

# SAVOIRS FORMELS vs SAVOIRS INFORMELS

## UNE APPROCHE PRAGMATIQUE

Elisabeth Volckrick<sup>1</sup> et Isabelle Deliège<sup>2</sup>

Si la question des savoirs formels et informels et de leur articulation se pose particulièrement aujourd'hui c'est sûrement parce que l'accès à des sources de savoirs non formels est de plus en plus aisé. Celles-ci sont en effet légion dans notre paysage médiatique (presse quotidienne, magazines spécialisés en tous genres, émissions télévisées de vulgarisation scientifique, etc.), sans parler des musées, des expositions qui se multiplient et rencontrent un succès grandissant. Le tableau ne serait pas complet si nous omettions tous les produits de l'industrie culturelle, entre autres liés à l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication, dont on ne cesse de vanter les vertus, parmi lesquelles l'accès à une foule d'informations et de documents.

Mais la réponse ne s'arrête pas là. Un diagnostic sociologique sur les tendances profondes de nos sociétés montre que ce mouvement de déformalisation des savoirs participe d'un modèle émergent de régulation sociale. Une des particularités de ce modèle est qu'il ne

---

<sup>1</sup> Chargée de cours invitée au Département de communication de l'Université catholique de Louvain.

<sup>2</sup> Aspirant au Fonds National de la Recherche Scientifique (F.N.R.S.).

dévalorise plus le savoir profane des acteurs. Ainsi, dans le monde du travail par exemple, les savoirs sont en situation de permanente innovation. Leurs incessantes communications font sauter des barrières qui étaient traditionnellement établies entre savoirs de conception et savoirs d'action, entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, etc. Le résultat est que le savoir partagé, celui qui permet de collectivement qualifier une situation, n'est plus prédominant. Il doit donc être *produit* au sein même de la situation, par les acteurs concernés, qui sans cesse ont à assembler des savoirs hétéroclites, éclatés, à les composer, à les reformuler. On assiste de nos jours à une importante mutation dans la production du savoir commun.

De là une certaine culture de la délibération qui s'introduit dans tous les champs de la vie sociale. On y trouve l'idée que la participation directe des personnes concernées à la résolution des problèmes ou des conflits dans lesquels elles sont engagées est préférable et plus démocratique que des décisions prises unilatéralement par toute instance ayant autorité ou par des instances judiciaires. Cette critique des institutions démocratiques s'inscrit elle-même dans le contexte d'une mise en question plus générale de la rationalité classique, liée à la complexité des problèmes à résoudre dans une société de plus en plus confrontée à des inconnues concernant son avenir.

C'est dans cette perspective que la question des savoirs et de leur articulation est fortement mobilisée par les sciences sociales :

Sur le plan sémantique, la pluralité des univers de sens, des "cadres" et des référentiels cognitifs est vécue comme un problème nouveau, appelant des synthèses cognitives contextualisées. Sur le plan pragmatique, la question de la participation des personnes à l'élaboration des savoirs et des normes qui les concernent est une question qui devient de plus en plus aiguë, appelant des réformes institutionnelles. (...) une chose est sûre : les mutations sociales ne s'éclairent qu'au regard de problèmes de production du savoir<sup>1</sup>.

Ces transformations ne sont pas sans conséquences sur les processus d'apprentissage. La situation actuelle est même assez paradoxale :

D'un côté, les succès économiques et politiques dépendant dans leur *réalité* de savoirs *collectifs* accumulés dans des

<sup>1</sup> J. DE MUNCK, *L'institution sociale de l'esprit*, PUF, 1999, p. 195.

organisations, et cela à un point jamais atteint dans l'histoire. (...) D'un autre côté cependant, tout se passe comme si la société moderne ne parvenait pas à se représenter ses propres apprentissages sociaux que comme des apprentissages *individuels*, ou des agrégats d'apprentissages individuels<sup>1</sup>.

Comment aborder notre question et quelle position adopter ? Pour nous orienter, nous partirons de l'apport de la sociologie de la critique et plus spécialement des travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot<sup>2</sup>. On verra que leur construction est d'un grand apport pour une réflexion sur l'articulation des savoirs experts et ordinaires dans un contexte de régimes de coordination visant un jugement et un savoir commun. Ensuite, nous examinerons d'un œil attentif et assuré les dispositifs de médiation qui sont en train de se constituer et qui peuvent témoigner de ce qui pourrait effectivement être paradigmatique d'un nouveau mode de production du savoir<sup>3</sup>. Nous verrons que la médiation n'a pas a priori de registre de description du monde, elle ne privilégie a priori aucun registre de savoir. C'est pour cela qu'elle permet à différents savoirs, à différents cadrages d'une situation, de circuler, de composer, de se nouer. Un savoir commun se construit progressivement par essais et erreurs, à partir de savoirs pluriels. Nous reprendrons ensuite notre question dans le contexte de l'enseignement. Comment préparer les étudiants à de nouvelles façons de produire du savoir et à ce que cela implique comme nouveaux modes de collaboration, comme nouvelles manières de produire des accords ? Nous relaterons quelques moments d'une expérience concrète de tentative de mise en place –dans le cadre d'un séminaire d'expérience de communication– d'un dispositif pragmatique d'apprentissage à la gestion des conflits. On pourra nous rétorquer que ces dispositifs ne sont pas neufs, que ces interrogations, Kurt Lewin, par exemple, les avait en un sens déjà abordées. Nous prendrons le contre-pied de ce discours et nous montrerons que ce qui aujourd'hui tend à se mettre en place est nouveau, est moderne.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* pp. 195-196.

<sup>2</sup> L. BOLTANSKI et L. THÉVENOT, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1990.

<sup>3</sup> Ce que nous voyons apparaître pourrait, selon Jean De Munck, être paradigmatique d'un nouveau modèle de rapport à la loi, au savoir et au contrôle.

## Quelques mises en garde

Richard Abel s'interrogeant sur ce qu'il nomme une "idéologie de l'informel", souligne l'ambiguïté de la déformalisation. Un argument souvent avancé est que les institutions informelles, ou moins formelles, sont encouragées parce qu'elles favorisent une plus grande participation des personnes intéressées à la solution d'un problème, parce qu'elles permettent "un enrichissement du débat public en éclairant l'opinion par la mise en circulation d'informations habituellement cantonnées dans des cercles fermés"<sup>1</sup>. Mais quelle est la justification de cette plus grande participation ?

La participation du public est-elle plus souhaitable parce qu'elle rend plus vivant le processus, parce que, grâce à elle, les conclusions sont plus justes –ou bien parce qu'elle exprime des valeurs démocratiques ?<sup>2</sup>

Quoi qu'il en soit, cela exige une autre mise en garde fondamentale<sup>3</sup> : déformaliser, c'est sans aucun doute renvoyer le poids de la résolution des problèmes et des conflits principalement sur les parties. C'est donc, en un sens, les renvoyer à leurs compétences. Mais ce n'est pas si simple et l'on constate souvent que la déformalisation favorise ceux qui, culturellement, sont capables de mobiliser les meilleurs arguments, de persuader autrui par une rhétorique convaincante, de développer des stratégies, d'occuper la plus grande part de parole, etc.

