques de Schurmans corrigent-elles les aspects problématiques de la théorie des représentations sociales ? Deux dimensions ont été essentiellement retenues. D'une part, une centration sur les contenus des représentations sociales – et donc leur appréhension par le biais de leur cristallisation dans les objets, et au premier chef, le langage - dans une perspective qui intègre la problématique de la gestion du lien social ; d'autre part, la prise en compte de l'historicité des représentations sociales.

Cependant, si l'on reprend l'ensemble des points théoriques examinés, il apparaît que la principale difficulté est générée par le schéma de Jodelet qui pose un *sujet* confronté à un *objet*. En m'appuyant sur Soler, j'ai tenté de dégager deux des présupposés sur lesquels repose la théorie des représentations sociales. Le premier consiste en une définition faible du social telle qu'elle apparaît chez ces auteurs. En effet, la conception du *sujet* sous-jacente au schéma de Jodelet, à l'appui de son commentaire et de celui d'Abric, suppose un *sujet* distinct du monde et qui se l'« approprie » sur la base de ce qui semble essentiellement le caractériser comme *sujet*, à savoir ses capacités cognitives. Autrement dit, la représentation est d'abord le produit de l'activité cognitive des sujets. En conséquence d'un tel positionnement, il paraît logique que la prise en compte du social, chez ces auteurs, porte d'une manière limitée sur les effets des insertions groupales et des positions sociales des sujets sur les mécanismes cognitifs de structuration des représentations sociales.

Dans la perspective qui est celle de la théorie des représentations sociales, bien des questions demeurent sans réponse. Notamment, quelles sont les ressources ou les matériaux dont fait usage le sujet dans son activité de production de signification ? Ou encore, si seules sont qualifiées de sociales les représentations déformées de théories scientifiques, la question se pose du statut de la connaissance scientifique et, partant de la connaissance tout court. Vergès (1989) répond en partie à ces questions : selon lui, la distinction entre savoirs savants et savoirs de sens commun ou représentations repose sur leur mode de construction différent : démarche scientifique d'un côté, expérience sociale de l'autre, « il convient donc de respecter cette radicale différence de forme liée à deux processus de constitution fondamentalement différents. Nous avons affaire à deux formes de connaissances qu'il faut analyser chacune pour elle-même » (op. cit., p. 409). Mais démarche scientifique et expérience sociale sont-elles des modes de constitution des connaissances au même titre, de sorte qu'il soit possible de les comparer et de les juger radicalement différentes ?

Le second présupposé est également corrélatif de la position épistémologique de ce courant. Dans la mesure en effet où l'action n'est considérée que comme une conséquence du système de représentations sociales, le statut du langage ne saurait être considéré comme problématique. L'intérêt de la théorie des représentations sociales pour le langage est purement pratique ; le langage n'est que l'instrument qui donne accès à l'univers qui intéresse véritablement le chercheur, celui des pensées naïves que le langage ne fait que traduire fidèlement. Mais comment le sujet transforme-t-il ses représentations en énoncés sur la réalité, énoncés qu'il adresse à d'autres qui eux-mêmes comprennent ces énoncés ? D'où vient cette compréhension que sujets et chercheurs ont en partage à propos des objets du monde ?

Si ces questions sont légitimes, en regard des options prises par la théorie des représentations sociales, elles demeurent naïves et aucune réponse ne peut leur être apportée

dans ce contexte. Elles vont cependant servir au déplacement de la problématique de ma recherche en indiquant que le projet empirique ne peut pas être celui sur lequel se porte l'attention. Au préalable, il me faut construire une posture apte à l'accueillir d'une manière mieux ajustée à l'objet auquel il prétend s'intéresser. Autrement dit, d'autres ressources théoriques sont nécessaires ; d'autres options sont à rechercher, relativement à ces dimensions essentielles que sont le social et le langage.

En quoi les options prises par la théorie des représentations sociales quant au social et au langage sont-elles des obstacles ? Si j'adoptais la théorie des représentations sociales comme cadre de référence pour l'étude des représentations du rapport théorie-pratique, on pourrait résumer de la façon suivante la situation dans laquelle je me trouverais vis-à-vis de mon projet d'étude. Si l'on reprend la formulation conclusive de Abric : « *l'existence d'une relation entre représentations et pratiques sociales est indubitable* », qu'est-ce qui empêche de considérer cette formulation comme l'affirmation d'un rapport entre théorie et pratique ? Pour concevoir une relation entre représentations sociales et pratiques sociales, la théorie des représentations sociales a commencé par distinguer ces deux entités : d'un côté les représentations sociales, de l'autre les pratiques sociales. Si l'on se réfère aux termes synonymes de « représentations sociales », savoir de sens commun, savoir pratique, connaissance socialement élaborée, etc., il semble bien que l'expression : « les relations entre représentations sociales et pratiques sociales » est identique à l'expression : « rapport théorie-pratique ». Si cela est vrai, alors il semble bien que la théorie des représentations sociales se présente, face à mon problème, comme une version scientifique qui thématise précisément les liens entre les deux termes en présence : théorie et pratique. Et dès lors, le principal inconvénient de cet état de chose est alors que le principe explicatif auquel je me réfère pour rendre compte des phénomènes observés se confond avec l'objet d'étude lui-même.

### UNE ALTERNATIVE CRITIQUE A LA THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES

Les premières lignes de l'ouvrage de Berger & Luckmann (1987) (ci-après B. & L.) *La construction sociale de la réalité* sont d'emblée d'une grande clarté : « les affirmations fondamentales contenues dans le titre de ce livre sont implicites à la fois dans son titre et dans son sous-titre : la réalité est construite socialement et la sociologie de la connaissance se doit d'analyser les processus à l'intérieur desquels celle-ci apparaît. Les mots-clés, dans ces affirmations, sont la « réalité » et la « connaissance... » (op. cit., p. 7). Cette introduction permet de considérer, en première approximation, que la sociologie de la connaissance de B. & L. et la théorie des représentations sociales sont en concurrence dans la théorisation et l'explicitation des mêmes objets.

Cependant, comme le disent B. & L., d'autres penseurs étant susceptibles de s'intéresser également à ces objets, à commencer par « l'homme de la rue » et « le philosophe », il faut encore préciser que c'est en sociologues que B. & L. s'intéressent à la réalité et à la connaissance, c'est-à-dire d'abord du « fait de leur relativité sociale » : ce qui est « réel » pour les membres d'une culture ne l'est pas forcément pour les membres d'une autre culture. Leur position, selon leurs propres termes, se situe ainsi « quelque part à mi-chemin entre celle de l'homme de la rue et celle du philosophe » (op. cit., p. 8). Les définitions qu'ils se donnent de la « réalité » et de la « connaissance » sont d'une grande simplicité : la « réalité » est « une qualité appartenant à des phénomènes que nous reconnaissons comme ayant une existence indépendante de notre propre volonté (nous ne pouvons par les « souhaiter ») » et la « connaissance » est « la certitude que les phénomènes

sont réels et qu'ils possèdent des caractéristiques spécifiques » (op. cit., p. 7-8). Le caractère « simpliste » de ces définitions proposées dans les premières lignes de l'ouvrage est remarquable, en ce qu'il attire d'emblée l'attention non pas sur des problèmes philosophiques, mais sur les processus complexes qui construisent à la fois la « connaissance » et la « réalité ». Ce que B. & L. définissent également ce faisant, c'est la tâche de la sociologie de la connaissance. En affirmant que « la sociologie de la connaissance s'intéresse à l'analyse de la construction sociale de la réalité » (op. cit., p. 10), ils s'inscrivent en rupture relative avec leurs prédécesseurs - Scheler et Mannheim, fondateurs de la discipline, et en rupture radicale avec l'essentiel des travaux produits en sociologie de la connaissance qui se sont presque exclusivement consacrés à la pensée théorique et à l'histoire des idées : « En d'autres termes, l'intérêt de la sociologie de la connaissance a porté sur des questions épistémologiques à un niveau théorique, et sur les questions d'histoire intellectuelle à un niveau empirique » (op. cit., p. 22). B. & L., quant à eux, entendent délimiter fermement le projet de la sociologie de la connaissance, d'une part en excluant de cette entreprise toutes les questions épistémologiques concernant la validité de la sociologie de la connaissance et, d'autre part, en affirmant que « la sociologie de la connaissance doit s'intéresser à tout ce qui est considéré comme connaissance dans une société ». C'est pourquoi l'histoire des idées, sans être exclue de leurs préoccupations, ne constitue pour eux qu'une toute petite partie de la connaissance en général :

« Seul un groupe très limité de personne dans n'importe quelle société, s'engage sur la voie de la théorie, dans le commerce des idées, et dans la construction de *Weltanschauungen*. Mais chacun en société participe à sa connaissance d'une façon ou d'une autre. Pour le dire autrement, peu de gens seulement s'intéressent à l'interprétation théorique du monde, mais tout le monde vit dans un monde ou un autre. L'insistance sur la pensée théorique est non seulement excessivement restrictive pour la sociologie de la connaissance, mais aussi insatisfaisante dans la mesure où cette part de la connaissance socialement disponible ne peut être pleinement comprise que si elle s'intègre dans le canevas plus général de la connaissance. Exagérer l'importance de la pensée théorique dans la société et dans l'histoire est une erreur inhérente aux théoriciens. Il est donc grandement nécessaire de corriger cette mauvaise compréhension intellectuelle. Les formulations théoriques de la réalité, qu'elles soient scientifiques ou philosophiques ou même mythologiques, n'épuisent pas ce qui est réel aux yeux des membres d'une société. (...) En d'autres termes, la connaissance commune, plus que les idées, doit constituer le cœur de la sociologie de la connaissance. C'est précisément cette connaissance qui constitue le tissu sémantique sans lequel aucune société ne pourrait exister » (op. cit., p. 25-26).

En quoi le projet de sociologie de la connaissance de B. & L. se distingue-t-il et se rapproche-t-il de celui de la théorie des représentations sociales ? Nous avons vu, grâce au schéma proposé par Jodelet, que les questions fondatrices de la théorie des représentations sociales portent sur ce qui est posé à l'interface des relations entre *sujet* et *objet*, c'est-à-dire sur les représentations sociales ou la connaissance de sens commun. De part et d'autre, le type de connaissance qui fait objet de l'investigation est identique mais le rapport de ce type de connaissance à la connaissance théorique est radicalement différent d'une théorie à l'autre. B. & L. non seulement incluent dans la connaissance en général la connaissance théorique, mais ils ne lui attribuent aucune caractéristique spécifique impliquant un mode de construction autre que d'origine sociale. La théorie des représentations sociales, en revanche, distingue d'une manière drastique la connaissance scientifique des représentations sociales puisque, comme nous l'avons vu, c'est nécessairement par elle que passe une définition vraie de l'objet, à l'aune de laquelle peut être mesuré le caractère plus ou moins déformé de la représentation sociale. La connaissance scientifique, dans ce contexte, semble ne devoir rien au « social » ; elle se présente comme le reflet exact et atemporel de l'objet, c'est-à-dire de la réalité.

Ce qui nous intéresse cependant, ce n'est pas tant le statut de la connaissance théorique ou scientifique au sein de la connaissance en général, que la manière dont les deux théories approchent leur objet. Nous avons vu que B. & L. se débarrassent du souci de définition en quelques lignes au début de leur ouvrage car, disent-ils, cela suffit à leur propos. Leur attention se focalise exclusivement sur les processus qui définissent fondamentalement *la construction sociale de la réalité*, c'est-à-dire « des processus par lesquels tout corps de connaissance en vient à être socialement établi en tant que réalité » (op. cit., p. 10). La question fondamentale qui guide leur travail, en conséquence, est : « comment se fait-il que l'activité humaine produise un monde de choses ? » (op. cit., 30).

Bien qu'ils se défendent de discuter de questions d'ordre épistémologique, B. & L. reconnaissent devoir dépasser le strict cadre sociologique qu'ils se sont imposés pour poser, préalablement à leur théorisation, *les fondements de la connaissance dans la vie quotidienne* : « nous sommes obligés de commencer par une clarification de cette réalité telle qu'elle est disponible pour le sens commun des membres ordinaires d'une société » (op. cit., p. 31). Cette démarche de clarification des fondements correspond à la nécessité de traiter minimalement de ce qui fonde la matière d'une sociologie de la connaissance, telle que B. & L. l'envisagent, à savoir la réalité et son caractère intrinsèque. Le monde de la vie quotidienne, disent-ils, « n'est pas seulement considéré comme donné en tant que réalité par les membres d'une société dans la conduite subjectivement chargée de sens de leur vie. c'est aussi un monde qui trouve son origine dans leurs pensées et leurs actions et est maintenu en

tant que réalité par ceux-ci » op. cit., p. 32). Autrement dit, il ne suffit pas de dire que la réalité est constituée d'objectivations ; celles-ci forment avant tout la condition sine qua non de son existence.

Quelles sont donc les caractéristiques de cette réalité qui la fondent en tant qu'objet privilégié d'une sociologie empirique ? En se basant sur les travaux de Schutz, B. & L. définissent un premier élément fondamental qu'est *l'attitude naturelle*, c'est-à-dire la conscience – partagée – de la souveraineté de la réalité quotidienne que la conscience appréhende comme donnée immédiate. Cette notion de souveraineté définit le fait que la tension de la conscience est à son degré le plus fort dans la vie quotidienne. L'existence dans la vie quotidienne dépend elle-même de l'interaction et de la communication continuelle avec les autres.

Le second élément est précisément *l'interaction sociale*, dont le cas-type est la situation de face-à-face. Elle constitue l'expérience de la réalité d'autrui la plus importante du fait de « l'échange continu entre mon expressivité et celle de l'autre » (op. cit., p. 44). L'autre se présente ainsi comme tout à fait réel, comme partie de la réalité de la vie quotidienne dans son intégralité car « l'expressivité humaine est capable d'objectivation c'est-à-dire qu'elle se manifeste elle-même en tant que production de l'activité humaine et est accessible à la fois à ceux qui en sont les auteurs et aux autres hommes comme élément d'un monde commun (op. cit., p. 51-52). Selon B. & L., l'appréhension de l'autre s'effectue au travers de schémas de typification qui fonctionnent comme des modèles à l'intérieur des routines de la vie quotidienne. Ces modèles sont constamment négociés dans la situation d'interaction et cela dans un double sens, l'interlocuteur est appréhendé comme un type, à l'intérieur d'une situation elle-même typifiée. Ces typifications, ensuite, « deviennent progressivement anonymes au fur et à mesure de leur éloignement de la situation en face-à-face ». (op. cit., p. 48). La somme de ces typifications et des modèles d'interaction établis au moyen de celles-ci forment la structure sociale.

Le troisième élément fondamental est *le langage* car il constitue, à côté des objets ou des gestes, par exemple, « un cas d'objectivation particulier », d'une importance cruciale. La production humaine de signes est ce que B. & L. nomment la signification. Si, d'une manière générale, « les signes et les systèmes de signes sont des objectivations dans la mesure où ils sont objectivement disponibles au-delà de l'expression d'intentions subjectives ici et maintenant » op. cit., p. 54), le langage humain constitue le plus important de ces systèmes. Sa propriété la plus fondamentale est de permettre le maintien des objectivations communes de la vie quotidienne par le biais de la signification linguistique. Autrement dit, « la vie quotidienne est, avant tout, une vie qui se perpétue grâce au langage que je partage avec mes semblables » (op. cit., p. 55). Et ce fait confère au langage la qualité d'un « dépôt objectif »

dans lequel sont conservées au cours du temps, une grande quantité d'intentions et d'expériences qui peuvent toujours être transmises. Une autre propriété essentielle du langage est que, en tant que système de signes, il possède la qualité d'objectivité et donc la capacité d'imposer ses propres modèles. S'il permet la typification de l'expérience, c'est parce qu'il permet de la classer dans « des catégories élargies qui leur donnent un sens », sens partagé avec d'autres : « de plus, il rend ces expériences anonymes, dans la mesure où l'expérience typifiée peut, en principe, être doublée par n'importe quelle autre expérience rentrant dans la même catégorie » op. cit., p. 58). La conséquence logique des propriétés qui ont été mentionnées est cette propriété supplémentaire du langage de « rendre présent une diversité d'objets qui sont à la fois spatialement, temporellement et socialement absents du ici et maintenant » (op. cit., p. 58). C'est ainsi le langage, par sa capacité à construire des systèmes de symboles hautement abstraits, qui contribue à la constitution de ce que B. & L. nomment un *stock social de connaissances* disponible, dont la plus large part consiste en connaissances pragmatiques permettant de mener à bien les actions de la vie quotidienne.

Ces trois éléments, qui chez B. & L. constituent *les fondements de la connaissance*, permettent maintenant de discuter d'une manière plus détaillée les aspects de la théorie des représentations sociales qui me sont apparus problématiques. Je vais ainsi reprendre chacun des thèmes soulevés au terme du second chapitre et tenter d'examiner les apports offerts respectivement par la théorie des représentations sociales (RS) et par *La construction sociale de la réalité* de B. & L.

### **Qu'est-ce que la réalité ?**

Nous avons vu que les propositions de la théorie des RS, quant à la place et au statut de la réalité, ne sont pas univoques. En suivant Abric, on doit considérer que la théorie des RS opère un déplacement, à partir d'une définition dite conventionnelle de la « réalité objective », en posant « que toute réalité est représentée ». Cette hypothèse, selon Abric, serait la conséquence logique de « l'abandon de la coupure sujet-objet ». Mais la suite des propos d'Abric demeure énigmatique lorsqu'il énonce que « la représentation n'est (donc) pas un simple reflet de la réalité, elle est une organisation signifiante ». Il semble que, tantôt l'hypothèse d'une réalité (extra-linguistique, selon Soler) est nécessaire pour définir la représentation, tantôt cette hypothèse est inutile puisqu'il suffit de considérer que la réalité est reconstruite *dans* la représentation. Si l'on fait appel au schéma et au commentaire de Jodelet pour tenter d'y voir plus clair, on se heurte alors à une figure comprenant trois entités distinctes : le *sujet*, la *représentation* et l'*objet*. On voit que la nécessité de poser ces trois entités distinctement est justifiée par la définition des processus qui explicitent les liens entre elles : *construction* et *expression* du sujet à la représentation, puis *interprétation* et *symbolisation* de la *représentation* à l'*objet*. Le caractère discret de ces entités est encore

confirmé chez Jodelet par la référence aux processus cognitifs qui soutiennent « une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée ». Ainsi la représentation est d'abord un concept psychologique ; c'est-à-dire l'activité mentale du sujet vers l'objet : « représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet » (Jodelet, op. cit., p. 37). Si nous recourons à nouveau à Soler pour tenter de nommer la position que nous venons de décrire, il semblerait qu'elle s'apparente au réalisme. Selon Soler, « le réalisme qualifie la position philosophique qui affirme l'existence d'une réalité extérieure indépendante de l'homme » (op. cit., p. 109). Nommer cette position *réaliste* permet d'envisager les présupposés logiques qui accompagnent une telle position. Même si la perspective dont je traite est un peu différente de celle de Soler, il paraît intéressant d'examiner les implications logiques liées au réalisme. Au même titre que le réalisme scientifique affirme que « la théorie *re-présente* le référent réel préexistant par elle visé, en est une sorte de double » (op. cit., p. 110), il semble que la théorie des RS traite de la représentation sur la base du même présupposé d'une réalité extérieure que le sujet – distinct – s'approprie par son activité mentale. L'un des éléments qui plaide le plus fortement pour cette compréhension du rapport sujet-objet dans la théorie des RS, est la mention, sur le schéma de Jodelet, à propos du statut épistémologique des RS, du terme *décalage* et de ses trois modalités : *distorsion*, *défalcation*, *supplémentation*. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, la mise en évidence d'un *décalage* entre *représentation* et *objet* ne peut s'effectuer logiquement qu'à l'aune d'une définition vraie de l'objet, c'est-à-dire dans le cadre d'une notion de vérité-correspondance des théories scientifiques vis-à-vis d'une réalité conçue comme extérieure.

Voyons maintenant comment nous pouvons situer les propositions de B. & L. au sein de ce schéma de compréhension du statut de la réalité dans la théorie des RS. En préambule, il faut rappeler la position de B. & L. vis-à-vis de la définition de termes comme « réalité » et « connaissance » : « Il est (donc) important de clarifier, dans le contexte de la sociologie, le sens dans lequel nous utilisons ces termes et de nier immédiatement toute prétention de la sociologie à détenir une réponse devant ces anciennes préoccupations philosophiques ». (op. cit., p. 8). De même, ce n'est donc en aucun cas un souci d'ordre philosophique qui justifie l'examen de ces définitions (cela vaut également pour la définition de la réalité dans la théorie des RS). L'enjeu d'une telle discussion vise, je le rappelle, la compréhension de la place et du statut de ces termes dans les systèmes théoriques qui en font usage. Nous avons vu que B. & L. surprennent par la simplicité de la définition de la réalité qu'ils adoptent : « la réalité est une qualité appartenant à des phénomènes que nous reconnaissons comme ayant une existence indépendante de notre propre volonté (nous ne pouvons pas les souhaiter) » (op. cit. p. 7). Le premier élément notable dans cette définition est qu'il n'est question ni de *sujet*, ni d'*objet* et moins encore de *représentation*. La définition de la réalité s'énonce ici en

termes d'une *qualité* attribuée à des *phénomènes*. Si le projet de B. & L. peut s'accommoder d'une définition aussi « simpliste »<sup>1</sup>, c'est, semble-t-il, parce que la préoccupation de B. & L. n'est pas de formuler des affirmations sur ce que la réalité est ou n'est pas mais bien plutôt sur la manière dont elle se construit. Et cela passe, chez ces auteurs, par l'explicitation de processus qui ne sont pas cognitifs, mais sociaux de bout en bout ; et l'intégralité de leur ouvrage est dévolu à leur théorisation. Mais si l'on examine de plus près les termes « qualité » et « phénomènes » qui composent leur définition, il n'est pas certain que cette dernière soit aussi « simpliste ». Qu'est-ce qu'un phénomène, en effet ? Pour aller vite, on dira avec Soler que c'est « ce qui se montre au sujet étant donné ce qu'il est » (2000, op. cit. p. 156). La notion de phénomène introduit ainsi un moyen terme dans la conception réaliste. Elle substitue à l'affirmation (cartésienne) d'une coupure entre sujet et objet, une proposition (kantienne) qui postule l'interaction sujet-objet dans la constitution d'un monde perçu, sans entrer en matière, alors, sur la question de la connaissance du monde en soi. Quant au terme « qualité », bien qu'il ait une longue histoire en philosophie, il sert, au moins dans le langage ordinaire, à répondre à la question : de quelle sorte est... ou de quel genre relève ... ? Question qui appelle une réponse en termes de propriété inhérente – c'est-à-dire non transitoire - à tel être ou tel objet. Lorsque que B. & L. utilisent ce terme pour qualifier les phénomènes, nous pouvons alors sans doute comprendre que la qualité de réalité est attribuée de manière stable dans l'appréhension du monde de la vie quotidienne.

Ainsi, le renversement le plus fondamental par rapport à la théorie des RS est précisément l'affirmation que l'activité sociale des individus (et non pas des sujets) est le processus qui produit la connaissance et la réalité, ce qui déplace le questionnement général posé par la théorie des RS. D'un ensemble de questions : « Qui sait et d'où ? Que et comment sait-on ? Sur quoi et avec quel effet ? » (cf schéma Jodelet op. cit. p. 44) nous passons avec B. & L. à une problématique résumée : « Comme se fait-il que l'activité humaine produise un monde de choses ? » (op. cit. p. 30). Mais, dans ces deux versions distinctes d'une même problématique, la notion d'activité est-elle conçue de la même façon ? Pour le savoir, il faut examiner ce que B. & L. envisagent comme caractérisant les fondements de la connaissance.

### **Qu'est-ce que la connaissance ?**

Dans la théorie des RS, nous trouvons explicitement distinguées au moins deux types de connaissances. La représentation sociale « *est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* » Egalement désignée comme savoir de sens commun ou

---

<sup>1</sup> Ce sont B. & L. eux-mêmes qui qualifient le sens attribué aux termes de *réalité* de *connaissance* de simpliste. (op. cit. p. 8)

encore savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique ». (op. cit. p. 36). Pour comprendre ensuite les liens entre connaissance de sens commun et connaissance scientifique, il faut se référer au schéma (voir chapitre précédent ou Jodelet, op. cit. p. 44) pour constater que « le rapport entre pensée naturelle et pensée scientifique » entre dans une rubrique intitulée « Valeur de vérité ». Nous avons vu dans les pages précédentes que la discussion de ce schéma dans un cadre épistémologique (Soler) permet de mettre en évidence une difficulté cruciale liée au rapport entre langage et représentation. L'examen de quelques propositions sur le langage dans la théorie des RS exposée par Jodelet et Abric n'a pas permis d'envisager que le langage ait une fonction spécifique dans la constitution des RS (c'est-à-dire dans la constitution de la connaissance de sens commun et moins encore, évidemment, dans celle des connaissances scientifiques). En référence à Soler, à nouveau, il paraît plausible de conclure que cette conception non problématisée du langage dans la théorie des RS est équivalente à « une théorie du langage-reflet : le fait-énoncé ne fait que re-présenter une seconde fois, sans le dénaturer, le réel perçu ; il est un moyen parfaitement indifférent de véhiculer des données empiriques autonomes, une sorte de contenant n'affectant aucunement le contenu » (op. cit. p. 79). D'une manière analogue, le langage dans la théorie des RS semble fournir un accès direct au contenu de la représentation, c'est-à-dire, en référence à la définition de Jodelet, à « l'acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet ». En d'autres termes, le langage traduit littéralement de la pensée, et cette pensée, lorsqu'elle est naïve, constitue l'objet d'étude de la théorie des RS.

Considérons plutôt ce que B. & L. disent de la connaissance et du langage. La définition de la connaissance proposée par B. & L. est en parfaite cohérence avec celle de la réalité et nous ne pouvons comprendre l'une sans l'autre : « la connaissance est la certitude que les phénomènes sont réels et qu'ils possèdent des caractéristiques spécifiques » (op. cit. p. 8). Il faut immédiatement ajouter qu'il n'y a pas, chez B. & L., des types de connaissance distincts ; si distinction il y a, conformément à la logique qui précède, elle porte sur des univers symboliques associés à des mondes sociaux complexes. La connaissance n'est ainsi pas qualifiée en fonction de son degré de vérité ou de correspondance à une réalité extérieure, elle l'est en fonction des secteurs de la vie quotidienne dans lesquels elle permet à l'individu d'agir. Car le point de départ de la réflexion de B. & L. est la réalité de la vie quotidienne, qu'ils nomment souveraine, et dans laquelle s'ancre un « processus dialectique continu composé de trois phases : l'extériorisation, l'objectivation et l'intériorisation » (op. cit., p. 177). C'est ce processus dialectique qui définit la connaissance. *Les fondements de la connaissance*, selon B. & L., se réalisent dans trois caractéristiques du monde de la vie quotidienne, à savoir la réalité de la vie quotidienne, l'interaction sociale dans la vie

quotidienne et le langage dans la vie quotidienne<sup>2</sup>. Les propositions de B. & L. sur le rôle du langage sont ici particulièrement intéressantes car elles vont servir à discuter du problème soulevé par la théorie des RS. Le langage a deux propriétés essentielles dans la constitution de la connaissance ; il « fournit la possibilité de l'objectivation continue de l'expérience » (op. cit., p. 57-58) en même temps qu'il typifie ces expériences et permet leur classification dans des catégories élargies. Ces propriétés du langage, selon B. & L., tiennent au fait qu'il est un système de signes – le plus complexe – possédant la qualité d'objectivité. Dans ce sens également, il se présente comme un système contraignant au sens où il impose ses propres règles et fonctionne comme le « dépôt objectif où s'accumulent en grand nombre des intentions et des expériences » (op. cit. p. 56). La signification linguistique est ce qui permet fondamentalement le maintien des objectivations communes de la vie quotidienne.

Les propriétés du langage, chez B. & L., et son rôle dans la constitution de la connaissance diffèrent absolument des affirmations examinées dans la théorie des RS. A tel point qu'il semble logique d'adhérer au propos de B. & L. à ce sujet : « Nous espérons avoir rendu clair le fait que la sociologie de la connaissance présuppose une sociologie du langage... » (op. cit., p. 252). Si ce nécessaire travail d'approfondissement du rôle du langage dans la constitution des connaissances trouvait la possibilité de se poursuivre, il permettrait d'examiner des aspects du langage qui, dans la théorie des RS, sont considérés comme des aspects de la représentation tels, par exemple, *la capacité de « rendre présents » une diversité d'objets* ou encore *la capacité du langage à relier différentes zones à l'intérieur de la réalité de la vie quotidienne et à les insérer dans un tout signifiant*. A ce stade cependant, nous en savons assez pour comprendre que le langage, chez B. & L., est une activité humaine constituante, qui joue un rôle fondamental dans la production et le maintien de la connaissance et de la réalité sociale.

L'examen de l'ouvrage de B. & L. avait pour objectif la construction d'une perspective critique et alternative à la pauvreté de la définition du social affichée par la théorie des RS. Nous avons vu en effet que dans cette dernière, la dimension du social se limite à la prise en compte de l'inscription sociale des sujets et du caractère partagé de la représentation. Le programme ouvert par B. & L., dans les premières pages de leur ouvrage que nous avons plus particulièrement examinées, est incommensurable à la perspective des RS. Ce n'est pas simplement une définition différente ou complémentaire ou plus approfondie du social que nous avons là, mais une posture épistémologique qui opère un

---

<sup>2</sup> Le terme récurrent de « vie quotidienne » s'inscrit dans ce que B. & L. nomment leur « parenthèses de type phénoménologique ». Elles leur permettent, avant d'entrer dans le vif du sujet, de clarifier les fondements de la connaissance dans la vie de tous les jours. Il s'agit alors, selon leurs propres termes, d'« une méthode purement descriptive et, en tant que telle, « empirique » mais pas « scientifique » dans le sens où nous entendons la nature des sciences empiriques » (op. cit. p., 33). Cette introduction à leur propre travail sociologique est entièrement basée sur les travaux de Schutz.

renversement si radical qu'elle oblige à reconsidérer l'ensemble de l'édifice au lieu d'entrer en matière sur ses différentes parties.

Paradoxalement, c'est la notion de représentation qui peut s'avérer être l'élément transversal aux deux conceptions et dès lors le point stable qui permet de prendre la mesure de la distance entre les présupposés respectifs. A condition toutefois de considérer une définition forte et une définition faible de la représentation. Faible au sens où nous le suggère Varela (1993) qui poursuit, dans le cadre des sciences cognitives, une réflexion qui occupe un grand nombre de philosophes et de scientifiques issus de disciplines diverses. Lorsque Varela distingue une acception forte ou faible de la notion de représentation, il distingue d'une part un « sens purement sémantique : il se réfère à tout objet pouvant s'interpréter comme étant à propos de quelque chose » (op. cit., p. 193) ; et ce sens faible est le sens ordinaire, pragmatique auquel nous avons sans cesse recours sans que cela fasse problème. Le sens fort, en revanche, « comporte des prises de position sérieuses sur les plans ontologique et épistémologique (...). Les prises de position ontologique et épistémologique se présentent essentiellement en deux temps : nous supposons que le monde est prédonné, c'est-à-dire que ses traits peuvent être spécifiés préalablement à toute activité cognitive. Ensuite, pour expliquer la relation entre cette activité cognitive et ce monde prédonné, nous forgeons l'hypothèse qu'il existe des représentations mentales à l'intérieur du système cognitif (...). Nous obtenons donc une théorie pleinement développée qui affirme (1) que le monde est prédonné ; (2) que notre cognition porte sur ce monde – ne serait-ce que partiellement – ; et (3) que, pour prendre connaissance de ce monde, notre démarche consiste à représenter ses traits et à agir sur la base de ces représentations » (op. cit., p. 194). La manière dont Varela met en forme le problème de la représentation est fort économique pour mon propos. Si le souci de Varela s'inscrit dans le cadre de l'évolution des sciences cognitives et du dépassement de certaines de ses impasses, il traite cependant d'une préoccupation qui déborde largement ce seul cadre et qui s'exprime dès lors dans des formulations très diverses d'une perspective disciplinaire à l'autre : la rupture entre la science et l'expérience humaine est la manière dont on peut résumer la thématique au cœur de cette diversité d'expression. Dosse (1995) nomme ce mouvement à l'oeuvre dans les sciences humaines, le « tournant pragmatique » : « C'est à une véritable mutation que nous assistons : les termes de structure, de reproduction, de statique, de combinatoire, d'invariant, d'universaux, de logique binaire s'effacent au profit des notions de chaos organisateur, de fractale, d'événement, de processus de sens, de complexité, d'auto-organisation, de construction, de stratégie, de convention, d'autonomie, d'enaction... Il est donc bien question d'une remise en cause radicale de l'idéal d'objectivisme et de déterminisme » (op. cit. p. 13).

Si l'on intègre à la notion de représentation la distinction proposée par Varela d'une version faible et d'une version forte, on pourra alors proposer de considérer la théorie des

représentations sociales comme un exemplaire de la version forte qui porte en elle les inconvénients majeurs liés à cette conception de la construction de la connaissance. Au contraire, les propositions de B. & L., tout en incluant l'idée de représentation par le biais de leur concept de « *stock social de connaissance* disponible », font usage d'une version faible, sans prétention ontologique ou épistémologique, qui laisse ouverte la voie vers une conception de la « construction sociale de la réalité » au sein de laquelle les connaissances – scientifiques ou de sens commun – sont produites à partir du même socle social, c'est-à-dire à partir des mêmes processus d'intériorisation, d'objectivation et de subjectivation développés par B. & L.

A priori, nous avons là deux modélisations concurrentes dans l'explicitation des mêmes objets et toutes deux impliquent une certaine conception du rapport entre théorie et pratique. J'ignore encore quelles sont, au plan empirique, les conséquences de l'adoption de l'une ou l'autre posture pour mon propre projet, tout en sachant, en revanche, que leurs présupposés vont contribuer à mettre en forme la production des résultats. Avant d'effectuer un bilan global des diverses possibilités théoriques examinées jusqu'ici, il paraît nécessaire d'ajouter à cette problématique une réflexion sur le statut du langage dont on a dit qu'elle était absente de la théorie des RS, tandis que B. & L. lui accordent une place centrale dans leur développement sur la construction sociale de la réalité.

On a vu que la mention du langage et de la communication dans la théorie des RS se résume aux propositions suivantes : d'une part : « la communication est le vecteur de transmission du langage, lui-même porteur de représentations » (op. cit. p., 46) ; et d'autre part : « les représentations circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques » (op. cit., p. 32). En examinant les positions de B. & L. sur la même question, nous avons vu que, dans leur théorie, le langage de la vie quotidienne est l'une des trois caractéristiques qui participent de la constitution de la connaissance : « il fournit la possibilité de l'objectivation continue de l'expérience » (op. cit. p., 57-58) et fonctionne comme « le dépôt objectif où s'accumulent en grand nombre des intentions et des expériences » (op. cit., p. 56). B. & L. précisent encore à ce sujet que la signification linguistique est ce qui permet fondamentalement le maintien des objectivations communes de la vie quotidienne.

A nouveau, il faut constater que ces formulations sont en concurrence ; dans le premier cas le langage n'est que le véhicule des représentations, ce qui attribue à la représentation tout le pouvoir explicatif, tandis que dans le second cas, le langage est conçu comme un processus, essentiel à la constitution même de la connaissance.

Pour comprendre les enjeux liés à ces deux conceptions du langage, il faut approfondir l'examen. Cette possibilité m'est fournie par de Mauro (1969) qui, dans son ouvrage *Une*

*introduction à la sémantique*, montre comment d'une manière problématique, s'est historiquement construite la question du signifié dans le langage. Comme nous le verrons, les préoccupations de de Mauro, tout en ne comprenant que très peu d'éléments techniques proprement linguistiques, s'accompagnent elles-mêmes d'un intérêt pour les contextes philosophiques et théoriques qui entourent la linguistique, ce qui a l'avantage d'ouvrir sur une fécondation possible des univers disciplinaires et théoriques auxquels je me suis intéressée dans les pages qui précèdent.

Ce qui va retenir l'attention, c'est la manière complexe et problématique dont la linguistique a historiquement appréhendé le problème de la signification et les difficultés qu'elle a rencontrées ce faisant. Le recours à cet unique ouvrage fonctionne comme garde-fou. En effet, l'incursion dans une discipline autre que celle dans laquelle est inscrite ma recherche nécessite quelques précautions et la démarche de de Mauro présente l'avantage d'être avant tout historique.

Par ailleurs, cet examen des thèses de de Mauro présente un autre intérêt que la clarification épistémologique. En effet, la question du statut du langage intervient également dans la démarche de recherche, au sens où, comme l'a montré l'exposé de la méthodologie des représentations sociales, le chercheur est confronté, dans la phase empirique de l'étude, à du matériel qui se présente sous une forme exclusivement langagière. Ce sont donc les procédés même d'investigation empirique mis en œuvre par le chercheur qui sont contaminés, pourrait-on dire, par la problématique du statut du langage. C'est donc à ce titre également que l'examen de l'ouvrage de de Mauro s'impose. Car, pour cette seconde problématique, la clarification de termes comme sens, signification, signifiant et signifié s'avère essentielle pour fonder le choix des méthodes et le traitement du matériel empirique.

### **De la signification au signifié**

Dans l'introduction de son ouvrage, de Mauro décrit l'objectif de son travail comme une enquête sur « les motifs historiques et culturels complexes qui ont mené, au cours des siècles, au paradoxe de tant d'ignorance face à une réalité aussi accessible que le signifié » (op. cit., p. 11). L'usage que de Mauro fait du terme *signifié* est, comme on le verra, inscrit dans l'histoire de la discipline, mais nous pouvons d'ores et déjà mentionner le constat de départ de cet auteur : « le fait que les mots signifient quelque chose est une réalité extrêmement familière à tous. Le signifié appartient à un ordre de choses immédiatement présentes dans le rayon de notre expérience » (op. cit., p. 15). Or, en rupture avec cette perception commune, c'est précisément la possibilité de construire une théorie du signifié qui a été l'objet de débats approfondis durant plusieurs siècles à l'intérieur de la discipline. De quoi s'agit-il ? Si, en suivant de Mauro, nous cherchons à définir le signifié, « nous pouvons (donc) dire sans ambages, dans une première approximation, que dans le langage

oral le signifié est ce que communique un signe linguistique » (op. cit., p. 16-17). Même si les définitions du signifié peuvent être nombreuses et sophistiquées, il semble impossible de parvenir à une définition du signifié qui n'implique pas la référence au signe linguistique. Si ensuite, nous cherchons à définir le signe, nous rencontrons la même difficulté au sens où un signe est « ce qui se lie à autre chose » (op. cit., p. 18). Ainsi, comme le dit de Mauro « nous ne savons pas ce qu'est le signifié si nous ne savons pas ce qu'est le signe ; mais nous ne pouvons pas établir ce qu'est le signe si nous ne savons pas déjà ce qu'est le signifié. C'est le premier cercle vicieux, le plus grave, dans lequel se débat la pensée linguistique traditionnelle » (op. cit., p. 19). Autrement dit, avec les termes *signifié* et *signe*, nous sommes déjà dans une distinction conceptuelle ou théorique qui échappe à ce que le sens commun nomme la signification des mots, et c'est dans le contexte de la pensée scientifique que nous devons rester pour tenter de comprendre la manière dont se sont construits les découpages disciplinaires et conceptuels et leurs conséquences sur les conceptions de la langue.

Ce parcours d'histoire de la pensée linguistique commence par Aristote et les conceptions formulées à son époque. Le problème d'Aristote et de certains de ses prédécesseurs était, selon de Mauro, la réfutation de la thèse sceptique<sup>3</sup>. Cette dernière aurait notamment eu comme conséquence l'impossibilité de bâtir des connaissances sûres ainsi que l'impossibilité de fonder le fonctionnement politique de la cité sur des principes bien compris par tous (Bronckart, *Introduction aux sciences du langage et de la communication*, Chapitre 1 b). Convaincre un sceptique n'est pas une chose simple car le sceptique, au nom même de son scepticisme, n'admet aucune proposition comme vraie ; « mais au moment où l'on a réussi à faire parler un sceptique, à lui faire dire un mot pour dire une chose, la démonstration est alors possible : en fait, de cette façon, on a déjà défini quelque chose. Au moment où il profère un mot quelconque, le sceptique même admet et utilise le fait qu'il existe un rapport entre le mot et la chose » (op. cit. p. 41). C'est dans ce contexte de débats philosophiques qu'Aristote formule « une théorie du langage comme instrument de représentation des connaissances » dont la vocation première était de rendre possible la poursuite du travail de constitution des connaissances ainsi que la vie politique de la cité. Et ce parallélisme entre les mots et les choses est posé clairement par Aristote parce que c'est sur lui que repose la réfutation de la thèse sceptique : « les sons émis par la voix sont les symboles des états de l'âme, et les mots écrits les symboles des mots émis par la voix. Et de même que l'écriture n'est pas la même chez tous les hommes, les mots parlés ne sont non

---

<sup>3</sup> Scepticisme : « Au sens le plus large, doctrine d'après laquelle l'esprit humain ne peut atteindre avec certitude aucune vérité d'ordre général et spéculatif, ni même l'assurance qu'une proposition de ce genre est plus probable qu'une autre. » Lalande, A. (1996) *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF.

plus les mêmes, bien que les états de l'âme dont ces expressions sont les signes immédiats soient identiques chez tous, comme sont identiques aussi les choses dont ces états sont les images » (Aristote, *De l'interprétation*, 16a, cité par Bronckart, op. cit. p. 17). Les conséquences de la conception aristotélicienne du langage nous sont familières puisqu'elles se perpétuent continûment dans le sens commun comme dans les pratiques scientifiques. Comme le dit de Mauro : « certes, par leur nature d'instruments évoquant fidèlement les faits psychiques et donc les éléments constitutifs de la réalité, les formes linguistiques méritent l'attention : mais il s'agit d'une attention manifestement aléatoire. Elles méritent l'attention parce qu'elles sont les portes par lesquelles pénétrer dans la structure de l'esprit et de la réalité, mais ce qui intéresse alors est évidemment l'esprit et la réalité et non la simple porte d'entrée. Celle-ci, comme toute entité qui n'a que valeur d'instrument, se voit accorder par la culture un intérêt de nature purement pratique. Il est important de savoir ouvrir une porte, mais c'est là tout le savoir qu'on se contente en général d'accumuler autour des portes : en effet, ce qui intéresse vraiment, c'est d'entrer, une fois la porte ouverte, dans un autre milieu » (op. cit. p. 43). Ce que de Mauro décrit là, c'est très exactement le rapport que la théorie des représentations sociales entretient avec le langage.

Selon de Mauro, la conception aristotélicienne du langage a prévalu tout au long du Moyen Age ; et ce n'est qu'à partir du XVIIe siècle que des philosophes comme Hume et Locke, Vico ou Leibniz en Allemagne élaborent des propositions qui mettent en question la conception classique en attirant l'attention sur la dimension historique et culturelle des langues dans leur diversité. La critique de la conception aristotélicienne a inauguré un nouvel élan pour les études linguistiques dans toutes l'Europe du XVIIIe siècle. Mais, selon de Mauro, à cette époque la linguistique scientifique n'était pas encore née et quel que soit le savant auquel la paternité de la discipline est attribuée, la limite chronologique ne se situe pas avant le début du XVIIIe siècle. Si bien que tout le travail de réflexion critique entrepris par les philosophes de cette époque de même que les recherches linguistiques effectuées dans ce courant ne semblent avoir été intégrés, ni dans l'histoire de la pensée linguistique, ni dans l'histoire de la philosophie. Dès lors, ce sont les anciennes idées aristotéliciennes sur le langage qui sont à nouveau largement dominantes à la fin du XIXe siècle. Ce fait surprenant, suggère de Mauro, peut être mis en relation avec ce qu'il nomme « le silence de Kant ».

L'œuvre de Kant est remarquable par l'absence de toute considération directe sur les thèses de Leibniz et, surtout, de Locke, Berkeley et Hume quant au langage, en même temps que de toute justification sur les raisons d'une expulsion aussi radicale après deux siècles de débats ininterrompus sur de tels problèmes. Comment ce fait peut-il s'interpréter ? De Mauro avance l'hypothèse suivante : Kant avait explicitement conscience de ce que les mots ont pour fonction de fournir, à travers leur signifié, les symboles indispensables à notre

connaissance : et les signifiés n'ont pas seulement valeur symbolique, ils ont aussi valeur de schèmes, de noyaux de condensation de notre connaissance intuitive et empirique, conceptuelle et abstraite. Si Kant avait compris les enjeux des débats linguistiques antérieurs, il avait compris également qu'il ne pouvait pas souligner la fonction créative du langage et, dans le même temps, chercher à ménager l'existence d'une raison supra-historique c'est-à-dire la constitution de la connaissance sur des catégories a priori et une raison méta-empirique. D'une certaine manière, selon de Mauro, les motifs de Kant auraient été proches de ceux d'Aristote : éviter de laisser place au scepticisme et à l'irrationnel. Quelles que soient les raisons de ce silence, il aurait indéniablement contribué à la disparition de toute trace des discussions philosophiques des XVIIe et XVIIIe siècles sur le langage dans les préoccupations philosophiques du siècle suivant.

Au début du XIXe siècle, les fondateurs allemands de la linguistique scientifique – Bopp, Humboldt, Schlegel – avaient pourtant encore l'ambition de travailler à l'histoire de la « forme interne » des langues, soit l'étude des rapports entre histoire de la langue et histoire de la culture et des coutumes. La partie technique de ce programme général de la nouvelle linguistique scientifique comprenait des travaux de description des caractéristiques externes des langues et l'analyse des rapports entre différentes langues, c'est-à-dire sur le terrain de la vérification, de la confrontation et de l'interprétation des faits phonétiques et morphologiques. Il semble que ce soit essentiellement les recherches dans ce dernier domaine qui se sont développées et, selon de Mauro, les raisons en sont actuellement assez claires. Les travaux de cette époque portaient surtout sur des langues mortes : « en décrire correctement le *faciès* phonétique et morphologique était déjà un problème ; en reconstruire la fonctionnalité syntaxique et sémantique, étant donné l'absence de documentation générale sur les usages lexicaux et syntaxiques était un problème encore plus compliqué et enfin, établir une corrélation entre cette fonctionnalité et le *status* social et culturel des peuples qui se sont servi d'une certaine langue devenait impossible » (op. cit. p. 75-76). Par ailleurs, même s'agissant de l'étude de langues vivantes, le développement des connaissances ethnologiques et sociologiques (qui vont elles-mêmes se constituer en sciences plus tardivement encore) était insuffisant pour soutenir l'étude des rapports entre langue et culture. Les successeurs du programme humboldtien ont reconnu, selon de Mauro, la pertinence des vues de Humboldt et Schlegel concernant la tâche de la linguistique. Des linguistes comme Madvig et Bréal (qui donna son nom à la sémantique) se seraient eux aussi attachés à explorer les liens entre fonctionnalité de la langue et histoire de la culture des peuples, mais leurs travaux aient été méconnus et oubliés.

En prenant conscience des difficultés à établir une théorie générale de la langue incluant ses aspects syntaxique et sémantique, la linguistique va s'orienter vers une autre

voie. Elle se tourne résolument vers l'étude des faits concrets, particuliers et anciens, en se consacrant en priorité à l'étude et la description des aspects phonologiques et morphologiques des langues indo-européennes. Si les linguistes de cette période ne formulent pas fréquemment leurs intentions d'une manière explicite, la meilleure illustration de cet état de la discipline est, selon de Mauro, « le contraste entre la masse des milliers d'articles, d'essais, de volumes consacrés à l'exploration et à la description des systèmes phonématiques et morphologiques des différentes langues d'un point de vue diachronique et comparatiste (...) d'une part – et d'autre part le nombre restreint de travaux de syntaxe et de sémantique » (op. cit., p. 79).

C'est semble-t-il, suite à Kant, le désintérêt des philosophes pour les problèmes de la linguistique ainsi que celui des linguistes pour les problèmes syntaxico-sémantique qui ont permis aux anciennes conceptions aristotéliennes de la langue de s'installer à nouveau durablement dans les esprits. Bronckart effectue un constat semblable de l'état des conceptions de langue dans la culture occidentale de cette époque : « pour assurer la fiabilité des connaissances exprimables dans le langage, les courants philosophiques dominants ont toujours tenté de doter ce dernier d'une assise qui soit *ailleurs qu'en lui-même*, ou ailleurs que dans les pratiques sociales : assise se situant dans les propriétés naturelles des objets du monde chez Platon, dans les structures logiques de ce même monde chez Aristote, dans les structures de la pensée humaine à Port-Royal. Le langage a, ce faisant, été régulièrement considéré comme relevant d'un *mécanisme secondaire*, de traduction ou de *reflet* de structures "autres" qui le détermineraient. A partir de la mise en place de Port-Royal, ce positionnement s'est concrétisé par les thèses corrélatives de la primauté et de l'indépendance des processus de noèse par rapport aux processus de sémiologie : la pensée est première et autonome ; le langage ne fait que traduire cette pensée, et il ne joue en conséquence aucun rôle déterminant dans la construction des connaissances humaines » (2002, op. cit. p. 3). Il y a, par ailleurs, un mouvement de l'histoire des idées du XIXe siècle qui n'est pas mentionné par de Mauro, mais qui vient à l'appui de sa thèse, si on le considère comme toile de fond des débats de la linguistique. En opposition aux problématiques historiques et évolutionnistes inaugurées par Darwin, Hegel, Marx et Engel, le positivisme de Comte est caractérisé, comme le dit Bronckart, par « la peur de l'histoire » et le souci de « restaurer un ordre ». Les prescriptions de Comte pour « une remise en ordre des sciences » ont certainement contribué à renforcer les orientations prises par la linguistique au cours du XIXe siècle. Comte, en effet, « procède à un *classement des diverses sciences*. (...) Pour chacune des sciences ainsi classées, il assigne aux savants un travail de *description* des phénomènes les concernant et d'identification des *lois* ou de l'*ordre* qui les organisent (en particulier, en réalisant des expérimentations susceptibles de mettre en évidence des

*relations causales*), de manière à pouvoir *prévoir* de nouveaux phénomènes, et, ce faisant, de pouvoir les *contrôler* (...). Il interdit enfin à ces mêmes savants toute forme de *transgression des frontières* séparant les disciplines scientifiques : chaque objet doit s'expliquer par son économie ou sa systématique propre, sans prise en considération des acquis des autres disciplines » (Bronckart, op. cit. p. 4). On comprend ainsi que l'intérêt de la linguistique pour le signifié aurait pris une allure par trop spéculative en regard des tâches assignées à toute connaissance revendiquant le statut de science. L'émergence quasi simultanée, à la fin du siècle, des actuelles sciences humaines a consacré le fractionnement des objets appréhendés par des disciplines distinctes, closes sur elles-mêmes.

De Mauro attribue à la pensée de Wittgenstein, Croce et Saussure le mérite d'avoir incité la culture philosophique et la culture linguistique occidentale à réfléchir, au début du XXe siècle, aux problèmes du langage et des langues et aux problèmes du sens. C'est donc, en suivant toujours de Mauro, les propositions de ces trois auteurs que nous allons maintenant étudier.

**« La phrase est une représentation de la réalité. »**

Selon de Mauro, le Wittgenstein du *Tractatus logico-philosophicus* reprend à son compte les conceptions traditionnelles du langage en les examinant d'une manière rigoureuse et systématique. Il distingue les propositions logiques, qui ne disent rien sur le monde, mais sont inconditionnellement vraies, des propositions qui ont un contenu informatif et se laissent donc analyser en propositions simples, lesquelles représentent un fait ou un état du monde. C'est ainsi que l'on peut dire que les phrases sont une représentation du monde, en ce qu'elles ont une structure identique à celle des faits auxquels elles se réfèrent. Autrement dit, selon de Mauro, chez le premier Wittgenstein, on a l'étendue du sens commun : « le monde des choses et des mots qui correspondent aux choses, des faits et des phrases qui correspondent aux faits, des noms qui "dénotent les substances, les choses, les personnes", des adjectifs qui "dénotent des accidents", des verbes qui "dénotent des états, des actions ou la passivité", des sujets qui dénotent "la personne ou la chose qui fait l'action", des compléments d'objets qui "dénotent qui la subit" » (op. cit., p. 85-86). Ainsi, il n'y a alors aucun doute possible : une phrase veut dire ce qu'elle veut dire et il n'y a qu'une manière de l'analyser.

Mais, selon de Mauro, en examinant systématiquement une telle conception du langage, Wittgenstein en vient à montrer les conséquences ultimes de ce système : « les signifiés des signes primitifs peuvent être éclaircis par des illustrations. Ces illustrations sont des phrases qui contiennent des signes primitifs. Elles ne peuvent évidemment être comprises que si les signifiés de ces signes sont déjà connus » (Wittgenstein, *Tractatus*, 3.263, cité par de Mauro, op. cit., p. 87). En précisant encore que « seule la phrase a un sens,

un mot n'a de sens qu'en rapport avec la phrase », Wittgenstein fait valoir une conception improbable de la communication humaine. Car si pour comprendre un mot, il faut comprendre la phrase et que, pour comprendre la phrase, il faut déjà connaître le signifié des mots, il apparaît alors que soit celui qui parle peut seul comprendre ce qu'il dit, soit que ce qu'il veut dire est déjà connu de son interlocuteur et il ne sert à rien de le dire.

### **Les formes langagières comme formes expressives individuelles**

En s'appuyant ensuite sur le philosophe italien Croce, de Mauro entend présenter une autre voie de la contestation des conceptions aristotéliennes du langage, qui mène pourtant dans la même impasse. Si Wittgenstein, bien qu'adoptant sans réserve ces conceptions, démontre, en dernière analyse, les difficultés dans lesquelles nous sommes pour rendre compte de la communication humaine à partir d'elles, Croce, quant à lui, s'est d'emblée attaché à montrer la proximité entre l'art et le langage. Pour ce faire, il va s'intéresser à l'expression langagière et non pas à ce qu'il nomme des « fables pseudo-conceptuelles » que sont, selon lui, les catégories des linguistes (phonèmes, syllabe, vocable, etc.). Ces dernières sont sans doute utiles à l'activité pratique des savants, mais elles sont tout à fait impropres à décrire les formes expressives du langage : « les faits expressifs particuliers sont autant de faits individuels, ils ne sont ni comparables les uns aux autres, sinon par leur commune qualité d'expression... Les impressions ou les contenus changent : tout contenu est différent de tout autre parce que rien ne se répète dans la vie ; et à la variation continue des contenus correspond la variété irréductible des formes expressives, synthèses expressives des impressions » (Croce, 1902, p. 76, cité par de Mauro, op. cit., p. 105). Ce que Croce souligne ici, c'est que la signification d'une forme expressive réside toute entière dans la correspondance entre une expression et son contenu et c'est ce qui, comme l'œuvre d'art, la rend unique et parfaite. Mais, comme chez Wittgenstein, la conséquence d'une telle vision est à nouveau de rendre impossible la communication entre les hommes puisqu'il n'est jamais possible de reconstruire un contenu à partir d'une forme : « le langage, au sens rigoureux dans lequel il est ici compris, sert l'expression et l'expression est identique à la représentation, puisqu'on ne peut concevoir ni une représentation qui ne soit pas d'une manière ou d'une autre exprimée, ni une expression qui ne représente rien et qui soit donc dénuée de sens. L'une ne serait pas même représentation, l'autre ne serait pas même expression ; c'est dire que celle-ci et celle-là doivent former comme elles le forment en fait, un tout » (Croce, 1908, p. 5, cité par de Mauro, op. cit. p. 108). Comme nous allons le voir, cette dernière citation de Croce constitue une bonne transition pour passer à l'examen des conceptions de Saussure, fondateur de la linguistique moderne.

## Les apports de Saussure : la valeur et le système

Comme nous l'avons vu, la voie choisie par la linguistique à la fin du XIXe siècle renonçait à explorer les problématiques qu'examineront les philosophes Wittgenstein et Croce. Les difficultés auxquelles ont été confrontés ces derniers pour rendre compte du langage comme fait de communication auraient pu contribuer à renforcer les linguistes dans leur décision de ne s'occuper que des « faits concrets », des « faits nombreux », et des « faits anciens » dans l'étude des langues indo-européennes. Le projet de Saussure, depuis l'intérieur de la discipline la plus traditionnelle et la plus orthodoxe, fut précisément de mettre en doute « l'existence et l'essence de quelque chose qui puisse être appelé "fait linguistique concret" » (de Mauro, op. cit., p. 112).

Selon de Mauro, il semblerait que, dans un premier temps, les idées de Saussure exposées dans le *Cours de linguistique générale* aient donné lieu à une sorte de vulgarisation non problématique qui, tout en renouvelant les théories linguistiques, tendaient cependant à renforcer l'orientation générale dans ce domaine. Saussure pose ainsi la distinction célèbre entre linguistique diachronique et linguistique synchronique, puis entre langue et parole. Il redéfinit la langue non pas comme un ensemble d'unités linguistiques mais comme un système ; ce qui implique que les unités linguistiques ne peuvent être définies que d'une manière différentielle et négative, c'est-à-dire dans leurs rapports les unes aux autres. A la publication en 1916, puis en 1922 (2<sup>ème</sup> édition), du *Cours de linguistique générale* (ci-dessous CLG) rédigé par les élèves de Saussure, il semblerait que la compréhension dominante des théories saussuriennes se résume à une phrase : « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (Saussure, 1922, p. 317, cité par de Mauro, op. cit. p., 115). Ce n'est que bien plus tard avec la publication de Godel (1957) – *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure* –, que les premières interprétations effectuées en 1916 de certains passages du *Cours* sont mises en question et revisitées. Un point important de ce travail de retour aux sources demeure la découverte que Saussure n'aurait jamais prononcée, en clôture du CLG, la phrase citée plus haut concernant l'objet d'étude de la linguistique. A partir de cet intérêt renouvelé pour les idées de Saussure, il est possible, selon de Mauro, de mettre en évidence le souci constant qui a animé Saussure, de clarification des notions implicites dans le raisonnement linguistique : « Quel est l'objet à la fois intégral et concret de la linguistique ? La question est particulièrement difficile... D'autres sciences opèrent sur des objets donnés d'avance et qu'on peut considérer ensuite à différents points de vue ; dans notre domaine, rien de semblable. Quelqu'un prononce le mot français *nu* : un observateur superficiel sera tenté d'y voir un objet linguistique concret ; mais un examen plus attentif y fera trouver successivement trois ou quatre choses parfaitement différentes, selon la manière

dont on le considère : comme son, comme expression d'une idée, comme correspondant du latin *nudum*, etc. Bien loin que l'objet précède le point de vue, on dirait que c'est le point de vue qui crée l'objet » (Saussure, 1922, op. cit., p. 23, cité par de Mauro, op. cit. p. 122.).

Ce questionnement, selon de Mauro, est au cœur de la réflexion saussurienne. Nous allons prendre le temps d'examiner les termes dans lesquels se sont posés les problèmes de façon à mettre en évidence la portée des enjeux pour une réflexion sur le statut du langage.

La question que se pose Saussure peut se résumer ainsi : qu'est-ce qui fait l'identité d'une forme linguistique ? Ou encore : « qu'est-ce qui fait d'un mot un mot, d'une phrase une phrase, d'une quelconque réalité linguistique une réalité linguistique ? » (de Mauro, op. cit., p. 122). Examinons les exemples proposés par de Mauro pour illustrer cette formulation quelque peu énigmatique. En linguistique diachronique, on déclarera par exemple « que le mot latin *cantare* devient en français *chanter* » (op. cit., p. 122) mais, pour pouvoir dire qu'une entité s'est transformée, il est nécessaire que quelque chose soit demeuré semblable : « nous parlons en linguistique des phénomènes qui arrivent entre tel et tel autre terme, comme si ces termes étaient un quelconque objet visible n'exigeant pas une définition, comme si ces termes n'étaient pas justement ce qu'il nous faut avant tout définir. C'est précisément le point le plus délicat de la linguistique de se rendre compte de ce qui garantit l'existence d'un terme quelconque, car rien ne nous est donné comme une entité entièrement claire, sinon en vertu de l'illusion que procure l'habitude » (note manuscrite citée par Godel, 1957, p. 48, cité par de Mauro, op. cit., p. 123). La difficulté est évidemment identique dans une analyse synchronique : « sur quoi repose l'identité... d'un mot, par exemple *Messieurs* prononcés deux fois ? » (Godel, 1957, p. 68, cité par de Mauro, op. cit., p. 123).

Des solutions ont été proposées à ce problème : la solution formaliste des linguistes et la solution du contenu des philosophes. Pour les formalistes, l'identité d'une forme linguistique est assurée par le matériau acoustique dont elle est faite. Mais cette proposition ne tient pas, car ce que nous nommons le même mot (par exemple, *Messieurs* prononcé la deuxième fois) n'est jamais absolument identique dans deux occurrences différentes. Les philosophes, quant à eux, reconnaîtront que l'identité d'un mot ne peut être garantie d'un point de vue acoustique ni en synchronie, ni, encore moins, en diachronie. Selon eux, c'est le fait que le mot dénote toujours la même chose qui démontre son identité dans des occurrences différentes. Cette solution qui rejoint la conception traditionnelle d'Aristote au premier Wittgenstein ne convient pas mieux. Pour qu'elle soit valide, il faudrait pouvoir démontrer que l'on peut saisir le signifié indépendamment de la forme qui l'exprime, ce qui ferait de la langue une simple nomenclature. Selon de Mauro, c'est Saussure qui, le premier, a tenté de sortir de ce cercle vicieux en affirmant qu'« il faut cesser de penser au signe comme à une forme signifiante qui a un certain signifié, et au signifié comme à une entité

qui est dénotée par un signifiant ; il faut au contraire concevoir le signe comme l'union indivisible d'un signifié et d'un signifiant, d'un concept et d'une image acoustique » (op. cit., p. 20). Lorsque Saussure formule cette objection, c'est aux scientifiques et à leur discipline qu'il s'adresse, à savoir la linguistique traditionnelle qui prétend travailler sur les formes en faisant abstraction du signifié et la logique qui s'intéresse au signifié séparé des formes. Autrement dit, « le contenu n'est pas saisissable hors de la forme qui l'exprime et la forme est vide, est une matière inerte, si on l'imagine séparée du contenu » (op. cit. p. 20). Le problème de l'identité d'une forme linguistique n'est cependant pas encore résolu par ce biais-là : si tant le signifiant que le signifié sont soumis à des variations, qu'est-ce qui garantit leur identité ? C'est pour répondre à ce problème que Saussure, semble-t-il, introduit la notion de valeur, cette dernière étant solidaire de la théorie du système. Si la théorie du système est en quelque sorte révolutionnaire dans le contexte de la pensée linguistique, c'est parce qu'elle traite des faits linguistiques d'une manière globale. Voici ce qu'en dit Saussure, rapporté des notes de ses différents élèves :

« Les psychologues ou philosophes considèrent la langue comme une nomenclature (ou du moins en pratique il en est ainsi) et suppriment ainsi la détermination réciproque des valeurs de la langue par leur coexistence même. Un signe appelle l'idée, dépend d'un système de signes (voilà ce qui est négligé), tous les signes sont solidaires. Toutes les grandeurs dépendent les unes des autres : veut-on ainsi déterminer en français ce qu'est « jugement » ? On ne peut le définir que par ce qui l'entoure, soit pour dire ce qu'il est en lui (même), soit pour dire ce qu'il n'est pas. De même si l'on veut le traduire dans une autre langue. De là apparaît la nécessité de considérer le signe, le mot, dans l'ensemble du système. De même les synonymes « craindre, redouter », n'existent que l'un à côté de l'autre, que l'un par l'autre ; *craindre* s'enrichira de tout le contenu de *redouter* tant que redouter n'existera pas. Même allons plus loin : *chien* désignera le loup tant que le mot *loup* n'existera pas. Le mot, donc, dépend du système ; il n'y a pas de signes isolés. Eh bien, perdre de vue qu'il y a seulement un *système* de signes à étudier, c'est risquer de manquer la vraie façon de traiter la sémiologie » (Saussure, 1908-1909, p. 20-21, cité par de Mauro, op. cit., p. 126-127).

Si la théorie du système apporte un profond changement dans l'appréhension des faits linguistiques, elle a cependant des conséquences paradoxales que de Mauro argumente de la façon suivante :

1) Si les formes linguistiques n'ont rien de linguistiquement concret en dehors de leurs rapports avec les autres formes du système, il paraît impossible d'identifier ces rapports sans

s'intéresser aux formes entre lesquelles ces rapports existent ; « la linguistique est ainsi enfermée dans un cercle » (Godel, 1957, p. 221, cité par de Mauro, op. cit. p. 128).

