

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation  
www.la-recherche-en-education.org

N.º 9 (2013), pp. 77-89

## Réinventer un chemin pédagogique entre transformation et tradition orale

*Michèle Haensel*

Labo EXPERICE-PAU, UPPA de PAU  
[michele.haensel@gmail.com](mailto:michele.haensel@gmail.com)

### **Résumé**

À la posture traditionnelle de l'enseignant, dépositaire d'un contenu de savoir universel que la société lui demande de transmettre il est peut-être intéressant de substituer une attitude d'accompagnateur d'une construction contextualisée de la connaissance. Ce que la tradition orale sait très bien faire.

Nous proposons dans cet article de considérer la territorialisation des connaissances comme condition nécessaire de leur transmission. Cela peut nous permettre de dresser une perspective et de prendre un peu de hauteur pour regarder autrement les résistances de l'élève, mais aussi de changer notre regard sur le rapport oral/écrit.

En effet, avec la révolution internet nous sommes peut-être au début d'une transformation radicale de la relation au savoir que nous nous devons d'accompagner. À l'heure actuelle l'élève, et ses parents ont accès à presque tous les contenus explicites existants sans avoir besoin de passer par un enseignant. Par son immatérialité et sa déterritorialisation, cette connaissance virtuelle est même en passe de remplacer le pouvoir des religions du livre, au nom du précepte que tout ce qui est écrit est vrai.

Cependant, cela ne suffit pas pour assimiler des contenus savants. Encore faut-il mobiliser la faculté de l'élève à reconstruire mais aussi accepter l'héritage culturel de ceux qui l'ont précédé donc contextualiser. C'est là que nous situons le rôle de l'enseignant qui, de façon intuitive et non évaluable, car référencée à la science du bricolage, invente des trucs personnels pour transmettre une capacité d'apprendre à transformer et s'approprier de la connaissance. Pour ce faire l'enseignant a besoin que sa place soit instituée.

Notre réflexion s'inscrit dans le paradigme des recherches en sciences du vivant telles que la neurophysiologie de Damásio (2010), la biologie du vivant de Varela (1989) et la philosophie de Deleuze et Guattari (2006).

**Mots-clés :** Territorialisation – Synchronisation – Transformation – Oralité – Contexte

### **1. Retrouver le chemin de l'école de tradition orale**

Cliquer sur internet et faire apparaître la réponse notre question instantanément semble parfois proche de cette vision des grands génies créateurs inspirés par Dieu, cette entité immatérielle, déterritorialisée, au dessus de tous et de tout.

Puisque maintenant le savoir est disponible partout, tout le temps, l'apparente contradiction entre l'enseignant et l'élève n'est peut-être en fait qu'un déplacement d'attitudes et non leur transformation : tant que nous situons la pédagogie comme un moyen de faire passer du contenu de savoir, nous restons encore dans cette vision paradigmatique de la religion du livre pour laquelle tout ce qui est écrit est vrai.

Contourner cela pourrait être l'attitude qui consiste se départir de l'écrit et retrouver le chemin de l'école de tradition orale, sans souvenirs précis *in-extenso* mais pleine de mémoire active reterritorialisante. Car l'oralité n'exclut pas l'écrit et même l'utilise, mais en lui donnant un rôle très partiel dans la transmission de connaissance. Quand au contenu, pas d'affolement il y en aura toujours trop ingurgité pour l'élève, mais ce qui sera intégré servira de ritournelle organisatrice pour de futurs apprentissages.

Finalement, n'aurions nous pas intérêt à revenir cette antique signification du pédagogue dont la mission était simplement de mener l'élève à l'École. Pour le reste espérons que nos enfants seront capables de se former tout au long de leur vie, bien après notre disparition. Car rien ne nous permet de douter que le fait d'apprendre est constitutif de tout être vivant.

Cependant cela exige un engagement personnel et corporel de l'enseignant qui ne peut trouver un terrain favorable son témoignage de connaissance que dans un « organe de la forme » enseignante fait de travail d'équipe pluridisciplinaire centré sur la construction d'une cohésion entre des contenus hétérogènes, bien ficelée, et négociée en permanence en fonction des résistances du vivant. Cela suppose une toute autre organisation des contenants de l'enseignement : synchronisation des enseignements entre eux, transmissions régulières entre les enseignants, ajustement permanent des enseignements avec les élèves et leur contexte. Notre réflexion s'inscrit dans le paradigme des recherches en sciences du vivant telles que la neurophysiologie de Damásio (2010), la biologie du vivant de Varela (1989) et dans la philosophie de Deleuze et Guattari (2006)

### **1.1. Quel contenu pour le cerveau?**

Les dernières découvertes en matière de fonctionnement du cerveau bousculent nos théories de l'apprentissage tout en suggérant de nouvelles modalités de transmission. À première vue, cela paraît assez évident dans l'après-coup du bon sens mais ce serait une vraie résolution au sens d'un retour dans le temps spiralé: assigner à l'écrit une place en retrait et valoriser la tradition orale dans les enseignements, avec notamment un gros effort porté vers le maintien, voire la construction de la cohérence du contexte d'apprentissage comme socle la transmission de nos facultés d'adaptation. Pour le reste, qui peut savoir quel contenu sera opérant dans 50 ans?

