

INTRODUCTION

Théories de l'action et éducation

Jean-Michel Baudouin & Janette Friedrich

Dans le champ des sciences humaines et sociales ainsi qu'en philosophie, on observe un regain très vif des discussions portant sur les théories de l'action. Le concept de l'action et les rationalités qui s'y développent ou en rendent compte font ainsi l'objet d'analyses renouvelées, qui se prolongent aussi bien au plan de l'enquête empirique qu'au plan du débat épistémologique.

L'objectif de ce volume est de proposer d'une part un repérage portant sur ces travaux, les controverses qui les animent et les propositions théoriques qui les caractérisent, et d'autre part sur leurs correspondances ou recoupements dans le domaine des sciences de l'éducation. Une telle orientation conduit à expliciter les caractéristiques des travaux propres aux sciences de l'éducation concernant le concept de l'action, et à repérer leurs articulations possibles au mouvement théorique plus général. Le but d'une telle mise en dialogue est double : d'un côté, nous tentons de trouver des passerelles possibles entre les différents « mondes du discours » sur l'action qui semblent à première vue spécifiques et propres à chaque discipline. D'un autre côté, nous proposons de repérer des éléments qui pourraient être fructueux pour les discussions sur l'action tenues en sciences de l'éducation.

LES THÉORIES DE L'ACTION : DIVERSITÉ THÉORIQUE ET ORIENTATIONS COMMUNES

Les théories de l'action présentent une configuration intellectuelle particulière, en tant qu'elles ne se donnent pas à saisir comme une école de pensée ou un paradigme unifié, comme par exemple ce fut le cas à l'évidence

pour le structuralisme dans le champ des sciences humaines et sociales. La physionomie actuelle des théories de l'action provient en effet du travail de multiples équipes de recherche et de laboratoires œuvrant sur des terrains hétérogènes, travail en outre marqué par de nombreuses initiatives individuelles et des rencontres heureuses mais aléatoires, travail qui n'est finalement saisissable que dans l'après-coup d'une forme d'enquête à la fois intellectuelle, institutionnelle et biographique, qu'invente en un genre nouveau le travail d'analyse de Dosse (1995).

Nous ne disposons donc pas d'une sorte de *Traité des théories de l'action* contemporaines rassemblant d'une manière systématique les thèses en présence. Pourtant le caractère pluriel des théories de l'action n'empêche nullement quelques orientations communes fortes. Parmi celles-ci, il convient de relever en tout premier lieu une attention soutenue à la dimension explicite et réfléchie de l'action (Gauchet, 1988), aux justifications exhibées par les acteurs pour rendre compte de leur agir (Boltanski et Thévenot, 1991), ou à la part d'auto-interprétation qui traverse le faire et son dire (Bruner, 1991). L'approche scientifique ne procède plus ici par disqualification radicale du sens commun, qui devient finalement l'indépassable objet et l'énigme primordiale. Dans une telle perspective, les compétences cognitives se distribuent d'une manière plus large sur les acteurs, sans qu'une telle conception constitue un retour à des formes précritiques de la connaissance (comprendre pourquoi les gens se trompent fait partie du champ), encore moins un retour à la promotion récurrente d'un sujet omnipotent et omniscient, ni non plus à la disqualification symétrique des expertises et des savoirs savants. Le défi pour les sciences humaines et sociales, dès lors qu'elles se saisissent de l'action, réside dans l'analyse de sa constitution propre, où l'on reconnaît aux sujets une capacité de connaître et d'interpréter les situations et les interactions, sans pour autant renoncer à une posture scientifique distanciée, procédant par confrontation et accumulation (voir par exemple Rastier, 2001).

LES FILIATIONS PROPRES AUX THÉORIES ACTUELLES DE L'ACTION

Dans tous les cas, les travaux sur l'action sont marqués par des discussions entre philosophie et sciences humaines et sociales. La pensée philosophique sur l'action, développée notamment dans la deuxième moitié du XX^e siècle, sert souvent de ressource et de point de référence pour un grand nombre de propositions à caractère épistémologique et méthodologique faites dans les sciences humaines et sociales. Il ne s'agit cependant pas d'un applicationnisme unilatéral. Les contributions des chercheurs en sciences de l'éducation choisies pour ce volume montrent que les emprunts réalistes et les références retenues s'insèrent toujours dans une problématique

bien spécifique et propre à la discipline. En conséquence, les concepts philosophiques sollicités sont confrontés à une démarche de recherche et des données qui les transposent et les reconstruisent dans un tout autre contexte.

Une analyse des rapports entre philosophie et sciences humaines et sociales dans la discussion sur l'action permet le repérage de filiations traversant les théories de l'action contemporaines, et qui en constituent l'arrière-plan théorique. Nous allons donc prendre le risque, avec la modestie qui convient pour ce genre d'entreprise, de distinguer quatre filiations ou rameaux caractéristiques pour les théories philosophiques de l'action élaborées au XX^e siècle, lesquels se trouvent sollicités d'une manière ou d'une autre dans les différentes contributions de ce volume.