2) Le second paradoxe présenté par de Mauro est relevé par Lucidi (1950). Il concerne la possibilité de justifier une analyse diachronique des faits linguistiques. En effet, si la théorie du système admet que la valeur d'un mot dépend de son rapport aux autres mots du système, cela signifie que si un seul de ses éléments se modifie, c'est tout le système et donc toutes les autres unités qui se modifient en conséquence « si la langue augmente d'un seul signe, le signifié de tous les autres signes diminuent » (Saussure, 1908-1909, p. 69, cité par de Mauro, op. cit., p. 128). Autrement dit, l'analyse de la transformation d'un terme d'une langue ancienne à la même langue moderne est impossible puisque le terme subit en fait un changement de système.

3) La conséquence paradoxale relevée par Lucidi concernant l'analyse diachronique est également valable pour l'analyse synchronique. Si on veut rester fidèle aux prémisses saussuriennes, note de Mauro, on devra conclure que si deux individus ne possèdent pas exactement le même patrimoine linguistique, ils ne peuvent se comprendre, car même les mots qui ont l'air apparemment communs ont une valeur différente parce qu'insérés dans des réseaux différents de rapports.

L'examen des propositions des trois auteurs retenus par de Mauro pour avoir posé puis exploré le problème du signifié dans la culture linguistique occidentale se termine par une même conclusion : la communication humaine demeure un mystère dont les théories de Wittgenstein, Croce et Saussure, par des chemins différents, ne parviennent à rendre compte.

C'est ainsi que, selon de Mauro, le XXe siècle est celui du scepticisme sémantique : la tâche de la linguistique scientifique consisterait à inventorier des manifestations linguistiques, à distinguer des morphèmes puis des phonèmes et à rendre compte de leur distribution dans des occurrences sans jamais faire référence aux signifiés. Une des objections formulées à ce programme est une question fondamentale et simple : comment être sûr, au terme de l'analyse, d'avoir pris pour objet une manifestation proprement linguistique et non pas n'importe quelle autre manifestation orale comme une série de cris ou de bruits ? La thèse de Saussure, selon laquelle il est impossible de déterminer et de délimiter une unité linguistique sans faire référence au signifié, demeure donc valable.

### **Bref intermède**

C'est en ce sens que de Mauro et bien d'autres soulignent que le fait que les mots signifient quelque chose est une réalité qui nous est extrêmement familière. Si familière que nous en oublions de le voir comme un processus. C'est pourtant à cet aspect des choses que de Mauro revient après nous avoir montré la complexité d'un tel problème lorsqu'il devient

un objet d'étude scientifique.. En effet, au terme de l'exposé des conceptions théoriques de Wittgenstein, Croce et Saussure, et sur le constat d'un échec commun à rendre compte de la communication humaine, de Mauro convoque à nouveau le socle de l'expérience vitale pour faire valoir l'unique point de départ, le seul cadre possible pour toute réflexion sur le langage. Et ce socle de l'expérience vitale est tout simplement l'expérience de la communication humaine : « ce choix primordial, le choix de la communication comme expérience normale pour être humain, suffit à ôter tout crédit à n'importe quelle séquence d'arguments ou à n'importe quelle orientation d'une discipline dont la conclusion implicite ou explicite, intentionnelle ou non intentionnelle, est la négation du processus de la communication ou la négation de la possibilité de réfléchir sur tout ce qui constitue ce processus » (de Mauro, op. cit., p. 142). Selon de Mauro, un second choix non moins primordial et tout aussi indémontrable s'impose si nous voulons faire valoir la construction d'une théorie de la communication (et donc d'une sémantique) ; c'est, dit-il, le choix de l'intelligence et de la raison, qui, depuis des siècles, motivent les hommes à construire de la connaissance sur eux-mêmes et leur environnement : « la précision scientifique coûterait trop cher si elle devait entraîner l'ignorance de l'autre moitié de la langue, la moitié sémantique. En effet, une telle conception de la linguistique n'est pas même réellement scientifique, car c'est une condition sine qua non de la méthode scientifique d'être proportionnée à son objet d'étude. En outre, une linguistique asémantique (...) laisse surtout stupéfaits les philosophes et tous ceux qui sont intéressés par le langage et espèrent recevoir des lumières des linguistes. Le problème est urgent, et il n'est pas exagéré de dire que l'avenir de la sémantique et même de la linguistique entière dépendra en grande partie de sa résolution » (Ullmann, 1959, p. 320-21, cité par de Mauro, op. cit., p. 144).

### **Développements tardifs**

C'est à l'élaboration d'une sémantique rationnelle et scientifique que de Mauro, s'appuyant sur Ullman, estime que la linguistique doit s'atteler. La suite de sa démonstration consiste alors à rechercher une caractéristique commune aux présupposés des thèses du premier Wittgenstein, du premier Croce et du premier Saussure. Car nous allons voir que c'est au travers des réflexions tardives de ces trois auteurs que de Mauro sera en mesure d'intégrer une théorie du signifié dans le cadre de la linguistique. L'hypothèse avancée par de Mauro est la suivante : « dans ces trois conceptions (...) l'identité sémantique des formes linguistiques est expliquée et conçue comme la conséquence de la consistance des formes linguistiques elles-mêmes : à cause de leur rapport avec les choses ou les concepts selon Aristote, les rationalistes ou Wittgenstein, à cause de leur cohésion au contenu selon Croce, à cause de leur enchaînement dans un système selon Saussure. Dans tous les cas (...) la garantie du fait que les formes linguistiques ont un sens est toujours recherchée et indiquée

dans des qualités inhérentes aux formes linguistiques elles-mêmes. Nous pouvons avancer l'hypothèse que cet unique élément commun est justement celui qui a empêché de comprendre comment la communication linguistique est possible, qui a obscurci et brouillé l'évaluation des aspects sémantiques du langage, éloignant de la sémantique tous les savants épris de précision scientifique » (de Mauro, op. cit., p. 146). A l'appui de cette hypothèse, de Mauro mentionne deux constats déterminants effectués par les chercheurs qui se sont attelés à la question de la mécanisation de la traduction ; le premier est la découverte de « l'aspect incommensurable des ensembles de mots des différentes langues » , le second est le fait que « détachée de la situation dans laquelle elle est dite ou écrite, une phrase peut avoir des significations très diverses ». Loin que ce dernier phénomène puisse être isolé et classé simplement comme pathologie du langage, il constitue en fait une des caractéristiques premières de la physiologie du langage. Autrement dit, lorsque nous comprenons une phrase, ce n'est pas seulement grâce aux formes linguistiques elles-mêmes, mais à tout ce que nous savons de celui qui les prononce et des milieux de vie que nous avons en partage : les formes linguistiques n'ont pas de vertu sémantique en elles-mêmes.

C'est en réexaminant certaines propositions de Saussure, relevées par Godel dans le troisième et dernier *Cours* notamment, que de Mauro peut avancer que Saussure avait bien conscience de l'insuffisance du système conçu comme unique garantie de l'identité des formes linguistiques : « il est nécessaire de reconnaître qu'en cela (dans le jugement d'identité ou de non-identité d'un élément linguistique), il y a un élément subjectif, mais commun à toutes les personnes. Il est difficile, autrement, de voir où il y a identité. Et les identités sont la base. Tout le mécanisme de la langue tourne autour de l'identité et de la différence » (Godel, 1957, p. 139, cité par de Mauro, op. cit., p. 154). Dans le même ordre d'idée, Bronckart, se référant également à Saussure, affirme que « les relations de significations mises en œuvre par une langue n'ont aucun fondement en nature (dans les propriétés des univers de référence concernés), mais *n'ont leur fondement que dans le système des interactions sociales* : le système de la langue est dépendant du système social, et c'est celui-ci qui constitue l'*interprétant* ultime de toutes les relations qui y sont attestables » (Bronckart, 2002, p. 15). Ce dernier aspect intervient tardivement dans l'œuvre de Saussure et sans doute n'a-t-il été développé que brièvement. Il en va de même chez le dernier Croce. De Mauro nous montre que Croce revient sur sa conception antérieure de la langue comme forme expressive unique et indivisible pour souligner les bases pratiques et subjectives de la communication langagière et ainsi une certaine stabilité des signes dans ce qu'il nomme les habitudes. On peut relever également que dans la conception de Croce, ce dernier point rejoint une autre voie suivie qui consistait à nier que l'usage de la langue puisse être dicté de l'extérieur par un ensemble de règles défini par les grammairiens. Autrement

dit, c'est la grammaire qui procède de la langue telle qu'elle est parlée et non l'inverse ; ainsi, aucune grammaire ne pourra jamais prédire l'évolution de la langue.

C'est cependant dans les *Investigations philosophiques* du dernier Wittgenstein que sont reprises et amplement développées les idées tardives de Saussure et Croce. Le premier point, d'une importance primordiale et sur lequel insiste de Mauro, est le renversement de perspective ontologique et épistémique dont relève les *Investigations* par rapport au *Tractatus* : « cette méthodologie de la recherche philosophique conçue comme clarification des possibilités, ou bien des modalités des énoncés possibles, est corrélative à une nouvelle conception de tout le savoir humain. Une longue tradition de pensée, du *Théétète* de Platon jusqu'à Russel et jusqu'au premier Wittgenstein, a affirmé et a cru qu'il y avait dans la réalité des « éléments premiers » (les *individuals* de Russel, les « objets » du *Tractatus*), qui seraient les parties constitutives les plus simples du réel. Ce point de vue, sa permanence ou sa soumission aux critiques et sa dissolution, est d'une importance décisive pour la linguistique » (de Mauro, op. cit., p. 167).

Autrement dit, selon de Mauro, ce que Wittgenstein a démontré systématiquement – qui est précisément ce à quoi les linguistes traditionnels ont refusé de se confronter – c'est la possibilité d'affirmer qu'il existe des « éléments simples » ou des « éléments premiers » préalablement à toute expérience humaine. Comme on le voit, ce n'est plus simplement une théorie linguistique qui est contestée ici, c'est une certaine théorie de la connaissance sur laquelle reposent les conceptions les plus traditionnelles de la linguistique, celles qui conçoivent « la langue et le signifié comme le reflet d'une réalité ontologique ou logique préconstituée » (de Mauro, op. cit. p., 172). Wittgenstein souligne ainsi une des fonctions fondamentales de la langue et du patrimoine linguistique qui est sa participation à la constitution des objets du monde et de l'expérience humaine. En plus de l'apport novateur de la philosophie de Wittgenstein mais également de celle de Cassirer, de Mauro montre que certaines recherches en psychologie expérimentale ont également produit des observations menant à des conclusions identiques à celles des philosophes : « A. Lehmann (1889) se rendit compte que si l'on apprenait à certains sujets à désigner par des indices divers neuf nuances différentes de gris, ils pouvaient les reconnaître avec une meilleure précision. Avec des sujets n'ayant pas appris les indices distinctifs, les résultats ne dépassaient pas ceux obtenus par hasard. On ne faisait la distinction entre les variétés de gris qu'en corrélation avec la possession des indices verbaux » (Miller, 1956, p. 269 et sq, cité par de Mauro, op. cit. p., 174).

Ces premières considérations ont des conséquences méthodologiques directes pour la sémantique : l'analyse du signifié d'une forme ne peut définitivement plus se faire en partant de la chose ou du concept qu'elle est censée dénoter, « car l'usage même de la chose est une

composante de la constitution de la chose ou du concept comme unité. C'est pourquoi l'analyse sémantique ou syntaxique ne peut pas ne pas partir avant tout de l'analyse de l'usage du mot » (de Mauro, op. cit. p. 179). Dans ce contexte, la sémantique ne peut plus être une science formaliste du ou des signifiés ; la sémantique devient alors une science de l'acte significateur des humains historiquement et culturellement situés.

Pour éviter des conclusions erronées qui découleraient de la conception qu'il propose, Wittgenstein est conduit à mentionner des limites à la définition du signifié comme usage dans la langue. C'est par le souci de détourner d'une interprétation individualiste de ces conceptions que Wittgenstein rejoint la préoccupation de Saussure. Deux éléments, selon lui, excluent ce risque d'une vision solipsiste de l'usage de la langue : c'est l'apprentissage du jeune enfant dans un milieu culturel préexistant ainsi que les nécessités de la communication qui, en elles-mêmes, impliquent la coordination. L'autre limite posée par Wittgenstein intéresse également Saussure puisqu'il s'agit de souligner le caractère nécessairement systématique de la parole. Cependant, issu d'une autre tradition, Wittgenstein n'hérite pas d'une notion du système aussi contraignante que celle prévalant chez les linguistes. C'est au travers de ses observations du comportement linguistique qu'il va être amené à réintroduire cet aspect de la langue :

« 20. Mais dès que quelqu'un dit « apporte-moi une pierre », il semble qu'il puisse concevoir cette expression comme un long mot, correspondant effectivement au seul mot « pierre ! » Mais alors est-il possible d'entendre cette expression parfois comme un seul mot et parfois comme *quatre* mots ? Et de quelle façon l'entend-on habituellement ? – Je crois que nous inclinons à dire : nous entendons la phrase comme composée de *quatre* mots si nous l'utilisons en opposition avec d'autres phrases comme « *ouvrez-moi* une pierre », « *portez-lui* une pierre », « apporte-moi une *quelconque* pierre », etc., donc en opposition avec des phrases qui contiennent les mots de notre ordre dans d'autres combinaisons. – Mais en quoi consiste le fait d'utiliser une phrase en opposition avec d'autres phrases ? Est-ce que ces phrases nous viennent à l'esprit ? Et *toutes* ? Et *pendant* que l'on prononce une phrase, ou avant, ou après ? – Non ! Quand bien même une explication semblable nous séduirait, il suffit de réfléchir un instant sur ce qui se produit réellement pour voir que nous sommes sur une fausse piste. Nous prononçons et utilisons les phrases impératives en opposition à d'autres phrases parce que notre langue contient la possibilité de ces autres phrases. Celui qui ne connaît pas notre langue, par exemple un étranger qui aurait souvent entendu donner l'ordre « apporte-moi une pierre ! » pourrait croire que toute cette série de sons ne forme qu'un seul mot et correspond à peu

près au mot qui dans sa langue signifie « pierre de construction » (cité par de Mauro, op. cit., p. 183-184).

La définition du système chez Wittgenstein perd ainsi le caractère formaliste instauré par les héritiers structuralistes de Saussure pour s'inscrire et se mettre au service de la langue comme usage, c'est-à-dire à des fins pratiques de communication et de construction de connaissances : « la langue produit une organisation de l'expérience. Nous sommes enclins à penser la langue comme une simple technique d'expression, négligeant de comprendre qu'une langue est avant tout une classification et un agencement du monde particulier ... » estime également Whorf (1958, p. 55, 214, cité par De Mauro, op. cit., p. 192)), s'exprimant de l'intérieur de la linguistique.

Pour conclure, il faut insister sur la dimension pratique de la nouvelle conception du langage examinée par de Mauro sur la base des derniers écrits de Saussure, Croce et Wittgenstein : « l'homme est le seul responsable de sa parole (ni la logique, ni Dieu, ni l'Art, ni le système). Sa parole est l'un de ses modes d'intervention dans le monde, ordonnant selon des valeurs liées à des formes connues collectivement, l'expérience qu'il a ... » (de Mauro, op. cit., p. 198).

### **Le rapprochement des positions**

L'ouvrage écrit par de Mauro a été publié en 1966 (1969 pour la traduction française). Son parcours historique n'inclut donc pas les développements importants de ces trois dernières décennies notamment dans les domaines de la pragmatique et de l'énonciation qui inscrivent l'ensemble de leurs travaux dans une conception du langage incluant sa dimension d'action. Mais nous ne pouvons pas ne pas voir la dimension programmatique de sa réflexion et de ses propositions sur le développement ultérieur de la discipline. Les courants de la pragmatique et de l'énonciation, notamment, ainsi que le développement des travaux en sémantique concernent directement les problèmes historiques soulevés par de Mauro.

L'apport essentiel de cet auteur est la mise en évidence de l'importance et de la prégnance, au travers des siècles, d'une conception du langage comme nomenclature ou comme code. Selon cette conception, la vocation première et essentielle du langage est la représentation du monde et de la pensée. Nous avons vu également les motifs puissants qui, de Aristote à Kant, ont contribué au maintien de cette conception au moins jusqu'à Saussure, alors que sans cesse des objections s'élevaient pour une prise en compte des bases sociales et historiques du langage. Avec de Mauro, nous voyons que les enjeux de ces débats portent sur la possibilité de rendre compte de l'intercompréhension, c'est-à-dire de la communication humaine.

La voie fondamentale ouverte par la démonstration de de Mauro à ce propos, c'est qu'il n'est pas certain qu'il faille chercher dans la langue elle-même les fondements de l'intercompréhension humaine : « l'état de nos connaissances sémantiques s'améliore beaucoup si les signifiés ne sont plus considérés comme une fonction des formes linguistiques, une sorte de *virtus significativa* qui leur est inhérente mais sont considérées comme résultat et fonction de l'acte significateur de l'homme dans le contexte des collectivités historiques dans lesquelles, avant tout, à travers la solidarité sémantique, il s'insère et vit » (De Mauro, op. cit. p. 11-12). Et, à partir de la notion de communication, nous pouvons considérer les mots et les énoncés comme étant adressés à autrui, ce qui a l'avantage, comme le dit Ducrot, « de présenter le destinataire comme un personnage essentiel de l'acte de parole » (Ducrot, 1991, op. cit., p. 1).

Mais l'essentiel de l'apport de de Mauro se situe, pour mon propos, à un niveau épistémologique sans doute plus fondamental. Je suis frappée en effet par la possibilité de rapprocher certaines orientations de cet auteur de celles qui sous-tendent la démarche de Berger & Luckmann examinées dans le chapitre 3. De quoi s'agit-il ?

Reprenons brièvement. On se rappelle que, dans l'introduction de son ouvrage, de Mauro s'appuie sur le constat suivant : le fait que les mots signifient quelque chose, dit-il, est une réalité extrêmement familière à tous. Le signifié appartient à un ordre de chose immédiatement présentes dans le rayon de notre expérience. Si de Mauro ouvre son propos sur ce constat, c'est pour délimiter l'espace de préoccupation qui fera l'objet de son investigation. Car sa première observation s'accompagne d'une seconde : « on ne peut pourtant taire le fait que toute la culture du XIX<sup>e</sup> siècle résonne au contraire de discours dans lesquels se trouve, explicitement ou implicitement, l'idée qu'il est impossible, pour une raison ou pour une autre, de construire une théorie du signifié » (op. cit., p. 15-16). C'est ainsi le paradoxe de la familiarité de l'expérience de la signification des mots en même temps que l'impossibilité d'en construire une connaissance scientifique qui permet à cet auteur de rendre légitime et pertinente la démarche d'investigation qu'il entreprend.

Si, dans son introduction, de Mauro n'explicite pas plus longuement son premier constat portant sur la familiarité de l'expérience du signifié, c'est cependant cette idée que nous retrouvons d'une manière fondamentale au terme de son examen des thèses des « premiers » Wittgenstein, Croce et Saussure. On se souvient en effet que cet examen aboutit au constat d'un échec commun à rendre compte de la communication humaine : « La solitude du locuteur, le solipsisme linguistique, explicitement soutenu par le philosophe et conservateur Wittgenstein, n'est pas seulement implicite dans la philosophie du langage de l'idéaliste et spiritualiste Croce, mais aussi dans la linguistique générale de Saussure. Le locuteur saussurien lui aussi met bout à bout des mots, parfaitement dotés de signifiés, mais

le locuteur saussurien lui aussi ne trouve pas le moyen d'établir de quelle façon ce signifié se transmet aux autres ; au contraire, tout laisse croire qu'il n'est pas du tout en mesure de transmettre aux autres le signifié, mais qu'il ne transmet que les vibrations sonores de ses mots. Ainsi, semble-t-il, il faut encore une fois admettre que l'ombre du mystère entoure le processus de la communication, qu'on le regarde avec les yeux de Wittgenstein, de Croce ou de Saussure » (op. cit., p.130-131). D'une manière générale, à l'appui de ce constat, l'orientation de la linguistique se présente elle-même comme un renforcement de l'affirmation de l'impossibilité de considérer d'une manière scientifique les aspects sémantiques du langage. Comment de Mauro évalue-t-il et fait-il face à l'impasse dans laquelle conduisent ces diverses positions ?

D'une manière tout à fait surprenante, sous un certain angle : loin de proposer une théorisation alternative, il s'en éloigne au contraire et nous dit : « face à une armée aussi compacte (soutenant la thèse selon laquelle le contenu sémantique des formes linguistiques et rationnellement insondable), il n'y a pas d'argumentation qui puisse servir d'arme. La seule possible n'est pas un argument mais une *expérience* : l'expérience de la communication » (c'est moi qui souligne, op. cit. p., 142). De Mauro recourt ainsi à ce qu'il nomme des choix indémontrables, c'est-à-dire – il faut y insister – pour lesquels il n'y a aucune démonstration théorique ou scientifique possible. Ces choix ont le statut de postulats : « nous ne pouvons pas démontrer mais seulement présupposer et accepter comme présupposés la possibilité de l'expérience sémantique et la possibilité de la connaître. Ces deux possibilités tiennent lieu de postulat de la science de l'acte significateur » (op. cit., p.199). Ainsi, de la même manière que nous ne pouvons pas démontrer le monde de la vie, nous ne pouvons pas démontrer l'expérience de la communication parce que cette dernière ne peut que constituer le cadre dans lequel s'inscrit toute démonstration, c'est-à-dire toute théorie de la communication.

Cette première proposition de de Mauro, pour faire face à l'impossibilité démontrée de rendre compte de la communication humaine, me paraît rejoindre la démarche de Berger & Luckmann (B. & L.). Nous avons vu au chapitre 3 que ces auteurs manifestent le souci de se démarquer de toute entreprise épistémologique ou philosophique en inscrivant fermement leur travail dans le cadre d'une sociologie empirique. Qu'entendent-ils par là ? Rappelons qu'ils précisent : « On pourrait dire que la compréhension sociologique de la réalité et de la connaissance se situe quelque part à mi-chemin entre celle de l'homme de la rue et celle du philosophe » (op. cit., p.8). Ce que B. & L. suggèrent ainsi, c'est que l'homme de la rue ne se préoccupe habituellement pas de ce qui est « réel » pour lui et de ce qu'il « connaît ». Cela va de soi, sauf en de rares occasions problématiques. Le philosophe en revanche, se donne précisément pour tâche la réflexion systématique sur la « réalité » et la « connaissance » et

pose des jugements sur la validité des affirmations qui peuvent être faites à leur sujet. Selon B. & L., le sociologue ne peut pas se prononcer sur de telles questions ontologiques et épistémologiques ; s'il ne considère pas la « réalité » et la « connaissance » comme allant de soi, au sens de l'homme de la rue, il s'intéresse avant tout au fait de leur relativité sociale sans apporter de réponse, contrairement au philosophe, à ce que sont ou ne sont pas la « réalité » et la « connaissance ». Et dans ce contexte, c'est à la sociologie de la connaissance que revient la tâche de traiter « des processus par lesquels tout corps de connaissance en vient à être socialement établi en tant que réalité » (op. cit., p.10).

Cependant, pour mener à bien une entreprise sociologique qu'ils ont si scrupuleusement définie comme se situant à mi-chemin entre celle de l'homme de la rue et celle du philosophe, B. & L. reconnaissent ne pouvoir « éviter complètement le problème philosophique » (op. cit., p.32). S'il leur est possible en effet, de considérer la « réalité » et la « connaissance » (avec des guillemets) comme données, ils ne peuvent cependant esquiver un minimum de clarification sur le caractère intrinsèque de ce monde de la vie quotidienne, car ce monde, disent-ils « n'est pas seulement considéré comme donné en tant que réalité par les membres d'une société dans la conduite subjectivement chargée de sens de leur vie. C'est aussi un monde qui trouve son origine dans leurs pensées et leurs actions, et est maintenu en tant que réalité par ceux-ci » (op. cit., p. 32). Autrement dit, pour fonder la construction théorique qu'ils entendent mener, B. & L. invoquent la nécessité préalable de recourir à des considérations « d'une manière équivalente aux prolégomènes philosophiques » (op. cit., p. 33). Pour cela, il font appel à « une méthode purement descriptive, et, en tant que telle, empirique mais pas scientifique (...) l'analyse phénoménologique de la vie quotidienne, ou plutôt *l'expérience* subjective de la vie de tous les jours » (op. cit. p.33, c'est moi qui souligne).

C'est là que nous retrouvons ce que nous pensons être un premier élément commun aux démarches par ailleurs fort différentes de de Mauro et de B. & L. : le recours à l'expérience humaine comme fondement de leur démarche de construction théorique ; expérience de la communication humaine pour le premier, expérience du monde de la vie quotidienne pour les seconds. Leur argumentation, bien que spécifique à leur objet, est cependant semblable en ce qu'elle s'attache à montrer la dimension tout à fait incontournable de l'ancrage de toute élaboration dans le cadre ultime de l'expérience humaine. Peut-être faut-il préciser que ni l'un ni l'autre ne font appel à l'expérience humaine pour expliquer les phénomènes qu'ils se proposent d'étudier. Ce qu'ils font en réalité, c'est délimiter et définir l'espace à l'intérieur duquel toute entreprise théorique trouve sa légitimité. Ce point est d'une importance fondamentale pour notre réflexion sur le rapport théorie-pratique. Il correspond notamment aux préoccupations de Whitehead qui, dans la lignée de Spinoza et

Leibniz, a lancé le mot d'ordre de sa philosophie : « apprendre à résister au pouvoir des théories qui font taire le sens commun » (Stengers, 2 ??, op. cit. p. ??).

Le développement de ce premier élément commun aux propositions de de Mauro et de B. & L. nous amène au second élément qui réalise à lui seul l'objectif que nous avons souhaité atteindre en recourant à la perspective historique de de Mauro concernant la sémantique. En effet, nous avons vu que pour sortir de l'impasse dans laquelle se trouvait la linguistique à propos du signifié, de Mauro procède en deux temps. Dans le premier, il fonde la nécessité d'une théorie du signifié sur ce qu'il nomme des « choix fondamentaux », c'est-à-dire la possibilité de l'expérience sémantique et la possibilité de la connaître. Dans un second temps, une fois cette base assurée, il s'oriente vers la recherche d'une caractéristique commune aux démarches de Wittgenstein, Croce et Saussure : « Dans tous les cas, dit-il, malgré la grande variété d'accentuation, de doctrines collatérales et de présupposés, la garantie du fait que les formes linguistiques ont un sens est toujours cherchée et indiquée dans des qualités inhérentes aux formes linguistiques elles-mêmes. Nous pouvons avancer l'hypothèse que cet unique élément commun est justement celui qui a empêché de comprendre comment la communication linguistique est possible... » (op. cit., p. 146).

La démonstration patiente et argumentée de cet auteur aboutit ainsi à cette proposition finale qui fait l'objet de son avant-dernier chapitre : le signifié comme organisation de l'expérience : « l'expérience sémantique repose donc sur la possibilité d'action de l'homme. La nouvelle conception que nous en avons tracée rencontre (...) les philosophies qui, de Marx à l'historicisme et au pragmatisme du XX<sup>e</sup> siècle, se sont construites sur et par le primat de la praxis » (op. cit., p. 198). Ce qui est impliqué dans cette proposition finale, c'est alors la nécessité de sortir des frontières disciplinaires traditionnelles pour prendre en compte les travaux de disciplines qui ont produit et accumulé de la connaissance sur la société, sur la culture et donc sur l'action collective au travers de l'histoire. De Mauro dit précisément à ce sujet : « Si l'exploration systématique des fonctions sémantiques des formes linguistiques n'est pas accomplie par les linguistes, c'est une tâche que pourront très bien assumer les psychologues, les sociologues, les ethnologues et les historiens de la philosophie et de la culture » (op. cit., p. 144).

Ce plaidoyer de de Mauro pour l'édification d'une théorie de l'acte significateur s'adresse en priorité aux linguistes et à l'orientation des travaux dans cette discipline. Ses propositions impliquent une redéfinition de l'objet dans le sens d'une inscription de la problématique du langage dans la réalité dans laquelle elle s'insère, c'est-à-dire dans les contextes sociaux et historiques au sein desquels l'usage des formes linguistiques se déploie. On peut dès lors envisager sans grand risque que de Mauro aurait apprécié et jugé fortement cohérents les développements contemporains de B. & L. avec sa propre démarche. Leurs

conclusions, en effet, convergent. Comme de Mauro, B. & L. soulignent : « notre conception de la sociologie de la connaissance contient également certaines implications générales pour la théorie sociologique et l'entreprise sociologique au sens large, et fournit une perspective différente sur bon nombre de domaines particuliers d'intérêt sociologique. L'analyse de l'objectivation, de l'institutionnalisation et de la légitimation est directement applicable aux problèmes de la sociologie du langage (...). Notre compréhension de la sociologie de la connaissance mène à la conclusion que les sociologies du langage et de la religion ne peuvent être considérées comme de simples spécialités périphériques d'un intérêt mineur par la théorie sociologique en tant que telle, mais lui apportent plutôt une contribution essentielle » (1986. op. cit., p. 252). Comme de Mauro, B. & L. soulignent que « la sociologie doit être considérée dans une relation continue à l'histoire et à la philosophie sous peine de perdre l'objet propre de son investigation » (op. cit., p. 257).

Pour mieux évaluer le degré de convergence des deux démarches que nous examinons, il faut encore clarifier le rôle que B. & L. attribuent au langage dans leur thèse portant sur la construction sociale de la réalité. Les développements que B. & L. consacrent au langage prennent place dans leur chapitre préliminaire sur les « fondements de la connaissance ». On se rappelle que cette entrée en matière a un statut particulier en regard de la suite de leur travail. Elle vise à explorer tout à la fois le caractère *donné* et *interprété* de la réalité de sens commun. Comme nous l'avons vu, B. & L. choisissent, pour ce faire, de s'appuyer sur les travaux de Schutz en inscrivant ce préliminaire dans « des parenthèses de type phénoménologique » qui remplissent tout à fait la même fonction que les « choix fondamentaux » auxquels réfère de Mauro.

Cependant, pour comprendre véritablement le rôle attribué au langage dans l'édifice théorique de B. & L., il faut revenir au processus dialectiques en trois phases qui caractérise la construction de la réalité : l'extériorisation, l'objectivation et l'intériorisation. Car, comme nous l'avons vu au chapitre 3, B. & L. entendent tenir les deux bouts de la réflexion sur la réalité ; c'est-à-dire à la fois « la société comme réalité objective » et « la société comme réalité subjective » et c'est en cohérence avec ce projet que la notion de processus dialectique occupe une position centrale : « La société est une production humaine. La société est une réalité objective. L'homme est une production sociale » (op. cit., p. 87).

Par objectivation, B. & L. entendent les manifestations rendues disponibles de l'activité humaine ; disponibles à la fois pour leur auteur et pour la communauté humaine dans son ensemble : « un cas d'objectivation particulier, mais d'une importance cruciale, est celui de la signification, c'est-à-dire de la production humaine de signes » (op. cit., p. 53) disent B. & L. Le caractère objectif de ces manifestations vient précisément de leur disponibilité au-delà du « ici et maintenant », c'est-à-dire de leur détachement des situations

dans lesquelles elles ont été produites. Parmi l'ensemble des systèmes de signes de la société humaine, le langage est le plus important : « Les objectivations communes de la vie quotidienne sont avant tout maintenues par la signification linguistique. La vie quotidienne est, avant tout, une vie qui se perpétue grâce au langage que je partage avec mes semblables » (op. cit., p.55).

Lorsque de Mauro, pour sa part, conclut son ouvrage en affirmant que « l'homme est le seul responsable de sa parole (...). Sa parole est l'un de ses modes d'intervention dans le monde, ordonnant selon des valeurs liées à des formes connues collectivement, l'expérience qu'il a ... » (de Mauro, op. cit., p. 198), c'est une conception identique qu'il défend. Chez ces auteurs, le langage est une pratique sociale parmi d'autres.

### **Synthèse et transition**

Au terme du premier chapitre, deux éléments majeurs ont été mis en évidence, caractéristiques de la structure de la théorie des représentations sociales : le premier concerne une définition faible du social et le second une absence de thématization de la question du langage ce qui fait que la genèse, le fonctionnement et le contenu des représentations ne sont rapportées qu'aux seules caractéristiques des sujets. Pour saisir le statut des options épistémologiques qui sous-tendent la théorie des représentations sociales et comprendre la portée de leurs conséquences, j'ai eu recours à Berger & Luckmann et de Mauro qui proposent, pour les premiers, une vision alternative, fondamentalement sociale, de la construction de la réalité et de la connaissance ainsi que, pour le second, une compréhension du langage comme processus de constitution des connaissances. Au terme de cette première partie, deux paradigmes sont ainsi disponibles pour l'étude des représentations. L'antagonisme de la vision qu'ils font valoir ne doit pas être sous-estimé. C'est ce que de Mauro considère comme un véritable renversement de perspective ontologique et épistémologique. Il le souligne en se référant au Wittgenstein des *Investigations* : « cette méthodologie de la recherche philosophique conçue comme clarification des possibilités, ou bien des modalités des énoncés possibles, est corrélatrice à une nouvelle conception de tout le savoir humain. Une longue tradition de pensée, du *Théétète* de Platon jusqu'à Russel et jusqu'au premier Wittgenstein, a affirmé et a cru qu'il y avait dans la réalité des « éléments premiers » (les *individuals* de Russel, les « objets » du *Tractatus*), qui seraient les parties constitutives les plus simples du réel. Ce point de vue, sa permanence ou sa soumission aux critiques et sa dissolution, est d'une importance décisive pour la linguistique » (de Mauro, op. cit., p. 167). Décisif, ce point de vue l'est également pour mon étude, c'est du moins ce dont je fais l'hypothèse. En préservant une centration sur le contenu des représentations (je conserve provisoirement cette formulation), l'inscription de ma problématique sous le premier paradigme, dominant dans le paysage scientifique, ne permettra pas de documenter

le pôle pratique de mon objet, le rapport théorie-pratique parce qu'il instaure une sous-détermination de la pratique par la théorie tout en considérant, les représentations des agents comme le produit déformé de conceptions scientifiques sans rien saisir de l'activité de ces agents dans le monde. Le second paradigme au contraire, offre la possibilité de saisir la diversité des représentations en les inscrivant dans le contexte avant tout social de leur émergence c'est-à-dire en considérant que l'activité des agents, leurs pratiques en contexte, produisent de la signification, notamment et de manière privilégiée, par l'usage du langage. Mais c'est aussi, non moins fondamentalement, la posture du chercheur que modifie l'inscription sous le second paradigme. Il permet d'interroger les procédures de recueil et d'analyse des données mises en oeuvre c'est-à-dire les présupposés qui sous-tendent les méthodes et l'activité du chercheur en les considérant comme le produit d'une interaction.

Autrement dit, l'adoption d'un cadre théorique n'est pas autre chose qu'une option prise sur la détermination d'un rapport entre théorie et pratique, ce qui rend indispensable la construction d'une posture comme préalable à l'enquête elle-même.

La suite de mon travail consiste dès lors en une opérationnalisation de cette hypothèse générale par l'examen des méthodes mises en oeuvre en vue d'une étude empirique des représentations du rapport théorie-pratique. Dans le premier chapitre, on a vu en effet comment les méthodes sont solidaires des options théoriques en vigueur dans la théorie des représentations sociales, ce qui vaut évidemment pour tout cadre théorique. C'est pourquoi je vais maintenant reprendre de manière détaillée ce qui a été présenté comme phase exploratoire de l'enquête et les résultats qu'elle produit. Cet examen devrait permettre de rendre visible les conséquences détaillées de l'adoption de l'un ou l'autre point de vue

### DISCUSSION SUR LA MISE EN OEUVRE DES METHODES

#### La technique des associations libres

Comme nous l'avons vu au premier chapitre, l'orientation méthodologique de la théorie des représentations sociales suggère l'adoption de techniques d'observation qui sollicitent le discours puisqu'il s'agit, par le biais du langage, d'accéder aux représentations que se font les acteurs. Dans la mesure où il n'y a pas de définition *a priori* de l'objet mais que sont attendus les éléments d'une définition dans le contenu même des propos des acteurs, l'entretien de recherche s'avère la technique la plus adaptée à cet objectif. Cependant, à l'intérieur du champ de recherche sur les représentations sociales, une discussion plaide pour l'adoption d'une technique complémentaire de recueil de données, les associations libres. L'argument central des chercheurs est que cette technique permet « d'accéder à des éléments implicites, latents de la représentation, ce qui permet de contourner les constructions idéologiques que les sujets exhibent dans leur discours » (De Rosa, 1988, p. 30). Si l'on se place dans la logique de la structuration des représentations proposée par Abric (1994), les associations libres permettent d'accéder au noyau central de la représentation tandis que les questionnaires et entretiens permettent d'appréhender des éléments plus périphériques. Ce que ces deux techniques – associations libres et entretiens – ont en commun, cependant, c'est qu'elles ne déterminent pas *a priori* le cadre dans lequel ont à s'inscrire les réponses des interlocuteurs, contrairement aux questionnaires : le choix de facteurs ou de catégories n'est pas effectué préalablement par le chercheur, ce qui laisse, semble-t-il, toute latitude à l'expression des sujets.

Le recours à la technique des associations libres, en cohérence avec les propositions de ces auteurs, semble particulièrement bien convenir à une première étape exploratoire et descriptive des représentations sociales du rapport théorie-pratique. En effet, cela doit permettre d'une part, la mise en évidence, sur le plan des contenus, d'éléments centraux des représentations et, d'autre part, la validation, sur le plan de la structure des représentations, de l'hypothèse d'une relation d'opposition entre les termes *théorie* et *pratique*. Le public choisi pour cette première étape – associations libres et entretiens de recherche – est composé d'étudiants en première année de licence en sciences de l'éducation, qui suivent un cours intitulé *Epistémologie de la recherche en sciences de l'éducation*. Comme nous l'avons vu dans l'introduction, cette population présente, pour l'essentiel, le même profil que celle visée dans le champ des formations aux professions sociales et sanitaires. Elle se compose en majorité d'étudiants en formation initiale dont la plupart se destinent soit à la profession d'enseignant, soit à celle de formateurs d'adulte, ce qui correspond aux cursus de Licence Mention Enseignement et Mention Formateur d'Adulte (voir introduction). A ce titre, ils ont déjà une expérience de stage préalable à la formation et savent que le cursus qu'ils vont suivre est organisé sur l'alternance entre temps à l'université et temps sur le terrain professionnel. Quant à ceux qui s'intéressent à la filière de Licence Mention Recherche et Intervention, une bonne partie d'entre eux possède déjà une formation dans le monde social ou sanitaire ainsi qu'une activité dans ce milieu. La formation universitaire a donc pour eux le statut d'une formation complémentaire.

En milieu d'année académique, ces étudiants ont été sollicités pour indiquer les 20 mots qui leur viennent spontanément à l'esprit à partir de celui de *théorie*. Le choix de cet unique terme inducteur se justifie par la nécessité de vérifier sans l'induire, la présence et la position du terme *pratique* dans la représentation de la *théorie* que se font ces étudiants. Sur un total de 488 termes différents proposés par 88 répondants, ont été retenus les 16 termes les plus fréquemment cités, auxquels il faut ajouter le terme *théorie* :

- |                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| 1. recherche (66 %)*    | 9. livre (33 %)          |
| 2. pratique (54 %)      | 10. savoir (32 %)        |
| 3. étude (41 %)         | 11. explication (29 %)   |
| 4. science (38 %)       | 12. abstraction (28 %)   |
| 5. connaissance (38 %)  | 13. application (26 %)   |
| 6. apprentissage (38 %) | 14. méthode (25 %)       |
| 7. réflexion (37 %)     | 15. analyse (25 %)       |
| 8. base (36 %)          | 16. compréhension (23 %) |

\*(il faut comprendre que 66 % des répondants ont mentionné le mot *recherche*)

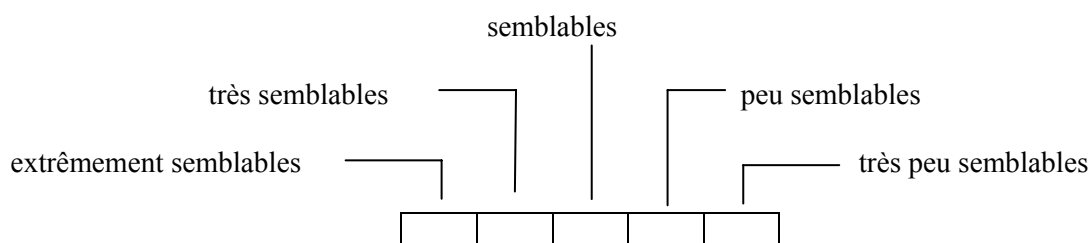
Un premier constat s'impose :

- le terme *pratique* est mentionné par plus de la moitié des répondants et figure en second rang des termes les plus fréquemment cités ;
- quatre des termes les plus fréquemment mentionnés par les étudiants figurent dans les deux premières lignes de la présentation du cours qui se trouve dans le catalogue à disposition des étudiants pour le choix de leur cursus : *recherche, réflexion, sciences, méthode*. Deux de ces termes sont également mentionnés dans l'intitulé du cours : *Epistémologie de la recherche en sciences de l'éducation* ;
- les termes *explication* et *compréhension* sont des entrées thématiques qui structurent le contenu du cours.

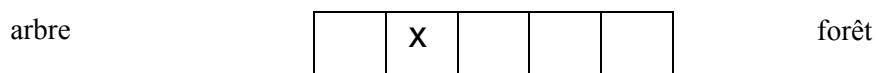
Pour inscrire ce premier constat dans une perspective théorique, nous pouvons examiner les deux recherches effectuées respectivement par Monteil & Mailhot (1988) et Le Bouedec (1984) – les premiers référant aux travaux du second, promoteur de l'usage de la technique des associations libres pour l'étude des représentations sociales. Monteil & Mailhot, dans une recherche descriptive, se sont intéressés à la représentation sociale de la formation auprès d'une population de formateurs professionnels. La population de l'étude est composée de 168 formateurs appartenant à trente organismes de formation et seules « deux variables à deux modalités ont été retenues pour caractériser les formateurs » (p. 11). Monteil & Mailhot, en référence à Moscovici (1976), présentent un modèle d'analyse identique à celui utilisé par Le Bouedec<sup>1</sup> dont ils reprennent l'argumentation : « Les chercheurs en psychologie sociale s'accordent pour proposer, quelle que soit la nature exacte des éléments constitutifs de la formation, une analyse en trois composantes : l'information, le champ de la représentation et l'attitude (...). L'information renvoie à la somme des connaissances possédées à propos d'un objet social, à sa quantité et à sa qualité, plus ou moins stéréotypée, banale ou originale » (Herzlich, 1972, citée par Le Bouedec). La seconde composante est le champ de la représentation, « unité hiérarchique d'éléments » (Moscovici, 1976, cité par Le Bouedec) et la dernière, l'attitude qui « exprime l'orientation générale, positive ou négative, vis-à-vis de l'objet de la représentation » (Herzlich, 1972, citée par Le Bouedec). Dans la configuration proposée par Le Bouedec et Monteil & Mailhot, la technique des associations libres sert strictement l'analyse de la première composante, c'est-à-dire l'information. Mais, en réalité, l'analyse statistique effectuée par ces deux auteurs porte sur la deuxième composante, le champ de la représentation, qui nécessite d'adjoindre au recueil de mots par associations libres, une seconde technique : l'évaluation pairée (Monteil & Mailhot, 1988, dans leur présentation de cette technique, réfèrent, là encore, à Le Bouedec, 1984)

Cette seconde technique a donc également été mise en œuvre et se présente comme suit : à partir des substantifs les plus fréquemment associés au mot inducteur (ici, le mot

*théorie*), « la technique de l'évaluation pairée consiste, une fois formées toutes les paires possibles selon la formule  $n \cdot \frac{(n-1)}{2}$  (soit ici 136 paires), à situer, sur une échelle à 5 degrés, la similitude entre les deux concepts d'une paire selon qu'ils sont "très semblables" (1), "assez semblables" (2), "semblables" (3), "peu semblables" (4), "très peu semblables" (5). » (Le Bouedec, p. 254, Monteil & Mailhot, p. 11).



Exemple :



Concrètement, dans le cadre de ma recherche, les répondants disposent d'un livret de 9 feuillets comprenant chacun 15 paires de mots qu'il leur est demandé d'évaluer sur cette échelle (au total, 135 paires à évaluer).

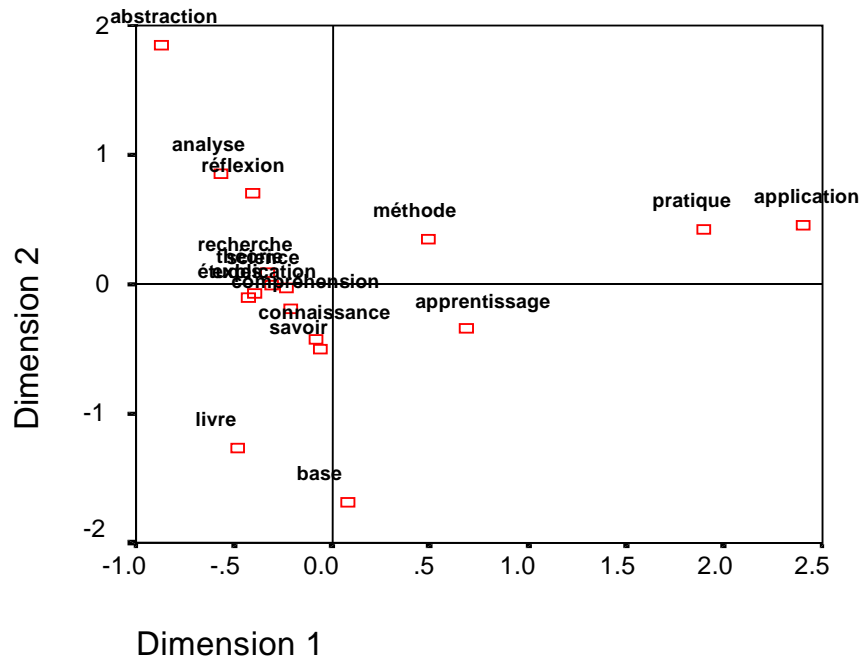
L'analyse factorielle des correspondances (AFC) et l'analyse en cluster permettent ensuite le traitement statistique des paires évaluées. La première fournit « une description détaillée des variables qui déterminent les facteurs, leurs positions et distances respectives, comme l'importance de la contribution de chacune de ces variables dans la détermination de ces facteurs » (Le Bouedec, 1994, p. 256). L'analyse en cluster, quant à elle, sert à préciser les résultats obtenus par l'AFC en ce qui concerne la proximité et la distance entre les mots qui sont progressivement regroupés par classes jusqu'à n'en former qu'une seule.

Selon Monteil & Mailhot et Le Bouedec, ces deux types d'analyse nous informent sur la manière dont le champ de la représentation est structuré. Si cela est vrai, on peut constater sur mes propres analyses que les deux schémas figuratifs de l'AFC mettent en évidence deux univers fortement opposés. L'un regroupe, autour du mot inducteur *théorie*, la plupart des termes proposés (10); l'autre réunit d'une manière proche les deux termes *pratique* et *application*, tandis que les cinq derniers termes, *apprentissage*, *méthode*, *abstraction*, *livre* et *base* sont isolés des deux groupes précédents.

---

<sup>1</sup> La recherche de Le Bouedec est présentée au chapitre 4.

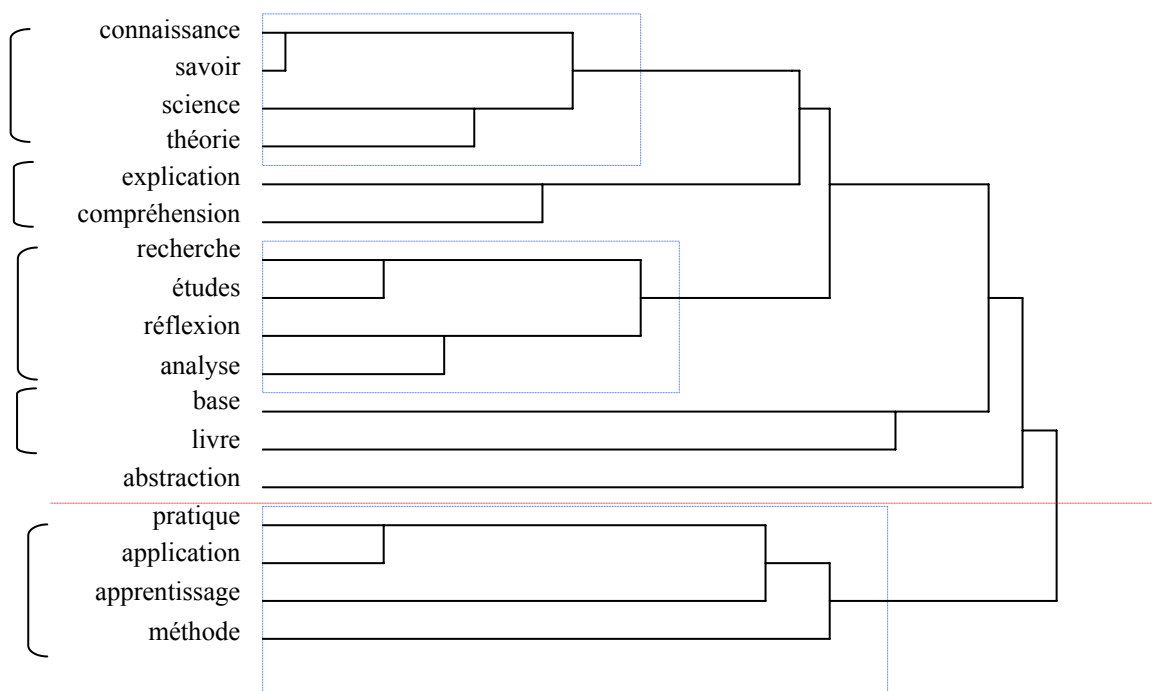
## GRAPHIQUE AFC



Le graphique l'indique d'une manière plus précise :

1. les termes *recherche*, *explication*, *compréhension*, *connaissance*, *savoir*, *science*, *étude*, *réflexion*, *analyse* et le mot inducteur *théorie* (10 mots sur 16) forment un groupe homogène et relativement proche du centre ;
2. sur un plan structurel, ce groupe se trouve dans une relation de forte opposition avec les deux termes *pratique* et *application* sur le premier facteur ;
3. les mots *base*, *livre* d'une part, et *abstraction* d'autre part, sont opposés sur le second facteur et isolés les uns par rapport aux autres et vis-à-vis des deux groupes précédemment mentionnés, quoique légèrement plus proches du premier groupe ;
4. les mots *apprentissage* et *méthode* sont également isolés les uns par rapport aux autres et vis-à-vis des deux premiers groupes mais légèrement plus proches, quant à eux, du second groupe.

L'analyse hiérarchique confirme ces premiers éléments d'analyse :



La ligne en traitillé sépare les deux groupes de mots déjà repérés en opposition sur le graphique de l'AFC; les parenthèses indiquent des blocs de termes qui se sont agrégés, ce qui définit une plus grande proximité entre eux que vis-à-vis des autres termes. D'une manière plus fine, nous retrouvons la structure dessinée par l'AFC. On voit par exemple nettement, que le terme *pratique* ne présente une proximité qu'avec le terme *application* au sein du groupe de mots en opposition à ceux proches du terme *théorie*. Il apparaît également clairement que la taille de chaque groupe n'est pas proportionnée, de même qu'une plus grande proximité caractérise les termes autour du mot *théorie* tandis que le groupe opposé présente un caractère plus hétérogène.

Comparons maintenant ces résultats à ceux des recherches effectuées par De Rosa, afin de voir quelles hypothèses il est possible de formuler concernant la suite du travail exploratoire envisagé, comme nous l'avons vu plus haut, sous la forme d'entretiens non-directifs. En effet, certaines des recherches effectuées par De Rosa avaient spécifiquement pour objectif de vérifier l'efficacité de la technique des associations libres pour "faire apparaître les dimensions latentes qui structurent l'univers sémantique, spécifique des représentations étudiées" (1988, p. 29). Ces recherches de vaste ampleur sur les représentations sociales du malade et de la maladie mentale ont été effectuées sur une population de 1884 sujets, professionnels (psychiatres, psychologues, infirmières et étudiants) et non professionnels (enfants de diverses classes d'âge, parents et enseignants) en

Italie du Nord. Les hypothèses formulées concernant le recueil effectué à l'aide des associations libres portent, comme nous l'avons vu, sur la structure et sur le contenu de la représentation.

1. « (...) la technique des associations libres devrait permettre d'extraire une structure du champ représentationnel inhérente aux cinq objets-stimuli, fondamentalement semblable dans tous les groupes (...) » (op. cit., p. 32);
2. « les contenus des représentations établies, au contraire, devraient différer en fonction de l'âge dans les groupes de non professionnels et surtout en fonction de la formation et du rôle professionnel dans les groupes de professionnels. (...) » (op. cit., p. 32)

Ainsi qu'une troisième hypothèse d'ordre méthodologique :

3. « la technique des associations libres serait plus apte à sonder les noyaux structurels latents des représentations sociales, tandis que des techniques plus structurées, comme le questionnaire et les échelles de distance sociale, permettraient de relever des dimensions périphériques de la représentation sociale, plus sensibles à des facteurs de préférence sociale et aux options idéologiques des sujets » (op. cit., p. 32).

L'analyse des données confirme la première hypothèse « de façon convaincante : celle d'une substantielle similitude structurelle du champ de la représentation, non seulement entre les différents sous-groupes qui composent d'une part, la population non professionnelle, et de l'autre, celle des professionnels, mais encore entre ces deux populations. Ce qui va sérieusement à l'encontre de l'idée d'une différenciation radicale entre culture naïve et culture scientifique.» (op. cit., p. 35). Cela signifie que, quelles que soient les variables prises en considération dans le groupe de non professionnels : âge (enfants, adultes), sexe, classe sociale, zone de résidence (Bologne, Rome, Naples et milieu rural) ou le rôle professionnel dans le groupe de professionnels (agents socio-sanitaires, psychiatres, psychologues, infirmiers en psychiatrie), ou encore la variable faculté pour les étudiants (en médecine, en psychologie, en sciences et dans les écoles professionnelles pour élèves infirmiers), la configuration structurelle demeure identique : « la sphère de la "normalité" s'oppose clairement à la sphère de l'"anormalité" sur le premier axe » (p. 35), de même que la pathologie physique s'oppose à la pathologie mentale sur le second axe.

Quant à la seconde hypothèse portant sur le contenu de la représentation, c'est-à-dire sur les univers sémantiques associés aux cinq mots-stimuli, elle est confirmée également puisque les analyses de correspondance effectuées révèlent des différences en fonction de l'âge, dans le groupe de non professionnels, et surtout en fonction du rôle professionnel, dans le groupe de professionnels.

Les deux premières hypothèses de De Rosa s'organisent autour de la distinction entre *structure* et *contenu* de la représentation. La première hypothèse qui s'intéresse à la structure du champ représentationnel à l'aide de l'analyse de Kruskal ne prend en compte que la position des regroupements du lexique les uns par rapport aux autres sans entrer en matière, à ce stade, sur leur composition respective. L'ampleur et la diversité de la population soumise au recueil de données permettent de mettre en évidence l'absence d'effet des variables indépendantes sur la structure du champ de la représentation. Ce n'est que sur l'analyse du contenu du lexique que ces variables produisent des différences conformément à la seconde hypothèse. Quant à la troisième hypothèse portant sur la confrontation des diverses techniques utilisées, elle est également confirmée, nous dit son auteure, bien que la démonstration en soit faite ailleurs. La dimension et la composition de la population investiguée dans cette étude permettent une large exploitation de l'usage de la technique des associations libres.

Pour rappel, les deux recherches de Monteil & Mailhot et Le Bouedec examinées auparavant, font usage de la technique de l'association libre d'une manière plus restreinte que dans la recherche de De Rosa. En effet, dans les deux cas, ce qui est visé est l'obtention, auprès d'une même population, d'un matériel à valeur informative (la première composante de l'analyse des représentations sociales) qui permet la mise en œuvre de la seconde technique, celle de l'évaluation pairée. C'est ensuite le matériel obtenu à l'aide de cette seconde technique qui donne lieu à une AFC. Dans la recherche de De Rosa, le test d'associations libres a été effectué auprès d'une population bien plus importante, il sert à mettre en évidence la structure de la représentation, c'est-à-dire le positionnement des regroupements du lexique les uns vis-à-vis des autres.

En résumé, Monteil & Mailhot et Le Bouedec d'un côté, et De Rosa de l'autre, se distinguent par la référence à un modèle d'analyse des représentations sociales qui n'est pas tout à fait identique: d'un côté, une analyse en trois composantes : l'information, le champ de la représentation et l'attitude, de l'autre, la distinction entre contenu et structure de la représentation. De même, l'usage qu'ils font de la technique des associations libres se différencie par le fait que, dans le premier cas, celle-ci sert à produire le matériel utile à la mise en œuvre d'une autre technique, l'évaluation pairée, et que, dans le second cas, l'analyse statistique porte directement sur le matériel recueilli par associations libres sur une population plus importante et au service d'hypothèses portant à la fois sur la structure et sur le contenu des représentations sociales du malade et de la maladie mentale. Pour mon propos cependant, il suffit de retenir que ce que les uns nomment « l'information » et l'autre « le contenu » réfère de façon similaire à la quantité et la qualité de connaissances possédées par les individus sur un objet. Ce que les deux recherches visent en effet, c'est à objectiver

l'univers sémantique d'une population autour d'un objet. La technique des associations libres sert, dans les deux cas, à mettre en évidence la fécondité de la méthode pour accéder au noyau central de la représentation, c'est-à-dire à des éléments stables, profonds qui, selon Flament (1994), se laissent difficilement modifier contrairement aux éléments plus périphériques.

L'examen des recherches de Monteil & Mailhot et De Rosa permet de préciser le statut théorique du matériel recueilli lors de la première phase de ma propre recherche. Le premier et le plus important résultat étayé par ceux des deux recherches examinées concerne la dimension structurelle des éléments du lexique : la relation d'opposition entre les termes du premier groupe (*recherche, explication, compréhension, connaissance, savoir, science, étude, réflexion, analyse* et le mot inducteur *théorie*) et ceux du second groupe (*pratique, application, apprentissage* et *méthode*) peut être considérée comme stable dans la mesure où elle réfère au noyau central de la représentation.

Le second résultat qui intéresse la suite du travail exploratoire concerne le statut des éléments lexicaux obtenus par associations libres, que Monteil & Mailhot et De Rosa nomment respectivement l'information et le contenu de la représentation. La spécificité de la technique des associations libres est, comme nous l'avons vu à plusieurs reprises, de permettre l'accès au noyau central de la représentation. L'information obtenue à propos du terme *théorie* peut donc être considérée comme fiable du point de vue de sa pertinence à rendre compte de la nature des significations liées à la représentation de la théorie.

Cependant, une difficulté majeure apparaît à la comparaison de mes propres résultats avec ceux de Monteil & Mailhot notamment, dont la démarche est tout à fait semblable à celle adoptée dans la présente étude. Lorsqu'il s'agit d'interpréter la configuration issue de l'AFC, les chercheurs semblent n'avoir aucune difficulté à déterminer la signification des termes obtenus ainsi que celle de leur structuration. Les auteurs écrivent à ce sujet :

« En résumé, cette première analyse au niveau global fait apparaître trois dimensions :

- dans l'univers des sujets, le *chômage* occupe une position dominante. Il semble être perçu comme une perte de possibilités de communication. C'est une privation sociale ;
- il existe une opposition fortement marquée entre le monde de l'*entreprise* et le monde de l'*école*. La *compétence* et le savoir-faire étant plutôt associés au premier, dans le même temps où l'*éducation*, la *connaissance* et l'*information* sont affiliées au second ;
- le domaine des valeurs relationnelles (*échange, communication, etc.*) et le domaine des valeurs liées au savoir et savoir-faire sont en opposition (...) » (op. cit., p. 14-15) (les termes issus du test d'association libre ont été mis en italique).

La forme de cet énoncé présuppose que la signification de chacun des mots retenus lors de l'analyse (parce qu'ils sont les plus fréquemment cités, on s'en rappelle) est totalement univoque, de sorte qu'il serait tout à fait possible de savoir ce que les personnes

qui se sont prêtées au jeu du recueil de données entendaient lorsqu'elles ont mentionné les termes *connaissance*, *échange*, *apprentissage*, *changement* ou *relation*. Plus encore, il semble qu'il ne fasse aucun doute que l'usage d'un même terme par plusieurs répondants correspondent ou réfèrent strictement à la même idée ou à la même réalité. Si cela n'était pas le cas, on ne pourrait pas comprendre que la question de la signification ne tire sa détermination, aux dires des auteurs, que du seul positionnement statistique des termes les uns par rapport aux autres. Même si l'interprétation proposée par Monteil & Mailhot, cependant, paraît tout à fait raisonnable, plausible, voire particulièrement pertinente, il faut bien s'interroger sur la valeur de ce présupposé.

Car, pour ma part, lorsque je m'efforce à la même démarche, face aux termes que m'ont livrés les étudiants, je ne suis pas sûre de la façon dont il faut comprendre, par exemple, les termes *explication*, *compréhension*, *application*, *méthode* ou *base*. Et ce n'est pas parce que ces mots présentent une difficulté particulière comparativement à ceux traités dans la recherche de Monteil & Mailhot. Le problème qui se pose, si l'on prend l'exemple des termes *explication* et *compréhension*, c'est que l'on sait qu'il existe au moins deux manières de comprendre chacun de ces termes. Mais cette connaissance n'est pas donnée par les termes eux-mêmes, elle vient de ce que le contexte de la situation du recueil de données est spontanément convoqué lorsque l'on s'efforce de chercher une signification aux mots *explication* et *compréhension*. De quel contexte s'agit-il ? J'ai mentionné, lors du premier constat descriptif (voir plus haut) que les termes *explication* et *compréhension* étaient des entrées thématiques qui structurent le contenu du cours. Or, en milieu d'année, on peut éventuellement supposer que les étudiants connaissent ces termes et leur usage savant (l'explication et la compréhension comme mode de production de connaissances scientifiques en sciences humaines). Mais rien ne permet de dire que c'est l'usage savant et non pas l'usage ordinaire qu'ils ont eu l'intention d'exprimer en associant ces termes au mot *théorie*. Et même si j'avais les moyens de vérifier ce point précis, serais-je plus avancée ?

Le problème qui se pose, sans doute masqué par l'évidence dans le cas de la recherche de Monteil & Mailhot, c'est la nécessité du recours au contexte dans la détermination de la signification d'un mot. Car si le phénomène peut paraître visible aux yeux du chercheur à propos des termes *explication* et *compréhension*, on ne voit pas pourquoi la question ne devrait pas se poser, c'est-à-dire s'imposer, quant à la détermination de la signification du terme *chômage* et, partant, de tous les termes mentionnés dans tous les cas de recueil de données par associations libres.

Ce recours spontané au contexte ou à la situation du recueil de données se manifeste d'ailleurs déjà à mon insu lorsque je fais mon premier constat descriptif : si la première observation concernant le terme *pratique* se limite strictement à l'examen des résultats bruts,

il n'en va pas de même des seconde et troisième observations qui introduisent un élément extérieur aux résultats bruts par la référence au contexte de la situation de passation du test. Ces éléments ont bien une fonction d'orientation de l'interprétation : ils suggèrent implicitement une proposition du type : « le terme *x* qui figurent dans les résultats bruts se comprend par sa mise en relation avec son usage quotidien dans le cours intitulé *y* dispensé par tel professeur et ses assistants auprès de tels étudiants ». Si nous revenons maintenant à la recherche de Monteil & Mailhot, nous pouvons tenir un raisonnement identique : « le terme *chômage* qui figure dans les résultats bruts se comprend par la mise en relation de ce terme avec son usage quotidien dans un monde de connaissances que les chercheurs partagent à la fois avec la population interrogée et avec les lecteurs de leur compte-rendu de recherche ». On peut, pour une part, objecter que la signification ou la valeur du mot *chômage* est produite en référence à l'AFC par la proximité ou la distance que le terme entretient avec les autres mots du lexique. C'est ce que suggèrent les auteurs de la recherche lorsqu'ils précisent : « il (le chômage) semble être perçu comme une perte de possibilités de communication ». Mais nous sommes pris dans un cercle si l'on s'efforce de comprendre le mot *chômage* par sa distance avec le mot *communication*, dont il faut aussi déterminer la signification. D'une manière ou d'une autre, ce qu'il faut convoquer ici, c'est un monde de connaissances partagées, qui permet à tout un chacun de se référer à son expérience pour juger de la plausibilité d'un monde où le « chômage » est perçu comme « perte de possibilités de communication ».

