

*Mise en scène de la subjectivité dans un contexte académique :
de la vue de l'esprit au regard*

Catherine Meyor

Département d'éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal

Résumé

Bien que la subjectivité soit aujourd'hui admise comme un fondement de la pratique éducative, elle n'en est pas moins reléguée à une vision qui la consigne, au moyen de quelques catégories léguées par le paradigme en place, à une vue de l'esprit. Dans un but d'émancipation de cette dernière, comment initier à *regarder*, dans le sens de *reprendre sous garde*, une présence et une activité intrinsèquement liées à cet autre fondement éducatif qu'est la connaissance ? C'est le propos de notre article qui expose d'abord la différence entre vue de l'esprit et regard et présente ensuite une stratégie pédagogique permettant de délaisser la première et de s'initier au second. Nous verrons comment, en milieu de formation des maîtres, des étudiant(e)s parviennent opèrent ce passage, et cela moyennant l'outil informatisé qu'est la « boîte noire », celle-ci devenant l'occasion de réfléchir, dans les deux sens de rendre compte et de (re)penser, l'activité subjective du connaître.

Je me propose d'aborder la question de la subjectivité en éducation, en particulier pour montrer comment le retour à l'expérience nous permet de transformer en *regard* notre habituelle vue de l'esprit sur cette subjectivité, ce regard se forgeant par le raffinement de notre saisie de ses modalités. Je m'attacherai, pour cela, à *l'expérience du connaître*, qui est l'acte par excellence de la pratique éducative.

Je ne pense pas faire preuve d'excès en affirmant que la subjectivité est aujourd'hui communément admise comme un fondement en éducation. Tout éducateur, toute éducatrice, tout étudiant(e) en formation se reconnaîtra comme un sujet et le fera de même de son élève. Or, ce fondement¹, omniprésent dans les discours qui en appellent à lui ou lui

¹ La question de la nature, voire de la définition de la subjectivité, reste à préciser et demanderait qu'un article y soit pleinement consacré. À ce sujet toutefois, il nous est impossible de ne pas saisir, dans le cadre cognitiviste appliqué à l'éducation et auquel réfèrent les concepts de traitement de l'information, de processus cognitifs, de stratégies cognitives, de métacognition – qui en appellent eux-mêmes à des concepts d'activité dans la construction de la connaissance, de construction du sens, de motivation, d'intérêt pour les tâches scolaires, de persévérance dans leur poursuite, de

font signe, semble poser problème lorsqu'on s'attarde, dans le vif de la pratique, à en demander une formulation à des étudiant(e)s en fin de formation de maîtres : là, il se signifie d'abord par la perplexité et le silence qu'il suscite, ensuite par la qualification timide et hésitante de « cognition ». Avec ce concept central – même doublé de ceux de traitement de l'information, de résolution de problème et de métacognition –, le sujet est d'ores et déjà inscrit dans un statut dont il sera difficile de l'extraire : considéré comme un être de représentation, de jeu de représentations d'abord et en fin de compte. Or cette esquisse même, la difficulté à répondre ainsi que le statut proposé confirment bien que s'arrêter à réfléchir l'activité subjective tout autant qu'à y réfléchir reste secondaire en éducation. Ici, en étant décliné à partir du maître mot de cognition, le sujet, ou la subjectivité, relève plus qu'autrement d'une vue de l'esprit issue d'un registre purement conceptuel, d'un emprunt de catégories déjà en place, en l'occurrence du legs du nouveau paradigme de l'esprit qu'est le cognitivisme.

Comment ouvrir la question de la subjectivité dans le milieu universitaire – et particulièrement en formation des maîtres – limité dans le temps accordé au travail des fondements ? Comment inviter des étudiants qui se destinent à la profession enseignante à réfléchir sur leur activité subjective, en évitant le péril de l'aventure intimiste que nous ont léguée les approches dites de la subjectivité, qui ont en réalité consacré le subjectivisme ? Comment faire en sorte de *re-lia* des catégories premières dans l'ordre de l'éducation (connaissance et subjectivité, connaissance d'un objet et connaissance de soi), de *re-nouer* l'objet et l'observateur qui s'y attarde, de *retourner* à la diversité des modes de connaissance qui nous donnent l'objet ? Comment, en somme, attirer le regard des étudiants sur les gestes qu'ils posent dans le quotidien et qui seront plus tard l'assise de leur pratique d'enseignant et d'enseignante ?

À partir du postulat de l'effectivité de la subjectivité, j'exposerai une approche pédagogique innovante qui instaure un espace de mise à l'épreuve de cette subjectivité, qui permette de penser le sujet et où il est possible de s'initier au regard tout en s'émancipant de la vue de l'esprit. J'inscrirai d'abord mon propos dans la perspective phénoménologique, en adoptant une posture qui noue l'objet et le sujet sur la ligne de l'intentionnalité et qui souligne l'importance de considérer le sujet en acte. Je le poursuivrai en présentant une mise en situation de la subjectivité en contexte universitaire, suivant une démarche réflexive qui vise à initier les étudiant(e)s en formation des maîtres à *prendre leur expérience du connaître* sous garde, dans une émancipation parallèle et progressive de la vue de l'esprit.

1) De la vue de l'esprit au regard sur le sujet

S'il convient de dénoncer la vue de l'esprit, c'est autant pour désigner le niveau d'abstraction auquel elle se situe, la superficialité de sens qu'elle manifeste et l'objectivation déréalisante

besoins, de valeurs voire d'émotions –, une « entité » qui les vit et les ressent, qui « pâtit » de et dans son expérience et peut être ainsi qualifié de sujet. Dans cet article, le sujet est à tout le moins pour nous le pôle incarnant les concepts dans la réalité quotidienne et vécue. Ce titre de sujet, qu'on l'évoque sous le terme « d'apprenant » ou de « personne », réfère ainsi à celui vivant la situation et en faisant une épreuve qui ne saurait être substituable.

dont elle fait preuve que pour y proposer l'alternative du regard. Mais en quoi le regard est-il différent de la vue ?

Le regard

Tout d'abord, selon l'étymologie, le mot regarder contient la racine *garder*, à laquelle un suffixe de redoublement est ajouté, qui ne désignait pas initialement l'acte de voir, mais plutôt l'attente, le souci, l'égard, la sauvegarde. Garder signifiant « veiller, prendre garde à », regarder se donne comme un mouvement visant à *reprendre sous sa garde* (Starobinski : 1999).

Ainsi, dans sa qualité d'égard et même d'attente, le regard témoigne déjà d'une attitude d'attention effective et d'éveil à une chose donnée ; il manifeste nécessairement par là une sollicitation consentie, comportant de la préoccupation, de l'intérêt et une certaine curiosité. Portant en lui l'appel de cette chose, il témoigne de la nécessité d'y répondre. Il s'agit là d'un investissement ou d'un engagement de soi dans la « chose regardée ». Le regard surgit et se déploie en partant de l'établissement d'une dialectique entre soi et cette chose, où se creuse l'espace d'une réciprocité.

Par ailleurs, regarder manifeste davantage le mouvement que l'état. On ne saurait y trouver la tranquillité de la vision achevée qui étiquette la chose une fois pour toutes dans des catégories fermées et qui se repose sur ce travail. Toujours, le regard, travaillé par l'énigme et l'interrogation, retournera à cette chose pour en saisir davantage que ce que la vue peut lui offrir de ses apparences. Le propre du regard est de ne pas pouvoir se suffire de ces dernières, mais de se mettre, interpellé qu'il est par la présence qui s'y signifie, en quête de son sens.

C'est dire par là que le regard comporte un caractère essentiel d'«intranquillité» – celle-ci se donnant comme égard, tact, inquiétude – qui l'inscrit en retour dans une tension et une précarité situationnelles. Sous ces derniers traits se dévoile le motif de son incessant mouvement de quête de la présence pressentie et de son possible sens. Or le sens qui en émergera sera lui-même porteur d'un inachèvement de principe, en même temps qu'il sera la condition de la pérennité du regard. *Regarder* se donne donc comme l'expérience en acte de la vue qui se laisse capter, voire captiver, d'une vue consentant à s'attarder à la chose qui l'a retenue. Le regard est ainsi bien davantage que la vue qui passe rapidement sur l'objet, qui survole, qui saisit dans l'abstraction et rend compte dans l'objectivité. Le regard relève de l'œil vivant, il traduit l'expérience de la subjectivité en acte.