Une dernière mise en garde, cette fois contre l'illusion fréquente qu'un processus de délibération ne serait pas un échange. Une délibération n'est pas uniquement une négociation sur des savoirs pluriels, sur des représentations, sur des normes, sur des valeurs, c'est aussi un échange, un espace de concessions. Elle nous amène à une relation de dette et de créance, de perte et de gain, qui n'a rien à voir avec une discussion sur les savoirs. Nous pensons que ces dimensions doivent

---

<sup>1</sup> P. LASCOUMES, "L'expertise peut-elle être démocratique ?", *Le Monde des Débats*, nov. 1999, p. 20.

<sup>2</sup> R. ABEL, "Règlement formel et informel des conflits : analyse d'une alternative", *Sociologie du travail*, 1981/1, p. 34.

<sup>3</sup> A. BERTEN, "Compétences cognitives, médiation, décision", conférence donnée à l'Institut Universitaire Kurt Bösch, à Sion, Suisse, le 21.11.1999.

être envisagées et travaillées dans cette tentative d'articuler des mondes et des savoirs pluriels.

Après ces quelques mises en garde et pour nous orienter dans la question de l'articulation des savoirs, nous nous tournerons vers "la sociologie de la critique" de L. Boltanski et L. Thévenot. Leur travail sociologique interroge profondément les présupposés les plus généraux de la méthode sociologique –et celle des sciences sociales en général. Leurs ouvrages considèrent en effet que la ligne de partage entre les interprétations savantes et ordinaires sur les actions est fragile et qu'on ne peut pas soutenir a priori une suprématie du sociologue sur les profanes. Nous commencerons donc par rappeler ce qui nous semble être l'intérêt majeur de leur orientation : l'épistémologie pluraliste et pragmatique à laquelle conduit leur théorie des mondes d'action.

## 1. Une pragmatique architecturée

### 1.1. Questions de méthode

Dans *De la justification*, Boltanski et Thévenot proposent une exploration du "sens ordinaire de justice" : ils partent d'une attention à la façon dont les personnes elles-mêmes qualifient, identifient, interprètent, expliquent ce qui se passe lors de "disputes". Ils prennent au sérieux les justifications des personnes, les étudient dans leur pluralité, sont attentifs au "dépliement" des explications, analysent le sens de la justice qui s'exprime dans les actions. Les auteurs considèrent qu'il faut davantage tabler sur les capacités qu'ont les gens à analyser leur propre situation et ne pas opérer cette coupure entre jugements experts et jugements ordinaires. On trouve dans leur ouvrage une analyse des compétences cognitives contenues dans les jugements de sens commun, jugements qui s'appliquent de façon spécifique dans des sphères différenciées, des "cités" ou des "mondes". Ils répertorient des manières diverses de faire référence au réel et d'accéder aux objets.

Tout l'intérêt de leur construction réside, nous semble-t-il, dans leur prise de position épistémologique : pour eux, l'analyse des compétences ordinaires des acteurs constitue un préalable à l'analyse des compétences "scientifiques". Ce que leurs recherches –rapprocher

les opérations cognitives scientifiques des opérations cognitives ordinaires– mettent principalement en lumière est que :

Il y a une similarité entre la façon dont une personne, pour rendre compréhensible sa conduite, s'identifie en se rapprochant d'autres personnes sous un rapport qui lui semble pertinent, et la façon dont le chercheur place dans la même catégorie des êtres disparates pour pouvoir expliquer leurs conduites par la même loi<sup>1</sup>.

L'exigence de leur position repose sur un constat :

Les principes d'explication en usage dans les sciences sociales et les principes d'interprétation mis en œuvre par les acteurs que les sciences sociales prennent pour objet ne peuvent ni ne doivent être strictement distingués<sup>2</sup>.

Ceci s'applique au sociologue comme à tout spécialiste des sciences sociales. Cela signifie non seulement que le chercheur ne peut pas occuper un lieu purement extérieur à son objet de recherche et que la recherche-participation serait la seule voie d'accès à l'intelligence des comportements observés, mais aussi, comme le souligne A. Berten "que la frontière entre interprétations «scientifiques» –sociologiques en l'occurrence– et interprétations courantes perd sa signification de «coupure épistémologique»"<sup>3</sup>.

Ce rapprochement entre sens commun et sociologie critique pourrait s'expliquer en partie par ce changement de rationalité opéré par la modernité que nous évoquions plus haut. Non seulement, les sociologues ne disposent pas de critères de classement différents de ceux des personnes ordinaires, mais les personnes engagées dans une forme quelconque de débat normatif sont de plus en plus au courant des savoirs institutionnalisés. Elles reprennent souvent des analyses ou des concepts empruntés à des sociologues, –concepts et analyses fréquemment véhiculés par les médias.

L'épistémologie pluraliste et pragmatique rompt avec la prétention des sociologues –et pas uniquement des sociologues– à dire le

<sup>1</sup> L. BOLTANSKI et L. THÉVENOT, *op. cit.*, p. 15.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>3</sup> A. BERTEN, "D'une sociologie de la justice à une sociologie du droit. A propos des travaux de L. Boltanski et L. Thévenot", *Recherches sociologiques*, vol. XXIV, n° 1-2, 1993, p. 71.

sens véritable des actions. Il en résulte que l'autorité du sociologue, par exemple, n'est pas a priori supérieure à celle de l'acteur ordinaire.

C'est ainsi que la référence à des intérêts, qui sont dévoilés sous des arguments visant le désintéressement ou le bien commun et traités comme des "rationalisations" –l'un des ressorts de la sociologie quand elle a la prétention de démasquer les faux-semblants ou les idéologies–, peut être ramenée à l'activité ordinaire des acteurs quand ils cherchent à dévaluer une forme de justification pour en faire valoir une autre. A cette différence fondamentale que les points d'appui normatifs mis en avant dans les critiques que les acteurs s'adressent au cours de leurs litiges, constituent, dans le cas des sciences sociales, un point aveugle, ce qui permet de se soustraire aux demandes de justification auxquelles les acteurs ordinaires doivent faire face<sup>1</sup>.

La théorie du jugement défendue par Boltanski et Thévenot s'applique à tout spécialiste des sciences sociales. Lorsqu'on révèle les "vrais enjeux" de l'action, ce qui est l'opération critique par excellence, on se place en fait dans un des mondes communs et l'on parle depuis la cité correspondante. "Parler des actions des personnes, que ce soit «en sociologue», «en juge d'instruction» ou en «représentant syndical», c'est accepter de s'engager a priori dans un régime d'épreuves qui va permettre de reconnaître des êtres (des personnes, des objets, des animaux, etc.), qui va imposer des contraintes vis-à-vis du jugement, et qui va circonscrire les attentes vis-à-vis du discours. Chaque régime ouvre des possibilités et impose des exigences"<sup>2</sup>.

Comment, lorsqu'il prend acte du nécessaire ébranlement des habituelles formes d'assurance, lorsqu'il fait le sacrifice de cette position, le sociologue va-t-il lui-même juger les actions ? Dès lors que l'on atteste l'existence symétrique de mondes différents, on va perdre l'assurance critique de ceux qui croient en un seul monde, et donc à une réalité unique de base. Mais on en gagne une autre en donnant comme visée au travail sociologique de montrer les tensions qui résultent de la confrontation entre mondes.