Dans le cas présent, la confusion concernant la signification des termes *explication* et *compréhension*, lorsque l'on envisage leur rapport aux mots *théorie* et *pratique*, a des conséquences concernant l'interprétation des résultats du test. En effet, si dans l'usage ordinaire, ces termes sont relativement peu différenciés et peuvent donc paraître sémantiquement proches, leur usage dans le monde de la recherche scientifique les place dans une opposition irréductible, en tant que deux modes de production de la connaissance distincts.

Quoi qu'il en soit, au terme de cette première phase exploratoire, il semble possible de retenir, d'une part, la confirmation de la relation d'opposition entre *théorie* et *pratique* dans la représentation sociale de la théorie et, d'autre part, une certaine indécision quant à la détermination de la signification du contenu de cette représentation quand bien même l'on est théoriquement porté à tenir ce contenu pour stable. Avant de reprendre les réflexions sur le problème lié à la détermination de la signification, nous allons examiner la seconde phase exploratoire sous forme d'entretiens non-directifs. Nous avons vu, en effet, au début de ce chapitre que l'exploration par entretiens concerne un niveau plus superficiel des représentations sociales. Ils offrent donc une perspective complémentaire à celle des

associations libres quant à la recherche d'une diversité de conception de la théorie, de la pratique et de leur rapport.

### **L'entretien de recherche**

Au vu des premiers résultats obtenus par associations libres, on est en droit de compter sur une stabilité de la relation d'opposition qui structure le champ des représentations sociales de la théorie chez les personnes interrogées. Autrement dit, même si les termes utilisés peuvent changer (niveau du contenu), on peut raisonnablement s'attendre à ce que le mot *pratique* (ou éventuellement *application*, ou tout autre synonyme), compte tenu de sa fréquence et de son rang dans les résultats obtenus par l'analyse factorielle de correspondances, figure d'une manière centrale, c'est-à-dire organise le discours des interlocuteurs dans les entretiens à venir (niveau de la structure). Parallèlement, l'univers sémantique exprimé lors de ce premier test, s'il rend compte d'éléments centraux de la représentation, devrait être mis en relation avec des variables indépendantes issues de la constitution de groupes si l'on veut mettre en évidence une diversité de conceptions relatives à des positions d'acteurs dans le champ.

Les entretiens constituent la seconde partie exploratoire de la recherche. Sur la base des résultats obtenus par associations libres, ils visent à informer d'une manière plus précise sur le contenu de la représentation et sur sa diversité attendue en même temps qu'ils doivent permettre de vérifier la relation d'opposition objectivée par l'analyse de l'étape précédente. Comme nous l'avons vu plus haut, l'usage de l'entretien dans le courant des représentations sociales réfère à une formulation consensuelle qui voit dans le discours le lieu d'expression privilégié des représentations sociales : « L'observation des représentations sociales est (en effet) chose aisée en de multiples occasions. Elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencement matériels ou spatiaux » (Jodelet, 1989, p. 48).

Ces premiers entretiens sont de style non-directif, parce que leur fonction n'est pas directement la mise à l'épreuve d'un guide d'entretien préalablement construit, ni même le recueil de données définitif. Ils s'inscrivent dans une perspective intégrant une phase exploratoire étendue qui vise la prise en compte de la manière dont les acteurs eux-mêmes conçoivent la théorie, la pratique et leur rapport, et donc une construction progressive de l'objet. Il s'agit, à cette étape de la recherche, d'examiner ce dont parlent des interlocuteurs lorsque leur est soumis le thème du rapport théorie-pratique.

La présentation qui suit respecte une méthodologie classique : il s'agit de restituer littéralement les segments de discours dans lesquels interviennent les termes *théorie*, *pratique* et *lien* ou *articulation* ou *rapport théorie-pratique*. Les commentaires précédant les

citations choisies visent l'explicitation des regroupements que j'ai moi-même opérés. Cette manière de faire relève d'une méthode utilisée en analyse de contenu : l'analyse thématique. Elle consiste à dégager des noyaux de sens ou unité de significations de longueur variable, puis à les regrouper en catégories afin de dresser finalement un tableau ou schéma synthétique. La restitution de ce premier entretien est assez longue, parce qu'elle fait une large place aux extraits du discours de l'interviewée : elle vise à mettre en évidence ce que l'on peut nommer des procédés de « catégorisation ordinaire » (Demazière & Dubar, 1997) construits dans le discours de l'interviewée. Dans un second temps de l'analyse thématique, il sera possible de revenir de manière plus approfondie sur ces catégorisations issues d'une première mise en ordre des extraits d'entretien.

Il faut encore relever que le choix des extraits et de leur dimension ne s'est pas fait sans problème. On remarquera en effet qu'un même extrait est susceptible de figurer dans plusieurs catégories, notamment en ce qui concerne la catégorie *lien* ou *rapport théorie-pratique*. Dans une première tentative d'analyse, j'avais placé un même extrait sous plusieurs rubriques, mais ce procédé introduisant de la confusion, j'ai finalement opté pour les citations les plus représentatives de chaque rubrique en évitant les récurrences. Il faut retenir, cependant, que la polysémie caractérise presque tous les extraits d'entretiens.

La première interviewée a été choisie du fait de son double statut d'étudiante en sciences de l'éducation et de formatrice dans une école de formation en soins infirmiers. A partir d'une sollicitation très brève : « *Comment concevez-vous le rapport entre la théorie et la pratique ?* », elle procède à de longs développements entrecoupés de rares et courtes relances de l'interviewer. L'interviewée situe d'emblée son propos :

« *Moi pour ma profession, je pense que c'est l'élément essentiel le lien entre la théorie et la pratique...* »

Cette entrée en matière détermine le cadre à l'intérieur duquel se déroule l'intégralité de l'entretien. L'interviewée parle de son travail, de la manière dont elle conçoit son activité professionnelle en décrivant cette dernière de la façon suivante :

« *... On est quand même là pour les faire travailler ce lien théorie-pratique (...)  
c'est le gros de notre boulot...* »

C'est ainsi la manière dont elle conçoit la tâche qui lui incombe que cette personne décrit tout au long de l'entretien. Elle réfère aux dispositifs pédagogiques disponibles dans le cadre de l'institution, c'est-à-dire aux lieux et aux modes qui, selon elle, favorisent « *l'intégration ou l'appropriation de ce lien théorie-pratique* » et qui constituent autant d'instruments à disposition du formateur pour mener à bien son activité :

« l'enseignement clinique individualisé, l'évaluation des objectifs, les ateliers pratiques, les séminaires, les sessions sur diverses thématiques, les situations de soins infirmiers, les examens, l'observation, les PSI (plans de soins infirmiers) ».

Pour cette interlocutrice, la *théorie*, la *pratique* et leur rapport sont représentés dans des *institutions* et, comme tels, facilement repérables dans un environnement qu'elle circonscrit d'emblée comme environnement professionnel. L'existence d'un rapport entre la *théorie* et la *pratique* ainsi que sa pertinence ou sa nature ne font pas l'objet de la moindre discussion. Cela va de soi. Il s'agit juste de décrire la forme particulière dans laquelle il se réalise dans cet environnement-là, ce dont rend compte le discours.

### **Théorie**

Lorsqu'elle fait usage du terme *théorie* ou de l'adjectif *théorique*, l'interviewée fait clairement référence aux connaissances dispensées par l'institution. Ce sont, selon ses propres termes, « des connaissances de base », « des connaissances **théoriques** », « des cadres **théoriques** », « des cours **théoriques** ».

« ce qui me paraît très important c'est que il y a différents niveaux ou est-ce que c'est des domaines, je ne sais pas, il y a des choses qu'il faut avoir compris, de l'ordre tout à fait <b>théorique</b> :
« il y a les connaissances, je dirais les connaissances pures... »
« il y a les connaissances des gestes... »
« et puis il y a l'aspect relationnel »
« la connaissance, par exemple, de toute la gestion du travail en équipe... »
« c'était <b>une théorie</b> de l'adaptation... la physiologie, l'anatomie, la circulation sanguine, etc... il y a différents cadres <b>théoriques</b> ... »
« il y a des choses qu'il faut avoir compris, de l'ordre tout à fait <b>théorique</b> , par exemple tout ce qui est de l'ordre de la physiologie... »
« puis autrement les <b>théories</b> , tout ce qui sous-tend ... bon alors, en sciences exactes, il y a un tas de trucs, c'est les connaissances en biochimie, physiologie, physio-pathologie après, et puis, autrement, sciences humaines, il y a aussi tout un apport de connaissances en sociologie, ou bien tout un apport de connaissances très important en développement humain et psychologie ».

L'interviewée fait également allusion à la théorie évoquée comme un « **idéal** » dans le cadre professionnel :

« il faut que chacun d'entre nous travaille sur le fait que justement, dans la pratique, c'est pas aussi mirobolant qu' <b>en théorie</b> et qu'au fond la <b>théorie</b> étant quand même un petit peu de l'ordre de l' <b>idéal</b> , en tous cas en soins infirmiers... »
--

Selon mon interlocutrice, la théorie est d'abord dispensée « **à l'école** », « **dans les cours** », même si des références à la théorie sont faites pendant les stages.

« alors le lien théorie - pratique là, il y a toujours un contenu <b>théorique</b> qui est donné à
--

<i>l'école qui est un contenu de base, »</i>
<i>« il y a les connaissances des gestes, alors c'est ce dont je vous parlais avant c'est-à-dire qu'il y a un cours à l'école »</i>
<i>« disons qu'à l'école il y a différents cadres <b>théoriques</b> »</i>
<i>« plutôt dans la 2<sup>ème</sup> partie et la fin des études parce qu'il faut quand même qu'ils aient un corps de connaissances qui soit relativement déjà un petit peu élaboré ».</i>

A quelques reprises, il est fait référence à des **personnes**, des chercheurs ayant produit de la théorie ou des théories :

<i>« et puis il y a des gens qui sont des <b>théoriciennes</b> spécifiques des soins infirmiers... »</i>
<i>« l'école avait choisi un cadre conceptuel qui était justement une <b>théoricienne</b> des soins infirmiers... »</i>

Il faut enfin remarquer que dans l'ensemble du discours apparaît un élément qui renvoie à la conception que se fait cette interlocutrice de son travail, conception mentionnée en début d'analyse de l'entretien et qui consiste à dire que l'articulation théorie-pratique est précisément l'objet central visé par le formateur dans son activité de formation. Lors de l'examen ultérieur des éléments de discours qui réfèrent à « l'articulation théorie-pratique », il sera possible d'explorer plus largement cette proposition.

### **Pratique**

Certains extraits sont précis quant à la formulation d'une définition du terme *pratique* ; dans la mesure où ce dernier est mis en relation avec le « **concret** », l'« **efficace** », le « **matériel** » :

<i>« et <b>la pratique</b> étant de l'ordre du concret, du matériel, de comment il faut dire, la performance, c'est pas tout à fait ça non plus, l'efficacité, voilà. Alors <b>dans la pratique</b> c'est ça, l'efficacité... »</i>
<i>« c'est vrai que les infirmières, disons les soignantes aiment bien partir de <b>leur pratique</b>, c'est des gens quand même concrets, quoi, c'est des gens qui soignent donc c'est des gens qui font les choses <b>au niveau pratique</b>, au niveau concret d'abord et puis après, on peut essayer d'aller voir autre chose et puis de donner d'autres perspectives, d'enrichir <b>la pratique</b> mais d'abord on part de là. »</i>
<i>« et <b>puis la pratique pour la pratique</b> ça va pas non plus, non je crois pas non plus effectivement. Parce que là il me semble <b>que la pratique pour la pratique</b>, s'il y a pas des guides ou des visées qui sont des visées autres que justement <b>la pratique pour la pratique</b> ou l'efficacité pour l'efficacité si je le dis en des termes très concrets, très terre-à-terre comme c'est dans notre profession, comme ça on en arrive assez vite à des choses qui sont aussi... qui mènent à rien non plus, je veux dire qui sont très stériles pour l'individu et pour le patient. Si on prend des trucs du genre les soins à la tâche par exemple, c'est un <b>peu la pratique pour la pratique</b> (...) par exemple une personne qui prend les tensions de tout le monde, une autre personne qui fait les prises de sang de tout le monde, une autre personne qui fait les pansements de tout le monde, et voilà. »</i>

Lorsqu'elle fait usage du terme pratique, l'interviewée fait référence au « **faire** » ou à l'« **action** », voire à la « **mise en action** », en même temps qu'au **lieu** où se déroule cette action. On voit que l'usage du terme *pratique* est fréquemment inséré dans des expressions telles que « *en pratique* », « *dans la pratique* », ce qui contribue à donner le sentiment que la référence est faite au **lieu** de l'action ou, plus précisément, aux lieux des actions professionnelles.

« dans des ateliers <b>pratiques</b> , les étudiants sont censés mettre <b>en pratique</b> , soit entre eux, soit vis-à-vis des mannequins, un certain nombre de gestes, pour pouvoir après les mettre <b>en pratique</b> dans la réalité, c'est-à-dire dans leur lieu de stage. »
« mais alors l'histoire c'est que, évidemment les étudiants, on leur fait une espèce de panorama de ces différents modèles (de soins infirmiers), mais il y en a aucun qu'ils approfondissent, donc finalement, ils sont tout le temps un petit peu à côté de la plaque et puis <b>dans la pratique</b> , ils en voient un certain nombre mais ils en voient très peu »
« alors moi je trouve que finalement en voulant en faire davantage on en a fait moins parce que tout ce liant qui existait avant, qu'on pouvait réutiliser toujours <b>dans la pratique</b> »
« ces étudiants qui étaient insuffisants, moi j'en ai suivi <b>en pratique</b> , parce qu'il y en a quand même qui étaient <b>en pratique</b> , qui avaient des stages ; avant qu'ils soient décrétés insuffisants complètement, ils ont quand même aussi été <b>en pratique</b> ».

Parfois, le terme pratique semble équivalent au terme de **réalité**, ce qui s'exprime clairement dans la première citation ci-dessus, dans laquelle les termes *pratique*, *stage* et *réalité* semblent équivalents et peuvent se substituer l'un à l'autre. D'autres extraits vont dans le même sens :

« et puis il (l'étudiant) l'observe <b>en pratique</b> et c'est là qu'il fait le lien... »
« c'est aussi le même type de situation dans laquelle ils (les étudiants) seront <b>en pratique</b> au lit du patient finalement. »
« au niveau des savoirs, là il y a encore une grande différence entre ce que souhaiterait l'école et ce qui se fait <b>dans la pratique</b> ... »
« et puis les modèles et ce qui se fait <b>dans la pratique</b> , c'est très différent... »
« et puis je me dis bon OK, je retourne <b>dans la pratique</b> puis je vais voir si ça marche, je teste, j'essaie... ».

De la même façon que l'interviewée a mentionné la théorie comme un « idéal », elle attribue un statut à la pratique :

« quand je disais que la <b>pratique</b> c'est la source, parce que c'est quand même de la <b>pratique</b> que je tire mes interrogations... »
--

Lorsqu'il s'agit de nommer les acteurs typiques de la pratique, elle dira, d'une façon qui apparaît comme un peu péjorative, les « **exécutants** ».

« <b>la pratique pour la pratique</b> c'est un peu ça il me semble, c'est-à-dire que là on fait les choses sans se poser trop de questions parce qu'on sait que les choses, elles doivent être
--

*faites... »*

*« alors les exécutants c'est justement ceux qui font un **peu de la pratique pour la pratique**, qui ne se posent pas de questions... »*

Examinons maintenant les termes *articulation*, lien ou *rapport théorie-pratique* tels qu'ils se présentent dans le discours de l'interviewé.

### ***Rapport ou lien théorie-pratique***

Comme nous l'avons vu précédemment en introduction de l'analyse de ce premier entretien, le lien *théorie-pratique* est d'emblée défini par l'interviewée comme constituant l'essentiel de son activité professionnelle. Ce qu'est ce lien n'est pas explicitement précisé bien que l'intégralité de l'entretien lui soit consacré. Ce constat pourrait surprendre s'il ne nous faisait pas inévitablement penser au contexte institutionnel dans lequel est insérée l'interviewée. Ce contexte, en effet, est fortement caractérisé par un style de formation défini par l'alternance entre période de formation à l'école et période de formation en stage. Avant d'approfondir ce dernier aspect et de décider de son statut, nous allons examiner quelles sont les idées-force qui sont exprimées au sujet du rapport théorie-pratique, à commencer par les propositions qui posent clairement l'identité entre activité professionnelle et lien *théorie-pratique*.

A. Comme on le voit au travers des citations qui suivent, l'interviewée considère, d'une part, que son propre travail de formatrice consiste à faire « travailler » le lien *théorie-pratique*, et d'autre part, que c'est pour la profession d'infirmière en elle-même que ce lien est essentiel. Ce dernier point est bien illustré par la référence à une autre profession très proche : la profession d'infirmière-assistante où l'on voit que le critère de distinction entre les deux professions, dans la conception de mon interlocutrice, est précisément que « *l'infirmière fait constamment des liens de plus que l'infirmière assistante* » même si cette différence n'est peut-être pas visible pour l'observateur, selon les propos de l'interviewée.

*« moi pour ma **profession** à moi, je pense que c'est l'élément essentiel le lien entre la théorie et la pratique... »*

*« moi je dirais, pour notre **profession**, c'est vraiment capital ce lien, c'est ce qui est au centre ... »*

*« là, de nouveau, l'articulation ne se ferait tout simplement pas. Alors que finalement, **c'est le gros de notre boulot**, ça, je trouve, plus que... bon bien sûr, il y a l'apprentissage des gestes, etc. Mais, cette articulation-là, ce lien-là, c'est quand même l'essentiel, c'est ce qui est développé tout au long des études... »*

*« **l'articulation théorie-pratique** c'est vraiment l'essentiel. **Le travail de l'infirmière...** Quand je vous disais au début, certaines infirmières assistantes, elles ne voient pas, elles trouvent que finalement l'infirmière elle fait la même chose qu'elles. Alors c'est*

*exactement ça finalement, la différence réside dans le fait que l'infirmière est bien, elle fait.. elle a tout un tas de connaissances de plus quand même, que l'infirmière assistante et qu'elle fait constamment des liens de plus que l'infirmière assistante, que l'infirmière assistante ne peut pas faire puisqu'elle a pas eu le bagage théorique. ... »*

B. Comme cela a déjà été relevé précédemment, *théorie* et *pratique* sont localisées dans l'univers professionnel. Un découpage majeur semble organiser le discours : d'un côté l'école, de l'autre le stage ou le terrain d'exercice de la profession. Mais une analyse plus fine permet de relever un découpage identique à l'intérieur de chacun de ces lieux : à l'intérieur des cours ou à l'intérieur des stages. Dans ces cas-là, référer à la *pratique* dans le cadre des cours semble vouloir dire que les formateurs font usage d'exemples tirés des lieux de stage. A l'inverse, dans le cadre des stages, lorsque les étudiants sont suivis par des formateurs, ce sont des savoirs issus des cours qui sont convoqués par le formateur à l'intention des étudiants, à l'appui des situations auxquelles sont confrontés les étudiants.

*« au niveau des savoirs, là il y encore une grande différence entre **ce que souhaiterait l'école et ce qui se fait dans la pratique** parce qu'il y a tout ce conflit justement entre "exécutante" et puis "pas exécutante", c'est en ces termes-là si vous voulez un peu et puis alors je pense aussi au niveau relationnel, là si vous voulez, **ce que souhaiterait l'école et puis les modèles et ce qui se fait dans la pratique, c'est très différent...** »*

*« à travers l'observation qu'est-ce que ça veut dire d'avoir des jambes enflées ou d'avoir des ulcères variqueux alors donc on remonte à la théorie donc on fait sans arrêt ce lien soit en partant de la théorie et en allant vers la pratique, soit en se basant sur la pratique **donc au niveau des cours ou au niveau de la pratique même quand ils sont en stage...** »*

*« alors dans les cours bien sûr que tous les enseignants je pense, essaient de **donner un maximum d'exemples et puis d'illustrer** en disant ce que je vous dis là c'est dans telle visée, c'est dans telle optique, vous risquez de rencontrer ça... »*

C. Selon l'interviewée, le lien *théorie-pratique* implique un mouvement, mais la question ne semble pas tranchée de savoir si le point de départ est la *théorie* ou la *pratique*. Un point de vue s'affirme, parfois, dans quelques extraits, lorsque la question est abordée explicitement – et, dans ce cas, la *pratique* est considérée comme point de départ – mais des formulations contradictoires manifestent parfois la *théorie* comme étant le point d'origine du mouvement, ou l'un ou l'autre indifféremment :

*« mais la source,... non ... enfin si, **la source pour moi, c'est quand même la pratique, c'est toujours pratique, retour à théorie, théorie, retour à la pratique, pratique – théorie, etc. il doit toujours y avoir les deux mouvements...** »*

*« comment est-ce que je fais le lien, p. ex. si je me place en tant qu'étudiante, ou comme ça, moi je crois... alors bon, je crois **que** je peux partir aussi bien de la théorie et aller à la pratique et partir de la pratique et aller... retourner à la théorie, c'est... je crois que c'est relativement égal, mais bon, d'une façon générale, à l'université on part de la théorie*

*puis on va vers la pratique quand même, un petit peu, de ce que j'ai vu, il me semble... »*

**D** Toujours dans sa position de formatrice, l'interviewée constate que le lien théorie-pratique peut se faire ou non, c'est-à-dire qu'elle-même peut évaluer si le lien s'est fait, dans le cadre de son travail d'évaluation continue de l'étudiant. Elle remarque que « c'est plus ou moins facile » et que cela dépend à la fois de la progression dans les études et des domaines de connaissance pris en considération dans la démarche d'évaluation.

*« alors le lien théorie - pratique c'est vrai que, en première année, si on part chronologiquement c'est peut-être plus simple... »*

*« mais je dirais que le lien théorie - pratique qui me paraît le plus difficile et de plus en plus difficile, c'est tout l'aspect relationnel, le savoir-être, comme on disait ... tout l'aspect relationnel, je trouve que c'est extrêmement difficile parce que c'est amener des gens qui sortent de matu donc qui sont adultes sur l'état civil mais pas vraiment encore autrement, à devenir des gens qui soient des gens responsables, consciencieux, méticuleux, qui se posent des questions, au bout de 3 ou 4 ans d'études et puis ça je trouve que c'est pas du tout facile, c'est vraiment le plus dur... »*

*« c'est intéressant ça, je trouve, le lien théorie - pratique, c'est passionnant mais pas facile du tout, si on lie ça au changement, parce que quand même il me semble que moi je désire qu'il y ait quand même un certain nombre de choses qui changent, chez les étudiants, au cours de leurs études. »*

**E.** Dans les extraits qui suivent, l'interviewée rend compte de la manière dont se fait le lien théorie-pratique. Elle en parle tantôt à partir de sa position de formatrice, c'est-à-dire en tant qu'observatrice du travail des étudiants, tantôt par rapport à elle-même, en tant qu'étudiante à l'université.

*« disons que ça ne peut pas se transposer tel quel comme ça. De l'école, je calque dans la pratique, ça marche pas comme ça, ça c'est sûr qu'il y a une adaptation pour moi, qu'il y a une adaptation entre ce que raconte la théorie ou ce que dit la théorie et puis ce qui peut être fait en pratique, donc, mais il y a un rapport, il y a une articulation, pour moi, alors qui est très très nette, je veux dire... »*

*« donc moi je crois que.. donc moi comment est-ce que je fais pour faire cette articulation, je crois qu'il me faut du temps, d'abord il me faut du temps, je ne suis pas quelqu'un qui fait ça très rapidement, ensuite, il faut que je mette, que je réfléchisse, que je bricole dans ma tête les choses et puis que je lise d'autres choses, donc qui me montrent des éclairages un petit peu différents comme ça et puis aussi en discutant, avec d'autres aussi, avec d'autres personnes des cours, ça c'est aussi assez.. c'est éclairant je trouve... »*

En tant que formatrice, elle fait appel à des instruments : l'observation, les plans de soins infirmiers etc... (voir plus haut).

*« si on dit lien théorie - pratique, c'est vrai que je pense effectivement le PSI c'est quand même un moyen... »*

F. Dans la mesure où l'interviewée parle essentiellement de la conception du lien théorie-pratique à partir de sa position de formatrice, il n'est pas surprenant qu'elle décrive les signes qui lui permettent d'évaluer ce processus d'effectuation par les étudiants, du lien théorie-pratique puisque que c'est là une des tâches essentielles qui incombent à sa fonction. Il est intéressant de constater que les éléments qui lui paraissent pertinents réfèrent à une manière d'être de la personne. Elle parle ainsi *d'intégration*, *d'incorporation*, de *compréhension*, de *changement du comportement*... Elle remarque que les étudiants et les professionnels *se posent des questions*, que *quelque chose s'est mis en place*.

« dans ces domaines-là, les savoirs plus relationnels, le lien se fait moins, c'est-à-dire dire que oui quand le lien se fait il y a une <b>intégration</b> , comme je disais avant <b>la boucle est bouclée</b> , ça veut dire que les choses sont intégrées, <b>les choses font partie de la personne presque</b> , c'est-à-dire que la personne après elle les fait mais <b>elle n'y pense même plus vraiment</b> . »
« et à un moment donné, <b>tout à coup on voit ça fait clac !</b> (claquement de mains) ah oui ! et c'est comme ça, alors ça c'est gratifiant, c'est des moments là où on se dit que tout d'un coup là, oui, on voit qu'il y a <b>quelque chose qui s'est mis en place</b> , qu'on a fait du bon travail quand même, mais bon, comme je l'ai dit avant, ça c'est le plus facile, disons, c'est le plus facile, tout ce qui est de l'ordre du relationnel et tout ça, c'est ô combien plus difficile et ô combien plus aléatoire... »
« moi je désire qu'il y ait quand même un certain nombre de choses qui changent, chez les étudiants, au cours de leurs études, qu'ils réalisent un certain nombre de choses, donc forcément ça veut dire qu'après, au niveau de la pratique, si on devait les filmer, enfin quelque chose d'extrêmement objectif, d'une situation-type, pour autant qu'elle existe, en 1 <sup>ère</sup> année, et qu'on prenne quasi la même en dernière année, il devrait y avoir des changements, mais que verrait-on ? (rires). » L – mais quels changements ? »
« quels changements, voilà, c'est ça, quels changements et qu'est-ce qu'on verrait réellement ? Je pense qu'on verrait probablement <b>des changements au niveau relationnel</b> , tout à fait et puis <b>des changements dans l'interaction entre les deux personnes, le patient et l'étudiant</b> . »
« je pense que ce serait des choses qui seraient à déceler dans l'interaction, <b>comment l'étudiant parle à la personne, comment est-ce que lui il est face à la personne, est-ce qu'il y a des attitudes par exemple qui ont changé, corporellement, est-ce qu'on a l'impression qu'il est plus à l'aise, qu'il est plus stable, qu'il est... qu'il sait où il va... »</b>
« mais dans ce qu'on voit, si on se met à un endroit, dans une unité comme ça, et puis qu'on regarde, ou qu'on mette une caméra, bref, c'est vrai que <b>dans les gestes, peut-être que dans les gestes mêmes, on verrait pas une immense différence</b> , quoique comme je vous disais, je pense que, ça ferait un petit peu la même chose que l'étudiant au début de ses études et 4 <sup>ème</sup> année, <b>plutôt dans l'attitude, plutôt dans la manière de poser des questions, dans la manière de s'intéresser à la personne, dans la manière d'appréhender les choses, je pense que ça serait quand même différent</b> . »
« mais disons que, néanmoins, quand même, cette articulation, ce lien théorie-pratique, <b>il est quand même souvent mis en évidence dans les rapports de stage</b> . Donc ça c'est les soignantes qui en parlent spontanément, quand elles parlent des étudiants, « le lien théorie-pratique est bien fait, on peut lui confier les patients, il n'y a pas de

problèmes »...Donc il y a quand même eu un changement. »

G. De la même manière, l'interviewée peut relever des signes que le lien théorie-pratique ne se fait pas ou ne s'est pas fait chez les étudiants qu'elle supervise. Elle nomme, dans une logique d'opposition avec la rubrique précédente, les signes qui manifestent la non réalisation du lien.

« l'étudiant a pas réellement compris ce qu'il raconte donc ça c'est le lien vraiment théorique, théorie-pratique qui a pas été fait : il a pas réellement compris ce qu'est cet examen, il a pas réellement compris qu'est ce que c'est l'indication pour ce patient, pourquoi on fait ça à quoi ça se relie **et il est pas capable d'en rendre compte** d'une façon simple au patient non plus ou bien ça peut être que l'aspect relationnel est pas tout à fait facile pour l'étudiant ou bien ça peut être un alliage des deux. »

« puis alors, si je me place encore dans une autre perspective, c'est-à-dire, moi, enseignante, vis-à-vis de l'étudiant, mais qui ne ferait référence à rien de théorique, eh bien, ce serait pas du tout aidant pour l'étudiant, parce que lui, **il ferait à la limite ses gestes, et puis ça ne serait relié à rien**. Donc là, de nouveau, l'articulation ne se ferait tout simplement pas.

« ...en 1<sup>ère</sup> année **il (l'étudiant) fait des choses un peu parce qu'on lui a dit qu'il fallait les faire**, ou parce qu'il sait qu'il faut les faire comme ça et puis qu'il les fait comme ça et puis qu'il est encore à un stade où **il a pas intégré, où il imite, où il a encore ces schémas un peu types dans la tête et puis il applique ces schémas** comme ça et puis après en dernière année, il a ces schémas types mais qui sont réellement devenus les siens propres, quand je dis les schémas types en 1<sup>ère</sup> année, c'est des schémas types pas forcément les siens, un peu ceux de l'école ou un peu ceux de son enseignante ou, je sais pas lesquels mais pas forcément les siens. Tandis qu'en 4<sup>ème</sup>, on devrait être arrivée, si on a fait notre boulot correctement à ce que ce soit les siens, il me semble ; vers la fin des études, le dernier stage en tous cas ».

H. De ce qui précède, on a déjà pu relever une caractéristique essentielle de la conception que l'interviewée se fait du lien théorie-pratique : il s'agit essentiellement d'un processus qui s'inscrit dans le temps.

« Donc le lien se fait **constamment** de l'école à la pratique... »

« Il y a une intégration qui se fait petit à petit, c'est un chemin quand même ce lien théorie - pratique, à tous ces niveaux-là, dont j'ai déjà parlé, donc **ça se fait petit à petit, étape après étape**... »

« **c'est quelque chose** (le lien théorie-pratique) **qui peut s'approfondir toujours toujours**, sur tous les plans, je veux dire, le plan relationnel, **on a toute la vie** encore pour progresser, le plan des connaissances aussi... »

« ...bien sûr qu'il faut que les étudiants y aillent, qu'ils fassent leur bonhomme de chemin mais, s'il y a un décalage, s'il y a des choses qui se recouvrent pas entièrement, ça me paraît normal, ça me paraît juste. C'est un peu une espèce de dialectique quand même entre les deux choses, oui c'est ça au fond. Quand je disais je pars de l'un je vais vers

*l'autre, après quand je suis dans la pratique, je reviens vers la théorie, etc, donc il y a un rapport où les deux s'enrichissent mutuellement. »*

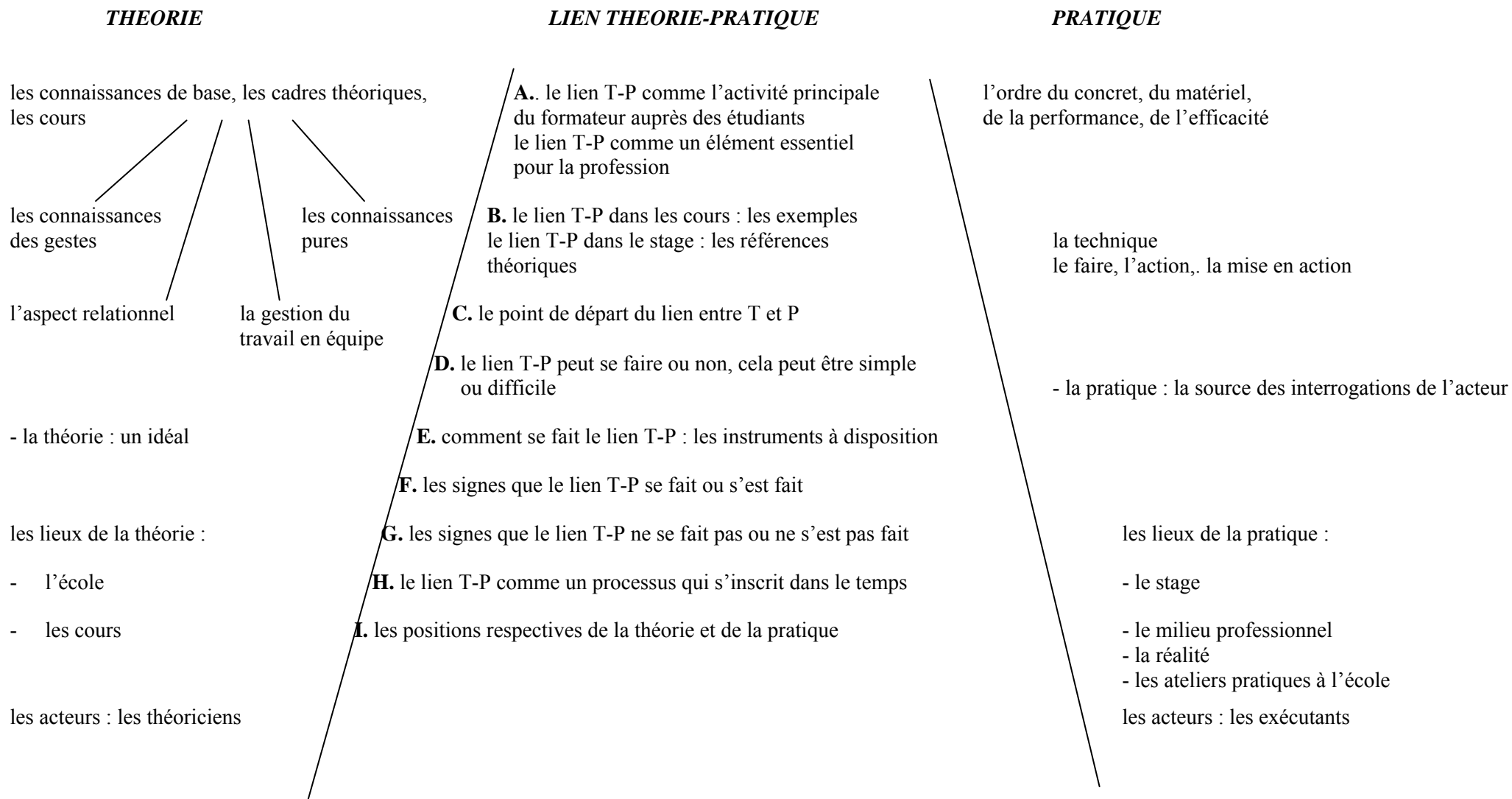
I. L'interviewée formule ses conceptions de la position respective de la théorie et de la pratique : elle retient à la fois leur complémentarité et l'écart qui les sépare. Mais il semble que, quelle que soit l'importance de l'écart, une situation où la théorie est complètement séparée de la pratique « *n'a aucun sens* », selon ses propres termes.

*« disons que ça ne peut pas se transposer tel quel comme ça. De l'école, je calque dans la pratique, ça marche pas comme ça, ça c'est sûr **qu'il y a une adaptation** pour moi, qu'il y a une adaptation entre ce que raconte la théorie ou ce que dit la théorie et puis ce qui peut être fait en pratique, donc, **mais il y a un rapport, il y a une articulation**, pour moi, alors qui est très très nette, je veux dire, s'il y avait pas, **si y avait une coupure**, si c'était que la théorie dans un coin et puis la pratique dans un coin et rien entre deux, alors je crois que je pourrais pas enseigner les soins infirmiers, ce serait complètement... ça n'irait pas là, non, ce serait stérile, **pour moi, ça n'aurait aucun sens**. Alors c'est sûr que y a si vous voulez un **décalage** et que je pense que certain... pendant longtemps j'ai pensé que il fallait un petit peu annuler ce décalage, que, au fond, c'était pas très bien, que ça mettait l'étudiant par exemple. en difficulté, que c'était trop difficile et tout. Je pense maintenant que non, que finalement c'est bien qu'il y ait un petit décalage, petit ou plus grand, ça dépend un petit peu dans quel domaine. »*

*« bien sûr qu'il faut que les étudiants y aillent, qu'ils fassent leur bonhomme de chemin mais, s'il y a un **décalage**, s'il y a des choses qui se recouvrent pas entièrement, ça me paraît normal, ça me paraît juste. C'est un peu **une espèce de dialectique** quand même entre les deux choses, oui c'est ça au fond. Quand je disais je pars de l'un je vais vers l'autre, après quand je suis dans la pratique, je reviens vers la théorie, etc, **donc il y a un rapport où les deux s'enrichissent mutuellement**. »*

Examinons maintenant la possibilité de reconstruire, d'une manière synthétique les regroupements effectués précédemment à l'appui des propositions de l'interlocutrice. Ces propositions sont traitées comme des éléments de définition de la *théorie*, de la *pratique* et du *lien théorie-pratique*.

### TABLEAU DE SYNTHÈSE



## Commentaires du tableau de synthèse

Nous voyons que le tableau a été construit à partir de trois rubriques thématiques dont les intitulés reprennent les objets de la recherche : *théorie*, *pratique*, *lien* ou *rapport théorie-pratique*. L'ordre dans lequel ces rubriques apparaissent réfère à la logique instaurée par l'analyse des résultats obtenus par associations libres : un mot inducteur, *théorie*, qui convoque le mot *pratique*, l'un et l'autre dans une relation d'opposition. Sous chacune de ces rubriques ont été sélectionnées les propositions de l'interviewée faisant usage de ces termes, propositions qui ont ensuite été regroupées en catégories thématiques. Le premier élément remarquable dans ce tableau concerne la fonction organisatrice de la rubrique *lien théorie-pratique*. Sans elle, en effet, il n'est pas possible de comprendre à quoi réfèrent les éléments de définition très succincts pris en compte dans les rubriques *théorie* et *pratique*. La difficulté à comprendre les liens instaurés par l'interviewée entre, par exemple, la *théorie* en tant qu'*idéal* et/ou la *théorie* sous la forme *des connaissances de base*, indique qu'il faut référer au contexte instauré par les propositions faites relativement au lien théorie-pratique pour comprendre le sens de chacun des éléments de définition proposés relativement à la *théorie* ou à la *pratique*. Le second élément remarquable est alors justement le contraste entre la cohérence manifeste de la rubrique *lien théorie-pratique* en regard du caractère hétérogène du contenu des rubriques *théorie* et *pratique*. A tel point qu'on peut se demander si la synthèse du discours de l'interviewé selon les critères choisis (les résultats de l'association libre) et sous la forme du tableau ci-joint ne constitue pas une réduction importante de la complexité des propos de l'interviewée.

## Les résultats de la phase exploratoire

Comme nous l'avons vu, le tableau reprend un certain nombre de propositions, d'unités de signification du discours de l'interviewée, à partir des termes *théorie*, *pratique* et *rapport* ou *lien théorie-pratique*. Ces éléments, dans la logique qui a guidé ce travail exploratoire, sont considérés comme constitutifs du contenu de la représentation de la théorie, de la pratique et du lien entre les deux. La technique des associations libres puis l'entretien de recherche sont les méthodes qui ont successivement été utilisées pour objectiver ce contenu. A ce stade, seul un entretien a été traité, ce qui ne permet évidemment pas de tirer des conclusions significatives. Dans la mesure, néanmoins, où le classement des entretiens doit pouvoir s'effectuer en fonction des résultats portant sur la structure de la représentation mise en évidence par les associations libres, il convient dès lors de faire un premier bilan des résultats issus de la phase exploratoire sous la forme d'une confrontation entre le tableau construit lors du traitement de l'entretien et les résultats obtenus par l'analyse factorielle des correspondances sur le matériel recueilli par associations libres.

La relation d'opposition entre théorie et pratique est un élément incontestable fourni par l'analyse statistique du test d'associations libres. Incontestable à double titre : d'une part, parce que la relation d'opposition est clairement attestée par l'analyse factorielle et confirmée par l'analyse hiérarchique, d'autre part parce que la spécificité théorique de cette technique fait de cette découverte un élément structurel du noyau central de la représentation. Si l'on considère maintenant le tableau issu de l'analyse thématique de l'entretien, il faut aller au point I de la rubrique lien théorie-pratique pour évaluer la nature du lien telle qu'il est exprimé par l'interviewée. Or, les extraits retenus sous ce point font valoir tant la complémentarité que l'écart (ou décalage) entre théorie et pratique. Plus encore, ce qui ressort des propos regroupés de l'interviewée, c'est l'idée de mouvement, de dialectique entre théorie et pratique dont ni l'opposition ni la complémentarité ne suffisent à rendre compte de manière satisfaisante. Si l'on suit Monteil & Mailhot, Le Bouedec et De Rosa auxquels il est fait référence pour la technique des associations libres, on devrait faire l'hypothèse que l'écart entre les résultats obtenus lors du test d'associations libres et ceux issus de la condensation de l'entretien manifeste les niveaux différents auxquels ces éléments de la représentation réfèrent. Dans le premier cas, celui des associations libres, les productions relèvent du noyau central de la représentation. Dans le cas de l'entretien, il s'agit d'éléments périphériques dont la valeur est moindre. Ceci pour le versant du recueil de données. Sur le versant de l'analyse, Le Bouedec considère que les analyses statistiques appliquées au matériel issu des associations libres a pour effet une plus grande objectivité de l'analyse, ceci par comparaison avec l'analyse de contenu appliquée aux entretiens. Pour le

dire autrement, on peut considérer de façon stricte, en suivant Abric, que la relation d'opposition correspondant au niveau profond de la représentation et saisie par associations libres, est une base commune, essentiellement sociale, liée aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques. Mais lorsqu'on considère les résultats obtenus par entretien, rien ne permet d'affirmer de manière catégorique que la relation d'opposition organise la totalité de la représentation de la théorie, de la pratique et de leur rapport.

Pour autant, il n'est pas nécessaire de mettre en cause les résultats du test d'associations libres. Il suffit de leur attribuer un autre statut pour résoudre de manière valable l'écart entre ces derniers et ceux obtenus par entretien. En maintenant l'orientation prise dans la construction d'une posture alternative qui va chercher, notamment dans le système de la langue, des ressources alternatives au traitement sous la logique de la représentation, on examinera avec profit une de ses caractéristiques principales (Bronckart, 1977) : « Arbitraire de désignation et arbitraire de disposition caractérisent deux ordres de phénomènes qu'il convient de distinguer : l'ordre du système de la langue, des unités *associatives*, rangées dans le cerveau des membres de la communauté, et l'ordre du discours, c'est-à-dire de l'enchaînement linéaire des unités signifiantes, qui forment des *groupes* ou *syntagmes*. Il existe donc deux types de rapport entre les mots, deux manières pour un mot d'être en contact avec un autre, la sphère associative et la sphère syntagmatique » (op. cit., p. 116). Il convient cependant de préciser le niveau auquel fonctionnent ces deux ordres de phénomènes : « Le système de la langue produit des groupes associatifs alors que le discours et sa linéarité engendrent des syntagmes. Est-ce à dire que l'association est du domaine de la langue et le syntagme du domaine de la parole, c'est-à-dire de la réalisation d'énoncés concrets ? Il ne semble pas que ce soit le cas. Il importe en effet de distinguer le syntagme comme résultat d'un acte de parole, du syntagme comme modèle à suivre dans les combinaisons linéaires de signes » (op. cit., p. 117).

Sous cet angle, il est possible de reformuler le problème de l'écart entre les résultats des deux techniques de recueil. Si la logique de la représentation, en effet, anticipe la conformité des résultats du test d'associations libres (niveau central de la représentation) par rapport à ceux obtenus par entretiens, tout en accordant une plus grande valeur aux premiers parce qu'elle considère les seconds (niveau périphérique) comme potentiellement biaisés, le point de vue de la langue permet au contraire de préserver une certaine autonomie de statut à ces deux types de matériau : « Arbitraire de désignation et arbitraire de disposition produisent donc deux valeurs, les valeurs en association et les valeurs en syntagme, et toute la mécanique de la langue repose sur ces deux axes qui se croisent et interagissent perpétuellement » (op. cit., p. 117). En outre, en respectant la distinction entre ces deux axes procédant du système de la langue, on intègre et on prend au sérieux la spécificité du second

axe, l'organisation des signes dans le discours, c'est-à-dire sur l'axe du temps. De cette façon, il y a la possibilité de s'intéresser et rendre visible la richesse du matériau issu de l'entretien, notamment sous l'aspect de sa construction progressive, ce que la logique de la représentation n'autorise pas du fait de la conception de la langue qu'elle présuppose.

Le problème de la signification des mots bénéficie également de l'apport essentiel de de Mauro. Cet auteur a permis de mettre en évidence l'importance et la prégnance, au travers des siècles, d'une conception du langage comme nomenclature ou comme code. Selon cette conception, la vocation première et essentielle du langage est la représentation du monde et de la pensée. Nous avons vu également les motifs puissants qui, de Aristote à Kant, ont contribué au maintien de cette conception au moins jusqu'à Saussure, alors que, sans cesse, des objections s'élevaient pour une prise en compte des bases sociales et historiques du langage. Avec de Mauro, nous voyons que les enjeux de ces débats portent sur la possibilité de rendre compte de l'intercompréhension, c'est-à-dire de la communication humaine.

C'est une préoccupation analogue qui est à l'origine de la perplexité engendrée par les résultats de la phase exploratoire. En effet, face au matériel empirique recueilli par associations libres et par entretiens, les questions simples que je me suis posées en tant que chercheuse sont :

- comment se fait-il que nous comprenions les mots et les discours énoncés par nos interlocuteurs ?;
- comment pouvons-nous déterminer la signification de ces énoncés ?

Ces questions précèdent toute mise en forme théorique du matériel empirique. Elles intéressent le moment où le chercheur doit se demander ce que les mots qu'il a sous les yeux signifient, ce que le texte qu'il considère veut dire. Bref, c'est la question de la détermination d'une signification. La voie fondamentale ouverte par la démonstration de de Mauro à ce propos, c'est qu'il n'est pas certain qu'il faille chercher dans la langue elle-même les fondements de l'intercompréhension humaine. C'est la voie qu'ont exploré les courants de la pragmatique et de l'énonciation dans les décennies qui ont suivi la parution de l'ouvrage de de Mauro.

Il apparaît, dès lors, que, bien que le problème concernant la détermination d'une signification porte sur un matériel verbal, ce n'est pas la linguistique traditionnelle qui est en mesure d'apporter des solutions. Ce que l'on peut retenir, en revanche, c'est l'inscription de ces préoccupations dans une problématique de la communication. On voit maintenant que la réticence éprouvée quant à la possibilité de donner un sens aux mots produits par association libre était pertinente, de même que les doutes quant à la valeur d'une analyse thématique du contenu de l'entretien, car on ne peut définitivement plus penser que le mot délivre sa

signification d'une manière substantielle et non équivoque. A partir de la notion de communication, on peut considérer les mots et les énoncés comme étant adressés à autrui, ce qui a l'avantage, comme le dit Ducrot, « de présenter le destinataire comme un personnage essentiel de l'acte de parole » (Ducrot, 1991, p. 1).

Ainsi, comme nous le verrons de manière plus détaillée au chapitre suivant, si nous comprenons les mots produits par association libre, nous n'avons aucune possibilité de nous prononcer sur leur signification. Nous devons même distinguer les deux processus, celui de la compréhension des mots et des énoncés et celui de la détermination de leur signification. Car si nous comprenons les mots, c'est en tant que nous faisons usage de la même langue que nos interlocuteurs. Ce qui veut dire que c'est déjà au niveau de la signification linguistique qu'un savoir est mis en œuvre. Nous ne pouvons considérer les mots ou les phrases comme de simples signifiants dont les signifiés nous sont fournis d'une manière quasi naturelle.

Pour mon propos, je suis maintenant en mesure de considérer et développer l'idée que « la lecture normale » d'un mot, d'une phrase et, partant, d'un texte, n'est pas un processus allant de soi, que c'est au contraire un processus d'inférence actif mais incontrôlé et inconscient de la part du chercheur lors de la confrontation au matériel empirique langagier. Des choix sont produits à son insu qui ne peuvent être identifiés aussi longtemps que le modèle de la communication qui prévaut est celui du code. Le modèle du code s'appuie sur la transparence du langage, (Récanati, 1979) c'est-à-dire sur un langage comme nomenclature qui ne vise strictement qu'à désigner ou représenter des objets ou des idées. Les choix inconscients produits pendant la lecture relèvent de l'adoption d'hypothèses contextuelles au sens strict et au sens large, c'est-à-dire provenant du contexte linguistique et extra linguistique, qui permettent de conclure sur l'intention du locuteur. Et ce sont ces hypothèses qu'il appartient au chercheur de mettre en lumière.

La technique des associations libres sert à objectiver l'univers sémantique d'une représentation, soit en termes de contenu, soit en termes d'information. Dans l'étude de la représentation de la théorie, cet univers est composé des seize termes les plus fréquemment cités par les répondants lors du test d'associations libres. En toute logique, compte tenu de leur statut théorique comme éléments centraux de la représentation, ces termes ou du moins une part d'entre eux, auraient dû se retrouver d'une manière récurrente ou centrale dans le discours de l'interviewée. Qu'en est-il ? Excepté les termes *théorie* et *pratique*, le premier inducteur lors des associations libres et de l'entretien, le second seulement lors de l'entretien, les autres termes n'apparaissent à aucun moment. Plus précisément, seul le terme *connaissance* se retrouve du côté de la rubrique théorie dans la synthèse du discours de

l'interviewée. S'il fallait procéder à une analyse fréquentielle du lexique de l'entretien, on obtiendrait ainsi un vocabulaire fort différent de celui obtenu par associations libres.

Bien que cette étape du travail ait une fonction plus exploratoire que véritablement constitutive de la mise en œuvre du dispositif de la recherche, il faut bien constater que les hypothèses ayant guidé cette étape, non seulement ne sont pas confirmées, mais également que leur pertinence est mise en question. Reprenons : le statut de ces hypothèses est théorique, il est issu de l'examen de recherches effectuées dans le cadre théorique des représentations sociales à l'aide de la technique des associations libres. Ces hypothèses portent d'une part sur la structure de la représentation et, d'autre part, sur son contenu ou information. Rappelons encore que ces hypothèses spécifiques constituent l'opérationnalisation de la première des trois hypothèses générales de ma recherche, celle qui porte sur une problématique descriptive et typologique (voir introduction). Le fondement théorique sur lequel repose la formulation des hypothèses spécifiques oblige à prendre au sérieux l'écart considérable entre les résultats issus du test d'associations libres et ceux produits par l'analyse de l'entretien. Une objection valable consisterait à dire que l'analyse d'un seul entretien est tout à fait insuffisante pour formuler des doutes quant à la validation des hypothèses théoriques issues des associations libres. L'entretien analysé, en effet, pourrait s'avérer tout à fait atypique et non représentatif de la majorité des autres entretiens qui pourraient être effectués. Mais cette objection ne convient pas dans notre cas, car le problème qui se pose est du même ordre que celui relevé suite à l'analyse du matériel des associations libres. C'est un problème lié à la détermination de la signification des mots. Cela implique que tant que nous n'avons pas travaillé à l'élaboration d'une solution à ce problème, il ne paraît pas utile de poursuivre l'analyse d'autres entretiens au risque de reporter sans cesse les difficultés que nous avons mises en évidence. Autrement dit, les conséquences sur la pertinence des choix méthodologiques effectués pour traiter la première problématique descriptive et typologique sont si considérables qu'il convient de questionner cet écart en examinant les fondements épistémologiques de la technique des associations libres telle qu'elle est mise en œuvre et exploitée dans les recherches de Monteil & Mailhot, le Bouedec et De Rosa. De la même manière, il faut s'intéresser à la mise en œuvre de l'analyse du premier entretien exploratoire, c'est-à-dire aux présupposés théoriques qui soutiennent la méthode. C'est l'objectif du chapitre suivant.

### **L'EXAMEN DES METHODES**

L'écart entre les résultats obtenus et les résultats attendus lors de la phase exploratoire de ma recherche, puis le traitement de cet écart dans une problématique du langage, ouvre un espace de questionnement relatif aux présupposés théoriques des techniques utilisées. En même temps, cela permet l'orientation de la réflexion vers ce que l'on peut nommer provisoirement le contexte de production des données. Que peut-on dire de ces premiers résultats et sur quelles bases ? Quelles sont les questions auxquelles ils permettent de répondre et celles qui demeurent en suspens relativement aux deux techniques mises en oeuvre pour l'obtention d'un matériel définissant la représentation de la théorie, de la pratique et de leur rapport ?

#### **La technique des associations libres**

Parmi l'éventail de techniques dont dispose le chercheur pour l'étude des représentations sociales, la technique des associations libres est théoriquement fondée pour permettre l'accès à la structure du champ de la représentation ainsi qu'à son contenu concernant la première composante – l'information – en référence à l'analyse en trois composantes proposée par Moscovici (1976). D'où viennent ces fondements ? Le Bouedec, dans un article datant de 1984 et visant « au renouvellement méthodologique de l'étude des représentations sociales » (op. cit., p. 246), propose de « féconder l'étude psychosociologique des représentations sociales par des méthodes généralement utilisées en psycholinguistique pour l'étude des représentations cognitives » (op. cit. p. 247). Le Bouedec fait référence à une revue critique des travaux portant sur les représentations cognitives de Denis & Dubois (1976), qui définissent ces dernières selon une triple acception. Dans une première acception,

« on parle de représentation chaque fois qu'à un ensemble donné de la réalité matérielle du monde correspond un nouvel ensemble d'unités – matérielles elles aussi – qui assurent une certaine "description" du premier ensemble ». Cette première acception fait référence à des constructions théoriques, hypothétiques, qui modélisent la réalité et, selon ces auteurs, relèvent plus de la philosophie des sciences que de la psychologie. Sous la seconde acception, « la représentation en tant que réalité psychologique sera définie en première approximation comme l'ensemble des acquisitions d'un individu traduites au plan de ses structures mentales. L'existence de ce que l'on peut appeler un "système mental" correspond à un niveau de réalité inaccessible tant à l'observation qu'à l'introspection, et dont il reste à discuter de la nature, des formes et de l'organisation, ainsi que des moyens méthodologiques pour l'appréhender ». Dans une troisième acception, « le terme de représentation peut renvoyer à (...) une forme subjective et consciente d'activité mentale. (...) Cet ordre de faits, qui a longtemps constitué l'essentiel du champ d'investigation de la psychologie introspectionniste, doit également, selon nous, être pris en considération dans l'étude de la psychologie de la représentation » (op. cit., p. 544-545). Denis & Dubois admettent que l'étude de la représentation par le psychologue se réfère en priorité à la seconde acception, tout en suggérant d'inclure dans le travail théorique la prise en compte de la première et de la troisième acception. Le problème de l'étude de la représentation cognitive est en définitive, selon ces auteurs, « celui d'une description des formes sous lesquelles la connaissance que les individus ont du monde se trouve inscrite au plan de leurs structures mentales » (op. cit., p. 545). C'est donc sur le constat d'une « identité des définitions à ce point poussée » (Le Bouedec, op. cit., p. 247) entre représentation cognitive et représentation sociale que Le Bouedec estime fondé le recours à des techniques et méthodes issues de ce domaine. La technique dont il s'agit ici plus particulièrement est celle des associations libres combinée à celle de l'évaluation pairée.

Reprenant le modèle d'analyse des représentations sociales proposé par Moscovici (1961, 1976) et adopté par un grand nombre de chercheurs dans ce domaine, Le Bouedec argumente sur la pertinence de l'usage de la technique des associations libres pour le recueil de données concernant la première des trois composantes de ce modèle : l'information. Ce que la technique des associations libres permet dans la perspective de la première composante, toujours selon Le Bouedec, c'est la constitution d'un champ sémantique à partir d'un mot inducteur, c'est-à-dire la formulation par des sujets de mots qui sont reliés significativement, pour chacun d'eux, au terme qui leur est proposé comme stimulus. La comparaison de la technique des associations libres avec les méthodes classiquement utilisées dans l'étude des représentations sociales (questionnaires et entretiens) fait ressortir, précise Le Bouedec, les avantages liés à son utilisation. A l'entretien semi-directif, il est

reproché de donner lieu à des « artefacts attributionnels », c'est-à-dire la tendance des sujets à attribuer à l'environnement ce qui va mal et à soi ce qui va bien ou encore de ne produire que des discours convenus de désirabilité sociale. Le questionnaire, quant à lui, impose à la population les préconceptions et catégories du chercheur, ce qui l'empêche de saisir les contenus inédits de l'univers mental des sujets.

Pour étayer cette affirmation, Le Bouedec fait donc appel à des méthodes utilisées en psycholinguistique pour l'étude des représentations cognitives, sous l'argument que les définitions et les objets tels qu'élaborés dans ce domaine sont suffisamment similaires pour justifier cet emprunt et que, ainsi, il suffit de rajouter à ces définitions préliminaires la question des déterminations sociales pour passer de la définition des représentations cognitives à la celle des représentations sociales.

Après avoir rendu équivalentes les notions de représentations cognitives et de représentations sociales pour justifier le recours à des méthodologies issues de ce domaine et, à l'intérieur de ce dernier, plus particulièrement au courant de sémantique lexicale ; après avoir montré ensuite l'avantage de la technique des associations libres par rapport à l'entretien et au questionnaire, Le Bouedec nomme champ sémantique « l'ensemble des unités lexicales, avec leurs caractéristiques de proximité ou de distance, c'est-à-dire leur plus ou moins grande similitude sémantique induites par le mot stimulus » (op. cit., p. 247). Il mentionne encore, en note de bas de page, que « si champ lexical et champ sémantique ne peuvent être tenus pour synonymes, nous emploierons toutefois ce dernier terme pour traduire l'idée que le champ lexical est ici considéré comme champ de signification » (op. cit., p. 248).

On commence à voir ainsi se dessiner les filiations théoriques issues d'autres champs que la psychologie sociale et qui fondent la pertinence de l'usage de la technique des associations libres pour l'étude des représentations sociales. On voit que, chez cet auteur, c'est une première thèse sur l'identité entre représentations cognitives et représentations sociales qui justifie le recours à des méthodologies issues de la psycholinguistique. Une seconde thèse sur l'identité entre champ lexical et champ sémantique permet ensuite de considérer que le recueil de mots obtenus à partir d'un mot inducteur constitue un champ de signification qui correspond, dans les termes propres à la théorie des représentations sociales, à la première composante de l'analyse : l'information.

Si l'on peut sans trop de problèmes adhérer à l'idée que les mots recueillis véhiculent une signification, peut-on sans autre se prononcer sur la nature de cette signification ? Le problème majeur dans la conception de cet auteur, c'est la question de la correspondance entre un mot et sa signification. Comme le dit en effet Bronckart, « Il ne peut donc être

question d'admettre que le langage est un code formel qui établit une correspondance biunivoque entre le son et le sens. Le sens n'est pas une « sécrétion du cerveau », toute faite ; c'est quelque chose qui se *construit* chez un locuteur, et qui se *reconstruit* chez un auditeur, *dans un contexte d'énonciation, au travers de valeurs référentielles* (c'est nous qui soulignons) (Bronckart, 1977, p. 314). On est ainsi enclin à mettre en cause la légitimité d'une proposition qui pose sans précaution l'identité des notions de champ lexical et de champ sémantique. Il semblerait alors que l'idée selon laquelle la technique des associations libres permet de « réduire la subjectivité introduite par l'activité du chercheur en employant le questionnaire ou l'analyse de contenu » (Le Bouedec, op. cit., p. 249) procède d'une confusion dans la mesure où ce sont précisément les processus de construction chez le locuteur comme chez l'auditeur qui devraient nous donner accès à la détermination du sens des mots recueillis par associations libres. Il faudra revenir sur cette question, mais, auparavant il reste encore à examiner une autre filiation théorique à laquelle il est plus ou moins directement fait allusion par les divers chercheurs de psychologie sociale auxquels il est fait référence. Le premier ancrage de la technique des associations libres dans le monde scientifique prend place dans les travaux de Freud (1923 et 1925, cité par Lahlou, 1998, p. 23) et Jung (1928, 1987, idem).

Chez Freud, la technique de l'association libre s'inscrit dans des préoccupations bien spécifiques évidemment relatives à la théorie psychanalytique : « les doctrines de la résistance et du refoulement, de l'inconscient, de la significativité étiologique de la vie sexuelle et de l'importance des expériences vécues de l'enfance sont les principaux constituants de l'édifice doctrinal psychanalytique » (Freud, 1923, 1992, p. 86) et, plus loin : « Que ce procédé de la libre association dans l'observance de la règle fondamentale de la psychanalyse dût donner ce qu'on attendait de lui, à savoir amener à la conscience le matériel refoulé et tenu à distance par des résistances, voilà qui peut bien sembler déconcertant. Toutefois, il faut considérer que la libre association n'est pas effectivement libre. Le patient reste sous l'influence de la situation analytique, même s'il ne dirige pas son activité de pensée sur un thème déterminé. *On a le droit de supposer qu'il ne lui viendra à l'idée rien d'autre que ce qui est en relation avec cette situation* » (c'est moi qui souligne) (op. cit., p. 87). Cette longue citation pour mettre en évidence deux aspects. Le premier est la visée spécifique qui guide l'usage de la « libre association » chez Freud. En cohérence avec la théorie psychanalytique, l'attention du chercheur porte sur la levée des résistances et la recherche d'un matériel qui informe sur la nature de ces résistances. Ce matériel, comme le dit Freud, ne porte pas forcément sur le refoulé brut, mais est de nature allusive, ce qui est une manière de prendre des options sur l'orientation du sens des formulations du patient vis-à-vis de ce qui est refoulé ou vis-à-vis des formulations différentielles qu'il propose au

chercheur-thérapeute. Le second aspect est bien entendu la phrase en italique qui indique sans ambiguïté que la situation d'énoncé est totalement prise en compte comme cadre d'interprétation des formulations du patient. Cela semble même figurer comme une condition de possibilité d'exercice de la technique de « libre association ». Ce dernier aspect entre tout à fait en contradiction avec l'usage qui est fait de cette technique pour l'étude des représentations sociales. Comme nous l'avons longuement examiné plus haut, l'étayage théorique qui sous-tend son emploi évacue totalement la prise en compte de la situation dans la passation de cette technique auprès des sujets. Le constat descriptif formulé au terme de notre propre travail, au contraire, va dans le sens d'une forte implication de la situation dans la production des mots obtenus par associations libres, ce qui est en cohérence également avec la proposition de Bronckart dans le champ de la linguistique.

Jung, quant à lui, s'inscrit dans les mêmes préoccupations que Freud pour ce qui concerne le cadre théorique de la psychanalyse : « Nous n'avons jusqu'ici parlé de l'inconscient que par allusion, car il nous faut, avant de l'aborder, dégager les voies d'accès aux espaces intimes et obscurs et nous assurer que les sentes de pénétration que nous aurons à suivre sont praticables, au moins à leur début, et dignes de quelque confiance scientifique. Dans ce but il me faut vous entretenir des méthodes employées et de leurs notions fondamentales. Je vous parlerai tout d'abord des expériences d'associations. » (Jung, 1928, 1987, p. 135). Il ne procède pas, en revanche, de la même manière que Freud. A partir de mots inducteurs soigneusement choisis pour n'avoir « aucune relation significative » entre eux, il suggère au sujet de réagir à chaque mot inducteur aussi rapidement que possible en formulant seulement le premier mot qui lui vient à l'esprit. L'expérimentateur (comme il se nomme lui-même) mesure soigneusement le temps de réaction car, dit-il, « on a constaté, en effet que les mots inducteurs qui déterminent une perturbation quelconque de la réaction sont ceux qui se rencontrent chez le sujet avec un contenu émotionnel » (op. cit., p. 138). Ce travail a ensuite conduit Jung à établir une classification empirique des réactions par catégories, « chaque catégorie de réactions constituant comme une unité susceptible de permettre des comparaisons et des mesures. » (op. cit., 164). Ce dispositif, on le voit, présente une finalité théorique identique à celle de Freud : l'obtention de matériel verbal qui signale le refoulé. Ce travail a lieu dans un contexte spécifique, entre deux personnes, le chercheur-thérapeute et son patient, et se déroule sur un temps plus ou moins long, où les éléments d'une séance sont repris voire combinés à d'autres méthodes introspectives.

Ces deux détours dans d'autres champs théoriques laissent supposer certaines difficultés dans la transposition de la technique des associations libres en vue de finalités toutes autres que les finalités d'origine. Dans le cas présent, à partir du mot stimulus théorie, la population d'étudiants sollicitée a produit un grand nombre de termes dont ont été retenus

les vingt termes les plus fréquemment cités. Si l'on se fie aux affirmations des chercheurs examinés plus haut, ces termes nous informent directement sur le contenu profond de la représentation sociale de la théorie. Leur évaluation, ensuite, par les personnes interrogées elles-mêmes et le traitement de ce matériel par AFC permettrait de connaître la structure de la représentation, c'est-à-dire la position de chaque regroupement du lexique, les uns par rapport aux autres. On sait également, en référence aux travaux de De Rosa, que l'on peut compter en principe sur la stabilité du résultat concernant la structure de la représentation, quelle que soit la population interrogée, mais qu'en revanche, on peut s'attendre à une variation des contenus en fonction des différentes catégories socio-professionnelles. Ces éléments résument la phase de mise en œuvre de la technique des associations libres en même temps qu'ils constituent l'horizon d'attente concernant le second moment exploratoire, l'entretien de recherche.

