Université LUMIÈRE LYON II.
Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation.
Mohammed BERKAT

ÉDUCATION ET PHILOSOPHIE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE ENTRE OUVERTURE ET ACHÈVEMENT

Thèse présentée en vue du doctorat de Sciences de l'Éducation
Directeur de recherche : Philippe MEIRIEU

Composition du jury : M. MEIRIEU Philippe, Professeur à l'Université Lyon 2, Directeur de Thèse, M. Jean-Claude BEAUNE, Professeur à l'Université Jean Moulin Lyon 3, M. WUNENBURGER Jean-Jacques, Professeur à l'Université Jean Moulin Lyon 3, M. DICHY Joseph, Professeur à l'Université Lyon 2, M. TARDY Michel, Professeur Emérite de l'Université de strasbourg 2.

Table des matières

. . 1

Introduction : Intérêts de la recherche et précisions méthodologiques . . 3

Partie I : La transposition didactique entre ouverture et achèvement.Approche historique du problème. . . 45

Chapitre I : Des maîtres à penser de la transposition didactique : d'Aristote à Y. Chevallard... . 46

1.1. La philosophie grecque transmise dans le monde arabe : transmission, paraphrase ou transposition de Platon et d'Aristote ? (différents sens de l'âme et du corps) . . 133

1.2. Appréciation de la légitimité et de l'illégitimité de la transposition didactique du philosopher. . . 186

1.3. Discussion . 230

Chapitre II : Actualisation de la problématique de l'ouverture et de l'achèvement en transposition didactique. . 271

2.1. Coménius : la transmission des savoirs et des connaissances est une grande didactique. . 272

2.2. La transposition didactique entre le paradigme nomothétique et le paradigme herméneutique. . 283

2.3. La transposition didactique et le paradigme pragmatique. . . 297

2.4. La transposition didactique et la vulgarisation scientifique face à la connaissance de l'erreur et à la transmission du vrai, (une querelle inachevée). . 301

Partie II : L'intérêt du choix de la psychologie expérimentale et de sa méthode en tant qu'objets du savoir à être enseigné. . 339

Chapitre I : Les différents niveaux publicitaires. . 339

1.1. Le niveau publicitaire théorique. . . 340

1.2. Le niveau publicitaire pratique. . . 344

Chapitre II : Actualisation de la transposition didactique d'un objet de savoir à être enseigné : modèle de la psychologie expérimentale et de sa méthode comme disciplines autonomes. . 359

2.1. De l'expérimentation ou de la méthodologie expérimentale entre signification et explication ? . . 359

2.2. Les étapes de la méthodologie expérimentale entre transposition didactique et vulgarisation scientifique , entre le hasard et la nécessité. . 370

2.3. La méthodologie de la psychologie expérimentale : un problème de définition descriptive, normative ou condensée ? . . 522

Chapitre III : Etude de l'argumentation distincte à la fois de la transposition didactique et de la vulgarisation scientifique des étapes de la méthodologie expérimentale comme objet de savoir à être enseigné. . 541

3.1. L'invention : heurésis. . . 544

3.2. La disposition : taxis. . 548

3.3. La transposition didactique et la mise en mouvement des connaissances et des savoirs de la méthodologie de l'ouverture et de l'achèvement. . . 559

Chapitre IV : Les différents niveaux de formulation et de reformulation de la méthodologie de la psychologie expérimentale. . 654

4.1. Les étapes de la méthodologie scientifique en psychologie expérimentale entre le descriptif et le prescriptif**.** . . 654

4.2. La définition de la psychologie expérimentale comme énoncé d'observation. . . 656

Chapitre V : L'appréciation des différentes formes de transposition didactique des étapes de la méthodologie expérimentale entre ouverture et achèvement. . . 669

5.1. Les enjeux épistémologiques de la transposition didactique et pédagogique du schéma O.H.E.R.I.C. . . 673

5.2. De la Référence ou de l'Ontologie désamorcée ? . 694

5.3. De la signification ou du poids de la logique ? . 696

5.4. La transposition didactique sensus lato et l'apport empirique. . 704

Partie III : De la transposition didactique des processus supérieurs de la personnalité, la sensation et la perception comme modèle. . . 735

Chapitre I : Présentation, explication et commentaires de textes choisis. . 737

1.1. Husserl Edmund et le problème de la relation entre la chose et l'espace. . . 737

1.2. Maurice Merleau-Ponty et le but de la phénoménologie de la perception. . . 828

1.3. Paul Fraïsse et le problème des processus perceptifs. . 894

Chapitre II : Analyses et appréciations de la légitimité ou de l'illégitimité des différentes formes de transpositions du sens de la perception et de la sensation. . . 967

Conclusion : Fins et limites de la transposition didactique en tant qu'art de mise en forme des savoirs à être enseignés . . 1015

Bibliographie . . 1025

A l'Humanité et à son entourage qui m'ont formés et informés et qui continuent à le faire sans jamais le vouloir...

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Introduction : Intérêts de la recherche et précisions méthodologiques

“ L'homme est la seule créature qui doive être éduquée. Par éducation on entend, en effet, les soins, la discipline et l'instruction avec la formation. Sous ce triple rapport, l'homme est nourrisson, élève et écolier [1] ”. (voir note, pp. 29 à 67)

Cette citation Kantienne peut renvoyer à la problématique de notre recherche dont la formulation peut partiellement être annoncée comme suit : la transposition didactique entre le savoir savant et le savoir à être enseigné. En réalité, cette citation ci-dessus incarne d'abord le droit, le devoir et le pouvoir d'apprendre. Elle nous montre que tous les êtres humains raisonnables peuvent échapper à l'ignorance que le stade de l'enfance (incarnant l'intelligence opératoire concrète) impose à l'homme. En s'inspirant du sens latin du mot : “ enfant ” qui signifie “ infari ” c'est-à-dire absence de la parole [2] , Descartes avait déjà regretté d'être né enfant. Cela laisse penser que cette créature est susceptible d'être influencée, d'être manipulée. Pour échapper à toute manipulation, seul le projet éducatif représenté par la transposition didactique (en tant que concept polysémique) et par l'extension du pouvoir cognitif, peut lutter contre la réduction de l'enseignement à la simple manipulation. De toute manière – comme ChomsKy [3] le laisse entendre – l'homme est programmé pour apprendre, car apprendre c'est se souvenir. Le plus important – dans le cadre de cette recherche –, est de réfléchir aux manières du bon apprentissage des

[3] *ChomsKy (N.), Réflexions sur le langage , Édit. G. Flammarion, 1981.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

auditoires présumés : à la manière dont ils peuvent échapper au monde de l'ouï-dire et de la doxa. Ainsi, la transposition didactique – dans la comparaison et l'étude qu'elle tente de faire en dégageant la différence entre le savoir savant et le savoir à être enseigné –, ne fait que s'aligner sur une bonne méthode pour instaurer les bons concepts adéquats pour la communication des résultats scientifiques.