La sémantique de l'action

Il y a tout d'abord une filiation « conceptuelle » ou grammaticale, repérée sous le terme de sémantique de l'action et qui renvoie aux travaux du Wittgenstein des *Investigations philosophiques* (1961) et à ceux d'Anscombe (1957) : cette filiation *fonde en raison une distinction entre mouvement et action* qui connaîtra une fortune essentielle. Elle légitime que l'action fasse l'objet d'un travail d'interprétation non réductible au principe de causalité prévalant dans l'explication des événements naturels. Cette filiation concourt ainsi à sa manière à l'autonomie d'un objet théorique, celui de l'action, avec son épaisseur sémantique et culturelle, qui le distingue très nettement du comportement propre à l'approche behavioriste. Von Wright (1971) résume ce caractère double de l'action humaine, que l'on peut décrire comme événement en tant que système clos de comportement, et comme intervention intentionnelle : on retrouve ainsi selon l'auteur la dichotomie des méthodes utilisées en sciences de la nature et en sciences humaines.

La sémantique de l'action fournit les catégories sans lesquelles on ne peut donner à l'action son véritable sens d'action, qui en fait autre chose qu'un événement survenant dans la nature. Évoquer des actions, c'est évoquer nécessairement des intentions, des buts, des raisons d'agir, des motifs, des agents, des responsabilités. Du point de vue de cette filiation, l'analyse des propriétés sémantiques du langage de l'action permet d'objectiver le sens de l'action (Ricœur, 1977). La pensée de Wittgenstein en est posée à l'origine grâce à l'élaboration du concept de *jeu de langage*. Ce concept introduit une réhabilitation de l'usage et de ses contextes d'effectuation. Il fournit le point de départ du deuxième rameau, la théorie des actes de langage, et contribue d'une manière décisive à l'édification d'un paradigme communicationnel.

La pragmatique et la théorie des actes de langage

La théorie des actes de langage, définie par Austin (1970) et systématisée par Searle (1969), connaîtra un destin riche, notamment dans la philosophie de Habermas (1987). Elle repose sur une conception de la communication comme accomplissement de certains types d'acte, qui feront l'objet d'une description systématique. Austin montre ainsi qu'entre le langage et le monde, il existe non seulement d'autres relations que celles de la seule description, mais des actes qui ne sont possibles que par l'institution du langage. La promesse constitue sans doute la figure emblématique des actes de langage et du tournant pragmatique. Inobservable au microscope ou au télescope, elle constitue une réalité sémiotique et actionnelle qui interroge les rapports traditionnellement supposés entre discours et action.

En commun aux deux filiations ici esquissées apparaît une réhabilitation de la référence, permise par le passage de la langue au discours, référence que le structuralisme linguistique ne permettait pas de penser, excluant ainsi une analyse des multiples rapports entre action et discours.

L'intentionnalité

Le troisième rameau des théories de l'action, se réfère à la phénoménologie d'Husserl, en ce sens qu'aux yeux de Ricœur elle thématise véritablement ce que la philosophie du langage ordinaire (la sémantique de l'action) tente de réaliser quelques décennies plus tard : « ce déplacement de la thèse du monde naturel vers la thèse du sens du monde », appréhendable selon les catégories de l'expérience personnelle et du monde vécu. La question de l'intentionnalité y est centrale. Les travaux de Petit (1991) montrent combien « une théorie de l'action qui voudrait se détourner complètement du thème intentionnel, manquerait l'action dans une dimension essentielle de sa signification » (p. 348). On observe chez Pharo (1993) un crédit de même nature, alors situé dans la perspective de dégager les « structures générales du monde de la vie », qui permettent de regarder de près « comment l'action se structure elle-même, par le fait qu'elle se mène suivant des formes communes de compréhensibilité, lesquelles sans doute sont culturelles, ce qui pourtant ne les empêche pas de relever de structures beaucoup plus universelles et générales de la compréhension pratique » (p. 54).

Autour des concepts de l'intentionnalité et du monde vécu, se produit une rencontre de traditions réflexives différentes qui se sont longtemps développées dans une forte ignorance mutuelle. Un dialogue se construit entre la philosophie analytique anglo-saxonne et une philosophie plus continentale à caractère phénoménologique. Animé par Habermas et Ricœur, ce dialogue est souvent conduit dans une discussion étroite avec les

sciences humaines et sociales. Ce troisième rameau trouve un partenaire critique dans la théorie de l'agir communicationnel.

L'agir communicationnel

Le modèle téléologique de l'action propre aux sciences économiques et sociales se trouve dans la pensée d'Habermas enrichi par la constitution d'un nouveau paradigme, celui des actions orientées sur l'inter-compréhension et la coordination des actions. Le concept d'« agir communicationnel » est une réponse au fonctionnalisme de Parsons et au systématisme de Luhmann. Par le jeu de prétentions respectives à la validité, l'agir communicationnel est alors pensé comme principe de discernement de trois sphères d'évaluation de l'action : l'agir téléologique, centré sur un but, propre au monde objectif et fondé sur des critères de vérité et d'efficacité ; l'agir régulé par des normes, propre au monde social, fondé sur des critères de justesse et de légitimité ; l'agir dramaturgique, propre au monde subjectif, fondé sur des critères d'authenticité et de véricité. Cette proposition théorique est à l'origine de nombreuses recherches, élaborées notamment dans le monde francophone, où les processus de coordinations des actions et les évaluations qui les accompagnent sont mis au premier plan (voir par exemple Boltanski et Thévenot, 1991).

Sémantique de l'action, pragmatique des actes de discours, intentionnalité, agir communicationnel : l'esquisse de filiations des théories de l'action en philosophie tentée ici invite donc à prendre en compte deux dimensions majeures : le langagier (ou le discursif, le communicationnel) et l'intentionnel, posées au principe même de l'intérêt théorique porté à l'action.