La propriété "reliante" du regard

Bien qu'elles aient été brièvement exposées, ces caractéristiques suffisent à rendre compte de la propriété « reliante » du regard, consistant à saisir la chose dans son ensemble et dans sa synergie première. En effet, à cause de sa nature d'acte saisi dans le vif de son déploiement, le regard montre qu'il se constitue d'emblée d'une diversité d'éléments – sensoriel, sensible, idéal, affectif, esthétique, éthique, etc. – qui participent tous de sa réalité et dont on peut pas alors ne pas tenir compte si l'on veut l'exposer dans ses caractéristiques

essentielles. Pour mon propos, je m'arrêterai brièvement aux deux modalités de l'affectivité et de l'éthique.

La nature sensible du regard tient à ce qu'il est animé par principe – dans l'attention et l'égard qui le constituent comme tel – d'un affect, d'un désir, d'une émotion, d'un sentiment, en somme à ce qu'il est supporté et même porté par l'affectivité. En deçà ou au-delà de cette considération, le regard n'est qu'un « état » et la chose regardée qu'un objet. Signifiant ainsi bien moins la faculté de recueillir des images que celle d'établir une relation et de constituer le lien vivant entre la personne et le monde, entre le moi et les autres (Starobinski : 1999), le regard en appelle aussi bien à notre sensibilité qui le porte qu'à la chose par qui, moyennant une mise en forme, cette sensibilité nous revient. Cette chose devient de la sorte le lieu de notre investissement affectif, lieu privilégié par une valeur que nous lui octroyons souvent d'emblée voire spontanément, et se transforme en chose différenciée parmi tous les objets présents dans notre environnement. Sous l'effet de ses affinités sélectives, le regard transforme l'environnement que l'on occupe en monde que l'on habite. Lieu souverain de la relation sensible et affective entre un sujet et un objet, le regard en appelle ainsi à une véritable éthique, par ailleurs déjà attestée par l'attention, l'égard, le souci, l'inquiétude qui le qualifient ontologiquement. Nous ne saurions regarder sans discerner minimalement, donc sans être situés, sans prendre position et sans juger. Le regard en appelle à la valeur comme à l'ingrédient premier sans lequel la sensibilité ne serait pas. En œuvre, en tant qu'expérience de l'égard consenti, il a déjà convoqué l'éthique : en fait regard, sensibilité et éthique sont inséparables.

S'il en est ainsi, c'est parce que le regard excède la vision, même si celle-ci offre à celui-là un appui nécessaire à son déploiement. Alors que la vision s'établit à partir de rapports stables de mesure et de configurations validées géométriquement, le regard se constitue d'un ensemble de modalités où l'objectivité n'a pas encore posé son empreinte et sa marque. Nous sommes là dans une pré-objectivité où la déliaison entre les "facultés" humaines n'a pas encore été accomplie et où l'expérience se donne dans une totalité, dans ce monde habité qui s'apparente au visage et non au schéma ou à la figure. Qu'il s'agisse de regard, de perception ou de saisie du réel dans sa spontanéité, il s'agit du niveau pré-scientifique, de constitution et de relation sujet-objet où l'expérience se déploie dans son épaisseur et son enchevêtrement, de « ce monde avant la connaissance dont la connaissance parle toujours, et à l'égard duquel toute détermination scientifique est abstraite, significative et dépendante, comme la géographie est abstraite à l'égard du paysage où nous avons d'abord appris ce qu'est une forêt, une prairie ou une rivière » (Merleau-Ponty : 1985, III). Nous sommes en deçà de la rupture avec l'existential et le divers de l'intuition sensible (Marin : 1994, p. 11-12), inscrits au cœur de l'expérience telle qu'elle se donne.

2) Prendre la subjectivité sous sa garde : l'enseignement phénoménologique

S'il convient de réhabiliter le regard en éducation, c'est en vertu de la finesse qu'il pourrait apporter à ce qui est trop souvent nos « vues » fragmentaires, locales et non explicites sur la subjectivité. En effet, ici, la vue de l'esprit est à la subjectivité ce que la vision est à l'espace pensé par le mathématicien : limitée par le concept, cette vue de l'esprit est mise au même

pas que la vision sous le triomphe de la mesure. Alors que, pour Starobinski (1999, p. 15), « la géométrie, avec ses raisonnements, rectifie dans la pureté abstraite ce que l'œil appréhendait trop vaguement », la vue de l'esprit « rectifie », par l'abstraction conceptuelle, la profusion et le foisonnement touffu de l'expérience. Aussi clairement que des rapports mathématiques, la vue pose les concepts-clés par lesquels ce sujet qu'est l'élève sera défini². Que cette banque conceptuelle assure la clarté de la vue en dirigeant l'esprit vers ce qu'il convient de voir, n'efface toutefois pas ce qui en déborde, et c'est justement la saisie de ce débordement – lorsqu'elle est rendue possible – qui montre toute la violence que la vue fait au regard. Et c'est ici que l'expérience reprend tout son sens, de façon particulière lorsqu'un retour y est opéré, car elle offre, et cela dans la mesure où elle est l'activité aiguisant la capacité de *prendre ou reprendre sous sa garde*, un terrain de pratique irremplaçable. À cause de sa vertu pédagogique et d'apprentissage, elle me semble donc mériter une attention particulière.

L'expérience comme retour à la chose même

Faire place à l'expérience en éducation n'est pas nouveau, bien des approches pédagogiques s'étant en effet réclamées de son intérêt et de son pouvoir. Toutefois, aborder l'expérience dans un sens phénoménologique, c'est accepter de revenir à la chose même, c'est-à-dire prendre la chose telle qu'elle se donne sous son regard. Qu'est-ce à dire ? Si expérimenter signifie faire l'épreuve de quelque chose – situation, relation, apprentissage, connaissance, etc. –, retourner à la chose même signifie ici consentir à accorder son attention à cette chose telle qu'elle se donne, en suspendant dans la mesure du possible ses biais, ses préjugés, ses connaissances, ses références théoriques, en un mot en tentant d'éviter toute interprétation déjà orientée. L'attitude phénoménologique suppose donc de suspendre tout référentiel donné pour tenter de saisir la chose dans son propre déploiement, c'est l'un des sens de la réduction phénoménologique. Il s'agit là d'une attitude qui procède en même temps de l'attention soutenue et de la suspension du jugement. L'expérience peut ainsi s'y déployer et être saisie dans son mouvement ainsi que dans la nature de ses constituants.

Cependant, un tel retour à l'expérience suppose aussi une saisie de la subjectivité dans ses liens à l'objet de l'expérience, liens qui rendent d'ailleurs compte du sens de l'expression « chose même ». Il ne s'agit donc pas de s'en tenir à l'objet expérimenté, mais de revenir à la façon ou plutôt aux façons dont la subjectivité est nouée à cet objet : la « chose même » pose la présence du sujet et de l'objet en termes de structure, soit une relation à deux pôles, ces derniers étant noués l'un à l'autre comme deux entités distinctes de la même relation. Le concept d'intentionnalité – toute conscience est conscience de quelque chose – rend compte de cette épistémologie. Si, dans un premier temps de la démarche, l'objet se donne comme

² La subjectivité ne fait guère l'objet, dans nos milieux académiques de formation des maîtres, d'une considération disciplinaire. Bien qu'il s'agisse là d'un concept fondamental, il jouit d'une présence plus implicite qu'explicite et apparaît n'être que la doublure de concepts plus "opérationnels", suivant les approches et les modes éducationnelles : un sujet inconscient par essence dans la psychanalyse, un Soi réel dans l'approche existentielle-humaniste, un sujet cognitif, stratégique, métacognitif dans la nouvelle approche cognitiviste. En fait, un sujet saisi et défini dans le cadre référentiel donné, et donc un sujet que l'on fait souscrire aux catégories théoriques respectives.

point d'ancrage de la réflexivité phénoménologique, c'est pour être saisi comme « phénomène », c'est-à-dire dans ses liens avec les modalités subjectives qui y sont investies voire pour céder sa place à celles-ci (Meyor : 2005). Saisir la nature de l'activité subjective dans l'intentionnalité, voire l'être de cette subjectivité, voilà l'enjeu de la démarche phénoménologique³.