La démarche de Boltanski et Thévenot est donc d'être attentif aux rapports entre les qualifications opérées par le chercheur et celles

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>2</sup> N. DODIER, "Agir dans plusieurs mondes", *Critique*, t. XLVII, n° 529-530, 1991, p. 453.

auxquelles se livrent les acteurs. Le chercheur ne peut plus adosser la validité de ses affirmations à une extériorité radicale. Il faut alors qu'il se maintienne au plus près de la façon dont les acteurs établissent eux-mêmes la preuve dans la situation observée et qu'il soit ouvert et attentif à la diversité des formes de justification. Pluralité ne signifie pas infinité. Si juger est un acte de connaissance, un jugement "acceptable" est un jugement qui est capable de se hisser à un certain niveau de "généralité". Ce que révèle l'approche empirique, c'est que la construction de la généralité est pragmatique : elle se fait à partir des situations. Il en résulte, et c'est essentiel, qu'il y a plusieurs types de généralité. On ne construit pas la généralité de la même manière dans un cours, dans un atelier, dans le cadre familial, dans un conseil d'administration, etc. Le jugement sociologique n'est pas un jugement sur la validité des propos des personnes, par rapport à un vrai réel, ce qui serait contradictoire avec la thèse de la pluralité, mais la mise en évidence des difficultés de traduction d'un monde dans un autre.

## 1.2. La pluralité des mondes d'action

L'ouvrage *De la justification* propose de répertorier dans la société contemporaine six modèles<sup>1</sup> de société juste ou *cités* qui correspondent à autant de manières de définir la "grandeur" des personnes. Une *cit* définit la forme *d'accord légitime qui sert de recours ultime* pour l'éclaircissement et le dénouement des démêlés. Une *cit* se déploie autour d'un *principe supérieur*, expression du bien commun. Est "grand" celui qui incarne fortement les valeurs de la *cit*. Dans la *cit inspirée*, le lien avec la transcendance est le bien commun, la grandeur est acquise par l'inspiration ; dans la *cit domestique*, la grandeur se fonde sur la loyauté et la confiance ; dans la *cit de l'opinion*, les relations sont toutes entières gouvernées par la recherche de la renommée et de la gloire ; dans la *cit civique*, les liens entre personnes sont médiatisés par la volonté générale et la

---

<sup>1</sup> Chaque modèle est la transposition, selon une exigence de formalisation commune à toutes les *cités*, d'un ouvrage majeur de philosophie politique qui a su poser, avec clarté, les bases d'un ordre juste prétendant à l'universalité, au fondement des argumentations que les personnes déploient généralement pour justifier leur position dans les disputes. Boltanski et Thévenot s'appuient sur des ouvrages de saint Augustin (*cit inspirée*), Bossuet (*cit domestique*), Rousseau (*cit civique*), Hobbes (*cit de l'opinion*), Adam Smith (*cit marchande*), Saint-Simon (*cit industrielle*).



grandeur suppose la contribution à l'intérêt général ; dans la cité *marchande*, les liens entre les personnes sont assurés par des liens de concurrence dans l'appropriation de biens rares et la grandeur est liée à la richesse ; dans la cité *industrielle*, l'efficacité règle les rapports entre les hommes et la grandeur dépend de l'efficacité qui détermine les capacités professionnelles. Il y a une pluralité des cités et une pluralité des principes de justice.

Mais la perspective des auteurs n'est pas une recherche d'accord sur des principes ou des valeurs, ils sont intéressés par les modalités d'une coordination effective en cours d'action. Ils se soucient de disputes concrètes qui éclatent au moment où les jugements divergents éclatent en situation. Comme une situation donnée peut a priori relever de plusieurs cités, les acteurs devront choisir la cité pertinente en situation, ce qui sollicite et mobilise des compétences cognitives et évaluatives. A chaque cité correspond un "monde commun"<sup>1</sup>, c'est-à-dire une collection d'êtres qui peuvent peupler un univers organisé selon l'un des six principes de justice. Il n'existe pas d'harmonie entre les mondes : être engagé dans l'un puis dans l'autre, traduire les êtres de l'un à l'autre, agencer ensemble des êtres qui relèvent de plusieurs modes d'action, sont des opérations coûteuses, parfois bouleversantes. On peut être "grand" dans un monde et "petit" dans un autre, reconnu dans l'un et ignoré dans l'autre, être compris dans son langage dans l'un et non dans l'autre.

Cette ouverture sur l'action fait entrer en scène des êtres qui n'avaient traditionnellement qu'une importance secondaire : les *objets*. Chaque monde d'action est non seulement peuplé de personnes, mais aussi d'objets. Un *objet* doit être entendu ici de façon très large. Selon Boltanski, le monde des objets "(...) établit les équivalences sous une forme irréversible en les installant dans des agencements difficiles à défaire. Nous ne remettons pas en question à chaque instant les mesures des êtres qui nous entourent : le temps, l'écartement des rails du métro, la largeur des portes, etc."<sup>2</sup>. Font partie des "objets", les dispositifs institutionnels, les outils et leurs modes d'emploi, des machines, des diplômes, etc. On peut constater que le monde des objets institue un principe de réalité, comme une contrainte pesant sur la résolution d'un problème ou d'un litige.

---

<sup>1</sup> La notion de "monde commun" fait le lien entre le niveau de raisonnement de la philosophie politique et le niveau pragmatique de l'action.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 141.

Les objets sont engagés dans les actions justifiables. La preuve de la grandeur d'une personne ne peut reposer simplement sur une propriété intrinsèque mais "elle doit prendre appui sur des objets extérieurs aux personnes, qui serviront en quelque sorte d'instruments ou d'appareils de la grandeur"<sup>1</sup>. Dans un même monde, les personnes et les choses s'apportent un soutien mutuel. Il existe "une justice des accords entre les hommes conforme à une justesse des accords avec des choses". Dans le monde domestique, par exemple, les objets "soutiennent et manifestent la relation hiérarchique entre les personnes", c'est par principe le supérieur qui apprécie l'objet à sa mesure et qui, affichant son jugement, témoigne de quelle manière il "accorde sa confiance, apprécie, considère, félicite, juge, donne des marques de mépris, fait des remontrances". Dans le monde de l'inspiration, les objets ne sont pas séparés de la personne, ils relèvent indifféremment du corps et de l'esprit.

Si l'on trouve dans les travaux de Boltanski et Thévenot le développement de l'idée d'une pluralité des manières d'accéder aux objets, il est important de souligner –et cela rejoint ce que nous avons dit plus haut en abordant leur position épistémologique– qu'ils ne hiérarchisent pas les procédés par lesquels les gens font référence aux objets : "ils ne proposent pas de partage binaire entre une voie d'accès royale aux objets (la science, la rationalité, le formalisme) et un ensemble de procédés ordinaires dans l'action mais imparfaits (le raisonnement ordinaire, les croyances, l'informel, etc.)"<sup>2</sup>. Il y a "symétrisation des différentes voies vers les objets"<sup>3</sup>.

Nous sommes d'accord avec N. Dodier quand il souligne que l'on touche là à l'originalité de leur recherche. En général, dans les sciences sociales, quand on parle de pluralisme de voie d'accès aux objets, on évoque un pluralisme culturel et l'on se situe au niveau des "représentations" du monde, ou celui des schèmes de perception. Ce qui est indiqué par les auteurs est que "l'accès aux objets se fait à travers des médiations qui ne sont pas seulement internes aux personnes (schèmes de perception), mais qui passent par le maniement d'autres objets"<sup>4</sup>. Le développement des instruments techniques, des technologies a certainement favorisé à la fois la prise

<sup>1</sup> L. BOLTANSKI, E. CHIAPPELLO, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999, p. 165.