#### **1.1.1. Des facultés de convergence/divergence**

Une telle résolution nécessite d'envisager le contenu d'enseignement comme support pour travailler les facultés d'ajustement au contexte et non pas cet environnement comme médiation pédagogique apte véhiculer un contenu universel décontextualisé. Ce que les hommes de la préhistoire ont réussi nous transmettre, ce sont nos facultés de convergence/divergence avec le contexte dans le but d'assurer notre survie.

Jusqu'à ce début de siècle, ce contexte était constitué de matière vécue ou représentée à laquelle s'ajustait nos comportements, l'école constituant un réservoir de connaissance. Aujourd'hui les flux d'informations sont dématérialisés, sortis depuis longtemps du filtre

scolaire et l'immatériel gagne chaque jour du terrain. La compréhension actuelle du fonctionnement du cerveau humain peut nous conduire vers des chemins que la tradition orale utilise depuis longtemps mais que la fascination de l'écrit rejetait vers l'insignifiance de la marge, considérant les trucs de l'enseignant comme anecdotiques.

### **1.1.2. La mémoire dispositionnelle : un souvenir composite d'interactions**

António Damásio nous apprend que le cerveau n'est pas, comme on le croyait, un instrument d'enregistrement passif, comme du celluloïd, sur lequel les caractéristiques d'un objet, une fois analysées par des détecteurs sensoriels, peuvent être fidèlement cartographiées. En fait l'organisme, c'est-à-dire le corps et son cerveau, interagit avec les objets, et le cerveau réagit à cette interaction.

Le cerveau enregistre les conséquences multiples des interactions de l'organisme avec l'entité concernée. Finalement, le souvenir de l'objet, c'est le souvenir composite des activités sensorielles et motrices liées à l'interaction entre l'organisme et l'objet. Nous ne pouvons donc plus dire que le cerveau a un souvenir de l'objet isolé. Il garde plutôt la mémoire de ce qui s'est passé pendant une interaction, et cette dernière comprend notre passé ainsi que souvent celui de notre espèce et de notre culture.

Nous percevons par engagement et non réceptivité passive. C'est pourquoi nous nous souvenons souvent de contextes plutôt que de choses isolées. Nous ne photographions pas sur microfilm des images pour les stocker dans des fichiers en dur ; il nous suffit simplement de stocker une formule rapide pour les reconstruire et nous servir de la machinerie perceptive existante pour les rassembler du mieux que nous pouvons.

António Damásio (2010) a appelé cette faculté la mémoire dispositionnelle qui recèlerait un savoir-faire, c'est-à-dire des dispositions pour la reconstruction des représentations explicites, si nécessaire. Ce processus a besoin de se faire à temps bloqué, c'est dire de telle façon que les mêmes informations soient perçues à nouveau, en même temps. De plus, le lieu où les enregistrements mémoriels sont réellement repassés n'est pas différent de celui de la perception.

Or la perception est une faculté complexe où le corps joue un rôle fondamental, elle est englobée dans les processus de tout organisme vivant, naturellement doté de règles et de dispositifs homéostatiques globaux ; en cas de dysfonctionnement le corps périt.

La mémoire d'une perception sera évaluée dans sa pertinence au regard de l'homéostasie, processus de régulation vitale. Ce que la mémoire retient correspond donc à un certain type de valeur liée au besoin de la vie.

### **1.1.3. La notion de valeur est centrale**

Selon Damásio (2010) la notion de valeur est centrale pour comprendre l'évolution du cerveau, son développement et son activité à chaque moment. Valeur est entendue ici au sens de ce qui est important pour la survie, par exemple, si nous nous tournons vers les organismes vivants les plus simples, leurs caractéristiques minimales nécessaires afin de vivre de permettre à leurs gènes de passer à la génération suivante est de sentir l'intérieur et l'extérieur, d'avoir une stratégie de réponse et de mouvement.

En fait l'esprit conscient révèle seulement ce qui a longtemps existé sous forme de mécanisme de régulation vitale dans l'évolution. Mais il ne le crée pas. Voilà qui inverse la séquence historique traditionnelle qui plaçait la pensée comme présidant à l'action consciente.

Un point crucial est apparu avec les récents travaux sur le cerveau : nos sentiments émotionnels sont l'expression consciente de nos états corporels. C'est pourquoi les sentiments servent de baromètre à la gestion vitale. Damásio précise que les sentiments seraient la conscience des émotions. Ceci devrait nous inciter à inclure la dimension affective indispensable à toute situation d'apprentissage puisqu'elle nécessite la mobilisation de la conscience. La relation intersubjective, qui tient compte de l'empathie, est la première pierre de l'édifice pédagogique.

Ces travaux sur le cerveau sont à rapprocher de ceux de Varela (1989) sur le vivant, car ils nous aident à penser les contours d'une connaissance qui vise l'autonomie de la personne, mais aussi qui s'inscrit dans cette danse incessante qui va du contenu aux conditions de son existence, et inversement.

## **1.2. Autonomie et connaissance**

Les systèmes naturels vivent leur autonomie et leurs capacités cognitives informationnelles en relation l'une avec l'autre comme « l'intérieur et l'extérieur d'un cercle tracé sur un plan, inséparablement distinctes, et pourtant unies par la main qui les dessine » (Varela, 1989). Varela distingue d'une part l'autonomie qui représente la génération, l'affirmation de sa propre identité, la régulation interne et la définition de l'intérieur. D'autre part, les capacités cognitives informationnelles, qui, quant à elles, représentent la consommation, les systèmes à entrées/sorties, l'affirmation de l'identité de l'autre, la définition par l'extérieur.