Une subjectivité multiple

En adhérant au postulat de la réalité de la subjectivité⁴, nous ne considérons pas cette dernière comme un objet ou une image que l'on peut contempler par-devers soi, pas plus que comme un caractère s'ajoutant, à un moment donné de l'histoire ou de l'évolution d'un individu, à d'autres caractères qu'il possède déjà. La subjectivité se donne comme une propriété essentielle de l'être humain, comme ce fond à partir duquel il peut s'affirmer en tant que « je », construire une identité et la conserver malgré et grâce au contact d'autrui. En la définissant comme pôle premier de notre moi, nous lui reconnaissons les propriétés de concrétude et d'activité dans l'horizon intentionnel qui nous ouvre le monde tout autant qu'il nous ouvre au monde en nous permettant de le connaître.

Or, cet horizon se constitue de la multiplicité des visées intentionnelles qui, considérées de façon respectueuse, révèlent des différences dans leurs modalités (Kelkel et Schérer : 1971, p. 99-100⁵). La conscience intentionnelle montre une subjectivité en acte qui se conjugue sur plusieurs modes : penser, percevoir, imaginer, désirer, rêver, vouloir, etc. La relation qu'établit chaque mode avec l'objet "intentionnel" ou encore la façon dont ce dernier est investi par le sujet montre une spécificité : penser est différent de percevoir, percevoir est différent d'imaginer, comme imaginer l'est de rêver, etc. Aimer quelque chose nous donne cette chose sous un mode affectif que ne pourra jamais remplacer le fait d'imaginer ou de penser l'aimer. Chaque modalité nous inscrit dans une dynamique, une région et/ou une

³ On comprendra par là que la subjectivité dont il est ici question n'a rien à voir avec le subjectivisme que nous a légué l'approche existentielle-humaniste qui, née dans un contexte plus thérapeutique, a investi le sujet en tant qu'individu ou personne, mettant ainsi l'emphase sur son identité profonde et intime, soit ses valeurs, intérêts, goûts et désirs très particuliers. Cf à ce propos : Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, chapitre 4.

⁴ Par là, nous entendons que la subjectivité est concrète, existante, agissante, que le sujet peut être défini en termes de présence pleine et ouverte. Par là aussi, et sans vouloir cristalliser la subjectivité en une entité donnée une fois pour toutes, autrement dit sans vouloir la réifier, nous nous portons à faux contre tout postulat la niant ou réduisant l'être humain à un simple noeud de relations social, à un carrefour aveugle de significations, à un pur produit de forces quelles qu'elles soient. Que les influences sociales soient effectives et que nous les reconnaissons n'a pas pour conséquence, à nos yeux, de « dissoudre » le sujet dans sa propre réalité.

⁵ Ainsi, selon la formule de Husserl lui-même : « Dans la perception quelque chose est perçu, dans l'imagination quelque chose est imaginé, dans l'énonciation quelque chose est énoncé, dans l'amour quelque chose est aimé, dans la haine quelque chose est haï, dans le désir quelque chose est désiré, etc. [...] Il existe des variétés spécifiques essentielles de la relation intentionnelle ou, en bref, de l'intention (qui constitue le caractère générique descriptif de l'«acte») ».

« économie » particulière de notre expérience humaine, qui vaut pour ce qu'elle est, pour ce qu'elle nous dévoile du monde et pour ce qu'elle nous dévoile de nous. Et bien que la subjectivité, dans la diversité et la multiplicité de ses visées, montre un enchevêtrement de modalités qu'il est malaisé de dénouer, chacune d'elles désigne pourtant une région donnée – de liaison, d'atmosphère et de cartographie différentes – de notre expérience, faisant de cette dernière une expérience en même temps une, sur le plan de l'identité, et variée, sur le plan expérientiel.

Faire retour à l'expérience telle que vécue, revenir à la chose même, c'est ainsi consentir — comme Bachelard (1963, 1992) le fait avec brio pour le phénomène de l'imagination — à décrire les éléments et les modalités qui y participent, accepter d'en distiller en quelque sorte les constituants et en cartographier le paysage. Il ne s'agit pas là de donner la parole à un soi qui se terre sous le masque du moi et étouffe de ne pas se dire, mais de rendre compte des actes subjectifs dans leurs relations aux objets « intentionnalités ». Et l'on découvre, ou plutôt l'on retourne – puisqu'il s'agit d'un acte réflexif et non d'un échafaudage théorique – au formidable pouvoir de la subjectivité, à la richesse de variété de ses modalités, à la diversité des régions qui s'y déploient, en somme à ce qui fait, dans la combinaison de ces dernières, la teneur de notre expérience humaine concrète.

3) Mise en scène de la subjectivité « réfléchie »

Expérience et connaissance vont de pair, elles sont les deux facettes d'un même acte, où se donnent dans le même temps et l'objet et le sujet de l'expérience. Nous connaissons en faisant l'épreuve d'un objet, d'une situation, d'un contexte, selon une dynamique qui inclut notre personne ou notre subjectivité et d'où procède la connaissance.

En ce sens, *connaître* ne saurait simplement désigner l'appropriation mimétique d'un savoir, il ne peut être simple répétition ou mémorisation, car il se donne, sur la base de l'incontournable participation subjective à l'acte du connaître, comme le procès de *prise avec soi* de l'objet en question. Faire retour aux modalités par lesquelles l'on fait corps avec l'objet du connaître, être réflexif, permet donc de se donner la conscience de cette participation – c'est le sens même de connaître – et ainsi de *comprendre* dans le sens premier de *prendre-avec-soi*.

Dans la mesure où ces catégories du connaître et du comprendre en appellent à l'art du regard, dans la mesure aussi où elles forment les fondements comme les objectifs de tout enseignement et de tout apprentissage, et cela quel qu'en soit le niveau, j'ai tenté de les mettre en pratique dans un contexte d'enseignement universitaire où la culture de la vue de l'esprit me semble dominer celle du regard. La section qui suit exposera sommairement un contexte pédagogique particulier et inédit qui tente de relever ce défi et poursuivre cette fin.

La « boîte noire »

C'est dans le cadre d'un cours d'épistémologie que je dispense aux étudiant(e)s en formation des maîtres⁶ que s'inscrit ce moment pédagogique inédit. Portant par excellence sur le thème de la connaissance, ce cours nous offre, depuis trois années, un terrain privilégié de travail réflexif, cela au moyen de la démarche de résolution d'une modélisation informatique que nous nommons aussi boîte noire (BN)⁷ – et dont l'usage permet, à cause de l'ensemble des facettes qu'il comporte, de dépasser la forme du simple exercice pour instaurer un véritable contexte éducatif. Il s'agit d'une modélisation présentant un « phénomène » énigmatique que les étudiant(e)s doivent résoudre, c'est-à-dire pour lequel il leur est demandé de produire une explication ou thèse en équipe et qui fait l'objet d'une présentation ainsi que d'une défense orale devant leurs collègues de classe. Le temps qui leur est alloué pour explorer, manipuler et observer la BN en équipe est de neuf heures⁸, au terme desquelles ils doivent exposer et défendre leur thèse. Soulignons que ce moment pédagogique inverse la dynamique que l'on a coutume de voir appliquée en contexte scolaire et universitaire en amorçant et en développant le cours sur l'activité des étudiant(e)s, plutôt que sur celle du professeur. Au cours de leur démarche d'observation de la BN et au terme de celle-ci, les étudiant(e)s doivent statuer sur le phénomène en partant de leurs connaissances, de leurs compétences, des échanges et ressources émergeant de la collaboration dans l'équipe, autant qu'ils doivent rendre compte de l'expérience subjective qui y participe⁹. Parallèlement, l'intervention professorale est réduite au minimum pendant

⁶ En l'occurrence, le cours *Éducation, épistémologie et métacognition*, offert par le Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal et dispensé à un auditoire multidisciplinaire en termes de formation, au baccalauréat en enseignement secondaire.