La transposition didactique peut prendre un sens proche d'une action permanente qui réfléchit aux manières dont l'homme acquiert les savoirs et les connaissances. Lorsque

[1] ***Kant (E.), Réflexion sur l'éducation, Paris, Édit. J.Vrin, 1989, p : 69. Cette citation montre la spécificité de l'acte d'éduquer qui est possible, nécessaire bien qu'il soit si difficile. Cette difficulté a été soulignée par Kant lui-même et reprise par Freud dans ce qu'il appelle : "les métier impossibles", qui sont à ses yeux de trois ordres : 1) l'art de gouverner les hommes, 2) l'art de les éduquer, et 3) l'art d'analyser. Bien que Kant et Freud aient conscience de cette difficulté, ils n'ont pas pour autant inscrit l'acte d'enseigner et d'éduquer dans une limite, et dans une fin. L'impossibilité, la difficulté doivent être comprises en terme d'appel au dépassement de toute limite assignée. En effet, Kant avait affirmé que la liberté, qui puise son sens dans l'extension du pouvoir cognitif et physique, est une liberté insaisissable, incompréhensible, mais nécessaire. Elle peut dépasser le cadre de toute limite assignée. De ce fait, si Kant a souligné qu' " Il est deux découvertes humaines que l'on est en droit de considérer comme difficiles, l'art de gouverner les hommes, et celui de les éduquer " ; et si Freud le reprit sur ce point précis en disant : " Il semble presque qu'analyser soit le troisième de ces métiers impossibles dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant. Les deux autres connus depuis beaucoup plus longtemps sont éduquer et gouverner ", on peut alors dire que cette impossibilité est une raison pour chercher des solutions aux problèmes aussi bien dans l'action politique que dans l'action éducative. Cela Michel Develay le propose aussi dans son ouvrage intitulé : peut-on former des enseignants? Édit. E.S.F. 1994, pages 72 et 73. A cet endroit, l'auteur reprend les conceptions de Kant et de Freud quant au sens de l'action éducative et politique, tout en insistant – de la même manière que Kant – sur la possibilité d'éduquer et de former. C'est ainsi qu'il souligne : " C'est parce que l'homme est libre qu'il est impossible de constituer une science de l'éducation comme une science du politique ou une science de l'analyse. Mais ce n'est pas parce que la liberté humaine est au coeur de l'action du maître de l'homme politique ou du psychanalyste qu'il est impossible de se donner les outils pour décrire, analyser, expliquer, prévoir ces actions ". Ce propos a un sens en sciences de l'éducation. Il est soutenu dans un article de Maldinier paru dans un travail collectif, qu'on retrouve dans la Revue de l'Institut de sociologie T 1, 2, 3 et 4 et plus précisément dans le chapitre intitulé : Recherches sociologiques et demandes sociales : pouvoir politique, fascination, séduction et pouvoir.Là où (notamment dans le Tome 1 de l'article), les auteurs sont en parfait accord sur la possibilité d'agir en vue de trouver des solutions pour les problèmes et les crises politiques et économiques de la population.***

[2] *Sur ce regret un chapitre dans le livre II du Discours de la méthode , explique l'opposition de Descartes à l'égard des informations, à l'égard du monde du ouï-dire et du sens commun. Ce même jugement sera corrigé plus tard lorsque Descartes laissera entendre que les informations, ne peuvent en aucun cas être des déformations qu'elles peuvent nous être utiles pour vivre. Chose que reprendra Spinoza : un cartésien accompli, qui laissera entendre que même si le pôle de la formation et celui de l'information peuvent être – en apparence opposés – cela n'est pas pour autant une raison pour les opposer l'un à l'autre. L'important à retenir du point de vue de la philosophie de l'éducation est donc cette part insaisissable en l'enfant qui est un "petit adulte", qui nous interpelle pour le former, l'éduquer en vue de dissiper le regret de l'âge de l'enfance. A propos de cet âge, Descartes souligne : " Et ainsi encore je pensais que, pour ce que nous avons tous été enfant avant que d'être homme, et qu'il nous a fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs, qui étaient souvent contraires les uns au autres, et qui, ni les uns ni les autres, ne nous conseillaient peut être pas toujours le meilleur, il est presque impossible que nos jugements soient si purs, ni si solides qu'ils auraient été, si nous avions eu l'usage entier de notre raison dès le point de notre naissance, et que nous n'eussions jamais été conduits que par elle ".*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'homme pense aux sentences de la création, il est – par là-même – un être réfléchi, capable de mettre en forme le réel : de l'énoncer. Il est donc important de comprendre le concept de la transposition didactique en terme de méthode qui s'astreint à mettre en place le bon sens des propositions. Si tout le monde peut se nourrir de l'instruction et de la formation, y compris l'élève et l'écolier définis par Kant comme des "nourrissons", alors cela doit être compris dans une acception plus large, car du point de vue de la transposition didactique nous sommes tous des " nourrices " [4] : des hommes qui cherchent à s'instruire d'une manière permanente. Car plus on sait, plus on désire savoir.

Bien que certaines doctrines philosophiques ou théologiques aient tenté parfois d'affirmer la faiblesse de l'homme donateur et chercheur du bon sens, il n'empêche qu'elles ont – dans la plupart des cas – échoué, car l'homme est le seul être sur terre à pouvoir disposer du sens et de l'interpréter symboliquement. Chose – par exemple – que les abeilles ne peuvent pas faire dans leurs communications. [5]

La transposition didactique s'astreint à la recherche de la haute et de la basse densité discursive des discours de diverses disciplines. Elle cherche en effet à définir ce qu'est par exemple – bien penser, bien parler, ce qu'est l'art de retenir et d'apprendre. L'homme est le seul être raisonnable à qui ces conditions peuvent s'appliquer. Même si l'homme apparaît faible – comme Pascal, l'a laissé entendre – c'est cette même faiblesse qui le motive, à devenir fort, à chercher des appuis pour bien faire des choses : ***" L'homme est un roseau le plus faible de la nature mais c'est un roseau pensant*** " [6] . Pour que l'homme puisse apprendre à bien penser, l'instruction et la formation, sont les seuls moyens à pouvoir contribuer à son émancipation et à son épanouissement. Si par malheur, par hasard ou par nécessité, le cas contraire arrive, alors l'homme demeurera

[4] *Kant était lui-même précepteur lorsqu'il s'occupait d'enfants.*

[5] *Cet exemple a été repris par Emile Benveniste dans sonouvrage : Problèmes de linguistique générale , Tome I Edit. Gallimad, 1981. Dans sa référence à l'expérience de Karl Frish (cet américain qui s'est donné à l'observation de la communication des abeilles), souligne que celui-ci fût arrivé à une conclusion qui mit en évidence la spécificité de la communication humaine. En effet, pour Frish, le langage humain est d'abord un langage symbolique. Il diffère de ce fait, du langage mécanique des abeilles. Si l'on suppose trois abeilles (A B et C), l'abeille C ne peut pas transmettre le message X à l'abeille A sans passer par B. Par contre dans le domaine humain, les hommes peuvent, d'une part communiquer librement leurs messages à plusieurs hommes à la fois sans chercher à passer nécessairement par des intermédiaires; et d'autre part, les abeilles n'ont pas le poids symbolique de leur propre histoire, en comparaison avec l'homme qui, lui, ne peut en aucun cas penser d'une manière an-historique. Celui-ci peut parfois oublier, car il est dans la plupart des cas soumis au souvenir et à l'oubli de sa mémoire individuelle ou collective. Selon Benvéniste, l'homme est un être du symbole, différent de l'animal. Il est un être du signal. L'animal de même que l'homme répond et réagit adéquatement à un signal qui est physique, relié à un autre fait physique par un rapport motivé et conventionnel. La différence malgré tout qui réside entre l'homme et l'animal est que ce dernier ne peut en aucun cas dénoncer ses propres sentiments sensoriels. Alors que le premier est le seul être raisonnable qui peut soit obéir à une loi, soit se retourner contre la sienne. L'homme à l'opposé de l'animal, est un interprétant. Il peut comprendre le sens d'un signe qu'il invente et qu'il aperçoit, et ce en lui imposant des fonctions significatives diverses. Cela n'est pas le cas pour l'animal, qui est soumis dans le choix des faits fondamentaux, au dressage et non pas à la sélection qui, elle, est l'oeuvre de l'homme. Bien que l'animal soit apte à exprimer ses émotions, il n'est pas pour autant capable de comprendre celles que l'homme annonce par le biais de la parole et du langage. Benvéniste conclut que le langage humain diffère du langage animal. Mais on peut se demander si cette différence est une raison pour marquer une rupture entre l'homme et l'animal lorsqu'il s'agit de la différence des deux langages.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

comme ce roseau, le plus faible de la nature, dépourvu de toute pensée, soumis au vent des vagues de l'ignorance qui l'emporteront de part en part.

Le sens de la trilogie Kantienne que nous venons d'avancer, est à nos yeux ailleurs. Cette trilogie témoigne des différents niveaux du concept de la transposition didactique dont nous traiterons à travers cette recherche, un concept devenu problématique et polysémique. Ainsi, on peut même laisser entendre que la transposition didactique est plus un concept méthodique, qu'une approche épistémique des acquisitions des savoirs et des connaissances.