Deux problèmes essentiellement ont été posés. La question de la détermination de la signification des mots obtenus par associations libres d'une part, et la question du statut de ce matériel vis-à-vis de celui obtenu par entretien d'autre part. Ces deux problèmes ne trouvent pas de réponses identiques suivant le cadre dans lequel on les pose. Conformément à la voie ouverte par de Mauro et Bronckart, on peut estimer plus fécond leur traitement sous une problématique de la langue et non sous celle de la représentation au sens de la théorie des représentations sociales. Concernant la première question, nous avons vu le rôle joué par le contexte dans la détermination de la signification des mots. Nous avons vu que, contrairement à ce qui se produit pour la recherche de Monteil & Mailhot, la difficulté à s'appuyer sur les évidences du sens commun met en lumière la nécessité de convoquer des éléments du contexte pour simplement s'orienter vers l'hypothèse d'une signification de mots comme *compréhension* et *explication*. Ce phénomène, loin de rendre compte d'un biais lié à la subjectivité du chercheur, prend au contraire le statut d'une démarche légitime, nécessaire, étayée sur des apports théoriques issus de la psycho-linguistique.

### **Le contexte de production des données**

On voit ainsi que les premiers constats effectués sur le matériel analysé ne seraient pas possibles sans un fond de connaissance commun aux étudiants questionnés et au chercheur, relatif au contexte ou à la situation dans lequel s'est effectué l'exercice. Etre ensemble dans un lieu déterminé (un auditoire à l'université), manipuler les mêmes objets (supports de cours, descriptif), construire ensemble les rapports sociaux (interactions entre étudiants, professeur, assistantes) et le genre d'activités supposé s'y dérouler (suivre ou donner un cours) constituent des conditions nécessaires à la formulation de ce premier constat. Autrement dit, l'ensemble des termes proposés par les étudiants a un caractère homogène qui

présente une familiarité avec le langage, les paroles quotidiennement échangées dans ce cours. On pourrait résumer les différents éléments de ce cadre par la notion de contrat implicite fonctionnant comme référence des actions et des discours des différents protagonistes et cela englobe, outre les activités traditionnelles d'enseignement, la possibilité de proposer aux étudiants d'effectuer quelque chose comme un test d'associations libres. Si l'on retient provisoirement cette idée de contrat implicite sans trop la conceptualiser<sup>1</sup> mais comme hypothèse d'une cohérence qui organise la situation, on peut s'aventurer à examiner les termes émergeant du test d'associations libres et leur positionnement respectif en imaginant le scénario suivant :

L'enseignant du cours demande à l'étudiant : « Qu'entendez-vous par *théorie* ?  
L'étudiant répond : « J'imagine que si vous me demandez cela, c'est parce que vous voulez vérifier que je possède bien les notions que vous estimez importantes dans ce cours ; vous voulez sans doute savoir si j'ai bien compris que les *connaissances* produites dans monde de la *science* sont issues de la *recherche* et donc que ce cours constitue une *base* nécessaire dans le cadre de nos *études*. Il semble que la recherche demande de la *réflexion* et des capacités d'*analyse*, mais je sais aussi qu'il y a principalement deux manières de produire des connaissances scientifiques : l'*explication* et la *compréhension*. J'ai aussi compris que le premier objectif de la science n'est pas l'*application des savoirs* dans la vie *pratique* ». Ce à quoi l'enseignant manifeste son approbation.

Ce dialogue est fictif et, cependant, parfaitement plausible. Il ne fait que mettre en relation les termes issus des associations libres en proposant un court texte où les mots sont organisés en phrases et qui n'est qu'un cas de figure possible parmi une multitude de possibles. Mais, en réalité, il fait plus que cela parce qu'il introduit des éléments nouveaux. Après avoir introduit un contexte – celui du cours – la mise en discours instaure tout d'abord ce qu'on nomme un co-texte, c'est-à-dire, selon la définition proposée par certains auteurs<sup>2</sup>, un contexte langagier dans lequel chacun des termes occupe une place spécifique. Le dialogue fictif introduit également un locuteur – l'enseignant – et un auditeur – l'étudiant – qui, à son tour, devient locuteur, ce qui donne à cet échange la valeur d'un message. Par message, on entend alors que le fragment discursif ne se fait pas dans le vide, mais est le produit d'une intention que l'enseignant exprime par une question adressée à l'étudiant qui, à

---

<sup>1</sup> C'est à dessein que nous utilisons la notion de contrat, nous la retrouverons ultérieurement lorsque nous examinerons la technique de l'entretien selon Blanchet. Elle fera l'objet d'une discussion à ce moment-là.

<sup>2</sup> Un désaccord existe chez les linguistes quant à l'usage du terme contexte, certains nomment contexte « l'entourage linguistique d'un élément » - ce que nous avons nommé cotexte, et dans ce cas, ce que nous avons nommé contexte est nommé situation (voir Ducrot & Schaeffer, 1972, 1995, p. 764 s.)

son tour, répond en s'adressant à l'enseignant. L'introduction de ces divers éléments modifie la valeur de chacun des éléments linguistiques et donc l'interprétation que l'on peut en faire. Dans les associations libres, la question de la signification d'un terme n'est pas problématisée. Tout se passe comme si elle n'était pas sujette à variation, comme si le mot était transparent et nous donnait directement accès à la chose pensée. Le seul indice retenu par les chercheurs est le positionnement d'un terme par rapport aux autres, mais il faut se rappeler que ce positionnement nous est donné par le traitement statistique. Et ce dernier porte sur deux types de données : d'une part les termes produits par les étudiants, d'autre part leur évaluation par ces mêmes étudiants de la plus ou moins grande ressemblance des termes entre eux. Ce que fait le traitement statistique, c'est un résumé de cette information, résumé qui permet de dire, par exemple : les étudiants estiment que le mot *théorie* (*connaissance, science, analyse, etc.*) n'est pas du tout semblable aux mots *pratique* et *application*. Ce que le traitement statistique ne peut pas nous dire en revanche, c'est ce que les étudiants entendent par *théorie* ou *pratique*. Cette dernière information, le chercheur ou l'observateur ne peut la connaître qu'en référant au contexte discursif (le cotexte) ou physique (le contexte ou la situation). Autrement dit, comme dans le cadre de la psychanalyse où il est fait usage de la *libre association*, l'interprétation des mots produits n'est possible que parce qu'elle est soutenue par un certain contexte.

C'est ainsi que nous arrivons au second problème concernant le statut du matériel recueilli par associations libres vis-à-vis du matériel recueilli par entretien. Nous avons vu que, dans la théorie des représentations sociales, telle que la conçoivent les auteurs des recherches examinées, il y aurait deux niveaux de la représentation sociale, un niveau plus central, profond ou latent et un niveau plus périphérique, susceptible d'être influencé par l'environnement social. Le premier niveau fait l'objet d'une investigation par la technique des associations libres et l'analyse se fait statistiquement, tandis que le second niveau requiert la technique de l'entretien soumis ensuite à une analyse de contenu. Cependant, en reconnaissant dans ces deux types de matériel les deux axes caractéristiques du système de la langue, on ne fait plus dépendre les résultats issus de l'analyse de l'entretien de ceux issus du test d'associations libres. Au contraire, on trace la voie vers une compréhension du contenu de l'entretien comme discours construit sur l'axe du temps, ce qui implique l'interprétation des mots dans le contexte même de leur émergence.

Dans le chapitre précédent, nous avons procédé à l'analyse d'un entretien sans faire référence en parallèle, comme ce fut le cas pour la technique des associations libres, à une formalisation théorique de l'entretien. C'est que dans notre conception, il faut bien l'avouer, comme pour beaucoup de chercheurs, l'usage de l'entretien ne pose, *a priori*, aucun problème. C'est une technique dont on s'accorde généralement à dire que l'usage va de soi, pour peu qu'on ait déjà eu l'occasion de la mettre en œuvre en d'autres circonstances. Dans

le cas présent, la mise en échec des attentes formulées sur la base des résultats des associations libres lors de l'analyse de l'entretien oblige à reconsidérer cette conception naïve. C'est pourquoi l'examen des présupposés théoriques concernant l'entretien s'avère nécessaire également.

La question qui se pose dès lors est, comme pour la technique des associations libres, de quel ordre de phénomène relève l'entretien de recherche ou, comme le formule Blanchet (1991), quel est le principe actif de l'entretien ? Cette formulation est intéressante, car elle consiste à se demander comment advient le discours d'un interviewé, attendu et interprété par le chercheur.

### **L'entretien de recherche dans la littérature**

L'utilité de l'entretien dans la recherche en sciences sociales n'est plus à démontrer, cependant, comme le dit Blanchet : « L'entretien dans les sciences sociales est un paradoxe : l'outil, irrecevable du point de vue de l'idéal scientifique, s'avère irremplaçable pour accéder à des connaissances dont l'intérêt scientifique est manifeste » (op. cit., p. 9). Sur le plan de ses présupposés, notamment, peu de chercheurs se sont vraiment attachés à préciser ses fondements de même que son fonctionnement et ses effets, privilégiant plutôt l'analyse en vue de la production de connaissances. L'étude socio-historique à laquelle Blanchet et ses collaborateurs se sont livrés dans un premier ouvrage consacré à l'entretien (1985) fait ressortir quelques constats qui nous intéressent (1991, p. 10) :

« La pratique de l'entretien de recherche est sous-tendue par un point de vue épistémique, voire « idéologique » qui valorise dans les phénomènes psychologiques étudiés les représentations – mises en discours – du sujet et ses savoirs subjectifs ». L'entretien se présente ainsi comme un outil privilégié, voire irremplaçable pour l'étude des représentations sociales et cela d'une manière presque exclusive dans les courants qui revendiquent une approche compréhensive ou exploratoire pour l'étude des représentations sociales. L'entretien est d'ailleurs né d'une recherche-action célèbre, en milieu industriel, sur les conditions de travail de la Western Electric (Roethlisberger et Dickson, 1943, cité par Blanchet, 1991, p. 10), au cours de laquelle les chercheurs ont dû inventé un outil plus adapté à leur objet que l'approche expérimentale initialement adoptée.

Son adoption étendue dans les décennies qui ont suivi n'a cependant permis de préciser aucune règle qui définisse les conduites des interviewers et, corrélativement, le statut scientifique des données produites. Une des questions qui reste en suspens, selon Blanchet, est, notamment, « le statut du discours produit : qu'en est-il du rapport de ce discours à la pratique réelle de l'interviewé ? Est-il fiable ? Est-il valide ? Comment distinguer ce qui est contingent de ce qui est structurel ? » (op. cit., p. 11).

Au bout du compte, note Blanchet, «le domaine de l'entretien, pourtant fort exploré, semble insuffisamment cerné par une théorie spécifique de l'interaction verbale, permettant la constitution de connaissances structurées et cumulatives sur le sujet » (op. cit., p. 13). Il manquerait, selon cet auteur, une formalisation théorique qui permette de relier les interprétations cliniques aux observations expérimentales, c'est-à-dire qui permette aux chercheurs d'asseoir « leurs interprétations des contenus véhiculés par la parole ».

C'est précisément l'objectif que se fixe Blanchet en posant la question suivante dans son ouvrage de 1991 : quel est le principe actif de l'entretien de recherche ? L'hypothèse de départ est la suivante :

« Un entretien de recherche est constitué dès lors qu'un contrat de communication particulier, posé initialement, constitue la référence des croyances communes mutuelles des interlocuteurs et que ceux-ci au cours de l'échange conversationnel valident et renforcent ce contrat par des discours spécifiques ;

- le discours spécifique de l'interviewer est constitué par un mode d'intervention que l'on appellera la relance et dont il faut définir précisément les caractéristiques et le fonctionnement interlocutoire ;
- le discours spécifique de l'interviewé est constitué par deux caractéristiques apparentes de linéarité et de structuration. Le discours de l'interviewé est linéaire parce qu'il tend à être continu dans son enchaînement et à constituer un tout cohérent, apparemment non interrompu dans sa construction thématique par les interventions de l'interviewer ; il est structuré dans la mesure où il tend à répondre à ses propres questions et ainsi à auto-entretenir sa propre production sous la stimulation des relances de l'interviewer » (op. cit., p.14).

Ainsi, dans le cadre d'un contrat dont l'interviewer serait, selon Blanchet, « l'initiateur et le garant », l'entretien de recherche se constitue par un jeu de relances auquel répond un certain type de discours.

La recherche expérimentale à laquelle s'est livré cet auteur vise ainsi l'élaboration d'une théorie du principe actif de l'entretien de recherche à partir de ses deux éléments fondamentaux que constituent la relance et son mode d'action interlocutoire. Blanchet présuppose que l'étude des différents types de relances doit permettre la prévision de leurs effets sur la construction discursive de l'interviewé. Pour ce faire, Blanchet développe également une théorie du discours de l'interviewé qui se caractérisent par les points suivants :

« L'interviewé fait usage du langage pour exprimer des contenus et son point de vue sur ces contenus ; ce faisant il fait acte d'expression, donne des informations et expose ses conceptions sans avoir en retour l'exposé symétrique de l'interviewer ». (op. cit., p.15).

Cette définition de l'entretien et l'orientation de la recherche effectuée par Blanchet à son sujet en font un outil qui tend à s'inscrire dans une conception explicative classique de la recherche en sciences sociales. Blanchet vise en effet d'une part à formaliser des bases théoriques qui permettent de mieux contrôler l'outil et, corrélativement, le statut des connaissances produites par ce moyen et d'autre part, à énoncer des principes pratiques susceptibles d'améliorer l'usage de la technique par les chercheurs.

### ***Le dispositif de recherche***

Pour ce faire, Blanchet procède à la construction d'un modèle dans lequel les interventions de l'interviewer sont considérées comme cause du discours de l'interviewé. Il s'agit ainsi de déterminer des types de relance et de mesurer les variations de leurs effets sur la construction discursive de l'interviewé, de façon à ce que les connaissances produites au sujet de l'entretien visent à faire de ce dernier un outil contrôlable dont les effets sont prévisibles et reproductibles. Pour rendre plus explicite la démarche de recherche de Blanchet, il est nécessaire d'exposer brièvement le programme expérimental tel qu'il a été formalisé : « Nous pensons que les stratégies d'opacification et de transparence discursive que nous avons définies sont spécifiquement mobilisées par l'interviewé dans l'entretien de recherche, en réponse à certaines assertions de l'interviewer. Nous supposons que nous trouverons expérimentalement des modifications des traces langagières de ces stratégies dans le discours de l'interviewé en fonction des types de relance. Nous pensons à partir de ces observables pouvoir interpréter certains éléments du fonctionnement cognitif des partenaires de l'entretien à la lumière des théories de la pertinence et du contrat de communication » (op. cit., p. 80). La formulation de cette hypothèse préalable à la confrontation empirique intervient au terme d'un exposé des théories à partir desquelles ont été retenus les principaux concepts mis en œuvre.

### ***Le discours de l'interviewer***

Ces concepts, issus de la linguistique sémantique et de la pragmatique, définissent trois variables indépendantes que sont les actes de langage de l'interviewer : la réitération, la déclaration et l'interrogation. Une quatrième variable indépendante, nommée relation de congruence, est également prise en compte. Elle réfère à la proximité plus ou moins grande de l'intervention de l'interviewer par rapport à la proposition précédente de l'interviewé. Le discours de l'interviewé, en réponse aux interventions de l'interviewer, est considéré quant à lui comme variable dépendante. Les trois catégories d'actes de langage se déploient sur deux registres, *i.e.* correspondent à deux fonctions du langage retenues par Blanchet : la fonction modale (traduire l'état du locuteur) et la fonction référentielle (dire comment sont les choses). Blanchet propose ainsi le tableau suivant :

## Les types de relance de l'interviewer

<i>Type d'actes</i>			
Registre	Réitération	Déclaration	Interrogation
Modal	Reflét	Interprétation	Interro. mod.
Référentiel	Echo	Complémentation	Interro. référ.

(op. cit., p.84).

### ***Le discours de l'interviewé***

Quant au discours de l'interviewé, Blanchet considère qu'il se manifeste en réponse aux interventions de l'interviewer et se caractérise par deux types de stratégies, les stratégies d'opacification ou de transparence discursive ou encore des stratégies d'orientation argumentative. Ces stratégies concernent à leur tour deux axes sémantiques distincts, l'axe de la modalisation versus la référentialisation et l'axe de la déictisation versus la neutralisation. Pour illustrer ces divers cas de figure, Blanchet donne les exemples suivants :

« (...) l'interviewé (Pierre) peut opter pour :

- la transparence énonciative et référentielle : « Je suis le frère de Jean »
- l'opacification énonciative par neutralisation : « Pierre est le frère de Jean »
- l'opacification référentielle par modalisation verbale : « Je crois que je suis le frère de Jean »
- l'opacification référentielle par modalisation adverbiale : « Je suis peut-être le frère de Jean »
- l'opacification énonciative et référentielle : Pierre est peut-être le frère de Jean. »

(op. cit., p. 88-89)

Les discours produits par l'interviewé au cours de la situation expérimentale sont ensuite analysés, les différents opérateurs de déictisation et de modalisation décomptés et rapportés au nombre de propositions dans chaque extrait du discours produit par l'interviewé en réponse aux interventions de l'interviewer.

### ***Conclusion de la recherche expérimentale***

Au terme de son étude, Blanchet est en mesure d'énoncer des conclusions portant sur les effets de chaque type d'intervention de l'interviewer sur le discours de l'interviewé. Nous pouvons en retenir les caractéristiques suivantes :

- les réitérations de l'interviewer modifient le projet de sens de l'interviewé ;
- les complémentations et interprétations contribuent de manière importante à la construction du discours de l'interviewé ;
- les interrogations provoquent une baisse de la productivité du discours comparativement à d'autres types d'interventions de l'interviewer.

- les différents types d'intervention de l'interviewer sont « fortement dépendantes du contrat de communication de l'entretien de recherche, contrat qui impose ses règles du jeu dont la plupart, implicites, se constituent au cours de l'échange, pour former un sous-ensemble de l'environnement cognitif naturel des interlocuteurs (op. cit., p. 110).

Si le contrat de communication joue un rôle essentiel, c'est parce qu'il situe les objectifs et les enjeux du dialogue, et permet ainsi à l'interviewé d'orienter son activité d'interprétation des interventions de l'interviewer. Blanchet ajoute encore que, dans la mesure où les différents types d'intervention ont un effet sur le discours subséquent de l'interviewé, on peut dire que le statut du discours s'en trouve modifié et c'est à ce titre qu'on peut parler d'une co-construction de l'entretien par ses deux protagonistes. Ce constat met en question, selon Blanchet, les postulats de non directivité et de neutralité traditionnellement attachés à la définition de l'interviewer dans l'entretien de recherche. En référence aux résultats de la recherche expérimentale qu'il a effectuée, Blanchet montre que les interventions de l'interviewer sont des actes de langage au sens fort : « Ainsi la réitération ne serait pas une simple répétition, elle traduirait une remise en cause du dire de l'interviewé ; l'interprétation ne serait pas une simple constatation, elle traduirait une tentative de subordination de ce dire ; la complémentation ne serait pas un simple complément, elle traduirait une attitude de conformité à l'égard de ce dire » (op. cit., p. 112). Quant à la modification du statut du discours de l'interviewé, Blanchet précise que ce sont les processus de modalisation discursive qui sont principalement influencés par les relances de l'interviewer. « Or la modalisation discursive traduit l'attitude de l'interviewé à l'égard des contenus énoncés. Cette attitude, loin d'être une constante, pour ainsi dire attachée aux contenus, s'avère être une variable de la construction discursive liée à la situation et à l'interlocuteur. Ainsi ce qui est parfois considéré comme le plus profond pour un sujet donné (son opinion, ses sentiments) s'avère être non seulement modifiable, mais une construction de la situation d'interlocution. Or ces données non factuelles sont précisément ce qui est recherché par la technique indirecte dans l'entretien » (op., cit., p. 118).

Nous avons vu précédemment que l'étude expérimentale dont nous avons présenté le dispositif visait d'une part à asseoir le processus de l'entretien de recherche sur des bases théoriques fiables et, d'autre part, à formuler des « principes et conseils susceptibles de guider l'action de l'interviewer » (op. cit., p. 144). Blanchet, dans l'exposé de ses résultats, retient ce qu'il nomme « les paramètres de la situation d'entretien » : l'environnement, le contrat de communication et les modes d'intervention que nous allons examiner rapidement.

Par environnement, Blanchet entend la situation matérielle de l'entretien : le moment de la journée où il se déroule, le lieu et la configuration des places occupées par l'interviewer et l'interviewé ainsi que les caractéristiques des partenaires : sexe, origine socio-économique, âge, etc. Ces divers éléments, selon Blanchet, influencent tous plus ou moins le

déroulement de l'entretien lui-même, et ceci en fonction de leur prise en compte dans la détermination du contrat de communication.

Selon l'auteur, le « contrat est constitué initialement par des paramètres qui représentent les croyances mutuelles minimales des interlocuteurs sur les enjeux et les objectifs du dialogue mais l'accomplissement de ce contrat suppose qu'un certain nombre de ces paramètres soient re-négociés au cours de l'entretien » (op. cit., p. 148-9). Il y aurait donc comme préalable à tout contrat explicite, un certain nombre de « codes culturels, règles sociales, modèles d'interlocution » qui fonctionnent implicitement comme base d'une situation potentiellement communicative. Le contrat quant à lui détermine des conditions spécifiques établies préalablement à la rencontre, au moment et à la suite de la prise de contact entre interviewer et interviewé. Comme ce contrat constituera la référence commune des partenaires tout au long de la rencontre et, notamment, pour l'évaluation de la pertinence du discours, sa définition requiert, selon Blanchet, un soin tout particulier. Minimale, la définition du contrat porte sur le thème exploré, les motifs de la recherche et le choix de l'interviewé.

Les modes d'intervention réfèrent, selon Blanchet, aux stratégies d'écoute et d'intervention dont use l'interviewer puisque « l'objectif de l'entretien consiste de la part de l'interviewer à extraire une information contenue dans le système de représentations de l'interviewé » (op. cit., p. 150). Les stratégies d'écoute impliquent une activité qui ne consiste pas en un simple enregistrement de données, mais est, comme le dit Blanchet « productrice de signification : elle met en œuvre des opérations de sélection, inférences, comparaison par rapport aux objectifs de l'entretien et préparation d'intervention ; (...) l'interviewer construit donc une structure significative, à partir de laquelle il calcule les interventions qu'il effectuera » (op. cit., p. 152). L'activité d'écoute déployée par l'interviewer détermine, selon Blanchet, la clé du sens que prend la réponse de l'interviewé. C'est pourquoi il est nécessaire d'explicitier les processus à l'œuvre dans cette activité d'écoute. Pour illustrer cet argument, Blanchet imagine un cas de figure où « un interviewer effectue toutes ses interventions au hasard, sans avoir fait auparavant le moindre diagnostic sur le discours de l'interviewé. On peut penser que le discours de l'interviewé sera guidé par une structure significative construite, mais ignorée par l'interviewer. Un tel discours dont on ignore dans quel contexte interlocutoire il s'inscrit est ininterprétable » (op. cit., p. 152).

Quant à la définition des stratégies d'intervention, Blanchet reprend les résultats de l'étude expérimentale pour attirer l'attention sur les conséquences des différents modes d'intervention : « chaque interviewer devrait savoir énoncer n'importe quel type de relance à n'importe quel moment du discours de l'interviewé, ce qui lui permettrait, lors de la décision d'intervention, de sélectionner la relance la plus opportune, compte tenu du diagnostic

effectué sur le fragment de discours précédent de l'interviewé » (op. cit., p. 154). Blanchet relève encore l'exigence de cohérence entre les différents paramètres de la situation, de sorte que l'interviewé puisse saisir rapidement et clairement l'intention de l'interviewer et s'y adapter. La seule préparation d'un guide d'entretien est, à cet égard, insuffisante : « la planification de l'écoute et des interventions de l'interviewer, son entraînement à réaliser pratiquement la conduite souhaitée, la définition très stricte d'un contrat adapté et le maintien quasi-constant des paramètres de l'environnement constituent l'essentiel des opérations de maîtrise technique que l'on peut attendre d'un professionnel de l'enquête » (op. cit., p. 160).

## **Discussion**

Plusieurs aspects théoriques mis en évidence par l'étude de Blanchet ainsi que la démarche de recherche suivie intéressent mon propos ; il s'agit de les examiner plus en détail dans la perspective du questionnement que j'ai développé jusqu'ici.

Les principaux résultats auxquels aboutit la recherche de Blanchet portent, d'une part, sur le rôle des interventions de l'interviewer (les types de relances) dans la construction du discours de l'interviewé et, d'autre part, sur la dépendance de ces interventions au contrat de communication, dont les règles sont « implicites pour la plupart et se constituent au cours de l'échange ». En définissant la notion de contrat, Blanchet ajoute l'adjectif « explicite » pour préciser qu'il y a un « préalable à tout contrat explicite » constitué par les « codes culturels, règles sociales, modèles d'interlocution » fonctionnant comme environnement implicite. Le contrat explicite, quant à lui, porterait sur des conditions spécifiques établies au moment et à la suite de la prise de contact entre interviewer et interviewé.

Une première conséquence intéressante réside notamment, comme le dit Blanchet, dans la mise en question des postulats de neutralité et non-directivité classiquement attachés à la conception de l'interviewer, ce qui reconfigure la conception de l'entretien lorsque la transcription l'a fait passer de l'état de discours oral enregistré à l'état de texte écrit. Habituellement, en effet, seules les réponses de l'interviewé intéressent le chercheur et ce sont ces dernières qui font l'objet d'une analyse et d'une interprétation. La nature et la signification des interventions de l'interviewer ne font pas l'objet d'une attention particulière et leur effet sur les réponses de l'interviewé ne fait pas partie du cadre de l'analyse. L'étude de Blanchet attire en revanche l'attention sur ce phénomène, puisque le dispositif expérimental attribue le statut de variables indépendantes aux interventions de l'interviewer. Ce qui étonne cependant, dans ce dispositif, c'est son inadéquation aux résultats qu'il contribue à produire. Les hypothèses, telles qu'elles sont formulées en amont de la recherche, font en effet dépendre le discours de l'interviewé des interventions de

l'interviewer ; or, les résultats montrent, comme le dit Blanchet lui-même, que l'entretien est une co-construction des partenaires et qu'en conséquence, les relances de l'interviewer dépendent elles aussi des réponses antécédentes de l'interviewé. Plus encore, au vu des résultats présentés par Blanchet et selon ses propres affirmations, il semblerait que l'interviewé comme l'interviewer se livrent tous deux à une activité d'écoute et d'interprétation essentiellement orientée par les « paramètres de l'environnement » et, notamment, par le contrat de communication explicite, lui-même inscrit dans un système de codes culturels et de règles sociales implicites. Si l'on revient ainsi à la question de départ de l'étude : quel est le principe actif de l'entretien ? Il semblerait que si, pour une part, l'hypothèse de départ est confirmée – les interventions de l'interviewer sont des actes de langage qui produisent un effet sur les réponses de l'interviewé – pour l'essentiel, la mise en évidence de l'importance du contrat de communication et des « paramètres de l'environnement » sur la situation d'entretien tend à relativiser la part de détermination liée aux seules interventions de l'interviewer pour la rapporter au contexte. Ce constat modifie le statut des interventions de l'interviewer comme de l'interviewé qui sont alors, comme le disent Demazière & Dubar (1997), « doublement contingentes : à l'espace culturel et au moment biographique » (op. cit., p. 278) et l'on pourrait ajouter, pour inclure précisément l'interviewer : à la situation d'entretien elle-même.

Quoiqu'il en soit du dispositif de la recherche de Blanchet, ces constats sont intéressants sous plusieurs aspects. Le premier et le plus important est sans doute ses conséquences sur l'analyse effectuée par le chercheur sur le texte de l'entretien. La notion de co-construction proposée par Blanchet présuppose que l'entretien possède une dimension dynamique ainsi qu'une cohérence interne. L'analyse thématique, telle qu'elle se présente conventionnellement et telle qu'elle a été mise en œuvre dans mon travail, ignore cette dimension, puisqu'elle fractionne le texte de l'entretien selon des critères thématiques préalablement définis, sans prendre en compte la position de l'extrait en fonction de l'ensemble et sans mettre en lien ces extraits avec les interventions de l'interviewer. La première remarque qui s'impose alors est la nécessité de saisir l'entretien et son analyse à l'intérieur d'une même conception théorique. On voit mal en effet comment les présupposés sur le statut de la parole des gens, présupposés qui concernent d'abord le chercheur, n'auraient aucune conséquence sur la manière dont est effectuée, ensuite, l'analyse de ces paroles. Autrement dit, il semble inévitable de saisir sous une même posture épistémologique la manière dont ces paroles sont produites dans l'entretien et la manière dont elles sont analysées. A cet égard, on peut encore examiner un dernier aspect du travail de Blanchet, qui concerne la formulation de principes pratiques susceptibles d'améliorer l'usage de la technique par les chercheurs. Rappelons en effet que Blanchet dit à ce sujet : « chaque

interviewer devrait savoir énoncer n'importe quel type de relance à n'importe quel moment du discours de l'interviewé, ce qui lui permettrait, lors de la décision d'intervention, de sélectionner la relance la plus opportune, compte tenu du diagnostic effectué sur le fragment de discours précédent de l'interviewé.» (op. cit., p. 154). Les termes « décision », « sélectionner » et « diagnostic » contredisent la dimension co-constructive mises en évidence dans les résultats de l'étude. On ne sait plus, en effet, dans quelle mesure on peut considérer le chercheur et l'interviewé comme pris ensemble dans la contingence d'un même événement qu'est la situation d'entretien et dans quelle mesure leur position se distingue l'une de l'autre, plaçant le chercheur en surplomb, c'est-à-dire occupant une position neutre et non impliquée dans ce qui se passe pratiquement. Il paraît difficile, en effet, de considérer l'interviewer comme étant à la fois à l'intérieur de la situation d'entretien – et donc soumis à la contingence de l'interaction – et à la fois comme désengagé et défini par les seules préoccupations de « décision », de « sélection » et de « diagnostic ». Ces opérations, si elles sont effectivement requises par la préoccupation constante de la conduite de l'entretien, sont elles-mêmes prises dans le déroulement aléatoire et imprévisible de l'interlocution, ce qui signifierait que, quel que soit le degré de maîtrise de l'interviewer, il lui est impossible d'échapper à son implication dans le processus interlocutoire.

Cette ambiguïté – quant à la position de l'interviewer ou, plus précisément, quant à la manière dont il faut concevoir cette position pour la rendre cohérente avec la dimension co-constructive du processus de l'entretien – bloque l'avancée vers la définition d'une posture permettant de tenir ensemble la production d'un discours et l'analyse de ce discours par le chercheur. Cette ambiguïté est centrale parce que lorsque l'on se demande quels sont le statut et la valeur de la parole des gens, on empiète sur la question de la signification qui s'est profilée tout au long de l'analyse de la première partie de la phase exploratoire de mon propre travail. Alors même que les résultats de l'étude de Blanchet informent sur le rôle du contexte et sur le processus interlocutoire, on se heurte en même temps à la conception d'un interviewer-acteur stratégique qui se distinguerait par le contrôle qu'il opère a priori sur ses propres interventions dans l'entretien. Si tel était le cas, on ne parviendrait jamais à réfléchir sur le statut de la parole des gens d'une manière convenable puisque les paroles de l'interviewer ne feraient plus partie de cette définition. Que les finalités poursuivies par l'un et l'autre des participants à l'entretien diffèrent pour une part, cela ne fait aucun doute, mais si ce fait empêche de concevoir une théorie de l'événement auquel tous deux participent, cela constitue alors un problème théorique qu'il faut résoudre.

Je reviendrai sur cette question fondamentale qui réfère à une certaine conception de l'interaction quand on aura défini dans quelle mesure et à quelles conditions il est possible d'envisager une conception de l'entretien sous cet angle. Auparavant, pour approfondir la

question du statut de la parole dans l'entretien, on peut recourir aux conceptions de Demazière & Dubar qui considèrent que, dans tout travail de recherche en sciences sociales, « il existe plusieurs manières de résoudre la question du statut du langage des gens » (op. cit., p. 15). Pour répondre à la question qu'ils posent : « comment les sociologues traitent-ils les entretiens de recherche ? » (op. cit., p. 15), ces auteurs proposent de regrouper cette diversité selon trois postures : « Nous avons appelé illustrative et restitutive les deux postures extrêmes face aux entretiens de recherche, réservant le terme analytique à la posture que nous défendrons » (op. cit., p. 16).

*La posture illustrative* : elle concerne, selon Demazière & Dubar, la majorité des recherches en sciences sociales. Elle consiste à utiliser les extraits d'entretiens pour illustrer une affirmation ou démontrer une relation, c'est-à-dire, d'une manière ou d'une autre, envisager l'entretien comme étant au service de la démonstration théorique. Dans ce cas, l'entretien est simplement un instrument au service de la vérification d'hypothèses et, comme le dit Blanchet, « l'objectif de l'entretien consiste de la part de l'interviewer à extraire une information contenue dans le système de représentations de l'interviewé » (op. cit., p. 150). Ce même rapport à la parole des gens se retrouve au moment de l'analyse de l'entretien, dans la mise en œuvre de l'analyse de contenu. « La parole des gens est (ainsi) fragmentée en fonction de catégories qui arrangent le chercheur, et indépendamment de la manière dont les gens mettent en mots leurs propos » (Demazière & Dubar, p. 18-19). Selon ces auteurs, c'est l'analyse thématique des entretiens qui illustre le mieux la logique taxinomique qui sous-tend la démarche, « elle se limite au contenu des messages, aux seuls signifiés. Son principe consiste à repérer et isoler des thèmes dans un entretien afin de permettre sa comparaison avec d'autres entretiens » (op. cit. p.19). Dans tous les cas, l'analyse est au service de la validation des hypothèses et la classification des thèmes s'opère en fonction de catégories définies a priori. Les parties d'entretien qui n'entrent pas dans ces catégories sont laissées de côté, car ce qui prime, c'est l'argumentation théorique. Selon Demazière & Dubar, ce traitement relève de ce qu'ils nomment la « méfiance » à l'égard de la parole des gens. Méfiance à l'égard du langage ordinaire et méfiance à l'égard de la subjectivité des interlocuteurs, ignorants des véritables causes de leur discours : « La parole est alors traitée comme un reflet de positions et d'attitudes préexistantes, indépendantes du contexte de l'entretien que l'on peut découper sans règle particulière » (op. cit., p. 23). Dans ce contexte, la parole n'a qu'une valeur informative (des croyances et des opinions) et la position des interlocuteurs est totalement dissymétrique ; la relation d'entretien ne fait pas partie de l'objet d'étude.

*La posture restitutive* : cette posture attribuée à la parole a un statut en quelque sorte inverse à ce que l'on a vu au sujet de la posture illustrative. Demazière & Dubar la qualifient

également d'hyper-empiriste et de subjectiviste au sens où c'est le sujet individuel qui est considéré comme le véritable acteur du social et son discours suffit à rendre compte de sa réalité sociologique. Demazière & Dubar s'appuient essentiellement sur deux exemples pour illustrer la posture restitutive. Le premier correspond à la démarche de l'ethnométhodologie, dans la mesure où cette dernière se donne pour tâche de faire le « compte-rendu des compte-rendus que ces (les) membres effectuent constamment dans le cours de leurs actions » (Garfinkel, 1967, cité par Demazière & Dubar, 1997). Les recherches faites dans ce courant valorisent la restitution intégrale et détaillée des paroles des acteurs : « Comprendre comment fonctionne le social revient dès lors à restituer ces paroles en actes et donc à montrer, par une restitution adéquate, comment elles structurent l'interaction efficace » (op. cit., p. 25). Le travail du sociologue consiste alors simplement à éclaircir les propos restitués en les inscrivant dans leur contexte d'énonciation. C'est donc une conception épistémologique du social et de la sociologie très différente de la posture précédente. Le second exemple sur lequel s'appuient ces auteurs et l'ouvrage coordonné par Bourdieu, *La Misère du monde* (1993), dans lequel sont retranscrits intégralement un grand nombre d'entretiens, agencés et commentés ensuite par les chercheurs. Brièvement, selon Demazière & Dubar, trois arguments essentiels sont avancés pour justifier la démarche : d'abord, le souci de laisser voir les gens là où ils sont et donc d'exclure tout étiquetage de la part du sociologue ; de produire ensuite un agencement des entretiens qui donne à voir une confrontation des points de vue d'agents sur un même objet, et ensuite de « restituer le point de vue de l'entretien sans faire de son auteur une curiosité ethnologique » (op. cit., p. 8, cité par Demazière & Dubar, op. cit., p. 31).

Ainsi, d'une manière générale, la posture restitutive repose, selon Demazière & Dubar, sur une conception de la transparence du langage, c'est-à-dire sur le présupposé que la retranscription des paroles se suffit à elle-même, à partir du moment où le contexte de l'énonciation est un tant soit peu explicite. Si l'on respecte la distinction que posent Demazière & Dubar entre signification linguistique d'un énoncé et sens subjectif, on pourra dire que la posture restitutive se préoccupe de donner à lire la signification des paroles et non pas d'éclairer un sens subjectif caché, ce qui, d'un point de vue sociologique, est insuffisant, selon eux.

*La posture analytique* : telle qu'elle est proposée par Demazière & Dubar, la posture analytique se présente comme une alternative aux positions précédentes : « pour être mis en œuvre de manière convaincante et éviter les traitements illustratifs ou restitutifs, l'entretien de recherche doit s'inscrire dans une autre conception du social donnant une place éminente à des sujets qui ne soient ni des agents déterminés par des <causes sociales> ni des acteurs coproducteurs de leur < système social > » (op. cit., p. 35). La « place éminente » dont il est

question ici réfère à la nécessité de saisir et d'objectiver le sens subjectif des activités des sujets ; encore faudrait-il définir, selon ces auteurs, de quel sens subjectif il s'agit. A cette question ils répondent : « c'est par la catégorisation sociale mise en œuvre dans un récit biographique que le sujet structure le sens de son <monde social>, le produit et rend possible son appropriation par le sujet et son interprétation méthodique par le chercheur. C'est par la production de ses propres catégorisations du social – et pas seulement dans son rapport aux catégories <officielles> – que le sujet s'approprie à la fois une conception du monde social et de sa place (actuelle, présente et future) à l'intérieur de celui-ci. Le sens subjectif recherché n'est donc rien d'autre que la structure de l'ordre catégoriel qui organise la production de son récit et la dynamique de son inscription dans cet ordre » (op. cit., p. 37). Cette notion de sens subjectif est centrale dans la démarche de ces auteurs, c'est pourquoi la dimension la plus caractéristique de leur posture est l'attention qu'ils portent à la définition d'une conception du langage sur laquelle fonder le traitement spécifique qu'ils déploient sur les entretiens.

Leur première distinction centrale porte sur la signification et le sens subjectif ; en référant à Ducrot (1972), ils précisent : « il faut ici distinguer la signification linguistique dont la composante <vériconditionnelle> s'analyse au niveau essentiel de la phrase, du sens subjectif dont la composante <énonciative> ne peut s'analyser sans tenir compte du contexte. On comprend (entend) la signification dès lors que l'on connaît bien la langue de celui qui parle et que l'on peut saisir la <cohésion textuelle> de ses phrases. On n'est jamais sûr de saisir le sens de ce qu'il dit parce que celui-ci dépend de la <cohérence> de tous les éléments (extra-linguistiques) de la situation d'énonciation. Pourquoi parle-t-il de cela ? Mais que veut-il me faire croire ? Mais qu'espère-t-il au juste ? La parole ne véhicule pas seulement des significations mais aussi des sens qui échappent à la seule analyse linguistique » (op. cit., p. 34). Demazière & Dubar précisent ainsi la distinction sur laquelle ils s'appuient, entre sens et signification, de façon à pouvoir définir leur propre démarche comme visant la détermination du sens subjectif d'un discours, donc un niveau de compréhension situé au-delà de la simple signification des mots. Selon eux, l'une des voies d'accès au sens subjectif est un mode qu'ils nomment « compréhensif » de recueil et de traitement des paroles d'un sujet ; mais, disent-ils : « la question qui se pose alors est celle de savoir comment extraire de leurs paroles, récits ou témoignages ; les <bonnes raisons> qui rendent compte du sens qu'ils attribuent subjectivement à leurs pratiques. Suffit-il de leur poser la question et de noter leur réponse ? On a vu les difficultés de cet exercice (...) La solution se heurte au problème des relations entre les significations <manifestes> (d'ordre linguistique) de ce que le sujet dit et le <sens latent> (d'ordre subjectif) de ce qu'il veut ou non, peut ou non, dire, compte tenu de sa situation et de la relation d'entretien. Entre les significations manifestes et le sens latent s'interpose un réel travail d'analyse qui est à la fois celui du sujet lui-même (élaboration du

sens par et dans des paroles signifiantes) et celui du chercheur (déchiffrement du sens à partir des paroles échangées dans l'entretien de recherche)» (op. cit. p.36).

En regard de ces considérations, la conduite de l'entretien prend une certaine importance puisque, de la confiance qui va s'instaurer entre interviewer et interviewé, dépend la possibilité que le travail d'élaboration de l'interviewé et le travail de déchiffrement de l'interviewer puissent se faire conjointement et d'une manière féconde. Reste à ajouter, pour clore l'exposé de la posture analytique, les précisions fournies par ces auteurs quant à la conception du langage à laquelle ils réfèrent dans la perspective qui est la leur : « le langage est considéré ici non pas comme un véhicule de <représentations> ou un simple support de l'action mais, selon la définition de Cassirer, comme <un processus par lequel le réel se constitue pour nous comme "milieu" dans l'unité et la pluralité de son activité signifiante> (1953, p. 51). C'est, bien sûr, un système de signes, un <enchaînement de symboles>, mais c'est aussi un <milieu> et surtout <une activité de mise en formes> (*ibid.* p. 30), une matrice de <production de formes différentes de conceptions du Moi et du monde> (*ibid.* p. 33). C'est dans et par le langage que le social <prend forme> et c'est par la parole que les sujets humains (...) se socialisent en s'appropriant ces formes » (Demazière & Dubar, p. 38).

Le travail de Demazière & Dubar constitue un apport utile concernant le statut attribué à la parole des gens et au langage lui-même dans les différentes manières de faire usage de l'entretien de recherche. On a vu que cette question a une grande importance relativement aux procédures d'interprétation qui sont mises en œuvre. Le travail de Demazière & Dubar permet un repérage utile au sein de la diversité des postures puisqu'il traite dans un même mouvement de l'entretien de recherche et de la manière dont il est analysé. Cela permet notamment de situer l'analyse thématique du contenu relativement à cette schématisation. Blanchet, quant à lui, s'intéresse au processus de l'entretien et les résultats de sa recherche mettent en évidence l'interdépendance des interventions de chacun des locuteurs sur le cours de l'entretien ainsi que l'importance de l'environnement et du contrat de communication sur la situation d'entretien. Pour clore l'examen des propositions théoriques issues de la littérature sur l'entretien de recherche, il faut encore examiner un type d'entretien fréquemment revendiqué par les chercheurs en réaction à la version classique, c'est l'entretien compréhensif. Cette modalité de l'entretien est présentée par Kaufmann (1996) comme présentant « une forte cohérence interne ». Elle est issue, selon cet auteur, d'influences diverses, de l'ethnologie de terrain à la recherche qualitative empirique et se distingue de l'entretien semi-directif par « le grand nombre d'inversion (de leurs) des consignes habituelles (sur la neutralité, l'échantillon, etc.) » (op. cit., p.8). L'entretien compréhensif présenterait, selon Kaufmann, une série de traits caractéristiques qui en font

une méthode très spécifique, inscrite dans une façon de concevoir le travail sociologique qui lui donne sa légitimité. Examinons rapidement ces caractéristiques.

Comme Blanchet et bien d'autres, Kaufmann note la difficulté à formaliser la méthodologie de l'entretien, mais contrairement à d'autres, il relève que c'est la souplesse de l'instrument qui en fait sa qualité première pour autant que son usage soit subordonné à la fabrication de la théorie. Selon cet auteur, la place occupée par l'entretien dans la recherche varie également beaucoup selon le projet du chercheur, « la diversité des méthodes peut être ramenée à deux pôles : comprendre ou décrire, mesurer. Dans le premier cas, l'entretien est un support d'exploration ; dans le second, une technique de recueil d'information » (op. cit., p. 14). Dans ce paysage, l'entretien compréhensif se caractérise par une inversion de la phase de construction de l'objet : au lieu que le terrain intervienne comme « instance de vérification d'une problématique préétablie » (op. cit., p. 20), il est au contraire le point de départ de la problématisation. Dans ce contexte, la rupture avec le sens commun se fait de manière progressive, « dans un aller-retour permanent entre compréhension, écoute attentive et prise de distance, analyse critique » (op. cit., p. 22).

Comme Demazière & Dubar, Kaufmann revendique un autre statut du savoir des acteurs, selon lequel les acteurs ne sont pas que des individus soumis aux forces souterraines des déterminismes sociaux mais également producteurs de ce social ; c'est pourquoi les savoirs détenus par ces acteurs seraient un objet d'étude de plein droit de la sociologie. Au sujet de la conduite de l'entretien, bien que d'une manière beaucoup moins argumentée, Kaufmann aurait tendance à se rapprocher de Blanchet sur quelques points. Le guide d'entretien, notamment, est jugé insuffisant à garantir une bonne conduite de l'entretien. Pour l'un comme l'autre auteur, l'élément jugé le plus important est de trouver la bonne manière d'intervenir dans le discours – c'est-à-dire celle qui encourage la réponse de l'interviewé – et cette bonne intervention ne peut que s'appuyer sur les propos de l'interviewé. Mais Kaufmann va plus loin, il précise que c'est de la qualité de l'écoute, une écoute empathique, que dépendra la possibilité pour l'enquêteur de trouver les bonnes questions qui permettent d'accéder à un niveau qu'il nomme « plus profond » de l'entretien. Et pour cela, l'attitude de l'enquêteur joue un rôle fondamental. Selon cet auteur, l'engagement de l'enquêteur est même une condition de l'engagement de l'informateur « pour cela, c'est l'exact opposé de la neutralité et de la distance qui convient : la présence, forte bien que discrète, personnalisée. (...) Il est donc possible et même conseillé de ne pas se limiter à poser des questions : de rire, de s'esclaffer, de complimenter, de livrer brièvement sa propre opinion, d'expliquer un aspect des hypothèses, d'analyser en direct ce que vient de dire l'informateur, voire de le critiquer et de manifester son désaccord » (op. cit., p. 52-53). L'entretien est un « jeu à trois pôles », dit encore Kaufmann ; les deux

premiers pôles étant constitués par l'enquêteur et l'informateur, le troisième pôle, par l'objet de la recherche qui oriente et donne sens à l'échange en train de se faire.

Selon Kaufmann, certains courants sont plus adaptés que d'autres à l'utilisation de l'entretien compréhensif ; c'est le cas, notamment, des courants constructivistes dans lesquels la réalité n'est plus considérée comme un donné et donc, le discours des informateurs comme une représentation, c'est-à-dire un simple reflet plus ou moins exact du réel. Ici, au contraire, la vision est dialectique, « nous sommes infiniment contradictoires parce que nous avons en nous, au moins potentiellement, toutes les contradictions de la société. Confronté à ce social hétéroclite incorporé, l'individu ne devient lui-même qu'en fabriquant son identité, c'est-à-dire en tissant le fil qui donne un sens à sa vie » (op. cit., p. 59-60). Selon Kaufmann, lorsque l'enquêteur parvient à dépasser les « opinions de surface », l'entretien constitue un des ces moments de fabrication de l'identité de l'individu : « celui qui parle ne se limite pas à livrer des informations : en s'engageant, il entre dans un travail sur lui-même, pour construire son unité identitaire, en direct, face à l'enquêteur, à un niveau de difficulté et de précision qui dépasse de loin ce qu'il fait ordinairement » (op. cit., p. 61).

Kaufmann a une position particulière vis-à-vis de l'analyse des entretiens. Comme nous l'avons vu à propos de l'entretien lui-même, il insiste sur l'engagement et l'implication du chercheur dans l'analyse du matériel : « l'élan de la passion de savoir doit le (l'enquêteur) quitter le moins possible. (...) La passion de savoir se vit comme toutes les passions, avec le corps, non sans émotions. (...) l'analyste doit se laisser aller pour comprendre (...) lors de l'investigation du matériau (surtout au début), l'émotion constitue un instrument paradoxal de la construction de l'objet » (op. cit., p. 77-78). Kaufmann prône ainsi une objectivation très progressive dans la construction des hypothèses et des concepts, de façon à maintenir au premier plan l'attitude de découverte. Cette liberté, selon lui, est nécessaire au travail sociologique pour autant que le chercheur tienne ensemble immersion dans le matériau et élaboration de la théorie. Kaufmann expose un procédé d'analyse relativement peu conventionnel s'agissant d'entretiens, puisqu'il travaille directement sur les bandes enregistrées, sans transcription préalable. A l'aide de fiches, il note dans un premier temps « tout ce qui lui vient à l'idée » (op. cit., p. 81), sans hiérarchie aucune : des fragments plus ou moins longs d'entretien, des commentaires, des réflexions théoriques, etc : « pendant deux ou trois jours, je peux suivre uniquement la piste du détail d'une histoire ou au contraire me perdre dans des réflexions très abstraites, avec l'écoute du matériau comme simple bruit de fond. En général, une sorte de mécanisme incorporé rétablit l'équilibre sans que j'aie à intervenir : je me sens brusquement écoeuré de concret ou de théorie, et je change radicalement de type d'écoute » (op. cit., p. 81). Régulièrement, il consulte son plan de travail qu'il modifie et annote au fur et à mesure de la rédaction des fiches. Au terme de ce

processus, la préoccupation du chercheur se concentre presque exclusivement sur le modèle théorique, ce qui nécessite un maximum de distance avec le matériel. La position du chercheur se modifie ainsi en fonction des différentes phases de la démarche de recherche ainsi qu'en fonction de la plus ou moins grande richesse du matériel récolté.

### **Synthèse intermédiaire**

Au terme de l'examen de positions et de travaux divers sur l'entretien de recherche, il convient de faire un bilan des acquis théoriques d'une part et des problèmes qui demeurent sans solutions d'autre part, relativement à mon propre travail et au questionnement spécifique suscité par les difficultés rencontrées. Pour ce faire, chacun des auteurs convoqués sera repris pour souligner ce qui paraît caractériser leur position et constituer un apport dans le cadre de mon propre questionnement.

Une première remarque concerne le contexte épistémologique de la définition de l'entretien. Au travers de l'exposé des conceptions de Blanchet, Demazière & Dubar et Kaufmann, nous voyons que l'entretien de recherche peut remplir des fonctions fort différentes selon les conceptions du travail scientifique dans lesquelles il vient s'inscrire. C'est sans doute grâce au travail de Demazière & Dubar que nous voyons le mieux en quoi ces postures sont distinctes et inconciliables. On peut d'ailleurs rattacher sans surprise ces polémiques à celles que l'on nomme la controverse « expliquer – comprendre » dans les sciences humaines. En référence à Demazière & Dubar et Kaufmann, on pourrait dire, pour faire vite, que, d'un côté, l'entretien est un simple instrument de validation d'hypothèses élaborées préalablement et la démarche est alors hypothético-déductive, et que d'un autre côté, l'entretien est central parce qu'il constitue le matériau sur lequel se construit la théorie et la démarche est plutôt inductive. Mais ce découpage, bien que traditionnel, est peu satisfaisant. C'est Blanchet qui nous fournit notre premier argument en se demandant de quelle sorte de phénomènes procède l'entretien de recherche. En effet, s'intéresser à l'entretien lui-même et en faire un objet d'étude à partir de l'hypothèse que des processus spécifiques sont mis en œuvre lors de son déroulement, c'est accréditer l'idée que l'entretien ne peut être considéré comme un simple instrument pour accéder à l'essentiel qui se trouverait dans les propos des interlocuteurs. C'est faire voir l'entretien comme une action à part entière, c'est-à-dire qui, au minimum, laisse une trace et modifie l'environnement. Autrement dit, on ne peut plus penser que le matériau qui fait l'objet de l'investigation préexiste tel quel dans l'esprit de nos interlocuteurs potentiels ; l'entretien, comme action spécifique, participe de la mise en forme de ce matériau. Cet élément constitue certainement l'apport essentiel du travail de Blanchet.

Demazière & Dubar et Kaufmann adoptent, quant à eux, une position relativement critique à l'égard des usages classiques de l'entretien. Chez ces auteurs, la parole des gens

est prise au sérieux, car c'est le point de départ du travail théorique et non pas son aboutissement. Le projet qui guide leurs travaux sur l'entretien est cependant assez différent. Chez Demazière & Dubar, le souci d'asseoir le type d'analyse qu'ils revendiquent sur des bases théoriques fortes est constant. De ce fait, ils explicitent précisément la conception de la parole et de la langue que présupposent les procédures qu'ils mettent en œuvre dans l'analyse. Leur attention se porte particulièrement sur le passage des catégories ordinaires aux catégories savantes, c'est-à-dire sur la construction progressive de la théorie. Le souci de formalisation porte, non pas comme chez Blanchet sur la conduite de l'entretien, mais sur les procédés d'analyse. Quant à la conduite de l'entretien lui-même, les auteurs ne s'y attardent pas outre mesure puisque ce n'est pas directement l'objet de leur étude. Leur position est néanmoins très claire, ils prennent explicitement leur distance avec le postulat de non directivité, rejoignant en cela Blanchet et Kaufmann, puisqu'ils disent : « aussi le chercheur doit-il manifester sa participation intellectuelle et affective, non seulement à travers divers signes d'encouragement, d'intérêt, de reconnaissance, mais aussi à travers ses interventions, étonnements, relances... » (1999, p. 472). Cela rejoint presque littéralement les propos de Kaufmann dans son ouvrage sur l'entretien compréhensif. Cet auteur, cependant, dans la mesure où il revendique une conception très spécifique de l'entretien, a le souci d'éclairer cette spécificité par son inscription dans l'arrière-plan de la sociologie compréhensive. C'est ainsi que son ouvrage parcourt et décrit toutes les étapes de l'enquête, des présupposés épistémologiques à l'analyse de l'entretien, en privilégiant une description détaillée de la manière concrète dont l'auteur lui-même travaille. L'élément le plus caractéristique dans cette approche est la manière dont Kaufmann s'attarde et justifie la nécessité de l'implication et de l'engagement du chercheur dans la conduite de l'entretien d'une part, et dans l'analyse du matériau d'autre part. Les citations que nous avons relevées précédemment dans la présentation de son travail en attestent. Néanmoins, si l'accent est mis sur la productivité de cette manière de faire en matière de découvertes et de valorisation de la richesse de l'entretien, aucune clarification n'est apportée quant à l'arrière-fond épistémologique qui sous-tend les options prises. D'une certaine manière, Kaufmann illustre particulièrement bien ce constat commun à tous les auteurs et qui demeure énigmatique : bien que l'entretien soit une technique irremplaçable dont la richesse ne fait aucun doute, il résiste à la formalisation.

Avant de clore ce chapitre, il reste à examiner les principes les plus classiques en matière d'analyse de contenu, puisque c'est à elle que se réfère l'analyse de l'entretien exposée dans le chapitre précédent.



Lorsqu'il s'agit de distinguer l'analyse de contenu de disciplines connexes comme la linguistique, Bardin se réfère à Saussure pour définir l'objet de la linguistique comme étant la langue tandis que l'analyse de contenu s'intéresse à la parole. Mais, selon cette auteure, la différence réside ailleurs : « la linguistique étudie la langue pour décrire son fonctionnement. L'analyse de contenu cherche à savoir ce qui est derrière les paroles sur lesquelles elle se penche » (op. cit., p. 44). La même caractérisation est retenue lorsqu'il s'agit de distinguer l'analyse de contenu de l'analyse documentaire. Si l'analyse documentaire s'identifie tout à fait à l'analyse thématique ou catégorielle qui est une technique parmi d'autres de l'analyse de contenu, cette dernière se distingue en revanche par sa fonction d'inférence qui implique « la manipulation de messages pour mettre à jour des indicateurs permettant d'inférer sur une réalité autre que celle du message » (op. cit. p., 47).

La question qui se pose maintenant est de savoir quelles sont les procédures à disposition de l'analyste pour produire des inférences. Au travers d'exemples illustrant l'analyse de contenu à partir de matériaux verbaux recueillis par associations libres, par questionnaires et par entretiens, il apparaît, comme nous l'avons vu, que la première étape consiste toujours en découpage, classification, regroupement en catégories d'éléments de base. Ces éléments de base sont nommés tantôt « unités significatives », « unités de significations » (pour le mot induit des associations libres), « les réponses » ou « significations » (pour les questionnaires) ou encore « signifiés » ou « indices » (pour l'entretien). L'inférence est un « savoir en plus », la découverte d'un sens profond qui préside à l'agencement du matériel et qui est sous-jacent au sens superficiel manifesté par la surface du texte. L'inférence est une démarche inductive qui permet la mise en évidence, sur la base d'indices dans le texte, des « prédispositions causales du locuteur – attitudes, valeurs, mobiles, etc. » (Holsti, cité par Bardin, p. 140).

La première étape est donc descriptive, elle permet de dégager ce que Bardin nomme des variables d'inférence, c'est-à-dire des variables empiriques émergeant du texte. Ces variables sont croisées avec des variables inférées, c'est-à-dire des variables construites (conditions de production), issues des hypothèses théoriques qui organisent la recherche. Dans tous les cas, comme le dit Bardin, « ce choix suppose une relation entre un mécanisme psychologique et une manifestation verbale » mais, ajoute-t-elle, « dans l'état actuel des connaissances, l'inférence se fait habituellement au coup par coup, faute de lois fiables concernant des liaisons répandues entre conditions de production et message » (op. cit., p. 141). Il semblerait donc que l'analyse de contenu permette assez aisément d'inférer du contenu « les prédispositions causales du locuteur – attitudes, valeurs, mobiles, etc. – mais il est difficile de prévoir les communications engendrées par ces facteurs causals à partir de la

connaissance de ceux-ci. » (Namenwirth, cité par Bardin, p. 140). On voit ainsi que la démarche inférentielle de l'analyse de contenu correspond à une démarche inductive dont les résultats n'ont par principe qu'une valeur locale malgré son inscription souhaitée ou revendiquée dans le modèle explicatif classique.

En effet, dans les premières années de sa mise en œuvre, l'analyse de contenu a donné lieu, comme dans d'autres champs, à des débats controversés entre procédures quantitatives et procédures qualitatives. Les discussions se sont apparemment appuyées sur les mêmes arguments que ceux prévalant dans le débat plus large en sciences humaines. Là aussi, les tenants des procédures quantitatives revendiquent la plus grande objectivité d'une analyse fondée sur le décompte systématique et la fréquence d'apparition de certains éléments du message traité d'une manière exhaustive. Les tenants des procédures qualitatives font valoir, quant à eux, la plus grande souplesse de l'analyse qualitative et la possibilité de prendre en compte des indices comme la présence ou l'absence de tel élément à tel endroit du texte ainsi que des indices présentant une faible fréquence et qui ne seraient donc pas retenus par une analyse quantitative. Selon Bardin, la faiblesse de l'analyse qualitative se situerait « au niveau de la pertinence des indices retenus puisqu'elle sélectionne ces indices sans traiter exhaustivement tout le contenu. Il y a des risques de laisser des éléments importants ou de prendre en compte des éléments non significatifs. *La compréhension exacte du sens est capitale dans ce cas.* » (c'est moi qui souligne, op. cit., p. 116). En conclusion, on retiendra que le critère qui distingue essentiellement l'analyse qualitative de l'analyse quantitative est, selon Bardin, que, dans le premier cas, « l'inférence est fondée sur la présence de l'indice (thème, mot, personnage, etc.) et non sur la fréquence de son apparition, dans chaque communication individuelle » (op. cit., p. 116).

### **Synthèse**

L'analyse de contenu, telle qu'elle est présentée par Bardin, fait appel à un présupposé déjà évoqué lors de l'examen de la littérature sur l'entretien. Ce présupposé est fondamental puisque c'est sur lui que repose la définition même de l'analyse de contenu. Il consiste en l'hypothèse d'un « sens caché derrière la surface du texte » que le travail d'analyse se donne pour but de découvrir. Mais la définition du « sens caché » chez Bardin n'est pas la même que chez Demazière & Dubar ou chez Kaufmann. Dans le premier cas, le « sens caché » correspond aux facteurs qui déterminent ou expliquent le texte tel qu'il apparaît aux yeux du chercheur. Car la méthode de l'analyse de contenu ne s'intéresse pas au texte, mais aux variables susceptibles d'expliquer le texte. Ainsi, si la première phase est dite descriptive, c'est parce qu'elle consiste en découpage et regroupement d'unités de significations dont l'objectif est de faire émerger des variables empiriques ou variables d'inférence. Mais ce qui importe, en fait, c'est la seconde phase de l'analyse, c'est-à-dire la phase d'inférence. Dans

cette dernière, les variables empiriques sont croisées avec des variables issues des hypothèses de la recherche. C'est là ce que Bardin entend par « sens caché », c'est-à-dire, selon le schéma proposé, l'explication des signifiants (le texte) par des signifiés autres, non immédiatement accessibles (les conditions de production ou les attitudes, valeurs, mobiles, etc.).

Chez Demazière & Dubar, nous l'avons vu, le « sens caché » est le sens subjectif, c'est-à-dire la manière spécifique dont un sujet construit les catégories qui font son monde et les met en discours. Dans cette conception, la parole n'est pas simplement un « premier niveau » qu'il faut « traverser » pour atteindre l'essentiel ; discours et « sens caché » ne font qu'un et c'est l'analyste, équipé d'une méthode rigoureuse et systématique, qui contribue à construire la structure du discours non immédiatement accessible à une simple lecture. Dire que le discours et le « sens caché » ne font qu'un, c'est proposer un schéma différent de celui que nous propose la conception classique de l'analyse de contenu selon Bardin (voir ci-dessus). Dans la conception de Demazière & Dubar, en effet, la distinction n'est pas faite entre signifiant et signifié, mais entre signification linguistique et sens subjectif.

Ce qui importe, au terme de ce chapitre, c'est de mettre en évidence un manque de stabilité, voire un certain degré de confusion lié à l'emploi de ces notions dans les diverses conceptions examinées. En quoi cela concerne-t-il les procédures que j'ai moi-même mises en œuvre dans la phase empirique de cette étude ? Comme j'ai tenté de le montrer au chapitre précédent, le problème qui m'occupe est le même que celui que traitent Demazière & Dubar, Kaufmann et Bardin ainsi que Blanchet, bien que ce dernier soit plus centré sur l'entretien que sur l'analyse dans l'ouvrage que nous avons examiné<sup>3</sup>. Ce problème concerne la détermination par le chercheur d'un « sens » ou d'une « signification » du matériel verbal recueilli par la technique des associations libres et celle de l'entretien. Nous avons vu que le problème qui nous occupe prend racine dans la mise en échec des attentes formulées au terme de l'analyse du test d'associations libres vis-à-vis des résultats de l'entretien analysé, alors même que le cadre méthodologique des représentations sociales justifiait ces attentes portant sur la structure de la représentation.

D'un autre côté, grâce à la linguistique moderne, nous savons qu'en principe nous pouvons comprendre les mots formulés par nos informateurs du seul fait que nous parlons la même langue qu'eux – ce que les linguistes nomment la signification linguistique. Car la signification linguistique attribue une valeur au mot à l'intérieur du système de la langue,

---

<sup>3</sup> Il faut préciser que Blanchet ne s'est pas désintéressé du problème de l'analyse des entretiens puisque, dans d'autres ouvrages (1985 et 1992), il présente d'une manière détaillée l'analyse propositionnelle du discours (APD) ainsi que l'analyse des relations par opposition (ARO) qui n'ont pas été traitées ici.

c'est-à-dire sans référence à celui qui l'exprime et aux circonstances particulières dans lequel il le fait. Mais la détermination de cette signification n'est que d'une utilité relative dans le contexte où nous formulons une question concernant l'étude du contenu des représentations sociales. Ce qui intéresse forcément, dans ce contexte spécifique, c'est le *sens* des mots produits par association libre ou par entretien. Et en faisant usage du terme *sens*, nous référons à la distinction en usage en linguistique contemporaine qui oppose *sens* et *signification* pour définir, avec le premier terme, une centration sur l'énoncé du point de vue de son usage dans la parole : « plus précisément, le sens d'une phrase est la valeur spécifique prise par cette phrase dans les circonstances particulières de l'échange, c'est-à-dire lorsqu'elle devient un énoncé » (Nyckees, 1998, p. 248-9). Il apparaît ainsi que la référence à la situation de production des mots est indispensable à la détermination du sens de ces mots.