⁷ Je bénéficie, dans ce cours, de la précieuse complicité de mon collègue Marc Couture, professeur à TÉLUQ-UQAM et concepteur des boîtes noires. Pour ces dernières, nous nous sommes inspirés de l'idée originale de Marie Larochelle, Jacques Désautels et Bernard Lauzon que nous avons adaptée sur un registre de variation répondant aux éléments particuliers du cours *Éducation, épistémologie et métacognition*. Compte tenu du caractère animé des BN mais aussi de la situation qu'elles créent et de l'objectif spécifique qu'elles servent, il ne me semble pas pertinent de joindre à cet article des modèles de BN que nous utilisons ; je les réserve aux situations de communication, plus adéquates pour exposer et saisir le cas particulier et la dynamique qu'elles suscitent.

⁸ En fait, trois fois trois heures de travail en laboratoire informatique, la BN étant verrouillée en-dehors des heures de rencontre. Le temps dont disposent les étudiant(e)s est donc compté, ainsi que le nombre d'instruments mis à leur disposition pour l'observation du phénomène. Ici, à partir du phénomène de base proposé aux étudiant(e)s, nous avons pris la décision d'attendre que ces derniers nous fassent des demandes claires et explicites pour introduire des instruments supplémentaires. Nous répondons donc à leur demande, dans la mesure du possible (modalités interactives, bruit, instruments de mesure). Il va sans dire que l'exploration temporellement limitée de la BN est accompagnée, pendant la semaine, d'un certain nombre de recherches effectuées par les étudiant(e)s pour valider leurs démarches.

⁹ Ce dernier exercice se fait moyennant la tenue d'un journal de bord individuel et hebdomadaire où les étudiant(e)s doivent consigner leur démarche ainsi que rendre compte de toutes les modalités subjectives qui y participent.

l'exploration de la BN ; elle ne consiste pas à dire à l'étudiant(e) ce qu'il doit ou devrait faire, comment il doit ou devrait penser, mais au contraire à s'abstenir de statuer pour l'accompagner et le soutenir dans sa démarche personnelle, en lui posant des questions qui l'amènent à éclairer son geste et à raffiner sa procédure¹⁰.

Cette situation est en même temps inédite et exceptionnelle : inédite dans la mesure où les consignes données aux étudiant(e)s s'avèrent limitées, en l'occurrence d'une part produire une explication ou une thèse et d'autre part produire une explication ou thèse "rationnelle", c'est-à-dire argumentée et compréhensible par autrui, ce qui a pour effet de les renvoyer à eux-mêmes en termes de savoirs et de compétences pour résoudre la BN. Exceptionnelle ensuite, parce que cette situation leur présente un phénomène inconnu, dont le non-dévoilement du sens ou plutôt l'absence préalable de sens met en relief l'indice de « pureté » phénoménale, celle-ci étant rarement rencontrée et vécue dans la vie quotidienne¹¹. La BN offre ainsi une double occasion d'apprentissage aux étudiant(e)s : celle de parcourir et d'assumer par soi-même, dans toutes ses interrogations, méandres et négociations, la démarche de résolution et celle de revenir, dans une posture réflexive et en tendant vers l'exhaustivité, à l'activité posée par la subjectivité lors de cette même démarche. Soit d'une part, agir et d'autre part rendre compte des modes intentionnels subjectifs pris à partie dans cette action. Ou encore, d'une part *connaître*, d'autre part *connaître la connaissance*. Quant aux objectifs de l'exercice dans sa totalité, ils visent à ce que ces futur(e)s enseignant(e)s que sont les étudiant(e)s fassent une fois dans leur vie l'épreuve du connaître dans le vif d'une situation inédite et déchargée de toute référence donnée, et qu'ils la fassent de telle sorte qu'ils puissent considérer voire reconstituer des enjeux liés à la question de la connaissance et comprendre la diversité des éléments qui y participent en se forgeant une conscience de leur présence ainsi que de leur dynamique¹². Il s'agit donc d'une expérience épistémologique forte pour les étudiant(e)s, mais aussi pour le professeur.

¹⁰ Il s'agit d'une posture pédagogique qui va à contre-courant des gestes habituellement posés par un professeur. Parce qu'il doit véritablement « résister » à toute demande relative à un jugement ou à une assertion et ne pas se porter au secours des étudiant(e)s déconcertés en leur montrant ce qu'ils doivent faire, il doit apprendre à suspendre son geste et son autorité voire même épurer le langage qu'il adopte (spontanément) dans ses échanges avec eux. Il ne s'agit donc pas d'une démission, ni même d'un laisser-faire, mais d'une suspension temporaire d'autorité, car le matériel produit par les étudiant(e)s devient la matière première féconde et multiple de toute l'analyse que la suite du cours permettra de faire avec eux, à partir de l'expérience faite avec la BN.

¹¹ Le quotidien nous inscrit en effet dans des sillons de signification et de sens que l'on appose spontanément aux situations vécues, en les investissant ou en les interprétant si rapidement que nous sommes déconcertés devant l'inédit, devant ce qui prend nos réflexes en défaut et oblige à les suspendre, en somme devant ce qui demande d'être « repris » depuis son départ même et parcouru en puisant dans nos propres ressources.

¹² Il va sans dire que la connaissance est le fondement de l'activité d'enseignement et d'apprentissage et qu'à ce titre, elle mérite une attention et un soin particuliers dans nos milieux de formation des maîtres.

Considérations sur la démarche globale de résolution de la BN

De façon générale, les étudiant(e)s vivent la démarche de résolution de la BN en suivant les mêmes étapes, ces dernières montrant des éléments semblables. La démarche est en effet ponctuée d'une alternance d'affects, d'idées, d'interrogations, de débats autour d'une thèse potentielle et d'un travail de rationalisation de la thèse retenue.

Lorsque, pour la première fois, ils sont mis en présence de la BN, la grande majorité des étudiant(e)s exprime une attitude plurivalente faite de surprise, d'excitation, de prise au dépourvu voire d'égarement devant la « chose ». Malgré les consignes données leur demandant d'expliquer le phénomène consistant en la BN, leur première question porte sur ce qu'ils doivent en faire. Ce moment est foncièrement, et fortement, marqué par l'affectif : motivation pour certains, déception pour d'autres – particulièrement ceux qui n'aiment pas travailler sur l'ordinateur et ceux qui interprètent d'emblée le phénomène en termes physique ou biologique –, sentiment d'étrangeté pour presque tous, sentiment de liberté pour peu d'entre eux. De façon généralisée encore, les trois premières heures de prise de connaissance de la BN se passent en activité d'exploration du phénomène, gestes spontanés et posés au hasard qui, plus ou moins rapidement, font naître en eux et appellent l'idée de la méthode. Au terme de cette première séance, tous les étudiant(e)s ont vécu une variation d'émotions et ont émis des idées potentielles de thèse – en taisant parallèlement certaines idées par peur du ridicule ou de leur absurdité – ; quant aux équipes, la plupart se sont donné une méthode d'observation de la BN et l'une ou l'autre équipe a déjà adopté définitivement une thèse dont la validité restera alors à montrer. Sur le plan épistémologique, il est à noter, à ce stade-ci, que la quasi totalité des étudiant(e)s approchent la BN en termes d'objet, comme un pôle de l'expérience différencié de leur propre observation. Plusieurs attendent de traverser les apparences pour saisir la réalité de la chose.