A ce que Kant en effet nomme : " les soins " (l'alimentation et l'entretien), peut correspondre: le processus savoir-apprendre. Il y a lieu à travers cette comparaison de penser à une analogie entre la manière dont on apprend et celle dont on se nourrit. On peut ainsi dire que les aliments sont à notre corps, ce que les idées, les connaissances sont à notre esprit. Le rapport est celui de la taxonomisation, de la classification. L'homme nous dit-on, a du goût, qu'il a une manière de parler, de dire et de voir. Dans l'optique du même Kant, (qui parlait dans le domaine de l'expérience humaine, du jugement du goût [7]), cela peut signifier en fait, que l'homme ne consomme pas tout ce qui se présente à lui, qu'il n'agit dans la plupart des cas que selon sa raison d'être, selon sa manière de s'approprier un but, d'apercevoir un fait, une situation bref un processus et un état.

Cette approche taxonomique qui s'impose – ne se risque que d'une manière fortuite –, peut en éducation, donner un sens parmi d'autres à l'apprentissage. L'apprenant certes, n'apprend pas tout. Autrement dit : il y a des contenus qui ne passent pas malgré leur importance. Ces contenus même s'ils sont connus, peuvent devenir méconnus. Il y en a d'autres qui, par contre, même s'ils ont fait leurs preuves dans le monde sensible, ne s'enseignent pas non plus.

En réalité, cela pose – comme on le verra – le problème du sens de la transposition didactique entre une " ***École dite à ciel ouvert*** " [8] , et une autre dite achevée c'est-à-dire : organisatrice et programmatrice des connaissances et des savoirs. L'une est celle de la vulgarisation scientifique nommée par D. Jacobi : école parallèle, l'autre est celle de la science de la vulgarisation qui trouve son fondement dans une action à caractère de recherche et d'étude herméneutique, dont fait preuve la transposition didactique. L'une reflète l'action pédagogique, l'autre celle de la relation éducative. Entre les deux, l'écart est grand surtout lorsqu'il s'agit de l'idée de ce qu'on peut appeler : le programme cognitif. [9]

Si dans l'enseignement, ce qui est honorable de connaître n'est pas toujours honorable de l'enseigner, alors le problème de la méthode de la transposition didactique est celui de la taxonomie (classification) des chemins de l'apprentissage, de la

[6] *Ce propos pascalien légitime le précédant : celui de Benveniste. On le retrouve repris par Chaïm Perelman dans son Traité de l'Argumentation , Edit. Université de Bruxelles 1988 ; notamment au § 39 qui s'intitule : "les modalités dans l'expression de la pensée" pages 207 et suiv.). Mais aussi chez Olivier Reboul dans un cours qu'il a professé à Strasbourg entre 1990 et 1991, dont le polycopie se trouve à l'Université des sciences humaines de Strasbourg. En tout cas ce même propos prolonge la conception philosophique de l'exception qui pense depuis Platon voire depuis Protagoras, que l'homme est une exception qu'il faut cultiver autrement que l'animal. Du fait qu'il n'est pas une chose parmi les choses et qu'il est "la mesure de toute chose", alors son état d'exception n'est rien d'autre que sa soumission à l'éducation.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Tandis que ceux de la Grèce, ils étaient soumis au jeu libre dans les tâches de l'entendement au sens Kantien du terme. Le sens de la dignité individuelle est romaine, elle n'est pas grecque, car, les Grecs parlaient au nom des parties, ils n'ont pas cherché à pratiquer et à développer leur variable personnalité tout en s'inspirant des autres, ou en leur imposant ce qu'ils pensaient être un idéal rationnel pour tous les êtres communs. Voilà la raison pour laquelle, Schopenhauer tout en s'opposant à Kant, accentue l'importance de la personnalité individuelle telle qu'elle a été vécue par les Romains à travers leurs conquêtes. C'est ainsi qu'il souligne : " L'éloquence est la faculté de faire partager aux autres nos opinions et notre manière de penser au sujet d'une chose, de leur communiquer nos propres sentiments, pour tout dire, de les faire sympathiser avec nous. Et nous devons arriver à ce résultat, en faisant pénétrer au moyens des mots nos pensées dans leurs cerveau, avec une force telle que leur propre pensée dérive de leur direction primitive pour suivre les nôtre qui les entraîneront dans leur cours. Et le chef-d'oeuvre sera d'autant plus parfait, que la direction naturelle de leurs idées différait davantage de celle des nôtre ". (Cf : Schopenhauer. Le monde comme volonté et comme représentation , suppléments : supplément au livre 1, 2è partie, chap XII ; trad. Burdeau revue par Roos, P.U.F, 1966, p : 802). Ces comparaisons nous les devons à Ph. Lacoue-Labarthe qui a analysé en collaboration avec Jean Luc-Nancy le rapport du jugement du goût en tant qu'art de mise en forme du réel : un art qui trouve son sens dans la pratique du langage et de la rhétorique. L'ensemble des analyses ressortent d'un article paru dans : Éducation et philosophie , un ouvrage qui se présente sous forme de recueil d'articles écrits en l'honneur d'Olivier Reboul, textes réunis et publiés par Renée Bouveresse, article : Rhétorique et langage, de Ph. Lacoue-Labarthe et Jean Luc Nancy (Cf : Éducation et philosophie, P. U. F, 1993, p : 190& 191).

[8] *On emprunte cette formulation à une conception journalistique, qui l'emploie à titre d'amplification pour parler du débat en pédagogie, mais aussi pour faire l'éloge devant un public large. L'étude argumentative et rhétorique de cet article paru dans le journal le Monde du Samedi 8 Décembre 1990 et qui s'intitule : L'École à ciel ouvert, montre que son auteur François-Henri de Virieu, a choisi le moment propice pour s'ouvrir aux populations en vue de les mobiliser à la cause public et humaine qu'est l'Ecole. En effet, le temps du WeeK-end est un moment où la quasi-totalité des personnes sont chez elles ou du moins la majorité d'entre elles auront à ce moment précis le temps pour feuilleter un journal. C'est la raison pour laquelle la page du journal consacrée au débat, était marquée par un titre écrit en lettres d'imprimerie, portant la mention : "L'École à ciel ouvert". Celle-ci témoigne d'une croyance à savoir la possibilité de l'instauration d'une école ouverte sur la vie. La conception est ancrée dans l'esprit des journalistes. Par conséquent, tout le contenu de l'article tourne autour de cette possibilité expérimentale à laquelle l'auteur nous invite.*

[9] *En transposition didactique, la distinction entre relation éducative, relation pédagogique et relation didactique est une chose qui s'impose. Au sujet de cette distinction, on doit maintenir avec G. Piaton que : " la relation pédagogique est omniprésente ". La différence avec la relation éducative repose à ses yeux sur " un pas notionnel à affranchir, qu'une restriction de territorialité et de fonction à opérer : de l'éducation à l'enseignement. Car la relation pédagogique s'établit par l'intermédiaire de la tâche scolaire, définie par des programmes contenant des objectifs explicites, effectués en respectant des modalités fixées par des institutions ou circulaires officielles dans un milieu architectural spécifique, selon le rituel de l'emploi du temps ". Quant à la relation éducative, elle est dans son optique la conception qu'en fait Marcel Postic, qui la définit comme étant : " l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapport qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire ". (Cf : Goerges Piaton : La relation pédagogique, article paru in La psychopédagogie des activités physiques et sportives , sous la direction de Pièrre Arnaud et Gérard Broyer, préface de Roger Delaubert, Edit. Privat, p : 187 à 195). La différence entre les deux relations repose sur le repérage des variations interactives qui se déroulent entre les différents acteurs : entre enseignants et enseignés (pour ce qui est de la relation pédagogique) et entre l'éducateur et ceux qu'il éduque (pour ce qui est de la relation éducative). Mais pour ce qui est de la relation didactique, son sens est controversé. Du moment qu'elle s'interroge sur la genèse des savoirs et des connaissances, certains pensent qu'elle doit être en relation de connexion nécessaire a l'égard du pôle éducatif où elle trouve son fondement. Par exemple pour Jean Marie Besse, les divers modèles didactiques nouveaux qui apparaissent dans le champs de la recherche en didactique des disciplines sont en réalité la conséquence de " l'évolution des idées et les influences des sciences humaines, notamment celle de la psychologie et, plus encore, de la sociologie, qui ont conduit à une critique du fonctionnement de l'Ecole, voire à une contestation plus ou moins radicalisée de sa fonction même ". Cette conception explique le sens de la transposition didactique comme méthode, approche critique de la manière dont la connaissance et le savoir se constituent à travers la trajectoire du passage du savoir savant au savoir à être enseigné. La conception de J M Besse est donc une ouverture de la didactique sur le pôle éducatif avec lequel elle constitue une continuité. Pour plus d'information sur ce point précis de Besse voir : La pédagogie au 20ème , Siècle, article : Éducation et didactique, par Jean Marie Besse Edit. Privat, 1978 p : 150 à 185.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