Si le paradigme de l'ordinateur a permis une certaine compréhension des systèmes vivants cette approche prédominante est unilatérale et incomplète. Pour Varela l'information, ce que nous pourrions rapprocher pour notre propos du contenu pédagogique, ainsi que toutes les notions qui lui sont liées, doit être réinterprétée comme étant « co-dépendante et construite, plutôt que comme étant représentationnelle et instructives » (Varela, 1989). Car nous appartenons à la catégorie des êtres sensibles, et non à celle des atomes et des quasars.

### **1.2.1. La clôture opérationnelle**

Si l'on considère les processus cognitifs comme une description de quelque chose, on occulte systématiquement la co-dépendance, l'intrication intime entre la structure du système et le domaine des actes cognitifs. En fait le contenu informatif n'a pas de qualité substantive, ce n'est pas un phénomène qui existe à l'extérieur de nous. L'in-formatif, c'est-à-dire formé à l'intérieur, l'in-formation n'apparaît nulle part ailleurs que dans la relative intrication de l'unité, de ses interactions et de celui qui les décrit. Les informations sont hétérogènes mais enchevêtrées de telle façon qu'elles s'inscrivent dans une « clôture opérationnelle » (Varela, 1989).

Le phénomène essentiel est toujours le même : la clôture opérationnelle d'éléments situés à des niveaux séparés produit un enchevêtrement des niveaux pour constituer une nouvelle unité. Quand l'enchevêtrement cesse, l'unité disparaît. L'autonomie surgit à cet entrecroisement et le comportement de l'organisme opérationnellement clos est tel que toutes les transformations et tous les changements qu'il peut subir sont subordonnés à la conservation de son identité.

### **1.2.2. Un paradoxe vital**

La préférence que nous accordons généralement aux explications opérationnelles semble s'enraciner dans l'idée que les causes existent en dehors de nous, dans le monde extérieur, et qu'elles expriment un état de fait indépendant de l'observateur. Varela (1989) nous suggère plutôt que, de par la nature autonome du vivant, « l'autopoïèse », la connaissance ne repose

sur rien que l'on puisse ériger en vérité, si ce n'est sur une tradition, et elle ne conduit nulle part, si ce n'est à une nouvelle interprétation de cette tradition, ou à sa transformation.

C'est un paradoxe, une tension vitale qui nous meut entre auto et allo-poièse, à condition d'abandonner le besoin de choisir entre le vrai et le faux et de regarder la circularité de l'énoncé comme un moyen propre à spécifier sa signification. Alors que si l'énoncé informatif est projeté dans le domaine du vrai et du faux, il ne peut que rester contradictoire et se fige dans une distance incompressible entre les deux.

### **1.3. Tradition ou transformation ?**

Nous ne pouvons pas remonter les traces d'une expérience donnée jusqu'à son commencement. Chaque fois que nous essayons de trouver l'origine d'une perception ou d'une idée, nous nous trouvons nous-mêmes replongés dans un espace s'ouvrant sans fin sur d'autres détails et de nouvelles interdépendances.

La tradition suggère que l'expérience relève, soit de l'objectivité, soit de la subjectivité : dans un cas, le monde existe en soi et nous le voyons tel qu'il est ; dans l'autre cas, nous ne le percevons qu'à travers notre subjectivité. Mais si nous envisageons une troisième voie possible dans la circulation de l'un à l'autre, nous pouvons aborder cette question embarrassante d'un point de vue différent où participation et interprétation, sujet et objet sont inséparablement mêlés. Dans le mot tradition, il y a le dire-à-travers.

#### **1.3.1. Une cohérence contextualisée et orientée vers la transmission**

La cohérence d'un organisme vivant est en fait, non pas localisée, mais distribuée à travers un cercle toujours recommencé, infini dans sa circulation, mais néanmoins fini dès qu'on regarde ses effets ou ses résultats comme une propriété de l'unité. Émergent alors, au niveau de l'unité, des propriétés des composants qui participent au processus mais qui ne résultent pas de leur simple addition.

L'idéal d'objectivité comme élimination progressive de l'erreur par touches successives est, selon les critères scientifiques eux mêmes, une chimère. Personne ne peut revendiquer une compréhension de nature universelle. Varela nous invite à un détachement de nos propres perceptions et valeurs pour laisser place à celles des autres, l'entre-deux étant le véritable fondement de la connaissance, et son point d'achèvement.

Ceci étant posé, nous devons nous intéresser à la forme de ce processus du vivant dans lequel la transmission joue un rôle fondamental, mais à condition que cela s'inscrive dans une forme et dans son rapport au contexte. La tradition pourrait être une forme qui traverse le réel, une trans-formation.

### **1.4. Articulation de l'individuel et du collectif par le symbolique**

Nous nous risquons ici à un parallèle entre la dynamique du vivant au niveau cellulaire et la dynamique de la situation d'enseignement qui n'est peut-être pas si loin de cette description du vivant. Car l'enseignement fait partie des moyens qu'une société se donne pour perpétuer sa culture, donc pour sa transmission.

Au plan cellulaire cette dynamique se fait dans le milieu interne de chaque cellule de notre corps à l'architecture précise et aux composants hétérogènes. Le milieu extra-cellulaire est quand à lui une matrice, véritable organe de la forme à la fois contraignant et créateur de forme.