La seconde séance devient le terrain d'une observation plus fine de la BN, d'une mise à l'épreuve des idées avec recherche de corrélation des éléments respectifs et d'une inclusion de soi dans l'observation, début d'une véritable réflexivité. L'observation plus fine de la BN suit l'émission d'une idée potentiellement intéressante pouvant aboutir en thèse et permet, suivant une dialectique entre l'objet et le sujet ainsi qu'une logique récursive où l'idée donne sens à la BN et où la BN « répond » à l'idée, d'avancer dans la mise en forme et de la BN et de l'idée. Il est important de préciser que cette mise en forme est tributaire du sens donné à la BN : tant que le sens ou la signification n'a pas surgi, la BN reste une énigme, un mystère fascinant et/ou déconcertant, un objet « abstrait » selon l'expression même des étudiant(e)s. Dès qu'il y a apposition de sens, il y a prise des étudiant(e)s sur l'objet et, instantanément, émergence d'un pouvoir sur la chose accompagné d'un regain d'enthousiasme pour sa résolution. Cette seconde séance est donc aussi l'occasion de la mise à l'épreuve des idées : validation ou rejet, recherche, adoption de la thèse par corrélation de ses éléments avec les éléments de la BN, abandon aussi par manque de temps ou de compétences pour valider. D'une façon générale, la démarche des étudiant(e)s emprunte, avec plus ou moins de rigueur, les étapes de la méthode expérimentale. Par ailleurs, cette séance devient aussi l'occasion, pour les étudiant(e)s d'approfondir le questionnement relatif à leur démarche et ainsi de considérer, dans leurs observations, les gestes qu'ils posent : type de perception de la BN, type de langage utilisé pour en rendre

compte, orientation disciplinaire donnée à l'interprétation de la BN, dynamique de pensée et de compréhension relativement au phénomène. Cette considération leur permet de se détacher du seul objet BN pour s'inclure dans l'observation en « réfléchissant » la façon dont ils agissent vis-à-vis de la BN et donc en s'incluant dans l'observation. En termes épistémologiques, ce moment marque un passage de l'observation de l'objet à l'observation du phénomène, et il donne lieu, régulièrement, à un véritable décentrement. C'est à cette occasion que bien des étudiant(e)s prennent conscience de leur posture implicite, du poids des évidences qu'ils projettent, du jeu de leurs croyances, mais aussi des contradictions qu'ils vivent (par exemple, être réaliste tout en parlant un langage constructiviste), de l'enjeu universaliste versus relativiste des interprétations ainsi que du silence dans lequel se maintient le phénomène malgré leur désir de le voir « parler ».

Cette séance est aussi celle de l'initiation au doute – qui deviendra un ingrédient de leur démarche globale –, et de l'épreuve de l'incertitude.

Les trois dernières heures de travail au laboratoire sont le plus souvent consacrées à la consolidation de la thèse. À ce moment-là, dans l'ensemble, les équipes ont déjà statué sur la chose, c'est-à-dire retenu l'idée qui deviendra leur thèse définitive. Malgré l'incertitude qui subsiste quant à leur thèse – et cela indépendamment de sa validité –, les étudiant(e)s témoignent dans l'ensemble d'une attitude de victoire sur le phénomène ou de domination de celui-ci, de fierté d'avoir « trouvé » une thèse ainsi que d'un enthousiasme à la perspective de la présenter à leurs collègues de classe. Cette consolidation donne lieu à certains gestes partagés par les étudiant(e)s : poursuite de l'observation de la BN en vue d'en vérifier certains éléments, recherche visant à préciser la thèse, colmatage d'éléments potentiellement invalidants, travail de cohésion entre les membres de l'équipe quant au sens de la thèse, de précision du langage, uniformisation des idées, etc. Par ailleurs, deux attitudes différentes caractérisent leurs gestes durant cette dernière séance : une ouverture à des données nouvelles issues de l'observation de la BN, ce que l'on pourrait qualifier de perméabilité de leur raisonnement à la nouveauté ou de sensibilité à la complexité du phénomène, ou, à l'inverse, une clôture ou une imperméabilité à tout élément venant potentiellement faiblir leur thèse. Cependant, dans l'un ou l'autre cas, à partir du moment où la thèse est retenue, les étudiants se réinstallent en grande majorité dans l'évidence, non pas de sa vérité, mais de sa plausibilité. Avoir parcouru la démarche d'explication de la BN, de production et de peaufinage de la thèse les mène en quelque sorte à un nouveau lieu d'évidence, que la confrontation avec leurs collègues saura souvent démystifier.

Si cette innovation pédagogique n'a pas encore fait l'objet d'une recherche contrôlée, il en résulte toutefois un certain nombre d'observations qui méritent d'être exposées, ce que nous ferons à partir d'une première analyse de leurs journaux de bord¹³. Nous nous attarderons ici à celles qui témoignent d'une initiation au regard par les étudiants, c'est-à-dire de moments de leur démarche où ils ont pris conscience d'un fait (geste, attitude,

¹³ Il s'agit des journaux de bord d'étudiant(e)s de l'année 2005, qui les ont mis à notre disposition à fin de recherche et suivant l'entente de confidentialité et de déontologie habituelle.

connaissance, croyance, valeur ou présupposé implicite) qui éclaire leur posture et leur permet de mieux l'apprécier, de s'en décentrer voire de la réévaluer.

Considérations sur l'initiation au regard

Notons d'abord qu'il n'est guère d'étudiant(e)s qui ne soient, à un moment ou à un autre, déconcertés par l'exercice, ce qui s'explique aisément par une culture éducative qui a coutume de leur fournir les réponses avant de leur soumettre des exercices destinés à les mettre en pratique. Ici, la longue fréquentation des institutions scolaires par les étudiant(e)s, qui les a dotés de connaissances dont on ne saurait nier l'ampleur, pas plus d'ailleurs que la validité, n'enraye chez eux ni le doute sur leurs propres capacités à réaliser l'exercice ni l'incertitude par rapport aux idées permettant d'expliquer le phénomène. Ce qu'il est remarquable de noter dans cette situation où l'étudiant(e) confronte la BN, c'est la difficulté à porter et à cultiver longuement un questionnement, à reprendre des observations et à maintenir des questions ouvertes. L'expérience avec la BN nous confirme le pragmatisme de la pratique éducative et parallèlement l'effort à soutenir pour se réapproprier la démarche de connaissance.

a) Le défi de la réflexivité

Pourtant, il ne suffit pas d'ouvrir l'espace de cette réappropriation pour qu'elle se fasse. Réaliser une démarche de connaissance, mais surtout « réfléchir » cette dernière dans la diversité des éléments qu'elle comporte pour pouvoir ensuite y réfléchir est moins simple qu'il n'y paraît. En effet, bien que l'exercice de la BN sollicite une activité subjective multiple – puisqu'il met à tout le moins en scène les sens, le langage, la pensée, la mémoire, l'affectivité, l'imagination, la volonté, le jugement, l'éthique –, les éléments le plus souvent considérés par les étudiants consistent en la cognition et l'affectivité, ceux-ci étant plus qu'autrement formulés dans les termes cognitivistes constituant notre nouveau paradigme de l'esprit et par conséquent connotés par le fonds langagier dans lequel ils baignent. « Traitement de l'information, résolution de problème, processus cognitifs ou mentaux, connaissances antérieures, mémoire, métacognition, motivation ou démotivation » : de façon généralisée, en encadrant leur première formulation de l'expérience, ces termes témoignent de la façon dont les discours éducatifs opèrent dans leur esprit. Cette référence première et spontanée aux concepts cognitivistes joue une véritable fonction d'oculaires, en faisant écran, dans l'esprit de presque tous mes étudiants, à ce qui n'y correspond pas. En prêtant des mots-clés à une réalité vécue, les concepts permettent de nommer et de donner forme à la subjectivité, mais insèrent alors sa considération dans une figure dont les contours sont étanches à ce qui n'y entre pas. Le langage est un filtre de signification qui accepte ce qui passe par ses mailles et laisse en surface ce qui n'y passe pas parce qu'il ne s'y articule pas. ***

C'est dire que l'esprit ne perçoit que ce qui entre au préalable dans des catégories conceptuelles connues et admises et ne « voit » pas, ne peut pas voir ou voit avec beaucoup de difficulté, ce qui n'y entre pas mais participe pourtant de l'expérience. On retrouve là la vue de l'esprit et c'est bien grâce à l'entreprise prolongée de narrativité de leur expérience que les étudiants peuvent peu à peu se dégager de ce premier cadre référentiel et s'ouvrir progressivement, à partir d'indications fournies, à autre chose qu'aux concepts en usage.