classification de l'emploi des concepts et des formulations, de la classification de ce qui est connaissable mais qui n'est pas susceptible d'être enseigné. Quant à la méthode de la vulgarisation dite scientifique, elle est de l'ordre de la taxinomie, de l'ordre de l'objectif à atteindre, un objectif qui n'est rien d'autre que la mise en mouvement des connaissances et des vérités déjà connues, déjà acquises. La méthode de la transposition didactique cherche à réduire ou à élargir la distance entre le pôle de la formation et celui de l'information. C'est dans cette perspective que la nécessité de la taxonomie d'une part et celle de la taxinomie des savoirs d'autre part, sont des choses qui désormais s'imposent car les chemins didactiques sont divers. Il y en a en effet des courts, des longs, des simples et des complexes. Par conséquent, les relations éducatives se présentent sous forme d'un pluriel-singulier.

En plus, ces mêmes relations traduisent la spécificité de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui : les sciences de l'éducation, dont on dit souvent que leur formulation en tant que discipline qui se veut autonome, incarne un singulier qui est déjà un pluriel. Par contre ce que Kant nomme : “ discipline ”, peut être synonyme de : savoir former. Il est vrai que chaque discipline a sa propre méthodologie, et que celle de toute transposition didactique ne fait que s'inspirer de la méthodologie de la discipline correspondante. Cela étant l'une des conceptions du sens du savoir-apprendre. On ne forme pas à notre guise, il y a en tout cas des invariants fonctionnels quels que soient les procédés de formation, des invariants qui peuvent aussi bien s'imposer par le système (l'École est en elle-même un système), que par l'arbitraire des projets du formateur. Ce n'est rien qu'une relation entre l'arbitraire du maître et la convention du système. Il est vrai que le processus “ savoir-former ”, nécessite au préalable une liberté d'apprendre, de former et d'enseigner. Chez Kant, cela incarne une émancipation des idées qui, elles, contribuent à l'extension des pouvoirs cognitifs et plus précisément, au développement.

Reste enfin ce que Kant lie intimement : “ l'instruction et la formation ”. Ce lien correspond au processus : “ savoir-enseigner ”. Ce processus composé, est complexe. Celui-ci traduit au niveau de la relation entre le pôle de la formation et celui de l'information une problématique sérieuse pour le concept de la transposition didactique, qui se révèle désormais entre : l'ouverture et l'achèvement, entre le hasard et la nécessité. Avant de s'en expliquer, terminons en avec le sens de la transposition didactique tel qu'il résulte de cette citation Kantienne.

Le but de la transposition didactique est de contribuer activement à l'extension des savoirs et des connaissances en vue d'un véritable développement qui, ne sera rien d'autre au fond, qu'une bonne compréhension de la métaphysique de la misère et de la métaphysique de l'ignorance [10] ; compréhension qui est – pour nous – nécessaire, car le fait de chercher à valoriser l'enseignement, l'éducation, l'instruction et la formation, cela est la condition du progrès et de la progression. Lorsque Kant incite à “ ***écouter les philosophes*** ” [11], cela est un cri pour soutenir l'Ecole, l'Université et la recherche, car à travers elles des idées adéquates peuvent se former pour constituer un pouvoir concret qui ne serait rien d'autre que le vrai pouvoir des idées. Celles-ci auront des effets dans le monde sensible.

Les bons effets de la formation liés à l'instruction peuvent être multiples, voire incommensurables. Mais cela n'est pas une raison pour affirmer leur incalculabilité. Parmi

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

ces effets, on peut citer le domaine de la politique. En effet, la transposition didactique en tant que méthode, en tant que démarche pour libérer le savoir – de ce que Dubuffet nomme : " l'asphyxiante culture " [12] – inaugure par ce même fait, une occasion privilégiée pour communiquer (par le biais de l'extension du pouvoir cognitif) avec des nations lointaines. Cela est une occasion pour le sujet de se connaître et de faire connaître des notions, des propositions, des connaissances et des savoirs, bref, la transposition didactique doit être pensée comme étant un passage de " l'ésotérique à l'exotérique " [13] , passage de L'apprendrequi est confié à une méthode : la science de la vulgarisation, dont la démarche est à nos yeux celle de la transposition didactique étudiée scientifiquement. Le problème du politique se pose au niveau du partage du savoir, car il existe des systèmes politiques qui ne veulent pas le partager et d'autres qui s'astreignent à l'étendre dans l'espoir de voir naître le développement, le progrès et la liberté.

Dans le passage du savoir-savant au savoir à être enseigné, se trace une vraie philosophie qui se construit dans le dialogue aussi bien que dans le dépassement. On peut se demander : comment peut-il y avoir un dépassement discursif dans une relation philosophique faisant l'éloge de l'authenticité de l'identité, et du rejet de tout ce qui est autre? L'enseignement, l'instruction la formation et l'apprentissage engagent toujours une relation entre au moins deux personnes. Cette relation enrichit plus le maître que les apprenants. La formation d'adulte est un exemple probant dans ce domaine.

[10] *Personne ne peut discerner avec exactitude les causes de l'ignorance et de la misère, phénomènes désastreux. Mais cela ne veut pas dire non plus, que nous devons nous désarmer et nous désespérer pour ne pas mener le combat. D'ailleurs Nietzsche, avait laissé penser que la douleur du monde, les maux de l'humanité ont détrôné Dieu. Mais Nietzsche ne précise pas clairement de quel Dieu il s'agit. Un compagnon Musulman dénommé Omar Ibn AlKhatab, qui accompagna le Prophète Mohammed dans ses actions, avait dit que " si la pauvreté était un Homme je l'aurais combattu ". (lâo Kana AlfaKrou rajoulan Laharab' touhou). Lorsque ce compagnon choisit l'homme au masculin singulier pour désigner le combat contre la pauvreté, c'est parce que les hommes étaient les seuls habilités à mener des opérations guerrières, que les femmes ne faisaient pas. Cela veut dire, que le combat du désert causé par la pauvreté et l'ignorance (dont parlera Nietzsche plus tard) suscitent d'autres efforts concrets et abstraits à la fois.*

