



HAL
open science

Le parti pris des objets : perspectives philosophiques

Alain Panero

► **To cite this version:**

Alain Panero. Le parti pris des objets : perspectives philosophiques. Joël Bisault (dir.); Roselyne Le Bourgeois (dir.); Jean-François Thémines (dir.); Mickaël Le Mentec (dir.); Céline Chauvet-Chanoine (dir.). Objets pour apprendre, objets à apprendre. 2, Quelles pratiques enseignantes pour quels enjeux ?, ISTE Group, pp.265-288, 2023, Innovation en sciences de l'éducation Série : Éducation ; 17, 1784058947. hal-04015771

HAL Id: hal-04015771

<https://hal.science/hal-04015771>

Submitted on 24 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le parti pris des objets : perspectives philosophiques¹

Alain Panero (UPJV/CAREF)

Une recherche sur les objets « pour apprendre » et « à apprendre » ne peut laisser indifférent un philosophe, qu'il soit philosophe de l'éducation, philosophe des sciences, phénoménologue² ou métaphysicien. D'une part, parce que toute démarche didactique, même la plus spécialisée, s'inscrit toujours, qu'elle le veuille ou non, dans un projet éducatif qui la dépasse (quel homme et citoyen voulons-nous former ? Quels savoir-faire et connaissances, utiles ou moins utiles, voulons-nous transmettre et par quels moyens ?). D'autre part, parce que le terme même d'« objet » a suscité, au fil de l'histoire de la philosophie, nombre de débats dans le champ des théories de la connaissance, et ce, bien avant que les sciences de l'éducation, les didactiques, ou encore la psychologie de l'enfance ou de l'adolescence, ne s'y intéressent.

Toutefois, si le philosophe paraît, à première vue, en droit de croiser son regard avec celui de ses collègues, on ne saurait sous-estimer tout ce qui sépare, d'un côté, la « rigueur » toute formelle de la spéculation philosophique, et, de l'autre, l'« objectivité », inséparable de procédures expérimentales, des sciences humaines. Le temps n'est plus où la philosophie prétendait fournir aux autres disciplines, y compris aux sciences exactes, les clés d'une compréhension de leurs propres démarches. Du reste, le lecteur de cet ouvrage se rendra vite compte que tous les contributeurs explicitent les présuppositions qui sous-tendent la formulation des problématiques en jeu, et prennent acte de la portée et des limites de leurs protocoles d'observation et de leurs dispositifs expérimentaux. Alors, pourquoi prendre le risque ici de compléter ce qui n'a pas besoin de l'être ? S'agit-il de mieux voir ce qui a été vu ? Que peut bien apporter, *in fine*, le point de vue, forcément extérieur ou excentré, du philosophe ?

¹ Chapitre 12.

² La phénoménologie est un travail de description des phénomènes, une explicitation de notre expérience, de tout ce que l'on sent et ressent, de tout ce que l'on vit, mais aussi de tout ce que l'on se *représente*, sans préjuger trop vite de la façon dont les choses se donnent à nous, sans décider trop vite de tracer la frontière entre la subjectivité et l'objectivité, entre, d'un côté, les schèmes et les catégories du Sujet connaissant et, d'un autre côté, les propriétés des objets qui s'imposent à nous.

12.1. Extension et compréhension du concept d'objet

Une chose est sûre : la notion d'objet, qui sous-tend ce volume collectif, et en fait à la fois l'unité et l'originalité, mérite que l'on s'y arrête. Que veut dire ici le mot « objet » ?

Question prioritaire pour les chercheurs qui doivent avant tout s'accorder entre eux, d'une part, sur les manières de répertorier plus ou moins exhaustivement les objets qui constituent ce que Joël Lebeaume dénomme, dans l'introduction de cet ouvrage, le « matériel didactique ou pédagogique »³, d'autre part, sur les façons de les classer soit, d'après une fonction nettement repérable, soit, d'après un usage détourné (ce que le même auteur appelle « investiguer les fonctions et usages des objets du monde scolaire »⁴).

Question importante aussi pour le lecteur qui, d'emblée mis en présence d'une incroyable quantité d'objets à prendre en compte⁵ (ce qui définit l'« extension » du concept d'objet), et devant la richesse de leurs significations possibles⁶ (ce qui en définit la « compréhension »), peut éprouver un certain vertige intellectuel, certes stimulant, mais susceptible d'obscurcir son jugement. La notion d'objet est en effet si générale, le mot « objet » si plurivoque ou équivoque, que l'entreprise de délimitation reste apparemment périlleuse, d'autant que certains objets, en quelque sorte transversaux ou hybrides, semblent contribuer, à l'intérieur de l'école, aux apprentissages disciplinaires, mais aussi, par surcroît, à une éducation informelle qui excède les seuls réquisits des programmes :

« Ce texte introductif souhaite ainsi ouvrir les questionnements sur les spécificités, les significations et les conditions d'admission des “ objets

³ Voir *supra*, introduction.

⁴ *Ibidem*.

⁵ « Férule, buvards, encriers, tablette tactile, abécédaire, oreillette traductrice, doudou des tout petits, patients virtuels des futurs médecins, modèles moléculaires, maquettes de domotique, double décimètre, oscilloscope, carte du monde, flûte à bec, osselets, billes [...] stylo Reynolds 1942, crayon Bic 1952, feutre Pentel 1962, effaceur Pelikan 1977 » (*ibidem*).

⁶ Il y a des « objets transitionnels, des objets nomades, des objets médiateurs, des objets hybrides, des objets techniques, des objets didactiques, des objets oraux, des objets graphiques, des objets concrets, des objets complexes, des objets cibles, des objets d'attention communs, des objets réels, des objets inducteurs, des objets matériels, des objets langagiers, des objets sémiotiques, des objets symboliques, des objets interfaces didactiques entre enseignants et élèves, des objets culturels, des objets originaux » (*ibidem*).

pour apprendre ” et des “ objets à apprendre ” dans le monde scolaire et hors de ses frontières ; »⁷

Si Joël Lebeaume tient à ne pas réduire, dans son coup d’envoi de la réflexion, le champ des combinaisons possibles, la mention d’entrée de jeu des deux syntagmes, « objets pour apprendre » et « objets à apprendre », semble toutefois bienvenue. Il s’agirait ici de s’attacher surtout à deux catégories, et deux catégories seulement, d’objets. Tout cela semble donc d’abord assez intuitif : ni l’extension ni la compréhension du concept d’objet ne seraient donc infinies.

Et pourtant, à y regarder de près, la signification de ces deux expressions semble encore incertaine, comme si la mention, discrète mais inévitable, de deux visées intentionnelles (« pour apprendre » et « à apprendre »), compliquait soudain la logique interne de l’argumentation, comme si l’investigation « empirique » du matériel didactique devait se doubler *ipso facto* d’une investigation des visées qui *conditionnent* la délimitation des objets. Ce qui laisse en tout cas pressentir qu’aucune énumération indéfinie, soit des objets, soit des témoignages d’enseignants et des analyses de pratiques professionnelles, ne permettra de combler la faille, entraperçue ici, qui sépare un empirisme que l’on peut qualifier de « naïf » (pour lequel les objets ou les pratiques autour d’eux sont ce qu’ils sont, un point c’est tout) d’un empirisme que l’on peut appeler « transcendantal » (pour lequel la détermination des objets s’effectue sous condition). Sous cet angle, une *histoire des objets*, scolaires, parascolaires ou extrascolaires, à supposer qu’elle soit envisageable, devrait, pour être tout à fait rigoureuse, se doubler d’une *histoire des théories* de ces objets.

Or, Joël Lebeaume, qui, en didacticien de la technique, n’ignore évidemment rien de ces enjeux épistémologiques, ne peut s’y arrêter longuement, sous peine de devoir développer exagérément l’introduction de l’ouvrage ; ce qui serait contre-productif. Il doit donc, en quelque sorte, réaliser l’impossible : montrer, avec toute la rigueur épistémologique d’un didacticien de la technologie, mais sans ouvrir aussitôt la boîte de Pandore d’une histoire des ontologies de l’objet et des théories de la connaissance, qu’une approche empirique des objets ne peut évidemment pas, à elle seule, suffire à embrasser l’ensemble des objets qui constituent le matériel didactique auquel il songe. Comment fait-il ?

Avant de répondre, passons rapidement en revue quelques éléments, au moins dans le champ de l’histoire des théories philosophiques, que Joël Lebeaume doit, à juste titre, tenir dans l’ombre. Ainsi, nous comprendrons mieux sa stratégie argumentative.