<sup>2</sup> N. DODIER, *op. cit.*, p. 442.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

en compte des médiations techniques et la nécessité de penser l'hétérogénéité des médiations.

Pour notre question de l'articulation des savoirs formels et des savoirs informels, il nous semble que l'hypothèse d'une pluralité des mondes d'action et d'une pluralité mais aussi d'une symétrisation des voies d'accès aux objets est très importante. Elle pourrait permettre de sortir de certaines impasses. Si aujourd'hui tout un chacun peut assez facilement faire référence à la science lors d'argumentations, elle n'a pas un seul porte-parole (les experts) mais elle en a plusieurs. L'impasse semble levée si l'on prend acte qu'il n'y a pas un régime correct d'accès aux objets, il y en a plusieurs. La science est une voie d'accès aux objets mais il en existe d'autres.

“La thèse d'une pluralité des mondes d'action consiste à contester la dissymétrie entre des jugements de fait tendant vers le consensus et des jugements de valeurs soumis à l'irréductibilité des perspectives. Les jugements sur les objets peuvent être produits dans des régimes divers. La question importante alors n'est pas de définir la voie royale aux objets, mais de *comprendre comment font les gens pour traduire les jugements d'un régime dans un autre*<sup>1</sup>. Quelles médiations trouvent-ils, par exemple, pour traduire la douleur d'une personne dans une image médicale ? pour traduire la fonctionnement d'une centrale nucléaire dans une séance de parlement ?”<sup>2</sup>.

La thèse d'une pluralité des mondes d'action et des référentiels cognitifs, la symétrisation des différentes voies –formelles et ordinaires– d'accès aux objets appellent des *synthèses cognitives contextualisées*.

La question de la participation des personnes à l'élaboration des savoirs qui les concernent est de plus en plus importante et vive. Le mode de régulation émergeant ne dévalorisant plus le savoir ordinaire des acteurs, s'appuie au contraire sur ses potentialités pour rationaliser l'action. “La problématique centrale de ce type de rationalisation ne réside alors pas dans la totalisation et la formalisation du savoir, puisqu'il ne s'agit plus de substituer aux savoirs locaux un savoir

<sup>1</sup> Souligné par nous.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 444. Max Weber, comme le rappelle N. Dodier, s'est intéressé au statut des objets dans l'explication sociologique. Sa perspective est marquée par la séparation entre les jugements de fait et les jugements de valeur. Dans le cas des jugements de fait, le consensus peut être acquis par la mise en œuvre d'une démarche scientifique. Les jugements de valeur, par contre, sont soumis à un antagonisme irréductible des points de vue.

méthodique”<sup>1</sup>. Voyons maintenant comment un dispositif comme celui de la médiation, par exemple, témoigne d’un nouveau mode de production de savoir.

## 2. Un nouveau mode de production de savoir

La médiation peut apparaître comme un lieu où différents savoirs, différents cadrages de la situation, différents discours peuvent circuler, se reconnecter, où différents univers de sens peuvent coexister et permettre la résolution d’une situation problématique ou litigieuse.

Prenons le cas d’une médiation sur un problème d’environnement où se retrouvent autour de la table élus locaux, entrepreneurs, ingénieurs, habitants, avocats et syndicats. Ce dispositif informel a l’immense mérite de permettre une formulation d’une situation dans un langage qui ne soit pas seulement celui, formel, des sciences exactes et des ingénieurs par exemple, ou celui du droit et des juristes présents.

D’accord, dira-t-on, mais quand même qu’attendre de non-spécialistes concernés par la situation sur des sujets si complexes<sup>2</sup> ? D’où viennent leurs connaissances sur ces questions et peut-on s’y fier ? Ne manqueront-ils pas d’une position d’extériorité (souvent attribuée à l’expert) ? Les experts eux-mêmes ne sont souvent pas d’accord entre eux, associer des citoyens ordinaires pourra-t-il aider à éclairer le débat ?

Le lecteur l’aura compris, nous ne prendrons pas cette voie-là.

Le propre d’une société complexe est de solliciter constamment les compétences cognitives et évaluatives des acteurs. Chaque personne doit “affronter quotidiennement des situations relevant de mondes distincts, savoir les reconnaître et se montrer capable de s’y ajuster”<sup>3</sup>. Si l’on tient compte des apports de Boltanski et Thévenot,

---

<sup>1</sup> J. DE MUNCK, “Les métamorphoses de l’autorité”, *Autrement*, coll. “Mutations”, oct. 2000, p. 32.

<sup>2</sup> M. CALLON, P. LASCOUMES et Y. BARTHE, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Éd. du Seuil, 2001. Un expert est souvent vu comme quelqu’un qui possède un second degré, un “méta-discours”, qui lui permet d’interpréter les discours des parties et leur monde de référence. Les auteurs montrent, entre autres, combien les experts en sciences sociales sont capables à la fois de faire parler et de faire taire ! (pp. 158-159).

<sup>3</sup> L. BOLTANSKI, L. THÉVENOT, *op. cit.* p. 266.

comment, dans notre exemple de médiation, se fera la rencontre des mondes ? Dans un tel contentieux des intérêts, des émotions, des réputations, des valeurs sont en jeu. Pourquoi présupposer qu'un registre soit éliminé au profit exclusif d'un autre ? Comment se mettre d'accord ? Comment produire un savoir commun à partir de savoirs pluriels ?

Si la posture du médiateur s'apparente à celle d'un "réalisme pluraliste et pragmatique", il va être très attentif à la façon dont chacun des protagonistes construit et prononce un jugement sur les réalités qui les intéressent dans ce problème d'environnement. Sa position est dite "pluraliste" car il reconnaît une diversité des mondes non réductibles les uns aux autres et "pragmatique" car le jugement sur les objets est considéré comme une action. On peut, en un sens, définir la médiation comme *une forme particulière d'épreuve permettant de résoudre un litige*. Elle doit articuler la double référence à la cité et au monde des objets.

Pour bien saisir ce qu'implique cette posture, il est nécessaire de faire la distinction entre une construction "pragmatique" de la médiation et une construction "substantielle" de la médiation<sup>1</sup>.

Dans une construction dite substantielle, on ne considère la médiation que sous l'angle d'une *cité*. On parlera alors de *discordes*. Une discorde est "une situation conflictuelle qui naît dans un monde par le mélange incongru de grandeurs provenant d'un autre monde". La délibération vise à épurer un univers de sens. Prenons par exemple le cas d'une discorde environnementale. On fait appel à un médiateur-expert, un médiateur supposé savoir *ce qu'est* un environnement. Il est chargé de ramener la discorde dans *un* seul monde de pertinence (qu'il soit industriel ou domestique ou marchand ou civique, etc.), dont il détient les clefs.