[11] *Sur cette écoute ainsi que son sens, Kant souligne justement que : " les maximes des philosophes sur les conditions qui rendent possible la paix publique doivent être prises en considération par les Etats armés pour la guerre ". (Cf. Kant (E.)* ***,*** *La Raison Pratique* ***,*** *textes choisis par Claude Khodoss P.U.F, 1956, p : 202). Cette écoute doit être comprise en terme d'authenticité de l'action philosophique, qui n'est pas celle de venir en aide au pouvoir qui établit des lois, mais d'exprimer ses vues librement quant à des situations données. En transposition didactique cela peut être compris en terme d'émancipation des sujets en situation d'apprentissage. Elle doit procurer l'extension du pouvoir cognitif. C'est aussi une conception de l'aspect paisible de la transmission des savoirs, un aspect qui trouve son fondement dans une École à ciel ouvert, qui est celle de l'échange des idées, de la rencontre et du rendez-vous. L'écoute des philosophes ne signifie pas la possibilité de les laisser gouverner, mais au contraire, elle signifie la nécessité de les laisser s'exprimer pour mettre en forme leurs idées, qui sont en fait des projets qui enrichissent la transposition didactique en tant que concept compris comme étant la mise en mouvement des connaissances et des savoirs. C'est ainsi que Kant souligne : " (...) Mais que les rois ou les peuples (c'est-à-dire les peuples qui se gouvernent eux-mêmes d'après les lois d'égalité) ne souffrent pas que la classe des philosophes disparaisse ou soit réduite au silence, mais qu'ils la laissent parler tout haut, c'est ce qui leur est indispensable pour s'éclairer sur leurs propres affaires. Cette classe est d'ailleurs, par sa nature même, incapable de former des rassemblements et des clubs, et par conséquent elle échappe au soupçon d'esprit de propagande ". Ibid. Dans cette perspective le problème de la transposition didactique se pose au niveau d'un choix à opérer entre l'aristocratie de l'esprit savant et philosophique, et la modestie de la recherche-action qui préconise le paradigme de la preuve.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

est un exemple probant. C'est ainsi qu'il souligne : " Il n'y a rien a conserver parce qu'il n'y a rien qui doive jouer un rôle symbolique ; la vraie fonction de l'art n'est pas celle d'un signifiant symbolique mais d'un opérateur structurant ". (Cf : Deloche (B.), Museologica, contradiction et logique du Musée , I, Vrin 1985, p: 76 & 77). Cela signifie par analogie avec la transposition didactique, que la diffusion et la mise en mouvement des savoirs et des connaissances n'est pas et ne doit pas être l'oeuvre d'un Musée fermé et "achevé", mais une affaire de grand public large, car – comme Wölfflin, l'a laissé entendre – il faut arracher l'art et les activités savantes à l'ésotérique pour les soumettre au principe de l'anonymat. Voilà la raison pour laquelle, on peut en didactique parler du principe de l'éducabilité des intelligences, de la mise en mouvement par le biais d'une science de la vulgarisation des savoirs faire, des savoirs dire et être, pour renforcer l'idée qui consiste à penser que tout individu aussi bien "le fou", "le déviant" que l'homme "normal", mérite d'être éduqué.

*13 Pour Daniel Jacobi, linguiste de formation, le problème de la mise en mouvement des connaissances et des savoirs est un problème qui est avant tout d'ordre rhétorique. En effet, dans son optique, la vulgarisation scientifique est en elle-même une "grande didactique", du fait que d'une part, elle s'astreint à humaniser la connaissance et les savoirs en les "mettant à la portée d'un grand public large" ; et d'autre part, elle contribue à la mise en place d'une nouvelle communication, qui n'est rien d'autre que celle de la réduction du langage articulé à des signes conventionnels pour communiquer avec des nations lointaines. Cette approche est aussi une occasion pour ouvrir la voie à un autre acte de penser, celui du penser dans les signes. Il en résulte des conséquences qu'il ne faut pas ignorer et sous estimer. Cette approche peut en effet renfermer et à jamais, la pensée humaine dans une relation de connexion nécessaire à l'égard des signes objectifs, imagés et iconographiques. Elle peut aussi réduire l'École à une espèce de marché ou "d'industrie culturelle", qui conduira par la suite à une rupture de contact d'homme à homme. Par conséquent ce constat une fois réalisé, ne va pas à l'encontre de la relation pédagogique et éducative ou même didactique, qui sont animées par des sentiments d'affectivité et d'ambivalence entre coercition et liberté. Dans cette note, il nous est impossible de résumer, de discuter et même de commenter toutes les opinions – si riches soient-elle – de cet auteur. Ce qu'on peut dire en revanche c'est qu'il est opposé au sens de l'École comme étant programmatrice des connaissances et des savoirs, qu'il s'inscrit par là-même dans l'optique nietzschéenne de l'ouverture à l'égard des choses tout en inaugurant ce sens de l'École dite à "ciel ouvert", qui se soucie de "l'information d'un grand public". La question à laquelle nous devons désormais répondre est celle de savoir si tout objectif d'information finit-il tôt ou tard de devenir un objectif de formation ? Telle est la question à laquelle quelques éléments de réponse concernant la correction des jugements cartésiens ont été donnés dans ce travail, quant à cette opposition apparente entre les objectifs de formation et les objectifs d'information. Pour mieux saisir de près les propos de D. Jacobi quant à sa conception de la vulgarisation scientifique, nous avons tenu à étudier et à résumer les contenus de ses écrits qui ressortent de deux endroits : 1 : Diffusion et vulgarisation Itinéraire du texte scientifique , préface de Jean Peytard, annales littéraires de l'université de Besançon les Belles Lettres, Paris, 1986. A cet endroit, (qui est le premier) l'auteur laisse entendre que la vulgarisation scientifique présente des illustrations de deux sortes. Une qui est de l'ordre de l'univers de l'expérimentation scientifique ; l'autre de celui de la visualisation et de la représentation schématique de ces mêmes expériences. Le but de cela est pour lui de faciliter plusieurs tâches à la fois. Parmi celles-ci, l'auteur cite : * la mémorisation comme fonction didactique. * la reprise des références scripto-visueles, qui appartiennent à un public ésotérique, et qui sont destinés aux seuls spécialistes, qu'il faut rendre accessibles à un grand public que D. Jacobi qualifie d'exotérique. Il y a – comme il le laisse entendre – une nécessité de penser le passage de l'ésotérique à l'exotérique. * La satisfaction de la fonction didactique par le biais de la proposition des schémas et des dessins pour favoriser l'explication et la mémorisation. Cet auteur suggère de laisser une place, qui est à ses yeux grande à ce qu'il appelle : "le troisième homme", qui doit se présenter désormais comme le "traducteur", occupant sa fonction entre le savant d'une part, et le pédagogue didacticien de l'autre. Il parle même d'une "École parallèle". Nous considérons la vulgarisation scientifique comme étant d'une utilité légitime en période de crise. Mais il n'est pas nécessaire de s'y référer pour transmettre des contenus déjà connus, surtout lorsque les écoles de formation, de spécialisation éclatent de toute part. Dans cette situation, la vulgarisation ne serait plus légitime et nécessaire, car elle risquerait de réduire l'acte de "l'Apprendre" (un acte propre à l'enseignement et à la formation), aux simples actes de "l'Apprendre à...," "Apprendre que....", qui sont en réalité des composantes du domaine du renseignement et de l'information. Telle est notre opinion. Par contre la vulgarisation scientifique peut être légitime en cas d'urgence, c'est-à-dire lorsque par exemple la contrainte, la coercition d'un pouvoir politique totalitaire, soumet le peuple à une guerre illégitime ou à l'extension du pouvoir de la misère et de l'ignorance. Dans ce cas l'enseignement n'est plus apte à remplir sa fonction d'émancipation des idées. Dans l'absence d'accord préalable à toute discussion possible, seule la vulgarisation (par l'emploi des figures rhétoriques, au lieu d'arguments convainquants), est d'une utilité pour s'ouvrir à un avenir possible qui sera celui du temps des études, des analyses, des réflexions, des développements, bref des commentaires qui puisent leurs sens dans l'enseignement en tant qu'activité, à propos de la quelle Rousseau disait : " Le temps en Éducation il vaut mieux en perdre que d'en gagner ". L'histoire des fables de La Fontaine en est un exemple probant.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

S'ouvrir sur l'autre pour pouvoir apprendre quelque chose, est un acte qui incarne une relation didactique et pédagogique qu'on peut qualifier autant par l'empathie que par l'attention positive inconditionnelle de l'autre. Il est important de penser que plus on se perd, plus on se retrouve et que pour agir ainsi, il faut apprendre à se perdre tout en ayant le courage de le faire. Après tout, les grandes découvertes scientifiques ne se font plus à l'Université, mais dans l'aventure à ciel ouvert et dans la rencontre et les rendez-vous qui, l'un comme l'autre, résultent des voyages et des conquêtes. L'altérité à l'égard de l'autre (l'apprenant) est une occasion pour tracer une didactique de l'ouverture au lieu de celle de l'achèvement et de la fermeture. L'ignorance de cet autre et de tout le processus qui l'accompagne et qui le constitue, est l'un des obstacles qui bloque le progrès scientifique. S'agissant de la transposition didactique, Gaston Bachelard parle d'un obstacle épistémologique qu'il nomme : " l'obstacle de l'observation première " ou encore " l'obstacle de l'expérience première " [14] . Si l'on en croit la trilogie Kantienne, le concept de transposition didactique est alors une articulation entre trois processus qui le constituent nécessairement. Par conséquent l'équivalence : transposition didactique = savoir apprendre plus savoir former et savoir enseigner, montre que la répétition du mot : savoir, n'est pas une donnée fortuite. Elle est au contraire significative, car parfois, elle peut être légitimée surtout lorsqu'elle est un argument qui – tente d'une certaine manière – d'enfoncer le clou du vrai sens par excellence. La répétition peut être une provocation en vue de marquer et d'inciter à la convocation. Ici, elle incite à prendre au sérieux le savoir, sa constitution, sa logique sa formulation et sa reformulation. Or le sens de la trilogie Kantienne ne s'arrête pas là. Ces mêmes niveaux du savoir – qui sont au fond ceux de la transposition didactique – s'organisent autour de trois autres facteurs :

- les objets de l'apprentissage ;
- les sujets de l'apprentissage;
- les garants de l'apprentissage.