⁷ Voir *supra*, introduction.

Pour les métaphysiciens dits « réalistes » – cas de figure qui correspond le plus à la vision du sens commun – un objet a une cohésion interne et une substance (ce que, par exemple, Descartes appelle « l'étendue » ou *res extensa*) qui ne doivent rien à l'acte de connaissance d'un Sujet, même si certaines propriétés secondaires et inessentiels sont bien subjectives : « Je reconnus qu'il n'y avait rien qui appartint à la nature ou à l'essence du corps, sinon qu'il est une substance étendue (...), mais que les couleurs, les odeurs, les saveurs et autres choses semblables, n'étaient rien que des sentiments qui n'ont aucune existence hors de ma pensée »⁸.

Pour les « transcendantalistes », dont, au premier chef, Kant, l'unité formelle et la permanence dans l'expérience de l'objet tiennent, au contraire, à l'acte de connaissance du Sujet : « Qu'est-ce donc qu'on entend, quand on parle d'un objet correspondant à la connaissance et aussi, par suite, distinct d'elle ? Il est aisé de voir que cet objet ne doit être conçu que comme quelque chose de général = X, puisqu'en dehors de notre connaissance nous n'avons rien que nous puissions opposer à cette connaissance comme y correspondant »⁹.

Pour les « idéalistes », l'objet, d'essence spirituelle, est créé de toutes pièces par l'esprit ; ce que, par exemple, Fichte appelle l'activité pure du Moi : « La science de la connaissance ne s'occupe absolument pas de l'expérience, elle n'y fait absolument aucune attention. Elle devrait être vraie, lors même qu'il n'y aurait pas eu d'expérience [...] l'activité du Moi peut être considérée comme pure [...] le Moi sort de soi et pose quelque chose hors de soi. Ici, pour la première fois, s'il m'est permis de m'exprimer ainsi, se détache du Moi quelque chose, qui par une détermination postérieure se transformera successivement en l'univers avec tous ses caractères »¹⁰. Dans ce cas de figure extrême, l'« objectivité » de l'objet - dont les propriétés (spatialité, solidité, divisibilité, coexistence, succession, coloration, sonorité etc.) s'imposent tout de même au sens commun dans l'expérience sensible ! - s'explique par la libre décision d'un esprit renonçant à sa propre *infinité*, pour, en vérité, mieux la réaffirmer. Pour que rien ne lui reste extérieur, l'esprit doit en effet devenir tout ce qui n'est pas lui ; non pas donc seulement prendre conscience ou se représenter ce qui n'est pas lui, mais s'y identifier jusqu'à se faire lui-même divisible et *fini*. L'opposition du Moi et du

⁸ Descartes (1979, p. 286).

⁹ Kant (1971, p. 117). On connaît la fameuse formule de Kant qui résume l'idée directrice de son transcendantalisme : « Les conditions *a priori* d'une expérience possible en général sont en même temps les conditions de la possibilité des objets de l'expérience » (Ibidem, p. 125).

¹⁰ Fichte, J. G. (1843, pp. 297-298 et 303-304).

Non-moi chez Fichte ¹¹ est un exemple de cette dialectique *métaphysique, voire théologique*.

Enfin, pour les « empiristes », parfois confondus à tort avec les réalistes, toute connaissance s'appuie sur l'intuition sensible du Sujet ; ce qui veut dire que toutes les qualités « réelles » des objets ne sont autres que toutes celles qui sont senties et perçues *par les sens*. Dans ce cas, toutes nos représentations et idées, même les plus abstraites et les plus apparemment éloignées des intuitions sensibles, comme, par exemple, les idéalités mathématiques, proviennent de l'expérience et sont en droit réductibles à des données des sens. Du reste, seul l'idéalisme, qui procède par des déductions *a priori*, sans aucun rapport avec les données des sens et l'expérience sensible (puisque'il s'agit de déduire dialectiquement l'expérience sensible elle-même), n'a rien d'empirique.

Par-delà cette partition, on peut aussi envisager, plus finement, trois mixtes.

D'abord, le « réalisme transcendantal » qui, lui, met plutôt l'accent sur la *matière* de la connaissance et sur la *passivité* du Sujet qui la reçoit et donc ne la construit jamais entièrement. Sous cet angle, le kantisme, apparaît souvent comme un réalisme transcendantal, puisque Kant distingue clairement ce qu'il appelle, d'un côté, la « chose en soi »¹² ou « noumène », et, de l'autre, le « phénomène »¹³. Tandis que l'objet, considéré comme un phénomène, atteste la maîtrise du Sujet qui l'objective (versant *transcendantal* du réalisme transcendantal), la chose en soi, absolument inconnaissable, atteste son impuissance : la donation originaire de la matière de la connaissance, qu'il nomme le « divers »¹⁴, reste contingente et donc hors de portée du Sujet qui ne peut que l'informer et non la créer (versant *réaliste* du réalisme transcendantal).

¹¹ « Le Moi est abaissé lui-même dans une notion inférieure, celle de la divisibilité, afin de pouvoir être posé identique au Non-moi, et c'est aussi dans cette notion qu'il lui est opposé. Ici donc la marche n'est pas ascendante comme dans toutes les synthèses ; elle est descendante. Moi et Non-moi, en tant qu'ils sont posés identiques et opposés par la notion de la limitation réciproque, sont eux-mêmes quelque chose dans le Moi (des accidents), comme substances divisibles posées par le Moi, Sujet absolu, illimitable, auquel rien n'est identique et rien n'est opposé » (Fichte 1843, p. 35).

¹² « Des propriétés qui appartiennent aux choses en soi ne peuvent jamais, d'ailleurs, nous être données par les sens » (Kant 1971, p. 64).

¹³ « Les phénomènes eux-mêmes ne sont rien que des représentations sensibles, qu'il faut considérer en elles-mêmes, exactement en tant que telles, et non pas comme (...) en dehors de la faculté de représentation » (*ibidem*, p. 117).

¹⁴ *Ibidem*, p. 53.

Ensuite, l'« idéalisme transcendantal » qui met plutôt l'accent sur le Sujet et le formalisme de ses structures cognitives. De ce point de vue, le kantisme est aussi, et sans contradiction, souvent appelé ainsi (lorsqu'il s'agit d'insister prioritairement sur la découverte du rôle actif du Sujet dans la constitution du savoir). Quoi qu'il en soit, cette catégorie convient surtout aux constructivismes et aux fonctionnalismes, qui, dans les sciences humaines (par exemple, en psychologie) mais aussi dans les sciences exactes (notamment en microphysique) ne s'interrogent jamais d'un point de vue ontologique sur la nature ultime de ce qui constitue la matérialité de l'objet, ni ne présupposent qu'il existe une borne au savoir (il n'y a que de l'inconnu qui peut devenir connu, et non de l'inconnaissable).

Enfin, l'« empirisme transcendantal », plus rare dans l'histoire de la philosophie, met l'accent sur la mouvance de la matière de la connaissance et sur l'évolution de ses formes. Tout devient métastable, et le Sujet lui-même, avec ses schèmes moteurs et ses facultés cognitives, n'est plus qu'une instance en sursis. Loin d'être un point d'ancrage indubitable du savoir (comme le fameux « roc » du *cogito* dont parle Descartes et qui, *in fine*, nous renseigne sur notre participation à l'éternité de la substance divine) ou même un simple point imaginaire, postulé uniquement pour penser l'unification de toutes nos représentations (tel le « Je pense » de Kant qui est seulement un *focus imaginarius*), cette instance n'est plus qu'une configuration hasardeuse, sorte d'attracteur étrange qui organise aléatoirement, le temps d'une vie, le chaos du champ qui l'enveloppe dans ses plis et replis. Et dans ce champ, que l'on peut dénommer « champ transcendantal »¹⁵ (ce n'est plus le « Je » mais le champ lui-même qui devient le principe impersonnel de toute constitution de matière et de forme), le Sujet, simple configuration provisoire parmi d'autres, n'est plus, au fond, qu'un objet ou phénomène parmi d'autres, sorte de « nexus » où se trament localement, sous l'effet de forces anonymes, d'autres objets.