THÉORIES DE L'ACTION ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Il est important de mentionner que ce n'est pas le concept de l'action mais la catégorie de la pratique qui a toujours été très investie par les sciences de l'éducation. La situation est paradoxale. En effet, les multiples déterminations du champ pratique à l'œuvre dans les démarches éducatives et leurs traitements didactiques et pédagogiques ont toujours retenu l'attention des chercheurs, et ont suscité de multiples analyses qui définissent une forte sensibilité des sciences de l'éducation sur ce thème, et lui confèrent – la formulation est sans doute trop forte – une sorte d'« expertise » annonciatrice des questions centrales qui sont abordées sous l'égide des théories de l'action (en particulier les multiples déterminations et décalages marquant

le passage entre intention et cours d'action). Charlot (1995, p. 24) souligne que l'éducation, en tant qu'objet des sciences de l'éducation, « peut être analysée comme une *action intentionnelle* (c'est l'auteur qui souligne) exercée sur autrui pour l'amener à être ce qu'il doit être [...] ». L'action et plus largement la catégorie des pratiques sont donc omniprésentes dans le champ des sciences de l'éducation. Mais, dans le même temps, les réflexions sur les pratiques éducatives se sont développées dans une forte autonomie vis-à-vis des discussions propres aux théories de l'action. Les raisons restent à analyser, mais nous aimerions brièvement mentionner quelques aspects du traitement de la dimension de l'action dans les sciences de l'éducation qui s'avèrent selon nous propres à cette discipline, et qui témoignent d'un intérêt naissant de plus en plus affiché des sciences de l'éducation pour les théories de l'action.

Multidisciplinarité

Comme chacun sait, les sciences de l'éducation abritent différentes disciplines ou approches en voie de disciplinarisation (Hofstetter et Schneuwly, 1999), permettant la coexistence effective de nombreuses constructions spécifiques de l'objet (selon que l'on en privilégie la constitution psychologique ou sociologique, historique ou philosophique) et en établissant une sorte de principe-passerelle entre elles, par la sollicitation du fait éducatif comme thème commun (Charlot, idem). Les sciences de l'éducation ont permis également l'émergence de disciplines propres à son champ, comme par exemple les didactiques disciplinaires, ou le développement de problématiques spécifiques comme celle du rapport au savoir. Au final et *de facto*, le champ pratique en éducation est ainsi positionné comme relevant d'une approche multidisciplinaire, champ pratique dont on espère une meilleure intelligence par sommation de savoirs différenciés mais estimés complémentaires. Dans cette perspective, les actions font l'objet d'approches diversifiées, liées à la multiplicité des approches disciplinaires, ce qui ne favorise pas la constitution d'un corps d'hypothèses communes.

Action et philosophie de l'éducation

La philosophie de l'éducation (voir pour un panorama récent Houssaye, 1999), en particulier les travaux de Charbonnel (1993) et de Hameline (1986, 2000), a contribué également à problématiser l'action comme enjeu majeur. En remettant au premier plan les dimensions rhétoriques des sciences de l'éducation naissantes (fin XIX^e, début XX^e) et en analysant systématiquement les usages et les glissements métaphoriques de ses discours scientifiques d'alors, elle a permis de débusquer la praxéologie masquée qui

orientait l'observation « neutre » du fait éducatif, où l'énoncé descriptif ne se dégageait pas nécessairement de l'incitation prescriptive. Observons qu'aujourd'hui les prolongements pragmatiques possibles de la recherche éducative la traversent en permanence, car les orientations théoriques conduisent souvent à des préconisations effectives dans le champ pratique, lequel est aussi un espace public où des points de vue antagonistes s'affrontent sur les moyens, les méthodes et les finalités du bien commun que représente l'éducation (voir Bronckart dans ce volume).

Action et champ scolaire

La prise en compte du champ pratique est également observable dans les dispositifs de formation des enseignants et des formateurs d'adultes. Dans le champ scolaire, les innovations portant sur les démarches de formation se caractérisent par une forte centration sur l'analyse réflexive de l'activité des enseignants (Schön, 1983 ; Altet, 1994 et Perrenoud, 1996). Plus largement, qu'il s'agisse des travaux didactiques portant sur l'enseignement des langues premières ou secondes ou des mathématiques, les recherches privilégient l'analyse des situations et portent sur l'activité des enseignants (Brousseau, 1996 ; Brun, Conne, Floris & Schubauer-Leoni, 1998 ; Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly, & Thévenaz, 1999 ; Goigoux, 1997 ; Sensevy, 1998) ou l'étude systématique des interactions en classe (Edmonson, 1995 ; Halté, 1999).

Observons qu'avec l'intérêt confirmé des chercheurs pour ce qui se passe en salle de classe, un nouvel objet de recherche commence à émerger. Le regard, fixé jusqu'ici sur l'élève et la manière dont le savoir est enseigné et appris, se tourne également vers l'analyse systématique de l'action effective du professeur. Pour mener les analyses empiriques du travail des enseignants en classe, l'élaboration d'un modèle de l'action éducative et formative paraît de plus en plus indispensable. Ce volume propose trois approches de cette dimension des recherches actuelles (Chatel, Rickenmann et Sensevy).