Collection du Cirp

Volume 2, 2007, pp. 41 à 60

ISBN 978-0-9781738-4-5

Ainsi, parmi toutes les formulations de l'activité subjective, celle qui suit rend compte de façon synthétique de ce que l'on peut attendre d'un effort d'ouverture aux constituants de l'expérience, d'articulation et d'inclusion de trois d'entre eux lors de la démarche : la BN a été l'objet d'un « *triple travail de cognition (rationalisation, validation ou rejet des hypothèses à partir d'une base de connaissances objectives), d'imagination (trouver la thèse, élaborer), et d'affectivité (stimulation, bonne disposition, entrain né des éléments découverts)*. Je considère l'intérêt et la motivation comme des prédispositions essentielles à un réel apprentissage. [Mon] attitude positive a servi de catalyseur à mon imagination et [...] c'est justement cette imagination qui nous a menés sur les pistes les plus intéressantes. [En y ajoutant l'aspect cognitif, on se retrouve dans] une interaction entre les dispositions, le flux d'idées et le mode opérationnel » (Journal 5). Sur un autre registre, dans un contrôle serré de ces mêmes processus, « *je voulais que la raison triomphe de la BN, je n'ai donc pas laissé beaucoup de place à l'imagination. J'ai vécu le scénario où la raison prévaut et où l'affectivité est considérée comme perturbatrice, j'ai donc minimalisé l'affectivité* » (Journal 8). Dans l'ensemble, qu'ils les considèrent comme constitutifs de l'expérience ou qu'ils les rejettent comme éléments venant troubler la démarche, les étudiants rendent compte, de façon de plus en plus articulée et non en se limitant à une simple énumération, des processus cognitifs et affectifs, à quoi s'ajoute à l'occasion l'imagination. C'est dire que la description réitérée de l'expérience, malgré l'apparente facilité de l'exercice, se heurte à des limitations dues au caractère phénoménologique même de l'exercice mais aussi au rempart que constituent les concepts du référentiel. Notons que nous rencontrons rarement des formulations qui témoignent d'une conscience ouverte à la multiplicité de l'activité subjective : « *L'écriture de ce journal me confronte sans cesse aux limites langagières et cognitives de la verbalisation. Plus je tente d'approfondir ma réflexion sur mes processus mentaux, sur ma façon de construire le sens, [...], et plus je réalise la complexité de tous ces processus entremêlés ainsi que la difficulté de les expliquer de façon claire et concise* ». (Journal 6). Réaliser cet entrelacement des modalités subjectives, et en rendre compte, constitue déjà une initiation à *regarder* l'expérience du connaître, à la *reprendre sous garde*.

b) Dynamique de l'idée

Un fait remarquable ressortant de l'exercice réflexif mené consiste à réaliser la dynamique de jugement et d'évidence au fondement du travail d'une thèse potentielle. Bien des étudiant(e)s mentionnent la censure qu'ils apposent à l'expression d'idées potentiellement intéressantes en termes de thèse. Le ridicule et l'absurdité font partie de l'expérience et plusieurs idées ne franchissent pas les lèvres, oblitérées par un jugement que le milieu universitaire vient sans aucun doute renforcer. D'autres idées, exprimées cette fois-ci, sont immédiatement disqualifiées sur fond de dédain et de mépris, par manque de « sérieux », par quoi il faut le plus souvent entendre un manque de « scientificité », par exemple suivant ce principe formulé après-coup : « *Je ne croyais pas qu'une thèse ayant pour origine des éléments relevant de l'imaginaire pouvait être valable* » (Journal 8). Ces considérations nous ramènent à la question de la rationalité, de son sens et de l'étroitesse avec laquelle nous comprenons ce terme ; nous y reviendrons dans la section suivante.

Par ailleurs, bien des étudiant(e)s constatent, avec surprise, qu'une idée, alors qu'elle n'en est encore qu'au stade de l'émergence, balaie toutes les autres, s'impose comme seule idée valable, opère en somme un vide dans leur esprit. Malgré leur conscience de la chose et leur effort à considérer d'autres idées, à s'ouvrir à d'autres voies d'explication, l'idée s'impose et les ferme à toute autre considération : *« lorsque j'ai eu l'idée de la résolution de la BN, c'était comme si un vide se formait autour de cette représentation et rien d'autre n'existait »* (Journal 2). Ce fait s'accompagne parallèlement d'une expérience d'évidence, peut-être issue du temps passé dans l'absence de sens et dans l'inconfort qui le caractérise. L'idée trouvée est la seule qui peut expliquer le phénomène de la BN. *« Mais oui ! Cela nous semble soudain une évidence. Pourquoi ne pas y avoir pensé plus tôt ? »* (Journal 6). Mais si cette idée est évidente, comment se fait-il alors que mes collègues ne la voient pas ? Et que voient-ils ? Comment, et pourquoi, vois-je le phénomène de cette façon ? Quel est le mystère de ma « lecture » de la BN ? Ce que l'on peut qualifier « d'impérialisme »¹⁴ de l'idée *« était à ce point fort chez moi [...] que je ne savais pas comment les autres équipes pouvaient trouver des théories autres que la nôtre. [...] J'étais intriguée de connaître de quelle façon les autres voyaient et observaient le phénomène de la BN et de quelle façon ils parvenaient à voir autre chose que ce que moi-même j'étais capable de voir »* (Journal 2).

Au départ, pour tous les étudiant(e)s, la prise sur le phénomène s'amorce et s'explique par la position propre à chacun : *« nous faisons une lecture du phénomène à partir de notre perception, de nos croyances, valeurs et connaissances »* (Journal 1), même si leur champ disciplinaire finit par être abandonné, faute de pouvoir répondre adéquatement au problème posé. Peu d'entre eux vont jusqu'à poser explicitement leur volonté voire leur désir comme fondement absolu de leur lecture de la BN : *« nous analysons dans la BN ce que nous voulons analyser. On connaît, on s'attarde principalement à ce qu'on veut connaître ; on ne comprend que ce qu'on veut comprendre d'une situation. Même si nous avons une centaine d'heures supplémentaires, je ne crois pas que nous verrions les détails que nous avons omis »* (Journal 4). La légitimité d'une idée relève donc autant d'une dynamique de projection subtile – et souvent implicite – d'éléments subjectifs, qu'ils soient intuitifs, affectifs et liés à la volonté de chacun, que d'éléments explicites mis au service de sa validation : *« j'avoue avoir été pris par ma propre théorie, car à partir du moment où nous l'avons admise, nous avons cessé d'observer les autres potentialités ; j'avais conscience de ce fait »* (Journal 5). À cela s'ajoute l'effet du langage qui circonscrit, par les termes utilisés et le sens qu'ils confèrent au phénomène, un îlot explicatif : *« nous étions souvent bloqués sur une idée ; cela nous empêchait de voir autres optiques, notamment à cause du langage utilisé »* (Journal 4), écueil que d'autres étudiant(e)s pensent avoir contourné en choisissant des termes qu'ils qualifient de « neutres » pour rendre compte de la BN, alors que cela les insère néanmoins toujours dans une région de signification donnée. Enfin, de façon

¹⁴ Terme qui rejoint le sens que donne Edgar Morin (1986) à son expression « existentialité de la connaissance », montrant qu'une idée, un système d'idées, une pensée ou une doctrine est toujours incarné, et donc toujours empreint et porteur du tempérament de celui qui le véhicule. L'idée, le système d'idées, la pensée ou la doctrine possède sa propre dynamique sur le plan psychologique, mais, sur le plan de l'expérience, cette dernière est combinée à la personnalité de celui qui en est un partisan ou un détracteur.

générale encore, le temps passé à déchiffrer le phénomène et valider la thèse creuse le lit interprétatif et fait en sorte que l'observateur se protège de tout élément invalidant : « *plus nous réfléchissons, plus nous formulons nos propos, plus nous y croyons* » (Journal 2) ; « *nous n'avons jamais remis en question la validité de la thèse. Au lieu de créer une remise en question de notre théorie, nous cherchions à trouver une explication qui convenait en dérangeant minimalement ce qui avait été avancé* » (Journal 5).