On saisit mieux à présent pourquoi présenter de tels éléments pour déjouer tout empirisme naïf aurait été un remède maladroit et trop énergique. Remède maladroit parce qu'il aurait fallu s'interroger prioritairement sur le degré de consistance ontophénoménologique (réaliste, transcendantale, idéale, empirique) des objets « pour apprendre » ou « à apprendre », ce qui, comme nous le disions plus haut, aurait semblé contre-productif. Remède trop énergique parce qu'il aurait d'emblée relativisé le positionnement méthodologique, stratégiquement adopté ici par Joël Lebeaume, celui

¹⁵ « L'explicitation qui avait mis à nu le monde vécu, en deçà du monde objectif, se poursuit à l'égard du monde vécu lui-même, et met à nu, en deçà du champ phénoménal, le champ transcendantal [...] seule de toutes les philosophies, la phénoménologie parle d'un *champ* transcendantal. Ce mot signifie que la réflexion n'a jamais sous son regard le monde entier et la pluralité des monades déployés et objectivés et qu'elle ne dispose jamais que d'une vue partielle et d'une puissance limitée » (Merleau-Ponty 1976, p. 73-74).

d'un *transcendantalisme sociologique* qui entend donner à voir les conditions sociales, culturelles et historiques de la fabrique des savoirs, comme le confirme la citation que nous avons faite plus haut, ou encore, les phrases suivantes :

« Cette catégorie d'"objets pour apprendre" comprend également de nombreux accessoires qui participent du dressage des élèves, de la discipline – au sens premier du terme – de l'école et des apprentissages et du rapport maître-élèves tels que le bonnet d'âne ou autres objets de châtiments corporels [...]. Il s'agit d'"objets à apprendre" afin de répondre aux enjeux politiques du temps, au même titre que les batteries de cuisine, balais... contribuant à la formation personnelle et professionnelle des jeunes filles dans l'enseignement ménager. Des enjeux analogues sont identifiables pour l'insertion aujourd'hui des objets à apprendre que sont les robots pédagogiques (*Bee-bot*) ou autres objets programmables contribuant à la formation à l'algorithmique et à l'informatique, introduits au début des années 1980 (*BigTrack*, tortue plancher, Légo...) puis abandonnés et redécouverts récemment »¹⁶.

Évitons un malentendu : nous ne disons pas que Joël Lebeaume est avant tout un sociologue de l'éducation. Nous disons qu'il choisit d'ériger ici, en tant que didacticien de la technologie et dans une approche curriculaire, les formes symboliques (sociales, culturelles, religieuses) en « structures transcendantales », ce qui l'autorise à mettre stratégiquement entre parenthèses la question d'une histoire générale des théories de l'objet en général, sur fond de laquelle se découpe pourtant, qu'on le veuille ou non, celle des objets scolaires. Ce qui lui permet aussi de lutter directement, et donc sans doute plus efficacement, dans le cadre d'une école en voie de démocratisation, contre l'idéalisme et le formalisme récurrents de nos systèmes d'enseignement¹⁷. Le but de l'enseignement des disciplines (littérature, mathématiques, sciences, histoire, technologie, etc.) n'est plus seulement la conversion de l'âme et la contemplation des idées platoniciennes, mais avant tout l'acquisition de connaissances et de compétences permettant de s'adapter au monde moderne. D'où le lien interne entre ce que nous appelons ici son « transcendantalisme sociologique » et les problématiques didactiques (l'histoire de l'évolution des programmes ou de la formation des enseignants, l'analyse des conditions de transmission des savoir-faire, etc.).

¹⁶ Voir *supra*, introduction.

¹⁷ Projet qui était déjà, *mutatis mutandis*, le projet d'Émile Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France*. Durkheim, le premier, a tenté d'effectuer une percée hors du transcendantalisme de Kant (jugé trop idéaliste) sans pour autant revenir à un réalisme ou à un empirisme naïf. Voir sur ce point Panero (2021).

Inutile en tout cas, dans cette perspective, de s'interroger longuement sur la signification ou l'originalité des syntagmes proposés par Joël Bisault, chercheur en didactique des sciences et instigateur du colloque. Non seulement parce que les autres contributeurs du livre auront pour tâche d'en montrer la fécondité, mais surtout parce que, dans l'esprit de Joël Lebeaume, ces syntagmes sont *avant tout* révélateurs des normes socio-éducatives en vigueur (morales, religieuses, juridiques, technologiques, esthétiques, biologiques, etc.).

Mais comment prendre acte, dans la suite de l'ouvrage, de la fécondité de ces syntagmes si l'on ne prend pas d'abord acte de leur ambiguïté foncière (que l'on peut comparer à celle de ces images qui donnent lieu à deux interprétations visuelles opposées) ? *L'approche sociologique n'est-elle pas ici paradoxalement réductrice en gommant une amphibologie significative ?* C'est parce que l'acte de constitution de l'objet et l'acte par lequel on en prend conscience (qu'il s'agisse de sentir, de percevoir, de ressentir, de connaître, d'*apprendre*, de penser, etc.) ne sont que l'envers et l'endroit d'une même expérience radicale que ces syntagmes sont *riches de sens*. D'un sens qui, en deçà ou au-delà même de toute dénomination¹⁸, excède peut-être les limites de l'ordre symbolique qui prétend l'enclorre. Car on reste en droit, sans surdéterminer l'interprétation, de reconnaître ici, transposée dans le champ d'une didactique des *objets*, une tournure d'esprit transcendantaliste ou phénoménologique.

On pourrait déjà dire, sans grand risque de se tromper, que les deux schèmes ou catégories « pour apprendre » et « à apprendre » peuvent être considérés, en deçà de toute limitation au seul domaine des apprentissages à l'école, comme « les conditions de possibilité des objets, et non pas comme des déterminations qui en dépendent »¹⁹. Car l'« apprendre » peut valoir comme une catégorie « existentielle », c'est-à-dire comme une façon originaire de faire apparaître le monde, et de s'y donner des objets, et pas seulement comme une simple catégorie secondaire, d'ordre didactique. On pourrait dire aussi, pour reprendre la formule des phénoménologues, qu'avant de devenir un état de conscience spécifiquement didacticien, « tout état de conscience en général est, en lui-même, conscience *de* quelque chose [...] “ vise ” quelque chose »²⁰, et que tout objet scolaire bien délimité ne le devient donc que sur fond de ce « quelque chose » originairement visé. Autrement dit, les objets scolaires de l'expérience didacticienne sont avant tout des objets en général de l'expérience en général, et les didacticiens eux-mêmes ne peuvent pas l'ignorer, même si, pour eux,

¹⁸ En l'occurrence, en deçà de la distinction que fait J. Lebeaume entre « les désignations d'état ou de statut » des objets et leurs « désignations fonctionnelles ».

¹⁹ Voir Kant (1971, p. 56).

²⁰ Husserl, E. (1969, p. 28).

et à juste titre, le rapport au savoir et les modalités de l'« apprendre » doivent être rigoureusement, c'est-à-dire scientifiquement, définis.

Perspective interprétative qui permettrait, en tout cas, d'éviter deux écueils : d'une part, celui d'un empirisme naïf, condamné à épeler indéfiniment les propriétés de mille et mille objets, d'autre part, celui du transcendantalisme de Joël Lebeaume, certes convaincant d'un point de vue didactique (lorsqu'il s'agit d'analyser le statut des objets scolaires et les pratiques professionnelles dans le cadre d'une « culture matérielle »²¹), mais finalement réducteur (lorsqu'il s'agit de faire de tout objet possible un « artefact » alors *que le mode d'existence des objets en tant qu'objets d'expérience peut nous instruire sur la consistance même de notre être-au-monde le plus radical*, et pas seulement sur les formes symboliques de notre culture).

Dans ces conditions, comment être sûr que le transcendantalisme anthropocentré de Joël Lebeaume, qui est la clé de voûte de sa vigoureuse présentation d'une « culture matérielle », réussit à englober le transcendantalisme, peut-être plus insaisissable (ou radical parce que phénoménologique) qui transparaît dans les deux syntagmes de Joël Bisault ? Disons qu'au sortir de l'introduction du présent volume collectif, nombre de chemins possibles restent praticables.