Action et formation des adultes

Dans le champ de la formation des adultes, l'analyse des pratiques (Lesne, 1984) et les démarches de recherche-action (Desroches, 1991) ont concouru à la prise en compte du champ pratique comme dimension déterminante de la recherche. Celles-ci se développent également en lien avec la professionnalisation de certaines filières universitaires et rencontrent le projet d'institutions de formation professionnelle de susciter un processus de

reconnaissance de leurs compétences en matière de recherche (champs du travail social, de la santé et de l'enseignement en particulier). Ces pratiques permettent la décantation progressive de débats sur les rapports entre recherche et champ pratique (Barbier, Chaix & Demailly, 1994 ; Barbier dans ce volume) et sont à l'origine de dispositifs de formation de longue durée destinés à des praticiens ou professionnels insérés, dispositifs intégralement définis par l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation d'un projet de recherche. Les caractéristiques de la recherche-action ont favorisé ainsi une réévaluation très sensible des savoirs de la pratique et de leur constitution particulière.

Ces orientations sont aujourd'hui enrichies par les analyses cliniques portant sur le travail et l'approfondissement de la distinction désormais classique léguée par l'ergonomie de langue française entre travail prescrit et travail réel. Une connaissance de l'action, non pas uniquement à partir de sa décomposition et sa modélisation, mais à partir de l'analyse de l'activité en cours oriente de nombreuses recherches. Les formes d'investissements subjectifs dans l'action sont mieux repérées et conduisent à formuler ce qui dans l'organisation du travail permet ou empêche des développements et des transformations du sujet (Clot, 1999 ; Schwartz, 2000). L'ensemble de ces travaux conduit à de nouvelles propositions concernant les rapports entre savoirs ordinaires et savoirs savants, concepts quotidiens et concepts scientifiques (Barbier, 1997 ; Clot, 1998), et à reconnaître mieux les spécificités de l'intelligence au travail ou de la formation des compétences (Jobert, 1999). Des méthodologies spécifiques émergent progressivement (voir Clot dans ce volume). On explore ainsi des formes renouvelées de partenariat resserré entre chercheurs et praticiens permettant d'honorer l'intelligibilité des dynamiques propres aux contextes d'action et aux logiques d'acteur qui les traversent et les configurent.

Théories de l'action et recherche en éducation

Dans tous les cas, les sciences de l'éducation nécessitent une théorie de l'action privilégiant l'intervention selon deux perspectives. D'une part celle de la recherche, qui s'attache à décrire et à analyser les accomplissements réels des actions des enseignants, des formateurs et des « apprenants » jeunes ou adultes ; d'autre part celle du formateur ou de l'enseignant, qui tente de transformer l'action en objet de formation. Dans ce volume, les deux aspects sont présents : le premier à travers les analyses de Sensevy, Chatel, Rickenmann, Clot ; le deuxième explicité par les recherches intégrées à la formation que Schurmans et Baudouin rapportent. Ces tentatives d'expérimenter et d'instaurer une théorie de l'action issue de la confrontation continue avec le champ pratique de l'éducation sont soutenues par une enquête sur le concept d'action réalisée par des chercheurs de différentes

provenances (philosophes, sociologues et chercheurs en sciences de l'éducation) qui constitue l'ensemble de la première partie du volume. Le but de cette enquête n'est pas de donner un aperçu exhaustif des exploitations théoriques portant sur l'action. Les contributions réunies présentent néanmoins une caractéristique commune. Elles s'intéressent aux limites du modèle de l'agir rationnel omniprésent et d'une certaine manière privilégié au sein des sciences humaines et sociales. Elles tentent de dégager les propriétés constitutives de l'action qui ne sont pas saisissables par ce modèle, sans renoncer au projet de faire de l'action un objet d'investigation scientifique, aussi bien sur le plan théorique qu'empirique. C'est dans cette perspective que nous proposons au lecteur de suivre le débat qui se noue dans ce volume entre les approches génériques et éducatives de l'action.

Présentation de l'ouvrage

Dans l'histoire des théories de l'action, le concept de rationalité a joué un rôle de premier plan concernant les constructions des typologies de l'action, comme chez Weber par exemple. Le modèle de l'action rationnelle ou encore de l'action téléologique, héritée de la pensée économique du XIX^e siècle définit un sujet agissant en fonction d'un but clairement identifié et aménageant une situation et des moyens permettant la réalisation de son projet. Ce modèle présente donc une articulation forte entre moyens et finalités et prétend saisir les constituants pertinents et décisifs de l'action, en particulier au plan de sa description et de son interprétation : rendre compte de manière adéquate d'une action, c'est restituer sa finalité et la cohérence des moyens mis en œuvre. Joas montre dans ce volume les limites empiriques et théoriques de ce modèle, en dégageant les présupposés implicites qui en sont partie intégrante. Le premier présupposé tient à la prééminence dévolue au concept de but dans l'identification des composantes pertinentes de l'agir. Joas montre, en s'appuyant sur une riche recension philosophique, que de nombreux types d'action échappent à cette orientation (aussi bien les gestes de routine, l'agir chargé de sens, l'action créatrice, ou l'acte nourri d'une réflexion existentielle). Le deuxième présupposé implicite du modèle téléologique tient au postulat non thématisé que les sujets en action exercent un contrôle sur leur corps, présupposé qui écarte de manière discutable une série notoire d'actions humaines. Le troisième présupposé est celui d'un sujet autonome et défini par une constance identitaire par rapport à ses semblables et à son environnement, présupposé qui n'intègre pas les variations et développements qui peuvent affecter cette autonomie, et par conséquent les contenus mêmes de l'agir. Cette critique du modèle téléologique n'est pas à comprendre comme une destitution des concepts de fin et des moyens dans l'approche de l'action, mais comme une limite majeure apportée à leur prétention de *désigner la*