La réflexivité permet ainsi aux étudiant(e)s de prendre conscience de la dynamique de leur l'esprit, de poser un constat visant essentiellement une prise de conscience de ce qui se passe le plus souvent de façon implicite lors d'une démarche de ce type. En étirant en quelque sorte le temps consacré à la considération de l'expérience, cette dernière donne aux étudiant(e)s l'occasion de s'ouvrir à ce qui est : nous sommes ici encore dans l'initiation au regard.

c) La primauté « scientifique » de l'explication rationnelle

Si les consignes que je donne aux étudiants stipulent de produire une thèse d'une part, et une thèse qui soit rationnelle, c'est-à-dire argumentée et compréhensible par autrui d'autre part, il est étonnant de voir la totalité des étudiants comprendre cette demande en termes de production d'une thèse « scientifique ». Ici, la rationalité est d'emblée synonyme de science et cette compréhension écarte d'emblée toute autre interprétation possible. Qu'il s'agisse de « *recherche de critères de la culture scientifique pour réaliser des expériences permettant d'arriver à des résultats concluants* » (Journal 9), de « *prépondérance du rationnel, suivant l'aspect scientifique de notre société* » (Journal 5), de « *détermination à démontrer* » (Journal 6), d'« *incrédulité qu'une thèse ayant pour origine des éléments relevant de l'imaginaire pouvait être valable* » (Journal 8), d'explications massivement physiques, mathématiques, biologiques et, parallèlement, d'étudiantes qui s'excusent de proposer une thèse psychosociale plutôt que « scientifique » (Journal 2), tous ces énoncés témoignent du fait que la science s'impose comme première voie explicative de la BN, les autres domaines (humanités, littérature, poétique) n'étant finalement, et le plus souvent, envisagés que par défaut, l'explication scientifique se dérochant voire exigeant un travail ou des compétences qui excèdent la capacité des étudiant(e)s.

Le terme de rationalité est ainsi compris dans une acception très étroite, celle de la science, et son sens se limite le plus souvent à la démonstration, à la preuve, au formalisme syllogistique, à la vérité. Bien que tout cela évoque l'antinomie un peu usée entre sciences et humanités, il est déconcertant de voir le privilège accordé à la science, entendue dans son sens étroit, à l'œuvre dans un contexte aussi ouvert que celui de la résolution de la BN. Celle-ci devient donc l'occasion de revenir sur l'importance des « deux » sciences, sur leur valeur respective, sur le type respectif de rationalité que suppose chacune d'elles et sur la nécessité de cultiver l'une et l'autre en vue de répondre aux questions humaines que le quotidien nous présente. Pétris de culture scientifique – et cela souvent à leur insu – « *il est extrêmement rare que nous réalisons à quel point certaines facettes de [cette] culture peuvent interférer avec la conception et la compréhension d'un objet donné (approche scientifique de la BN, recherche de quelque chose de très rationnel, de démontrable)* » (Journal 5). Or, cette culture ne répond guère aux enjeux que pose la relation humaine, à la

question du Bien qui ne peut qu'animer l'activité éducative, aux questions éthiques que soulève la connaissance et que rencontre aussi bien chaque membre d'une équipe de travail dans sa relation avec ses coéquipiers que tout enseignant ou toute enseignante dans le cours de sa profession.

Ainsi, prise dans la totalité de l'expérience qu'elle suscite, la démarche de résolution de la BN vise à attirer le regard de l'étudiant vers ce que l'on pourrait appeler une « intelligence générale » (Morin : 2000), où chaque rationalité pourrait se déployer selon la nature de la tâche demandée, où chacune d'elles pourrait être considérée dans les propriétés qui sont les siennes et assumée selon le sens qui est le sien – cela en vue de discerner les divers contextes situationnels de la pratique éducative et puiser à toutes les ressources de la culture. Néanmoins, pour l'heure, cet aspect-là de la démarche de résolution de la BN est faiblement considéré par les étudiant(e)s, les deux provinces disciplinaires des sciences et des humanités portant haut l'étendard de leur propre rationalité.

d) L'expérience du décentrement épistémologique

L'exercice avec la BN permet aussi aux étudiant(e)s d'expérimenter un questionnement épistémologique et souvent de vivre un véritable décentrement en la matière. Précisons d'emblée qu'au début de la session, lorsque je les questionne sur leur connaissance de l'épistémologie, les étudiant(e)s expriment leur quasi-ignorance du thème. Il s'agit donc, en les dotant au préalable de quelques repères qui leur permettront de se situer dans ce champ-là – tout en veillant par ailleurs à ne pas leur fournir des réponses toutes faites qu'ils n'auraient qu'à mettre en pratique lors de l'exercice – de les mettre en situation de réflexivité épistémologique. Cet aspect-là de l'entreprise étudiante est nourri par des questions sur la forme de la BN, sur ses apparences versus son essence, sur la nature de sa réalité, sur le rôle des instruments dans la saisie du phénomène, sur l'observation de la BN, etc.

De prime abord, bien qu'ils soient immergés dans le paradigme constructiviste-cognitivist et qu'ils tiennent son langage, les étudiant(e)s perçoivent la BN en termes objectifs et réalistes. Nombreux sont ceux et celles qui expriment vouloir trouver LA clé ou LA vérité de la BN. Spontanément, ces étudiant(e)s font abstraction de leur propre position et de leur propre rôle par rapport à l'objet : « *résolution du mécanisme interne de la BN* » (Journal 5) ; « *il ne doit y avoir qu'une seule clé à ce problème et c'est à partir des observations que je dois la trouver* » (Journal 1). Rétrospectivement, « *j'ai d'abord voulu démontrer de façon empirique que le phénomène BN représentait une entité objective à l'aide d'explications biologiques éprouvées. Cette attitude se réclame d'une vérité et d'une connaissance vraie qui ont la prétention à l'universalité et à l'objectivité. Je cherchais une réponse unique* » (Journal 6). En contrepartie, il est rare de rencontrer des expressions telles que celle-ci : « *malgré notre entente systématique (équipe de 4) sur la démarche d'observation, nous observons quatre phénomènes différents* » (Journal 5).

Cette première approche où l'observation est exclusivement dirigée vers l'objet s'ouvre souvent, en deuxième période de travail, à ce que je qualifie de « phénomène » – dans le sens phénoménologique du terme –, c'est-à-dire à la prise en compte des gestes de l'observateur vis-à-vis de l'objet observé et donc à l'inclusion de sa gestuelle dans

l'expérience. Bien que cette ouverture se fasse à partir d'impulsions différentes – mes exhortations, le « brouillage » disciplinaire de la BN¹⁵ voire le silence même de l'objet BN – cette ouverture a pour effet de re-lie l'objet au sujet, de susciter une conscience des liens existants entre le premier et le second et d'apprendre à considérer le contexte.

« Nous n'arrivons pas à traverser les apparences présentées et ressenties. Tous et chacun se créent une réalité à partir de leur façon de percevoir, de penser et de comprendre » (Journal 4). Si le but de l'exercice ne vise guère à faire l'apologie de tel ou tel paradigme, mais à présenter aux étudiant(e)s l'héritage épistémologique de la culture occidentale, il nous importe cependant de leur faire vivre la chose en insistant sur la considération des éléments qui constituent l'expérience. C'est à ce moment-là que de multiples catégories subjectives émergent dans leur observation (perception, comportements, actions, sensations, pensée, connaissances, croyances, valeurs) comme autant d'ingrédients de l'expérience et du phénomène correspondant. Le décentrement opère. Les étudiant(e)s passent d'une formulation à teneur rationaliste universaliste ou encore réaliste à une formulation plus relativiste : de la vérité à la plausibilité, de la perspective unique et univoque sur la BN à une perspective donnée qu'il s'agit de légitimer, de la réalité en soi à la réalité pour soi. Ici, l'activité subjective, quelle que soit la forme par laquelle elle est exprimée, est reconnue, nommée, prise en considération. *« Il y a toujours compréhension à partir de ce que nous sommes. L'acte de la connaissance n'est pas pur puisqu'il est lié à des éléments subjectifs, donc à une manière d'utiliser les informations »* (Journal 5).