Au premier sont liés les objets de savoir : ce dont on parle. Ce sont des référents aussi bien que des signifiés. Ils désignent plus qu'ils n'expliquent. Ces objets de savoir sont en réalité des manières de dire les concepts et les choses. Par là-même, ils sont considérés comme des signifiés. Ils ne sont pas de simples substances. Ils peuvent se référer ou témoigner des idées les plus hautes de ceux qui les ont mis en forme. Du fait qu'ils sont ouvert sur les catégories de l'énonciation : sur cette manière d'énoncer, ils deviennent aussi des objets, non pas objectifs, mais objectivés. Ils articulent un énoncé qui présuppose une énonciation, une manière de dire, une manière de faire des choses. Dans cette perspective qui est controversée du point de vue philosophique, le problème du sens reste soumis à la problématique de l'ouverture et de l'achèvement entre ce qui est objectif et ce qui est objectivé. La divergence entre Hegel, Fichte et Lavater quant au sens de l'agir humain, est un exemple probant. Si pour Hegel en effet, l'esprit n'est pas une chose, ni même un objet factice, alors il n'en va pas de même pour Fichte [15] pour qui l'homme ne peut être reconnu qu'à son visage, et que l'objet du sens réside dans l'apprence-réalité, au sujet de laquelle Lavater a laissé penser que l'art de " la physiognomonie " [16] l'art de reconnaître l'autre à son visage et à son apparence permet de créer un espace significatif. Cette tâche est aussi celle de la transposition didactique, qui

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

s'interroge sur son objet, sa technique : sur ce qu'il faudrait apprécier chez les apprenants, et ce lorsqu'elle tente d'aménager un accès au savoir pédagogique et didactique comme vérité susceptible d'être arraisonnée. D'où la question : la didactique doit-elle prendre en considération le déjà-là ou le toujours-déjà ?

Ces savoirs objectifs et objectivés ne sont pas de simples articulations de mots. Ils ne sont pas une simple homonymie non plus. Ils sont des acceptions, c'est-à-dire qu'ils peuvent soit changer à travers le temps et l'espace, soit désigner des choses à la fois semblables ou différentes. C'est d'ailleurs la même idée d'Aristote qui a laissé entendre que l'être " se prend en plusieurs acceptions mais ce n'est pas une simple homonymie " [17] . Il en va de même pour l'être des mots qui reflètent une structure syntagmatique : une succession, sonore – qui est en relation avec l'autre structure opposée : la paradigmatique où le stocK des mots possédant des sens, est gardé par le système conventionnel, dont l'écho raisonne jusqu'au sens de notre concept de la transposition

[15] *Sur cette question de la reconnaissance de l'homme à son visage : à son apparaître, on propose de revoir la troisième partie qui s'intitule : " l'antinomie du jugement du goût : Kant, Fichte et Hegel ", partie qui se trouve dans l'ouvrage intitulé : Le transcendantal et la pensée moderne, Etudes d'histoire de la philosophie, par Alexis PhilonenKo P. U F. 1990, p : 232 et suiv. Là l'auteur pense tout en se référant à Fichte, que la raison humaine doit d'abord être posée. Elle se pose dans le monde sensible, car " Elle est à la fois logique et ontologique et son essence est l'infinité ". Pour comprendre cette approche, de la reconnaissance de l'homme à son visage, il faut chercher son sens philosophique dans l'antinomie du jugement du goût qui est une problématique proprement Kantienne. C'est d'ailleurs ce que l'auteur (PhilolenKo) nous suggère en soulignant : " Fichte est bien le seul à avoir suivi Kant en ceci ", c'est-à-dire en ce que : " La raison humaine finie est définie comme principe de la présupposition des principes, par et dans la critique de la faculté de juger ". Cela veut dire que l'homme n'est conçu ainsi qu'à partir d'une présupposition qui lui reconnaît sa spécificité d'être raisonnable. Un être qui non seulement pense, mais agit en fonction des représentations en vue de l'autodétermination. Cette action qui se réalise à travers le jugement du goût dont nous venons de souligner les spécificités, est repensé par Fichte comme étant spécifique à l'homme en tant que sujet esthétique. Cela veut dire que la chose pensante de l'homme (qui nous laisse réfléchir), ne peut être que sa manière d'être qui se dissimule à travers son apparaître : à travers son visage. Il faut comprendre ici l'expression : "l'homme est reconnu à son visage", d'une manière métaphorique. Elle signifie que la pensée humaine est la chose de l'homme en tant que sujet esthétique, à propos duquel A. PhilolenKo note : " Seul le sujet esthétique est cet homme réel, un autre déterminé et concret. Ni l'entendement ni la raison pratique ne permettent de saisir autrui dans son être concret : l'entendement nie autrui dans le concept, la raison pratique le nie dans la législation ". On peut en fait se demander : qu'est-ce qui peut opérer une saisie, une définition de l'homme? La seule réponse qui puisse être donnée par référence à Fichte est celle de la reconnaissance de son visage, c'est-à-dire, la possibilité de la mise en forme de sa manière d'être, de voir, et de sa totalité absolue.*

[16] *" Physiognomonie de Lavater ", est une formulation qui consiste à mettre l'accent sur la reconnaissance d'un homme à travers les traits de son visage en vue de la détermination de son identité. (Cf : Tardy (M.), Sciences de l'éducation, Considération épistémologique in : Coll. Sciences de l'éducation p : 13 & 14, Edit. C. N. D. P. 1984 Strasbourg. Nous retenons aussi cette conception d'une éducation et d'une connaissance fondée sur le visible dans : Philosophie de l'image par Dagognet. (F.), Paris, 1984. L'important à retenir dans ces références est le sens de l'âme en tant que comportement observé. Ce qui apparaît concrètement reflète en effet une réalité du domaine de l'apparaître. C'est d'ailleurs ce que Hegel laissera entendre à cette même époque de Lavater, car pour l'auteur des Cours d'esthétique, l'âme reflète des situations factices propres à l'homme. C'est ainsi que Hegel souligne : " Pareillement, l'oeil de l'homme, son visage, sa chair, sa peau, sa figure toute entière laisse transparaître l'esprit, l'âme, et là aussi la signification est toujours autre chose que ce qui se qui se montre simplement dans la manifestation phénoménale immédiate ". (Cf: Hegel : Cours d'esthétique , T. I Edit. Aubier. Paris, 1995, p : 30).*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

didactique. Dans cette direction, un concept n'est pas une chute à l'instar d'une feuille d'automne qui s'arrache à l'improviste. Et même celle-ci ne tombe pas suite à un simple hasard. Il y a bien des circonstances scientifiques, météorologiques socioculturelles et autres qui font que les arbres peuvent d'un instant à l'autre perdre leurs feuilles. Ainsi, les concepts sont à la fois la racine et le fruit d'un modèle ayant des effets dans un monde sensible bien typique. Cela signifie enfin que les concepts s'articulent ou s'annoncent, suite à un désir, à une pensée qui les déclenchent. Sur ce désir et sur cette pensée, qui font que les concepts sont des référents, des désignants bref, des signifiés [18] , on peut retenir les enseignements de plusieurs épistémologues. Pour n'en citer qu'un dans cette introduction, notre intérêt tient à ce que Gaston Bachelard a souligné quant au poids de la désignation que remplissent les concepts qui ont tendance à basculer du côté du paradigme de la désignation plus que de celui de l'explication. C'est ainsi qu'il disait : " ***(...). A une même époque, sous un même mot, il y a des concepts si différents ! Ce qui nous trompe, c'est que le même concept à la fois désigne et explique. La désignation est la même, l'explication est différente.*** " [19] .