Le chapitre suivant entreprend de stabiliser les termes mentionnés ci-dessus et de proposer un usage de ces derniers qui soit conforme aux options théoriques et épistémologiques ouvertes par la perspective alternative présentée au second chapitre. La reprise d'une analyse du texte de l'entretien ensuite, met en oeuvre ces présupposés et tente de montrer des phénomènes interlocutoires et l'émergence corrélatrice d'objets dans le discours, invisibles sous la conception classique présentée dans les premier et troisième chapitres.

**L'ENTRETIEN COMME PRATIQUE SOCIALE**

Analyser l'entretien comme une pratique sociale consiste, d'une manière générale, à s'inscrire dans l'alternative épistémologique ouverte par les propositions de Berger & Luckmann et de Mauro, c'est-à-dire, pour le dire vite, à considérer la connaissance comme construite dans la pratique, et le langage comme l'instrument privilégié de cette construction. Il a ainsi été possible de faire l'hypothèse que, si des représentations du rapport théorie-pratique sont saisissables empiriquement dans le discours, c'est précisément parce que la pratique discursive constitue le processus même de leur construction et que le discours réalisé et transcrit porte les traces matérielles de ce procédé. La mise en œuvre, puis l'examen des méthodes aux chapitres précédents, ont permis de mettre en évidence et questionner les résultats produits sous le premier paradigme, c'est-à-dire dans la logique de la théorie des représentations sociales. Avant de s'intéresser à un mode d'analyse alternatif qui respecte les présupposés épistémologiques de l'orientation ouverte par Berger & Luckmann et de Mauro, il paraît utile de reprendre les découvertes et propositions issues de la littérature sur les méthodes visitées dans les deux derniers chapitres.

Les résultats de la recherche expérimentale menée par Blanchet sur le principe actif de l'entretien font valoir plusieurs aspects qu'il faut prendre en compte. Le premier élément d'importance est la co-dépendance des interventions discursives de chacun des protagonistes de l'entretien. En effet, si Blanchet porte essentiellement son attention sur l'effet que produisent les différents modes d'intervention de l'interviewer sur le discours de l'interviewé, il relève également que l'activité d'écoute déployée par l'interviewer « n'est pas assimilable à un acte d'enregistrement de données, elle est productrice de significations :

elle met en oeuvre des opérations de sélection, inférences, comparaison par rapport aux objectifs de l'entretien et préparation d'intervention » (1991, p. 152), ce qui revient à dire que le discours de l'interviewé façonne et contraint lui aussi l'activité de l'interviewer. Quant aux interventions de l'interviewer, ce sont des actes de langage au sens fort, qui modifient le projet de sens de l'interviewé, c'est-à-dire proprement les contenus de son discours, ce qui est précisément recherché par l'utilisation de l'entretien.

Le second élément qu'il faut retenir est l'influence de ce que Blanchet nomme, d'une part, le contrat de communication explicite et, d'autre part, les paramètres de l'environnement qui fonctionnent comme base implicite de la situation d'entretien et de son déroulement. Dans cette notion d'environnement implicite, Blanchet inclut non seulement les conditions physiques et matérielles de la situation d'entretien, mais surtout les caractéristiques des individus engagés comme le sexe, la catégorie socio-professionnelle, l'âge, etc., dont diverses études ont pu montrer l'influence.

Avec Demazière & Dubar, c'est la question de l'analyse de l'entretien qui est clarifiée par la mise en perspective des diverses postures adoptées par les chercheurs. La posture analytique qu'ils revendiquent se pose comme une alternative aux deux autres postures qu'ils nomment *illustrative* et *restitutive*, classiquement mises en oeuvre dans l'analyse des entretiens en sociologie. La caractéristique tout à fait intéressante de la posture analytique est qu'elle a nécessité, de la part des auteurs, une réflexion sur le statut de la parole qui s'accompagne d'une distinction conceptuelle entre signification linguistique et sens « subjectif ». C'est en effet cette option qui creuse l'écart entre les pratiques d'analyse classique et celle mise en oeuvre par Demazière & Dubar.

Concernant les résultats obtenus selon les techniques de l'association libre et de l'entretien de recherche, on retiendra les deux difficultés majeures rencontrées lors de la mise en oeuvre des méthodes : d'une part, la prononciation de mots identiques par des locuteurs différents dans le cadre de l'utilisation de la technique d'associations libres ne garantit pas, en soi, l'identité du sens que chacun d'eux leur attribue. D'autre part, lors de l'analyse de la seconde étape relative à l'entretien de recherche, l'extraction des mots de leur contexte d'énonciation a pour effet une stabilisation superficielle au niveau des signifiants. De ce fait, sont négligées les différences de sens dont on peut faire l'hypothèse lorsque l'on prend en compte à la fois le contexte et le processus interlocutoire, conformément aux résultats de la recherche de Blanchet qui nous montre l'effet que les interventions d'un interviewer produisent sur les réponses d'un interviewé.

Ce qui nous manque et qui est esquissé par Berger & Luckmann ainsi que de Mauro, c'est la possibilité d'envisager pleinement l'entretien comme une activité

communicationnelle, c'est-à-dire documenter et opérationnaliser l'idée que l'entretien est une pratique sociale et le texte issu de l'enregistrement et de la transcription, un artefact produit par cette activité. Blanchet, tout en reconnaissant paradoxalement le contexte comme déterminant et contraignant la situation d'entretien, ne saisit ce contexte que sous la forme de variables attachées aux individus, de manière tout à fait identique au point de vue de la théorie des représentations sociales. Demazière & Dubar, quant à eux, en visant la saisie du *sens subjectif* de l'entretien, c'est-à-dire « la production de ses propres catégorisations du social (celle du locuteur) », considèrent encore le discours comme dépositaire du sens, omettant dès lors de rechercher les traces internes de sa constitution et ce qu'il donne à voir de la temporalité de son organisation interne. Kaufmann, pour sa part, s'il ouvre une intéressante perspective sur l'activité du chercheur en montrant en elle ce qui procède de l'habitus et de la contingence, n'exploite pas les conséquences théoriques et épistémologiques de cette perspective sur le statut de la parole de l'informateur ainsi que sur l'événement interactionnel que constitue la rencontre avec le chercheur.

Car les propositions de Berger & Luckmann et de Mauro posent les bases d'un renversement bien plus exigeant. Elles reconduisent et actualisent quelque chose de l'héritage convoqué par l'exposition de la prudence aristotélicienne que l'on examinera au prochain chapitre. Ce n'est pas, dès lors, la révision des seules questions du statut de la parole des gens et de la mécanique de l'entretien qui suffit à fonder le socle à partir duquel le chercheur peut interroger le discours pour objectiver des représentations du rapport théorie-pratique et comprendre comment ces dernières sont élaborées dans le contexte d'une activité discursive, elle-même inscrite dans le contexte d'une activité professionnelle située et continuellement renégociée.

Eraly (2000), dans son ouvrage *L'expression et la représentation. Une théorie sociale de la communication* propose une vision homogène, épistémologiquement bien ajustée aux options alternatives de Berger & Luckmann et de Mauro. Cet auteur, à la suite de bien d'autres, se distingue par son « refus de réduire l'esprit à un réservoir de représentations, le langage à un instrument de codage et de transmission de ces représentations, la parole à la performance d'un sujet conscient de soi, possesseur de ses pensées et de ses émotions » (op. cit., p. 6). Selon Eraly, les orientations poursuivies dans divers champs disciplinaires<sup>1</sup> à la suite du *linguistic turn* « a conduit à entreprendre la critique systématique des conceptions

---

<sup>1</sup> A l'intérieur de ces derniers, Eraly fait référence aux auteurs suivants : « des sociologues comme George Herbert Mead et Norbert Elias, des philosophes pragmatistes comme William James, John Dewey et Richard Rorty, des philosophes du langage ordinaire comme Ludwig Wittgenstein et John Langshaw Austin, d'autres penseurs comme Gilbert Ryle, Maurice Merleau-Ponty, Michel Foucault et Francis Jacques, ou encore Karl Marx et la lignée des psychologues et linguistes soviétiques qui, autour de Vygotski d'une part, de Bakhtine et Voloshinov d'autre part, ont prolongé la tradition marxiste » (op. cit., p. 6).

traditionnelles de l'esprit et de l'action » (op. cit., p. 8) et ainsi, paradoxalement, c'est la révision des conceptions du langage qui a contribué à proprement sociologiser des phénomènes encore enchâssés par la sociologie classique, dans l'ancienne tradition individualiste. On ne peut douter que ce soit précisément le vœu qu'ont exprimé Berger & Luckmann en conclusion de leur ouvrage, quelque deux décennies plus tôt.

Le choix d'un ancrage plutôt sociologique, parmi la diversité des ancrages disciplinaires possibles caractérisant cette nouvelle manière de penser, permet la préservation des options sociologiques ouvertes par Berger & Luckmann et de Mauro, ce qu'exprime Eraly dans les termes suivants lorsqu'il déclare se méfier du logocentrisme : « La pragmatique du langage reste centrée sur son objet premier, elle tend par conséquent à reconstruire l'interaction à partir du langage, et donc à n'introduire dans sa conception de l'interaction que les seuls éléments qui lui sont nécessaires pour répondre à sa question emblématique : d'où vient la signification des énoncés, comment les locuteurs parviennent-ils à comprendre ce qu'ils se disent ? De son côté, la sociologie part d'une question plus générale : comment les êtres humains, dans le cours de leurs activités, agissent-ils les uns sur les autres, *notamment* au moyen du langage ? Le point de vue linguistique commande de partir du langage pour reconstruire l'interaction lorsque le point de vue sociologique requiert de partir de l'interaction pour y inscrire le langage » (op. cit., p. 9-10). Faire une part trop importante au langage présente, selon Eraly, un risque de réductionnisme sous la forme des cinq points suivants. Le premier conduit à ignorer l'importance de la *vie tacite* dans l'activité humaine. Ce point est important ; Taylor (1995), dans un article de la revue *Critique* consacré à Pierre Bourdieu, fait le même constat : « situer notre compréhension dans les pratiques, dit-il, c'est la voir comme implicite dans notre activité, donc comme dépassant de loin ce dont nous parvenons à former des représentations : nous formulons explicitement quelle est l'allure de notre monde, quelles sont nos fins, ce que nous sommes en train de faire. Mais notre action intelligente dans le monde, habituellement réceptive à notre situation et à nos objectifs, se déroule pour une bonne part sans être formulée. Elle découle d'une compréhension qui est en grande partie non explicitée » (op. cit., p. 560). Le second risque, selon Eraly, est la mise entre parenthèse de ce qu'il nomme « la matérialité et la subjectivité de l'interaction verbale », c'est-à-dire « le milieu d'activités communes et d'interdépendances concrètes où prend naissance toute énonciation, la spatialité des corps, les postures, les mouvements, les gestes, les expressions faciales et parfois jusqu'aux intonations, tous éléments tenus pour des adjonctions au langage » (op. cit., p. 11). Si l'on pense au domaine de l'analyse de l'activité et du travail, on peut supposer que ce sont les mêmes options théoriques qui ont induit les chercheurs s'intéressant au langage à adjoindre, à la panoplie des méthodes de recherche auxquelles ils recourent, l'enregistrement vidéo qui

permet d'accéder, en plus des paroles échangées, aux dimensions de l'interaction dont parle Eraly. Le troisième risque de réductionnisme, selon Eraly, est l'inflation de la problématique de la signification, c'est-à-dire de l'intention informative et communicative, au détriment de la problématique de l'interaction, c'est-à-dire de l'intention interactive qui est, selon Eraly, son ancrage primitif. C'est pourquoi il faut « enraciner le linguistique dans le social non linguistique » (op. cit., p. 13). En mentionnant ensuite le quatrième point, Eraly pose un des éléments fondamentaux de sa critique à l'encontre des conceptions traditionnelles du rôle du langage : la difficulté à le concevoir autrement que comme un instrument de représentation et de transmission d'information ; « le langage, dit-il, pas plus que les autres modes de communication, ne sert à représenter les faits psychiques ou les faits réels, il sert à les *construire* dans la perspective d'une coopération sociale » (op. cit., p. 14). En se référant à Marx qui avait déjà développé cette idée, Eraly pose que ni le langage, ni les idées ne constituent un domaine indépendant : « en substance, l'erreur est toujours la même, elle consiste à concevoir la vie mentale par analogie à la vie concrète. La carte géographique, par exemple, devient le prototype des représentations mentales de l'espace. De même que la construction d'une maison est précédée de la réalisation d'un plan qui *représente* la maison à construire, de même on imagine que toute action est forcément précédée d'une représentation mentale de l'action. Mais cette analogie est inappropriée : le plan de la maison est ni plus ni moins concret et fabriqué que la maison elle-même. Les être humains fabriquent des plans de maison comme ils fabriquent des maisons, je veux dire que la représentation est ici – et je prétends qu'elle est toujours – une action à part entière, une action qui vise à orienter d'autres actions par l'évocation d'une situation encore virtuelle » (op. cit., p. 15). Le dernier point évoqué par Eraly, enfin, fait retour sur la problématique de la signification : « la théorie du langage reste marquée par la tentation d'aller chercher dans les énoncés ce qui appartient à la situation de communication » (op. cit., 16). Et cette remarque rejoint point par point la conclusion de de Mauro sur ce qui a historiquement fait obstacle à la formalisation d'une théorie du signifié. On se souvient en effet, que, lorsqu'il examine les positions des premiers Wittgenstein, Croce et Saussure, sur le langage, il relève que « dans ces trois conceptions (...) l'identité sémantique des formes linguistiques est expliquée et conçue comme la conséquence de la consistance des formes linguistiques elles-mêmes : à cause de leur rapports avec les choses ou les concepts selon Aristote, les rationalistes ou Wittgenstein, à cause de leur cohésion au contenu selon Croce, à cause de leur enchaînement dans un système selon Saussure. Dans tous les cas (...) la garantie du fait que les formes linguistiques ont un sens est toujours recherchée et indiquée dans des qualités inhérentes aux formes linguistiques elles-mêmes. Nous pouvons avancer l'hypothèse que cet unique élément commun est justement celui qui a empêché de comprendre comment la

communication linguistique est possible, qui a obscurci et brouillé l'évaluation des aspects sémantiques du langage» (de Mauro, 1969, p. 146).

La thèse d'Eraly, dans ce contexte, s'énonce simplement : « tout message, et notamment toute énonciation, est un comportement social, et en tant que tel, un fragment d'interaction » (op. cit., p. 20) et ce sont les conséquences de cette position qu'il se propose d'explorer. A la condition de respecter deux conditions fondamentales : « tout n'est pas langage dans la communication », d'une part, et, d'autre part, « si (...) le langage et l'interaction président au développement de la pensée, de l'imagination, de la conscience de soi, il ne saurait être question de placer au départ de la communication ce qui est son aboutissement et d'imaginer un sujet-émetteur déjà constitué, conscient de lui-même, enfermé dans ses émotions et ses pensées, et qui, choisissant d'entrouvrir un instant la porte de son intériorité, traduit la pensée qu'il veut transmettre suivant un certain *code* (...), pour en faire un *message* (...) qu'il adresse à son récepteur au travers d'un *canal* (...), le récepteur « décodant » le message pour reconstituer l'idée qu'il contient. Il faut déjà le langage pour former une pensée ! La pensée ne précède pas le signe, elle est langage et dialogue intérieur, donc rapport à l'autre » (op. cit., p. 20-21). Pour mener à bien son projet, Eraly passe par une redéfinition des conceptions traditionnelles du sens, de la signification, ainsi que de l'expression et de la représentation. C'est ce travail qui m'intéresse parce qu'il fournit un étayage actualisé, cohérent et homogène à l'orientation vers un mode d'analyse alternatif du texte de l'entretien. Ce mode d'analyse, comme le suggère l'hypothèse théorique formulée au terme du second chapitre, présuppose un statut de l'entretien, et du texte qui en est issu, comme relevant d'une pratique sociale parmi d'autres. Le travail d'Eraly fournit les principes de son opérationnalisation, relativement à la construction des représentations dans et par le discours. Dans la mesure où cet auteur s'intéresse à l'élaboration d'une théorie sociale de la communication, la première partie des développements auxquels il procède sont d'abord consacrés à une réorientation des concepts traditionnels en usage dans ce domaine.

### **Qu'est-ce que communiquer, selon Eraly ?**

En suivant Eraly, nous allons partir du postulat que « toute communication est une interaction ; il en résulte qu'une théorie de la communication s'inscrit nécessairement dans une théorie de l'interaction » (op. cit., p. 28). Ce premier postulat a des implications. Il va conduire Eraly à examiner successivement et attentivement différentes formes d'interaction qui composent, comme il le dit, la texture même de toute vie sociale ; l'interaction matérielle, l'interaction compréhensive, l'interaction expressive puis finalement l'interaction verbale. Chacune de ces formes conserve les propriétés fondamentales de celle qui la précède tout en intégrant de nouvelles formes de médiations. En m'appuyant toujours sur Eraly, je

vais les examiner afin d'éclairer ce qui, dans cette vision, constitue le socle sur lequel vient s'inscrire la communication.

### *L'interaction matérielle*

L'interaction matérielle désigne ce qu'on pourrait nommer les produits réifiés de l'action humaine, c'est-à-dire sa trace matérielle qui contraint l'action des agents ou l'oriente. On pourrait donner l'exemple d'un promeneur dans une ville, dont les déplacements sont sans cesse contraints ou guidés par le dessin des rues, la largeur des trottoirs, c'est-à-dire, d'une manière générale, par l'aménagement de la circulation des divers usagers dans l'espace urbain. Il n'y a dans ce cas aucune recherche du sens des actions qui ont produit ces traces, aucune communication entre les agents, mais les uns et les autres réagissent et agissent en fonction de ces traces matérialisées de l'activité d'autres agents.

### *L'interaction compréhensive*

Contrairement au type précédent, l'interaction compréhensive désigne le fait que « les agents cherchent à reconnaître les intentions des autres afin d'anticiper leurs actions et de s'y ajuster » (op. cit., p. 50). Cette forme de compréhension prend sa source dans ce que Erly nomme l'expressivité naturelle, c'est-à-dire, en-deçà de la communication, le fait qu'un comportement manifeste inévitablement quelque chose des dispositions affectives et pratiques de l'agent. L'expressivité n'exige, « ni la conscience de soi, ni le langage, ni la représentation » (op. cit., p. 34) parce que c'est le corps qu'elle implique au plus haut degré, en ce sens où, selon Taylor (op. cit.) également, l'essentiel de notre capacité à nous ajuster aux autres ou à simplement participer à une vie commune est incorporé, inscrit dans nos manières d'être, nos postures ou nos gestes. Je n'ai pas besoin de prévoir ou d'anticiper l'attitude de déférence à adopter face à mon chef, je l'adopte sans même en avoir conscience ou sans même connaître les termes qui servent à nommer une telle attitude. Et mon interlocuteur lui aussi comprend ce comportement et s'y ajuste sans qu'intervienne entre nous la communication verbale et, pour chacun de nous, la conscience de ce qui est en train de se vivre et de s'éprouver. Ce flux continu d'ajustement des actions les unes aux autres est possible parce que ces actions sont typifiées. On retrouve là la préoccupation de Berger & Luckmann à propos de l'interaction sociale considérée comme un élément fondamental, caractéristique de la *réalité* : « l'expressivité humaine est capable d'objectivation c'est-à-dire qu'elle se manifeste elle-même en tant que production de l'activité humaine et est accessible à la fois à ceux qui en sont les auteurs et aux autres hommes comme élément d'un monde commun » (op. cit., p. 51-52).

### *L'interaction expressive*

La communication suppose, de la part d'un agent, la manifestation d'une intention orientée vers l'action d'un autre agent dont sa propre action va dépendre. Par contraste à ce qui se passe dans l'interaction compréhensive, les échanges dans l'interaction expressive ne dépendent plus des inférences mutuelles mais d'une expression ostensive, c'est-à-dire adressée sous la forme d'un geste ou d'une manifestation affective. Cette dernière n'est pas un simple état éprouvé ; elle est, dans l'interaction expressive, partie d'un message orienté vers autrui. Lorsqu'un geste ostensif devient conventionnel, il limite les inférences mutuelles et s'enracine dans des formes de vie. Eraly les nomme des *illactions* (op. cit., p. 53).

### *L'interaction verbale*

C'est sur ce terreau primaire des interactions compréhensive et expressive qu'il faut, selon Eraly, inscrire l'interaction verbale. Sa perspective est génétique et, dans la suite de son ouvrage, il va mettre en scène « une société minimale hypothétique », non pas pour se risquer à poser une théorie sur les circonstances de l'apparition du langage, mais pour s'interroger d'une manière qu'il juge légitime, « *sur les formes générales d'une théorie de l'origine et sur les enjeux d'une telle théorie pour la conception plus générale du langage* ». (op. cit., p. 114). Et son argumentation à cet égard rejoint la description historique que nous a fournie de Mauro lorsqu'il a montré comment les linguistes, en s'interdisant toute spéculation de cet ordre afin de préserver leur objet, ont du même coup évacué toute possibilité de construire une théorie du signifié. Mais ce n'est pas le débat dans lequel je souhaite à nouveau entrer. Ce que l'on peut utilement ressaisir dans cette perspective, ce sont les propositions que développe Eraly à partir de l'idée centrale que « l'être humain est social bien avant d'être locuteur » (op. cit., p. 145) et qu'ainsi ils (les êtres humains) « se comprennent originellement non par ce qu'ils disent ou représentent mais par ce qu'ils font et ce qu'ils montrent (...) c'est pourquoi le sens et la signification précèdent le langage et en conditionnent la genèse » (op. cit., p. 145). Autrement dit, le mot, l'énonciation ne remplacent pas l'expression et la compréhension tacite qui sont au fondement des échanges, ils permettent leur complexification tout en demeurant avant tout un mécanisme d'orientation de l'attention d'autrui.

### *La représentation*

Le langage permet ainsi « de rendre un objet présent pour les autres, donc de créer une situation commune et de déclencher une réaction sociale à cette situation » (op. cit., p. 157). C'est pourquoi, s'agissant de la représentation, Eraly ne retire rien de sa thèse sur le langage : « au lieu de faire du langage une manifestation de la faculté plus générale de représentation, il importe de faire de la représentation mentale une manifestation plus spécifique du langage en l'inscrivant dans une interaction expressive potentielle » (op. cit., p.

193). Ainsi, dans la conception d'Eraly, la représentation, qu'elle soit verbale ou mentale, est un acte et non une chose ; un acte que le cerveau a la capacité de produire et reproduire et non une chose qui serait déposée dans l'esprit et à l'origine de l'action. En citant Merleau-Ponty et Wittgenstein, Eraly affirme ainsi que la pensée n'a rien d'intérieur, « elle n'existe pas hors du monde et hors des mots. Ce qui nous trompe là-dessus, ce qui nous fait croire à une pensée qui existerait pour soi avant l'expression, ce sont les pensées déjà constituées et déjà exprimées que nous pouvons rappeler à nous silencieusement et par lesquelles nous nous donnons l'illusion d'une vie intérieure. Mais en réalité, ce silence prétendu est bruisant de paroles » (Merleau-Ponty (1945), pp. 246-247, cité par Eraly, op. cit., p. 205). La représentation, en inaugurant la référentialité ne s'affranchit pas pour autant de la dimension expressive du langage, c'est-à-dire de sa faculté première à manifester des intentions ; c'est pourquoi « évoquer un objet, c'est y faire référence dans le contexte d'un acte social spécifique » (op. cit. p., 212). Autrement dit, si la représentation permet de construire des objets absents pour en faire des objets partagés, c'est toujours dans le cadre d'une énonciation donc d'une interaction. C'est exactement le même problème que relève Récanati : « si le représentationalisme, (au contraire), identifie le sens d'un énoncé avec ce qu'il représente, c'est parce qu'il fait abstraction de la dimension pragmatique du discours, et essaie de rendre compte de la «représentation» des choses par les signes sans recourir au fait que les signes sont utilisés, dans une situation de communication, pour représenter ces choses » (1979, p. 8).

Ce que Eraly nomme ensuite l'individualisation des êtres et des choses étaye les propositions de B & L quant au rôle du langage dans la construction sociale de la réalité. On se souvient en effet que, selon ces auteurs, la réalité se construit fondamentalement selon des processus complexes. L'objectivation est l'un d'eux, et il est rendu possible par le langage. Le langage possède ainsi deux propriétés essentielles, il « fournit la possibilité de l'objectivation continue de l'expérience » (op. cit., p. 57-58) en même temps qu'il typifie ces expériences et permet leur classification dans des catégories élargies. Eraly, en insistant sur la distinction entre perception, perception anticipée et représentation, montre comment l'unité des êtres et des choses n'est pas donnée dans l'expérience tacite mais résulte du langage : « dans l'expérience tacite, les choses se dévoilent sous la forme d'objets typifiés, de noyaux de propriétés anticipées par l'agent dans le cours de ses actions » (op. cit., p. 217). Ce qui veut dire que la perception que nous avons des objets demeure tributaire des actions exercées sur eux, ce qui distingue les propriétés pertinentes pour telle action en rejetant dans l'ombre celles qui ne le sont pas. C'est l'unité du mot, selon Eraly, qui permet de concevoir l'unité de la chose. Mais il faut dès lors renverser le raisonnement qui fait du mot l'expression d'un concept, « le concept, et donc l'individualité de la chose typique (...) ne précède pas le mot et ne peut donc expliquer son usage. Le concept est le mot lui-même dans

la diversité potentielle de ses usages référentiels » (op. cit., p. 217). Autrement dit, seule la conception qui voit dans le langage un comportement social et coopératif permet de rendre compte de sa propriété d'objectivation et de typification de l'expérience et sa participation à la constitution de ce que B & L nomment un stock social de connaissances. Il faut insister sur la dimension irréductiblement sociale de la constitution des êtres et des choses ; ce n'est pas pour un sujet isolé dans son intériorité que le langage crée des choses et des être unifiés, c'est pour soi-même et pour autrui, dans la mesure où le langage est lui-même un espace public.

Selon Eraly, c'est parce que les êtres et les choses sont constitués linguistiquement et socialement qu'ils acquièrent une individualité stabilisée qui leur permet d'entrer ensuite dans des narrations : « en individualisant et en stabilisant des portions de l'expérience vécue, le langage fournit l'infrastructure naturelle de tout événement » (op. cit., p. 227). L'évocation d'objets absents, la possibilité de la narration d'événements de plus en plus complexes affranchissent l'interaction de la perception en la rapportant à des objets et situations abstraites, construites et mises en scène par le langage.

### **Analyser l'entretien comme une pratique sociale**

Les choix théoriques qui précèdent se résument en un certain nombre de principes généraux qui vont guider l'analyse de l'entretien. Je me contente de les exposer car les conceptions qu'ils font valoir ont déjà été développées et seront reprises au terme de l'analyse.

- On peut considérer l'entretien comme une action dialogique, c'est-à-dire, en référence à Taylor, une action « effectuée par un agent intégré, non individuel. Cela veut dire que, pour ceux qui y sont impliqués, l'identité de cette action en tant qu'action dialogique dépend essentiellement du fait que la position d'agent est partagée. Ces actions sont constituées comme telles par une compréhension commune à ceux qui composent l'agent collectif » (1995, p. 563).
- Si on considère l'entretien comme une action, on attire l'attention sur le caractère fondamentalement intentionnel et interactif de la communication verbale, c'est-à-dire sur ce qui est visé et anticipé par le locuteur vis-à-vis d'un certain destinataire. Mais cette intervention intentionnelle n'implique, comme le dit Eraly (op. cit.), ni décision, ni rationalité, ni stratégie, ni représentation. C'est l'acte même de communication, dans son déroulement, qui se manifeste comme intention en acte et permet la constitution d'un monde intersubjectif.
- On peut dès lors s'attendre à ce qu'il manifeste des mouvements, des déplacements dans une temporalité qui est celle du parcours. Suivre ce parcours pour le lecteur-

chercheur-interviewer n'est pas sans imprévu, puisque son engagement dans les différents niveaux de cette action est sous-tendu par l'intrication des intentions des différents protagonistes dont le texte porte la trace. Cette idée est bien développée par Stroumza (2002) au travers de son interprétation de l'entretien comme pratique langagière.

- Quant au discours lui-même maintenant, il s'agit de ne pas s'appuyer sur la seule valeur référentielle des énoncés mais de chercher à dégager les processus qui contribuent à sa constitution. De ce fait, on ne peut plus extraire sans autre les mots de leur contexte en tant qu'élément d'une représentation. On est contraint à envisager leur signification en contexte, c'est-à-dire en présupposant que les signifiés de ces mots sont des pratiques, des habitudes, des façons de faire, toujours situées. Cette conception du sens (ou de la signification) maintenant bien établie met en échec l'illusion que le sens est inscrit dans le lexique. L'attention se porte ainsi sur le contexte, c'est-à-dire l'environnement physique, matériel et social, sur le co-texte, c'est-à-dire la position du mot et de la phrase dans le texte, et sur les différentes formes d'implication qui constituent autant de ressources construisant le sens d'un énoncé et orientant la manière de l'interpréter.
- Les énoncés sont produits à toutes fins utiles, c'est-à-dire, notamment, qu'ils sont adressés. Rien ne permet d'affirmer, par exemple, que les descriptions effectuées par l'interviewée demeurent les mêmes lorsqu'elle s'adresse à une collègue formatrice, à sa directrice ou aux étudiants.

Le texte, tel qu'il est présenté ci-dessous, est donc la transcription de l'entretien effectué dans la seconde étape de la phase exploratoire. En elle-même, la transcription a été faite sans précaution particulière, c'est-à-dire dans l'ignorance de la nécessité de tenir compte de marques énonciatives spécifiques. La ponctuation a été introduite à partir de la seule compréhension de sens commun, ce qui est parfaitement conforme à la logique de l'analyse de contenu. Au même titre, en effet que Bardin nomme « lecture normale » la première étape de l'analyse de contenu, la transcription que j'ai effectuée est le produit d'une « écoute normale » qui ne fait pas de la compréhension des paroles une action problématisée, mais au contraire une action spontanée.

La manière ensuite dont ont été découpés les extraits est, elle aussi, difficile à justifier. Ce sont des considérations pratiques, liées aux contraintes de la présentation qui peuvent éventuellement en rendre compte. Quoiqu'il en soit, cet aspect de la présentation du texte de l'entretien ne m'a pas paru comporter des enjeux tels qu'il faille lui consacrer un intérêt particulier.

Le texte est présenté dans son intégralité et dans sa linéarité. La dernière partie de l'entretien cependant n'y figure pas, parce que la démonstration que je souhaite effectuer se suffit de la partie du texte exposée ; cette dernière représente les trois-quarts de la totalité enregistrée et transcrite.

- 1 1. L – *Comment vous voyez, l'usage que vous pouvez vous-même faire de la théorie, quand*  
2 *je pense à la théorie je pense à des théories constituées, à des systèmes comme ça qui sont*  
3 *transmis par exemple dans les études puisque vous avez fait tout ce cursus d'études, donc*  
4 *vous êtes quelqu'un qui a eu accès fréquemment à la théorie, et comment vous vous avez fait*  
5 *ce lien, comment vous vous représentez ce rapport à la théorie, qu'est-ce que vous tirez de la*  
6 *théorie pour votre pratique, quel lien ça peut faire et aussi, en tant que formateur, comment*  
7 *vous retransmettez, enfin disons comment vous êtes orientée, d'une certaine façon, c'est-à-*  
8 *dire, que vous devez avoir une certaine idée de la manière dont la théorie est utilisable dans*  
9 *la pratique et certainement que ça se lit dans votre façon ...*
- 10 A – *Moi pour ma profession à moi je pense que c'est l'élément essentiel le lien entre la*  
11 *théorie et la pratique...*

Deux éléments majeurs apparaissent dès le début de l'entretien : A parle en son nom propre et ceci dans le contexte professionnel qui est le sien. Cette insistance dans les tous premiers mots (*moi, ma, moi*) marque d'emblée le cadre à l'intérieur duquel la problématique du lien théorie-pratique est pertinente pour A. L'entrée en matière de L ouvrait pourtant plusieurs voies à explorer malgré la restriction posée concernant ce que peut être la théorie (*des théories constituées, des systèmes comme ça – qui sont transmis, dont on fait usage, l'accès à la théorie par les études*). Dans une première proposition, L sollicitait A en tant qu'étudiante dans un cursus d'étude, ce qui dessine un schéma où la théorie, ce sont les études et la pratique, celle de A en tant qu'étudiante (*vous êtes quelqu'un qui a eu accès fréquemment à la théorie*). Dans une seconde proposition, L sollicitait A toujours comme étudiante à l'université, mais également comme responsable de formation, selon un schéma légèrement différent où la théorie, ce sont *des théories constituées, des systèmes transmis* et la pratique, celle de formatrice. Dans l'entrée en matière, L marque une distinction entre ces deux positions possibles (*... qu'est-ce que vous tirez de la théorie pour votre pratique, quel lien ça peut faire et aussi, en tant que formateur...*). Lorsque A prend la parole, elle ne s'empare en fait d'aucune de ces deux possibilités mais instaure un autre schéma ; la théorie devient celle dispensée par l'école aux étudiants dont elle est responsable, et la pratique, celle des étudiants (*évidemment*) en stage. A va tenir cette position durant la plus grande partie de l'entretien, jusqu'à ce que L la sollicite à nouveau sur le plan de sa pratique d'étudiante vis-à-vis de l'enseignement académique.

Dans ces premières paroles, A opère également une autre modification. Si dans l'entrée en matière il est d'abord question de théorie, le rapport de la théorie à la pratique n'intervenant qu'ensuite, A se centre, quant à elle, immédiatement sur le lien théorie-pratique qui devient une entité en soi, un *élément*. Elle n'entre pas en matière, à ce stade du moins, sur ce que peut être la théorie ; elle pose un objet pour la discussion, objet dénommé ou renommé lien théorie-pratique, ce qui n'est pas exactement une formulation utilisée par L dans l'entrée en matière. De ce fait, le lien théorie-pratique devient son objet, un objet posé dans la discussion à son initiative. A le connaît, ou du moins, c'est quelque chose de repérable, de situé, puisqu'elle l'évalue comme essentiel pour sa profession. Cela est si clair qu'il n'est pas nécessaire de s'y attarder : A enchaîne immédiatement comme si ce qu'elle a proposé a valeur de postulat.

- 13 2. A. – ... *alors où est-ce que je le vois le mieux par rapport à l'étudiant, c'est dans ce que*  
14 *nous appelons l'enseignement clinique individualisé...*

L'objet est posé si clairement qu'A peut le voir, le considérer et se questionner comme il lui convient à son sujet. Ce questionnement à haute voix a une allure un peu didactique qui confirmerait le fait que A s'est totalement approprié, a formaté l'objet au centre de la discussion. La forme interrogative confirme l'identité de formatrice que A souhaite assumer en convoquant à nouveau le contexte professionnel (... *par rapport à l'étudiant...*) au sein duquel elle suggère que cet objet est repérable en plusieurs lieux institués de la formation. Elle retient un lieu spécifique à l'intérieur duquel le lien théorie-pratique est en cause. Mais cet enchaînement est marqué par le passage du *je* au *nous*, un *nous* qui est redoublé de la même manière que le *je* dans le premier extrait. On peut supposer que A parle alors en tant que membre d'une corporation qui possède des outils institutionnels spécifiques pour accomplir son travail.

- 15 3. A. – ... *je ne sais pas si vous en avez déjà entendu parler, ça vous dit rien du tout, si vous*  
16 *voulez c'est une forme d'enseignement qui est ce qu'elle est, qui vaut ce qu'elle vaut, mais*  
17 *qui est extrêmement importante je pense...*

Ces outils sont si spécifiques qu'elle envisage que son interlocutrice puisse ignorer ce dont il s'agit, précisément parce qu'elle ne fait pas partie de la même communauté professionnelle. Elle détermine ainsi, en le distinguant, son domaine d'expertise. Remarquons maintenant que le début du discours de A examiné plus haut est fait dans un style narratif qui s'interrompt ici pour faire place à un discours direct, adressé à l'interviewer. Ce mouvement modifie la configuration des rôles : de questionneuse, L devient questionnée et ce questionnement vise à vérifier si L possède une certaine connaissance. Ce renversement des rôles émerge dans l'action langagière en cours, il tend à

confirmer les constats précédents relatifs à la maîtrise à la fois du thème et du déroulement de l'entretien lui-même par l'interviewée. La manière dont A enchaîne ensuite sur les questions posées à L laisse penser que la réponse de cette dernière est négative (elle ne sait pas ce qu'est l'enseignement clinique individualisé). La forme de la question de A laisse entendre que son interlocutrice pourrait cependant en avoir entendu parler, ce qui pourrait se comprendre comme une référence à l'interconnaissance entre les deux interlocutrices de la même façon que L s'y est référée dans son entrée en matière. Cet aspect est renforcé par le « *si vous voulez* » qui introduit l'explication longue dans laquelle va se lancer A. Cette formulation suggère que l'explication offerte est personnalisée, fournie en référence expresse à la demande de L ainsi qu'au contexte de l'interaction. Les premières propositions concernant cette « forme d'enseignement » se présentent sous la forme d'une évaluation (... *qui est ce qu'elle est, qui vaut ce qu'elle vaut...*). Cette évaluation est introduite avant que soit décrite la forme d'enseignement en question. On peut supposer à nouveau que c'est la référence au contexte de l'interaction qui suscite cette sorte de prévention. Il y a implicitement la référence à l'enseignement universitaire parmi les autres formes possibles d'enseignement auxquelles peuvent se référer d'une manière conjointe les deux interlocutrices. L'enchaînement manifeste cette mise en perspective plus large que A a opérée avec le terme « *forme* » en soulignant par modalisation son importance dans le contexte professionnel qui est le sien.

18 **4.** A. - ... *c'est-à-dire que tous les étudiants font une partie de leur expérience évidemment*  
19 *en stage dans différents lieux de stage. Comme on disait avant moi je suis plutôt axée sur*  
20 *l'hôpital et un de mes domaines, c'est la médecine, un autre c'est la neurochirurgie. Alors*  
21 *ça veut dire que moi, si vous voulez, quand les étudiants sont en stage soit dans l'un soit*  
22 *dans l'autre domaine, je passe un certain nombre de matinées, ils ont des stages à peu près*  
23 *de 10 à 12 semaines et je passe en moyenne 3 à 4 matinées avec chacun, donc, là je vais le*  
24 *matin, c'est des étudiants qui ne sont pas des débutants quand même, quoique ça peut quand*  
25 *même arriver, c'est vrai que la relation se fait depuis le début jusqu'à la fin des études, en*  
26 *fait. Alors ça veut dire que moi je vais le matin à 7 hrs avec eux, que j'écoute le rapport de*  
27 *la veilleuse etc. et puis qu'après l'étudiant a en charge un certain nombre de patients et que*  
28 *je vais avec lui, que je travaille avec lui et qu'après on discute sur un document d'évaluation*  
29 *avec des objectifs bien précis selon son stage et selon son lieu de stage et selon son niveau*  
30 *de formation et puis qu'on évalue tous les deux. Il y en a en tous cas un au terme de chaque*  
31 *stage et là c'est sûr que l'étudiant est tenu de répondre à un certain nombre d'objectifs, il y*  
32 *en a qu'il peut avoir en voie d'acquisition mais il y en a un certain nombre qu'il doit avoir*  
33 *acquis alors évidemment que ça dépend du niveau.*

A reprend ensuite un style narratif. La longue description qui suit est tout à fait explicite. A occupe sans ambiguïté sa position de formatrice. Elle hésite peu dans le choix des mots et dans les enchaînements, ce qui fait qu'elle semble très à l'aise. Elle parle à la première personne lorsqu'elle énumère la suite des tâches qu'elle effectue de manière générique auprès de l'étudiant dans les stages, mais son discours se confond également étroitement avec les exigences institutionnelles vis-à-vis des étudiants (... *et là c'est sûr que l'étudiant est tenu de répondre à un certain nombre d'objectifs...*), ce qui donne l'impression d'une adhésion non problématique entre rôle professionnel et vision personnelle.

Son propos s'organise à l'aide de connecteurs (*alors, donc*) qui ponctuent et mettent en relation des éléments d'ordres différents : des éléments structurels du contexte (*quand les étudiants sont en stage... ils ont des stages à peu près de 10 à 12 semaines...*) qui relèvent du dispositif institutionnel ; des actions professionnelles en première personne (*je vais le matin... j'écoute le rapport de la veilleuse... je vais avec... travaille avec lui...*), des commentaires correctifs, méta-discursifs (*c'est des étudiants qui ne sont pas des débutants quand même, quoique ça peut quand même arriver, c'est vrai que la relation se fait depuis le début jusqu'à la fin des études, en fait...*). Comme relevé précédemment, certains propos manifestent une forte intrication des actions personnelles et des structures institutionnelles (*il y en a (des objectifs) qu'il peut avoir en voie d'acquisition mais il y en a un certain nombre qu'il doit avoir acquis alors évidemment que ça dépend du niveau*). En effet, pour qu'un objectif soit institué « en voie d'acquisition », il faut que se déploie une action professionnelle singulière qui est l'évaluation de l'étudiant dont A est responsable.

36 5. A – ... Alors le lien théorie - pratique c'est vrai que, en première année, si on part  
37 chronologiquement c'est peut-être plus simple. En 1<sup>ère</sup> année on demande un certain nombre  
38 de choses qui sont les choses, les plus simples, je sais pas, mais il faut commencer par  
39 quelque chose donc on s'attend à ce que l'étudiant, au terme de la 1<sup>ère</sup> année, il ait acquis  
40 par exemple ce qu'on appelle les soins de base (c'est...) et puis un certain nombre de soins  
41 qu'on appelle soins thérapeutiques simples (c'est-à-dire...) des choses relativement  
42 courantes, qui ne demandent pas des connaissances extraordinaires. Alors le lien théorie -  
43 pratique là, il y a toujours un contenu théorique qui est donné à l'école qui est un contenu de  
44 base, ensuite un premier lien qui est effectué à l'école, toujours dans des ateliers pratiques,  
45 c'est-à-dire que les étudiants sont censés mettre en pratique, soit entre eux selon les soins,  
46 soit vis-à-vis de mannequins, un certain nombre de gestes, pour pouvoir après les mettre en  
47 pratique dans la réalité, c'est-à-dire dans leur lieu de stage. Est-ce que c'est clair comme  
48 ça...

Dans cette première partie de sa description, il n'est question ni de théorie, ni de pratique, ni de lien ou rapport théorie-pratique. Cette dernière expression survient comme un élément extérieur que A réintroduirait parce qu'il fait l'objet de l'entretien et non parce qu'il lui sert à exprimer quelque chose dans la description de son travail. Elle semble le saisir comme un outil de lecture ad hoc de son activité professionnelle, qu'il s'agit de mettre en œuvre à l'intention de L, c'est-à-dire pour le temps de l'entretien. A deux reprises, dans cet extrait, le discours construit ce que l'on pourrait nommer une mise en scène thématique concernant le lien théorie – pratique. Ces mises en scène sont introduites de la manière récurrente déjà observée précédemment par le connecteur *alors*. Elles interviennent d'une manière contrastée avec les énoncés précédents puisque le discours en première personne disparaît au profit de formes à la troisième personne ou de formes passives. Ce qui apparaît ici c'est la manière dont A configure l'objet comme un objet institutionnel, en dehors de l'action des différents agents qui agissent dans l'institution ; que ce soient les étudiants ou les formateurs, voire les professionnels du terrain ou les concepteurs des objectifs de stage. C'est ce qui fait du lien théorie-pratique un outil réflexif, méta-situationnel, qui apparaît comme extérieur aux situations décrites.

Par ailleurs, si dans l'extrait qui précède, l'action professionnelle est mise en avant, elle semble plutôt servir à la contextualisation du développement ultérieur sur le lien théorie-pratique. Lorsqu'il est question de ce dernier, ce ne sont plus des actions assumées par A qui sont nommées, mais des énoncés à valeurs générales prescriptives (*on demande un certain nombre de choses, on s'attend à, il y a toujours un contenu théorique qui est donné par l'école, les étudiants sont censés...*). Si cet extrait se termine par une question apparemment adressée à L et visant à vérifier la conformité du discours aux attentes de l'interviewer, en réalité A enchaîne immédiatement sans attendre de réponse. Sa question cependant, semble fonctionner comme la clôture d'une première proposition.

50 6. A – *Et puis alors je dirais que le lien théorie - pratique aussi, ce qui me paraît très*  
51 *important c'est que, il y a différents..., est-ce que c'est des niveaux ou est-ce que c'est des*  
52 *domaines, je ne sais pas, il y a des choses qui sont des choses qu'il faut avoir comprises, de*  
53 *l'ordre tout à fait théorique par exemple, tout ce qui est de l'ordre de la physiologie,*  
54 *comment marche le corps humain, l'étudiant doit avoir un certain nombre de connaissances*  
55 *quand même de base, je veux dire, si par exemple, il fait une prise de sang pour une*  
56 *glycémie, le taux de sucre sanguin, il doit savoir par exemple quelles sont les hormones qui*  
57 *régissent la glycémie sanguine, quel est le taux normal de la glycémie, des choses comme ça,*  
58 *des choses de base qu'il doit avoir comprises lui ou elle, et puis faire ensuite ces gestes.*  
59 *Donc ça c'est les connaissances, je dirais, les connaissances pures, il y les connaissances*  
60 *des gestes, alors c'est ce dont je vous parlais avant c'est-à-dire qu'il y a un cours à l'école*

61 *ensuite il y a une première pratique à l'école toujours, s c'est-à-dire dans un milieu « sécuritaire »*  
62 *enfin pas trop compliqué pour qu'il puisse faire les gestes soit vis-à-vis d'un mannequin, soit*  
63 *vis-à-vis d'un collègue, donc une 1<sup>ère</sup> appréhension des gestes et puis après alors ça se fait*  
64 *dans un milieu qui est vraiment le milieu professionnel, donc avec tous les aléas que ça veut*  
65 *dire, c'est-à-dire est-ce qu'il y a des imprévus, est-ce que le patient ne réagit pas comme*  
66 *l'élève pensait, enfin tout ce qu'il faut prendre en compte... Et puis il y a encore l'autre niveau*  
67 *qui est tout l'aspect – non il y a encore d'autres niveaux – l'aspect relationnel, c'est-à-dire*  
68 *qu'au début on apprend des choses relativement simples, du genre dire bonjour, se*  
69 *présenter, dire qui on est, ce qui est par forcément très facile quand on est étudiant parce*  
70 *quand est pas très bien dans ses baskets et puis bon face à une personne de 80 ans dire je*  
71 *suis élève, c'est moi qui vais m'occuper de vous, voilà ... Alors tout cet aspect-là et puis*  
72 *après ça se complexifie alors tout se complexifie, c'est-à-dire tant les connaissances*  
73 *théoriques que la connaissance des gestes que la connaissance de l'aspect relationnel que la*  
74 *connaissance je dirais, de par exemple toute la gestion du travail en équipe aussi, tous ces*  
75 *différents aspects-là partent de choses très simples à la base et puis se complexifient jusqu'à*  
76 *ce qu'on voit la totalité après en dernière année, finalement. Donc le lien se fait*  
77 *constamment de l'école à la pratique.*

Ce qui commençait à se dessiner dans l'extrait no 5, et que j'ai nommé une mise en scène thématique, s'affirme ici d'une manière plus complexe. Dans l'extrait précédent, A posait les « contenus théoriques » dispensés à l'école, puis un « premier lien », toujours à l'école, puis la « mise en pratique » dans les lieux de stage. Dans cet extrait, A opère soudainement quelque chose comme une boucle rétroactive ou une reprise réflexive sur son propre exposé « *Et puis alors je dirais que le lien théorie - pratique aussi, ce qui me paraît très important c'est que, il y a différents, est-ce que c'est des niveaux ou est-ce que c'est des domaines, je ne sais pas...* » qui marque plus fortement qu'ailleurs l'intrication de la pensée et du discours. Comme si son propre exposé antérieur avait ouvert ou stimulé une voie nouvelle dans la réflexion, dont rien ne permet de supposer qu'elle préexistait dans sa vision de départ. L'organisation syntaxique de ce bref énoncé se distingue par la rupture, l'enchaînement sur une question, puis sur une réponse à la question « *... je ne sais pas...* » qui donne une allure « dialogue avec soi-même » dont l'interviewer est le témoin en même temps que l'occasion. Mais c'est essentiellement l'apparition du *je* qui marque véritablement l'instauration d'un plan ou d'un niveau distinct de ce qui précède.

Une mise en ordre supplémentaire est alors effectuée : elle se présente sous la forme d'une théorisation spontanée. Les notions centrales de cette théorisation relative au lien théorie-pratique sont les « niveaux ou domaines » qui correspondent aux « connaissances pures ou théoriques », « connaissances des gestes », « connaissances de l'aspect

*relationnel* », « *connaissance de la gestion du travail en équipe* ». Ce que A, en tant qu'acteur-locuteur, assume en première personne, c'est l'opération de théorisation qu'elle met en œuvre dans le discours à mon intention (... *ce qui me paraît important...*), c'est-à-dire à propos de l'objet qui constitue l'enjeu commun. Elle le fait avec les matériaux institutionnels (... *l'étudiant doit savoir... il doit avoir compris... au début on apprend...*) d'une manière très imagée parce qu'elle reprend les questions qu'il convient de se poser dans telle ou telle situation (*quel est le taux normal de la glycémie ?... est-ce qu'il y a des imprévus ?...*). On peut supposer qu'elle renomme ces éléments dans une perspective probablement inédite. Ce qui permet de dire que le discours s'organise autour de notions centrales, c'est l'apparition de définitions ou illustration (... *par exemple...*) qui suit l'introduction de chacune d'elles et les explicite. Les indices de ce travail de construction en situation discursive sont les nombreux organisateurs textuels (*et puis, alors, donc*) qui ponctuent le discours ainsi que les modalisateurs verbaux (... *je dirais... je ne sais pas... je veux dire...*). Certains éléments méta-discursifs marquent l'aspect indexé de la construction (... *alors c'est ce dont je vous parlais avant...*) ou, sous un autre angle, dans le cours de la réflexion (... *non il y a encore d'autres niveaux...*). La référence au lien théorie-pratique marque très clairement l'ouverture et la clôture de ce que j'ai appelé la mise en scène thématique ou théorisation spontanée. Mais on remarquera que la clôture n'entérine pas les distinctions faites juste auparavant dans le discours ; le schéma reste identique à celui présenté avant que ne soient effectué le travail de complexification : la *théorie* = l'*école*, la *pratique* = le *stage*.

80 7. A - *Alors dans les cours bien sûr que tous les enseignants je pense essaient de donner un*  
 81 *maximum d'exemples et puis d'illustrer en disant ce que je vous dis là c'est dans telle visée,*  
 82 *c'est dans telle optique, vous risquez de rencontrer ça (autres exemples...) qu'est-ce que ça*  
 83 *veut dire pour vous au niveau des soins, à quoi est-ce que vous devrez être attentif, qu'est-ce*  
 84 *que vous devrez observer, l'observation c'est quelque chose de cardinal pour une infirmière*  
 85 *alors on y revient beaucoup. A travers l'observation qu'est-ce que ça veut dire d'avoir des*  
 86 *jambes enflées ou d'avoir des ulcères variqueux alors donc on remonte à la théorie donc on*  
 87 *fait sans arrêt ce lien soit en partant de la théorie et en allant vers la pratique, soit en se*  
 88 *basant sur la pratique donc au niveau des cours ou au niveau de la pratique même quand ils*  
 89 *sont en stage, de dire bon bien voilà, là vous avez observé telle ou telle chose, à quoi est-ce*  
 90 *que ça vous fait penser, qu'est-ce que vous pouvez me dire d'autre et là on remonte, on va*  
 91 *soit dans un sens soit dans l'autre, donc inductif, déductif, enfin je ne sais pas, il y a des gens*  
 92 *qui font des grandes théories là-dessus je ne me suis pas beaucoup préoccupée de la chose*  
 93 *mais voilà, dans les deux sens. Ça c'est l'aspect, je dirais assez facile...*

Toujours avec la ponctuation particulière qui commence à apparaître comme un style propre de construction du discours, A remet à l'examen les deux espaces qu'elle avait distingués précédemment d'une manière apparemment non problématique (... *de l'école à la pratique...*). Elle explicite ce qui se passe (... *dans les cours...*), c'est-à-dire à l'école où, selon elle, la référence à la *pratique* est constante sous la forme d'*exemples* donnés par les enseignants. Comme auparavant, elle use de la forme interrogative qui met en scène l'enseignant dans son cours lorsqu'il s'adresse aux étudiants. Elle effectue au passage un commentaire évaluatif concernant une technique spécifique pour l'exercice professionnel. Elle reprend ensuite, sous une autre description, la même situation brève qu'elle vient de mettre en scène et c'est à ce moment-là qu'elle fait usage des termes *théorie*, *pratique* et *lien théorie-pratique*. Elle utilise également les termes *inductif*, *déductif*, ce qui constitue une référence manifeste à l'interconnaissance entre interviewer et interviewée, termes qu'elle met à distance en soulignant l'inutilité d'une réflexion sous cette perspective dans le contexte qu'elle dépeint. L'ensemble de ce mouvement modifie alors le schéma qu'elle avait fait valoir jusque-là. D'une schématisation qui pose : *l'école = la théorie* et *le stage = la pratique*, elle passe à : *l'école = un va et vient entre théorie et pratique*, *le stage = un va et vient entre théorie et pratique*.

Mais la sorte de complexification de sa première proposition qu'elle introduit ainsi, elle la commente paradoxalement en disant « *ça c'est l'aspect assez facile* », ce qui a fonction d'annonce pour ce qu'elle va développer ensuite.

96 **8. A.** – *et puis il y a des moments-clés dans l'apprentissage de l'étudiant, par exemple, pour*  
97 *faire ce lien et bien comprendre que par exemple un patient qui est un insuffisant cardiaque,*  
98 *il risque de se présenter avec un certain nombre de symptômes qui sont tels et tels, à un*  
99 *moment donné ça arrive, quand l'étudiant a déjà une représentation de ce que c'est que le*  
100 *cœur, de ce que c'est que la circulation sanguine et puis qu'il a à peu près compris comment*  
101 *ça marche normalement. Après il peut greffer quelque chose qui est de l'ordre de l'anormal,*  
102 *du pathologique et puis il l'observe en pratique et c'est là qu'il fait le lien : normalement*  
103 *voilà chez moi, ça se passe pas comme ça parce que ça marche bien, chez quelqu'un chez*  
104 *qui c'est pathologique voilà ce que ça peut donner. Une fois que l'étudiant a vu, en tous cas*  
105 *pour moi c'était beaucoup comme ça mais je crois que pour la majorité des étudiants c'est*  
106 *aussi comme ça parce que souvent ils le disent en fin de stage, ils disent, eh bien c'est vrai*  
107 *maintenant que j'ai vu telle et telle pathologie maintenant je n'oublierai plus, c'est bon,*  
108 *c'est compris maintenant alors le lien, la boucle est bouclée là, ça forme là le tout et ça je*  
109 *dirais que c'est encore quelque chose de relativement facile, je trouve, c'est un lien qui se*  
110 *fait indubitablement et à la fin des études, tous les étudiants l'ont fait par rapport à la*  
111 *plupart des pathologies courantes, bien sûr qu'il y a toujours des pathologies*

112 *extraordinaires mais ça après on relie par rapport à ce qu'on connaît déjà et puis on fait,*  
113 *comme quand on est enfant, on commence à avoir quelques petites connaissances puis après*  
114 *on bâtit comme ça, de plus en plus, on empile les briques.*

Le rôle de metteur en scène que A paraît avoir adopté s'illustre, une fois encore, dans cet extrait. A opère une sorte d'arrêt sur image dans le fil de la narration : elle présente « *un moment-clé* » qu'elle sélectionne à partir de sa position d'observatrice privilégiée de l'étudiant (au sens générique). Elle construit sous mes yeux la situation emblématique dans laquelle, indubitablement selon elle, « *le lien se fait* », « *la boucle est bouclée* ». Il semblerait que cette sorte de resserrement de l'observation de l'objet *lien théorie-pratique* que A déploie, nécessite la mise en œuvre de trois plans distincts dans cet extrait du discours. Le premier plan comprend une introduction concernant « *les moments-clés* » et une présentation de la situation marquée par l'insistance sur son statut d'exemple. La narration noue une intrigue « *... à un moment donné ça arrive...* » qui aboutit à l'événement central que A présente comme la concrétisation ou la réalisation du lien. Le passage de la narration à l'événement est marqué par le discours direct : A se met à la place de l'étudiant et parle en première personne. Ce qu'elle décrit est proprement un lien au sens où, en deux propositions distinctes « *normalement voilà chez moi ça se passe comme ça parce que ça marche bien* », puis « *chez quelqu'un chez qui c'est pathologique voilà ce que ça peut donner* », elle pose ce qu'elle nomme des « *représentations* » de l'étudiant qui, tout d'abord distinctes, sont mises en lien par une énonciation qu'elle attribue à l'étudiant. Si l'on suit A, le lien est ici l'articulation de deux représentations, de deux savoirs qui se fondent en un, ce que la formulation imagée : « *la boucle est bouclée* » manifeste clairement. Cette attribution semble rendre nécessaire le second plan qui se présente comme une justification de l'affirmation que A vient de produire. A s'appuie ainsi à la fois sur son expérience propre : « *... en tous cas pour moi c'était beaucoup comme ça...* » et sur celle des étudiants dont ces derniers lui auraient souvent rendu compte : « *... parce que souvent ils le disent en fin de stage...* ». Pour restituer cette expérience qui ne lui appartient pas, elle fait à nouveau appel au discours indirect comme elle l'a fait fréquemment jusqu'alors pour mettre en scène les enseignants s'adressant aux élèves, les élèves et leur supposé questionnement face aux imprévus, etc. A clôt ce second plan qui fonctionne comme une démonstration en exposant le résultat du processus qu'elle vient de décrire : « *c'est bon c'est compris... la boucle est bouclée... ça forme là le tout...* ». Un troisième plan est ainsi introduit dans lequel A reprend la parole en son nom propre pour évaluer ce processus : « *je dirais... je trouve...* » et formuler ce que l'usage du *on fait* paraître comme des considérations générales, voire une ébauche de théorisation : « *... et puis on fait, comme quand on est enfant, on commence à avoir quelques*

*petites connaissances puis après on bâtit comme ça, de plus en plus, on empile les briques... »*

117 **9. A** – *Mais je dirais que le lien théorie - pratique qui me paraît le plus difficile et de plus en*  
118 *plus difficile, c'est tout l'aspect relationnel, le savoir-être, comme on disait il fut un temps et*  
119 *comme c'est plus tellement apparemment la mode de dire, mais moi je trouve que ça*  
120 *représentait quand même assez bien, par rapport à notre profession, savoir, savoir-être,*  
121 *savoir-faire eh bien c'est vrai que c'est quand même trois axes capitaux. Mais ça, tout*  
122 *l'aspect relationnel, je trouve que c'est extrêmement difficile parce que c'est amener des*  
123 *gens qui sortent de matu donc qui sont adultes sur l'état civil mais pas vraiment encore*  
124 *autrement, à devenir des gens qui soient des gens responsables, consciencieux, méticuleux,*  
125 *qui se posent des questions, au bout de 3 ou 4 ans d'études et puis ça je trouve que c'est pas*  
126 *du tout facile, c'est vraiment le plus dur, je trouve, donc pour moi et ça c'est une de mes*  
127 *grandes questions : je ne sais pas du tout à quel niveau on arrive ....*

A poursuit le travail de complexification qu'elle a initié antérieurement sur son premier schéma. Dans un extrait précédent, elle avait introduit une première mise en ordre en formulant : « ... en première année, si on part chronologiquement... » présentant ainsi le lien théorie-pratique comme un processus qui se déroule dans le temps, parallèlement au déroulement des études. Dans un extrait suivant, elle ajoute un autre élément en distinguant à l'intérieur de ce processus : « ... des niveaux ou (...) des domaines... » qu'elle hiérarchise en fonction de ce qu'elle estime être des degrés de difficulté en rapport avec le lien théorie-pratique. Elle examine ensuite le premier domaine, celui qu'elle a nommé : « *les connaissances pures* » ou « *les connaissances théoriques* » qu'elle qualifie d' « *aspect assez facile* ». L'extrait ci-dessus introduit donc d'une manière cohérente un autre domaine annoncé qu'elle met à l'examen, « *l'aspect relationnel* », qu'elle oppose au précédent sur l'échelle des degrés de difficulté : « ... *le plus difficile, de plus en plus difficile...* ». Pour développer son propos, elle fait référence à des concepts « *savoir, savoir-être, savoir-faire* » qui, selon elle, conviennent particulièrement à son univers professionnel, « *notre profession* ». Elle s'exprime cependant d'une manière ironique sur la pertinence de l'usage de ces derniers, « ... *le savoir-être comme on disait il fut un temps et comme c'est plus tellement apparemment la mode de dire...* ». L'ironie est suggérée par l'usage du passé simple dans l'expression « ... *il fut un temps...* » qui rappelle le mode du conte, c'est-à-dire la référence à un temps éloigné, depuis longtemps dépassé. Le « *mais* », ensuite, vient corriger cette première impression en suggérant que le passage à un vocabulaire différent, à la fois plus actuel et plus légitime, ne serait pas le produit d'une plus grande pertinence mais celui d'une « *mode* », ce qui lui permet de restituer aux termes qu'elle a proposés leur valeur référentielle dans l'environnement professionnel spécifique. Ce que A semble exprimer

ainsi, c'est l'adéquation de ces outils théoriques démodés aux besoins de son activité professionnelle quotidienne car ils lui permettent de repérer, au sein de l'ensemble des connaissances que l'étudiant doit acquérir, des espaces plus problématiques que d'autres. Ce qu'elle semble regretter, c'est le veto social posé sur l'usage de ces outils au profit d'autres qu'elle ne mentionne pas mais qui implicitement semblent moins efficaces.

Dans le commentaire d'un précédent extrait, j'avais fait remarquer que A usait des matériaux institutionnels pour élaborer la mise en scène thématique qu'elle présente à son interlocutrice. Par matériaux institutionnels, il faut considérer toutes les actions déployées par les différents acteurs convoqués par le récit<sup>2</sup>, qui se manifestent dans des rôles institutionnels (étudiants, enseignants, formateurs, patients). En tant qu'auteur du récit qui met en scène ces derniers, A semblait jusqu'alors manifester une adhésion non problématique à son rôle professionnel. Dans cet extrait en revanche, elle assume et met en avant, en tant que personne, une difficulté construite par la logique de la mise en scène thématique du lien théorie-pratique. La difficulté qu'elle décrit porte alors sur sa propre action d'évaluation des étudiants dans le domaine spécifique des « *connaissances relationnelles* ». C'est en effet par contraste avec la description de la première dimension posée (*les connaissances pures ou théoriques*) que A est amenée à s'exprimer sur ce qui ne va pas de soi sous la seconde dimension. C'est le resserrement du questionnement évaluatif en première personne qui manifeste, dans le discours, l'investissement personnel qui se loge dans ce que l'on peut nommer un écart entre prescription institutionnelle et activité réelle du formateur : « *...et puis ça je trouve que c'est pas du tout facile, c'est vraiment le plus dur, je trouve, donc pour moi et ça c'est une de mes grandes questions : je ne sais pas du tout à quel niveau on arrive...* ». Cette hypothèse est renforcée par la suite du discours (extrait suivant no 10) qui décrit les dispositifs institutionnels sur un mode qui tend plus à manifester leur insuffisance ou leur inaptitude à répondre à l'incertitude du formateur que leur valeur de moyen pour atteindre les objectifs prescrits. Le *je* disparaît pour faire massivement place à la neutralité du *on* ainsi qu'à l'énumération longue des outils de formation à disposition, ce qui tend, sur un mode paradoxal, à renforcer l'impression de l'incertitude de A face à l'apparente certitude de l'équipement institutionnel.

- 129 **10.** A – *Alors on voit bien sûr qu'il y a un tas de ... les gens changent pendant leurs études,*  
130 *ça c'est sûr, ça se voit, il y a une maturité qui se fait, c'est sûr que l'étudiant qui est à la fin*  
131 *de sa 1<sup>ère</sup> année, à la fin de sa 3<sup>ème</sup> ou 4<sup>ème</sup> année, il n'est plus le même, parce qu'il a vécu un*

---

<sup>2</sup> Tout au long de ce chapitre, j'utiliserai le terme récit sans précaution, au sens du Petit Robert, : relation orale ou écrite (de faits vrais ou imaginaires).