totalité de ce qui importe dans la compréhension de l'action. En premier lieu, parce que fins et moyens peuvent évoluer considérablement dans le cours même de l'agir au point d'être métamorphosés : ce processus n'est en rien une dimension marginale et triviale de l'objet, mais une propriété inaperçue par le modèle rationnel. En second lieu, parce que ce processus tient aux caractéristiques de l'action effective, dont la réalisation excède, déborde ou infléchit le projet initial, aussi bien par la gestion des imprévus, le renoncement à des possibles qui néanmoins peuvent perdurer au-delà du réalisé (voir Clot dans ce volume) ou le surgissement de nouveaux motifs dans l'inhérence même de l'action en cours. Ces décalages et changements ne sont pas à prendre comme des « anomalies » curieuses de l'objet, mais au contraire comme des propriétés constitutives de celui-ci et que Joas ressaisit en terme de *créativité* de l'agir. Cette créativité n'est pas à entendre dans l'ordre d'une revendication esthétisante et spontanée interne à l'action, manière moderne de la « réenchanter ». Elle est plutôt l'effort de cerner la part *énigmatique* de l'action dès lors que l'on souhaite la constituer comme objet d'étude.

De Jonckheere, dans une orientation comparable, montre combien l'expérience du travail social conduit à une critique de l'action téléologique et entreprend de décrire, en s'appuyant sur l'œuvre du philosophe Whitehead, un modèle de substitution. Ce modèle prend la forme d'une grammaire définissant les éléments constitutifs de l'action, et dont le concept le plus novateur, parmi ceux présentés, est certainement celui de « préhension », en tant qu'il désigne aussi bien les rapports de saisie réciproque et leurs modalités entre sujet et milieu, que les relations entre savoirs et sujet décantées par l'histoire de ce dernier et affectant ses formes d'action (à comparer avec les processus sur-jacents analysés par Sensevy dans ce volume). De Jonckheere indique la portée du modèle ainsi construit en proposant sur sa base une lecture du *Moby Dick* de Melville et une analyse d'une consultation thérapeutique enregistrée dans une institution sociale. La grammaire de Whitehead présente alors l'intérêt de susciter une intelligibilité plus grande de l'action advenue et non pas une analyse procédant par écart vis-à-vis du schéma prévu.

Friedrich propose une analyse de deux dimensions « énigmatiques » de l'action dès lors que l'on souhaite en faire un objet scientifique : il s'agit des caractéristiques d'une part de l'intentionnalité et d'autre part de l'action saisie dans son effectuation processuelle. La première discussion présente le caractère crucial de l'intentionnalité dans la compréhension de l'action. La prise en compte de l'intention convoque les registres de la signification dont elle est redevable, mais laisse entier le problème de l'insertion de ce composant sémantique (l'intention, les motifs et les buts) dans l'ordre physique de l'action. On retrouve ici le débat récurrent entre approche compréhensive, de type herméneutique, et approche explicative

propre aux sciences de la nature. Si l'intention est une dimension constitutive de l'action, dans quelle forme de vérité est-elle attestable et quelles sont ses modalités d'insertion dans l'action, puisque l'intention ne se donne pas à voir directement, mais semble toujours relever d'une enquête interprétative ? Friedrich expose la régulation opérée par Habermas de ce problème et qui repose sur l'hypothèse de deux types d'action disposant des rationalités différenciées, correspondants à deux types de monde : le monde objectif des interventions, orienté par la recherche d'efficacité, et le monde intersubjectif des actions langagières, orienté par la recherche d'entente (voir chez Bronckart dans ce volume la distinction entre *actions premières* et *actions secondes*). En faisant référence aux travaux de Schütz, Friedrich propose de compléter cette régulation par une analyse plus détaillée de la dimension temporelle de l'action et des aspects à retenir dès lors qu'on la considère comme un procès. En discutant le repérage des types de fins à l'œuvre dans l'agir, en terme de *motifs en vue de* (qui relèvent de l'agent), et de *motifs parce que* (qui ne sont accessibles qu'*a posteriori*, et par objectivation) proposé par Schütz, Friedrich s'attache au thème de l'agentivité du sujet, définie comme sa capacité à entrer en action et à maintenir celle-ci, et elle souligne le lien inséparable de l'action et du devenir du sujet. Dans cette perspective, c'est la confrontation permanente du sujet à son propre devenir qui fait advenir l'action, en des formes labiles correspondant aux évolutions mêmes du sujet et de son cours de vie. Ce thème de la temporalité comme dimension constitutive de l'action et de ses effets pour les sujets traverse de nombreuses contributions de ce volume, en termes de *potentialités non réalisées* chez Clot, de *matrice pragmatique* chez Sensevy et Rickenmann, de *formation de la personne* chez Bronckart, des *formes narrativisées du distal* chez Baudouin.