12.2. Les dialectiques du Sujet et de l'Objet

Dans le cadre d'une didactique d'inspiration transcendantale, il est clair qu'il n'y a d'objets que « pour apprendre » ou « à apprendre », et d'apprentissages que « par les objets » ou « des objets ». Cela dit, être au clair sur cette question ne suffit pas. Au contraire, c'est parce que l'on est au clair sur ce point que tout commence, que la réflexion peut enfin prendre son envol. Le but n'est pas de spéculer, à vide, sur les conditions de validité d'une méthode mais de la juger sur pièces, par les effets qu'elle produit dans le champ du savoir considéré. Puisque la détermination d'un objet est inséparable du processus d'apprentissage qui l'accompagne, la question, concrète et non pas seulement formelle, devient : comment départager les différentes modalités ou visées cognitives ? Les chercheurs en sciences de l'éducation et les didacticiens doivent-ils, pour penser cela, se faire d'abord psychologues cognitivistes ou phénoménologues ? Si tel n'est pas le cas, qu'est-ce qui les autorise à repérer puis isoler, à l'intérieur du champ très général des objets et des actes de connaissance, des

²¹ Voir *supra*, introduction. Évitions tout risque de surdétermination de la lecture que nous venons de faire : il ne s'agit en aucun cas de suggérer qu'une approche phénoménologique de l'essence de la technique comme celle que Martin Heidegger propose dans « La question de la technique » (1980) serait à prendre en compte dans le cadre d'une didactique de la technique.

visées ou intentionnalités²² « didacticiennes » (le « pour apprendre » et le « à apprendre ») ? Autrement dit, quel Sujet a le monopole des partages ? Le savant qui, dans son laboratoire, fabrique un savoir extra-scolaire ? Le didacticien qui travaille sur les disciplines ? Le chercheur en sciences de l'éducation qui observe les pratiques professionnelles ? L'élève qui se fixe des limites ? L'enseignant qui, conscient des réquisits des programmes et du socle commun, les adapte en fonction du niveau de ses élèves ? Le psychologue qui détecte les troubles de l'apprentissage ? Le politique qui fixe les normes ou les valeurs ? Le croyant qui s'oriente selon sa foi ? Le sociologue qui déconstruit les rapports de force ? Bref, quel est le « Moi » ou le « Nous » qui effectue les partages et les valide ? À moins que personne ne soit, précisément parlant, à l'origine d'un processus qui précéderait et excéderait toujours et déjà celui qui prétendrait en être à l'origine ? Tout cela ne pourrait être, après tout, que le produit d'un Inconscient collectif ou psychanalytique.

Le mérite de Sylvain Fabre est ici de ne pas sous-estimer l'ampleur de la tâche, et d'inscrire ses analyses dans le sillage de Joël Lebeaume, *tout en tentant d'élargir la voie déjà tracée* :

« Dans l'esprit du présent ouvrage, on cherchera donc à comprendre comment les dynamiques subjectives - capacités de changer par des enrichissements cognitifs inséparables d'évolutions identitaires aux conséquences affectives - s'étayent sur les objets qui soutiennent et qui orientent l'activité. On considèrera les objets "à et pour apprendre" à partir de leurs implications subjectives. »²³

Du reste, le titre de sa contribution résume bien ce double mouvement de reprise et de prolongement : « Didactique et processus de socialisation : cheminer entre objets, choses et mondes ». L'approche est psychosociologique et entend s'intéresser avant tout, dans le champ des objets et des pratiques à l'école, aux dialectiques du Sujet et de l'Objet²⁴.

« Dans les situations d'apprentissage, l'action de l'enseignant porte sur les objets mais ceux-ci s'inscrivent dans des processus psychiques qui résultent des dynamiques de socialisation. »²⁵

²² « Le mot *intentionnalité* ne signifie rien d'autre que cette particularité foncière et générale qu'a la conscience d'être conscience de quelque chose » (Husserl 1969, p. 28).

²³ Cf. *supra*, chapitre d'ouverture.

²⁴ Le mot « dialectique » revient plusieurs fois dans le texte. Il est même question d'une « triple dialectique ».

²⁵ *Ibidem*.

Ce qui veut dire qu'il ne s'agit plus d'adopter un point de vue de surplomb, anthropologique ou sociologique, qui réduirait les actes et les objets à leurs fonctions sociales ou culturelles. Il s'agit plutôt de montrer, à partir d'une étude concrète des pratiques (et l'auteur analyse des cas précis, par exemple, en arts plastiques), qu'une « objectivation » de l'Objet est *ipso facto* une « subjectivation » du Sujet.

Remarquons que Sylvain Fabre, totalement en adéquation avec les réquisits scientifiques du livre, ne se veut jamais phénoménologue (l'auteur parle de « dynamique subjective » et non d'« intentionnalité », de « construction » et non de « constitution », de « monde » au sens de « contexte » ou d'« environnement » et non d'« être au monde »). Position prudente, même lorsqu'il distingue, à la suite, dit-il, de Joël Bisault²⁶, ce qu'il appelle « trois ordres de mondes » :

« le monde du savoir (ici celui de l'art), celui des pratiques extra-scolaires et en particulier familiales, et celui des pratiques ordinaires de l'école – ce qui permettra de faire apparaître les différences mais aussi les complémentarités entre ces trois ordres. »²⁷

Position avisée parce qu'un phénoménologue aurait sans doute mis entre parenthèses les schèmes dualistes du Sujet et de l'Objet et écarté aussi tout risque de réduction de l'idée de subjectivation à celle de socialisation. Il aurait essayé, lui, d'entrevoir l'énigmatique émergence d'un sujet dont le propre serait d'exister comme **pur** sujet (et non comme un sujet produisant des normes ou produit par elles), d'entrevoir comment le frissonnement anonyme du monde peut être interprété comme un mouvement *d'interpellation et de retournement* d'un sujet subitement doté par là même d'une identité²⁸. Et puis un phénoménologue aurait parlé de corps propre, de temporalisation, d'ipsité, de responsabilité, etc.

Cela dit, la démarche non phénoménologique de Sylvain Fabre partage un point commun avec la phénoménologie. Tenant à l'écart : 1°) les approches qui seraient excessivement intellectualistes ou positivistes, par exemple certains « constructivismes » qui revendiqueraient la possibilité d'une transparence absolue de toutes les opérations cognitives (ce qui conduirait paradoxalement à une objectivation sans reste, identifiant Sujet et Objet) ; et 2°) les approches qui seraient excessivement émotionnelles (par exemple certains modes de « compréhension » qui conduiraient à une dissolution paradoxale du Sujet dans un flux anonyme de sensations et d'affects), il consolide, entre *idéalisme* et *réalisme*, les frontières d'un espace d'investigation qui

²⁶ Voir notamment Bisault et Rebiffé (2011).

²⁷ Voir *supra*, chapitre d'ouverture.

²⁸ Voir sur ce point Macherey (2014) et Lévinas (2001).

n'est pas totalement sous condition d'une anthropologie ou d'une sociologie (notons que l'auteur évoque la notion de *chose en soi*, tout en restant, là encore, prudent, en renvoyant à la contribution, dans ce livre, de José Luis de Los Reyes Leoz) :

« Il serait donc possible d'avoir une certaine expérience de la chose, c'est-à-dire d'accéder, de manière indirecte, à l'énigme de ce qui est antérieur à toute conceptualisation [...]. Une telle didactique soutiendrait des dispositions à l'étonnement et au retour réflexif en confrontant à des objets très (trop) familiers ou inconnus. Elle créerait le trouble en montrant le spectre des questions que ces objets suscitent (c'est bien ainsi que l'on peut lire les propositions de José Luis de Los Reyes Leoz dans cet ouvrage). Elle aiderait à rencontrer la « choséité » de ces objets, c'est-à-dire à percevoir les limites de la compréhension et à interrompre les habitudes de perception. »²⁹

Ce qui confère aux deux syntagmes de Joël Bisault une fécondité que l'Introduction de Joël Lebeaume ne laissait peut-être pas soupçonner. Apparemment plus sensible que ce dernier à leur aspect amphibologique, il y voit l'occasion légitime, premièrement, de pluraliser et démultiplier les dialectiques du Sujet et de l'Objet déjà repérées par d'autres didacticiens (par exemple, les « interactions » au cours de différents moments scolaires), et, deuxièmement, de leur fournir un fondement logique, ou pour mieux dire, amphi-*logique*. Entre ces deux pôles extrêmes que sont une systématisation idéaliste (où les dialectiques deviennent *formelles*) et une rhapsodie empirique (où tout existe *partes extra partes*), mille et mille situations didactiques et pédagogiques deviennent en droit descriptibles, sans qu'il soit besoin – et en cela consiste apparemment la percée heuristique – d'avoir recours, en dehors du champ des sciences humaines, à une méthodologie ou à une fondation proprement phénoménologique. Ce qui permet, en tout cas, aux autres auteurs du livre d'inscrire leurs dispositifs d'analyses des apprentissages et des pratiques professionnelles (qu'il s'agisse de littérature, d'histoire, d'arts, de langues vivantes, de géographie, etc.) dans le cadre d'une *épistémè* qui excède la seule *épistémè* sociologisante, sans pour autant contrevenir aux règles d'objectivité des sciences humaines et sociales.