À l'échelle du social, les composantes symboliques doivent trouver également à s'articuler, se composer entre elles : cela passe par le symbolique.

Pour Kaës cela passe par le *sun*, le vivre ensemble, où chacun accepte de perdre quelque chose de soi-même, d'entamer son capital narcissique. (Kaës, 2012) Le symbolique fixe les situations dans lesquelles les sujets peuvent s'engager dans l'épreuve du partage et accepter la castration de la toute-puissance imaginaire mortifère. Le *sumballein*, symbole, permet que l'on jette ensemble en même temps, l'acte qui réunit dans le Réel et qui inscrit la convention, le contrat qui lie chacun au groupe et à la situation.

Nous retrouvons, d'une autre manière ce que Damásio (2010) nous explique sur l'intelligence de la situation, entendons ici du contexte. C'est un levier puissant de pacification des relations. Se séparer en vue d'une rencontre viable. Se délier en vue de s'allier : deux temps constitutifs de l'ordre symbolique.

Ceci doit nous mettre en garde par rapport au système paradigmatique de l'ordinateur, extrêmement réductionniste, car il traite les descriptions symboliques comme des descriptions opérationnelles. L'apparente facilité que nous font miroiter les technologies modernes ne peut pas rendre compte de cette dimension symbolique sans l'implication vivante, personnelle du chercheur ou de l'enseignant.

### **1.5. Territorialiser la connaissance, se dégager du fonctionnel**

Varela (1989) nous précise que tout système vivant a besoin d'être situé spatialement, ce que nous retrouvons chez Deleuze et Guattari (2006) dans l'idée de territorialisation, sachant que le territoire est autant matériel qu'immatériel, car il existe des actes qui affectent les milieux et les rythmes, qui les territorialise notamment par la ritournelle, véritable agencement territorial. Et cet acte territorialisant comporte en lui-même un milieu extérieur, un milieu intérieur.

Mais nous devons aller plus loin encore, et cette donnée a été confirmée par notre recherche sur la transmission orale en contexte de migration, il y a territoire dès que des composantes du milieu cessent d'être fonctionnelles pour devenir dimensionnelles, dès qu'elles cessent d'être fonctionnelles pour devenir expressives. C'est l'émergence de matières d'expression qui vont définir le territoire. Or territorialiser, situer spatialement sont des conditions du vivant, y compris au niveau culturel.

Lorsque ces matières d'expression acquièrent une constance temporelle et une portée spatiale elles en font une marque territoriale, ou plutôt territorialisante : une signature. Une étude sur l'oralité que nous avons menée précédemment avait relevé l'importance de cette signature, du style comme référence.

#### **1.5.1. La ritournelle, une signature organisatrice**

C'est la ritournelle, entre autres qui marque le territoire : les fonctions dans un territoire ne sont pas premières, elles supposent d'abord une expressivité qui fait territoire, la territorialisation est donc l'acte du rythme devenu expressif, ou des composantes de milieux devenues qualitatives. Le marquage d'un territoire est dimensionnel, mais ce n'est pas une mesure, c'est un rythme. Il est collectif (Deleuze et Guattari, 2006). Mais si une déterritorialisation précoce et brutale survient, la machine produit alors des effets individuels de groupes, tournant en rond, « comme dans le cas des pinsons précocement isolés, dont le chant appauvri, simplifié, n'exprime plus que la résonance du trou noir où ils sont pris ».

La ritournelle est un prisme, un cristal d'espace-temps. Elle agit sur ce qui l'entoure, son ou lumière, pour en tirer des vibrations variées, des décompositions, des projections et des transformations.

La ritournelle a aussi une fonction catalytique, celle d'assurer des interactions indirectes entre des éléments dénués d'affinité dite naturelle pour former par elle des masses organisées. Mais elle dépend aussi d'un état de force de celui qui écoute. Ainsi ce n'est pas le contenu qui fait lien entre générations mais l'expressivité de la ritournelle et la qualité de l'écoute. Autant de paramètres qui n'apparaissent pas dans les programmes scolaires mais qui contraignent chacun des acteurs à se décentrer pour rejoindre l'autre dans un espace entre-deux que pourrait bien être nos collèges, lycées et autres lieux d'enseignement.

## **2. Les conditions de la Transmission**

Tout ceci pourrait paraître bien éloigné de notre préoccupation des difficultés de l'enseignant, contraint par les programmes de transmettre à l'élève un contenu que ce dernier remet en question. Cependant si nous nous interrogeons sur l'acte de transmettre, et sur ce qu'il y a à transmettre, Pierre Legendre (1993) pourrait bien nous ramener à l'importance de l'acte lui-même et de la nécessité de lui donner une forme.

Jusqu'à quel point nos sociétés modernes, industrialistes sont elles encore tellement imprégnées des modèles de la religion du livre que nous vouons une foi inextinguible à ce qui est écrit, comme un contenu qui serait préservé de l'assaut des ans, dont les humains, mortels parce qu'ils ont un corps, ne sont que les passeurs.

Cependant pas de qualité d'écoute, pas d'expressivité de la ritournelle pédagogique, sans corps. Nous ne savons, au fond pas du tout de quoi demain sera fait ni ce qui sera pertinent pour survivre en terme de contenu, par contre nous avons appris à entraîner notre vigilance, notre parole, et à construire nos codes sociaux pour que de l'humain se perpétue et vive en société coopérative.