Dans une construction pragmatique de la médiation, ce qui est sollicité est non pas l'expertise en un monde mais l'expression des compétences cognitives des acteurs, leur compétence pragmatique à juger et à problématiser un monde à partir d'un autre, une certaine plasticité pour passer d'un monde à un autre et enfin une capacité à échanger et à faire des concessions. Le rôle du médiateur n'est pas d'être un expert en un monde mais il est un opérateur qui permet de problématiser les références cognitives et normatives des acteurs et

---

<sup>1</sup> J. DE MUNCK, "Le pluralisme des modèles de justice" in A. GARAPON et D. SALAS (éd.), *La justice des mineurs*, Paris, LGDJ, Bruylant, 1994, pp. 122-123.

d'éviter par là la fermeture de la délibération sur un seul univers de sens. De plus, et c'est sans doute un des rôles fondamentaux de son intervention, il restitue aux acteurs leurs compétences cognitives –qu'ils possèdent déjà, mais qui, pour toute une série de raisons ont été occultées ou ne sont pas exploitées– et leur permet d'accéder à leur statut de personnes capables de jugement et de connaissance. Cela conduit à des situations de *différend*. Pour Boltanski et Thévenot, le différend porte sur le monde de référence. Le plus souvent, de telles situations ne peuvent se résoudre que par le compromis. "Dans un compromis, on se met d'accord pour composer c'est-à-dire pour suspendre le différend, sans qu'il n'ait été réglé par le recours à une épreuve dans un seul monde. (...) Des êtres qui importent dans différents mondes sont maintenus en présence sans que leur identification ne soit cause de dispute"<sup>1</sup>.

Habermas fait la différence entre une discussion et un compromis. Une discussion réelle conduit à un accord sur des normes sur base de raison partagée, c'est-à-dire à un consensus. Le concept de compromis évoque un pur équilibrage des forces, un armistice. Mais, il y a toujours plus qu'un rapport de force, il y a un minimum de bien commun. Le compromis lie au-delà de l'accord par consensus ou par pur équilibrage des forces. "Dans le compromis, les participants renoncent à clarifier le principe de leur accord, en s'attachant seulement à maintenir une disposition intentionnelle orientée vers le bien commun"<sup>2</sup>.

Les acteurs réalisent ainsi, en situation, un montage "hybride" de plusieurs mondes et font des choix plus ou moins coûteux au cours d'un processus qui permettra aux acteurs de se situer successivement et simultanément dans différents mondes pertinents. Les *actions* humaines apparaissent, comme le souligne N. Dodier : "comme une suite de séquences où les personnes engagées dans des moments successifs, doivent mobiliser en elles des compétences diverses pour réaliser, au fur et à mesure des rencontres avec les circonstances, une adéquation à la situation présente"<sup>3</sup>. Un savoir commun se construit progressivement à partir de savoirs pluriels.

---

<sup>1</sup> L. BOLTANSKI, L. THÉVENOT, *op. cit.* p. 337.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 338.

<sup>3</sup> N. DODIER, *op. cit.*, p. 427.

Ce niveau est pragmatique en ce sens qu'il détermine une compétence réflexive et critique d'établir des ordres de grandeur. Il y a une méthode qui est pragmatique.

L'apport du travail de Boltanski et Thévenot et une analyse des dispositifs de médiation comme lieu de circulation de savoirs pluriels et de production de savoir commun, nous éclaire sur la manière dont nous construisons nos savoirs. Pragmatiquement, cela se fait progressivement, par essais et erreurs, à partir de savoirs pluriels, de différentes nécessités qui sont des nécessités interpersonnelles, des nécessités de stabilité, des nécessités de productivité, des nécessités de demande de reconnaissance, etc. Il n'y a pas de grand Référent, de grand Tiers. "L'approche ne se fait pas par l'intermédiaire d'une règle transcendante, comme c'est traditionnellement le cas, mais en suivant les contraintes d'ordre pragmatique qui portent sur la pertinence d'un dispositif ou, si l'on veut, sa justesse".

Les nombreux dispositifs de négociation qui sont en train de se constituer dans tous les champs de la vie sociale témoignent d'un nouveau mode de régulation sociale. De plus en plus les personnes souhaitent participer à l'élaboration des savoirs et des normes qui les concernent. Cette reconstruction du savoir, de la norme, de la loi à l'œuvre dans nos sociétés appelle des réformes institutionnelles. Nos sociétés sont obligées de rentrer dans des processus d'apprentissage. Le monde du travail, le monde judiciaire, le monde administratif, le monde de l'enseignement, etc. sont mis au défi d'oser de nouvelles formules. C'est dans cette perspective que nous réfléchissons aux orientations que prennent les pratiques de médiation. C'est aussi dans cette perspective que nous réfléchissons à celles que prennent nos pratiques d'enseignement.

### **3. Un dispositif pragmatique d'apprentissage**

Comment aujourd'hui travailler, prendre des décisions, résoudre des problèmes ensemble, en situation ? Comment mettre en place de nouveaux modes de production de savoirs, de nouveaux modes de production d'accords ? Comment construire des dispositifs de délibération opérationnels ? Comment formaliser des procédures de délibération ? Comment tenir compte du singulier et du général ? Comment trouver des dispositifs susceptibles de "balancer" convenablement les compétences ordinaires et les savoirs plus performants, mais plus

limités, des experts ? Comment développer des liens d'inter(dépendances) et des relations de confiance dont se tissent les réseaux ?

Comment préparer les étudiants à vivre et à mettre en place de nouvelles manières de produire des accords, de produire des savoirs ? Comment leur apprendre à délibérer, à formaliser des procédures de délibération ? Comment les sensibiliser à l'importance de l'échange et de la confiance ?

Et enfin, comment construire de tels dispositifs d'apprentissage ?

Nous ne disposons pas d'un modèle *ready made*. Recourir ici à un *design* traditionnel d'apprentissage n'est, dans ce contexte, ni pertinent, ni cohérent. S'inspirer d'une "tradition" de *design* d'apprentissage plus participatif n'est pas nouveau pour de nombreux communicologues, psycho-sociologues, pédagogues, etc. Pourtant, concevoir des dispositifs pragmatiques d'apprentissage, nous l'avons vu, implique très concrètement de nouveaux et importants changements dans nos modes de coordination sociale et donc dans notre rapport au savoir, à la norme, à l'autorité.

Comment construire un dispositif pragmatique d'apprentissage à de nouvelles manières de travailler ensemble, de rechercher des accords ? Comment construire un dispositif d'apprentissage à la résolution de conflits ? Comment peut-il être conçu de façon à tenir compte du contexte de changement de régulation sociale que nous vivons ? Ces questions, nous les avons rencontrées, dans notre contexte de recherche et d'enseignement, et plus spécifiquement en tentant ensemble de mettre en place un dispositif pragmatique d'apprentissage à de nouveaux modes de résolution de conflits pour nos étudiants en communication<sup>1</sup>.

Pour nous orienter, nous avons des repères<sup>2</sup> théoriques et méthodologiques. Nous souhaitons tabler sur des compétences générales : cognitives, affectives, corporelles, interconnectées. Il nous fallait ensemble changer de regard sur l'environnement et sur nous-mêmes, renvoyer à des compétences générales et non spécialisées – techniques, affectives, créatives, corporelles – que la rigidité des modes d'apprentissage pensés comme transmission du savoir a tendance à occulter ou réprimer et enfin tenter de créer un environne-

---

<sup>1</sup> Notre équipe se composait de Isabelle Deliège, Hughes Peeters, Elisabeth Volckrick et de Laura Cardia-Vonèche que nous remercions encore vivement pour sa participation à ce séminaire.