Si la question sociologique des normes et des inégalités sociales et scolaires constitue encore l'arrière-plan de toute recherche en sciences de l'éducation, tandis que la question politique de la réussite de tous les élèves en demeure l'horizon, rien n'empêche les chercheurs de mettre ainsi au jour des dialectiques innovantes qui, en-deçà des dialectiques ordinaires de la domination, de la reproduction des élites, et de

²⁹ *Ibidem*.

la violence réelle ou symbolique, instaurent des rapports au savoir (liens pédagogiques ou stratégies didactiques) inédits et émancipateurs.

Le développement d'une conscience disciplinaire ou de compétences chez les élèves, l'appropriation effective de ce qu'ils croient savoir, le perfectionnement chez les enseignants de savoir-faire qui présupposent des savoir-être, tout cela suppose une lenteur ou une patience qui relève d'une temporalité spécifique, *d'un cheminement intérieur et d'une maturation qui ne peuvent être anticipés ou programmés*, accélérés ou ralentis. Il y a une cohérence et une continuité profonde de toute culture authentique dont les notions habituelles de « programme », de « discipline », de « cycle », de « métier », de « carrière », ou même de « parcours » et de « projet », simples constructions mentales souvent dues à une illusion prospective ou rétrospective, ne sauraient pleinement rendre compte.

Même si tout Sujet – élève ou enseignant – a absolument besoin de normes, règles, lois, ou repères institués (ce qui correspond au régime indépassable, en matière d'éducation, de l'hétéronomie), certains objets peuvent, grâce à leur magnétisme propre (objets étranges ou inhabituels, au moins aux yeux des élèves) déplacer – ne serait-ce que pour quelques instants qui ont valeur d'événement – les centres de gravité de ces mondes communs que sont les situations d'apprentissage. Donnant matière à discussion, ces objets, dont le sens est collectivement fixé, *comme s'il s'agissait de les nommer ensemble pour la première fois*, sont une promesse d'autonomie et de dépassement des dialectiques intersubjectives fondées sur les calculs égoïstes d'intérêt. Moments scolaires certes précaires, aux limites de l'utopie éducative, mais qui justement, grâce à cette fragilité et à cette évanescence mêmes, valent comme des moments d'apprentissage d'une valeur infinie, comme des instants, presque hors du temps, où tout change, parce qu'un Sujet a tout à coup une idée qui est [son](#) idée, ce qui fait de lui un Sujet à part entière. Aspect que les théories de la communication, ou même des interactions, peinent, on le devine, à expliciter puisqu'elles se figurent surtout les individus et les groupes, et leurs rapports, comme de simples éléments d'un ensemble, ou comme des points à relier entre eux.

Perspective toutefois délicate parce qu'il ne faut jamais perdre de vue que les enjeux scolaires, qui sont aussi des enjeux sociaux, restent macroscopiques. Quelle que soit la finesse du grain des descriptions des dialectiques concrètes, toute subjectivation doit apparaître, aux yeux d'une institution scolaire qui, d'une façon ou d'une autre, doit construire des citoyens, comme une socialisation. L'école ne peut jamais être le lieu d'une contre-culture. Ce qui complique l'élaboration des dispositifs didactiques *innovants* et le *renouvellement* des procédés d'évaluation des élèves par

les enseignants, mais aussi, par voie de conséquence, les méthodes de formation et d'évaluation des futurs enseignants ou des enseignants débutants³⁰.

En outre, comment s'y retrouver si mille et mille dialectiques semblent possibles ? Il n'y a de science que du général. Le risque n'est-il pas celui d'un émiettement des savoirs et des pratiques ?

On dira qu'il s'agit 1°) de répertorier les dialectiques Sujet-Objet dans différentes situations ou contextes ; 2°) de construire, toujours *a posteriori*, une classification desdites dialectiques à partir de l'examen de leurs ressemblances ; et 3°) de s'autoriser du caractère modélisant et opératoire de cette classification pour considérer qu'ont été fixées les principales déterminations communes à des types de dialectique.

Mais si une telle façon de procéder, empirique, au moment de constituer un répertoire, et inductive, au moment du tri des ressemblances, est tout à fait justifiée, notons tout de même qu'elle reste problématique. Non pas parce que, dans la dernière étape, la modélisation reste ouverte et la classification toujours susceptible d'être révisée (au contraire, il s'agit là d'un gage de scientificité) mais parce que les chercheurs ne se figurent pas forcément l'extension et la compréhension du concept d'objet - sans même parler de celles du concept de Sujet (qui sent, pense, se souvient, etc.) - de la même manière. Ils pourraient alors construire ou déconstruire leurs dialectiques respectives au gré d'une amphibo-logique qui leur permettrait de jouer sur plusieurs tableaux : tantôt réduire, par exemple, la compréhension du concept d'objet (insister surtout sur le caractère empirique des objets), tantôt réduire plutôt son extension (s'en tenir à quelques objets choisis) ; tantôt accroître sa compréhension (insister sur les actes des acteurs en jeu, sur les modalités d'apprentissage et les types de pratiques professionnelles), tantôt accroître son extension (pour renouveler indéfiniment les objets de recherche). Ce qui, quoi qu'il en soit, ne peut que compliquer l'accord *scientifique* des esprits.

En outre, puisque nombre d'auteurs de cet ouvrage assument, à l'intérieur du champ des sciences de l'éducation et des didactiques (qui n'est pas celui de la philosophie de l'éducation et des pédagogies naïvement réalistes), une égalisation des objets et des signes, l'idée de « dynamique subjective » ou de dialectique Sujet-Objet n'implique-t-elle la perspective d'une infinité de dynamiques *sémantiques et interprétatives* ? Or, le risque n'est-il pas de disqualifier, sans le vouloir, dans l'espace de la classe, des interactions nettement prévisibles et un solide « bon sens » encore partagé par les élèves et leurs enseignants ? Certes, on sait bien que pour parler et penser, les mots doivent tenir lieu de choses. Sans une substitution continue des mots

³⁰ Sur ce dernier point, voir le chapitre 4 du volume 1

et des concepts aux choses vaguement perçues ou ressenties dans notre expérience, nous ne réussirions pas à nous représenter ce que nous vivons, à nous orienter dans le monde et à agir sur lui. Mais si tout objet, pour s'imposer à nous, doit être parlé et pensé, ce n'est pas avec le signe « stylo » que l'on écrit, mais avec le stylo lui-même.

Qu'il existe donc des *discours sur les objets*, et que ces discours deviennent, dans le contexte universitaire de la recherche, des « objets » pour d'autres discours, lesquels, à leur tour, deviennent de nouveaux objets pour des discours de niveau supérieur (et les paliers logiques peuvent être ainsi multipliés et démultipliés, un ensemble d'objets pouvant toujours, en tant qu'objet, devenir un simple élément dans un autre ensemble), cela n'expose-t-il pas paradoxalement les enseignants et les chercheurs à se couper à moyen terme, par excès de formalisme, d'une pédagogie des objets, certes naïvement réaliste, mais qui n'est pas sans valeur éducative ? D'autant qu'une telle déréalisation des objets pourrait, malgré elle, former consonance, dans le cadre de l'*épistémè* postmoderne qui est aujourd'hui, qu'on le veuille ou non, la nôtre, avec une production et une consommation de masse d'objets-images ou d'objets-signes (dont l'automatisation sans limite, le règne des gadgets et la publicité sont les symptômes) :

« On peut faire un rapprochement étroit entre l'analyse des objets et la linguistique, ou plutôt la sémiologie (...) L'automatisme n'est en soi qu'une déviation technique, mais il ouvre sur l'univers entier du délire fonctionnel. Autrement dit, tout le champ des objets fabriqués où joue la complication irrationnelle, l'obsession du détail, la technicité excentrique et le formalisme gratuit. Dans cette zone poly-para-hyper- et méta-fonctionnelle, l'objet, loin des déterminations objectives, est repris cette fois tout entier par l'imaginaire (...) Si nous pensons à tout ce qui peut être qualifié de « machin », nous serons effrayés par le volume d'objets qui relèvent de ce concept vide (...) c'est l'ordre de production qui porte ici la plus lourde responsabilité, jouant sans réserve sur l'inessentiel pour promouvoir la consommation. »³¹

En tout cas, au niveau des enjeux de formation, on reste en droit de s'interroger : faut-il reprocher à un enseignant spontanément réaliste d'épeler sans recul les propriétés « réelles » de l'objet ?