132 *certain nombre de choses, il a été confronté, il a été confronté à un tas de choses, c'est vrai*  
133 *que de toute façon le fait d'être confronté à des patients, à la souffrance, à la mort, ça ne*  
134 *peut pas passer comme de l'eau sur les plumes d'un canard, les gens doivent forcément*  
135 *travailler ces choses-là. Alors c'est sûr qu'ils ont toujours un tas de cours, un tas de*  
136 *séminaires, ils ont des sessions, des sessions de relations comme on appelle ça, donc ça, où*  
137 *on travaille l'aspect beaucoup plus relationnel, c'est-à-dire, on prend des exemples qu'ils*  
138 *ramènent de leur pratique où ils ont eu des difficultés, où ils ont dit par exemple, bon bien*  
139 *voilà ce patient-là il m'a raconté ça et puis je ne savais pas quoi en faire, etc. et on essaie*  
140 *d'élaborer, on essaie de faire des jeux de rôles, de travailler de différentes façons avec eux*  
141 *pour les faire avancer quoi. Et puis ils ont des sessions d'accompagnement du patient*  
142 *mourant et de ses proches, gestion de conflit, enfin un tas de choses. Alors c'est sûr qu'il y a*  
143 *un tas de gens qui développent tout un potentiel et tout un tas de capacités et il y en a, je ne*  
144 *sais pas s'ils changent vraiment, c'est-à-dire que je pense qu'il y a des changements qui sont*  
145 *relativement des changements de surface et je sais pas très bien, en dessous, ce qui se passe*  
146 *réellement. C'est un peu toute la problématique du changement, ça je trouve que c'est*  
147 *quelque chose qui est pas facile d'aborder.*

148 L - ... *et ça c'est quelque chose qui est évalué ?*

Sur l'enchaînement maintenant caractéristique de l'organisation de son récit, A commence une phrase qu'elle interrompt pour proposer une formule qui semble fonctionner comme expression résumée de ce qu'elle tente d'explicitier : « *les gens changent pendant leurs études* ». Si cette impression est déjà rendue implicite par l'interruption de la phrase précédente, elle est renforcée par l'usage du terme « *les gens* » alors que nous savons qu'il est question des étudiants. Dans le contexte, en effet, cette proposition prend l'allure d'une formulation générale et synthétique qui, si elle résume, ne permet de rendre compte ni de la spécificité, ni de la nature et de la consistance des changements qui intéressent A. Ce ou ces changement(s), « *ça se voit* » et ce qui se voit, c'est une différence : « *il n'est plus le même* ». Ce qui s'énonce ici très brièvement va s'avérer être une thématique centrale développée par A, qui la pose d'ailleurs explicitement au terme de son tour de parole. Mais préalablement, elle va exposer les raisons, selon elle, de ces changements, puis à nouveau décrire les dispositifs institutionnels aptes à les favoriser en usant, comme précédemment, d'exemples propres à illustrer ce qui se passe à l'intérieur de ces dispositifs. Contrairement à d'autres moments du discours où le procédé était identique, ici, la description est marquée par une sorte de scepticisme : « *... des sessions de relation comme on les appelle...* », « *... enfin un tas de choses...* » ou par des propositions si convenues qu'elles ont un air énigmatique : « *... on essaie (...) de travailler de différentes façons pour les faire avancer...* » ce qui rappelle les formules stéréotypées en vigueur dans le champ du développement personnel. Puis

survient à nouveau l'exposé du doute : « ... *il y en a je ne sais pas s'ils changent vraiment...* » ; et l'explicitation de ce dernier renvoie au verbe qu'elle a utilisé plus haut à propos de ces changements « *ça se voit* », ce qui permet de comprendre que le doute porte sur la fiabilité des indices d'un changement qu'elle est censée constater ou évaluer chez les étudiants. Ce changement souhaité ou attendu, A exprime qu'elle n'y a pas accès et qu'elle n'est jamais certaine qu'il a eu lieu. La difficulté qu'elle thématise ici va se ranger sous ce qu'elle nomme « *la problématique du changement* ».

L intervient à ce moment-là. La transcription de l'entretien cependant ne comporte pas d'indice qui permette de savoir si l'intervention survient comme une interruption ou si elle vient se loger dans un silence plus ou moins long de A. A priori, c'est-à-dire sans consulter la suite du texte, il semble que le contenu de l'intervention est relativement ajusté au discours antécédent, dans la mesure où il ne quitte pas l'objet du discours pour référer à une préoccupation qui appartiendrait d'une manière évidente au guide d'entretien.

151 **11.** A – *Alors la théorie c'est sûr que c'est toujours évalué, ça c'est clair, c'est évalué dans*  
152 *les différents champs de connaissances et puis c'est évalué aussi d'autre façon, bon, les*  
153 *soins infirmiers disons qu'on s'occupe toujours de la personne dans sa globalité et certains*  
154 *examens sont ce qu'on appelle sous forme de situations de soins, c'est-à-dire qu'au lieu de*  
155 *dire : parlez moi des symptômes de l'insuffisance cardiaque, il y a aussi ce genre de*  
156 *questions mais on donne souvent une situation en disant : M. X est arrivé dans votre service,*  
157 *il souffre de... ta ta ta, il est marié, il a deux enfants, bon on met un tas de petites choses*  
158 *pour compliquer la situation. Et puis après on peut poser un certain nombre de questions*  
159 *alors soit les domaines des connaissances exactes, soit les domaines des sciences humaines*  
160 *aussi qui font le lien avec la situation proprement dite, donc ça veut dire que là on ne*  
161 *s'attend pas à ce qu'ils « ressortent » tel quel ce qu'ils ont appris en sociologie ou en*  
162 *psychologie, mais qu'ils fassent déjà le lien avec la situation de ce M. X dont on parlait dans*  
163 *cette situation-là, puisque c'est aussi le même type de situation dans laquelle ils seront en*  
164 *pratique au lit du patient finalement, où qu'ils soient j'entends, qu'ils soient en psychiatrie,*  
165 *en santé communautaire ou bien à l'hôpital dans n'importe quel service. Voilà, donc là il y a*  
166 *aussi cette optique qui est de dire : vous soignez M. X ou Mme Y, vous soignez pas un patient*  
167 *qui a fait un infarctus ou un patient qui a une appendicite, c'est quand même une optique un*  
168 *tout petit peu différente.*

La manière dont A reprend la parole laisse penser que l'intervention de L n'était peut-être pas si ajustée. A opère en effet une reprise de ses propos antécédents sur un mode général et conventionnel « ... *bon, les soins infirmiers disons qu'on s'occupe toujours de la personne dans sa globalité...* », ce qui surprend compte tenu de la précision de son exposé concernant le lien théorie-pratique dans le domaine spécifique des connaissances

relationnelles (voir commentaire extrait 9). La construction de sa réplique semble en effet préfigurer le développement d'un thème inédit jusqu'alors, celui de *l'évaluation*, introduit par L. A met à nouveau en scène un pan du schéma qu'elle a élaboré (voir commentaire extrait 7). Elle décrit un autre dispositif institutionnel dénommé « *situations de soins* », qu'elle présente comme une modalité d'évaluation parmi d'autres. Dans la logique de son schéma, A semble situer ce dispositif dans la rubrique « *lien théorie-pratique à l'école* ». Pour une part, donc, l'intervention de L semble être interprétée par A comme la bifurcation vers un nouveau thème. S'agit-il véritablement d'un nouveau thème ? Et d'où vient la première impression que l'intervention de L pouvait être ajustée ? Si l'on remonte dans le discours, on trouve en réalité un grand nombre d'énoncés qui font référence à l'évaluation des étudiants en tant que système d'attentes et d'exigences institutionnelles. Ces énoncés nombreux (lignes 29 - 35 ; 39 - 40 ; 52 - 53 ; 58 - 59) sont cependant mis par A au service de la thématique qu'elle a annoncée dès le début de l'entretien : « *où est-ce que je le vois le mieux (le lien théorie-pratique) par rapport à l'étudiant* ». Par cette formulation, A a annoncé d'une part l'objet de son discours à venir et d'autre part la position de parole qu'elle occupe vis-à-vis de ce dernier. Ce dernier élément est important parce qu'il peut contribuer à clarifier le malentendu entre les deux interlocutrices (*i.e.* L pense que son intervention est ajustée, A réagit comme si elle ne l'était pas tout à fait). Il faut revenir à la manière dont L a initié l'entretien ; les diverses propositions thématiques faites à A la sollicite en tant qu'acteur du lien théorie-pratique « *... l'usage que vous pouvez vous-même faire de la théorie...* » (ligne 1). Or nous avons vu que A déplace immédiatement cette orientation pour se situer à la fois en tant que témoin privilégié de la façon dont les étudiants font le lien entre théorie et pratique (le discours en troisième personne) et à la fois en tant qu'acteur dont la tâche, prescrite par l'institution, consiste à favoriser la mise en place de ce lien par l'étudiant (le discours en première personne). La première intervention de L manifeste la préservation d'une attention focalisée sur l'action de A en première personne, c'est-à-dire, parmi l'ensemble de ses propos, ceux qui réfèrent à la diversité de ses actions auprès des étudiants. Si dans le début de son développement, l'action de A en tant que formatrice converge de façon étroite avec la mission de l'institution, lorsqu'elle aborde l'aspect relationnel de la formation, la difficulté qu'elle met en avant crée un écart et fait émerger A en tant que personne possédant un point de vue spécifique et distinct. C'est alors essentiellement son action propre (lignes 143 à 149) d'évaluation qui devient l'objet du discours. On peut supposer que c'est ce dernier moment, conforme à son attente du départ, qui a retenu l'attention de L et suscite son intervention. De même que, parallèlement, on peut imaginer que c'est parce que A a conservé sa posture initiale de témoin qu'elle est surprise par l'intervention de L qu'elle semble considérer comme un nouveau thème.

170 12. A – *Et puis toutes ces choses-là sont quand même évaluées mais disons que l'évaluation*  
171 *est pas du tout facile et est très subjective suivant qui on est, quelle expérience on a, même*  
172 *au niveau des connaissances je dirais parce que je suis sûre que vous prenez deux*  
173 *enseignantes et qu'elles n'auront pas, forcément tout à fait les mêmes exigences, en théorie*  
174 *ou au niveau des savoirs plus relationnels et au niveau de ce qui est plus de l'ordre des*  
175 *gestes, mais ça c'est facile à évaluer, les gestes finalement quand on est avec eux dans ces*  
176 *matinées parce qu'on voit, je veux dire, donc là si à un moment donné il doit faire un*  
177 *pansement et que la stérilité il ne respecte pas que il fait un tas de bêtises ça c'est facile, là*  
178 *on a vraiment de quoi et là c'est facile de dire : écoutez ça va pas là vous avez fait trois ou*  
179 *quatre fautes d'asepsie majeures, votre stage, je suis désolée, c'est insuffisant, vous pouvez*  
180 *pas passer au stage suivant si vous ne respectez pas un certain nombre de principes qui sont*  
181 *les principes essentiels, ça c'est facile, mais justement, l'aspect qui est plus relationnel –*  
182 *j'allais dire du feeling, c'est pas vraiment du feeling – il y a quand même quelque chose de*  
183 *l'ordre de l'intuition, souvent les étudiants nous disent : ça j'ai pas forcément appris à*  
184 *l'école d'infirmières, c'est comme ça bon ça se développe mais... et puis c'est vrai que ce*  
185 *soit pour moi, d'ailleurs – moi je l'ai aussi vécu comme ça – où que ce soit vis-à-vis des*  
186 *étudiants, il y en a où je vois qu'ils ont un certain nombre de capacités qu'on dirait*  
187 *« naturelles » donc il y a plus qu'à faire un petit peu fructifier, mettre un petit peu d'ordre et*  
188 *puis c'est bon et puis il y en a d'autres c'est beaucoup plus difficile, quoi, c'est pas juste dire*  
189 *bonjour et informer, je vais venir vous faire une prise de sang, vous savez c'est parce que*  
190 *vous êtes sous traitement anticoagulant, etc, je veux dire ça ils peuvent réciter au patient*  
191 *c'est sûr mais on demande plus que ça c'est sûr.*

192  
193 L – *Quand vous dites ça, est-ce que ça veut dire que vous pensez que dans ce domaine-là,*  
194 *ces savoirs plus relationnels, qu'en fait l'apport théorique de l'institution fonctionne ou ne*  
195 *fonctionne pas, que c'est difficile à ....*

Dans le début de cet extrait, A semble effectuer un retour aux développements qui ont précédé : « ... mais disons que l'évaluation est pas du tout facile... » ou encore « ... ça c'est facile, mais justement, l'aspect qui est plus relationnel... » (lignes 170 et 182). On peut supposer en effet que si A conserve le même objet qu'au début, « le lien théorie-pratique par rapport à l'étudiant », l'intervention de L contribue à sa reconfiguration en quelque chose d'un peu différent qui deviendrait « le lien théorie-pratique par rapport à l'étudiant, telle que A l'évalue ». Autrement dit, le thème de l'évaluation qui manifeste l'action de A en première personne, son action propre, devient partie prenante du thème « le lien théorie-pratique par rapport à l'étudiant ». L'argumentation de A porte alors sur l'évaluation de l'étudiant - en tant que tâche prescrite - que A juge « pas du tout facile » en première

analyse. Cette absence de facilité, A semble l'attribuer à l'aspect « *subjectif de l'évaluation* ». Et cela confirme le constat précédent concernant l'émergence d'un discours en première personne corrélatif de l'émergence d'un écart entre prescription institutionnelle et action personnelle. Autrement dit, c'est l'expression de ce qui, dans le travail, ne va pas de soi, qui semble faire émerger un « *je* » distinct du « *on* » dont elle fait massivement usage dans l'ensemble de son discours. Le thème de la subjectivité posé, A reprend la distinction centrale qu'elle a construite auparavant concernant les différents domaines de connaissances que l'étudiant doit acquérir sous l'œil du formateur qui évalue cette acquisition. La logique de cette distinction l'oblige, malgré sa proposition précédente, à contraster à nouveau, sur l'échelle du plus ou moins facile, les différents niveaux de l'évaluation (« ... *mais ça c'est facile à évaluer...* », ligne 175 ainsi que « ... *mais justement...* », ligne 182). Pour ce faire, elle convoque à nouveau un formateur générique et un étudiant générique qu'elle met en scène selon un procédé maintenant habituel. Puis elle qualifie d'une manière hésitante (ligne 183), ce qu'elle entend par « *relationnel* » en l'inscrivant dans un champ sémantique qui rapproche ce terme de ceux de « *feeling* » et d'« *intuition* ». Elle justifie ce rapprochement sémantique en faisant appel, comme précédemment, à sa propre expérience d'étudiante ainsi qu'à celle des étudiants qui lui a été restituée (voir extrait et commentaire 8). Cette justification a pour effet d'affirmer son propos et semble permettre l'apparition d'un « *je* » qui marque fortement l'action en première personne dans le contexte de l'évaluation difficile des connaissances relationnelles (« ... il y en a où je vois... », ligne 187). C'est alors son action propre auprès des étudiants qui fait l'objet d'une évaluation sur toujours la même échelle du plus ou moins facile.

L'intervention de L à ce moment du discours est clairement une interprétation puisqu'elle consiste à orienter une proposition centrale développée par A vers une conséquence issue des préoccupations exposées par L lors du démarrage de l'entretien. La forme interrogative de la proposition, cependant, préserve la position d'informateur privilégié qu'occupe A dans l'interaction. Il faut nuancer cette remarque cependant. Si L rapproche effectivement une proposition de A d'une préoccupation qui semble lui appartenir en regard des mots utilisés (« ... *l'apport théorique de l'institution...* », ligne 196-197), il faut noter que, en réalité, L a adopté la définition du lien théorie-pratique proposée par A, à savoir que la théorie est celle dispensée par l'école et la pratique, celle des étudiants en stage (voir commentaire extrait 1). Cette seconde intervention de L semble ainsi se présenter comme la manifestation de la co-construction d'un nouvel objet partagé à partir de deux objets (ou plus) présents au départ dans le discours des deux interlocutrices. Cette centration convergente pourrait expliquer l'enchaînement fluide et immédiat auquel va se livrer A à la suite de l'intervention de L.

198 **13.** A – *Oui, le lien se fait moins, c'est-à-dire dire que oui quand le lien se fait il y a une*  
199 *intégration, comme je disais avant, la boucle est bouclée, ça veut dire que les choses sont*  
200 *intégrées, les choses font partie de la personne presque, c'est-à-dire que la personne après*  
201 *elle les fait mais elle n'y pense même plus vraiment. Tandis que là, effectivement, et c'est*  
202 *vrai que ça arrive avec certains étudiants, et ça par exemple, l'école insiste beaucoup sur le*  
203 *fait que, ben on informe les gens de ce qu'on va faire même si c'est des gestes qui paraissent*  
204 *tout à fait anodins, non, on dit : ok je viens vous faire votre prise de sang, vous savez, etc.*  
205 *donc ça c'est dit dans les cours etc., donc les étudiants ils savent après quand ils ont une*  
206 *enseignante avec eux qui travaille dans la matinée, ils vont devoir le faire ça, c'est-à-dire*  
207 *qu'ils vont devoir informer. S'ils le font quand nous on est pas là, on sait pas ce qui se passe*  
208 *exactement, on fait confiance aux professionnels du terrain pour qu'il y ait quand même un*  
209 *œil un peu vigilant et puis que s'il y a quelque chose qui se passe, qu'une professionnelle le*  
210 *voit et puis corrige et puis au moins nous le signale qu'on puisse travailler après avec*  
211 *l'étudiant si jamais ça c'est pas fait. Mais c'est vrai que là il y a un déclic ou il y a quelque*  
212 *chose qui ne se fait vraisemblablement pas. Et ça c'est très difficile, je trouve, je veux dire*  
213 *moi j'en ai rendu compte souvent aux étudiants, j'ai dit ... ou alors par exemple,*  
214 *l'information est une information « standard », c'est-à-dire qu'on voit très bien que c'est*  
215 *une information qu'ils donneraient à n'importe qui et pas à la personne qu'ils ont en face*  
216 *d'eux , c'est-à-dire que bien évidemment si on s'adresse à quelqu'un qui est universitaire ou*  
217 *bien à quelqu'un qui parle mal le français parce que ça fait six mois qu'il est là, on peut pas*  
218 *donner la même information avec les mêmes mots, même si c'est le même examen dont on*  
219 *parle, la même prise de sang j'entends alors que certains, ils dévident un peu leur histoire*  
220 *comme ça, sans ... parce qu'ils savent que l'école est attentive à cet aspect-là donc ils se*  
221 *disent il faut le faire, faut le faire je le fais et ça c'est quelque chose qui est très difficile*  
222 *parce qu'après dans l'évaluation bien entendu que si je l'ai vu, je l'ai décelé, je vais en*  
223 *rendre compte à l'étudiant je vais lui dire : écoute voilà là, le patient d'une façon évidente*  
224 *n'avait pas réellement compris parce qu'après il a redemandé ou parce que il avait un*  
225 *visage qui faisait qu'il avait l'air de questionner ou parce que etc. donc moi si je suis avec*  
226 *l'étudiant, j'interviens ou j'interviens pas, ça dépend beaucoup de comment je perçois*  
227 *l'étudiant et puis comment je perçois qu'il percevra l'évaluation c'est vrai parce qu'il y en a*  
228 *il faut les laisser aller très loin pour qu'ils se rendent compte qu'ils sont dans l'erreur, c'est-*  
229 *à-dire presque jusqu'au geste dangereux ça bon je laisserais pas évidemment mais presque*  
230 *jusqu'au moment où ça pourrait être et puis à ce moment-là : stop, qu'est-ce qui se passe,*  
231 *qu'est-ce que vous êtes en train de faire ? Et puis face au patient c'est aussi délicat, je vais*  
232 *pas commencer à dire devant le patient : écoutez là ça va pas parce que le patient après il va*  
233 *se dire : ah bon moi je veux plus que cette personne me touche etc. donc c'est pas très facile.*

234 *Donc après c'est vrai que c'est pas évident de dire aux étudiants ... alors il faut travailler*  
235 *sur le fait que cette intégration s'est pas faite ou s'est pas faite à ce moment-là j'entends,*  
236 *peut-être qu'elle pourra se faire plus tard, Mais, alors quand il y a ces problèmes-là, ça peut*  
237 *être de deux ordres, soit ça peut être de l'ordre que l'étudiant a pas réellement compris ce*  
238 *qu'il raconte donc ça c'est le lien vraiment théorique, théorie – pratique, qui a pas été fait :*  
239 *il a pas réellement compris ce qu'est cet examen, il a pas réellement compris qu'est-ce que*  
240 *c'est l'indication pour ce patient, pourquoi on fait ça, à quoi ça se relie et il est pas capable*  
241 *d'en rendre compte d'une façon simple au patient non plus ou bien ça peut être que l'aspect*  
242 *relationnel est pas tout à fait facile pour l'étudiant ou bien ça peut être un alliage des deux.*

243 *L – Donc quelle théorie pour cette pratique relationnelle ?*

Comme vu précédemment, la reprise de A est directement ajustée à l'intervention de L sous une formulation qui confirme l'entente sur l'objet reconfiguré de l'entretien (voir commentaire précédent). Tout au long de cet extrait, la préoccupation de A va être de développer l'explicitation d'une proposition centrale, posée au début de l'extrait : « ... quand le lien se fait il y a une intégration... » (lignes 198-199). Ce qu'elle entend par « intégration » correspond à une autre expression de la même idée : « la boucle est bouclée » ; A clarifie ce terme en le reformulant sous deux descriptions : « les choses font partie de la personne presque », puis « la personne après elle les fait mais elle n'y pense même plus vraiment » (ligne 200-201). La suite du discours va s'organiser selon un axe qu'elle a déjà introduit auparavant (extrait 9) et qu'elle n'a cessé d'approfondir par la suite : « mais je dirais que le lien théorie-pratique qui me paraît le plus difficile, et de plus en plus difficile, c'est tout l'aspect relationnel... » (extrait 9, lignes 117-118). Dans la perspective qu'elle introduit avec une notion nouvelle, celle d'« intégration », synonyme de lien, A demeure centrée sur la position d'évaluatrice de l'étudiant et sur la difficulté à réaliser cette tâche d'évaluation. Elle mentionne plusieurs aspects « difficiles ». Le premier aspect concerne la perception des indices ou des signes de l'intégration ou de la non-intégration ; le second aspect concerne l'interprétation de ces signes et le dernier aspect de la difficulté enfin, porte sur la manière de communiquer et de justifier cette observation à l'étudiant. Ce dernier aspect ouvre sur un registre spécifique de la difficulté exprimée ; le développement qu'il suscite en effet, rend compte d'une préoccupation que l'on pourrait qualifier d'éthique concernant la bonne manière, le bon moment, le bon lieu pour dire ou ne pas dire à l'étudiant : « ... c'est pas évident de dire... (...) c'est délicat... » (ligne 228 à 237), en tenant compte de la présence du patient également, c'est-à-dire d'une certaine conjoncture de la situation telle qu'elle se présente. Puis intervient une transition marquée par un changement dans la position de parole : A reprend son rôle d'expert et pose une sorte de diagnostic sur la nature des problèmes rencontrés par l'étudiant. Et ce faisant, elle opère une distinction entre

deux registres en rapportant la compréhension de l'étudiant au lien théorie-pratique, c'est-à-dire visiblement à un problème de *connaissances*, registre qu'elle distingue de ce qu'elle nomme *l'aspect relationnel*. Si l'on se réfère au début de l'entretien (voir extrait no 6), l'on peut s'étonner de l'introduction d'une distinction aussi nette. Car dans le début de ses propos, A rapportait le contenu des cours – y compris les connaissances de l'aspect relationnel (ligne 75) – à l'ensemble des connaissances théoriques dispensées à l'école ; ce qui s'inscrivait, comme on l'a vu, dans le cadre d'une distinction entre l'école et la pratique. Comment comprendre dès lors le déplacement tel qu'il apparaît dans l'extrait ci-dessus ? On peut supposer que le genre de développement intervenu dans l'intervalle a précisément contribué à reconfigurer la distinction. On a vu en effet que le discours oscille entre différents modes de prise en charge énonciative. Tantôt A endosse le rôle d'une sorte de représentante de l'institution, en manifestant dans son discours une superposition de ses propres buts et des buts institutionnels, tantôt elle parle à la première personne, spécifiquement lorsqu'elle exprime ses doutes ou difficultés à remplir son rôle de formatrice. Dès lors, sur le plan du discours, on peut supposer que c'est la construction discursive qu'elle a elle-même mise en place qui produit le déplacement relevé ci-dessus. Autrement dit, si d'une manière très conventionnelle, la distinction opérée en début de discours portait sur les connaissances théoriques à l'école et la formation pratique en stage, dans le cours de l'énonciation, la posture construite l'amène ensuite à distinguer le rôle conforme et aisé d'évaluatrice de l'acquisition des connaissances théoriques ou pures de la personne singulière qui doit – en face-à-face, dans le cours de l'action – juger de l'acquisition de compétences relationnelles manifestées par l'étudiant au chevet du malade.

Ainsi, comme je l'ai déjà mentionné plus haut, c'est le discours sur la difficulté qui occasionne une succession de formules à la première personne dans le cadre d'un usage généralisé du « *on* » qui réfère aux exigences, normes ou attentes institutionnelles. Plus qu'ailleurs, dans cet extrait, apparaissent des phrases tronquées, ce qui apparaît comme des pistes engagées puis abandonnées, soit au profit d'une illustration (ligne 215), soit au profit d'un enchaînement sur un argument complémentaire (ligne 222). A semble poursuivre le fil d'une idée en même temps qu'elle a le souci d'explicitier à son interlocutrice un contexte qu'elle suppose non partagé. Dans l'ensemble, le procédé est toujours le même : un récit émaillé d'exemples et de discours direct mettant en scène d'une façon générique l'étudiant, le patient, le formateur. L'extrait se termine par une intervention de L qui ne semble pas prendre en compte le détail fin du développement effectué par A en première personne, concernant la difficulté à évaluer l'aspect relationnel. L'intervention a une allure formelle qui ignore l'intrigue qui se construit dans la réplique antécédente de A. C'est pourquoi l'on peut se demander ce qui incite L à intervenir à ce moment du récit. On pourrait supposer que,

face à la difficulté à donner un statut aux paroles de A vis-à-vis de sa préoccupation initiale, L se rabatte sur la thématique conventionnelle censée faire l'objet de l'entretien, thématique qu'elle peut introduire en s'appuyant sur les dernières paroles de A (lignes 240 et ss), à nouveau marquées par l'abandon du je.

249 **14.** A – *Disons qu'à l'école il y a différents cadres théoriques. C'est Rogers, essentiellement,*  
250 *je pense, c'est-à-dire être à l'écoute, essayer de percevoir la demande de l'autre, réel, donc*  
251 *la demande du patient en l'occurrence, parce qu'il y en a, à la limite, ils s'en fichent qu'on*  
252 *leur fasse une prise de sang, ils savent et puis ils n'ont pas envie d'en entendre plus mais*  
253 *d'autres demandes, disons, bon à ce moment-là, être à l'écoute, voir quelle est la réelle*  
254 *demande du patient, reformuler ou identifier le réel besoin et puis là les étudiants - c'est*  
255 *toujours aussi une position qui est intéressante mais aussi difficile et ambiguë ... ça, ça*  
256 *dépend aussi beaucoup des étudiants mais quand même, ils s'attendent à ce que*  
257 *l'enseignante soit vis-à-vis d'eux-mêmes étudiants comme eux sont vis-à-vis du patient à ce*  
258 *niveau, qu'il y ait en tout cas un parallèle, c'est-à-dire que ... ils demandent qu'il y ait une*  
259 *congruence entre l'attitude de l'enseignant vis-à-vis d'eux-mêmes et leur attitude vis-à-vis*  
260 *du patient et voir aussi que ce que demande l'enseignante, elle est capable de le faire, c'est-*  
261 *à-dire dire que l'enseignante elle-même a intégré l'histoire. Et si ils sentent ou si ils voient*  
262 *que l'enseignante c'est quelqu'un qui est là comme ça les bras croisés – parce qu'il y en a*  
263 *qui sont comme ça – pendant la matinée, donc c'est quand même assez long une matinée,*  
264 *l'étudiant fait pas mal de choses, il fait les lits avec l'aide, ou avec l'enseignante, ou il fait*  
265 *une toilette, ou il aide quelqu'un à se lever ou il fait des injections, il change des perfusions,*  
266 *il fait un tas de trucs, il fait des paperasses, il y a des visites médicales, il pose des questions,*  
267 *etc. etc. Mais alors il y en a qui sont comme ça les bras croisés ou bien qui ont leur petit*  
268 *carnet et puis qui notent et puis alors ça ils ..... (inaudible) ...donc ils demandent quand*  
269 *même ... et ça ils disent : mais moi si y en a une qui est comme ça et puis que finalement je*  
270 *ne vois pas ce qu'elle est capable de faire, de donner et d'être vis-à-vis du patient, ça joue*  
271 *pas pour eux, c'est quelqu'un qui n'est pas crédible, alors que s'ils voient que la personne*  
272 *elle se mouille, bon qu'elle ait une relation vis-à-vis du patient, qu'elle est relativement*  
273 *naturelle, oui quoi, qu'elle vit ce qu'elle raconte, là, ils en prennent plus de la graine. Ça, ils*  
274 *me l'ont souvent dit que il y avait, bon, ce parallèle, une congruence quand même. C'est*  
275 *pour ça que c'est pas facile l'évaluation parce qu'en même temps, de temps en temps et bien,*  
276 *en tant qu'enseignante, je suis confrontée à dire des choses agréables, là, ça passe il n'y a*  
277 *pas de problèmes évidemment, désagréables, c'est-à-dire par exemple si l'étudiant, d'une*  
278 *façon évidente je trouve que son stage est un stage qui ne passe pas, à ce moment-là c'est*  
279 *sûr que je dois bien sûr élaborer et puis dire bon voilà pourquoi ça passe pas. Donc comme*  
280 *j'ai dit avant, si c'est une histoire de gestes, en général là, ça parle de soi-même, c'est pas*

281 *tellement contestable, si c'est des histoires de théorie, bon souvent ils essaient quand même*  
282 *de dire : oui mais non mais là, pis le médecin, pis l'autre, .... mais au bout du compte ça*  
283 *joue ils se rendent compte qu'il y a quand même des lacunes. Mais si c'est quelque chose de*  
284 *relationnel, là c'est souvent quelque chose de plus difficile et beaucoup plus fin.*

La reprise qu'effectue A est une réponse directe et parfaitement explicite à la question antécédente de L. A nomme un auteur de référence concernant *une théorie relationnelle*, elle présente en quelques mots la teneur des recommandations issues de cette théorie, puis elle insère ces recommandations dans une situation qui devient de plus en plus concrète « *disons, bon à ce moment-là* ». Visiblement, tant pour L que pour A, le thème des connaissances théoriques dispensées par l'école est confortable et aisé. Mais survient ensuite un énoncé tout à fait énigmatique parce qu'il paraît être en rupture avec le mode de la brève reprise effectuée par A : « *et puis là les étudiants... c'est toujours aussi une position qui est intéressante mais aussi difficile et ambiguë* ». De quelle position parle-t-elle ? Qui occupe cette position ? Il semble ainsi que si A accède à la sollicitation de L qui l'oriente sur les *théories relationnelles* disponibles dans la formation, elle ne reprend pas en revanche la posture conforme et conventionnelle qu'elle a adoptée en début d'entretien lorsqu'elle a elle-même introduit ces thèmes. Au contraire, elle semble poursuivre une intention, manifestée antérieurement, et dont on a vu qu'elle s'installait progressivement dans le fil du discours : celle qui consiste à construire l'exposé de la dimension subjective de son activité. C'est pourquoi la suite de son discours consiste en une proposition tout à fait inédite vis-à-vis de ce qui précède immédiatement et dont l'allure paraît assez affirmative : « *ils s'attendent à ce que l'enseignante soit vis-à-vis d'eux-mêmes étudiants comme eux sont vis-à-vis du patient à ce niveau* ». Cette proposition paraît centrale dans l'interaction, dans la mesure où A a le souci de la clarifier et la reprend sous maintes formulations. Le premier énoncé déclare : « *ils s'attendent à ce que l'enseignante soit vis-à-vis d'eux-mêmes étudiants comme eux sont vis-à-vis du patient* », le second précise : « *qu'il y ait en tout cas un parallèle* », le troisième également : « *c'est-à-dire qu'ils demandent qu'il y ait une congruence entre l'attitude de l'enseignant vis-à-vis d'eux-mêmes et leur attitude vis-à-vis du patient* », puis encore : « *et voir aussi que ce que demande l'enseignante, elle est capable de le faire* », et finalement : « *c'est-à-dire dire que l'enseignante elle-même a intégré l'histoire* ». Lorsque l'on considère l'ensemble du discours qui précède cette série d'énoncés, on ne peut pas ignorer le statut central que A leur confère. On a vu en effet la manière progressive dont la position de parole de A s'est déplacée d'une position très conventionnelle, conforme aux prescriptions institutionnelles, à une position plus personnelle qui rend visible son action en première personne. Dès l'extrait no 9, des termes nouveaux sont apparus : *changement, intégration*, ainsi que les verbes d'actions *changer* et *intégrer*, qui semblent avoir progressivement

remplacé l'usage de l'*expression lien théorie-pratique*. C'est pourquoi il semble plausible de considérer les propositions de l'extrait no 13 comme ayant une importante fonction d'étayage de ce que A cherche à exprimer d'une manière relativement autonome vis-à-vis de son intervieweuse. Le champ de significations dans lequel nous emmène son discours fait intervenir des notions ou des thèmes inédits, mais essentiels: celui de *la relation entre la formatrice et l'étudiant*, celui de *l'identité* et celui *du rôle du corps comme lieu de manifestation de l'acquisition des connaissances*. Si la formulation de ces thèmes appartient ici à l'analyste et non pas strictement à l'interviewée, la possibilité de leur mention est néanmoins le produit d'une co-construction. Non pas tant sur un plan référentiel, puisque A assume seule l'ensemble de ses propositions, mais sur le plan de la dynamique du discours dans la mesure où L limite ses interventions et adhère aux propos de son interlocutrice. Le vocabulaire dont use A dès l'extrait no 9 atteste de la configuration de ces champs de significations. On se rappelle par exemple qu'elle pose un concept, *le savoir-être* (ligne 118), ce qu'elle justifie en mentionnant le caractère adéquat, pratique, de ce terme malgré la conscience qu'elle a de son statut « démodé » ; elle parle également des étudiants en disant d'eux « *devenir des gens qui soient des gens responsables* » (ligne 124), « *les gens changent* » (ligne 129), « *il n'est plus le même* » (ligne 132). De même, on a pu être intrigué, dans l'extrait no 13 (lignes 224-225 par exemple) du fait que A utilise le verbe *voir* lorsqu'il s'agit d'évaluer l'étudiant. En effet, s'agissant de l'évaluation de connaissances, on est habitué à envisager que les verbes adéquats dans ce contexte sont *entendre* ou éventuellement *lire* ; l'expression de connaissances acquises se présentant sous une forme évidemment linguistique. Ce que A exprime en revanche, c'est que l'action requise pour évaluer l'étudiant d'une manière convenable est celle qui consiste à *voir* ou *déceler les signes*. On comprend mieux dès lors de quelle nature est la difficulté qu'elle exprime lorsqu'il s'agit de rendre compte à l'étudiant d'une insuffisance, de « *lacunes* » relatives à la réussite de son stage puisque cela consiste à porter un jugement sur la manière *d'être* de l'étudiant, c'est-à-dire sur des aspects de son identité.

289 15. A – *Et puis, cette histoire de parallèle, je voulais dire quelque chose encore ... Parce que*  
 290  *finalement, je suis pas très sûre mais je crois quand même, et je me base là-dessus sur une*  
 291  *étudiante que j'ai suivie justement précédemment, parce que c'est une étudiante avec qui*  
 292  *j'avais un très très bon contact et puis c'était une étudiante brillante, bon, donc pas*  
 293  *beaucoup de problèmes, donc c'était une relation presque d'égale à égale, moi je me sentais*  
 294  *plus conseillère, guide comme ça, que vraiment enseignante, à devoir montrer un tas de*  
 295  *choses puis je collaborais avec elle donc ça veut dire qu'auprès de malade on était les deux,*  
 296  *moi j'intervenais, elle intervenait et puis ça se passait tout à fait harmonieusement comme*  
 297  *ça, et, à la fin, donc on a fait son évaluation, tout ça, ça s'est bien passé, puis je lui dis : bon*

298 *puis alors, est-ce que vous avez quelque chose à me dire, est-ce que c'était adéquat, est-ce*  
299 *que vous auriez voulu plus, moins, dans l'encadrement que je vous ai apporté, donnez-moi*  
300 *votre feed-back aussi. Elle dit : non non c'était bien, c'était important et je trouvais bien de*  
301 *voir et de travailler avec vous parce qu'après, quand vous n'étiez pas et bien souvent je me*  
302 *rappelais de comment vous aviez fait et puis ça me donnait des idées pour... alors je pense,*  
303 *de temps en temps, il y a un moment donné où c'est un petit peu de l'imitation et puis après*  
304 *l'étudiante trouve sa propre manière d'être à elle selon sa personnalité à elle et là elle*  
305 *intègre les choses comme.... Ce que je trouvais sympa, parce que je ne suis pas du genre*  
306 *comme ça, bras croisés, etc. sortir le carnet et puis à regarder l'étudiant d'un œil torve en*  
307 *me disant mais quand est-ce qu'il va me faire une faute pour que je puisse noter quelque*  
308 *chose (rires). Et puis parfois je me dis mais est-ce que finalement ... quelle est la bonne*  
309 *manière, dans quelle mesure est-ce qu'ils apprennent plus comme ça que d'un autre côté où*  
310 *moi j'essaie de leur montrer ce que je suis vraiment, j'essaie de mettre un maximum de*  
311 *choses... est-ce que c'est vraiment la bonne manière ou est-ce que c'est trop facile, je sais*  
312 *pas s'il faut le dire comme ça mais est-ce que c'est trop commode ou quelque chose comme*  
313 *ça, et puis, je crois pas quand même, je crois que pour finir, le lien ou l'intégration, ce qu'on*  
314 *prône, si c'est vraiment intégré, je dis pas que tout est intégré mais en tout cas quand même*  
315 *je pense une grande partie.. Quand je disais Rogers, je pense quand même que la base y est,*  
316 *en tous cas je suis capable d'écouter les gens, je suis capable de déceler les patients, ce*  
317 *qu'ils racontent, s'ils font par exemple un processus de deuil, à peu près à quel stade ils en*  
318 *sont, que faudrait-il faire, quelle perche tendre, vers quoi tendre, comment faire, comment*  
319 *être, etc. quelles questions se poser, comment faire avancer le patient, où j'en suis moi et*  
320 *comment je me situe moi pour être au clair vis-à-vis de ça, etc, qui sont toutes des choses qui*  
321 *sont quand même assez délicates finalement, parce que c'est toujours un travail de se dire,*  
322 *bon moi, le patient et puis qu'est-ce que je fais avec cette dynamique qui est entre les deux*  
323 *parce que c'est toujours une dynamique entre deux personnes humaines, donc un ajustement*  
324 *quand même entre deux personnes et puis c'est pas parce que moi j'ai une blouse blanche*  
325 *que tout d'un coup je suis la grande oreille compatissante et que je suis, je sais pas quoi, la*  
326 *main fraîche, la sauveuse, etc. je suis aussi incarnée, dans un corps, avec des sentiments, des*  
327 *idées, avec toutes sortes de choses qui me traversent l'esprit et je dois faire quelque chose de*  
328 *ça, au fur et à mesure, et ça c'est vrai que c'est pas forcément toujours évident non plus à*  
329 *passer aux étudiants, bon je crois qu'il y a différents .. comme on disait au début, il y a une*  
330 *intégration qui se fait petit à petit, c'est un chemin quand même ce lien théorie - pratique, à*  
331 *tous ces niveaux-là, dont j'ai déjà parlé, donc ça se fait petit à petit, étape après étape ;*  
332 *d'abord je crois c'est les gestes, pour les infirmiers(ères), les gestes c'est très important, en*  
333 *tout cas en 1<sup>ère</sup> année, ah là, là, ils veulent tous faire des prises de sang, faire des injections,*  
334 *quand ils peuvent enfin faire ça, c'est extraordinaire...*

Le plus remarquable dans cet extrait est la manière dont il se construit et la sorte de glissement qui se produit dans le cours du développement. Dans les premières lignes, introduites par une proposition méta-discursive, A annonce un récit qu'elle commente et évalue comment venant à l'appui de son argumentation antérieure, argumentation qu'elle nomme : « *cette histoire de parallèle* ». Puis, au passé, elle expose une situation que, en tant que formatrice, elle estime s'être déroulée « *sans problèmes* », « *harmonieusement* ». Le récit aboutit à la relation du point de vue de l'étudiante sur le suivi de A, sa formatrice. Ce sont visiblement les paroles de l'étudiante que A souhaite exposer. Elle lui offre la possibilité d'introduire la notion d'*imitation* qui vient spécifier celle d'*intégration* des connaissances qu'elle a mentionnée auparavant. On peut supposer également que sa remarque (lignes 306-307) : « *ce que je trouvais sympa* », exprime quelque chose comme un sentiment de satisfaction qu'elle ressent en tant qu'évaluatrice, au sens où l'apprentissage, dans ce cas-là, ne fait aucun doute. C'est du moins cette interprétation qui permet de comprendre la suite de ses propos qui réintroduisent précisément le doute et le questionnement en première personne sur la bonne manière d'enseigner, de transmettre des connaissances dans ce domaine si énigmatique qu'elle a nommé et abordé bien plus tôt dans son discours : *l'aspect relationnel*. Entre les lignes 309 et 315 se succèdent une série de questions qui opposent deux manières d'enseigner, dont l'une a été illustrée par le récit qui précède immédiatement. L'alternative n'est pas vraiment explicite, mais A semble opposer soit l'enseignement traditionnel, dispensé dans les cours et repris par la formatrice sous forme d'énoncés prescriptifs, soit ce qu'elle a désigné comme *imitation*, c'est-à-dire une situation d'apprentissage où la formatrice, parce qu'elle co-agit avec l'étudiant sur le terrain professionnel, se présente comme un modèle à imiter. Qu'est-ce qui rend plausible cette interprétation quant aux objets de son questionnement ? C'est certainement ce que plus haut j'ai nommé un glissement intervenant dans la construction de cet extrait. Sans transition, en effet, à la ligne 317, A se met à parler de ce dont elle est *capable* : « *en tous cas je suis capable d'écouter les gens, je suis capable de déceler les patients, ce qu'ils racontent, (...) comment faire, comment être, etc. quelles questions se poser, comment faire avancer le patient, où j'en suis moi et comment je me situe moi pour être au clair vis-à-vis de ça, etc* ». Il y a là clairement un changement de position. A a quitté sa position de formatrice pour endosser celle d'une professionnelle au travail. D'où vient ce changement ? Il semble qu'un processus de réciprocité lui fait reprendre à son compte le questionnement et le raisonnement que, en tant qu'évaluatrice, elle souhaite précisément que les étudiants adoptent. Son questionnement semble porter sur l'affirmation qu'elle-même est ou non une professionnelle exemplaire, c'est-à-dire en référence aux dires des étudiants qu'elle relate dans l'extrait

précédent, « *et voir aussi que ce que demande l'enseignante, elle est capable de le faire (...) c'est-à-dire dire que l'enseignante elle-même a intégré l'histoire* ». Mais ce faisant, elle est amenée à « *s'incarner dans un corps* », comme elle le dit elle-même, et rendre compte de ce qu'elle est susceptible d'éprouver dans la situation de soignante et non plus de formatrice. Sur la fin de l'extrait, la transition est curieusement brutale ; A revient sur des considérations générales dont elle n'a fait mention que bien plus haut dans son discours. Elle réintroduit l'expression initiale, le lien théorie-pratique d'une manière qui semble clore l'exposé précédent ou, du moins, l'amène à enchaîner sur une sorte de résumé des éléments qu'elle a déjà délivrés en début d'entretien : « *en première année...* »

- 336 A – *Oui, oui, et puis l'aspect technique quoi, alors que c'est vrai que, bon ok, bien sûr,*  
337 *l'aspect technique c'est une partie de la profession mais une fois qu'on l'a acquis, après on*  
338 *se rend compte que bon, ok, c'est pas grand'chose, oui bien sûr c'est très bien quand on, je*  
339 *sais pas quoi, quand on monte un cathéter intra-veineux, bon t'es content, c'est des gestes*  
340 *qui sont difficiles, ok c'est très bien, mais bon, ça passe au second plan, largement je trouve,*  
341 *mais pour les étudiants d'abord c'est ça, après je pense que c'est, quand ils sont en*  
342 *deuxième, troisième année, c'est tous les liens, bien comprendre la physio-pathologie, ça*  
343 *c'est important pour eux, très très important et puis l'aspect relationnel vient, se greffe aussi*  
344 *là-dessus conjointement mais l'intégration se fait vers la fin des études, je pense quand*  
345 *même et puis tout l'aspect, prendre en compte ce que c'est qu'une équipe de travail, l'aspect*  
346 *relationnel vis-à-vis des collègues aussi, pas seulement vis-à-vis des patients mais vis-à-vis*  
347 *des collègues .... Il y a eu des responsables, une hiérarchie, je veux dire, c'est aussi pas non*  
348 *plus évident comment on parle à quelqu'un qui est son supérieur ou quelqu'un qui est son*  
349 *subordonné, des subordonnés, ils n'en ont pas énormément mais je veux dire, il y a quand*  
350 *même des aides, il y a quand même des gens à qui ils doivent déléguer du travail et ça c'est*  
351 *quelque chose de pas du tout facile pour eux non plus. Parce que c'est vrai que souvent les*  
352 *aides elles sont là depuis fort longtemps, elles connaissent beaucoup mieux le service et les*  
353 *habitudes du service qu'eux ... il y en a qui ne jouent pas le jeu, il y en a qui sont très très*  
354 *bien mais disons que ça c'est aussi pas facile. Et ça c'est vrai qu'on voit assez l'intégration*  
355 *au niveau relationnel quand par exemple, comment l'étudiant s'adresse par exemple à l'aide*  
356 *et comment ils font pour superviser ce que l'aide a fait par exemple, si c'est juste : bon t'as*  
357 *donné la douche à M. X ou bien s'il y a des questions supplémentaires, ou bien si on*  
358 *contrôle carrément quelque chose, si y regarde comment a été faite la toilette, etc.*  
359 *C'est assez clair, L ?*  
360 L – *Tout à fait, c'est bien détaillé.*

La partie de l'entretien que j'ai souhaité exposer et analyser se termine ici. La suite, en effet, évolue sur des considérations générales qui reprennent l'exposé des étapes de la formation

des étudiants tel qu'il a été présenté en début d'entretien. Ni dans le contenu, ni dans la forme n'apparaissent des éléments nouveaux susceptibles d'éclairer ou de modifier l'allure générale du texte analysé ci-dessus.

### Synthèse de l'analyse

Le mode d'analyse de cet extrait d'entretien appelle, dans un premier temps, quelques remarques d'ordre général. La première est qu'il rend manifeste la forme de l'entretien, son allure générale très peu interactive et sa structuration par des développements longs de l'interviewée. Il permet d'orienter le regard sur la dynamique du discours, sa temporalité, et dès lors sur le travail de configuration et de mise en ordre endogène auxquels procède l'interviewée. Il attire l'attention sur les liens constitutifs que les thèmes entretiennent vis-à-vis de la situation d'interlocution et de l'environnement d'une part, et d'autre part sur le rapport interne entre thèmes, sous l'angle de l'irréversibilité de l'ordre de leur émergence.

La comparaison entre les produits des deux modes d'analyse favorise la mise en lumière de constats divergents qui renvoient aux présupposés de chacun des modes d'analyse. Prenons le thème B figurant dans le schéma sous *Lien théorie-pratique (B. le lien T-P dans les cours ; les exemples, le lien T-P dans le stage : les références théoriques)*. Dans le cadre de la seule analyse de contenu, il contrarie par lui-même les catégories *a priori* qui imposent une classification distincte des différents objets *théorie, pratique et lien théorie-pratique*. Mais cette contradiction fondamentale ne peut pas être exploitée par l'analyse de contenu et elle disparaît dès lors sous l'imposition catégorielle *a priori*. Le second mode d'analyse, au contraire, lui restitue toute son ampleur puisqu'il permet la constitution de schématisations<sup>3</sup> distinctes qui cohabitent dans le discours (voir plus haut le commentaire d'analyse : « L'ensemble de ce mouvement modifie alors le schéma qu'elle avait fait valoir jusque-là. D'une schématisation qui pose : *l'école = la théorie et le stage = la pratique*, elle passe à : *l'école = un va-et-vient entre théorie et pratique, le stage = un va-et-vient entre théorie et pratique*. »). La suite de l'analyse révèle la construction d'une troisième schématisation qui complexifie encore les deux précédentes. Ce que l'on peut estimer comme étant le plus intéressant ici, ce n'est pas tant le fait de la coexistence de ces différentes schématisations, mais bien le rapport que celles-ci entretiennent dans le discours ainsi que la position de leur auteur vis-à-vis de chacune d'elles. Ces aspects ne deviennent intelligibles que sous le second mode d'analyse qui s'intéresse à la prise en charge énonciative ainsi qu'aux modalisations mises en œuvre par la locutrice vis-à-vis des thèmes en construction. Sous la première schématisation, le lien théorie-pratique est ainsi décrit

---

<sup>3</sup> En référence à l'usage que fait Grize de ce terme : voir Grize, 1989, p. 172.

comme un objet stéréotypé, conventionnel, en dehors de l'univers d'action de la locutrice tandis que la seconde manifeste un effort de contextualisation de cet objet dans l'univers de l'action propre, ce qui ne laisse pas intacte la première schématisation. Plus encore, la troisième se présente comme une véritable déconstruction des deux précédentes, à tel point que la thématique nommée *lien théorie-pratique* disparaît pour faire explicitement place à une thématique nommée *changement*, au sein de laquelle peut s'instaurer un récit d'expérience assumé par la locutrice. Chacune des schématisations construites se présente ainsi comme une condition de possibilité de la constitution de la suivante.

Il s'agit de rappeler maintenant en quoi ces observations permettent d'interroger les présupposés de la théorie des représentations sociales ainsi que la conception classique de l'entretien comme technique de recueil de données. Les représentations sont-elles à considérer comme des images stabilisées dans l'univers mental d'un sujet ou d'un groupe de sujets ? Les propos issus de l'entretien fournissent-ils au chercheur un accès direct à ces images ? Pour répondre à ces questions d'une manière positive, il faut mettre en œuvre des procédés de réduction et de stabilisation drastiques. Ceux-ci n'ont pas seulement des conséquences sur les méthodes employées dans l'enquête mais ils contribuent également à soutenir la conception d'un rapport d'opposition entre le dire et le faire, qui ferme l'accès à la compréhension des activités sociales dans lesquelles sont engagés les agents dans leur vie quotidienne.

Si la représentation est première en ce qu'elle précède et détermine ou cause l'action, la pratique professionnelle dont l'interviewée fait le récit n'est plus qu'un sous-produit, la simple application plus ou moins conforme de schèmes antécédents sans prise sur le réel. Le récit, dans ce contexte, n'est pas problématique ; il n'est que la mise en code de cette application et constitue bien, pour le chercheur, un réservoir de représentations. Le récit est une fenêtre sur l'esprit qu'il suffit d'ouvrir, c'est-à-dire coder et décoder le message pour qu'il transite de l'émetteur au destinataire. Mais, comme le dit Taylor : « cette réification produit une distorsion cruciale. Et ce, de trois façons qui ne sont pas sans rapport entre elles. 1) Elle exclut certains traits qui sont essentiels à l'action ; 2) elle ne tient pas compte de la différence entre une formule et sa mise en œuvre ; et 3) elle ne prend pas en compte le rapport réciproque entre règle et action, à savoir que celle-ci ne découle pas simplement de celle-là mais la transforme aussi » (ibidem, p. 568). Ces trois figures de la distorsion sont bien illustrées par la thématique de l'écart produit lorsque l'on compare les deux façons d'analyser le même récit. Si, comme le prétend la vision classique, la détermination de représentations dans le discours de l'interviewée devait nous donner accès à la règle censée guider son action professionnelle, nous ne pourrions rien saisir des ressources irréductiblement pratiques et sociales qui permettent à cette action d'advenir et de se

raconter. Nous ne saurions rien, par exemple, de la manière dont l'interlocutrice détermine le moment propice et la façon adéquate d'intervenir auprès de l'étudiant. Ce qui, sous la règle, semble aller de soi, se vit pratiquement dans l'incertitude et la perplexité. Car il se trouve que la règle ne s'applique pas toute seule, il faut un sujet qui l'applique : « déterminer ce à quoi correspond réellement une norme dans une situation donnée quelconque peut exiger une grande perspicacité » (op. cit., p. 569). Autrement dit, « suivre une règle est une pratique sociale » (op. cit., p. 558) et cela nécessite « de voir l'agent humain non pas avant tout comme le lieu de représentations, mais comme un être engagé dans des pratiques, qui agit dans et sur un monde » en s'appuyant sur ce que Taylor nomme une compréhension d'arrière-fond (op. cit. p. 560). Cette notion de compréhension d'arrière-fond est analogue à la thèse d'Eraly qui, dans le cadre de la construction d'une théorie de la communication, montre comment l'interaction expressive et l'interaction compréhensive sont au fondement de l'interaction verbale. Dans les deux cas l'idée est la même, Taylor la formule ainsi : « les représentations que nous produisons ne sont intelligibles que par rapport à l'arrière-fond fourni par cette compréhension non formulée. L'arrière-fond donne le contexte dans lequel seul elles produisent le sens qu'elles produisent. Loin d'être le lieu premier de la compréhension, les représentations ne sont que des îlots dans l'océan de l'appréhension pratique et informulée du monde » (op. cit. p. 560).

Plus encore, dès lors que l'on considère l'action sous le second mode d'analyse non plus comme la référence du discours mais comme le discours lui-même sous l'aspect irréversible et asymétrique de sa construction dans l'interaction, qui porte la marque de l'investissement subjectif de son énonciatrice, on rend visible la manière dont la règle est modifiée par le fait même de sa description en situation de communication. Comme le soutient Taylor, les traits essentiels qui sont exclus par l'analyse classique, c'est le déploiement dans le temps de cette action et l'incertitude qui découle de sa projection dans l'avenir. Sans la prise en compte de la temporalité du récit, le discours de A perd son sens parce qu'il ne permet pas de saisir le rapport complexe qu'entretiennent les schématisations les unes vis-à-vis des autres alors même qu'elles semblent référer à un même objet.

### **Du rapport théorie-pratique comme objet problématique**

Qu'en est-il de l'objet, précisément ? Si les considérations qui précèdent valent pour le discours de A en tant qu'il est une pratique sociale parmi d'autre, elles ont logiquement le même pouvoir de clarifier l'objet problématique qui a été l'occasion de l'ensemble de la réflexion : le rapport théorie-pratique. Car se préoccuper de la façon dont les contenus émergent dans le discours nous laisse dans une certaine insatisfaction si nous ne pouvons rien savoir du sens des propositions construites par A tout au long de l'entretien. La posture

adoptée en préalable à l'analyse du texte de l'entretien prend au sérieux la parole des gens – pour reprendre les termes de Demazière & Dubar – au sens où nous avons considéré que cette parole est avant tout un savoir dans le monde et que c'est à ce titre qu'il nous intéresse. Il semble assez clair en effet que la conception du sujet qui prévaut sous la posture alternative n'adhère pas à la conception classique d'une coupure ontologique entre individuel et collectif. On peut dès lors considérer que le vocabulaire et les expressions dont a fait usage l'interviewée à propos du *lien théorie-pratique* ont le pouvoir d'étonner. Les mots *changement, intégration, imitation, la boucle est bouclée*, en effet, semblent très éloigné du vocabulaire mentionné par les étudiants lors du test d'associations libres alors même que les résultats de ce dernier, qui révèlent un rapport d'opposition entre la théorie et la pratique n'ont pas à être mis en cause du fait de l'attention portée au discours et aux processus de sa constitution. Nous avons vu, en effet, au chapitre trois, que l'on peut considérer ces résultats comme relevant des deux axes de la langue, l'axe paradigmatique, pour les mots produits par associations libres et l'axe syntagmatique, pour les énoncés issus de l'entretien. Ainsi, pour permettre à ces différents sens de cohabiter dans la référence à un même objet, c'est à l'objet lui-même qu'il faut s'intéresser.

Commençons d'abord par se demander simplement quel genre de chose est le rapport théorie-pratique. Hacking (1999), dans son ouvrage *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* consacre l'ensemble de son propos à l'examen de l'idée de construction sociale. Comme il s'étonne du « nombre de choses dont on peut dire qu'elles sont socialement construites », ce qu'illustre bien l'inventaire qu'il en propose tiré d'un catalogue de bibliothèque (par exemple, « l'enfant-télespectateur, le danger, les faits, l'immigrant médicalisé, les quarks, la réalité », etc.), Hacking tente une classification : « Trois choses différentes, écrit-il, sont considérées comme socialement construites. Les divisions qui en résultent sont si générales et les frontières si floues qu'une dénomination heureuse ne vient pas facilement à l'esprit. Outre les objets et les idées, nous devons faire attention à un groupe de mots qui émergent par ce que Quine appelle une élévation sémantique : vérité, faits, réalité. Comme il n'y a aucune manière commune de regrouper ces mots, je les appelle des mots-ascenseurs car, dans les discussions philosophiques, ils élèvent le niveau du discours » (op. cit., p. 39). Des « objets », Hacking dit qu'ils sont « dans le monde » et cite pour exemple « des gens (des enfants) ; des états (l'enfance) ; des conditions (la santé) ; (...) des expériences (tomber amoureux, subir un handicap) ; (...) ; des substances (soufre, dolomite) ». Par « idées », il entend « des conceptions, des concepts, des croyances, des attitudes, des théories » (op. cit., p. 40). Mais ce sont les « mots-ascenseurs » qui m'intéressent plus particulièrement. A leur propos, Hacking précise, « les faits, les vérités, la réalité et même la connaissance ne sont pas des objets dans le monde, comme des périodes

temporelles, des petits enfants, un comportement agité ou une tendresse amoureuse. Les mots sont utilisés pour dire quelque chose sur le monde, ou sur ce que nous disons ou pensons à propos du monde ». (op. cit., p. 41). Hacking signale encore deux points particuliers à propos des « mots-ascenseurs », « premièrement, ils tendent à être définis de façon circulaire » (op. cit., p. 41), deuxièmement, « ces mots, avec leurs adjectifs tels que objectif, idéologique, factuel et réel (...) ont connu des mutations substantielles de sens et de valeur (...). Certains des débats les plus généraux et les plus venimeux sur l'idée de construction sociale se terminent par des arguments lourdement chargés de ces mots, comme si leur signification était stable et transparente. Mais quand nous nous enquêrons de la manière dont ils ont été employés au cours du temps, nous découvrons qu'ils ont flotté librement de façon remarquable » (op. cit., p. 42).

Bien que la réflexion de Hacking porte sur le « quoi » de « la construction sociale de quoi ? », le sous-titre de son livre, il semble qu'il y ait quelque intérêt à la reprendre dans le cadre d'une réflexion sur le « quoi » des représentations sociales du rapport théorie-pratique, qui fait l'objet de mes propres préoccupations. Cela permet de remarquer que sans nul doute, le rapport théorie-pratique figurerait dans la catégorie « mots-ascenseurs », si Hacking s'avisait de lui prêter quelque attention. C'est en effet une chose à laquelle on attribuera sans peine les caractéristiques que Hacking prête aux « mots-ascenseurs » : c'est un mot qu'on utilise pour dire quelque chose sur le monde ou sur ce que nous disons ou pensons à propos du monde ; ce n'est pas un objet dans le monde dont chacun peut faire l'expérience ; enfin, il flotte librement et a connu de substantielles mutations au cours des siècles.

Prendre au sérieux, notamment, cette dernière proposition quant à l'importance des mutations subies au cours du temps incite à considérer les différentes définitions de l'expression rapport théorie-pratique par l'examen des sens en usage en philosophie. En s'appuyant également sur des repères dans la tradition antique notamment, il sera ensuite possible de mettre en relief, dans l'ensemble des définitions retenues, un système de tension dont on peut penser qu'il est encore à l'œuvre dans nos conceptions actuelles.

Le chapitre suivant tente précisément de construire un contexte théorique utile à la compréhension de cet objet demeuré énigmatique tout au long de mon travail. Conformément à la logique qui a orienté l'analyse de l'entretien, il n'a pour fonction d'*expliquer*, ni les mots recueillis par associations libres, ni les énoncés du discours analysé, mais de les accueillir en fournissant un arrière-fond de significations qui éclaire leur cohabitation.

Puis, en considérant la seconde proposition de Hacking : le rapport théorie-pratique n'est pas un objet dans le monde dont chacun peut faire l'expérience, on se demandera avec

profit de quelle nature est l'expérience dont A fait le récit. A cette question, il convient de répondre qu'il s'agit sans nul doute de l'expérience du travail, ce qui permettra de considérer enfin l'expérience du rapport théorie-pratique comme relevant, en dernière analyse, du champ de l'activité et de la pratique.

### DU RAPPORT THEORIE-PRATIQUE

#### Des sens en usage

Qu'est-ce que la théorie ? Qu'est-ce que la pratique ? Comment concevoir le rapport entre les deux ? Ces questions sont radicalement inabordables pour toutes sortes de bonnes raisons. Leur ancienneté, tout d'abord, qui oblige à s'intéresser à quasiment l'ensemble de la philosophie depuis ses origines grecques. Leur dimension et leur imprécision, ensuite, liées au fait de leur intrication avec d'autres notions non moins polymorphes, comme pensée, action, rationalité, morale, connaissance ou expérience. Leur subordination, par ailleurs, à une diversité de points de vue qui varient en fonction des préoccupations et des présupposés adoptés par les auteurs auxquels il est possible de se référer. A l'appui de ce constat, il s'avère extrêmement difficile de trouver, dans la littérature philosophique, des ouvrages qui abordent frontalement cette problématique. Même dans la littérature didactique qui propose des ouvrages sur les notions de philosophie, une entrée par les notions de théorie ou de pratique n'apparaît jamais. Certes, en s'appuyant sur des philosophes - Aristote, Kant, Marx – ou plutôt sur leurs lecteurs, il est possible de poser des repères que tout le monde s'accorde à reconnaître comme constitutifs de l'évolution de la pensée à ce sujet. Pour autant, la perspective philosophique semble renoncer à s'interroger en des termes qui sont d'abord l'expression d'une problématique de sens commun.

Le paradoxe est que l'expression *rapport théorie-pratique* génère en revanche une littérature pléthorique dans certains champs plus délimités et notamment dans celui de la formation en général et des sciences de l'éducation en particulier. Mais, conformément au constat qui précède, dans ce dernier champ, le rapport théorie-pratique en soi ne fait quasiment

jamais l'objet d'une clarification ou d'une mise en perspective. Il fonctionne comme une cause entendue, un point de départ jugé problématique dans un sens ou dans un autre, vis-à-vis duquel il convient de rechercher des solutions aux genres de maux qui lui sont prêtés. Dans ce contexte, il paraît difficile, malgré les difficultés annoncées, de renoncer à se demander ce dont notre époque a hérité en la matière.

Dans la mesure où cet examen vise à la constitution d'un arrière-plan qui éclaire la problématique et l'ensemble de l'analyse, mon intention n'est pas d'exposer, ni même de prendre part au débat philosophique qu'a suscité et que suscite encore la réflexion sur la pratique, la théorie et leurs rapports. Il s'agit, d'une manière succincte, de poser des repères en regard desquels les prises de position et les conceptions plus spécifiques, telles qu'elles s'énoncent dans le champ de la formation, peuvent prendre leur sens.