<sup>2</sup> Les plus importants de ces apports sont explicités plus haut dans cet article.



ment assez bienveillant car “(...) envisager l’environnement comme un paysage cognitif, tolérant à l’erreur, c’est mettre en évidence les ressources polyvalentes, disponibles pour le sujet, mais qui deviennent significatives dans la mesure où elles se laissent marquer par une intentionnalité flottante et transversale”.

Certaines manières d’agir nous semblaient être caractéristiques d’un tel dispositif :

- faire confiance ;
- encourager la formulation et l’expression de différents registres de savoirs ;
- veiller aux inégalités de ressources<sup>1</sup> et de capacités de symbolisation ;
- être attentif à la réciprocité des concessions ;
- favoriser la circulation de différents savoirs ;
- susciter des cadrages différents d’une même situation ;
- permettre à différents univers de sens de coexister ;
- conduire progressivement à la dédogmatisation des positions ;
- amener en même temps à un processus de construction d’une situation nouvelle ;
- ne pas faire l’impasse sur la capacité réflexive des acteurs ;
- maintenir une visée de bien commun ;
- viser l’efficience.

Nous avons regroupé, en cours d’année, les étudiants désireux de s’inscrire à un cours à option : “expériences de communication”<sup>2</sup>. Nous leur avons présenté notre projet de dispositif interactif et pragmatique d’apprentissage à la résolution des conflits. Dispositif qui serait tenu par un principe éthique : produire de la coopération, et qui viserait une efficience au niveau de l’apprentissage. Nous avons pensé à une alternance de mises en situation, analyses de cas, apports de recherche d’étudiants, débats et apports théoriques, à agencer et réagencer ensemble, en situation. Le cours se donnerait sous forme de séminaire résidentiel de trois jours. L’évaluation porterait sur un travail de lecture critique et sur une analyse d’un conflit, à réaliser à l’issue du séminaire.

---

<sup>1</sup> “Ressources” en termes d’éducation et de formation ce qui est différent de “capacités” au sens large : si on donne des informations à tout le monde, la capacité d’usage de ces ressources diffère.

<sup>2</sup> Université catholique de Louvain, Département de communication, programme de licence en information et communication, année académique 2000-2001.

Nous présenterons ici certains moments de ce séminaire.

Après une introduction au séminaire et un rappel des orientations de celui-ci, nous avons d'emblée suscité chez les étudiants leurs "savoirs" sur les conflits. Pourquoi procéder de la sorte ? C'était une manière de les inviter à (s'autoriser à) prendre la parole, à se rendre compte qu'ils avaient, sur la question, plus de savoirs qu'ils ne croyaient et, en leur reconnaissant une légitimité, à les prendre en considération.

Plusieurs jeux de rôle et mises en situation ont été l'occasion d'amener les étudiants à se mettre en scène dans des situations de conflits et de recherches d'accords, à réfléchir à la construction des uns et des autres. Les étudiants organisèrent un débat, certains firent une présentation de leurs recherches dans le cadre de leur mémoire. Des vidéos de médiations furent visionnées et travaillées. Les enseignants firent à certains moments des apports théoriques. Etc. Tout ceci fut agencé et réagencé ensemble, en situation.

Nous avons été confrontés, au début, à quelques réactions d'étonnement, de perplexité voire de crainte chez certains étudiants qui ne "voyaient pas très bien où ils allaient". Peu habitués à être renvoyés à leurs compétences, ils éprouvaient de la prudence à valoriser leurs propres savoirs et celui de leurs pairs. Ils avaient une tendance compréhensible, face à la complexité et la pluralité introduites par le dispositif, à rechercher plus de normativité, d'univocité, en demandant, par exemple, des recettes pour "gérer un conflit" ou en réclamant un point de vue expert. D'autres, heureusement surpris par le dispositif ou en ayant déjà une certaine expérience, s'en trouvaient d'emblée curieux, stimulés et confiants.

Comment cela s'est-il passé ? Prenons un exemple simple de mise en situation : soit une situation conflictuelle entre deux protagonistes à propos d'un accrochage de voiture et d'une facture impayée. Deux étudiants, A et B, se proposent à jouer les rôles des parties en conflit, M occupant la position de tiers. A estime juste que B, qui a embouti sa voiture à l'arrêt dans un parking, reconnaisse ses torts et paie enfin les dommages encourus. B, tout en reconnaissant ce qui s'est passé, s'emploie à ruser et manifestement juge opportun de laisser traîner la situation.

Dans la perspective pragmatique choisie, quel est le rôle de M ? On peut résumer son orientation ainsi : prendre au sérieux les justifications des personnes, susciter leur pluralité, suivre le déploiement des explications et examiner le sens de la justice qui s'y exprime.

M demande à chaque partie d'expliquer davantage sa position. Sa présence, comme tiers, induit pragmatiquement une exigence d'argumentation discursive. A s'explique : elle trouve inadmissible la position de B et est très choquée par son "sans-gêne": "il est grossier". B se dit déçu par la position de "faiblesse" de A : "elle est vraiment trop naïve, je ne payerai jamais".

Dans ce contexte, M n'est pas un expert en un "monde", il est un "opérateur" qui introduit de la complexité. Les autres étudiants, qui observent l'interaction, sont interpellés : que feraient-ils dans cette même situation ? Différentes lectures sont alors évoquées. Des questions sont posées à A et à B : pourquoi A ne se montre-t-elle pas plus agressive ? qu'est-ce que cette position de "faiblesse" de A et quelle importance a-t-elle pour B ?

La procédure mise en place sollicite la capacité à progressivement problématiser un monde à partir d'un autre. Pensons, a contrario, à ce que pourrait signifier le codage d'un tel conflit par un expert du droit. Un sens juridique serait imposé à une situation qui peut porter en elle de multiples connotations morales, psychologiques, sociales, économiques, émotionnelles. Du même coup, toute une série de dimensions auraient été évacuées de la scène de la résolution du conflit.

Dans notre dispositif, M comme tiers ne connaît pas plus les règles du jeu que les parties elles-mêmes. Il est important de le souligner car "s'il est mis en acte par un certain type d'intervention, ce savoir de ce non-savoir peut avoir une valeur critique". Une visée de notre dispositif est, en effet, qu'il puisse conduire à une déconstruction des dogmatisations des étudiants. Le coupler, par exemple, à une certaine socio-psychologie<sup>1</sup> du conflit qui suppose un monde plus "réel" que les autres, celui des émotions, des relations affectives, etc., lui ferait perdre sa valeur critique.

Tentons de restituer le détail de ce qui s'est passé entre nos deux protagonistes. A se rend progressivement compte que B n'est pas du tout sensible à ce qui lui paraît à elle juste et évident : une obligation d'ordre moral, un respect d'une parole donnée. B, quant à lui, semble au début un peu "amusé" par la naïveté de A. Pour lui, seule une position plus "forte" ou une obligation légale pourraient le contraindre "Quel manque d'éducation", pense l'une. "Quelle naïveté", dit l'autre. Lorsqu'on est "grand" dans un monde, on est "petit" dans un

<sup>1</sup> E. ENRIQUEZ, *Les figures du maître*, Paris, Arcantère Éditions, 1991, pp. 132-133.

autre. A est “petite” dans un monde de B et B est “petit” dans un monde de A.