12.3. Pédagogie de l'« objet choc » et éducation à la contingence

Une chose est sûre : en adoptant le parti-pris des objets, en opérant un décentrement ou un recentrement à partir d'un système de référence commun, celui

³¹ Baudrillard (1968).

des objets « à apprendre » et « pour apprendre », les auteurs de ce volume nous donnent beaucoup de grain philosophique à moudre.

Si notre but n'est évidemment pas de faire une compilation de ce qui a été dit - et bien dit - dans les nombreuses contributions de cet ouvrage, nous pouvons au moins insister, pour terminer notre tour d'horizon, sur *deux grandes tendances méthodologiques*, toutes deux à visée émancipatrice, qui, nous semble-t-il, traversent l'ensemble.

La première tendance, *plus existentielle*, vise à tirer profit du contact direct et suggestif avec les objets pour mettre en œuvre des apprentissages progressifs, conçus comme des *explicitations*, et pas seulement comme des explications. Saisir le *sens diffus* de la présence d'un objet, ce n'est pas la même chose, même si l'un n'exclut pas l'autre, qu'en avoir une *représentation intellectuelle*. Ainsi, comme le rappelle Élise Ouvrard, un album de littérature de jeunesse est également un « objet d'affection ». Le lire, c'est aussi apprécier l'utilisation d'un format, de cadres, le rapport d'une couverture et des pages de garde à leur contenu, c'est prendre en considération ses aspects matériel et esthétique, c'est le manipuler, le « posséder » et y prendre plaisir³². Et, comme le montre Marie-Noëlle Dabestani, la « mascotte », qui est un jouet représentant généralement un animal en peluche ou une poupée en tissu, est avant tout un vecteur d'émotions partagées, même si, par surcroît, elle vaut comme un instrument d'enseignement et un objet socialisateur³³.

Cette pédagogie du « choc » devant les objets ou de l'« objet-choc », où prime l'épreuve du Sens dans tous ses états, n'est d'ailleurs pas réservée à la Maternelle, et elle n'est l'apanage d'aucune discipline privilégiée. Les étonnements ou les émerveillements des élèves peuvent aussi être des surprises ou des sidérations d'origine intellectuelle : devant le déplacement apparemment aléatoire et déroutant d'un robot (dont ils méconnaissent les règles de programmation) ; devant des effets optiques ou chimiques qu'ils ne soupçonnaient pas, et qui leur semblent presque surnaturels ; en regardant un film qui ne ressemble pas à ceux qu'ils regardent habituellement ; en entendant une poésie ; en assistant à une pièce de théâtre ; en apercevant par hasard une œuvre d'art lors d'une visite au musée, et dont leur professeur n'avait pas parlé ; en écoutant des chants et des musiques de pays inconnus ; en découvrant des modélisations d'abord incompréhensibles à leurs yeux, comme certaines cartes géographiques.

« Le langage cartographique est un langage à dominante iconique : il produit du sens en utilisant des images ou figures qui représentent une

³² Voir *supra*, chapitre 1 du volume 1.

³³ Voir *supra*, chapitre 6 du volume 1.

réalité selon un procédé souvent d'ordre analogique. Par exemple, une ligne représente le tracé d'une route ou l'importance du trafic de manière analogique, la couleur verte représente la végétation, le bleu les cours d'eau, etc. Le langage cartographique expert est quant à lui davantage symbolique : la relation des signes graphiques avec la réalité est plus arbitraire et relève de conventions graphiques. Par exemple, un cercle représente une ville, la couleur rouge traduit la forte densité de population d'un territoire, etc. »³⁴

Jusqu'où peut aller cette première tendance « existentielle » ? Est-elle effective ou seulement *mimée* dans ce lieu protégé qu'est une classe ? Les élèves sont-ils réellement interpellés par les objets ou s'y intéressent-ils pour faire plaisir à leur professeur et déjà jouer un certain jeu social, soit par simple imitation, soit par choix ?

Ce que l'on peut dire, sans grand risque de se tromper, c'est que le contact avec les objets demeure toujours très « encadré ». L'objet « didactisé » est un objet rassurant. Même si certaines approches littéraires ou artistiques laissent pressentir qu'il n'est jamais exclu, du moins au collège et au lycée, de dévoiler quelque chose de la pure facticité et de la contingence radicale de toute chose, y compris des objets techniques les plus fonctionnels, il ne s'agit, dans tous les cas, que d'une initiation prudente et méthodique à cette épreuve de l'inquiétante étrangeté du Monde. Il est vrai que, d'un point de vue éthique, l'école ne peut, précisément parlant, être une éducation à la contingence radicale des objets ; car l'idée de contingence, évoquant celles de hasard et d'antifinalisme, d'immanence, voire d'athéisme, pourrait porter atteinte au principe de neutralité de l'école.

Et puis, il est quasiment impossible, sauf pour des personnages de roman, de vraiment faire l'épreuve de la contingence. Tout un quadrillage spatio-temporel d'ordre à la fois sensori-moteur et intellectuel nous permet de nous orienter dans le monde, et même de maîtriser la Nature. On ne pourrait pas vivre s'il fallait rester, comme le Roquentin de « La Nausée » de Sartre, fasciné devant un marronnier dont les racines s'enfoncent dans un vide métaphysique³⁵. En percevant les objets qui nous entourent et en les manipulant, nous leur donnons toujours et déjà un sens et un nom, et les arrachons donc à leur facticité (à leur présence absurde et « sans pourquoi »).

Quoi qu'il en soit, Sylvain Fabre nous donne déjà à voir les métamorphoses, en arts plastiques, d'une curieuse chaise dont l'identité flottante fait écho à l'identité en

³⁴ Voir *supra*, chapitre 3 du volume 2.

³⁵ « J'avais beau répéter : “ C'est une racine ” – ça ne prenait plus [...] La fonction n'expliquait rien [...] les existants apparaissent, se laissent *rencontrer*, mais on ne peut jamais les *déduire* » (Sartre 1979, p. 182-185).

construction d'un élève récalcitrant³⁶. Surtout, José Luis de Los Reyes Leoz, dans l'un des derniers textes de ce volume, nous montre que les enseignants ne sont *jamais en manque d'un sens qui toujours et déjà fuse de partout*, avant même que l'objet ne soit introduit dans la classe ou ne devienne, hors les murs, dans le cas de visites culturelles au musée, un objet d'attention.

Ce n'est donc jamais l'objet qui donne directement du sens à une situation, mais c'est toujours *sur fond d'un sens préexistant et incernable* qu'il peut secondairement nous parler, nous interpeller, devenir un narrateur d'histoires et d'émotions pouvant justement, en captant les rémanences d'un sens ambiant et immémorial (c'est-à-dire au-delà de toute mémoire individuelle et de toute date de naissance), redonner du sens aux apprentissages :

« Je propose d'attirer l'attention sur plusieurs images symboliques : un harmonica récupéré dans les tranchées de la Guerre Civile espagnole (bataille de l'Èbre, 1938), et une vieille poupée des années 1940 provenant du Rastro, le traditionnel marché aux puces madrilène. Avec un peu d'attention, en silence, réussissez-vous à entendre la musique qui émane de cet instrument rouillé ? Pouvez-vous écouter ce jeune soldat, à l'abri dans une tranchée boueuse, qui entonne une mélodie, entre deux assauts ? Qu'est-ce que les yeux mystérieux de cette poupée de porcelaine veulent bien nous dire ? Quelle robe couvrait son corps pâle ? Qui a cassé ses bras en bois ? À quelle fillette a-t-elle été offerte ? Et cette dernière l'aimait-elle ? A-t-elle suivi sa propriétaire toute sa vie durant ? Quand a-t-elle cessé d'être aimée et s'est-elle retrouvée sur un marché à la brocante ? »³⁷

La deuxième tendance méthodologique, *plus intellectualiste*, consiste, elle, à prendre en compte les capacités supposées ou connues des sujets, qu'elles soient affectives ou cognitives, et à les tester, les développer ou les renforcer au moyen d'objets ou d'ensembles d'objets, qu'il s'agisse de dispositifs physiques ou langagiers, ou encore de jeux, déjà tout faits ou à inventer, et quelles que soient les disciplines. Rien de prescriptif du reste dans ces démarches puisqu'il s'agit de montrer dialectiquement que l'exploration ou la construction d'objets permet d'objectiver toujours plus, et indéfiniment, les pouvoirs du Sujet :

« Les figurés utilisés au cycle 3 appartiennent majoritairement au monde du dessin figuratif de type paysager. Là encore il semble que la

³⁶ Voir *supra*, chapitre d'ouverture.