La même action peut relever de descriptions différentes voire antagonistes. Sa prise en compte pose le problème général du conflit des interprétations. Pharo partage cette orientation considérant l'action depuis ses propriétés inhérentes et montre qu'elle relève de procédures logiques communes qui permettent de rechercher et d'objectiver son sens propre. Ce thème de l'objectivité du sens est traité dans le style de la philosophie analytique et de la sémantique de l'action, et s'ouvre aux dimensions intersubjectives. La théorie des actes civils élaborée par Pharo repose sur l'analyse d'actions qui intègrent dans leur accomplissement la perspective d'une deuxième personne en sachant de quelle façon cette action sera comprise par elle. L'acte intègre donc à son effectuation l'interprétation qu'autrui s'en fait. Cette interprétation relève d'une logique dont les constituants sont discernables dans la langue, et dont le sens est supposé identique dans la plupart des communautés linguistiques, et partagé par les membres, d'où la dimension *civile* de la théorie proposée. L'analyse des formes logiques de l'acte permet une autonomisation de l'action et de son auteur, qui peut se distancer de celle-ci et en analyser la pertinence ou l'inadéquation par

rapport à sa propre intention. Les prolongements d'une telle orientation peuvent être mises en lien avec certains concepts explorés par la didactique des disciplines, en particulier ceux de *contrat didactique* (système d'attentes respectives entre enseignants et « apprenants » dont on peut tenter de repérer le palier logique sous-jacent aux actions accomplies) et d'*institutionnalisation* des savoirs enseignés ou produits, dès lors qu'il y a une procédure commune de validation de l'acte ou de ses significations produites entre les protagonistes (voir Sensevy et Rickenmann dans ce volume).

Comme nous l'avons vu, les théories de l'action contemporaines procèdent par critique des modèles de l'action rationnelle hérités en particulier du XIX^e siècle. Il s'agit toujours de soumettre les propriétés retenues aux phénomènes dont elles sont censées rendre compte et de discerner les zones susceptibles d'être restées dans l'ombre. *Schwartz* opère un pas supplémentaire dans cette perspective critique qui devient ici radicale. Le *renouveau* actuel des théories de l'action est pris pour cible, car ce nouveau masque en fait un nouveau réductionnisme faisant finalement le lit des approches cognitivistes visant à naturaliser les dimensions herméneutiques de l'action. Le mouvement conceptuel procède par dichotomies successives qui ont pour effet de chasser du champ épistémique ou de neutraliser l'épaisseur historique et dramatique de l'agir, dimensions qui risquent alors d'être trivialisées par la recherche de régularités finalement trop abstraites à l'égard de ce qui est investi dans l'accomplissement pratique. Un tel mouvement de neutralisation peut d'ailleurs être repéré dès Aristote et rebondir en de nouvelles configurations parmi les recherches contemporaines : l'agir y est comme désubstantialisé des composantes de *l'activité réelle*. La critique conduit à une ouverture des théories de l'action sur l'activité, abordée sur les bases de la psychologie russe (Vygotsky et Leontiev) et des recherches conduites par l'ergonomie de langue française sur l'analyse du travail.

Ce thème de l'articulation problématique entre théories de l'action et analyse de l'activité définit probablement un enjeu majeur des recherches à venir, et aurait pu constituer un cinquième rameau dans la présentation des filiations opérée plus haut. *Bronckart* montre dans sa contribution comment les sciences humaines et sociales ont opéré au début du XX^e siècle une scission entre recherche fondamentale et champ pratique, conduisant à l'absence de prise en compte de l'agir humain dans le monde, à l'exception de la sociologie allemande dans la tradition qui va de Weber à Habermas. Il montre ensuite que les sciences de l'éducation sont dans une position particulière dès lors qu'elles sont centrées sur les processus de médiation formative, dans lesquels les pratiques effectives de formation sont centrales. Une telle situation conduit à intégrer le mouvement renaissant d'investigation du statut de l'agir et de ses conditions de déploiement et d'évaluation. Dans une perspective propre à l'interactionnisme social proche des travaux de Vygotsky et de Bakhtine, Bronckart propose une théorie générale de

l'agir, prenant en compte en particulier les effets du plan langagier et sémiotique (actions secondes dès lors qu'elles intègrent des phénomènes de formalisation et de codification en différents genres de texte) sur les conduites effectives en des univers socialisés et préconstruits (actions premières). L'articulation de ces deux types d'action contribue au plan synchronique à l'assomption de la position d'agent capable d'intentionnalité et de responsabilité (par appropriation par le sujet des évaluations externes de son agir) et au plan diachronique à l'émergence d'une personne singulière (par accumulation des expériences particulières au cours de vie). Les dimensions langagières présentent une fonction essentielle dans les processus de formalisation des connaissances propres aux deux formes d'action décrites, lesquels processus posent dès lors la question des interventions éducatives délibérées.

Schurmans reprend dans une autre terminologie, celle de la sociologie de l'action, le projet d'une synthèse entre le concept d'action et d'activité esquissée par Bronckart. Elle montre comment les sociologies de l'action ont connu deux orientations dominantes, l'une privilégiant l'activité collective et posant un agent traversé par des contraintes socio-historiques, l'autre centrée sur l'action individuelle et posant une actorialité dotée d'une capacité stratégique ou d'une intentionnalité. La recherche d'une « troisième voie » est mise en œuvre dans l'élaboration d'une théorie de la transaction sociale. Leurs éléments constitutifs sont mis à l'épreuve et concrétisés par l'analyse d'un cas de dilemme rencontré dans le cadre d'un enseignement universitaire. L'analyse permet à l'auteur de préciser les aspects de l'intervention adaptés à la transaction sociale et ayant pour finalité un recouvrement du pouvoir d'action par le sujet.