A est d'accord pour constater la différence entre eux mais trouve qu'il serait “juste” que B se rallie à son point de vue. Sa voiture a été endommagée. Ils ont fait un constat d'accident à l'amiable, elle a fait confiance, B doit maintenant honorer sa parole. B n'estime pas avoir engagé sa parole. Il reconnaît les faits mais ne peut accepter les arguments moraux de A. Il s'agit pour lui d'une transaction “marchande”.

Enseignants et étudiants écoutent les points de vue de l'un et de l'autre, sans prendre parti, en posant des questions à chacun. Et si A se montrait plus agressive, obligerait-elle B en l'acculant ? B se sentira coincé, bien sûr, mais il s'en sortira en promettant de payer “demain”. Mais, paiera-t-il ? Non, il ne le fera pas.

Une certaine réflexivité s'installe. Cette naïveté qui lui est renvoyée, en présence de tiers, commence à troubler A. Ce qui dans son monde, est, avec une force d'évidence, vu comme “juste” pourrait donc être perçu autrement ? La position de B pourrait-elle être “juste” dans un monde différent du sien ? B tiendrait donc à ce qu'elle reconnaisse la légitimité de son point de vue ? Que des accords soient fondés principalement sur le devoir est difficile à accepter pour B. Au fond, il serait prêt à payer les frais de carrosserie. Une question est alors posée à B : qu'est-ce qui pourrait faciliter ce changement ? “Avoir un partenaire plus consistant”, répond-t-il. Qu'est-ce que c'est pour lui un partenaire plus consistant ? “C'est quelqu'un qui ne me fera pas perdre la face”, explicite-t-il. A est vraiment surprise, jamais elle n'avait jamais pensé ce qui était en train de se passer.

On voit donc poindre, dans cette scène, des références plus ou moins explicites, à la cité domestique, à la cité civique, à la cité marchande et enfin à la cité d'opinion.

La complexification de la situation ainsi obtenue permet de déplacer et de reformuler le problème qui ne pouvait trouver une solution tant qu'il restait rivé chez chacun à leur seul monde. Mais, cette déconstruction n'était en soi pas suffisante. Elle n'avait, en effet, de sens que si elle était accompagnée d'un processus de construction d'une situation nouvelle, actée comme la solution de la situation litigieuse. Ce qui fut, dans le cadre de cet exercice, petit à petit réalisé. Un compromis fut trouvé : B fut d'accord de payer les dégâts encourus à condition que ce ne soit pas directement à A, mais à une tierce

personne : le garagiste qui réparerait la voiture. A marqua également son accord sur cette proposition.

Le compromis exigeait que des concessions soient faites. Si A était satisfaite car sa voiture serait réparée, elle était vexée par le détour que prenait B. Quand à B, il devait payer mais il ne perdait pas la face.

A partir d'un exemple somme toute assez banal, l'interrogation sur le lien possible entre une coordination par le marché (opportunisme) ou une coordination par la confiance (devoir) fut une des questions centrales soulevées par cette mise en situation. Comme le soulignent Boltanski et Thévenot :

Les relations domestiques sont parfois insérées à l'intérieur d'une situation marchande, dans des figures de compromis. On prône alors le "beau geste" : "En affaires, un beau geste, c'est un acte que l'on fait en faveur de quelqu'un ou à sa demande, *pour que cette personne devienne votre obligé*". Ce glissement peut même conduire à critiquer un calcul marchand qui ôterait au geste son désintéressement : "J'ai eu affaire à des cadres qui semblaient tenir une comptabilité des services dus et donnés"<sup>1</sup>.

Nous avons tous, enseignants et étudiants, été étonnés de l'efficacité de la procédure. C'est la procédure qui fait la médiation.

Cet exemple permet de mettre en avant le dispositif qui a soutenu non seulement les moments de jeux de rôle mais l'ensemble du séminaire.

Un de nos rôles était certes de "tenir le cadre" et plusieurs fois au cours des journées, nous avons échangé avec les étudiants à propos de ce dispositif d'apprentissage, qui distribuait rôles et places différemment.

Les étudiants s'apercevaient progressivement qu'ils n'étaient plus uniquement là pour "recevoir" un savoir expert mais que de multiples savoirs étaient sollicités, que leurs savoirs "profanes" avaient droit de cité. Ils firent l'expérience d'un dispositif où le savoir partagé n'est pas prédonné. Le savoir pouvait être produit, en situation, par tous les acteurs concernés, en assemblant des savoirs hétéroclites, en les composant et en les reformulant.

<sup>1</sup> L. BOLTANSKI et L. THÉVENOT, *op. cit.* pp. 379-380.

En contrepartie, ils recevaient une part (du poids) de la responsabilité de l'issue du séminaire. Plus question de s'en remettre totalement aux enseignants, ils avaient eux aussi leur rôle à jouer dans ce dispositif, un rôle actif. Le passage d'une logique de transmission des connaissances à une logique de médiation des savoirs avait donc des implications au niveau de l'échange et modifiait la constitution des règles du jeu. Évidemment, ce processus ne valait pas uniquement pour les étudiants. De notre côté, il fallait aussi, en tant que professeur et assistant(s), accepter de perdre une certaine maîtrise de la situation. Nous l'avons ressenti fortement lorsque le groupe connu un "passage à vide". A un moment, plusieurs, y compris dans le rang de ceux qui encadraient le séminaire, ont eu l'impression d'être perdus. Le fil conducteur échappait et plus personne ne semblait s'y retrouver. Après ce court moment qui nous parut long, une espèce de déclic semble s'être opéré au sein du groupe, comme si nous avions collectivement éprouvé la force de la procédure et compris l'intérêt et la pertinence possible du travail. Une certaine joie surgit.

Ce dispositif pose donc la question du rôle et de la place de l'enseignant (professeur et assistant) et de l'apprenant, qui doivent être repensés par rapport au modèle traditionnel.

Tentons de voir dans quelle mesure il est possible d'envisager cette évolution en la confrontant à la thèse de la remise en question d'une norme transcendantale définie a priori s'appliquant à une situation, au profit d'une norme co-construite *in situ*.

Rappelons brièvement les rôles et places traditionnels de l'enseignant et de l'apprenant dans un système universitaire classique, –ce qui semblait correspondre aux attentes initiales des étudiants–, pour faire apparaître les modalités qu'elles prennent dans le cadre de notre séminaire, par différenciation.

Dans le système universitaire, le professeur occupe une position d'autorité du fait de sa position et de son savoir, il constitue pour les étudiants un expert dans la discipline qu'il leur enseigne et son savoir peut de ce fait difficilement être remis en question. Cet ensemble de représentations et d'attentes pourrait être considéré comme une règle générale, définie a priori, censée s'appliquer à toute la variété des situations pratiques d'apprentissage universitaires.

Si tel est le cas, nous pourrions poser l'hypothèse suivante. Comme cette règle, ou du moins quelques-uns de ses éléments consti-

tutifs, connaissent actuellement des remises en question<sup>1</sup> et qu'elle n'était pas en adéquation avec l'objet du séminaire, il a fallu en élaborer une nouvelle, ensemble.

Les enseignants ne sont plus, dans ce contexte, en position d'experts. Le rôle d'enseignant évolue alors vers celui de tuteur, de médiateur, de garant d'un dispositif, d'une procédure et d'un fil conducteur. Il nous semble que ce genre de dispositif, qui se généralise, pose de nombreuses questions dont celle de ce qui différencie alors la position du professeur et celle de l'assistant.