Ce décentrement est vécu de façon différente dans la mesure où les étudiant(e)s peuvent le mettre en relation avec des situations autres que celle qu'ils expérimentent avec la BN. Il leur permet néanmoins de se « situer » comme partie prenante d'une situation, quelle qu'elle soit, et cela constitue en soi un gain de conscience : ils prennent conscience qu'ils font partie de la chose.

e) Le sens de la réflexivité : prendre sous garde, comprendre, s'initier à la complexité

Dans cette expérience inédite que je propose à mes étudiants, mes objectifs visent, en sollicitant leur regard, à développer leur capacité à juger de la nature de leurs connaissances, à apprécier l'importance de connaître l'acte du connaître, à cultiver le questionnement, à réfléchir leur posture implicite, à se situer dans la réalité et à discerner le rapport qu'ils entretiennent avec celle-ci, en somme à développer chez eux une intelligence de « liaison ». Parallèlement, j'attends qu'elle les émancipe de la catégorie réductionniste de la "cognition" pour les ouvrir à la diversité des modalités subjectives concourant à l'acte du connaître, chacune d'elles intervenant de façon effective, synergique et à des degrés différents dans la démarche. Le développement de cette conscience vise à les outiller pour prendre une distance par rapport aux discours et aux pratiques prédominants, pour

¹⁵ Le cours se composant d'étudiant(e)s de tous les champs de formation et visant l'étude de la connaissance, nous avons misé sur la conception de BN non disciplinaires, en évitant par là autant que faire se peut une référence disciplinaire stricte et fermée qui aurait pour but la seule mise à jour de lois déjà établies. L'expression « brouillage disciplinaire » doit donc se comprendre en référence à la nature de la BN.

interroger de façon critique les postures et les postulats qui les fondent et pour développer d'autres perspectives de lecture des phénomènes. Par exemple, à partir de l'exploration de la BN, peut-on prétendre éduquer l'affectivité lorsqu'on ne considère que la motivation à apprendre en classe ? Ou encore peut-on se suffire de la pensée que redresser la motivation déficiente de l'élève évacuera les questions de comportements affectifs de répulsion devant une matière scolaire ? Quant à l'imagination, est-elle partie prenante de la dynamique de résolution de problème et/ou de l'interaction humaine de la classe ? Comment peut-elle se déployer en classe ? Lui laisse-t-on seulement l'espace de se déployer ? Etc.

Par ailleurs, cette expérience vise aussi à ouvrir les étudiant(e)s à la présence de catégories proches des modalités subjectives, telles la culture, l'intersubjectivité et l'éthique, se donnant comme des éléments constitutifs de la démarche de connaissance et de l'activité éducative. Il en ressort que la connaissance procède d'une synergie subjective, sociale et culturelle combinant des facettes variées de l'expérience humaine, dont aucune n'est négligeable et dont chacune mérite d'être alors considérée. En somme, leur faire vivre l'épreuve de la BN sur le principe décrit auparavant, c'est leur offrir une démarche réflexive ancrée dans l'acte de comprendre et visant le fait de *prendre avec soi*, soit encore connaître le connaître. En effet, s'il est intéressant d'en appeler et d'en référer à l'expérience, c'est en vertu de sa richesse et de la puissance de compréhension qu'elle permet en partant de la conscience que l'on peut avoir des choses. Malgré la profusion de données subjectives que la réflexivité met au jour – données malaisées à embrasser dans leur totalité –, la subjectivité y apparaît à la façon d'un ensemble articulé de passerelles naturellement liées les unes aux autres, selon un principe de récursivité. Ici, plutôt qu'un système hiérarchisé de fonctions et de facultés, nous faisons l'expérience vive de l'entrelacement des facultés, nous développons une conscience de la réalité de l'expérience, conscience qui peut nous éveiller en retour aux simplifications de nos discours et pratiques. Nous sommes là, avec le regard posé sur l'expérience, au cœur de la complexité des choses.

Conclusion

Si le langage a le pouvoir de donner forme à la réalité, il possède aussi celui de montrer ce qui excède cette réalité, ce qui entre en contradiction avec les concepts qui la circonscrivent, ce qui est tenu dans ses marges, négligé ou omis par la clôture paradigmatique qui sous-tend toute expression de la réalité. Encore faut-il ouvrir un espace qui permette de faire une expérience ouverte de cette réalité, qui permette à cette expérience de se déployer, d'être appréhendée dans les données immédiates qu'elle livre et d'être réfléchie dans les deux sens que contient ce dernier terme : montrer et (re)penser.

Comment faire en sorte que des étudiant(e)s en formation des maîtres réfléchissent (à) ces deux fondements éducatifs majeurs que sont d'une part la subjectivité qui sous-tend toute relation pédagogique et d'autre part la connaissance qui fonde tout enseignement comme tout apprentissage, et comment le faire en évitant la facilité autant que le piège de la vue de l'esprit qui s'appuie sur les catégories toutes faites ? Nous avons misé sur leur mise en scène universitaire, en mettant les étudiant(e)s en situation d'épreuve de leur expérience de l'une et de l'autre, moyennant la modélisation informatique que constitue la BN, et en

déployant un espace de réflexivité relatif à l'activité subjective au cours de leur démarche de résolution de la BN ainsi qu'à l'acte du connaître requis pour cette fin. Nous avons ainsi sollicité d'eux une attention dirigée et portée, une ouverture aux données de la conscience et un consentement à rendre compte de façon tant soit peu prolongée de l'expérience. Nous avons de la sorte ouvert un espace d'initiation au *regard*, à l'éthique du *prendre sous garde*. Par là, nous visions plusieurs objectifs : en faisant l'épreuve de la chose, de donner réalité, consistance et concrétude à l'activité subjective et aux enjeux de la connaissance ; en faisant l'expérience subjective du connaître, de saisir autant la position de l'élève qui apprend à connaître que celle de l'enseignant qui croit connaître ; en élargissant le langage usuel, de montrer comment ce dernier donne figure à la réalité mais fait office d'œillères à la saisie de la réalité vécue ; en réassumant les enjeux de la connaissance, de s'y situer comme personne responsable ; enfin en réfléchissant son expérience, de montrer la liaison entre la diversité de ses constituants.

Notre approche s'est ainsi voulue inclusive et organique, portée par une considération de liaison des éléments en présence. On retrouve là le sens même du *regard*, qui inclut l'égard consenti à la réalité de l'expérience ainsi que la compréhension de la chose et la connaissance de soi. « *Je commence à apprendre comment je comprends et à comprendre comment j'apprends* » ; « *j'ai savouré les vertus de l'expérience, je suis maintenant initié et sensibilisé à l'acte de la connaissance et cela m'a donné envie de trouver une bonne méthode pour « prendre avec moi » ; « douter de nous-mêmes est la clé qui nous permet d'aller vérifier nos théories en nous documentant pour dire que nous savons plutôt que nous pensons savoir » ; « une activité qui possède un aspect plus pratique, comme celle que nous avons vécue dans le cadre de ce cours, nous apprend énormément sur le contenu véhiculé, mais aussi sur nous-même. D'ailleurs, elle nous permet, comme futurs enseignants, de comprendre la façon dont les élèves peuvent apprendre »*. Gageons que l'initiation au regard a porté...

Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1963). *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Paris : José Corti.
- Bachelard, G. (1992). *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*. Paris : José Corti.
- Brien, R. (1994). *Science cognitive et formation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Kelkel, A. & Schérer, R. (1971). *Husserl*. Paris : PUF.
- Marin, L. (1994). La dissolution de l'homme dans les sciences humaines : modèle linguistique et sujet signifiant. In *De la représentation*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherches qualitatives*, 25 (1), p. 24-42.
- Morin, E. (1986). *La méthode – 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Starobinski, J. (1999). *L'œil vivant*. Paris : Gallimard.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent : Renouveau pédagogique.

Notice biographique

Catherine Meyor est professeure en fondements de l'éducation au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. En 2004, elle a co-fondé le Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques (CIRP) et contribue activement à la réalisation de ses activités. Ses principaux intérêts de recherche portent sur les thèmes de l'affectivité, de l'esthétique et de l'épistémologie. Elle a publié, en 2002, aux éditions conjointes Presses de l'Université Laval / De Boeck, un livre intitulé *L'affectivité en éducation : Pour une pensée de la sensibilité* ainsi que plusieurs articles sur le sens de la phénoménologie et la méthode phénoménologique.

meyor.catherine@uqam.ca