³⁷ Voir *supra*, chapitre 10 du volume 2.

réflexion évolue en cours de réalisation. Le dessin est le mode d'expression le plus spontané, les élèves y recourent donc assez naturellement. Certains semblent se rendre compte au fur et à mesure de l'avancée de leur aménagement qu'il leur serait plus facile d'utiliser des figurés génériques plutôt que de dessiner chaque élément : aplats de couleurs, répétition d'un pictogramme (maison au toit pointu) ou symbole placé en un lieu dont on ne sait pas dire s'il figure un espace homogène (une palmeraie, par exemple) ou un objet singulier (un palmier). »³⁸

Du tact, du goût, de l'odorat, de l'ouïe ou de la vue jusqu'à l'abstraction mathématique et l'écriture, en passant par la représentation préscientifique ou symbolique du temps et de l'espace, c'est le jeu incessant entre le concret et l'abstrait, entre le possible et le perçu, entre les *propriétés* actuelles et les *qualités* virtuelles, qui est la source vive d'apprentissages valant alors comme de véritables découvertes, inventions, actions, fabrications et même créations originales³⁹.

Sur ce point, la plupart des contributeurs s'efforcent de ne jamais réduire *a priori* la complexité du réel, de ne jamais confondre les modélisations qu'ils proposent - parfois étayées sur des statistiques méritoires - avec la réalité qu'ils traduisent, de toujours rester sensibles à l'inattendu, et, en l'occurrence, aux comportements souvent imprévisibles des élèves.

En matière d'*attention*, de *mémorisation* ou de *prise de conscience*, on peut toujours après coup, de façon rétrospective, définir des stades, repérer des constantes, ou même, dans les neurosciences, regarder les zones du cerveau « s'illuminer », mais le fait est que la pensée et l'intelligence déjouent toujours, en leur émergence même, en leur temporalité complexe, tout système de causes et d'effets nettement assignables, et ne sont jamais, précisément parlant, de simples *fonctions* exécutives.

Enfin, pour en finir avec cette lecture, forcément lacunaire, revenons sur un point évoqué plus haut.

Que l'école – et c'est sa mission – soit rationaliste, finaliste et sécurisante, il ne s'agit certes pas de s'en plaindre. Nous avons nous-mêmes indiqué, il y a quelque temps, et dans le cadre d'un travail interdisciplinaire avec des didacticiens, des psychologues et des professeurs des écoles spécialisés (maîtres E intervenant dans le

³⁸ Voir *supra*, chapitres 1 et 3 du volume 2.

³⁹ Voir notamment chapitre 8 du volume 2.

dispositif RASED)⁴⁰, les limites de ce que nous avons appelé plus haut une pédagogie de la contingence ou de la facticité des objets. Pour tenter d'éclairer phénoménologiquement une situation où, dans le cadre d'un jeu impliquant tous les élèves d'une même classe de CE2, les chances de gain pour, d'un côté, des enfants particulièrement vifs, et, d'un autre côté, des enfants dits « à besoins particuliers », étaient totalement inégales, nous avons fait une pure hypothèse ou « expérience de pensée ». Cette hypothèse limite était la suivante : si un jeu doit permettre de rééquilibrer les chances entre tous les élèves de la classe, et donc valoir comme un principe d'inclusion, il doit : 1°) demeurer un jeu de stratégie (pour intéresser les élèves souhaitant exercer toutes leurs facultés) ; et 2°) être un jeu de hasard (afin de réduire les écarts « intellectuels »). Or, peu importe ici que cette expérience de pensée soit réalisable ou réalisée. Car elle nous donne immédiatement à voir que l'école ne peut pas être le lieu d'une inclusion sans condition.

La perspective, peut-être séduisante sur le papier, de faire du facteur « hasard » le facteur clé d'une *inclusion élargie, voire illimitée*, n'est pas tenable. On imagine mal tous les enfants d'une classe jouant toute la journée à une sorte de loterie, non seulement parce qu'ils n'apprendraient rien, mais parce que le hasard finirait par apparaître comme la pire source d'inégalités (même s'il y a apparemment, comme nulle part ailleurs, une égalité des chances de gagner ou de perdre, il y a, dans les faits, ceux qui, sans aucun mérite, gagnent et ceux qui, malgré tous leurs efforts, perdent). Le pédagogue, qui, au nom d'une conception du chaos du monde et de la finitude de toute chose, et *grâce à tel ou tel dispositif ou objet médiateur*, voudrait sensibiliser les enfants à l'injustice métaphysique de la condition humaine (l'objectif étant de préparer très tôt le terrain pour une inclusion pleinement réussie, où le normal et le pathologique apparaîtraient plus naturellement comme le recto et le verso d'une même condition humaine), ne devrait donc le faire qu'au prix d'innombrables précautions.

Quoi qu'il en soit, remarquons tout de même que ce réquisit de finalisme et de rationalisme (dont le principe de précaution est une figure) conditionne, de façon souvent inaperçue ou passée sous silence, l'usage des objets dans les classes, et, par voie de conséquence, les investigations elles-mêmes des chercheurs : tout objet qui contreviendrait à la triple exigence de rationalité, de finalisme et de sécurité *ne pourrait devenir l'objet possible, au sens quasi transcendantal du terme, d'une*

⁴⁰ Voir Panero (2020). En tant que phénomène culturel, présent dans toutes les civilisations, le jeu nous renseigne sur les comportements humains d'ordre psychologique ou sociologique, mais également, *d'un point de vue métaphysique*, sur le besoin irréprensible de jouer librement avec les contraintes de la réalité elle-même, notamment de recréer pendant le temps du jeu une sorte d'univers parallèle où les lois du monde quotidien semblent suspendues. Pour les philosophes, le jeu peut ainsi valoir comme une sorte de métaphore ou un miroir de la condition humaine.

expérience scolaire. La recherche sur les objets scolaires rencontre donc ici une limite interne qu'il convient tout de même, d'un point de vue éducatif très général, de signaler : en promettant aux enfants une maîtrise qui n'est, en vérité, qu'une maîtrise scolaire d'objets scolaires, l'école gomme la facticité ou la contingence de toute chose, et ne les prépare peut-être pas complètement à la complexité, voire à la dureté, du monde social, et même de toute existence.

Le constat aujourd'hui d'un environnement global de plus en plus incertain pour les enfants et les adolescents - d'un point de vue *familial* et *social* mais aussi, plus récemment, d'un point de vue *écologique* (la question dite du « développement durable »), *politique* (par exemple, la question de l'inclusion des enfants à besoins particuliers, celle du port du foulard islamique en France, ou celle de la scolarisation des enfants de migrants), *sanitaire* (la question de l'impact de la covid 19 sur les interactions des jeunes entre eux), *numérique* (la question de l'impact des réseaux sur les modes de relation sociale et de responsabilité) et *économique* (la question de la *possession et de la propriété privée* de certains objets) – ne nous oblige-t-il pas à nous interroger plus radicalement sur *l'être au monde* des enfants et des adolescents ? En tout cas, certaines disciplines, comme la géographie, peuvent déjà y contribuer :

« Habiter le monde, c'est construire un rapport personnel à l'espace [...], un rapport qui met en jeu les actions du quotidien, les émotions et l'imaginaire. »⁴¹

En outre, deux dispositifs présentés dans ce volume, l'un, intitulé « Des objets tangibles aux cartes interactives pour se déplacer et apprendre l'espace : deux exemples auprès d'un public déficient visuel », et l'autre, intitulé « Créer un jardin sonore : transformer des matériaux recyclés en objet pour apprendre », y contribuent déjà, chacun à leur manière. Citons deux extraits de ces travaux stimulants :

« L'orientation dans l'espace pour les personnes déficientes visuelles relève du défi et peut être une source importante de stress [...] Les objets présentés ici – objets ou cartes interactives – permettent notamment de *partager un monde, un espace qui va bien au-delà du monde accessible de l'ici et maintenant*. Seule une démarche qualitative, inclusive et longitudinale permet d'y voir plus clair mais il reste encore beaucoup à faire. »⁴²

« *Contrairement aux outils de la psychologie cognitive utilisés en contexte de laboratoire*, le carnet de processus créatif se veut

⁴¹ Voir *supra*, chapitre 3 du volume 2.

⁴² Voir *supra*, chapitre 3 du volume 2. C'est nous qui soulignons.