Du point de vue du rôle de l'étudiant, les attentes évoluent aussi puisque ce dispositif nécessite une plus grande implication dans le processus, -si cette procédure offre beaucoup de libertés, elle contraint aussi. De plus, s'engager dans un *design* d'enseignement qui diffère sensiblement de ce à quoi ils sont habitués implique aussi pour les étudiants de faire confiance aux enseignants, d'accepter de s'engager à leurs côtés sur un chemin parfois sinueux, dont l'itinéraire peut paraître incertain au départ et dont l'issue dépend aussi en partie de celui qui s'y aventure. Cela signifie donc aussi pour eux accepter de perdre quelque chose : la sécurité, l'assurance qu'on s'occupe de tout pour eux.

Certaines règles de fonctionnement du dispositif d'apprentissage ne sont plus déterminées *ex ante*, elles sont construites *in situ* par les participants et laissent une place à l'invention d'une manière de fonctionner ensemble en fonction de la situation, des caractéristiques de chacun et du contexte. Comment chacun vivra-t-il cette part limitée d'indétermination ? Cela pourrait peut-être expliquer le sentiment d'insécurité manifesté par certains étudiants et certains enseignants.

Enfin, nous avons dit que le professeur n'occupait plus la même position d'autorité, mais plutôt une place de garant du processus. Le corollaire de cette diminution de l'importance du contrôle vertical est une latéralisation de celui-ci, c'est-à-dire que les pairs (les étudiants) le prennent, pour partie, en charge. Par exemple, dans les dispositifs de table ronde, où chacun est invité à exprimer son point de vue, si une idée farfelue ou fortement critiquable est avancée par un étudiant, nous avons pu constater à plusieurs reprises qu'il est rare qu'un de ses condisciples ne le lui fasse pas savoir.

---

<sup>1</sup> Remise en question de la position d'autorité de l'expert, et de son savoir, celui-ci étant de plus en plus souvent amené à argumenter à la demande de ses pairs mais aussi de tout un chacun.

Il y a donc une part de “régulation autonome” et une “régulation de contrôle” subsiste également, pour reprendre les termes de Reynaud. Cette dernière fixe les limites de ce qui est négociable.

La manière dont les modalités de l'évaluation finale de ce cours ont été fixées nous semble mettre en avant ces deux aspects de la régulation. À la fin du séminaire, l'expérience vécue en commun a été resituée dans son cadre institutionnel, en l'occurrence un cours universitaire devant être sanctionné par une cote. Se posait donc la question des modalités d'évaluation. Pourquoi les modalités viendraient-elles unilatéralement des enseignants ? Une proposition avait été faite par les enseignants avant le séminaire, elle fut renvoyée aux étudiants en leur demandant comment ils envisageaient la chose, s'ils avaient des suggestions. L'argument du “travail accompli” par l'ensemble du groupe a alors été avancé. Ayant bien compris l'idée du dispositif que nous avons cherché à mettre en place, ils ont argumenté que c'était grâce à l'investissement de chacun d'entre eux que le séminaire avait été rendu possible. La conséquence logique qu'ils en tiraient était que tout le monde devait alors avoir réussi et avoir les mêmes points. Nous n'avons pas pensé à cette reconnaissance du travail collectif accompli, mais cela nous paru très pertinent d'inclure cette dimension dans les critères d'évaluation. Après réflexion, nous avons délimité une limite du négociable. Si nous étions d'accord pour reconnaître le travail collectif réalisé, nous souhaitions à celui-ci un complément personnel. Dans une négociation avec les étudiants, nous sommes alors parvenus à un accord. Ils étaient d'accord avec l'idée d'un travail personnel, mais, nous dirent-ils, en continuité avec la dynamique d'échange présente tout au long du processus, pourquoi ne pas organiser une séance de “restitution” à l'ensemble du groupe du fruit des travaux personnels sous forme d'un débat entre tous les étudiants ? Il fut alors convenu que l'ensemble des travaux serait adressé non seulement aux enseignants mais aussi à chacun des participants quelque temps avant la rencontre. L'appropriation des travaux écrits de chacun par chacun donnerait lieu, lors d'une dernière séance, à échanges et discussions.

En mettant en place un dispositif pragmatique d'apprentissage, nous avons donc tenté de réfléchir la médiation, c'est-à-dire “de prendre en compte les éléments de l'environnement cognitif (au sens large du terme) comme milieu potentiel de développement des



compétences, des savoirs, des savoir-faire”<sup>1</sup>. Nous avons montré que cette manière de travailler implique une certaine plasticité, pour gérer la part d’incertitude inhérente à ce processus, puisqu’elle prend appui sur les compétences et les savoirs des étudiants, qui constituent *a priori* une inconnue et laisse une place importante à la régulation autonome. Nous avons également témoigné du fait que ceux qui acceptent de s’engager dans le processus, une fois qu’ils en ont fait l’expérience, sont, en général, très satisfaits, mesurant le cheminement collectif et l’apprentissage réalisé (aussi bien dans le “camp” des étudiants que des enseignants).

Le dispositif mis en place et la réflexion dont il s’assortit nous semblent en outre présenter des similitudes avec d’autres initiatives qui émergent actuellement. Ils peuvent donc s’inscrire dans un courant plus global dont participent également les forums hybrides<sup>2</sup>. En effet, tous deux questionnent la césure entre savoirs experts et savoirs ordinaires. Dans le cas des forums hybrides, le pari est fait de soutenir que, sur des sujets à forte composante scientifique ou technique, qui constituent des enjeux pour la société, comme les O.G.M. ou la gestion des déchets nucléaires, des savoirs d’experts, hautement formalisés, peuvent être avantageusement complétés et enrichis par des réflexions et des échanges avec des citoyens ordinaires, –dotés de compétences et de savoirs ordinaires–, qui ont décidé de se pencher sur la question. Ce genre d’initiative tend donc à montrer qu’il est aussi possible de mettre en place des dispositifs de médiation, qui permettent de faire dialoguer des savoirs, non seulement dans des matières d’essence plus sociale, comme la gestion des conflits, mais aussi dans des champs très pointus et scientifiques.

Nous avons vu qu’un des mérites de l’ouvrage de Boltanski et Thévenot est de problématiser un certain nombre de distinctions et d’oppositions traditionnelles au sein des sciences sociales et entre les sciences sociales. Parmi ces oppositions, il y a celle de la frontière entre les compétences de l’homme ordinaire et celle de l’expert. La voie frayée par ces auteurs ouvre des perspectives insoupçonnées dans de nombreux domaines épistémologiques et dans des secteurs entiers de la recherche en sciences sociales. Du point de vue de ce qui nous

---

<sup>1</sup> A. BERTEN, “Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie”, *Hermès*, n° 25, 1999, p. 41.

<sup>2</sup> M. CALLON, P. LASCOUMES et Y. BARTHE, *op. cit.*

concerne ici –une réflexion sur l’articulation des savoirs formels et informels–, on peut déjà apercevoir des pistes dont la fécondité doit continuer à être mise à l’épreuve, mais qui semblent prometteuses. Elle nous permet de penser un usage critique non seulement de la médiation mais aussi de dispositifs d’apprentissage, dans une perspective de coopération.