### *La synchronisation, une nécessité*

Nous devons aujourd'hui, pris de court par l'accélération du temps et de la technologie, savoir nous arrêter pour agir à « temps bloqué » comme Damásio (2010) nous en parle. C'est-à-dire chercher par quel moyen nous synchroniser avec les nouvelles générations, et elles avec nous, pour que la transmission ait lieu. Il est peut-être donc plus judicieux d'agir sur le temps plus que sur l'objet du programme pédagogique, de sortir du temps linéaire religieux pour revenir à un temps cyclique et privilégier des temps de rencontres pédagogiques impondérables avec l'élève.

Les conditions du contexte pédagogique sont à recréer à chaque fois et afin de retrouver le temps nécessaire de l'intégration et de l'assimilation des données. L'organe de la forme pédagogique une fois mis en place, on peut espérer que le processus d'apprentissage fonctionne parce que l'apprentissage fait partie des nécessités vitales.

### **2.1. Transmission, tradition et trahison**

*A priori* nous n'avons pas envie d'envisager la tradition comme une trahison. Si nous pensons que l'objet de transmission doit être transmis dans sa pureté originelle, effectivement, toute transformation est trahison, en particulier pour les cultures qui misent sur l'écrit pour garantir la conservation de la mémoire intacte dans sa vérité. Mais si nous regardons du côté de la tradition orale, alors là, la mémoire est reconstruite, traduite, donc trahie, les deux mots ayant la même origine étymologique.

Une recherche que nous avons menée sur la comparaison entre musiciens de tradition écrite et musicien de tradition orale avait mis en évidence ceci : si pour les premiers la question de l'exhaustivité est cruciale, l'œuvre musicale étant en rapport avec le génie créateur d'essence divine pour les seconds l'oralité est compatible avec le manque mais aussi la transformation des règles et du style pourvu que le collectif soit d'accord.

Le musicien de l'oralité, bricoleur opportuniste, peut se servir de l'écrit mais dans une hiérarchie de valeur différente de celle de la musique savante. L'écrit n'est qu'un moyen parmi d'autres. Ce qui fait la différence, finalement, c'est la relation à l'individu plus prégnante en musique écrite et une relation au collectif plus présente dans la tradition orale.

Les nouveaux supports que nous a procurés la prodigieuse avancée industrialiste nous déconcertent parce qu'ils bousculent ces deux catégories si bien rangées auparavant : sociétés de l'écrit et sociétés de l'oralité. À présent il y a de l'oralité dans les textes et autres chats en direct. Les recherches documentaires sur internet ne contraignent plus à la copie manuelle, la parole, le corps ne sont plus impliqués de la même façon. Une refondation de l'enseignement devra se pencher sur ces questions de l'individuel et du collectif pour construire un nouvel organe de la forme enseignante.

Comment articuler le corps enseignant et les groupes d'élèves : individuels juxtaposés ou collectifs organisés ? Ensembles hétérogènes qui tiennent ensemble ? Comment instituer tout ça ?

Les travaux de juristes tels que Pierre Legendre (1993) peuvent nous proposer matière à penser sur ce sujet. D'abord à nous interroger sur nos craintes : que craignons-nous ? Probablement de mettre en cause la foi dans le seul progrès de l'industrie. Par contre il serait trop rapide de considérer la remise en question du contenu par l'élève comme un refus de transmission ; est-il pensable de produire une espèce humaine détachée des enjeux généalogiques.

## ***2.2. Le contenu ne tire pas sa valeur de lui-même***

Du point de vue de la survie des sociétés, et sur un plan juridique, ce qui compte, à l'échelle de cette communication, ce n'est pas le contenu des messages, mais d'abord que des messages soient transmis ; le contenu ne tire pas sa valeur de lui-même (Legendre 1993). Que ce soit dans une structure d'enseignement ou au sein de la famille, les enseignants, les parents, sont aux prises avec l'objet inconnu de leur désir, avec l'insaisissable d'une transmission. Tout ce qu'on sait de cet insaisissable, c'est qu'il s'incarne et soutient la reproduction humaine d'une génération à l'autre.

Or nous constatons chaque jour que les programmes d'enseignement se soucient d'un contenu désincarné, transférable, de compétences acquises, et éventuellement de dématérialisation des supports par les TIC. Mais il ne faudrait pas confondre ici dématérialisé et immatériel. Car la complexité, voire le paradoxe de la transmission incarnée est qu'elle faite aussi d'immatériel. Nous retrouvons ici, à la tangente de notre question celle de la position du religieux par rapport au corps, à l'importance du corps dans l'enseignement; et si le corps était avant tout immatériel ? Il nous faut également envisager ce qui est transmissible mais pas transférable, parce qu'à chaque transmission il y a transformation, c'est-à-dire passage de la forme à travers. D'après la langue si riche des juristes romains, traversée, tradition, transfert, transmission se rejoignent dans leur signification.

P. Legendre affirme que le fond même de la transmission dans l'humanité, c'est l'acte de transmettre. Une transmission ne se fonde pas sur un contenu, mais avant tout sur l'acte de transmettre, c'est-à-dire en définitive sur les montages de fiction qui rendent possible qu'un



tel acte soit posé et répété à travers les générations. L'enjeu actuel porterait donc sur l'acte de la transmission lui-même.