Au plan didactique, *Chatel* aborde l'enseignement comme action, depuis une perspective construite à partir du point de vue économique. L'économie porte sur les actions humaines produisant et distribuant des « richesses », et comportant une dimension d'incertitude dans la conduite de l'action menée avec autrui. L'auteur montre en quoi il est intéressant de considérer l'éducation, dans le respect de ses particularités propres, comme production de richesses et comme incertitude, en privilégiant la spécificité de l'agir éducatif, et par conséquent sa tension constitutive, en tant qu'il est un agir pour faire agir autrui, c'est-à-dire une action relayée. Une telle orientation conduit à intégrer dans la transposition didactique le moment même de l'enseignement, où l'approche de l'action ne peut séparer le rapport de l'enseignant aux élèves (la pédagogie) du rapport aux contenus de l'enseignement (la didactique), puisque l'enseignant doit les mener conjointement. L'incertitude nécessaire aux dévolutions de signification connaît plusieurs visages : le cours avec la classe en tant que groupe ; la mise au travail de chacun, durant le cours et au-delà (temporalités différenciées) ; les formes introduites pour favoriser l'accès à des contenus qui font rupture ou nouveauté par rapport aux savoirs antérieurs. Les propositions théoriques sont

confrontées à l'analyse d'un cours de sciences économiques et sociales et donnent un aperçu concret des tensions constitutives de l'activité d'enseigner, tensions dont la résolution se joue en permanence dans l'encadrement de l'activité des élèves.

Toujours dans une perspective didactique, les contributions de Sensevy et de Rickenmann proposent un modèle de l'action de l'enseignant, sur la base des principaux concepts didactiques. Sensevy conduit la discussion de manière à mettre en rapport les particularités du genre d'activité retenue et des perspectives plus générales à caractère anthropologique. Le modèle de l'action repose sur l'intégration de dispositions relevant de la décantation d'usages répétés et produisant une *matrice pragmatique* régulant l'activité en situation. Les dispositions proviennent de mécanismes sur-jacents liés à la relation répétée et de nature adaptative entre l'individu et son milieu. Les concepts didactiques fournissent les coordonnées de base pour l'analyse de l'action de l'enseignant (contrat et milieu didactiques, dévolution et institutionnalisation, etc.) et montrent comment un système d'attentes mutuelles est constitué et comment le milieu, défini comme moyens matériels (des équipements) et symboliques (des axiomes, des connaissances), est un générateur de ressources et de contraintes provoquant l'activité de l'élève. Agir est alors activer une matrice pragmatique correspondant à la situation présente en fonction de signes repérés permettant d'établir une analogie avec une autre situation prototypique. Rickenmann complète ce modèle d'action en développant la dimension des significations intégrée à la matrice pragmatique et le confronte à l'analyse systématique d'une séquence d'enseignement d'art plastique. La spécification sémiotique permet de mettre l'accent sur la construction des significations, et le travail inter-prétatif des sujets nécessaires à la mobilisation de la matrice pragmatique : l'action des sujets s'appuie sur des pratiques institutionnelles antérieures dans lesquelles les connaissances nécessaires ont été mobilisées. Elle est simultanément structure d'action, de mode et de pensée. Elle permet en outre de montrer combien les processus d'institutionnalisation des savoirs, c'est-à-dire de mise en conformité des connaissances produites dans l'action avec une normalisation des savoirs, sont simultanément facteur de reproduction institutionnelle et opération de développement des personnes.

Clot construit un point de vue psychologique vygotkien sur l'activité du sujet en situation de travail et propose une démarche d'analyse (l'instruction au sosie) permettant de transformer l'action en objet de pensée pour celui qui agit, le but n'étant pas seulement de repérer les divers constituants de l'activité, mais de favoriser par la confrontation intersubjective liée à la démarche d'enquête, des développements nouveaux pour les personnes concernées. Dans une telle orientation théorique, aucune réflexion directe sur l'action n'est posée comme possible, car le réel de l'action ne peut se réduire à l'action réalisée, ni l'expérience vivante se refermer sur

l'expérience vécue. L'accès à l'action est indirect, permettant de retrouver le réel par le déplacement intersubjectif du réalisé dans le cadre des instructions au sosie : l'action est recréée dans un autre contexte langagier, avec d'autres interlocuteurs et est susceptible ainsi d'être vue autrement, en particulier dans ses potentialités non réalisées et en attente possible de développements nouveaux. On retrouve ici l'enjeu des activités langagières vues par Bronckart, et un repérage des transformations pouvant affecter l'action dès lors qu'elle est reprise dans le cadre d'une activité langagière. L'instruction au sosie pourrait être ainsi un cas intéressant des articulations entre « action première » et « action seconde ». Dans tous les cas, cette approche de l'action sauvegarde la dimension d'un devenir incertain et en construction permanente et contribue à restituer à celle-ci son épaisseur historique et subjective, dans une proximité théorique évidente avec le texte de Schwartz.