Cette formulation nous servira prochainement, nous conservons son analyse d'une manière rigoureuse, lorsqu'on arrivera aux différentes définitions du concept de la transposition didactique. Mais d'ores et déjà, on peut affirmer qu'elle pose le problème épistémologique des " trames conceptuelles " [20] .

Pour mieux comprendre un concept, une proposition ou une formulation, l'important – à en croire Gaston Bachelard – est d'avoir conscience de ce qu'il a appelé : " ***la critique de la provenance du concept***. " [21] . L'analyse d'un fait, doit être identique à la procédure critique dont use le savant lorsqu'il s'astreint à la recherche de l'origine des causes du phénomène : la chute des corps. Dans la plupart des cas, le savant en effet, et – comme Claude Bernard [22] l'a laissé entendre – ne se laisse pas seulement impressionner par les

[17] *Aristote pense que l'homonymie est l'état des "choses" où celles-ci "n'ont de commun que le nom". Voir Tricot. (J.), Aristote, Organon I Catégories, Edit. J. Vrin, Paris, 1977, p : 2. Si aux yeux d'Aristote, les choses n'ont de commun que le nom, cela est alors, une manière de mettre en évidence le principe de l'ouverture, pour chercher les différences au niveau du langage, car nous dit-on "dans une langue il n'y a que des différences". Dans la perspective de la transposition didactique cette idée peut se traduire en terme de la didactique de la divergence qui aurait pour tâche la recherche du sens des différentes acceptions d'activités didactiques définies à la fois en tant que multiplicité d'états et de processus. C'est dans les écrits aristotélicien que cette conception de la didactique de la pensée divergente sera analysée avec plus de précision. Voir Topiques ,*

I 15 106 a

Tome I Livr I- IV Traduit par Brunschwig (J.) Paris Les Belles lettres 1967, p : 22. Cette idée d'Aristote sera vivement critiquée aussi bien par Averroès que par Descartes. Pour l'un comme pour l'autre, il y a en effet des exceptions où des choses peuvent être homonymes. Tel par exemple le cas de l'unité relationnelle qui lie le relatif et l'absolu. Une unité qui n'est que l'idée de l'infini. De même que le relatif est en soi animé par une infinité de relation, de même que l'absolu, lui aussi est infini.

[19] *Bachelard (G.), La formation de l'Esprit scientifique op. cit. p : 18.*

[21] *A travers l'emploi de cette formulation, G. Bachelard a tracé une ligne de conduite qui a trouvée son écho chez les auteurs de la didactique des sciences à savoir M. Develay et J. P. Astolfi. En effet, la trame conceptuelle doit être recherchée dans la critique de la provenance du concept, car – comme A. Léon pour la psychopédagogie le laisse entendre – un concept, une conduite ou un comportement ne sont jamais neutres, ils ne peuvent être compris qu'à travers une approche pluridisciplinaire.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

[20] *Michel Develay a employé l'expression : "trames conceptuelle" pour désigner l'intrigue, pour désigner l'entrelacement de la trame avec aussi bien la chaîne paradigmatique que la chaîne syntagmatique d'un concept. Il est vrai que le syntagme (succession de chaîne sonores) ne peut avoir de sens qu'en relation avec le paradigme (stocK de concepts factices). Par exemple pour la liberté en tant que concept propre à la philosophie politique, il est à vrai dire en relation avec les deux niveaux : l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique. En effet, on peut se demander : que vaut la liberté si elle n'est pas vécue sous des formes différentes ? C'est-à-dire sous forme de sonorités de discours expressif, de débat discursif, bref d'émancipation d'idées, qui doivent être en relation avec les états et les processus, incarnant des manières d'être et de voir. Pour cette même raison M. Develay affirme que "les trames conceptuelles sont liées au registre plutôt qu'au niveau". On peut dans cette perspective se demander : qu'est-ce qui prime dans une trame conceptuelle, est ce l'axe paradigmatique ou le syntagmatique ? La réponse à cette question varie selon les circonstances. Si par exemple on se situe dans le domaine de la politique ou de la pédagogie, qui sont des domaines d'action, on doit alors chercher le sens des trames conceptuelles du côté de leurs effets dans la pratique. On doit chercher dans toute trame l'ordre de la preuve, l'ordre du syntagme. Par contre si l'on se situe du côté de la spéculation théorique, du côté de la clarté discursive, le sens de la trame est a chercher du côté de la haute densité discursive d'un concept qui signifie plus que d'autres. Elle se trouve en relation d'enchaînement enchevêtré au sein de la chaîne paradigmatique. Pour mieux comprendre le sens de la trame conceptuelle, M. Develay a cherché à classer ce qui la constitue. A le lire sur ce point précis, on constate trois niveaux à prendre en considération : 1 : la trame conceptuelle, peut se présenter sous forme d'un ensemble d'énoncé qu'on doit lire en relation avec une unité , qui constitue un concept unique. Ce qui signifie au fond que chaque énoncé présuppose une énonciation. 2 : dans la trame conceptuelle, il arrive que tous les énoncés aient un lien logique, et non chronologique. Cela ne peut s'expliquer que si on s'aperçoit que chaque formulation antécédente est pour la suivante une condition de possibilité, et non pas un prérequis exigible. 3 : la trame conceptuel peut présenter une organisation, une programmation d'un réseau ensembliste. En effet, il arrive que la trame conceptuelle présente une série d'activité à deux niveaux : a : niveau des énoncés ponctuels, qui se présentent sous forme d'activités dites didactiques. b : niveau des concepts intégrateurs de la discipline qui résultent d'un travail de remodelage. Cela signifie que la méthodologie de la transposition didactique finit tôt ou tard de s'inspirer de la méthodologie de la discipline correspondante avec laquelle elle organise ses conceptions autour d'un noyau dur. Enfin M. Develay laisse entendre que les trames conceptuelles ont une double utilité, qu'elles remplissent une double fonction : la représentation et la présentation. A la première est lié l'aide qu'elles procurent pour contribuer à la taxonomisation des représentations des apprenants en vue de les traiter et de les combiner en une logique de concept, qui est propre à l'action didactique. A la seconde est liée son utilité qui se manifeste à travers la recherche de la simplicité pour faire participer les autres (ceux qui ne connaissent pas encore), au lieu de leur fournir des cadres pré-organisés. Cette logique de l'action est celle de la pédagogie. Le sens de la trame conceptuelle est analysé avec plus de rigueur philosophique et épistémologique dans le travail de Gaston Bachelard duquel nous venons de retenir la leçon de l'interférence dans laquelle on tombe parfois lorsqu'on prend un même concept pour lui-même sans chercher la critique de sa provenance à travers ses deux niveaux : internaliste et externaliste. Au sujet des éclaircissements avancés par Michel Develay quant au sens de la trame conceptuelle, voir : le collectif M. Develay Jean Pierre Astolfi, in, La didactique des sciences, Coll. Que sais -je ? N°2448 P. U. F. 1989.*

[22] *Claude Bernard rappelle en effet dans cette même perspective que la renommée d'un auteur se mesure par les réflexions exceptionnelles qu'il mène à l'égard des choses, surtout lorsqu'il pense dès le début, en opposition aux autres : contre les chercheurs de son époque. Pour nous, cela est évidemment intéressant, car les grands écrits d'exceptions, qui se retournent contre l'ordre établi, contre les opinions admises et reçues comme vraies, sont des écrits importants et intéressants, puisqu'ils font état d'exceptions susceptibles d'être cultivées. Mais cela n'est pas toujours vrai, car si par exemple on prend l'exemple de Nietzsche, personnellement, je préfère Nietzsche de la période de l'attitude critique de l'homme face à son histoire, à Nietzsche de la période de l'attitude monumentale, là où l'on se donne la force de vénérer son passé, qu'on porte sur soi comme une sorte de nostalgie qui suscite une algie qui fait mal, au sujet de laquelle Nietzsche de l'attitude critique disait qu'il pourrait porter en elle le risque de voir les morts enterrer les vivants.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

faits, car ceux-ci ne valent rien en eux-mêmes. Le savant va au contraire au-delà des faits, en cherchant à les rematérialiser, à les modifier en vue de comprendre aussi bien leur état que leur processus.