### **2.3. L'essentiel dans l'acte de transmettre est qu'il se répète, et qu'il soit en lien avec une référence**

Nous retrouvons ici un autre aspect de notre propos sur la relation au temps : ce qu'il y a d'essentiel dans l'acte de transmettre, c'est qu'il se répète. En fait la répétition a à voir avec le « temps bloqué » (Damásio 2010), cette concordance qui fait que chacun se retrouve au même moment. Sans pensée du temps cyclique, voire spirale, pas de répétition possible, le temps linéaire exclut, voire craint la répétition, comme si l'innovation n'était que devant. Cependant spatialiser l'évolution devant c'est se priver de toutes les autres dimensions de l'espace qui permettent de contextualiser, de territorialiser. Pour nous aider à penser la transmission, utilisons la représentation du végétal, par exemple, le modèle de l'arbre qui part d'un tronc commun pour se séparer en branches, toujours plus haut et plus loin alors que le modèle du rhizome qui se déploie à partir du centre dans toutes les directions à l'horizontale et suit le terrain. D'autre part, la transmission est indissolublement liée à la reproduction, essentielle pour le vivant. Cependant reproduire, c'est produire non pas du même mais du semblable ; non pas n'importe quel semblable, mais un semblable qui soit en rapport avec le vrai.

Pour aller un peu plus loin encore dans notre réflexion, en particulier sur la figure du pédagogue, dans les espaces d'institutions, il n'y a pas de fonction qui ne s'articule à partir d'une fonction de représentation, quelque chose ou quelqu'un délégué pour représenter la vérité du système. Cependant, la représenter ne veut pas dire la posséder, cette vérité. En fait sa fonction, dans une société, est de transmettre cette référence comme telle.

Dans l'acte de représenter, il y a référence à l'image qui, pour jouer sa fonction doit être instituée. Il semble capital pour légitimer la place du pédagogue auprès de l'élève qu'elle soit instituée. Or ce n'est pas le contenu qui institue, il est institué par la parole qui le porte.

#### **2.3.1. Instituer l'image**

D'autre part, si nous continuons à nous pencher sur la question de l'image, elle est avant tout, un phénomène de discours et l'institution de l'image est une invention mécanique, au sens originel du grec *méchané*, un moyen pour opérer, un art de trouver des trucs. Par exemple, imaginons la machine théâtrale au moyen de laquelle les dieux peuvent apparaître suspendus en l'air. « Il s'agit de hisser le sujet et de remplacer, si j'ose dire, son leurre narcissique par un montage » P. Legendre (1993).

Il faut redire que le corps humain doué de parole et donc d'inconscient, ne peut vivre ni tenir, s'il n'entre dans l'institution de l'image, dans la *mécanique-méchané* qui consiste en artifices pour fabriquer l'autre semblable et devenir soi-même sujet dans le discours des images. Et nous ne pouvons pas nous défaire de l'importance de la parole qui porte l'image. Ainsi, nous voyons peu à peu se dessiner le paysage pédagogique, si on l'envisage comme transmission d'une trace de connaissance, sous la lumière de l'institution nécessaire de l'image pour éviter de se laisser envahir par la fascination de l'image.

### **2.4. La référence absolue, une mise en perspective**

« La vie, telle que nos institutions se chargent de nous l'inoculer, tient à la transmission, en chaque société humaine, d'une Référence absolue, à l'élaboration constante d'une telle référence, que celle-ci se manifeste sur le mode nationaliste, religieux, scientifico-rationaliste, que sais-je encore? » P. Legendre (1993).

Si par le passé la Référence absolue était du registre de Dieu, elle a changé de titulaire, et la Science, comme signifiant absolu prend en charge la garantie de la frontière entre nous et les choses, verrouillant les identifications sans confusion possible. Cette distanciation a permis l'étude des choses et l'acquisition d'un savoir à leur sujet, de quoi alimenter un contenu. Mais c'est la place du sujet face à ce contenu qui se trouve interrogée aujourd'hui. Quel point de fuite offre au regard cette profondeur de champ que nous appelons la perspective; est-il possible de convoquer le sujet humain, et pour s'inscrire dans quel axe qui fasse lien avec les générations passées et futures ?

En effet, si la référence devait rester la science, celle-ci a fait de telles découvertes que tout le programme doit être refondé : nos connaissances sont actuellement bousculées, et la légitimité des objets de transmission, comme nous en parle Legendre tient au discours fondateur qui les porte.

Que ce discours soit relancé indéfiniment ne doit pas nous étonner car il s'enracine dans l'interrogation sur les origines. Or ce qui rend efficient le discours fondateur ce n'est pas l'objectivité ou la teneur scientifique de son contenu, mais le seul fait que le discours soit tenu à partir d'une certaine place. Il n'est pas aisé aujourd'hui pour le pédagogue d'assumer cette figure là plutôt que de s'abriter derrière un contenu et cela pose la question : de quelle place parle l'enseignant, qui la lui assigne et comment la tient-il?

Et si nos enfants, en demandant pourquoi apprendre tel contenu, se trouvaient confrontés à une réalité que nos croyances quasi religieuses dans une certaine science nous empêchaient de voir?

#### **2.4.1. Les certitudes scientifiques ne suffisent pas à nous fonder dans l'être**

Les certitudes scientifiques ne suffisent pas à nous fonder dans l'être en tant que sujets humains. Nous avons besoin d'une histoire vraie. Cependant l'accélération du temps, des découvertes, de la technologie font que ce qui était vrai il y a 20 ans, 10 ans ne l'est plus; que, même du point de vue des objets usuels nous sommes entrés dans l'obsolescence, et nos enfants l'ont compris avant nous.