Les dimensions langagières et la prise en compte des singularités et de l'histoire traversent la contribution de *Baudouin* portant sur les rapports entre récit et action, à partir de l'entrée propre aux autobiographies et aux récits de vie pratiqués dans une perspective éducative. S'appuyant sur les travaux de Ricœur, la réflexion privilégie la problématique herméneutique et les difficultés particulières qui la constituent et qui trouvent une régulation possible par le recours aux recherches linguistiques (théorie des activités langagières, sémantique interprétative, sémiotiques narratives). L'analyse dégage ainsi le caractère hétérogène des activités langagières que le récit autobiographique peut abriter. L'étude montre ensuite ce que l'opération narrative adressée, par les transformations qu'elle fait porter sur l'expérience vécue, peut proposer comme apport spécifique à une analyse des processus de formation des adultes. Le récit, articulant des catégories très générales renvoyant aux dimensions identitaires, proximales et distales de la personne, permet, par le repérage de la forme générale de leur jeu, de concevoir un schéma générique en terme de dynamique de formation, tout en examinant (et sauvant) les contenus singuliers que cette dynamique a constitués pour chacun.

La contribution de *Barbier* est une réflexion générale sur les conditions nécessaires à ce qu'une pratique sociale puisse devenir en tant que telle objet de recherche, c'est-à-dire autrement qu'en tant que terrain d'une discipline constituée par ailleurs. Barbier propose dans ce cadre une série de distinctions, entre recherches ayant pour objet l'intelligibilité des pratiques et recherches ayant pour finalité la transformation ou l'amélioration des pratiques. Il repère des critères de validité spécifiques à ces deux orientations. Au plan théorique, ces conditions nécessaires supposent une approche transversale et située à caractère intégratif, prenant en compte notamment un croisement de la construction des activités et des sujets humains dans une perspective historisante et dynamique. Au plan des

compétences requises pour la conduite de tels dispositifs, on retrouve l'orientation privilégiant la réunion d'une triple formule : enseignant, chercheur et professionnel, qui rencontre le paradigme ergologique évoqué par Schwartz dans son texte.

Les théories de l'action se disent au pluriel tout comme les sciences de l'éducation. Le présent volume pousse à constater une pluralité supplémentaire, celle des références aux théories de l'action opérées par la recherche en sciences de l'éducation. Cette pluralité est motivée par une logique interne des recherches propres au champ éducatif. Des préoccupations scientifiques s'avèrent cependant partagées et repérables, en particulier la critique du modèle de l'action rationnelle, la mise en concept des difficultés liées à l'objectivation de l'action, l'importance récurrente de la dimension temporelle et la discussion des rapports entre actions et dimensions langagières. Ce volume permet d'examiner un chantier théorique et méthodologique que nous proposons au lecteur d'exploiter selon ses intérêts, ses insertions ou ses pratiques.

OUVRAGES CITÉS

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Puf.
- Anscombe, G.E. (1957). *Intention*. Ithaca New York, Cornell University Press.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. & Demailly, L. (1994). Recherche et développement professionnel. Matériaux pour une étude de la place de la recherche dans les processus de professionnalisation. *Recherche et formation*, 17. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Barbier, J.-M. (1997). Introduction. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 1-18). Paris : Puf.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Brousseau, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In R. Noirfalise & M.-J. Perrin (Éd.), *Actes de la 8^e école d'été de didactique des mathématiques*. IREM de Clermont-Ferrand.
- Brun, J., Conne, F., Floris, R. & Schubauer-Leoni, M.-L. (Éd.) (1998). Méthodes du travail de l'enseignant. In *Actes des secondes journées didactiques de La Fouly*. Genève : Interactions didactiques.
- Bruner, J. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Éditions Eshel.
- Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schneuwly, B. & Thévenaz T. (1999). L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères*, 20, 143-162.
- Charbonnel, N. (1993). *La tâche aveugle*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.

- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (1^e éd. 1995). Paris : Éditions La Découverte & Syros.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Puf.
- Desroches, H. (1991). *Entreprendre d'apprendre*. Paris : Les Éditions Ouvrières.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris : La Découverte.
- Edmonson, W.F. (1995). Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und lerner. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 175-180). Tübingen.
- Gauchet, M. (1988). Changement de paradigme en sciences sociales. *Le Débat*, 50, 165-170.
- Goigoux, R. (1997). La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de français. *DFLM, Lettre de l'association*, 21, (2), 56-60.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Halté, J.-F. (1999). (Éd.). Interactions et apprentissage. *Pratique*, 103-104.
- Hameline, D. (1986). *L'Éducation, ses images et son propos*. Paris : ESF.
- Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris : ESF.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (1999). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (Éd.). *Le pari des sciences de l'éducation*. Raisons éducatives, 1-2. Bruxelles : De Boeck Université.
- Houssaye, J. (Éd.). (1999). *Éducation et philosophie, approches contemporaines*. Paris : ESF.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris : Edilig.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Petit, J.-L. (1991). *L'action dans la philosophie analytique*. Paris : Puf.
- Pharo, P. (1993). *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*. Paris : L'Harmattan.
- Rastier, F. (2001). L'action et le sens – pour une sémiotique des cultures. *Journal des anthropologues*, 85-86, 183-219.
- Ricoeur, P. (Éd.). (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Searle, J.R. (1969). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.

Sensevy, G. (1998). Lecture, Écriture, et Gestes professionnels. *Repères, INRP, 18*.

Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.

Wright, G.H. von (1971). *Explanation and Understanding*. Londres : Routledge and Kegan Paul.