écologique car il permet un accès à la cognition et aux émotions de son usager directement en classe, sans être confrontés à des entretiens ou à des tests qui peuvent perturber le déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage. »⁴³

Mais, pour qu'une telle perspective soit tenable, il faudrait sans doute relier plus fortement, d'un côté, certaines questions de politique éducative, notamment celles de l'orientation scolaire, de l'insertion professionnelle et des inégalités de condition, et, de l'autre, des questions éducatives plus générales, par exemple, celle de la réussite *personnelle*, mais aussi, celle du tragique de l'existence. Est-ce possible ?

Disons que dans le domaine des sciences de l'éducation, la pluralisation des méthodologies et la vivacité des débats ne poussent que rarement les chercheurs à remettre en question le système de normes et d'évidences sociologiques qui les enveloppe, et qui, pourtant, d'un certain point de vue (ne serait-ce que celui des historiens de l'éducation), n'est qu'un système de représentation historiquement et géographiquement contingent. Pour la bonne cause, certes ! Car il s'agit de lutter, depuis les années 1970, contre les inégalités scolaires à partir du constat *scientifique* de ces inégalités, et non, comme au XIX^e siècle, au nom d'une philosophie des valeurs, prétendument objective et universaliste qui, en vérité, ne faisait que perpétuer les préjugés d'une époque (élitisme scolaire, inégalité de statut des femmes et des hommes, colonialisme).

Au moment de refermer ce livre, trois remarques générales s'imposent.

Première remarque : on retrouve au cœur de nombre de chapitres du présent ouvrage, un modèle d'« objectivité » qui était déjà présent dès l'introduction de Joël Lebeaume. Tout se passe comme si le « sociologique » pouvait à présent tenir lieu de « transcendantal ». Ce qui certes n'est pas un défaut, bien au contraire, puisque les démarches didactiques en sont d'autant plus émancipatrices : non seulement elles éveillent la sensibilité et les facultés intellectuelles de *tous* les enfants mais elles permettent aux enseignants d'être mieux formés. Mettons juste un bémol. Du côté des savoirs et des élèves, la question de l'« objectivité » des objets *des sciences* « dures » (objets géométriques, mathématiques, informatiques, géographiques, etc.), et des modalités de leur transposition didactique, aurait peut-être mérité, ici ou là, d'être pleinement développée. Tout comme d'ailleurs, du côté des enseignants, la question

⁴³ Voir *supra*, chapitre 5 du volume 2. C'est nous qui soulignons.

d'une maîtrise « objective » des savoirs disciplinaires par tous les enseignants, en tant que condition préalable d'une problématisation crédible autour des objets⁴⁴.

Deuxième remarque : cette préséance du sociologique ne veut pas dire qu'il n'existe pas, en dehors du champ des didactiques et des sciences de l'éducation, d'autres modèles d'objectivité. Joël Lebeaume et Joël Bisault, tous deux spécialistes des sciences et techniques, même si leurs objets d'étude ne sont pas les mêmes, sont mieux placés que quiconque pour le savoir. Il est clair, par exemple, que les « objets » contre-intuitifs de la théorie de la relativité restreinte ou de la physique quantique ne dépendent pas d'une sociologie des normes et des valeurs. Même si la question épistémologique du statut de l'objectivité en physique peut encore faire l'objet de débats philosophiques (la physique atteint-elle le fond des choses ou le réel reste-t-il voilé ?), cela ne nous fait nullement douter, devant l'évidence de leur redoutable efficacité (puisque'il y va d'une maîtrise de la Nature dont le progrès technologique est la preuve), de leur portée. Le succès des modélisations mathématiques dans des sciences physiques (ce qui n'est certes pas le cas dans les sciences de la vie) est tel que tous les autres modèles de rationalité (sociologisme, kantisme ou même phénoménologie) semblent conditionnés par des schèmes perceptifs et des catégories intellectuelles, certes parfaitement adaptés à un environnement euclidien où la simultanéité des événements ne pose pas problème, mais néanmoins anthropocentrés. Qu'une telle coupure épistémologique entre différentes formes d'objectivité n'ait pas d'effet, et n'ait pas à en avoir, à l'intérieur du champ des didactiques et des sciences de l'éducation qui se focalisent sur le primaire et le collège, c'est évident. Mais il resterait peut-être – ce qui serait certes le thème d'un autre livre – à s'interroger sur ses effets possibles au lycée, par exemple dans les cours de physique ou de philosophie des sciences.

Troisième remarque : il y a donc, *en droit*, au moins deux manières possibles de contourner l'enclos de ce que nous avons appelé le « transcendantalisme » des sciences humaines et sociales (qui, en lui-même, précisons-le, reste bien entendu, à nos yeux, un principe ou un paradigme heuristique parfaitement opératoire et hors de toute critique). D'une part, en effectuant un retour à la source philosophique de la pensée transcendante, ce que font, par exemple, les phénoménologues ; d'autre part,

⁴⁴ Comme, du reste, le soulignent ici certains contributeurs : « Cela impliquerait pour le premier comme le second degré des moyens de formation des enseignants polyvalents et bivalents souvent eux-mêmes peu familiers des pratiques cartographiques » (*supra*, chapitre 1 du volume 2).

en adoptant la posture rationaliste, et même surrationaliste dirait Gaston Bachelard, des physiciens contemporains⁴⁵.

Peut-on, à partir de là, statuer sur le fond du débat que nous évoquions en commençant, lorsque nous laissons entendre que les deux syntagmes de Joël Bisault (qui, en leur amphibio-*logique*, nous poussent à nous interroger, de façon radicale, sur les visées et les modes de constitution des objets, et pas seulement sur les conditions socioculturelles de leur délimitation), pouvaient tangentiellement échapper au cadre interprétatif de Joël Lebeaume ?

Une chose est sûre : ou bien, il ne s'agit que d'un faux débat ; ou bien les syntagmes proposés par Joël Bisault nous rappellent, en leur riche ambiguïté, qu'au cœur de nos recherches didactiques contemporaines sur les objets, pourrait transparaître, ici ou là, *le désir refoulé d'une objectivité, soit philosophique (phénoménologique), soit scientifique (au sens des sciences exactes et non des sciences humaines)*.

12.4. Bibliographie

(Cette bibliographie est identique à celle de l'ouvrage correspondant en anglais publié par ISTE).

Bachelard, G. (1994). *La philosophie du non*. Presses Universitaires de France, Paris.

Baudrillard, J. (1968). *Le système des objets*. TEL Gallimard, Paris.

Bisault, J. and Rebiffé, C. (2011). Découverte du monde et interactions langagières à l'école maternelle : construire ensemble un objet d'investigation scientifique. *Carrefours de l'éducation*, 1, 13–28.

Descartes, R. (1979). *Méditations métaphysiques*. Presses Universitaires de France, Paris.

Fichte, J.G. (1843). *Doctrine de la science. Principes fondamentaux de la science de la connaissance*. Librairie Philosophique Ladrance, Paris.

Heidegger, M. (1980). *Essais et conférences*. TEL Gallimard, Paris.

Husserl, E. (1969). *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Vrin, Paris.

⁴⁵ « La possibilité d'établir un kantisme de deuxième approximation, un non-kantisme susceptible d'inclure la philosophie criticiste en la dépassant, serait fortifiée si l'on pouvait montrer que la science mathématique pure, travaillant sur les intuitions d'espace et de temps, prépare des connexions capables de s'offrir comme des cadres préalables à la physique de deuxième approximation, à la physique du micro-objet » (Bachelard 1994, p. 94).

Kant, E. (1971). *Critique de la raison pure*. Presses Universitaires de France, Paris.

Lévinas, E. (2001). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Le Livre de Poche, Paris.

Macherey, P. (2014). *Le sujet des normes*. Éditions Amsterdam, Paris.

Merleau-Ponty, M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. TEL Gallimard, Paris.

Panero, A. (2020). D'une pédagogie pour apprendre mieux à une pédagogie de l'inclusion : l'exemple du domino des sons. In *Le Printemps de la recherche en ESPÉ 2016. La recherche en éducation : des enjeux partagés*, Marin, B. and Berger, D. (eds). Le réseau des INSPÉ, Paris.

Panero, A. (2021). Que veut dire "réaliste" dans l'expression durkheimienne de l'Évolution Pédagogique en France "pédagogie réaliste" ? In *Durkheim et l'éducation*, Sembel, N. and Dhermy-Mairal, M. (eds). Presses Universitaires de Rouen et du Havre, Rouen and Le Havre.

Sartre, J.-P. (1979). *La nausée*. Gallimard, Paris.