Ici aussi il est nécessaire d'envisager cette question d'un point de vue temporel : dans quelle portée temporelle instituons nous la connaissance, mais surtout comment la synchronisons nous au sein de l'institution d'enseignement? Cela ne peut pas être seulement un emploi du temps raboté tant bien que mal ou un patchwork ficelé par l'élève. P. Legendre (1993) va même jusqu'à penser qu'on ne peut traiter des institutions sans déficeler la tradition dogmatique et la production juridique contemporaine, qui portent les humains de l'Occident industrialiste et leur inflige une marque structurale dont nous avons à tenir compte au même titre qu'un capital génétique, un patrimoine héréditaire.

À la marge de notre question on peut se demander si la volonté, dans les programmes du Bac de donner des rudiments de connaissances générales en économie ne devraient pas être remplacés par des notions juridiques? C'est à dire d'instituer l'enseignement de notre capital symbolique. À condition que ce soit bien l'autonomie de l'élève qui soit visée.

Pour R. Kaës (2006) cela concerne la permanence et l'immutabilité de l'Institution et, comme le sont les églises romanes, l'Institution est fondée sur la relique d'un saint, d'un héros fondateur. Chaque sujet singulier prend une place offerte par le groupe et signifiée par l'ensemble qui a tenu un certain discours conforme au mythe fondateur du groupe. Il n'est pas certain, aujourd'hui que cela fasse partie des priorités. Cependant l'Institution n'existe pas en soi, elle

doit en permanence être reterritorisée et cela ne peut se faire qu'à l'échelle du local et doit se rejouer sans cesse, dans le temps du mythe, dans le temps incompressible du présent.

### **2.5. La répétition synchronise et crée du sens**

Il n'y a que le « temps bloqué » (Damásio, 2010), le temps synchronisé que vivent ensemble enseignant et élève, dans le même lieu qui le permette. La situation d'oralité permet non seulement les échos sonores mais aussi des effets de sens par les juxtapositions de mots inattendues. Les récurrences du discours tissent des fils associatifs qui font apparaître un autre discours, comme le fait le rêve avec des fragments du réel.

La répétition, par exemple, crée un sentiment de temps cyclique qui abolit la temporalité linéaire, le son crée un espace dans lequel l'image perçue est objectivée. P. Zumthor (1985) pense que du rythme naît et se légitime un savoir. D'après cet auteur, plusieurs cultures anciennes ancrèrent leur notion du monde sur la répétition et le parallélisme. Ce monde s'inscrivait par les contes et la poésie orale dans la fugitivité de la voix.

Quelle valeur accordons-nous encore aujourd'hui à ces disciplines au-delà de leur mobilisation de la mémoire ?

Nos travaux de recherche actuels nous conduisent à poser la question autrement : si ces rythmes sont la trace de ce qui a, jusqu'à aujourd'hui, le mieux marché pour se synchroniser au sein d'un groupe humain donné, est-ce que leur répétition pourrait nous aider à nous rejoindre à nouveau, avec cependant la nécessité de la transformation et de la territorialisation, donc recontextualisation à chaque fois ? La question sur le contenu se situe peut-être ici : dans quel contexte et pour quelle synchronisation ? A quel totem nous référons-nous ?

L'enseignement est peut-être juste une danse territorialisante avec ses codes, ses rythmes. Seulement encore faut-il que l'enseignant ait appris à danser. Toutes les dissertations, toutes les encyclopédies et autres DVD n'en sont que la représentation, le geste dansé reste un mystère pour celui qui ne l'éprouve pas. Sans corps, pas de danseur.

### **3. Conclusion**

Finalement, repenser les fondements de l'enseignement pourrait être nouveau dans le fait de s'intéresser à ce qui est autour et entre le contenu. Nous n'avons pas la prétention de proposer des recettes toutes faites mais de proposer plutôt des axes, un cadre de réflexion sur la mise en place d'un enseignement adapté à chaque contexte en ayant en tête quelques questions de bases d'ordre épistémologique ou tout au moins méthodologique :

- Quelle construction, quelle structuration du corps enseignant dans son ensemble mais surtout dans son ancrage territorial pour entourer suffisamment et légitimer chaque pédagogue ?
- Quelle organisation du temps scolaire et quels moyens humains pour privilégier ces « temps bloqués », ces synchronisations nécessaires à toute situation d'apprentissage et de remémoration ?
- Quelle valeur équilibrer dans les matières enseignées pour articuler et établir un lien vivant entre des contenus hétérogènes ?
- Quelle formation du pédagogue, non pas seulement sur un contenu mais tout autant sur la pédagogie elle-même, matrice et organe de la forme de l'enseignant sur l'art d'enseigner ? Car si c'est un art, c'est aussi une discipline qui demande pratique et entraînement.

**Références bibliographiques**

- BARBIER, René. L'éducateur comme passeur de sens, *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, n° 12, février 1998.
- BATESON, Gregory. *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Éditions du Seuil, 1996.
- DAMÁSIO António. *L'autre soi-même*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2010.
- DELEUZE, Gilles et GUATTARI, Félix, *Mille Plateaux*, Paris, Éditions de minuit, 2006.
- KAËS, René. *L'institution et les institutions*, Collection Inconscient et Culture, Paris, Dunod, 2012.
- LEGENDRE, Pierre. *Leçons IV, l'inestimable objet de la transmission, étude sur le principe généalogique en occident*, Éditions Fayard, 1993.
- VARELA, Francisco Javier. *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil, 1989.
- ZUMTHOR P. *La lettre et la voix. De la littérature médiévale*, Paris, Seuil, 1985.