Qu'entend-on par rapport théorie-pratique, c'est-à-dire, tout d'abord, par théorie et pratique ? A quoi ces termes réfèrent-ils ? Dans le dictionnaire *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (Lalande, 1926, 1996), l'entrée par le substantif pratique offre une première idée des sens en usage dans la discipline. Le premier sens (A), retenu par le dictionnaire : « exercice d'une activité volontaire modifiant ce qui nous entoure » (op. cit., p. 807), s'accompagne d'une citation de Lévy-Bruhl qui mentionne d'emblée le rapport d'opposition liant la théorie à la pratique : « La *pratique* s'oppose d'une manière générale à la théorie. Par exemple, la physique pure est une recherche théorique et la physique appliquée se rapporte à la pratique » (Lévy-Bruhl, *La morale et la Science des mœurs*, op. cit., p. 9). Ce même auteur propose également le deuxième sens (B), retenu pour pratique : « la *pratique* désigne les règles de la conduite individuelle et collective, le système des devoirs et des droits, en un mot les rapports moraux des hommes entre eux » (*ibid.*). Le troisième sens indique « l'exercice habituel d'une certaine activité, le fait de suivre telle ou telle règle d'action » (op. cit. p. 808). Enfin, le quatrième sens réfère à « l'usage considéré dans ses effets, l'habileté qui en résulte » (op. cit., p. 808). Les deux premiers sens sont les plus fréquemment utilisés. Ce sont également eux que l'on retrouve lorsqu'on examine les notes figurant sous l'adjectif pratique, qui complètent utilement ce que nous savons déjà. D'une manière tout à fait convergente avec les sens A du substantif pratique, le sens A de l'adjectif pratique indique ; « Sens général : qui concerne l'action. S'oppose à *théorique*, dès l'antiquité grecque et particulièrement chez Aristote. (...) S'oppose aussi, chez Aristote, à *poétique*, ces trois termes servant à marquer les trois grandes divisions de la pensée, ou de la science. » (op. cit., p. 807). Au sens B de l'adjectif pratique, nous retrouvons le sens B du substantif pratique : « Qui détermine la conduite, qui prescrit ce qui doit être. » (op. cit., p. 807).

Le *Dictionnaire de philosophie* (Baraquin & al., 1995, 2000) propose, quant à lui, cinq acceptions du substantif pratique. Le premier sens (1) recoupe les sens A et C que nous avons

vu précédemment, à savoir, au premier plan, la notion d'activité volontaire transformatrice du réel et le rapport d'opposition entre pratique et théorie puis les notions d'expérience et d'habitude. Le second sens (2) opère une distinction sur la base des termes grecs *praxis* et *poésis*, pour mettre l'accent sur la dimension sensée de l'activité, indépendamment de la production d'une œuvre ou d'un objet. Le troisième sens (3) reprend le sens B précédent, c'est-à-dire insiste sur une acception strictement morale de la notion de *pratique*, fondée sur les notions de liberté et d'autonomie. Sous cette même idée d'action morale, une acception plus large comprendrait également « les impératifs techniques et pragmatiques » de l'action qui, eux, demeurent tributaires de la connaissance théorique de la nature. Mais la morale, sous ce troisième sens, est « absolument pratique ». Le quatrième sens introduit, en référence plus spécifiquement à Hegel, l'idée que l'homme libre « imprime dans les choses qu'il transforme le sceau de son intériorité », tandis que le cinquième sens, en référence à Marx, rapproche la pratique de la praxis par une focalisation sur la pratique comme activité humaine réelle, objective, « processus historiquement déterminé et socialement organisé du développement des hommes ». Comme chez Hegel, la définition de la pratique comme activité de transformation est centrale chez Marx ; elle « détermine la conscience. Elle est opposée à l'idéologie, à l'illusion de l'autonomie de la pensée pure » (op. cit. p. 232).

Le dernier dictionnaire examiné, le *Dictionnaire de la langue philosophique* (Foulquié, 1962, 1992) propose, pour l'essentiel, les mêmes définitions.

L'examen du terme théorie permet de retenir les définitions suivantes. Le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (op. cit.) propose cinq acceptions du terme théorie, en opposition, chaque fois, aux différentes acceptions du terme pratique. Un premier sens général définit « par opposition à la pratique, dans l'ordre des faits : ce qui est l'objet d'une connaissance désintéressée, indépendante de ses applications ». (op. cit., p. 1128). En complément de ce premier sens, figure la citation de Lévy-Bruhl, déjà mentionnée sous le premier sens de pratique. Le second sens, « par opposition à la pratique, dans l'ordre normatif » définit la théorie comme « le droit pur ou le bien idéal ». Le troisième sens oppose la théorie à la connaissance vulgaire, comme « ce qui est l'objet d'une conception méthodique, systématiquement organisée, et dépendant par suite, dans sa forme, de certaines décisions ou conventions scientifiques qui n'appartiennent pas au sens commun » (op. cit., p. 1128). Les quatrième et cinquième sens opèrent des distinctions internes à la connaissance ; par opposition à la connaissance certaine d'une part, par opposition aux détails de la science, d'autre part.

Le *Dictionnaire de philosophie* (op. cit.) propose, quant à lui, quatre acceptions. La première reprend le sens général du terme théorie examiné précédemment sous 1. Le second et le troisième sens définissent d'une manière détaillée le terme théorie en opposition à l'expérience ou au sens commun, en tant que « système permettant de déduire d'un certain

nombre de principes des lois qui expriment les propriétés des objets étudiés, ainsi que les relations des phénomènes à leur cause ou conditions » (op. cit., p. 297-298). La quatrième acception enfin, mentionne le sens péjoratif du terme théorie comme « spéculation plus ou moins éloignée des faits » (op. cit., p. 298).

Les définitions des dictionnaires de philosophie apportent des éléments intéressants mon propos. Le premier constat est l'interdépendance qui structure les différents sens de pratique et de théorie. A deux exceptions près, ce qui organise, en effet, l'orientation de ces définitions est, terme à terme, le rapport d'opposition sur la base duquel elles sont conçues. On peut estimer que se dégagent de cet ensemble de définitions des polarisations majeures qui organisent le sens de théorie et pratique autour de notions-clés. Et c'est à l'intérieur de ces points cardinaux que peuvent sans doute se regrouper toutes acceptions plus particulières. Le schéma ci-dessous regroupe les différentes définitions et propose trois pôles majeurs autour d'une définition générale. Ces polarisations, parce qu'elles contribuent à la constitution d'un arrière-plan culturel, doivent être examinées plus attentivement car, d'emblée, on peut observer la dimension historique manifeste de la constitution de ces définitions à partir des premières distinctions posées par la philosophie grecque. Les termes dont il est fait usage, à partir des auteurs cités, réfèrent à des notions fortes dont se sont préoccupés et se préoccupent encore la philosophie et les différentes sciences sociales. C'est en les examinant de manière plus approfondie qu'il devrait être possible de mettre en évidence les polarisations qui se dégagent de cet ensemble de propositions.

Si l'on considère ensemble théorie et pratique, on voit se dessiner une première définition assez générale (I dans le schéma), qui correspond sans doute assez bien à ce que le sens commun est susceptible de formuler. Sous cette dimension, la *pratique* se subordonne à la *théorie* conçue comme un idéal, c'est-à-dire sous l'aspect de la prescription. Elle se réfère à l'*action* - une action volontaire – notion dont on sait qu'elle a donné lieu au développement d'une sémantique de l'action dans laquelle la notion d'intention figure au premier plan. Sous cette première dimension sont introduites également les distinctions posées par Aristote entre *theoria*, *praxis* et *poiésis*, sur lesquelles il convient de s'attarder. A l'intérieur de cette première dimension, je retiendrai également les notions d'*expérience*, d'*habitude* et de *règles* sur lesquelles je reviendrai, parce qu'elles contribuent à un grand nombre de développements théoriques dans les sciences sociales et humaines.

## II. L'action morale

### Pratique

L'action morale, les règles de la conduite individuelle et collective :

- au sens strict : soumise à l'impératif catégorique
- au sens large : soumise aux impératifs techniques et pragmatiques (c'est-à-dire à la connaissance théorique de la nature)

\*\*\*

(en référence à Kant)

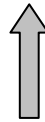
### Théorie

Par opposition à la pratique dans l'ordre normatif

- le droit pur ou le bien idéal

\*\*\*

(en référence à Renouvier)



## I. Une définition générale

### Pratique

Activité volontaire dans l'intention de modifier une réalité ou une situation

Façon d'agir, expérience acquise dans une activité, habitude de suivre telle ou telle règle d'action.

La pratique n'est pas une opération isolée, mais l'accomplissement d'un projet en tant qu'il se réfère à un modèle, à une norme, à un usage ; Elle met en œuvre des règles ou des principes relevant d'une technique, d'une science, d'une coutume ou d'un système d'obligations.

\*\*\*

(en référence à Aristote, Montaigne, Descartes, Kant et Comte)

### Théorie

Par opposition à la pratique dans l'ordre des faits :

- ce qui est l'objet d'une connaissance désintéressée, indépendante de ses applications
- conception rationnelle d'un certain état de fait, d'une activité ou d'une conduite, prenant en considération leur nature essentielle ou leur conformité à un idéal

\*\*\*

(en référence à Spinoza, Leibniz)



## III. La théorie au sens moderne

### Théorie

Par opposition à la connaissance vulgaire (expérience)

- ce qui est l'objet d'une construction systématique, permettant de déduire d'un certain nombre de principes des lois qui expriment les propriétés des objets étudiés ainsi que les relations des phénomènes à leur cause ou condition.
- système formel pourvu d'une interprétation empirique, et non simple décalque de l'expérience, la théorie d'un ensemble délimité de phénomènes vise la coordination des lois qui leurs sont applicables. Différente d'une doctrine, elle est construite pour être systématiquement mise à l'épreuve, corrigée, complétée. Distincte d'un agrégat d'opinions, elle résulte d'une élaboration méthodique effectuée selon des règles explicites et, dans les sciences exactes, sur la base d'une formalisation mathématique. Sa fécondité est évaluée d'après sa capacité prévisionnelle et explicative.

\*\*\*

(en référence à Granger, Bernard, Duhem)

## IV. La praxis selon Marx

### Pratique

L'activité de l'homme comme être libre, en tant qu'il imprime dans les choses qu'il transforme le sceau de son intériorité.

L'activité humaine, réelle, objective, le processus historiquement déterminé et socialement organisé du développement des hommes.

La pratique (praxis chez beaucoup d'auteurs se référant à Marx) est ici une activité de transformation du monde qui détermine la conscience. Elle est opposée à l'idéologie, à l'illusion de l'autonomie de la pensée pure.

\*\*\*

(en référence à Hegel et Marx)

La seconde orientation (II) est plus spécifique ; elle se distingue d'une manière importante de la première et des suivantes en ce qu'elle concerne strictement l'action morale. Là encore la théorie s'oppose à la pratique. Ce sont les termes *droits*, *devoirs*, *liberté*, *autonomie* qui sont au premier plan, en référence à Kant. Curieusement, les dictionnaires ne font pas mention d'Aristote concernant l'action morale, ce qui leur permet de distinguer un sens strict du terme pratique d'un sens large, en restituant une coupure qu'Aristote a précisément conçue tout autrement, comme nous le verrons ultérieurement. Cependant l'intrication de ces deux premières dimensions (I et II) est manifeste, notamment à partir du terme *règles* qui intervient dans la composition à la fois de la définition générale de pratique et dans son acception morale. Il apparaît ainsi que c'est sous le vocable pratique des deux premières dimensions que l'on retrouve la définition de ce que l'on nomme *sens commun* dans le vocabulaire actuel. On peut ici faire l'hypothèse que ce sont les distinctions opérées par Aristote qui sont à l'origine de la solidarité entre les différentes acceptions. Ce qu'il paraît nécessaire d'examiner de manière plus approfondie.

Les deux orientations suivantes, si elles servent le schéma proposé, ne seront pas développées. S'il est utile de les mentionner c'est parce qu'elles ont donné lieu à des développements qui privilégient l'un des termes du couple théorie-pratique de façon relativement autonome par rapport à l'autre terme. Les réflexions autour de la théorie au sens moderne (III), en premier lieu, sont aussi anciennes que la philosophie elle-même, ce qui lui donne un statut tout à fait dominant par rapport aux autres orientations retenues. Lorsque l'on examine la constitution historique de la science moderne, en effet, on a le sentiment que l'évolution du rapport théorie-pratique se confond presque entièrement avec le développement de la science elle-même. La notion de *praxis* (IV) en second lieu qui, avec Marx et Hegel, a fait l'objet d'une théorisation forte qui renverse les rapports de subordination que connaît la *pratique* dans les systèmes philosophiques antérieurs ou, pour ce qui concerne le schéma proposé, sous les autres dimensions. Dans cette perspective, ce sont les notions d'*histoire* et de *conscience* qui marquent le plus cette accentuation. Les perspectives ouvertes par Marx et Hegel sont fondamentales, parce qu'elles ont inspiré maints courants des sciences sociales et humaines et les théories contemporaines les mieux installées, aussi bien dans leurs méthodes que dans leurs discours, portent la marque des options et des tensions inaugurées par ces auteurs.

### **Les origines grecques**

Pour introduire et mettre en perspective l'examen de la première dimension générale, j'ai eu recours à Snell qui, dans son ouvrage *La découverte de l'esprit* (1946, 1994), consacre un chapitre à « Théorie et Pratique ». Grâce à cet auteur, il est possible de retenir

l'orientation spécifique prise par la philosophie dès son origine grecque ainsi que la préfiguration d'un mode d'affrontement entre théorie et pratique, antérieur aux apports spécifiques de Platon et Aristote dans ce domaine.

Les travaux de Snell permettent de situer les débuts de la philosophie dans un ensemble culturel plus vaste. Il souligne ainsi que c'est à la même époque qu'apparaissent des penseurs « philosophes » à la fois en Chine, en Inde et en Grèce. Bien que l'orientation de leur activité philosophique soit divergente, il semble que l'on puisse considérer les grands développements auxquels cette activité a donné lieu comme complémentaires. A l'origine de la philosophie chinoise se trouve l'intérêt pratique : « comment aider au mieux les hommes à vivre dans l'ordre et la concorde » ; à l'origine de la philosophie indienne la réflexion sur le mystère de la vie et de l'âme ; à l'origine de la philosophie grecque l'interrogation sur l'essence du cosmos et de la nature » (op. cit., p. 393). Il semblerait que l'opposition marquée entre théorie et pratique soit absente des philosophies indiennes et chinoises.

Chez les Grecs, le poète a précédé le philosophe, il est appelé « sage » ; inspiré par les Muses qui « sont présentes en tout lieu, qui ont tout vu et savent toutes les choses », il se distingue à la fois par ses connaissances et par son habileté. Les « Sages » de cette époque, chez les Grecs, participaient activement à la vie de la Cité, mais, contrairement au souci philosophique chinois, il semble que ce sont les faits objectifs et physiques qui étaient au centre de leur intérêt premier : voir le monde « uniquement pour la théorie ». A cet égard les orientations platoniciennes illustrent particulièrement bien cette position. L'affrontement entre théorie et pratique prend une forme particulière que Snell présente par le biais d'une tragédie d'Euripide, *Antiopé*. Elle met en scène une discussion entre deux frères qui défendent chacun leur mode de vie respectif. Pour l'un, c'est l'activité politique et guerrière qui est la plus noble et la plus utile, à la fois pour le foyer et pour l'état. Pour l'autre, c'est l'art et l'activité intellectuelle qui ont plus de valeur que la force et le pouvoir ; c'est un mode de vie à la fois plus utile, plus sûr et qui procure plus de bonheur. Cette dernière position fut celle défendue par Platon, qu'il renforça encore en cherchant à se tourner vers des « certitudes irréfutables », des connaissances exactes et fondées. A ce commentaire, Snell ajoute encore : « Platon fonda son Académie pour se consacrer sans partage avec ses disciples à la théorie, et partout où dans le monde occidental ont existé des institutions qui se vouaient à la recherche indépendante et à la pensée pure, elles ont pour origine l'Académie de Platon ». (op. cit., p. 389). Cependant, l'objet de la réflexion théorique de Platon et ses disciples est l'ensemble de la vie pratique, ce qui fait dire à Snell qu'avec Platon, bien que la théorie soit prédominante, « son oeuvre repose sur un authentique équilibre des forces entre la théorie et la pratique » (op. cit. p., 400). Selon Snell, c'est avec Aristote que le lien théorie-pratique devient plus ténu « en raison de la nécessité d'une spécialisation croissante »

(op. cit., p.400) dans la constitution des connaissances. Pour comprendre le point de vue de Snell, il faut souligner la distinction qu'il opère lui-même entre ce qu'il nomme les « disciplines scientifiques individuelles », strictement contemplatives et les « grands systèmes hellénistiques » qui, à partir d'Aristote, deviennent résolument « pratiques » en ce qu'ils « veulent fournir à l'homme des points d'appui dans la société et dans le monde » (op. cit., p. 400). Snell considère ainsi que l'opposition entre théorie et pratique a perduré tout au long du Moyen Age, jusqu'à la Renaissance où la connaissance, la théorie – c'est-à-dire la contemplation au sens étymologique du terme – se préoccupe à nouveau du monde réel en s'ouvrant à l'expérimentation et à la vérification. On notera cependant le glissement auquel procède Snell lorsqu'il voit dans la vérification et l'expérimentation un retour de l'intérêt pour la pratique, alors même qu'il mentionne plus spécifiquement un intérêt pour le réel, c'est-à-dire pour les faits.

Au terme de l'examen de quelques propositions de Snell, on peut relever les termes dans lesquels cet auteur décrit la nature de l'opposition entre théorie et pratique à l'époque qui précède directement celle de Platon et Aristote. Il apparaît que ce ne sont pas tant théorie et pratique qui s'affrontent plutôt que des modes de vie ou des activités distinctes (force et pouvoir *versus* art et réflexion intellectuelle). C'est pourquoi il ne paraît pas inutile de s'attarder sur la part qui revient à ces deux philosophes dans la mise en configuration de l'opposition théorie-pratique. Snell, en effet, nous laisse dans une certaine perplexité lorsqu'il distingue chez les Grecs les systèmes philosophiques, qu'il nomme pratiques, des disciplines scientifiques, qu'il nomme théoriques, et qui, dès lors, ne réfèrent plus seulement à un certain mode de vie mais également, voire essentiellement, au produit de ce mode de vie, les connaissances stables et certaines. Il apparaît ainsi que Snell traite en fait d'une double opposition : dans un premier registre, il oppose deux types d'activité, l'activité guerrière et l'activité intellectuelle ; dans un second registre, il distingue deux types de connaissances, celles portant sur la vie des hommes en société et celles, scientifiques et individuelles, issues de la contemplation des choses immuables.

Selon Weil (1996) également, l'origine grecque de l'opposition entre pratique et théorie ne fait aucun doute. C'est Platon qui inaugure cette séparation en recherchant ce qui, « dans un monde en constant changement, demeure lui-même, et est ainsi saisissable par la raison » (op. cit., p. 747). La *theoria* (et non la théorie au sens moderne), chez Platon, c'est l'univers des idées, dont l'univers matériel n'est qu'une mauvaise copie, et qui implique, si l'on veut accéder à cet univers, de se détourner, par un exercice assidu, du monde des affaires pratiques et de son agitation. C'est la seule manière, selon Platon, qui permet de saisir les phénomènes dans leur essence. Dans cette logique, la seule action qui vaille est morale et éducative, elle vise à orienter l'ensemble de la vie des hommes vers les Idées par opposition à toute action de

transformation du monde sensible qui n'est qu'apparence. Notons que cette manière de présenter les choses n'est pas en contradiction avec celle de Snell. En effet, selon Bréhier (1981, 1997), l'examen de l'œuvre de Platon permet de soutenir qu'il fut préoccupé à la fois de la mission politique et sociale du philosophe ainsi que, en fondateur de l'académie, d'astronomie et de mathématiques. Dans la conception défendue par Platon, « le philosophe est, d'une part, le savant retiré du monde et, d'autre part, le sage et le juste, le vrai politique qui donne des lois à la cité » (op. cit., p. 99). C'est pourquoi, sans doute, Snell parle-t-il d'un authentique équilibre entre théorie et pratique dans la philosophie de Platon lorsqu'il considère la seconde des deux distinctions auxquelles il procède.

Selon Weil, Aristote, ensuite, procède à une distinction tripartite dont il est dit qu'elle « dominera toute l'histoire du problème (de la relation entre théorie et pratique) ». Il distingue la *theoria* de la vie pratique et de la vie poïétique. La *theoria* correspond à ce que Platon a défini : c'est la vie parfaite. La vie pratique est politico-morale et la vie poïétique est la vie de fabrication et de production matérielle, cette dernière indigne de l'homme parfait. Aristote comme Platon, cependant, reconnaissent la contribution de l'artisan dans la constitution des connaissances du fait de la proximité que l'art entretient avec la nature, son modèle. Si la vie dans la *theoria* est réservée à un petit nombre, la vie normale, celle qui correspond à la nature de l'homme, consiste à participer aux affaires de la communauté sur un plan politico-moral.

Mais ces considérations générales sont encore insuffisantes : si elles contribuent à poser les grandes lignes du contexte d'installation des notions de théorie et de pratique, elles ne permettent pas de saisir les processus de distinction qui sont à l'origine de l'opposition entre théorie et pratique. Pour cela, il faut approfondir l'examen tout en élargissant la perspective.

### **Theoria, praxis et poiésis**

Dans la mesure où la distinction entre *theoria*, *praxis* et *poiésis* revêt une importance fondamentale pour l'évolution de l'opposition entre la théorie et la pratique, il paraît utile de la situer dans l'ensemble de l'oeuvre d'Aristote. Le premier élément de sa philosophie qu'il convient de prendre en compte est la contestation de la théorie platonicienne des Idées. Le questionnement du philosophe, tel que le conçoit Aristote, porte sur l'homme non pas en tant qu'il est une âme comme le concevait Platon mais en tant qu'il est une nature parmi d'autres natures (Koyré, 1966, 1971). Aristote, autrement dit, considère l'intelligible comme une dimension constitutive du réel sensible et, dès lors, l'expérience sensible comme une voie d'accès à l'universel. Ce changement de perspective est fondamental et constitue ce que l'on s'accorde à reconnaître comme les fondements de l'empirisme et de la science moderne. La philosophie d'Aristote s'intéresse aux premiers principes de la connaissance de l'être, d'une part, et de l'agir humain, d'autre part (Filloux & Maisonneuve, 1991). On a ainsi coutume de

séparer en différentes parties l'œuvre philosophique d'Aristote : la philosophie humaine ou pratique d'une part, s'oppose à la philosophie spéculative ou philosophie de la nature, d'autre part; puis la philosophie pratique est elle-même divisée en trois parties qui s'intéressent : à l'homme dans l'activité artistique, capable de transformer le monde, la vie poétique; à l'homme dans la recherche de son propre bonheur, dans la contemplation de Dieu, la vie éthique ; et à l'homme politique, engagé dans la recherche du bien commun, la vie politique (Philippe, 1991). Aristote distingue en effet le bonheur que l'homme peut trouver dans la vie politique, c'est-à-dire dans la vie active, et le bonheur philosophique qui correspond à la *theoria*, c'est-à-dire un genre de vie tout entier consacré à l'activité de l'esprit (Éthique à Nicomaque, 1992). Mais la précision terminologique s'impose ici, car il faut distinguer le terme théorétique du terme théorique qu'Aristote n'emploie pas. « Théorétique désigne d'une part, le mode de connaissance qui a pour but le savoir pour le savoir et non pas une fin extérieure à lui-même, et, d'autre part, le mode de vie qui consiste à consacrer sa vie à ce mode de connaissance » (Hadot, 1995, p. 129). Ces différents modes de vie, cependant, sont hiérarchisés et c'est bien le mode de vie théorétique qui représente la perfection tandis que la *praxis*, activité noble, essentiellement politique et morale, se soumet au mode de vie théorétique. La vie poétique, quant à elle, est une activité inférieure, déterminée par le besoin et la subsistance, qui ne permet pas à l'homme de réaliser pleinement sa nature humaine. Cet effet de hiérarchisation est un élément d'une certaine importance lorsqu'il est mis en relation avec le discours sur la politique et le contexte de la cité grecque et de son organisation politique. L'avènement de la *polis* dans l'histoire de la pensée grecque se caractérise par une extraordinaire prééminence de la parole sur tous les autres instruments du pouvoir et par l'institution d'espaces publics de débats concernant toutes les manifestations de la vie sociale (Vernant, 1992, 1962). S'il importe de prendre en compte ce contexte, c'est parce qu'il apparaît indissociable des conceptions d'Aristote sur la politique en général et sur l'action humaine en particulier. La vocation de l'homme, selon Aristote, se réalise pleinement dans l'activité de l'esprit et dans l'activité politique qui occupent une place centrale dans la hiérarchie des activités humaines.

Ainsi l'expérience sociale que constitue le régime de la *polis* se lit-elle très clairement dans les conceptions philosophiques de Platon puis d'Aristote. Lorsque ce mode de gestion autonome de la cité viendra à disparaître avec l'avènement des empires, la vision d'une vie active en sera fortement modifiée puisque l'individu n'aura plus véritablement la possibilité d'influer sur les décisions par son activité politique. Cette dimension politique de l'agir humain, telle que l'ont conçue Aristote et Platon, ne pourra dès lors plus se déployer et, selon certains auteurs (Bréhier, 1931, 1997), c'est notamment cette évolution qui contribuera à

polariser une conception de la vie humaine entre activité contemplative de l'âme et activité de production ou de fabrication.

Ce sont dès lors les distinctions opérées entre *theoria*, *praxis* et *poésis* qui autorisent en effet à considérer qu'Aristote a inauguré l'opposition entre théorie et pratique. Mais, dans le même temps, les développements qu'il a concédés dans la partie pratique de sa philosophie reconfigure la notion même d'opposition pour l'inscrire dans son projet philosophique global. Selon ce dernier, l'intelligible concerne deux domaines distincts de la réalité ; celui des choses stables et immuables et celui des choses mouvantes, soumises à la contingence et au hasard. Si le premier domaine est l'objet de la science, Aristote n'a pas négligé pour autant le second qui fait précisément l'objet de sa philosophie pratique. Dès lors, ce sont les objets de la connaissance qui sont ainsi distingués et non pas l'affirmation d'un ordre entre connaissance et non-connaissance.

Il apparaît ainsi que les conceptions modernes de théorie et pratique ne s'ajustent pas si aisément aux distinctions dont Aristote est lui-même le promoteur dans la philosophie de son temps. Si, comme nous l'avons vu plus haut, Aristote s'intéresse à l'homme en tant qu'il est une nature parmi d'autres; si, encore, le propre de l'homme est d'être un "animal de raison", la perfection de l'homme, selon Aristote, est d'agir selon la raison et son action doit être déterminée par la vertu. La vertu occupe ainsi une place centrale dans la philosophie d'Aristote et, parmi ces vertus, il distingue les vertus intellectuelles des vertus éthiques. Les plus nobles d'entre elles sont la sagesse (*sophia*) et la prudence (*phronesis*) qu'Aristote définit comme vertus intellectuelles (Philippe, 1991). L'examen de la notion de prudence ou sagesse pratique chez Aristote, examen auquel se sont livrés différents auteurs (Aubenque, 1966, Ladrière 1990), révèle la complexité de la conception aristotélicienne de la pratique ou de l'action.

Mais avant de s'engager dans cette voie, il convient de revenir une fois encore sur les conceptions du monde selon Platon, puis sur les modifications apportées par la philosophie d'Aristote, parce qu'elles éclairent la compréhension que l'on peut avoir des caractéristiques de la théorie, telles que les dictionnaires les exposent. Comment le monde selon Platon était-il organisé ? Sa conception est dualiste au sens où il pose une coupure fondamentale entre deux domaines distincts. Le premier est celui des réalités stables, immuables, objectivables dans le discours, et unique point de départ de la science. Le second domaine est celui des réalités mouvantes et indéterminées, difficiles à fixer dans le langage, et donc objet de l'opinion. Il y aurait ainsi deux mondes, le monde de l'intelligible et le monde du sensible (Aubenque, *Encyclopédie Universalis, Aristote*). Dès lors, Platon fait du monde des Idées la condition de possibilité de la science, ce qui rend impossible toute recherche sur la nature. La

physique, dans ce contexte, est soit vaine, soit mythique. La critique qu'apporte Aristote aux conceptions platoniciennes ne supprime pas la coupure, mais la déplace. Selon Aristote, on peut faire l'économie de l'hypothèse des Idées en ne concevant qu'un seul monde réel, composé de deux régions : le « monde céleste », caractérisé par la régularité immuable des mouvements qui s'y produisent, et un « monde sublunaire » où les choses « naissent et périssent », c'est-à-dire sont soumises à la contingence et au hasard. C'est en cela que réside le changement majeur opéré par Aristote à la théorie platonicienne des Idées ; en réintégrant l'intelligible dans le monde, en donnant au sensible le statut d'intermédiaire vers l'intelligible, il fait du sensible ce sur quoi porte la connaissance. Chez Platon comme chez Aristote, cependant, deux choses sont déjà claires : la philosophie est un savoir de type scientifique qui s'élève au-dessus de la sensation grâce aux facultés de la pensée, d'une part ; la philosophie est un savoir théorique qui surpasse les techniques utilisées grâce à son caractère désintéressé, d'autre part.

Ce contexte fournit alors une meilleure possibilité de mise en perspective de la façon dont on peut situer les différentes parties de l'œuvre d'Aristote. A l'origine, le projet que l'on peut nommer scientifique ne se distingue pas du projet que l'on nomme philosophique. Il comprend les parties de son œuvre qui ont été regroupées dans *Métaphysiques* mais aussi dans *Physique* et nombre d'autres traités (Traité du Ciel, Météorologiques, etc.). Malgré cette absence de distinction, on remarquera qu'au Moyen Age, la diffusion de l'aristotélisme se propage, semble-t-il, d'abord dans les Universités, « il est science avant d'être autre chose, avant même d'être philosophie, et c'est par sa valeur propre de savoir scientifique, et non par sa parenté avec une attitude religieuse qu'il s'impose » (Koyré, 1966, 1973, p. 39).

Cependant, la science d'Aristote n'est pas encore une science empirique moderne. L'expérimentation n'y joue aucun rôle, même si la conception du monde de ce philosophe est celle qui a permis son avènement. Nous savons que c'est avec Copernic, Kepler et Galilée que naît la science au sens moderne, dont la définition des dictionnaires nous définit les caractéristiques. A Copernic, nous devons le remplacement de l'ancienne conception d'un monde immobile par celle héliocentrique de l'univers centré sur le soleil. Kepler, ensuite, étudie le mouvement des planètes par des calculs approfondis. Galilée, enfin, le plus célèbre d'entre eux, découvre les lois de la chute des corps et, surtout, en défendant la théorie copernicienne, assure une nouvelle conception de la nature fondée sur les mathématiques. C'est à lui que l'on attribue cette affirmation célèbre : « le livre de la nature est écrit en langage mathématique, et les lettres sont des triangles, des cercles et d'autres figures géométriques » (Atlas de la philosophie, 1993, p. 95). Autrement dit, la production de connaissances objectives se soumet dès lors à la capacité de lire les signes mathématiques inscrits dans la nature : « ce qui est fondamental pour la compréhension de la science

moderne, c'est le remplacement du concept d'*essence* par le concept de *fonction*. L'orientation vers ce qui est quantitativement mesurable et descriptible par des relations présentées sous forme de lois, ainsi que l'abandon de la détermination par l'essence des choses, permirent le progrès de la science » (op. cit., p. 95).

Sans doute voit-on mieux, ainsi, l'écart qui sépare la science de l'être, qui fut celle de Platon et d'Aristote, de la science moderne, qui nous est familière. Nous voyons notamment que l'idée d'une théorie qui impliquait une certaine conception d'un mode de vie chez les philosophes grecs a fait place à une conception objective et mathématique de la production des connaissances ce qui, comme le soulignent maints auteurs, a eu pour effet de creuser d'une manière drastique le fossé entre le monde de la vie et celui de la théorie.

### **L'action morale**

Lorsque les dictionnaires consultés font référence à la pratique au sens de l'action morale, sous la seconde dimension retenue, le seul auteur mentionné est Kant. Ce fait est extrêmement curieux car, comme je l'ai déjà évoqué plus haut, il semble intéressant de préciser cette seconde dimension du sens de *pratique* en intégrant également les apports d'Aristote et ses considérations sur les vertus. Comme nous allons le voir, en effet, ces apports et considérations sur le vertus reconfigurent la question morale dans les termes de l'action pratique ou *praxis*. C'est la démarche adoptée notamment par Ricoeur (2000).

Selon cet auteur, si le sens des termes morale et éthique est sujet à controverse, la nécessité de disposer de l'un comme de l'autre n'est pas contestée. Ricoeur propose de considérer le concept de morale comme un point fixe, « un noyau dur » auquel il est possible d'attribuer une double fonction : une première qui réfère « aux principes du permis et du défendu », une seconde qui concerne « le sentiment d'obligation en tant que face subjective du rapport d'un sujet à des normes » (op. cit. p., 104). C'est par rapport à cette définition que Ricoeur propose de situer ensuite le concept d'éthique. Il le subdivise en deux branches qu'il nomme « éthique antérieure », précédant les normes dans le registre de la vie et du désir, et « éthique postérieure », en aval des normes qui les incarnent dans des situations concrètes.

A propos du concept de morale dans sa première fonction, Ricoeur précise l'idée de normes par celle de formalisme. Il se réfère à l'impératif kantien : « Agis uniquement d'après la maxime qui fait que tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle », en ce sens que l'impératif kantien n'indique en rien les manières d'agir qui donnent un contenu à la forme de l'obligation. Cette notion de formalisme proposée par Ricoeur paraît converger avec les définitions de théorie déjà retenues – non pas au sens du « Bien idéal » selon Renouvier, mais sous la première définition générale, si l'on prend en compte ce qu'écrit Kant à ce sujet : « On appelle théorie un ensemble de règles même si ce

sont des règles pratiques, lorsqu'on leur confère, à titre de principes, une certaine généralité, en faisant abstraction d'une multitude de conditions qui pourtant, ont nécessairement de l'influence sur leur application » (Kant, 1793, p. 28).

Ricoeur considère ensuite l'autre versant de la morale, c'est-à-dire le « sentiment d'obligation » qui concerne le rapport du sujet à la norme et implique la capacité de ce dernier à se poser comme un agent. Selon Ricoeur, en réunissant les deux versants, « nous obtenons le concept mixte d'auto-nomie » (op. cit., p. 107). D'une certaine manière, comme le dit Ricoeur, on pourrait s'arrêter là car, ainsi, la morale se suffit à elle-même, elle est « auto-référentielle ». C'est également ce que montre Taylor dans son ouvrage *Les sources du moi : la formation de l'identité moderne* (1998) : un certain état de la philosophie morale qui évacue le genre de questions introduites par Ricoeur en termes d'éthique antérieure et postérieure, c'est-à-dire les questions qui portent sur une évaluation forte de ce qu'est la vie bonne, « nos visions du bien » qui servent de cadres de référence aux normes morales. Selon Taylor l'absence de prise en compte de cette dimension essentielle de la vie humaine, cette « éthique antérieure » selon Ricoeur, a pour conséquence de rabattre la question des sentiments moraux de l'agent sur la seule thématique de la volonté libre. Qu'en est-il, en effet, des mobiles d'un agent à respecter la loi morale ? Ou comme le dit Ricoeur : « Entre quoi et quoi les sentiments moraux font-ils suture ? Entre le royaume des normes et de l'obligation morale d'un côté, et celui du désir de l'autre » (op. cit., p. 109). C'est alors le sentiment d'obligation lui-même qu'il s'agit de fonder. Selon Ricoeur - et Taylor va dans le même sens, Kant semble radicalement silencieux sur cet aspect qui relève proprement de la praxis au sens aristotélicien. C'est pourquoi Ricoeur se tourne vers Aristote et son *Ethique à Nicomaque*, parce que ce dernier a porté sa réflexion sur un champ plus fondamental que celui de la seule obligation, sur « celui du désir qui structure la totalité du champ pratique » (op. cit., p. 109). Et cela, au travers du concept de *prohairesis* qui désigne la « capacité de préférence raisonnable », c'est-à-dire la capacité de se prononcer sur ce qui vaut le mieux et d'agir en conséquence. A l'aide des notions d'*hexis* et d'*habitus*, la culture grecque passe alors à la notion de vertu qui consiste « pour l'essentiel dans une manière habituelle d'agir sous la conduite de la préférence raisonnable » (op. cit. p., 110). Mais la vertu ici ne renvoie pas à une activité particulière et limitée, elle concerne l'*ergon*, « la tâche d'être homme », la vie humaine dans son intégralité tout au long de laquelle se pose la question de la « vie bonne ».

Parmi les vertus qu'Aristote a développées dans la partie de son œuvre qui concerne l'éthique (et notamment dans l'*Ethique à Nicomaque*), il en est une, déjà mentionnée, la prudence, *phronesis*, qui, selon Aubenque (1963, 1997) « touche à l'essentiel : la nature du savoir humain, les rapports de la théorie et de la pratique, la relation de l'homme au monde

et à Dieu » (op. cit., p. 10). Aristote l'a définie de la façon suivante : « une disposition pratique accompagnée de règle vraie concernant ce qui est bon et mauvais pour l'homme » (*Ethique à Nicomaque*, livre VI, cité par Aubenque, op. cit. p., 34). Mais cette définition ne suffit pas à elle seule à rendre compte du statut de la prudence vis-à-vis de la problématique des rapports entre théorie et pratique dans la conception aristotélicienne. L'examen qu'en ont fait Aubenque et Ladrière, précisément parce qu'il enrichit considérablement les notions de théorie et pratique elles-mêmes, mérite un développement plus important.

### **La prudence selon Aristote**

Pour introduire à la notion de prudence selon Aristote, il faut convoquer à nouveau le contexte philosophique des développements qu'elle a suscités. On rappellera ainsi la critique qu'Aristote a apportée à la théorie platonicienne des Idées en déplaçant la coupure entre monde des Idées et monde sensible pour la situer à l'intérieur du monde sensible, entre région « céleste » et « sublunaire ». Comme nous l'avons vu, ce qu'Aristote instaure par ce déplacement, c'est la possibilité de la science, à partir de la distinction entre deux types d'objets vers lesquels se porte la pensée ou l'intelligence. Le premier type, ce sont « les choses qui ne peuvent être autrement qu'elles ne sont », les choses immuables, c'est-à-dire celles qui exclusivement sont objet de science ; le second type d'objets, ce sont les choses contingentes, le domaine de « ce qui peut être ou ne pas être » et au sujet duquel nul savoir scientifique ne peut être envisagé.

Ce contexte est fondamental, comme le montre Aubenque (1963, 1997) que je vais suivre, car il permet de rendre compte des aspects les plus subtils et sans doute les plus négligés dans l'étude de la notion de phronesis, telle qu'elle a été conçue par Aristote. Ainsi la question qu'il faut se poser, selon Aubenque, consiste à se demander pourquoi, disposant déjà d'une notion de sagesse à laquelle s'assimilait encore complètement la prudence chez Socrate et Platon, Aristote a-t-il développé une notion de prudence distincte de celle de sagesse, qu'il nomme vertu, mais à laquelle il conserve cependant son caractère dianoétique c'est-à-dire intellectuel ? Autrement dit, si Aristote fait dépendre la phronesis du savoir, tout en niant qu'elle soit une vertu purement contemplative, de quel savoir s'agit-il ? Ce qui justifie une enquête sur la notion de prudence chez Aristote, c'est précisément cette oscillation entre une interprétation intellectualiste et empiriste auquel son examen a donné lieu le plus généralement ; car en vérité, dit Aubenque, « la prudence représente moins (dès lors) une dissociation entre la théorie et la pratique (...) *qu'une rupture à l'intérieur de la théorie elle-même* » (op. cit., p. 19).

On comprend mieux en quoi l'examen de la notion de prudence est en mesure de clarifier ce qui, dans les définitions des dictionnaires de philosophie, demeure flou voire masqué. On se souvient que, dans les définitions de pratique et théorie, le terme règle est

mentionné tant sous la première dimension, que j'ai nommée la définition générale, que sous la seconde, qui réfère à l'action morale. Le problème est que les dictionnaires ne précisent pas, dans les deux cas, la nature de ces règles dont il est dit soit qu'elles guident l'action, soit qu'elles sont mises en œuvre dans l'action. Lors de l'examen de la seconde dimension, l'action morale, nous avons vu que c'est la référence à Kant qui figure dans les dictionnaires et permet d'assimiler la règle à l'impératif catégorique. La critique apportée par Ricoeur au concept de morale fait cependant apparaître l'absence de clarification, dans les conceptions kantienne, du sentiment d'obligation en tant que rapport d'un sujet à la norme. Or, en posant précisément la question du désir et celle de l'obligation dans le cadre d'une réflexion sur l'action humaine, Aristote non seulement clarifie la notion de règles intrinsèques à l'agir humain mais, plus globalement, il attire l'attention sur une conception de la pratique qui demeure invisible aussi longtemps que cette dernière n'est conçue que dans le cadre général d'une opposition à la théorie sous ses diverses acceptions anciennes et modernes.

C'est dans *Ethique à Nicomaque* qu'Aristote définit la phronésis : « une disposition pratique accompagnée de règle vraie concernant ce qui est bon ou mauvais pour l'homme ». Voici le commentaire qu'en fait Aubenque (op. cit., p. 34) : « Suivant une méthode familière à Aristote, cette définition est présentée comme le résultat d'une démarche à la fois inductive et régressive. On part de l'usage commun, on constate que l'on appelle *phronimos* l'homme capable de délibération ; on rappelle que l'on ne délibère que sur le contingent, alors que la science porte sur le nécessaire : donc la prudence n'est pas une science. La prudence serait-elle alors un art ? Non, car la prudence vise à l'action, (...), et l'art à la production, (...) : la prudence n'est donc pas un art. Si donc la prudence n'est ni une science, ni un art, il reste (...) qu'elle soit une *disposition* (ce qui la distingue de la science) *pratique* (ce qui la distingue de l'art). Mais cela prouverait tout au plus qu'elle est une *vertu*. Pour la distinguer des autres vertus, en particulier des vertus morales, il faut ajouter une autre différence spécifique : alors que la vertu morale est une disposition (pratique) concernant le choix (...), la prudence est une disposition pratique concernant la *règle* du choix : il ne s'agit pas ici de la rectitude de l'action, mais de la justesse du critère ; c'est pourquoi la prudence est une disposition pratique *accompagnée de règle vraie*. Mais cette définition est encore trop large, car elle pourrait s'appliquer à n'importe quelle vertu intellectuelle : on distinguera alors la prudence de cette autre vertu intellectuelle qu'est la *sagesse* en précisant que le domaine de la première n'est pas le Bien et le Mal en général, ou le Bien et le Mal absolus, mais le bien et le mal pour l'homme » (Aubenque, op. cit., p. 34).

Le premier élément d'importance, dans cette définition et son commentaire, est le fait que la phronésis occupe au sein de la philosophie d'Aristote, une position autonome et spécifique, c'est-à-dire dont le développement ne se subordonne pas, dans sa constitution, à d'autres parties de sa philosophie. Elle a le statut, comme le dit Ladrière (1990), d'« une

première théorie de l'action » (op. cit., p. 15) au sens où, pour Aristote, « l'action au sens strict est l'action éthique » (op. cit., p. 15). Pour préciser cette idée, il faut rappeler que, dans la philosophie de Platon, l'engagement théorique pour la vérité ne se sépare pas de l'engagement éthico-politique pour la justice. Ou, pour le dire autrement, chez Platon, la vérité s'identifie complètement au Bien. Aristote, par sa critique, délie ce qui était lié en fondant son système sur la distinction entre deux domaines de connaissance, le domaine « des choses immuables » et celui « des choses qui peuvent être autrement qu'elles ne sont ». La conception du monde selon Aristote pose ainsi une part d'indétermination, d'inachèvement comme propriété des choses elles-mêmes et non comme une propriété de l'homme, part donc qu'aucune science ne parviendra jamais à combler. Cela signifie pour Aristote que « dans un monde parfaitement transparent à la science, c'est-à-dire où il serait établi que rien ne peut être autrement qu'il n'est, il n'y aurait aucune place pour l'art, ni, d'une façon générale, pour l'action humaine » (Aubenque, op. cit., p. 68). C'est dès lors cet état du monde séparant l'homme de la sagesse qui rend nécessaire la notion de prudence, son équivalent dans le monde de la contingence. En tant que vertu, la prudence réalise, dans ce monde inachevé, « un peu du bien que la divinité, trop lointaine, a été impuissante à y introduire ». C'est pourquoi dans un autre texte des *Ethique* (*Grande Morale*), la *phronésis* a pu être définie comme une « disposition à choisir et à agir concernant ce qu'il est en notre pouvoir de faire et de ne pas faire » (Aubenque, op. cit., p. 95).

De quoi la théorie de la prudence d'Aristote est-elle faite ? Pour le clarifier, Ladrière (op. cit.) définit et articule les notions constitutives de la conception aristotélicienne, en commençant pas celle d'*ergon* qui signifie « la tâche de l'homme », ainsi que nous l'avons vu auparavant avec Ricoeur. La tâche spécifique de l'homme, c'est la vie humaine sur terre ou, autrement dit, la vie pratique conforme à la raison. Mais le point capital est que cette forme de vie, selon Aristote, est avant tout une vie en acte, « la vie considérée sous l'angle de l'*énergeia*, (...) activité par laquelle une puissance s'exerce et tend vers sa fin » (op. cit., p. 17). C'est pourquoi ce qu'il importe de voir ici, c'est comment Aristote fonde l'autonomie de cette sphère du monde gouvernée par la prudence ; « la vie pratique, dit Ladrière, ne relève essentiellement ni du désir, du souhait ou de l'intuition, ni de la théorie, de la spéculation ou de la sagesse, mais d'une certaine configuration de leur rencontre dans l'exercice de l'agir (*énergeia*) » (op. cit., p. 17). Le troisième terme qui intervient ensuite chez Aristote est la notion d'*arété*, c'est-à-dire d'excellence ou de perfection, traduite en français par le terme vertu. Elle permet à Aristote de préciser que la tâche de l'homme doit se faire en accord avec la vertu. Et comme la vertu est affaire de durée, l'action humaine implique la temporalité. Ce sont donc ces trois notions, *ergon*, *énergeia*, et *arété*, développées par Aristote dans *Ethique à Nicomaque*, qui constituent l'horizon de détermination de la *phronésis* comme agir éthique.

La vertu selon Aristote, est le produit d'un certain nombre de divisions dans ce que Ladrière nomme l'anthropologie propre à l'*Ethique à Nicomaque*. La première grande division structurelle est celle de l'âme en deux parties ; une « partie irrationnelle » et une « partie rationnelle ». A l'intérieur de la première, Aristote distingue « la partie végétative qui n'a rien de commun avec le principe raisonnable, et, d'autre part, la partie appétitive ou, d'une façon générale, désirante, qui participe en quelque manière au principe raisonnable » (cité par Ladrière, op. cit., p. 18). Pour ce qui concerne la partie rationnelle de l'âme, Aristote définira l'intellect spéculatif et l'intellect pratique en tant qu'ils ne portent pas sur les mêmes objets ; le premier ayant comme finalité la connaissance pure, l'autre, l'action. Aristote établit ainsi un lien remarquable entre la partie irrationnelle et la partie rationnelle de l'âme sous la forme du désir (*orexis*) guidé par la raison, et c'est cet élément qui est au principe de l'action humaine.

A ces différences internes correspondent des divisions structurelles de la vertu. La vertu morale appartient au versant désirant de la partie irrationnelle de l'âme « mais le désir n'accède à la vertu, à l'excellence, que s'il parvient à un juste milieu et si, en tant que désir ainsi devenu raisonnable, il est maintenu comme habitude » (op. cit., p. 19). Cependant, les vertus morales se rapportent à l'action et, pour Aristote, leur rôle est de modérer les passions dans l'action ; c'est pourquoi la notion de juste milieu (*mésotès*) ne prend son sens que dans l'ajustement aux circonstances de l'action. « Tout cela signifie que chez l'homme, le juste milieu est une métaphore qui prête à équivoque. Il est ce qui convient exactement, selon la variabilité de ce que chacun est dans sa singularité, et de ce qu'il fait dans une situation qui n'est pas pure reproduction, pas plus qu'elle n'est totalement reproductible » (op. cit., p. 21).

Ainsi, si la vertu morale est juste milieu, elle est soutenue par l'habitude ou l'habitus (*héxis*) dans un sens qui ne correspond pas exactement à l'acception contemporaine. Comme le terme règle en effet, celui d'habitude (ou habituel) intervient à deux reprises dans les définitions des dictionnaires concernant la pratique. Mais, comme le signale Ladrière, l'habitude comme simple répétition d'un acte « est aujourd'hui fortement connotée. Elle évoque en effet la passivité, l'automatisme, l'usure » (op. cit., p. 23). Chez Aristote, le terme *héxis* implique essentiellement un second sens qui désigne l'aptitude acquise, l'état auquel on accède grâce à la répétition des actes raisonnables. Cette notion rejoint l'expérience aristotélicienne « qui se situe à mi-chemin de la sensation et de la science » (Aubenque, op. cit., p. 58), implique la connaissance, et constitue ainsi, par sa permanence, une voie vers l'universel. C'est un autre élément qu'il faut relever, concernant l'*héxis* ; car Aristote met un soin particulier à distinguer l'*héxis* de l'*énergeia*, « l'*énergeia* est l'exercice, la mise en œuvre effective de l'*héxis* » (Ladrière, op. cit., p. 23). Ainsi, l'*héxis* pour Aristote, est puissance déjà déterminée à l'action : « l'état auquel on accède grâce à la répétition des actes raisonnables et cette capitalisation est créatrice d'une force, d'une puissance, d'une

prédisposition permanente d'agir raisonnablement » (op. cit., p. 23-24). C'est pourquoi, en ce qui concerne les vertus, l'acte précède la puissance, c'est-à-dire qu'elles sont acquises et non innées, et parachèvent les dispositions naturelles.

Si l'on comprend mieux maintenant de quelle manière spécifique la vertu morale chez Aristote est le produit du juste milieu (*mésotès*) et de l'habitude (*héxis*), il reste à examiner précisément le rôle de la phronesis, en tant que c'est elle qui dirige immédiatement l'action vertueuse. En tant que vertu intellectuelle distincte cependant de la sagesse théorique (*sophia*), elle fait intervenir la connaissance, connaissance du singulier, connaissance des moyens, mais également « connaissance de l'universel, de la fin vers laquelle tend cette forme de vie particulière qu'est la vie humaine » (op. cit., p. 26), ce que Aubenque nomme le bien et le mal pour l'homme. C'est ainsi la partie rationnelle de l'âme qui est impliquée par la phronesis ; mais, conformément aux subdivisions opérées par Aristote, il s'agit de l'intellect pratique, celui qui « conduit la délibération, se détermine à un choix opératoire et initie ainsi l'action » (op. cit., p. 27) pour la raison essentielle qu'il porte sur les choses contingentes, celles qui peuvent être autrement qu'elle ne sont. En tant que vertu intellectuelle, la phronesis, comme les vertus morales, est soutenue par l'habitude. Mais, contrairement à la vertu morale dont la tâche est le juste milieu, celle de la phronesis est de tendre vers la vérité, une vérité qui concerne l'action et non la connaissance en soi. Pour Aristote, la vérité de l'action se manifeste au travers du choix ou décision (*proairesis*), qui est la rencontre de l'intellect et du désir, c'est-à-dire, pour la définition de la vertu, la rencontre du désir droit et de la règle vraie. C'est sur la notion de choix qu'il convient d'insister ici car, chez Aristote, ce n'est pas à la volonté que renvoient le choix et la délibération, c'est à l'idée d'ajustement des moyens à telle fin ; non pas à la qualité de la fin souhaitée, mais à la rectitude et à la pertinence des moyens pour cette fin, ce qui nécessite le discernement plus que la volonté. « Ainsi, dit Aubenque, y a-t-il à la fois plus et moins dans le choix que dans la volonté. Il y a moins, car le choix restreint la volonté à la considération des possibles. Mais ce moins est, en réalité, un plus, puisque le choix, en médiatisant la volonté, la fait passer du stade de l'intention velléitaire à celui du vouloir efficace et formateur » (op. cit., p. 133).

La notion de délibération (*bouleusis*) est tout aussi essentielle, car il n'y a pas de choix ou de décision sans délibération préalable. Si cette notion est importante, c'est parce qu'elle caractérise particulièrement l'activité de l'intellect pratique : on ne délibère pas sur toutes choses, mais seulement sur celles qui dépendent de nous, c'est-à-dire seulement dans le domaine de l'indéterminé. C'est pourquoi, pour Aristote, la délibération est une espèce de la recherche dont il a fait la théorie dans la *Rhétorique*. Il y distingue trois genres de discours, dont le genre délibératif qui est un jugement sur l'avenir : c'est parce que la réalité est trop peu déterminée et l'avenir, incertain, qu'ils ne peuvent être connus scientifiquement. La

délibération sera donc la recherche du meilleur possible étant donné les circonstances. Si l'on considère encore que la délibération est empruntée, chez Aristote, à la pratique politique, l'on voit mieux qu'elle consiste en une critique et une évaluation des possibles en vue du meilleur choix. Mais dans la phronesis, qui est une vertu, l'activité de l'intelligence pratique demeure liée au désir, c'est-à-dire attachée à la fin souhaitée : « le choix sera un désir délibératif des choses qui dépendent de nous » (cité par Ladrière, p. 36).

Au terme de cet approfondissement de la notion de prudence chez Aristote, on comprend mieux peut-être le regain d'intérêt qu'elle a suscité dans les courants des sciences sociales qui s'intéressent à l'action. C'est notamment dans le cadre des théories de l'action en général et dans celui de l'analyse du travail en particulier que les propositions d'Aristote sont reprises et réexaminées à nouveaux frais.

Le premier mérite de la théorie de la prudence est son autonomie, fondée sur la détermination d'un domaine de la réalité caractérisée, selon la conception aristotélicienne, par l'indétermination et l'inachèvement. Son second mérite, en conséquence, c'est de poser les bases d'une possible réflexion sur l'agir en tant qu'il est incertain par essence.

### **Une vision contemporaine : deux modélisations**

Dans une perspective plus contemporaine, alors que la production des connaissances s'est organisée en disciplines dans l'institution universitaire, la tension entre théorie et pratique n'a rien perdu de son actualité, notamment, pour ce qui m'intéresse, dans les sciences sociales et humaines. Dans ce dernier champ, deux ouvrages, ceux de Boutinet et de Barbier, se présentent comme des ressources qui vont permettre d'illustrer les enjeux épistémologiques que l'éclairage historique permet de mieux comprendre.

Les questions initiales figurant dans le résumé du premier ouvrage sont en effet les suivantes : « Quelle est donc la nature des relations Théorie-Pratique et quelle sorte de liens fiables peut-on projeter entre ces deux instances, qui éviteront de nous laisser désabusés et impuissants ? Cette double question, les Sciences Humaines, après plusieurs décennies de fonctionnement, se la posent avec perplexité : en quoi leur discours, surtout lorsqu'il a été pris au pied de la lettre, a-t-il permis de mieux maîtriser l'ordre des choses ? En quoi a-t-il été source de recul ou d'avancée, pour les individus et les groupes dans l'appropriation de leurs situations respectives ? » (op. cit., p. 7). La préoccupation, on le voit, ne porte pas sur la pertinence des théories élaborées en sciences sociales et humaines ou sur la validité des outils de la recherche, on en parle encore sur les frontières entre disciplines ; la question porte, et cela est remarquable, sur la nature des liens théorie-pratique, d'une part, et elle se pose en termes de finalité sociale de la connaissance, voire de développement des personnes d'autre part. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre une intention de rupture avec une vision trop

radicalisée de l'opposition théorie-pratique. Dans le second ouvrage, à partir de la notion de savoirs, Barbier procède à un large examen de l'évolution de la distinction théorie-pratique dans les différents champs de l'organisation, de la formation et de la recherche. Sa démarche porte d'une manière accentuée sur le souci de définition des termes employés, notamment par une distinction entre différents types de savoirs en relation avec la manière dont ils sont produits et utilisés dans différents champs. Ce constat d'une distribution de différents types de savoirs en relation avec les différents champs dans lesquels ils sont produits, rend compte, selon Barbier, d'une évolution qui va dans le sens d'une réduction de l'écart traditionnel entre théorie et pratique.

### ***Du discours à l'action***

*Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, sous la direction de J.-P. Boutinet (1985), constitue les Actes d'un colloque initialement intitulé : « Théorie-pratique, discours scientifiques et pratiques professionnelles », qui s'est tenu à Angers en septembre 1984. Boutinet inscrit d'entrée son propos dans le contexte du travail universitaire qui, selon cet auteur, se situe d'une manière problématique sur deux pôles : éducation d'un côté et préformation de l'autre. Il nomme « crise des relations Théorie-Pratique » une certaine lecture de l'actualité dont il retient les aspects suivants :

- crise des systèmes d'explication et de prévision dans le contexte, notamment, de la domination des sciences de la nature sur les sciences sociales qui leur ont largement emprunté leurs épistémologies ;
- crise des idéologies de référence et de la militance, tant religieuse que politique, qui aurait pour conséquence que les discours sont faits en « langue de bois, (qui) outre son effet dissimulateur, montre son incapacité à prendre en compte et à rejoindre ce qui fait la réalité sociale, économique, culturelle, technique de notre société » (op. cit. p., 16) ;
- crise des pratiques professionnelles qui pourrait s'analyser à partir de l'emploi, du contenu du travail, de l'évolution de la carrière et de la valeur-travail.

La suite de la démarche de Boutinet consiste à proposer une définition préliminaire des deux termes de l'expression « Théorie-Pratique » à partir d'une explicitation du trait « de séparation autant que d'union ». Il va ainsi s'intéresser successivement à « *la disjonction Théorie-Pratique* », puis à la « *conjonction Théorie-Pratique* » d'un point de vue psychologique, puis sociologique. Le premier point de vue le conduit à retenir « les deux grandes formes de l'intelligence humaine, l'intelligence théorique, discursive, opposée à l'intelligence pratique, concrète » (op. cit. p., 17) ; le second à associer à ces deux dimensions « une division sociale et culturelle du travail opposant les gens qui pensent à

ceux qui agissent » (op. cit., p. 18), opposition qui se double d'une hiérarchisation tendant à surévaluer la première dimension au détriment de la seconde. A partir de ces deux perspectives complémentaires, Boutinet propose de renvoyer la disjonction Théorie-Pratique à un double rapport :

- « un rapport externe exclusif qui oppose le monde qui gravite autour du langage à celui qui s'organise autour de l'action », ce rapport étant un rapport institutionnalisé plus facile à cerner;
- « un rapport interne inclusif, qui se trouve présent au niveau de chaque individu à la fois théoricien et praticien, comme au niveau de chaque instance instituée » (op. cit., p. 18).

Le passage d'un rapport à l'autre permettant, selon l'auteur, de passer de l'opposition vers la complémentarité. La « conjonction Théorie-Pratique » le conduit ensuite à tenter de définir les deux ensembles flous unis par le trait. Tout en admettant l'ampleur du problème de définition que pose le rapport Théorie-Pratique, qui, dit-il, « occupe une place de choix dans l'histoire de la philosophie occidentale (...) de Aristote à Sartre, en passant par Kant, Marx et Habermas » (op. cit., p. 19), Boutinet s'efforce de délimiter un cadre de travail possible en balisant le terrain de discussion sur la base de deux remarques :

- *1<sup>ère</sup> remarque* : « la théorie sans plus de précision constitue une surface de projection qui renvoie aussi bien au discours scientifique institué *stricto sensu*, qu'à tout langage constitué *lato sensu* » (...) mais la théorie au sens restreint « aspire à une caution de scientificité : d'où l'opposition qu'elle va durcir avec tout ce qui a trait aux langages de sens commun, de l'empirie et du concret ; d'où aussi cette tendance du discours théorique à vouloir surpasser les discours antérieurs vers toujours plus de scientificité » (op. cit., p. 20). *Senso communis*, *theoria*, épistémê « constituent trois niveaux d'exigence » auxquels la théorie au sens moderne renvoie indistinctement.
- *2<sup>ème</sup> remarque* : « la pratique elle aussi est marquée par son caractère équivoque. Elle traduit simultanément l'action que mène le professionnel pour modifier le système référentiel, la réalité qui l'environne, et cette réalité à modifier (...). L'action au sens de « mener une expérience » laisse en mémoire des traces qui vont constituer une sorte d'habitus au sens d'« avoir de l'expérience ». La pratique peut alors se définir par l'adjonction des deux sens d'expérience : mener momentanément une expérience en utilisant l'expérience déjà acquise ; la pratique sera l'action présentement menée, éclairée ou gênée par les traces des actions menées antérieurement » (op. cit., p. 21). Cette action n'est pas isolée, elle s'inscrit dans une histoire à la fois individuelle et collective.

Boutinet termine cet essai de définition en qualifiant de structurale son approche qu'il serait nécessaire de compléter par une perspective génétique des relations Théorie-Pratique, c'est-à-dire en abordant les questions suivantes : « comment naissent et se développent les théories ? Comment s'organisent les pratiques et par quel cheminement ? » (op. cit., p. 22). Il résume son propos en ajoutant : « la pratique se donne comme éminemment temporelle et répond à une logique de l'avènement destinée à s'inscrire dans une histoire personnelle et sociale ; la théorie, quant à elle, se situe presque toujours dans le non-temps, une fois conçue ; de ce fait elle répond à une logique de la structure (...) » (op. cit., p. 22).

De la contribution de cet auteur, je retiendrai encore ce qu'il nomme les « figures caractéristiques dans les rapports Théorie-Pratique », ce qui constitue une manière d'opérationnalisation de la notion de rapport :

1. « *la théorie gouverne la pratique* : ex. la formation initiale, l'expertise ou les normes de prescription du travail ;
2. *la pratique résulte d'une application de la théorie* : ex. : la logique des différentes sciences appliquées, les stages en cours d'études ;
3. *la pratique est à elle-même sa propre théorie* : ex. : tout processus d'auto-formation, la formation sur le tas ;
4. *la théorie se suffit à elle-même* : ex. : toute pensée axiomatique ainsi que souvent la recherche fondamentale ;
5. *la théorie comme analyseur de la pratique* : ex. : la théorie prétend élucider la pratique, la recherche-action, la formation des adultes ;
6. *la pratique comme négation de la théorie* : conflit entre théorie et pratique qui menace l'individu ou l'organisation dans son identité propre ;
7. *l'indépendance entre théorie et pratique* : incohérence entre discours et action, division sociale entre intellectuels et manuels, absence de relation, parallélisme » (op. cit. p. 24).

Si l'on examine les propositions de Boutinet en regard du repérage historique proposé plus haut, ce qui frappe, ce sont les présupposés sur lesquels est construit le discours de cet auteur. Pour le suivre, en effet, il faut se situer dans le sens commun et admettre préalablement, comme le fait tout un chacun, qu'il existe deux instances dans le monde, une première nommée théorie et l'autre nommée pratique, et qu'elles se conjuguent sous un certain rapport. Mais nous avons vu que cette expression – rapport théorie-pratique – est d'abord celle du sens commun et, comme telle, d'un usage contemporain, tandis que la philosophie ne l'utilise quasiment pas. On remarque qu'ici la définition de théorie et pratique comme objet a pour conséquence de masquer l'usage des mots dans un certain contexte historique et social. Le nom disparaît au profit de l'objet auquel il réfère, puisque c'est le rapport entre instances que Boutinet problématise. Le procédé de définition lui-même dénote la dimension contemporaine à l'intérieur de laquelle s'inscrit la démarche puisque cela conduit Boutinet à distinguer, dans le cadre de la définition qu'il propose, un point de vue psychologique d'un point de vue sociologique. Ce découpage de l'objet à partir des

disciplines constituées dans les sciences sociales détermine ainsi des caractéristiques bien spécifiques : intelligence humaine d'un côté, division sociale et culturelle du travail de l'autre, c'est-à-dire une propriété du sujet, d'un côté, et une propriété du social de l'autre, ou encore l'individuel et le collectif, problématique récurrente en sciences sociales depuis leur émergence. Cette partition se retrouve alors dans la description du double rapport externe et interne qui, selon Boutinet, caractérise la *disjonction Théorie-Pratique*.

Dans les deux remarques qui suivent, on peut encore relever deux éléments. Le premier, concernant Théorie, est le renvoi au langage et au discours, ce qui introduit une opposition langage-action analogue à l'opposition théorie-pratique. Mais ce qui apparaît là cependant, c'est une conception du langage comme phénomène. On notera en passant que ces termes, langage, discours, n'apparaissent pas une seule fois dans les définitions proposées par les dictionnaires de philosophie. Le second élément, concernant Pratique, fait usage en revanche, des mêmes termes que ceux qui figurent dans les définitions : action volontaire en vue de modifier la réalité, la réalité elle-même (ou les faits), l'expérience, sous deux acceptions. Le rôle ou le statut du langage, attribué au seul pôle de la théorie, demeure ainsi énigmatique vis-à-vis de son rapport avec l'action.

### ***Savoirs théoriques et savoirs d'action***

Le second ouvrage que je souhaite examiner présente quelques similitudes formelles avec le précédent. Conçu à partir d'une table ronde organisée, en 1994, dans le cadre de la Seconde Biennale de l'éducation et de la formation et du Bicentenaire du Conservatoire national des arts et métiers, il regroupe plusieurs contributions autour d'un même intitulé – *Savoirs théoriques et savoirs d'action* – sous la direction de J.-M. Barbier (1996). Dix ans séparent ces deux événements, le vocabulaire est différent, mais le projet demeure globalement le même : examiner, définir, discuter, mettre à l'épreuve de champs différents, la distinction ou le rapport théorie-pratique.