**Resumen**

A la postura tradicional del profesor, depositaria de un contenido de saber universal que la sociedad le pide para transmitir posiblemente es interesante sustituir una actitud de acompañante de una construcción contextualizada por el conocimiento. Lo que la tradición oral sabe muy bien hacer.

Proponemos en este artículo considerar la territorialización de los conocimientos como condición necesaria de su transmisión. Esto puede permitirnos desarrollar otra perspectiva y percibir de otro modo las resistencias del alumno, pero también cambiar nuestra mirada sobre el informe oral/escrito.

En efecto, con la revolución internet estamos posiblemente al principio de una transformación radical de la relación al saber que nos debemos de acompañar. En la actualidad el alumno, y sus padres tienen acceso casi a todos los contenidos explícitos existentes sin necesitar pasar por un profesor. Por su inmaterialidad y su deterritorialización, este conocimiento virtual hasta está en trance de reemplazar el poder de las religiones del libro, en nombre del precepto que todo lo que es escrito es verdad.

Sin embargo, esto no basta para asimilar contenidos sabios. Todavía hay que movilizar facultad del alumno que hay que reconstruir pero también aceptar la herencia cultural de los que lo precedieron pues contextualizar. Es allá dónde situaremos el papel del profesor que, de modo intuitivo y no apreciable, porque hecha referencia a la ciencia del bricolaje, inventa bateas personales para transmitir una capacidad de enterarse a transformar y a apropiarse del conocimiento. Para hacerlo el profesor necesita para que su sitio sea instituido.

Nuestra reflexión se inscribe en el paradigma de las investigaciones en ciencias de los seres vivos tales como la neurofisiología de Damásio (2010), la biología de los seres vivos de Varela (1989) y la filosofía de Deleuze y Guattari (2006).

**Palabras-clave:** Territorialización – Sincronización – Transformación– Oralidad – Contexto

**Abstract**

In the traditional posture of the teacher, the agent of a content of universal knowledge for which the society asks him to transmit it is maybe interesting to substitute an attitude of guide of a contextualised construction of the knowledge. What the oral tradition knows very well how to make.

We suggest in this article considering the territorialisation of the knowledge as necessary condition their transmission. It can allow us to draw up a perspective and to take a little of height to look differently at the resistances of the pupil, but also change our look on the report oral/written.

Indeed, with the internet revolution we are maybe at the beginning of a radical transformation of the relation for the knowledge which we have to accompany. At the moment the pupil and his parents have access to almost all the existing explicit contents without needing to pass by a teacher. By its immateriality and its deterritorialization, this virtual knowledge is even to replace the power of the religions of the book, in the name of the rule that all which is written is true.

However, it is not enough for assimilating learned contents. Still it is necessary to mobilize faculty of the pupil to reconstruct but also to accept the cultural heritage of those who thus preceded him to contextualiser. It is there that we shall place the role of the teacher which, in an intuitive and not assessable way, because referenced in the science of the do-it-yourself, invent personal things to transmit a capacity to learn to transform and to appropriate of the knowledge. To this end the teacher needs that his place is established.

Our reflection joins in paradigm of the researches in sciences of the alive such as the neurophysiology of Damásio (2010), the biological living matter of Varela (1989) and the philosophy of Deleuze and Guattari (2006).

**Keywords:** Territorialization – Synchronization – Transformation – Orality – Context

### **Resumo**

Na postura tradicional do professor, depositária de um conteúdo de saber universal que a sociedade lhe pede para transmitir, pode ser interessante substituir uma atitude de acompanhante de uma construção contextualizada do conhecimento, o que a tradição oral sabe fazer muito bem.

Neste artigo fazemos a proposta de considerar a territorialização dos conhecimentos uma condição necessária para a sua transmissão. Isto pode permitir-nos desenvolver uma nova perspectiva e ver de maneira diferente as resistências do aluno, mas também mudar o nosso olhar sobre a relação oral/escrito.

Na verdade, com a revolução da internet estamos talvez no princípio de uma transformação radical da relação com o saber que devemos acompanhar. Actualmente o aluno e os seus pais têm acesso a quase todo os conteúdo explícitos existentes sem terem necessidade de passar por um professor. Pela sua imaterialidade e desterritorialização, este conhecimento virtual está mesmo em vias de substituir o poder das religiões, do livro, em nome do preconceito de que tudo o que está escrito é verdade.

No entanto, isso não é suficiente para assimilar conteúdos estruturados. Contudo há que mobilizar a capacidade do aluno para reconstruir, mas também para aceitar a herança cultural dos que o precederam e contextualizá-la. É aqui que situamos o papel do professor que, de maneira intuitiva e não avaliável, inventa truques pessoais para transmitir a capacidade de aprender e para se apropriar do conhecimento. Para isso, o professor necessita de ter o seu lugar instituído.

A nossa reflexão inscreve-se no paradigma de investigação em ciências dos seres vivos, tais como a neurofisiologia de Damásio (2010), a biologia dos seres vivos de Varela (1989) e da filosofia de Deleuze e Guattari (2006).

**Palavras-chave:** Territorialização – Sincronização – Transformação – Oralidade – Contexto