Comme dans l'ouvrage précédent, Barbier propose en introduction une certaine lecture de l'actualité pour montrer que « la distinction entre théorie et pratique est peut-être aujourd'hui en train d'évoluer dans son contenu comme dans ses formes avec les transformations convergentes actuellement constatables dans le domaine de l'organisation du travail et de la production, de la formation et de la recherche » (op. cit., p. 1). Dans les *organisations*, un double phénomène retient l'attention de cet auteur :

- « un phénomène de développement et de socialisation » de ce qui se désigne sous le terme de « fonction cognitive des organisations » et qui recouvre « les activités de connaissance du fonctionnement des organisations sociales par elles-mêmes. Cette évolution est remarquable du fait que cette activité mentale porte sur le « travail réel » au

sein de l'organisation en même temps qu'elle intègre et prend en compte des aspects qui dépassent la division traditionnelle du travail ;

- « un phénomène complémentaire : (...) ces nouvelles formes d'organisation du travail font du recours aux capacités cognitives et aux ressources affectives d'implication de l'ensemble des personnels un axe essentiel des nouvelles politiques de gestion du personnel » (op. cit., p. 2).

Dans le domaine de la *formation* et du développement, Barbier constate une nouvelle orientation qui, d'une manière ou d'une autre, « suppose de la part des formés ou des apprenants une activité intellectuelle sur et à partir des actions ou des situations concrètes dans lesquelles ils sont engagés, à des fins de production de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences (démarches d'écriture, alternance...) » (op. cit. p., 3). Cette évolution rompt avec la tradition qui conçoit l'apprentissage comme application de savoirs extérieurs.

Dans le monde de la *recherche*, Barbier prend note d'une évolution qui va dans le même sens. A côté de l'activité scientifique traditionnelle organisée en disciplines qui, d'une manière dominante, envisagent le progrès des connaissances par l'exploration de modèles de causalité autorisant la reproductibilité des phénomènes étudiés, on voit apparaître un intérêt pour une amélioration de la connaissance des transformations, des dynamiques, des processus. Pour cela, il est fait recours à différents types de recherche (clinique, descriptive, finalisée...) ainsi qu'à un renouvellement de la réflexion épistémologique sur le statut des différents types de savoirs et de leurs interrelations.

Ces nouvelles tendances dans les différents champs de l'organisation, de la formation et de la recherche amènent l'auteur à faire l'hypothèse que « ces évolutions nous conduisent à poser de façon renouvelée le problème de l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs d'action » (op. cit., p. 4). Ce renouvellement consiste en un rapprochement entre les uns et les autres du fait des démarches d'énonciation et de formalisation auxquelles donnent lieu les savoirs d'action ainsi que des nouveaux objets auxquels s'intéresse la recherche pour produire des savoirs théoriques.

La suite de la démarche introductive de Barbier diffère de celle de Boutinet examinée précédemment. A partir des contributions dont il dispose au moment de la rédaction de son introduction, Barbier émet quatre constats :

Le premier lui permet de formuler, a posteriori, quelques éléments de description de ce qu'il nomme « un paradigme plus général de la pensée construit autour de la bipolarisation théorie/pratique qui apparaît donc souvent comme une grille intellectuelle obligée par rapport à laquelle les acteurs sociaux sont invités à situer leurs actes et même leur identité » (op. cit., p. 6). Les éléments de description proposés par l'auteur à partir des textes qu'il examine

définissent la théorie comme « ce qui appartient à l'ordre de l'universel, de l'abstrait, des "hautes terres", du déductif, de l'applicable, du transposable dans la pratique » et la pratique comme « ce qui appartient à l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain, des "basses terres", de l'induction, de ce qui nourrit la théorie ».

Le second constat relève, dans certaines contributions, une tentative de relativisation des savoirs en général et des savoirs théoriques en particulier, notamment en soulignant l'importance des liens entre savoirs et langage. Dans ce contexte, les savoirs sont examinés comme produits d'actes de recherche pris dans une dynamique sociale où les phénomènes de communication et d'énonciation marquent la dépendance de ces savoirs à l'égard du contexte.

Le troisième constat souligne un développement important des tentatives « d'explorer la production des savoirs à partir des pratiques, pour les pratiques, et le cas échéant, avec les acteurs de ces pratiques.» (op. cit., p. 7), en privilégiant l'analyse des activités réelles. Ces tentatives lient de manière étroite production de connaissance et action.

Le dernier constat met l'accent sur les outils conceptuels proposés pour « permettre une intelligence des passages entre action et savoir » (op. cit., p. 8), notamment à partir des notions de transfert et de transposition qu'il donne en exemple.

Ces constats effectués, l'auteur formule deux observations que nous allons encore examiner parce qu'elles visent essentiellement à réduire une forte polysémie des termes utilisés dans ce champ :

La première observation porte sur la notion de savoirs à propos de laquelle Barbier propose d'opérer une distinction entre « deux zones sémantiques qui n'ont ni les mêmes objets ni les mêmes règles ». Il retient, d'une part, le champ des *savoirs objectivés* qui « ont une existence distincte de ceux qui les énoncent ou de ceux qui se les approprient (...) et peuvent être définis comme des énoncés propositionnels faisant l'objet d'un jugement social se situant dans le registre de la vérité ou de l'efficacité ». Cette première zone « renvoie probablement à des réalités ayant le statut de représentations ou systèmes de représentations » (op. cit. p., 9). Le second champ, celui des *savoirs détenus*, d'autre part, s'inscrit dans une zone sémantique qui se caractérise « au contraire par le fait que dans tous les cas le référent en est constitué par ce que nous pourrions appeler des composantes identitaires, c'est-à-dire des réalités dont la présence n'est jamais qu'inférée, supposée à partir du constat d'un comportement, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions . (...) Les savoirs sont alors des composantes identitaires indissociables d'un agent individuel ou collectif supposé en être le support» (op. cit. p., 10).

La seconde observation porte sur le fait que les savoirs, quels qu'ils soient, semblent faire « l'objet d'une construction sociale, dont la signification peut être élucidée par le repérage des contextes de leur apparition et de leur développement » :

S'agissant des *savoirs énoncés ou objectivés*, Barbier propose de distinguer trois espaces sociaux aux règles différentes concernant les savoirs : *les espaces sociaux qui privilégient leur mobilisation* (p. ex. l'espace du travail), à propos desquels on parle fréquemment de savoirs d'action ; *les espaces sociaux à fonction dominante de production de savoirs* (p. ex. la recherche) dont le fonctionnement correspond à la logique de la démarche scientifique au sein de chaque discipline ; les savoirs théoriques sont souvent situés dans ces espaces. ; *les espaces à fonction dominante de communication et de diffusion des savoirs en vue de leur appropriation* (p. ex l'école, l'enseignement, l'instruction), dans lesquels les transformations qu'ils connaissent rendent compte de la construction sociale de ces savoirs.

S'agissant des *savoirs détenus* considérés comme composantes identitaires, Barbier propose d'en distinguer trois types : *les connaissances* « qui peuvent être analysées comme des systèmes de mise à disposition de savoirs objectivés ou d'énoncés propositionnels sous une forme appropriable par leurs destinataires. (...) Dans ce cadre, les connaissances sont le résultat d'un processus d'intériorisation par les personnalités de réalités qui leur sont extérieures » (op. cit. p., 12). Second type, *les capacités*, « qui peuvent être analysées comme ayant d'emblée un statut de composante identitaire (...) mais leur présence ne peut s'inférer qu'à partir du constat de leur mise en œuvre dans l'espace de leur production-transformation. (...) Elles intègrent des éléments à statut opératoire et affectif » (op. cit., p. 13). Dernier type : *les compétences*, dont « la présence s'infère à partir d'actions, de comportements, d'opérations censées les mobiliser » et qui peuvent donc être définies « comme des inférences à partir du constat de ces actions et de ces performances » (op. cit., p. 14).

Dans la contribution de Barbier, on peut observer une première mise en perspective qui situe son propos dans une « possible évolution de la distinction théorie-pratique ». Vis-à-vis de ces deux termes, Barbier, contrairement à Boutinet, ne procède pas à une tentative de définition, c'est-à-dire qu'il ne dit rien de ce que peuvent être la théorie et la pratique. Il prend acte, sur la base des textes des autres contributeurs de l'ouvrage, de « quelques éléments de description », de ce qu'il nomme « un paradigme plus général de la pensée, construit autour de la bipolarisation théorie/pratique » (op. cit., p. 6). Cela vaut comme constat et on peut remarquer à ce sujet que les caractéristiques dont il est fait mention relativement à la théorie et à la pratique correspondent plutôt à une conception de la théorie comme science et de la pratique comme non science.

Pour l'exposé de ses propres réflexions en la matière, Barbier substitue à théorie-pratique les termes savoirs théoriques et savoirs d'action qui vont alors faire l'objet d'une définition. Cette substitution est d'une importance majeure quant à ce qu'elle implique. Car la discussion à l'intérieur de laquelle les propositions de Barbier s'inscrivent ne porte plus, dès lors, sur une opposition, un rapport, une disjonction ou une conjonction théorie-pratique, mais sur la production de connaissances en général, à l'intérieur de laquelle il va distinguer différents types de savoirs caractérisés. Dans ce cadre, la pratique n'est plus conçue en opposition (ou en complémentarité) à la théorie, elle est conçue comme un lieu, le lieu de la production de différents types de savoirs. A propos des deux grands types de savoirs qu'il distingue, les *savoirs objectivés* et les *savoirs détenus*, Barbier dit qu'ils font indifféremment l'objet d'une construction sociale ; ce qui revient à souligner, précisément, leur commune origine pratique. La position affichée par Barbier rappelle dès lors les considérations aristotéliennes sur la prudence. On se rappelle en effet le commentaire de Aubenque à ce propos : « en vérité la prudence représente moins (...) une dissociation entre la théorie et la pratique (...) qu'une rupture à l'intérieur de la théorie elle-même » (op. cit. p. 19).

Ce qu'il faut relever dans ce contexte, c'est la spécificité du critère qui permet à Barbier de distinguer deux types ou deux zones sémantiques concernant les savoirs. Ce critère est la composante énonciative qui, dans un cas, est distincte de l'agent ; dans l'autre, au contraire, indissociable de l'agent. On retrouve ainsi, comme chez Boutinet, mais d'une manière notablement différente, une référence au langage absente des définitions des dictionnaires de philosophie. Chez Barbier cependant, le langage ne semble pas conçu comme un phénomène, comme cela semble être le cas chez Boutinet. Le langage a ici la propriété d'une activité puisque c'est sa dimension énonciative qui est retenue. En d'autres termes, le langage, c'est-à-dire le discours ou les énoncés, ne sont plus distribués exclusivement du côté de la théorie puisqu'ils sont eux-même conçus comme une activité dans un contexte où la distinction s'est déplacée à l'intérieur des savoirs, produits d'une construction sociale, alors qu'elle réside classiquement chez Boutinet entre théorie et pratique.

Avec ces deux derniers auteurs contemporains, on peut prendre la mesure des modifications sémantiques qu'ont subies les termes théorie et pratique par rapport à leur usage chez des auteurs classiques. Sous la forme d'une réduction, d'une part, au sens où l'usage des termes théorie et pratique n'implique plus, apparemment, la référence à la dimension morale ou éthique présente dans le vocabulaire de la philosophie. Réduction encore des diverses acceptions de théorie : règles, technique, coutume ou système d'obligation, au seul vocabulaire de la science moderne. Mais on peut observer aussi une extension du sens de ces termes vers une thématique que l'on peut sans doute considérer

comme récente : celle du sujet, avec les mots qui appartiennent à ce champ : affectif, psychologique, intelligence, individuel et collectif. On peut reprendre, enfin, l'apparition de la thématique du langage ou des savoirs comme discours, sous des aspects, nous l'avons vu, pourtant fort différents d'un auteur à l'autre.

### **Synthèse**

Cet itinéraire bref au sein des significations historiques des termes *théorie* et *pratique* avait pour objectif de mettre en perspective ces deux notions en soulignant la complexité des visions fondatrices qui les sous-tendent, à partir de l'hypothèse que ces dernières perdurent au sein de nos conceptions modernes, sous la forme de polarisations majeures que le système de définitions savantes incite à reconstruire et développer. Si donc, le support de cette démarche a été la schématisation construite sur l'ensemble des définitions proposées par les dictionnaires de philosophie, il faut bien voir que ce procédé entérine des divisions elles-mêmes datées et historiquement construites. Les découpages en différents sens proposés par les dictionnaires, en effet, sont évidemment contemporains. C'est pourquoi il faut désamorcer l'idée qu'une perspective chronologique aurait contribué à forger l'état des lieux tel qu'il se présente actuellement même si mon propre texte n'échappe pas à cette tentation. En d'autres termes, l'ordre apparent qui préside à l'agencement que j'ai proposé est à la fois arbitraire et artificiel. Il sert à construire un arrière-plan de significations en documentant les mutations substantielles que les termes *théorie*, *pratique* et *rapport théorie-pratique* ont subies au regard de leur commune origine grecque.

Dans quel sens vont ces mutations pour ce qui nous intéresse ? C'est peut-être avec Platon et Aristote que nous saisissons le mieux l'intuition qui fut à la base de l'orientation de la philosophie traditionnelle : comment assurer des connaissances stables dans un monde en constant changement ? Ce que ces deux philosophes ont développé, en réponse à cette interrogation fondamentale, c'est une science de l'être d'une grande complexité. Pour en mesurer l'ampleur, on a vu la nécessité de reconstruire la dimension historique de son développement. Car si l'on s'accorde à attribuer à Platon, et surtout à Aristote, l'origine de la distinction entre la *théorie* et la *pratique*, on a pu voir qu'avec la partie pratique de sa philosophie, Aristote n'a pas pour autant négligé la réflexion sur la pratique ou l'action. A partir de la distinction aristotélicienne entre *theoria*, *praxis* et *poiésis*, à partir également du fait de leur hiérarchisation qui fait valoir d'abord la vie théorétique et le savoir produit de ce mode de vie ; on a perdu de vue, semble-t-il, la division majeure qui est au principe de ces distinctions. Cette division ne vise pas, en effet, à mettre en opposition la *théorie* et la *pratique*, contrairement à ce que la pensée contemporaine fait valoir, elle concerne la constitution du monde lui-même en deux domaines distincts, celui des choses stables et immuables et celui des choses mouvantes et indéterminées. Autrement dit, c'est la nature

même des objets vers lesquels se portent l'intelligence et la raison qui constitue l'origine des développements distincts auxquels procède Aristote dans son oeuvre.

Ce premier ajustement nous introduit à une autre dimension dont les dictionnaires nous fournissent quelques éléments de définition, celle de l'action morale. Cependant, comme nous l'avons vu, le prédicat est entendu dans une acception limitée à l'impératif catégorique (« les règles de la conduite individuelle et collective ») dont Ricoeur et Taylor font la critique en prenant précisément chez Aristote les arguments qui reconfigurent la question morale vers une problématique de la structuration du champ pratique dans sa totalité. Ce mouvement permet de réunir dans une vision cohérente et articulée, sous le concept aristotélicien de la prudence, des notions fondamentales dispersées sous diverses acceptions dans les définitions des dictionnaires. Ainsi en est-il notamment des notions d'expérience, d'habitude et de règles qui, avec d'autres, permettent à Aristote de promouvoir une vision de l'agir humain qui permet de concevoir la pratique comme un domaine autonome vis-à-vis de la théorie.

Cependant, dans l'avènement de la science moderne et son influence reconnue sur les philosophies de Descartes et de Kant notamment, il semble possible de lire une forme de radicalisation de l'orientation vers la pensée théorique au détriment de la pensée sur l'action. L'oeuvre de Kant elle-même en atteste, qui ne concède à la raison pratique une vision de la morale que sous l'angle de l'autonomie et de la volonté humaine. Comme le constate Davidson « dans la mesure où il est clair que le concept d'action est au coeur d'un grand nombre de problèmes philosophiques récurrents, ce qui est surprenant, ce n'est pas l'intérêt qu'Aristote a pu éprouver pour ce concept, (...) mais bien plutôt le relatif désintérêt dont le sujet a souffert au cours des millénaires qui nous séparent d'Aristote » (2001, p. 300). On peut considérer que ce sont Marx et Hegel qui mettent en forme une manière de protestation vis-à-vis de cet état de la philosophie : « les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde de différentes manières, ce qui importe, c'est de le transformer » (Henry, 1976, p. 327). La philosophie marxienne renverse ainsi la perspective de ses prédécesseurs en affirmant le primat de la pratique c'est-à-dire la détermination de la théorie par la praxis.

L'examen de deux visions contemporaines relatives au rapport théorie-pratique offre alors une forme résumée de la tension entre deux conceptions antagonistes du même objet. D'un côté, chez Boutinet, nous avons une version du modèle dominant hérité de la vision classique du rapport de la théorie à la pratique ; de l'autre, avec Barbier, une voie alternative qui réintroduit quelque chose des prémisses à l'oeuvre dans la prudence aristotélicienne. Dans cette seconde modélisation, c'est la réflexion sur le statut du social et du langage qui contribue à forger le renversement de perspective sur la place et le statut de la pratique vis-à-

vis de la théorie, ce qui s'inscrit dans le même mouvement que les propositions de Berger & Luckmann et de Mauro convoquées au deuxième chapitre de mon travail.

Il est maintenant possible de comprendre et d'éclairer le texte analysé au chapitre précédent en accueillant les propositions qu'il articule à l'intérieur du paysage brossé par les visions élaborées par la philosophie classique et reprises sous des préoccupations contemporaines.

### ***Le sens des énoncés du discours***

Reprenons les schématisations successives qu'il a été possible de dégager par l'analyse mise en oeuvre au chapitre précédent concernant la description du lien théorie pratique. On a vu que dans la première partie de son discours, A pose : *l'école = la théorie et le stage = la pratique*. Cette première configuration a une allure extrêmement conventionnelle, elle correspond aux propos des étudiants en formation initiale, à ceux des professionnels sur le terrain lorsqu'ils posent un regard ironique sur ce que les étudiants apprennent à l'école, et à ceux également des formateurs des écoles lorsqu'ils posent un même regard ironique sur la manière dont les professionnels travaillent sur le terrain. Cette première configuration s'ajuste sans difficulté au constat obtenu par le test d'associations libres : la théorie est en opposition avec la pratique. Lorsqu'on confronte cette première configuration aux définitions des dictionnaires, on l'insère aisément dans le cadre de la première définition générale dans la mesure où le vocabulaire dont les dictionnaires font usage éclaire d'une manière plausible la première schématisation du discours de A. C'est en effet l'opposition entre théorie et pratique dans l'ordre des faits qui caractérise la définition générale. La théorie y est conçue comme un idéal, ce qui convient bien à la manière de décrire les prescriptions et les règles enseignées à l'école quant à la bonne manière de mener l'action professionnelle. La théorie, dans ce contexte, est un modèle à suivre, une norme à laquelle il faut se conformer. Si on se réfère aux propositions de Boutinet, on retrouve également les deux premières « figures caractéristiques dans les rapports Théorie-Pratique » : « *la théorie gouverne la pratique* : ex. la formation initiale, l'expertise ou les normes de prescription du travail ; « *la pratique résulte d'une application de la théorie* : ex. : la logique des différentes sciences appliquées, les stages en cours d'études ».

Ainsi, sur la base de cette première schématisation, on accède sans peine à l'idée qu'il y a là une représentation dominante de ce que les gens ont en tête à propos du rapport qui peut s'instaurer entre théorie et pratique. On se souvient que le discours de A a une allure spécifique lorsqu'elle décrit ce premier contexte du lien théorie-pratique. Elle utilise le *on* neutre ainsi que des formes passives ce qui donne l'impression d'une adhésion non problématique entre rôle professionnel et vision personnelle. Vis-à-vis de ce premier

déploiement du discours, le lien théorie-pratique se présente comme un outil réflexif, méta-situationnel, d'abord imposé par l'environnement et les dispositifs institutionnels, ce qui lui permet de décrire à la première personne les actions génériques qu'impose son activité professionnelle (« *je vais le matin... j'écoute le rapport... je travaille avec lui* », etc.).

Une seconde schématisation apparaît ensuite, introduite sous la forme d'une reprise dans le discours d'éléments que A avait mentionné auparavant. Elle est plus sophistiquée et se présente ainsi : *l'école = un va et vient entre théorie et pratique, le stage = un va et vient entre théorie et pratique*. Le discours porte fortement les indices de la construction théorique opérée par A et c'est bien cette activité-là qu'elle assume en première personne. Cette seconde schématisation s'inscrit elle aussi dans le tableau brossé par Boutinet, elle illustre assez bien l'autre face de la première conception : Théorie et Pratique sont deux entités distinctes, et on peut considérer leur rapport soit comme un rapport d'opposition soit comme un rapport de complémentarité. On se souvient en effet que cet auteur propose une définition préliminaire des deux termes de l'expression « Théorie-Pratique » à partir d'une explicitation du trait « de séparation autant que d'union ». Il va ainsi s'intéresser successivement à « *la disjonction Théorie-Pratique* » puis à la « *conjonction Théorie-Pratique* ». Vis-à-vis des définitions des dictionnaires, cette seconde schématisation ne nous fait pas sortir du cadre de la première définition générale, tout comme c'est le cas pour la première schématisation ; c'est pourquoi, on peut estimer le rapport de complémentarité entre théorie et pratique comme étant tout au plus la seconde dimension d'une même représentation qui pose essentiellement théorie et pratique comme deux entités distinctes. Il faut relever cependant qu'entre la première et la seconde schématisation, le terme pratique n'a pas la même signification. Si celui de théorie peut conserver son sens de normes ou de prescriptions des tâches, celui de pratique en revanche, prend une autre valeur. Sous la première schématisation, on l'a dit, la pratique c'est le stage ou le terrain professionnel ; dans la seconde schématisation, la pratique, ce sont les exemples dans les cours, c'est-à-dire des situations fictives évoquées et construites par les enseignants ou un lieu interne à l'institution, l'« atelier de pratique ». Dans ce cas, ce qui distingue le cours « théorique » de l'« atelier de pratique » c'est, dans la description de A, les gestes mis en oeuvre par les étudiants sur des mannequins ou entre eux. C'est ce que A nomme « l'apprentissage des gestes », ce qui, sous la schématisation précédente, appartenait globalement à la théorie. Cette dernière caractéristique, l'apprentissage du corps, ouvre néanmoins une perspective inédite sous la première schématisation.

C'est la troisième schématisation qui est la plus complexe, la plus énigmatique, en même temps que la plus largement développée par A et cela sous un mode fortement investi subjectivement. Si, en référence à la prise en charge énonciative – c'est-à-dire du point de

vue du locuteur, on peut considérer les deux premières schématisations sous le registre de l'exposition, la troisième, quant à elle, s'inscrit dans celui de l'implication. Vis-à-vis du souci du chercheur qui consiste à rechercher dans le discours des contenus de définition de la théorie, de la pratique et de leurs rapports, la troisième schématisation est une gageure. Le vocabulaire utilisé ne se laisse plus classer dans les catégories qui prévalaient encore sous les deux premières schématisations. Autrement dit, les catégories théorie et pratique n'ont aucune possibilité de rendre compte des énoncés du discours relatifs à la troisième schématisation. Pour éclairer le sens de cette dernière, il faut recourir à la thématique de la pratique ou de l'action morale – au sens de la seconde définition des dictionnaires.

Autrement dit, c'est uniquement en se référant à la prudence d'Aristote d'une part, ainsi qu'aux propositions de Barbier d'autre part, qu'on peut espérer comprendre à la fois le sens des propositions de A ainsi que les caractéristiques de la construction du discours qui participent de l'émergence de ces propositions.

Qu'est-ce qu'agir pour un humain ? C'est ce que nous enseigne la prudence en tant qu'elle est « une disposition à choisir et à agir concernant ce qu'il est en notre pouvoir de faire et de ne pas faire ». Telle que l'a conçue Aristote, on l'a vu, la prudence est une vertu et, parmi les vertus, une vertu intellectuelle, l'équivalent dans l'ordre de la contingence, de la sagesse dans l'ordre du nécessaire. Il faut rappeler encore que l'ordre de la contingence, c'est celui « où les choses peuvent être autrement qu'elles ne sont », le domaine de l'action humaine dans lequel, pour Aristote, nulle science n'est possible. La définition de la prudence nécessite comme on l'a vu, d'articuler plusieurs notions sur un mode bien spécifique. Des notions générales qui délimitent le champ de validité de la prudence : l'*ergon*, la tâche de l'homme ; l'*énergeia*, comme puissance en exercice qui tend vers sa fin, l'*arété*, c'est-à-dire l'excellence ou la perfection et l'*orexis*, le désir qui soutient toute action humaine. Puis viennent des notions plus spécifiques qui donnent à la prudence sa coloration particulière : le *mésotès* ou juste milieu, l'*hexis* au sens de l'habitus ou habitude puis, concernant l'agir sous sa dimension processuelle, la *proairesis*, le choix ou la décision et la *bouleusis*, la délibération.

Bien qu'il ne soit ni judicieux ni pertinent de recourir à ces notions comme principes de classement des énoncés du discours, on peut néanmoins considérer qu'elles fournissent véritablement l'arrière-plan des propositions formulées par A suite à ce que j'ai nommé la seconde schématisation. L'activité de A auprès des étudiants, sa tâche particulière est caractérisée par l'incertitude et l'inachèvement. Et c'est là un aspect que le discours met fortement en évidence, notamment par la présence de nombreuses modalisations. En même temps que se lit l'incertitude, le souci de bien faire apparaît lorsqu'elle évoque des situations qualifiées de difficiles et l'on voit que ces dernières sont jugées comme telles parce qu'il

existe une possibilité de mal faire ou de façon inadéquate. Si le discours fait bien ressortir combien, à chaque fois, les situations sont singulières, comment elles obligent à choisir le bon moment pour intervenir, la bonne façon de dire à l'étudiant, A paraît surtout préoccupée par la formulation d'une règle sous laquelle subsumer son action d'observation et son intervention auprès des étudiants. C'est notamment sous cet angle qu'on peut comprendre le compte-rendu du point de vue des étudiants sur le comportement de leurs formateurs (Chapitre 5, extrait 15) ainsi que le questionnaire sur ce qui pourrait valoir comme indices stables d'un changement des étudiants. L'ensemble du discours de A, cependant, n'est pas purement théorique, au sens de, abstrait des situations ; il est fortement incarné et la présence des corps, dans son récit, est omniprésente. On a vu déjà, sous la seconde schématisation, l'introduction d'une notion de geste, sous le vocable pratique, lorsque A parlait de ce qui se fait dans les ateliers de pratique à l'école. Mais sous la troisième schématisation, l'essentiel de la délibération implique la référence aux corps, ceux des étudiants, ceux des formateurs, voir ceux des patients convoqués dans les situations racontées.

Autrement dit, le sens des énoncés de A, pour se déployer, impose l'inscription dans une thématique de l'action dont les principes, dans le cadre de mon travail, sont posés par la prudence aristotélicienne. Les propositions d'Aristote sur l'agir humain sont reprises à nouveau frais dans les cadres des travaux de Dejours (1993), notamment, qui les installe de plein droit dans le courant de l'analyse du travail. Et c'est dans ce dernier courant, dès lors, que devrait se prolonger la démarche d'analyse issue d'une posture alternative à la perspective des représentations sociales.

## VERS D'AUTRES HORIZONS

La présentation des deux modes d'analyse de l'entretien exposés dans cette étude était sous-tendue par une discussion concernant la saisie de représentations dans les discours. La mise à jour des présupposés à l'œuvre dans la posture classique a orienté la recherche de solutions alternatives concernant le statut du langage et celui du social. L'épistémologie de la théorie des représentations sociales se caractérise, en effet, par l'absence de thématisation du rôle du langage d'une part, et du rôle de la pratique, d'autre part, dans la constitution, le maintien ou la transformation des représentations sociales. La recherche d'une conception alternative a modifié en profondeur le statut du matériel recueilli, son mode de traitement, et, partant, les produits de l'analyse. Cependant, l'attention portée à la problématique épistémologique a relégué au second plan le questionnement thématique concernant le rapport théorie-pratique. Au terme de l'analyse produite sous le second mode, la nécessité de clarifier et documenter le sens des énoncés du texte de l'entretien s'est imposée. Pour mieux comprendre les propositions qui s'articulent dans le discours, il convenait de construire un contexte théorique qui leur donne sens. Il est apparu nécessaire, ainsi, de s'intéresser aux différents sens des termes théorie et pratique, puis d'exposer quelques éléments qui éclairent la genèse de leur mise en opposition. A partir de la métaphysique aristotélicienne et de ses catégories, il a été possible de dégager une sphère de connaissance autonome, celle de l'action morale, qui ouvre sur la légitimité d'un questionnement portant sur l'agir humain en tant que tel. Dans sa version contemporaine, ce questionnement a donné lieu à de riches développements qui se prolongent aussi bien au plan de l'enquête empirique, qu'au plan des réflexions épistémologiques, sous le paradigme des théories de l'action. C'est dès lors à l'intérieur de ce dernier courant qu'il conviendra de ressaisir et d'inscrire la problématique du sens des énoncés analysés dans les pages qui précèdent, à propos du rapport théorie-pratique.

En d'autres termes, dans le cours de ma propre démarche, c'est la question de recherche initiale qui subit en profondeur un renversement de perspective. C'est pourquoi il paraît utile de revenir maintenant sur l'ensemble de la démarche de constitution de la thèse afin de restituer quelque chose de la trajectoire qui sous-tend son élaboration.

L'intention qui préside à la question de départ se présente sous la forme d'un faisceau de questions hétérogènes qui portent la marque des trois espaces d'expérience caractéristiques de ma trajectoire professionnelle<sup>1</sup> : que peut-on faire des connaissances dites théoriques dans le cours de nos actions professionnelles ? Comment peuvent-elles, ou même, servent-elles réellement à orienter nos actions, nos choix, nos décisions ? Peut-on les repérer, les distinguer d'autres connaissances que nous possédons « par ailleurs » ? Que faut-il pour qu'elles constituent des ressources immédiatement disponibles lorsqu'un problème surgit ? Toutes les connaissances dont nous disposons pour accomplir nos tâches professionnelles sont-elles « théoriques » au même titre ? La référence à des connaissances théoriques suffit-elle à justifier l'orientation de nos actions ? Enfin, d'une manière générale, d'où vient la tension récurrente qui oppose les univers de la pratique à ceux de la théorie ?

Ce sont ces questions – ou d'autres qui leur ressemblent – qui ont constitué le matériau pour la mise en route d'un projet de recherche. L'élaboration du canevas de thèse a rendu nécessaire une formulation simple et synthétique – c'est-à-dire une question de départ – qui rassemble le questionnement foisonnant et hétérogène présenté ci-dessus : *comment les professionnels du champ social et sanitaire conçoivent-ils le lien entre la théorie et la pratique ?*

Ce qui saute aux yeux à l'examen de cette question synthétique, c'est le glissement d'une préoccupation centrée sur, en gros, *le statut de la théorie dans l'action*, vers une préoccupation portant sur les conceptions diverses et variées qu'on peut avoir de cet objet. Mais quel est-il ? Comme on peut le voir dans la formulation de la question de départ, la façon de le nommer s'est imposée d'une manière quasi naturelle à partir des différents espaces d'expériences traversés, ainsi qu'à partir des premières lectures effectuées : l'objet de la problématique de recherche est devenu *le rapport théorie-pratique*, à propos duquel les gens élaborent des conceptions et produisent des discours.

La traduction de la question de départ en une problématique de recherche a donné lieu à l'élaboration d'un canevas de thèse qui pose les bases et annonce une recherche empirique

---

<sup>1</sup> Une formation et une activité professionnelle d'ergothérapeute dans un premier temps, puis, des études en sciences de l'éducation et la fabrication d'un mémoire, enfin, une activité d'assistante en sciences de l'éducation, rattachée au tronc commun d'*Epistémologie de la recherche en sciences de l'éducation* dont est responsable Marie-Noëlle Schurmans, sociologue et professeure,.

délimitée par trois problématiques de type descriptif et typologique, sociologique et épistémologique auxquelles correspondent trois questions de recherche :

1. Quelles sont, au sein du champ des formations aux professions sociales et sanitaires, les conceptions de la théorie, de la pratique et de leur rapport, dans leur diversité ? Peut-on construire, à partir de cette diversité, une typologie fondée sur les modalités de leur rapport ainsi que sur les valorisations divergentes attribuées à la théorie et à la pratique ?
2. L'inscription de cette configuration dans une problématique des rapports sociaux permet-elle de rendre compte de la diversité en fonction des positions des individus et des groupes au sein d'un champ professionnel ?
3. Hors de l'opposition ou de la complémentarité, est-il possible d'envisager d'autres conceptions de ce rapport ? Dans ce cas, la perspective sociologique suffit-elle à rendre compte de l'ensemble des conceptions des agents ? Quels sont les arguments qui fondent la tension vers une alternative au paradigme dualiste ?

Chacune des problématiques annoncées s'étaye sur des apports théoriques qui devaient permettre de forger des instruments à la fois méthodologiques et conceptuels adaptés au traitement du matériel empirique. Cela vaut, du moins, pour les deux premières questions. Mais on peut estimer que la troisième a un statut un peu différent, plus flou, qui pourrait être considéré comme la mise en forme ou la manifestation du glissement de préoccupation qui s'est opéré lors du passage d'un questionnement hétérogène à la question de départ telle que je l'ai mentionnée plus haut. Si, en effet, les deux premières questions de recherche se centrent sur des conceptions (de la théorie, de la pratique et de leur rapport) dont sont porteurs les formateurs du champ social et sanitaire, la troisième, quant à elle, fait place au doute quant à la manière d'envisager l'objet même des conceptions, à savoir le rapport théorie-pratique lui-même. En suggérant la possibilité d'une alternative au paradigme dualiste, c'est la forme de l'énoncé en termes de rapport théorie-pratique qui est mise en question. Il y avait donc, au sein d'une même problématique de recherche, la cohabitation incertaine d'un questionnement centré sur les conceptions d'un objet et d'un questionnement centré sur la nature même de cet objet.

C'est la première question de recherche qui a inauguré le démarrage de la phase exploratoire dont le compte-rendu est présenté dans l'introduction. Puis, l'ensemble de la réflexion exposée dans ma thèse a reconfiguré le questionnement de départ, qui pourrait, rétrospectivement, se formuler ainsi.

En quoi l'analyse d'un discours situé et adressé à propos d'une expérience spécifique de travail permet-elle d'avancer vers une meilleure compréhension de ce que manifeste l'activité discursive elle-même, ainsi que vers une meilleure compréhension de la réalisation du travail dont le discours est l'occasion ?

Et dès lors s'inscrire dans un autre champ théorique et épistémologique, celui de l'analyse du travail.

Comme on le voit, les deux branches de ce questionnement étaient déjà virtuellement présentes dans le projet de thèse soumis à l'institution universitaire au départ de la démarche. La

sagesse aurait voulu que je choisisse l'une ou l'autre option, conformément aux conseils avisés qui m'avaient été prodigués. Mais je n'ai jamais pu m'y résoudre et, finalement, ce que l'élaboration de la thèse a construit, c'est précisément la thématization de l'espace entre la première et la troisième question de départ ; c'est-à-dire le passage d'une problématique relative aux représentations du rapport théorie-pratique, à une problématique qui considère les représentations comme des activités descriptives en contexte (Mondada, 1998) et peut s'intéresser, par ce biais, à l'expérience du travail et au discours adressé au chercheur que cette expérience occasionne.

La construction d'une posture alternative – l'intitulé de ma thèse – rend compte de ce mouvement. Mais il faut souligner que, le terme posture, dans ce contexte, se voit attribuer une double acception. Dans le monde scientifique, il réfère aux options méthodologiques et/ou épistémologiques adoptées dans le cadre d'une recherche ou dans l'énoncé d'une thèse. C'est le premier sens adopté et largement développé dans mon propre travail. Mais il y a encore un autre sens qui sous-tend la démarche et dont je voudrais dire quelques mots maintenant, parce que c'est lui qui permet de rendre compte de la gestion du dilemme entre les deux branches du questionnement. Le terme posture, dans un contexte que les dictionnaires courants nomment *didactique*, désigne également une attitude du corps. Ce second sens, le plus fréquent, ouvre sur la dimension de socialisation, d'incorporation des savoirs et des processus, c'est-à-dire sur la temporalité qui sous-tend la théorisation.

Ainsi, ce qui a compté pour moi, en somme, dans *faire une thèse*, c'est probablement moins la thèse que le faire. Or il m'a fallu du temps, beaucoup de temps. Pour comprendre le sens de ce temps traversé, ce n'est pas seulement à la *thèse*, finalement produite, qu'il faut s'intéresser, c'est au *faire* qu'il faut s'adresser. Latour (1996) – déjà cité dans l'introduction de mon travail – s'est exprimé sans ambiguïté sur la manière dont il faut traiter la pratique des théoriciens : « même pour produire une théorie, dit-il, il faut un corps entraîné, des lieux adaptés, des groupes de discussion et des habitudes rivées au corps par un long *training* » (op. cit., p. 136). Et cette activité-là présente des caractéristiques tout à fait semblables à n'importe quelle autre activité industrielle ; « on pense de façon exactement aussi incorporée, tacite, matérielle, locale, discutée, tâtonnante, collective dans le bureau air conditionné que dans l'atelier surchauffé » (op. cit., p. 138).

Ces considérations elles-mêmes, n'auraient aucune place dans une vision classique qui considère la position en surplomb du chercheur comme condition de la démarche scientifique. Cet aspect de l'activité de recherche, en revanche, est accueillie et problématisée dans les courants de l'analyse centrée sur l'activité en général et le travail en particulier (Schwartz, 1997). Dans ces derniers, en effet – du fait, précisément, de la définition du travail qu'ils se donnent – un principe de réciprocité permet de considérer l'activité des chercheurs comme une

activité sociale au même titre que celles des acteurs observés, eux-mêmes volontiers considérés comme partenaires de recherche. Ce sont dès lors les mêmes principes théoriques qui peuvent servir à penser les processus de développement de l'ensemble des acteurs, notamment, pour ce qui m'intéresse ici, envisager la recherche comme un processus de développement personnel et professionnel. En d'autres termes, au travers de la construction de la thèse, ce ne sont pas seulement des connaissances qui sont produites mais tout autant le chercheur lui-même. Dès lors, même s'il y a quelque difficulté à se lancer dans une réflexion de cette nature – il me faut, en effet, tenir ensemble deux positions, celle de l'observateur qui cherche à comprendre l'action, en même temps que celle de l'agent qui cherche à rendre compte de son action – mon travail me semblerait incomplet si je ne pouvais rien dire de cette dimension si importante à mes yeux.

Pour en parler, je me référerai aux propositions de Friedrich (2001) : *Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action*, parce que la description de l'action faite par cette auteure présente des affinités avec l'intimité de l'expérience que je souhaite restituer. Cette orientation présente, en effet, l'avantage de distinguer une description de l'action qui passe par la prise en compte des intentions en amont de l'action, d'une description qui considère le temps interne à l'action. Ainsi, cela me permet d'attirer l'attention, non sur ce qui relèverait des motifs sous-jacents identifiés en amont de l'accomplissement de la thèse – motifs qu'en tant qu'acteur, on est enclin à chercher du côté du psychologique – mais sur ce qui se produit dans le cours même de l'action, c'est-à-dire, saisir et traiter du mode d'émergence de l'action. Pourtant la compréhension de l'action suggérée par Friedrich vise précisément à mettre en lien action et devenir du sujet : « L'action d'un sujet trouve sa source non pas dans la connaissance projective ou rétrospective de l'agent mais dans l'agentivité du sujet, c'est-à-dire dans la capacité de ce dernier à entrer en action et à maintenir celle-ci. Le trait principal d'une action serait donc de produire des possibilités ouvertes et problématiques qui l'entretiennent, qui la font vivre, qui la rendent détachable. Cette conception émergentiste de l'action souligne d'une manière intéressante la réalité empirique de l'action pour l'acteur. Au lieu d'expliquer les actions à partir des intentions préalables (...) l'action est pensée dans son lien inséparable avec le devenir du sujet, devenir qui est dépendant de la capacité de celui-ci à faire se détacher chaque fois une action libre » (Friedrich, op. cit., p. 105-106). Autrement dit, le sujet est tout entier dans le cours de l'action ; non seulement parce qu'il est guidé et s'oriente à partir d'intentions conçues en amont, mais parce que l'action elle-même, dans son déroulement, produit des possibilités inédites que le sujet doit affronter. Ce qui se joue dans cet affrontement ne relève pas du choix rationnel et de la réflexion, dit Friedrich, en référant à Schütz ; mais du devenir de l'agent. Comment comprendre cette proposition sans se tourner immédiatement vers les motifs psychologiques censés animés l'agent ? En demeurant dans une logique de l'action. Ainsi, ce

qui permet d'éviter une problématique traditionnelle de l'identité, c'est d'admettre que, dans le cours de l'action, la visée de l'agent n'est pas directement une affirmation d'ordre identitaire, mais qu'elle passe par l'agentivité elle-même, c'est-à-dire la capacité du sujet à persévérer dans l'action, à poser une action après l'autre et donc, comme le dit Friedrich, à faire se détacher à chaque fois une action libre.

Cependant, les possibilités d'action produites par l'action elle-même étant plurielles, le pilotage semble inévitablement impliquer une notion de décision de l'agent. De Jonckheere (2001), dans le cadre de la philosophie de Whitehead, définit l'agent comme une « occasion actuelle » ou encore une « entité actuelle » (op. cit., p. 120), au sens où le sujet est solidaire du monde, « le monde agit dans le sujet et le constitue ». Comme Friedrich, de Jonckheere cherche à saisir l'action comme processus à l'intérieur du monde, au cours duquel le sujet est affecté par le monde et la manière dont il l'éprouve : « Le sujet ou occasion actuelle sélectionne les potentialités qu'elle amène à l'existence et en exclut d'autres. Mais cette décision d'exprimer une des potentialités du monde n'est pas une décision rationnelle et consciente au sens où on l'entend habituellement. Ce n'est pas le produit d'une délibération et, pour Whitehead, une décision consciente n'est en fait qu'une suite de petites décisions subtiles et inconscientes. Ce que le sujet exprime du monde, il le découvre en l'exprimant et cette création ou cette oeuvre est à la fois non prédictible et irrésistible » (op. cit., p. 122). Ce que le recours à Friedrich permet d'ajouter, vis-à-vis de l'émergence de l'action du point de vue de l'agent, c'est l'arbitrage exercé par le devenir de l'agent sur les petites décisions subtiles et inconscientes dont il est question. Autrement dit, c'est également le devenir de l'ego qui assigne à l'action son caractère, sa forme, voire son mode d'insertion dans une activité plus globale.

Quelle sorte d'action peut-on bien considérer, s'agissant du travail intellectuel ? « Si l'on décrit l'abstraction, en ethnographe, ou en ergonome, ou en sociologue du travail, c'est ce face-à-face avec l'écriture qu'il faut d'abord considérer » répond Latour (op. cit., p. 139). Le travail de la thèse implique, pour une part essentielle, de se pencher sur les énoncés d'autrui afin de produire ses propres énoncés. Les énoncés des autres sont, théoriques pour une part – ce sont les références scientifiques ; et de sens commun, pour une autre part – c'est-à-dire les données récoltées. Des énoncés théoriques on dira, avec Schwartz (2004), que ce sont des savoirs désinvestis, désinsérés de l'histoire c'est-à-dire tout le contraire des énoncés de sens commun. Leur commun dénominateur, cependant, est que tous deux sont visés par l'activité de l'agent qui doit, pour s'en saisir, se les approprier, déployer tout un travail d'interprétation, de construction du sens.

Si l'on considère plus particulièrement la saisie et la production des énoncés théoriques, les ressources dont je dispose, pour cet agir spécifique, sont faites de la connaissance de la langue, des normes institutionnelles portant sur l'usage de la langue elle-même et sur l'activité

de recherche en général, des valeurs collectives et personnelles, des habitudes acquises par la trajectoire biographique en général et académique en particulier, et enfin, des manières de penser les objets scientifiques, c'est-à-dire les théories. Ces dernières ressources sont le plus souvent représentées par les savoirs patiemment acquis dans le cadre disciplinaire du chercheur. C'est sur elles qu'il s'appuie et qui font l'objet de ses intentions déclarées. Si ces savoirs peuvent être décrits comme désinsérés, leur appropriation se fait, en revanche, en les réinsérant dans le maillage de la compréhension déjà acquise, car comprendre un savoir énoncé est une expérience. Il faut reconstruire son histoire sémantique ainsi que les migrations subies dans d'autres contextes d'énonciation, éprouver et mettre à l'épreuve son pouvoir d'intelligibilité des situations qui ne sont pas forcément toutes des situations de recherche. Pour que les concepts se transforment en regard sur le monde, en mode d'appréhension et de perception, pour qu'il fasse corps, en somme, il faut du temps, un temps dont je n'ai pas la maîtrise, qui oeuvre à la reconfiguration et à la décantation des nouvelles connaissances acquises.

Puis la compréhension nouvelle d'un savoir qu'il a fallu s'approprier, génère elle-même de nouvelles possibilités, plus ou moins familières, plus ou moins étrangères, parmi lesquelles il faut se frayer une voie en produisant ses propres énoncés. Si l'on cherche à qualifier maintenant la sorte d'action dont il s'agit, on admettra sans difficultés qu'il s'agit d'une action qui vise la communication par le biais du discours écrit. Dans cette mesure, je peux recourir aux mêmes ressources théoriques que celles auxquelles j'ai fait référence pour comprendre les énoncés issus de l'entretien, conformément au principe de réciprocité mentionné antérieurement : « L'action de communication est expressive : elle ne se réduit pas à l'intention d'exprimer quelque chose mais elle inclut l'intention de rendre manifeste cette intention, de la montrer ostensiblement à l'autre (...) une intention est une forme de la subjectivité, l'expérience d'un fragment de monde vécu, une manière de posture, de disposition à l'égard d'un objet, d'une situation ; elle est donc nécessairement affective (...) exprimer une intention c'est donc manifester, sincèrement ou non, une disposition à la fois pratique et affective (Eraly, 2000, p. 32). On peut ainsi estimer que dans le travail d'écriture, c'est la dimension expressive du langage qui mobilise le devenir de l'ego.

On sait que le discours théorique a une allure linguistique spécifique parce qu'il vise à l'autonomie vis-à-vis de ses propres conditions de productions (Bronckart, 1996). En considérant les marques linguistiques de ce que Schwartz nomme une désinsertion ou un désinvestissement caractéristiques des savoirs théoriques, on comprend mieux quels sont les actes qui fabriquent réellement le discours théorique. Si l'on admet avec Eraly, qu'en tant qu'il est une production langagière, tout discours demeure sous-tendu par une intention expressive telle que définie ci-dessus, on admettra alors que la transformation d'une intention expressive en énoncé théorique est une activité qui engage le sujet et son devenir au sens où les énoncés sont réellement produits à un certain moment, dans un certain lieu par un certain auteur. On sait en

effet que le langage, en tant que matériau symbolique collectif, impose un premier niveau de contraintes à l'expression de l'expérience singulière (Boutet, 1993, Schwartz, 1993) ; on peut considérer que la fabrication d'un discours théorique impose un second niveau de contraintes au sens où, pour prétendre à la validité, il ne doit plus présenter aucune trace de l'expérience qui pourtant le sous-tend.

Maintenant qu'apparaissent plus précisément les actions qu'implique l'énonciation d'un discours théorique, on peut revenir à la notion de devenir de l'ego à laquelle j'ai eu recours pour expliciter la construction d'une posture au sens d'une attitude du corps. On a vu déjà que cette notion vise le temps interne à l'action et la manière de s'orienter d'un agent confronté aux possibilités émergentes. S'il me paraît essentiel de souligner le lien entre devenir de l'ego et agentivité, c'est parce que, comme le souligne Friedrich en renvoyant à Schurmans : « dans une théorie de l'action telle qu'elle projetée par Schütz, la responsabilité accordée à l'agent pour ses actes obtient une dimension fortement existentielle » (op. cit., p. 107, note de bas de page). Schurmans, en effet, dans le cadre de la présentation du modèle de la transaction sociale, formule une observation issue de travaux empiriques effectués antérieurement (Schurmans & Seferdjeli, 2000) : « Nous avons observé que, dans certains cas, le travail d'élaboration cognitive ne se fait pas : la personne manifeste l'absence de dépassement de l'incertitude, soit en restant bloquée entre les termes *a* et *b* qui balisent son champ d'action, soit en passant de l'un à l'autre terme, le terme non adopté continuant de faire pression à la validité. Dans de tels cas, nous avons remarqué que la personne tendait à abandonner une représentation d'elle-même comme interagissante pour recourir à une définition externe et chosifiée des normes actionnelles au prix de son pouvoir actoriel. (...) Cette considération se trouve au centre de la question de l'agentivité et de l'actorialisation » (Schurmans, 2001, p. 167). Agentivité chez un auteur, pouvoir actoriel chez l'autre, ces termes désignent tous deux la puissance d'agir d'un acteur. C'est ce que vise essentiellement, selon moi, la notion de devenir de l'ego. Du moins, il faut qu'il en soit ainsi car cela permet d'approcher l'ordre du désir qui sous-tend l'action sans qu'il soit nécessaire de décrire le devenir de l'agent en termes de prédicats anticipés. « Au prix de... », dit Schurmans, montrant en cela que quelque chose d'essentiel se perd lorsqu'on se trouve dans l'impuissance. Autrement dit, ce qui se joue dans le cours de l'action du point de vue de l'acteur, c'est un devenir qui requiert, pour sa description, non pas des mots qui disent des qualités mais des verbes qui disent l'action.

Pour ma part, ce que j'attends de la construction d'une posture au second sens, est tout entier contenu dans ce que Eraly nomme la compréhension tacite ou encore, selon Taylor, la compréhension d'arrière-fond : une disposition à agir. Agir en chercheur, pour ce qui concerne l'événement le plus emblématique que je peux mentionner, ce fut de devenir capable de considérer un énoncé non seulement pour ce qu'il dit mais pour ce qu'il montre, et cela m'est

apparu comme une véritable révolution. Rétrospectivement, il me faut bien constater que c'est cette visée qui a donné à la thèse son caractère incontestablement naïf. Sur un plan purement théorique, en effet, je pourrai difficilement soutenir ce qu'il convient de nommer une production de connaissances nouvelles. Tous les outils que je me suis forgés pour faire valoir une position épistémologique alternative à la théorie des représentations sociales pour le traitement de mes données sont déjà disponibles dans le paysage scientifique. C'est pourquoi l'ensemble de la démarche ne prend son sens que du fait de son inscription dans le cours d'un développement personnel et professionnel. L'univers professionnel dans lequel j'exerce actuellement est balisé par les termes de *compétences*, *pratique réflexive*, *recherche appliquée ou finalisée*, ce qui semble manifester un intérêt renouvelé pour les pratiques dans le champ de la formation professionnelle. Or, il me semble pouvoir affirmer qu'on n'appréhende pas les problématiques de ce genre avec les vieux vêtements issus de la posture scientifique classique. L'activité de recherche, dans ce domaine, impose de comprendre autrement, observer autrement, réfléchir autrement. Et dès lors, construire une posture au sens d'une attitude du corps me paraît être un équipement approprié pour poursuivre une activité de recherche bien ajustée au souci collectif.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- ARISTOTE (1992), *Ethique à Nicomaque*, Paris, Librairie Générale Française, LP.
- AUBENQUE, P. (1996), « Aristote », dans *Encyclopaedia Universalis*.
- AUBENQUE, P. (1963, 1997), *La prudence chez Aristote*, Paris, Quadrige/PUF.
- BARAQUIN, N. & AL. (2000), *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Armand Colin
- BARBIER, J.-M. (dir) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- BARDIN, L. (1986), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1987, 1996), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin.
- BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J., TROGNON, A. (1987), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- BLANCHET, A. (1991), *Dire et faire dire : l'entretien*, Paris, A. Colin.
- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.
- BOURDIEU, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique, Précédée de trois études d'ethnologie kabyle*, Genève, Droz.
- BOURDIEU, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (dir.) (1993), *La Misère du monde*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU, P. (1994), *Raisons pratiques*, Paris, Seuil.
- BOUTET, J. (1993), « Activité de langage et activité de travail », dans *Education permanente*, 116, p. 109-117.
- BOUTINET, J.P. (dir.), (1985), *Du discours à l'action*, Paris, L'Harmattan.
- BREHIER, E. (1981, 1997), *Histoire de la philosophie. I. Antiquité et Moyen-Age*, Paris Quadrige/PUF.
- BRONCKART, J.-P. (1977), *Théories du langage. Une introduction critique*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- BRONCKART, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (2002), "La explicación en psicología ante el desafío del significado" - In : *Estudios de Psicología*, 23, 387-416 (version française non publiée).

- CHARMILLOT, M. & SEFERDJELI, L. (2002), « Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet », dans : F. LEUTENEGGER & M. SAADA-ROBERT (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Raisons éducatives, Bruxelles, De Boeck.
- CLEMENT, E., DEMONQUE, C., HANSE-LOVE, I. & KAHN, P. (1994), *Pratique de la philosophie de A à Z*, Paris, Hatier.
- DAVIDSON, D. (2001), « L'action », *Quelle philosophie pour le XXIe siècle ?*, Paris, Gallimard.
- DEJOURS, C. (1993), « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel », dans *Education permanente*, 116, p. 47-70.
- DE MAURO, (1969), *Une introduction à la sémantique*, Paris, Payot.
- DEMAZIERE, D & DUBAR, C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan
- DENIS, D. & DUBOIS, M. (1976), « La représentation cognitive : quelques modèles récents », *L'Année psychologique*, 76, p. 541-562.
- DE ROSA, A. (1988), « Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale », *Connexions* no 51, Erès, p. 27-50.
- DOISE, W. & MUGNY, (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter-Editions.
- DOS SANTOS, E. (1998), "Formation des travailleurs sociaux et transaction sociales implicites", dans : M.-F. FREYNET, M. BLANC, G. PINEAU, (coord.), *Les transactions aux frontières du social. Formation, travail social, développement local*, Lyon, Editions de la chronique sociale.
- DOSSE, F. (1995), *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris, La Découverte.
- DROUIN-HANS, A.M. (1998), *L'Education: une question philosophique*, Paris, Anthropos.
- DUCROT, O. (1991), *Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique*, Paris, Hermann.
- DUCROT, O. & SCHAEFFER, J. (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- DUMAS, J.L. (1990), *Histoire de la pensée. Philosophies et philosophes. 3. Temps modernes*, Paris, Tallendier.
- DURUZ, N., SCHURMANS, M.-N., LOB, R., MARTINEZ, E. & SEFERDJELI, L. (1997), *Les représentations sociales de la maladie mentale de l'enfant*, Requête FNRS no 1114-40810.94.
- ERALY, A. (2000), *L'expression et la représentation. Une théorie sociale de la communication*, Paris, L'Harmattan.

- FEDERATION NATIONALE DES COMITES D'ENTENTE ET DE LIAISON DES CENTRES DE FORMATION DE TRAVAILLEURS SOCIAUX (1989), *La théorie et le savoir dans l'acte du praticien. La question éthique dans le champ social et éducatif*, Paris.
- FILLOUX, J.C. & MAISONNEUVE, J. (1991), *Anthologie des sciences de l'homme. 1. Des précurseurs aux fondateurs*, Paris, Dunod.
- FLAMENT, C. (1994), « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales », dans J.-C. ABRIC (dir.), *Pratiques sociales et Représentations*, Paris, PUF, p. 37-57.
- FONTAINE, Ph. (2001), *La représentation. Les figures de la réflexion*, Paris, Ellipses.
- FOUCAULT, M. (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- FOULQUIE, P. (1992), *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, PUF.
- FRIEDRICH, J. (2001), « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action », dans J.-M. BAUDOIN & J. FRIEDRICH, (Eds), *Théories de l'action et éducation*, Raisons éducatives, Bruxelles : De Boeck, p. 93-112.
- FREUD, S. (1923, 1992), « Psychanalyse », *Oeuvres complètes*, vol.XVII, Paris, PUF.
- GRIZE, J.-B. (1989), « Logique naturelle et représentations sociales », dans D. JODELET, (dir), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 170-186.
- HABERMAS, J., (1975), *Théorie et pratique*, Paris, Payot.
- HACKING, I. (1999), *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?*.
- HADOT, P. (1996), *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Folio.
- HENRY, M. (1976), *Marx I. Une philosophie de la réalité*, Paris, Gallimard.
- HERZLICH, C., (1969), *Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale*, Paris, La Haye, Mouton.
- HERZLICH, C. (1972), « La représentation sociale », dans S. MOSCOVICI, (ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, Tome 1, Paris, Larousse.
- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (1998), « Le pari des sciences de l'éducation », *Raisons éducatives* N°1-2, Bruxelles, De Boeck Université.
- JAFFRO, L. & LABRUNE, M. (dir.), (1996), *Gradus philosophique*, Paris, Flammarion.
- JARROSSON, B. (1992), *Invitation à la philosophie des sciences*, Paris, Seuil.
- JODELET, D. (1989), « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans D. JODELET, (dir), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 47-78.
- JONCKHERRE de, C., (1995), *La contribution des praticiens à la construction de la théorie*, Genève, CERES-IES.
- JONCKHERRE de, C., (1998), *Que me veulent-ils ? La construction de modèles dans l'éducation spécialisée*, Thèse de doctorat, Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève.

- JONCKHERRE de, C., (1998), « Une grammaire de l'action », dans J.-M. BAUDOIN & J. FRIEDRICH, (Eds), *Théories de l'action et éducation*, Raisons éducatives, Bruxelles : De Boeck, p. 113-131.
- JUNG, C.-G. (1928, 1987), *L'Homme à la découverte de son âme*, Paris, Albin Michel.
- KAUFMANN, J.C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- KOYRE, A. (1961, 1971), *Etudes d'histoire de la pensée philosophique*, Paris, Gallimard.
- KOYRE, A. (1966, 1973), *Etudes d'histoire de la pensée scientifique*, Paris, Gallimard.
- KUNZMANN, P., BURKARD, F.-P., WIEDMANN, F. (1993), *Atlas de la philosophie*, Paris, Livre de Poche.
- LADRIERE, J., (1990), "La sagesse pratique. Les implications de la notion aristotélicienne de phronesis pour la théorie de l'action", dans P. PHARO, L. QUERE, (éds.), *Les formes de l'action*, Paris, EHESS.
- LAHLOU, S., (1998), *Penser manger. Alimentation et représentations sociales*, Paris, PUF
- LALANDE, (1926, 1996), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, PUF.
- LANZA, D., LONGCHAMP, P., SEFERDJELI, L., MULLER, R. (2004), « Entre paroles et actions, appréhender la complexité de la coopération en milieu hospitalier », dans L. GAJO, (éd.) *Langues de l'hôpital, pratiques communicatives et pratiques de soins*, Cahiers de l'ILSL, no 16.
- LATOUR, B. (1996), « Sur la pratique des théoriciens », dans J.-M. BARBIER (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 131-146.
- LE BOUEDEC, G. (1984), « Contributions à la méthodologie d'étude des représentations sociales », *Cahiers de psychologie cognitive*, 4, p. 245-272.
- LERCHER, A. (1985), *Les mots de la philosophie*, Paris, Belin
- LOBKOWICZ, N. (1967), *Theory and Practice*, Londres, Université Notre Dame.
- MEIRIEU, P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF Editeur.
- MONDADA, L. (1998), « De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte », *Cahiers de praxématique*, 31, p. 127-148.
- MONDADA, L. (2001), « L'entretien comme événement interactionnel », dans M. GROSJEAN ET J.-P. THIBAUD (dir), *L'espace urbain en méthodes*, Marseille, Parenthèses, p. 197-214.
- MONTEIL, J.-M & MAILHOT, L. (1988), « Eléments d'une représentation sociale de la formation : analyse d'une enquête auprès d'une population de formateurs », *Connexions* no 51, Erès.
- MOSCOVICI, S. (1961, 1976), *La psychanalyse : son image et son public*, Paris, PUF.

- MOSCOVICI, S. (1989), « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », dans D. JODELET, (dir), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 79-103.
- MUCCHIELLI, A. (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- MUGLIONI, J.-M. (1990), *Kant : Théorie et pratique*, Paris, Hatier.
- NAMER, G. (1985), *Court traité de sociologie de la connaissance*, Librairie des Méridiens, Paris.
- NYCKEES, V. (1998), *La sémantique*, Paris, Belin.
- PHILIPPE, M.-D. (1991), *Introduction à la philosophie d'Aristote*, Paris, Editions universitaires.
- QUERE, L. (1992), « Le tournant descriptif en sociologie », *Revue française de sociologie*, XXXIII-1, p. 139-166.
- RECANATI, F. (1979), *La transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique*, Paris, Seuil.
- REGE COLET, N. (1993), *Pluridisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité : Quelles perspectives en éducation ?*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation no 71, Genève, Université de Genève.
- RICOEUR, P. (2000), « De la morale à l'éthique et aux éthiques », *Un siècle de philosophie 1900-2000*, Paris, Gallimard, p. 103-120.
- SCHLANGER, J. (1978), *Une théorie du savoir*, Paris, Librairie philosophique Jean Vrin, Paris.
- SCHURMANS, M.N. (1990), *Maladie mentale et sens commun. Une étude de sociologie de la connaissance*. Neuchâtel – Paris, Delachaux & Niestlé.
- SCHURMANS, M.N. (1996), "Transaction sociale et représentations sociales", *Environnement et société* N°17.
- SCHURMANS, M.-N. (1998), «Les sciences de l'éducation : fantôme, agrégat ou idéal-type ? », *Raisons Educatives*, Bruxelles, De Boeck Université.
- SCHURMANS, M.-N. (2001), « La construction sociale de la connaissance comme action », dans J.-M. BAUDOIN & J. FRIEDRICH, (Eds), *Théories de l'action et éducation*, Raisons éducatives, Bruxelles : De Boeck, p. 113-131.
- SCHURMANS, M.N. & DOMINICE, L. (1997), *Le coupe de foudre amoureux. Essai de sociologie compréhensive*, Paris, P:U:F.
- SCHURMANS, M.N & BRONCKART, J.P. (1999), "Pierre Bourdieu – Jean Piaget : habitus, schèmes et construction psychologique", dans B. LAHIRE, *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris, La Découverte.
- SCHURMANS, M.N, BEZZOLA-ROMANO, G. & STAHL-THURIAUX, A. (1993), *La formation continue. Les enseignants de langue des écoles professionnelles commerciales et des écoles supérieures de commerce en Suisse*, Genève.

- SCHURMANS, M.N. & SEFERDJELI, L. (1999), "Conditions sociales de la structuration des représentations", dans J.-M. ROUQUETTE & C. GARNIER, (éds.), *Représentations sociales et éducation*, Montréal, Editions Nouvelles.
- SCHWARTZ, Y. (1993) « « C'est compliqué » Activité symbolique et activité industrielle », dans *Education permanente*, 116, p. 119-131.
- SCHWARTZ, Y. (dir) (1997), *Reconnaitances du travail. Pour une approche ergologique*, Paris, PUF.
- SCHWARTZ, Y. (2004), « L'expérience est-elle formatrice ? », dans *Education permanente*, 158, p. 11-23.
- SEFERDJELI, L. (2004), « L'entretien comme mise en discours de représentations ? », (A paraître).
- SOLER, L. (2000), *Introduction à l'épistémologie*, Paris, Ellipses.
- SNELL, B. (1946, 1994), *La découverte de l'esprit*.
- STENGERS, I. et al.,(1994), *L'effet Whitehead*, Paris, Vrin.
- STROUMZA, K. (2002), « Quels rapports entre langage, action et formation pour une analyse diagnostique », dans F. LEUTENEGGER & M. SAADA-ROBERT (éds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Raisons éducatives, Bruxelles, De Boeck, p. 149-164.
- TAYLOR, C., (1991), "Comment concevoir le mécanisme ?", dans M. NEUBERG, (éd.), *Théorie de l'action. Textes majeurs de la philosophie analytique de l'action*, Liège, Mardaga.
- TAYLOR, CH. (1995), « Suivre une règle... », *Critique* 579/580, Minuit, p. 554-572.
- TAYLOR, CH. (1997), *La liberté des modernes*, Paris, PUF.
- TAYLOR, CH. (1998), *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*.
- VARELA, F., THOMPSON, E. & ROSCH, E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil,
- VERGES, P. (1989), « Représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance », dans D. JODELET (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF. p. 407-428.
- VERNANT, J.P. (1997), *Les origines de la pensée grecque*, Paris, Quadrige/PUF.
- WEIL, E. (1996), « Pratique et praxis », dans *Encyclopaedia Universalis*.
- ZIMMERMANN, D. H., & POLLNER, M. (1996), « Le monde quotidien comme phénomène », *Cahiers de recherche Ethnométhodologique*, no 2, p. 7-37.