Ce qu'il faut retenir de ce qui vient d'être souligné (quant au savoir des objets de l'apprentissage), est que le savoir – en lui-même – n'est pas une simple donnée objective. Il est au contraire en relation de connexion nécessaire avec celui ou ceux qui l'ont mis en forme. C'est la raison pour laquelle nous pensons que l'objet du savoir de l'apprentissage est bien un réfèrent, un signifié au lieu d'être une substance factice : un signifiant.

Dans sa relation d'ouverture, le savoir est factice de la non-facticité. Il est incommensurable et polysémique. Dans cet même ordre d'idée, Gaston Bachelard avait déjà affirmé ce procédé tout en mettant l'accent sur une construction permanente du savoir et du sens, en se traçant un type de relation déjà nommée : la relation positive inconditionnelle à l'égard des faits. Ce n'est rien d'autre que la continuité en vue de la rupture avec les opinions admises. Cela signifie enfin de compte qu'il y a de l'antipathie dans l'empathie. Et Bachelard ajoute : " ***On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter. Il ne suffirait pas, par exemple, de la rectifier sur des points particuliers, en maintenant, comme une sorte de morale provisoire, une connaissance vulgaire provisoire. L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de questions, il ne peut y avoir de connaissances scientifiques. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.*** " [23]

A partir de ce passage, on comprend que le savoir est toujours lié à celui qui en use à savoir l'homme qui, – à en croire Kant - [24] possède des idées ayant des effets dans le monde sensible. Ce que Gaston Bachelard rajoute à la conception Kantienne est cet aspect révolutionnaire dont disposent à la fois l'idée et le savoir humain. Ceux-ci ne sont pas une simple action qui tente de rendre service à autrui dans ses apprentissages, mais au contraire, une occasion pour aider celui-ci à découvrir la vérité des choses tout en renversant des opinions admises pour comprendre l'essence de ces mêmes choses. Kant n'a pas été plus loin pour inciter au renversement des opinions admises. Il parlait au contraire du respect des jugements du goût, des jugements synthétiques a priori. Il parlait aussi du respect de la conséquence et de la cohérence. On peut lui demander s'il fallait tolérer à certains égards la fausseté, le mensonge, et les erreurs, qui, sous le prétexte de la conséquence et de la cohérence, marquent un pouvoir de la tromperie qui trouve son fondement dans l'impression sensible.

Le savoir de la transposition didactique ne peut pas être réduit à une continuité, à une ouverture fortuite à l'égard du déjà-là. Cette ouverture doit en fait prendre en considération son autre : son contraire, à savoir l'achèvement du concept, dont parle ici

[23] *Bachelard (G.), La formation de l'Esprit scientifique, op, cit. p: 14.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

[24] *Dans la philosophie critique de Kant, il faut prendre en considération le taux de figuratif élevé de l'expression : "dans le monde sensible". Du point de vue éducatif, les faits didactiques et pédagogiques, ne doivent pas se détacher des états de faits dans lesquels ils se meuvent. L'impression sensible, est le lieu où s'applique une causalité dite dynamique, qui met en mouvement et en marche la facticité des faits. C'est la raison pour laquelle Kant souligne : " Cette analytique, montre que ce fait est inséparablement lié et même identique à la conscience de la liberté et de la volonté, et c'est par là que la volonté d'un être raisonnable qui en tant qu'appartenant au monde sensible se reconnaît nécessairement comme d'autres causes efficientes, soumises aux lois de la causalité ; a cependant aussi dans le domaine pratique, d'un autre côté à savoir comme être en soi ; la conscience de son existence en tant que déterminable dans un ordre intelligible de choses, non certes en vertu d'une intuition particulière de soi, mais en vertu de certaines lois dynamiques qui peuvent déterminer sa causalité dans le monde sensible, car que la liberté nous soit attribuée, nous transporte dans un ordre intelligible de choses, c'est là ce qui a été suffisamment démonté par ailleurs ". (Cf : Kant (E.), Critique de la Raison Patique, Edit. P.U.F 1990, p : 30 à 45). Ce même problème auquel Kant faisait allusion nous le rencontrons, dans l'exposé de l'impératif catégorique et surtout à la troisième section des Fondements de la Métaphysique des Moeurs , où Kant utilise une argumentation pour expliquer la synthèse de l'impératif catégorique,en montrant que l'homme est un être raisonnable, doué d'une raison, qui est par essence spontanéité. Elle introduit l'homme dans un ordre intelligible de choses. L'homme appartient donc à la fois au monde sensible et au monde intelligible. En effet, lorsque Kant dit : " La conscience de son existence en tant que déterminable dans un ordre intelligible de choses en vertu de certaines lois dynamiques qui peuvent déterminer la causalité dans le monde sensible " ; il entend que le pouvoir concrétisé des idées dans le monde sensible correspond à la liberté qui est celle de l'idée qui possède des effets dans ce même monde. Il existe donc une idée, une causalité libre transcendantale pure qui s'auto-détermine, qui possède des effets dans le monde sensible. Le sens attribué par Kant à la conscience est très particulier. En effet Kant annonce que la conscience doit appartenir au monde intelligible, mais il dit en revanche, qu'elle ne vient pas " d'une intuition particulière de soi, mais vient de certaines lois dynamiques qui peuvent déterminer sa causalité dans le monde sensible ". Cela laisse penser, que toute intuition est de l'ordre du sensible, que ce qui la rend empirique, est l'intention qui s'opère a priori dans l'idée de la pensée du sujet. Sur les conceptions Kantienne de l'impression, du transcendant, qui résident dans le monde sensible voir : Kant (E.), La critique de la raison pure. Edit. P.U.F Collction Quadrige 3ème Edit. 1990. Surtout les pages 31 à 33, où Kant pense que "Tout effet" (sans exception) à une cause y compris la cause elle-même. Dire que tout phénomène qui a lieu dans la nature peut être expliqué sous une cause naturelle, cela amène à expliquer inévitablement la manière dont deux causalités différentes peuvent être appliquées au même phénomène. Par conséquent la distinction qui s'impose est celle de deux aspects du phénomène : 1 : le phénomène selon son caractère empirique, dépendant d'une causalité dite naturelle. 2 : le phénomène selon son caractère intelligible, dépendant d'une causalité dite intelligible. On aura par conséquent deux catégories, deux mondes auxquels va s'appliquer le tribunal de la raison. S'appuyant sur les acquis de l'analytique transcendantale, comme le montre fort bien le dernier chapitre de l'analytique transcendantale : la distinction des objets en noumènes et en phénomènes, on conçoit un jugement qui satisfait les deux parties : la partie théorique et la partie pratique. Et ce dans la mesure où l'on admet que la causalité empirique ne concerne que les phénomènes, ainsi que leur relation. A côté de cette causalité empirique, il existe une autre dite libre, dont traite la troisième antinomie et sa solution de La Critique de la raison pure . Elleconcerne les noumènes dont le sens est difficile d'accès. Kant pense à son propos qu'on ne peut pas admettre la possibilité de la liberté, car le sens qu'il attribue au possible, est de l'ordre du réel. Elle est une possibilité compatible aux règles de l'expérience. Puisque Kant dès la troisième antinomie conçoit l'existence de la liberté, comme étant la pratique d'une causalité libre qui existe, à une condition qui ne concerne pas l'expérience, alors les raisons qui légitiment d'admettre la liberté, ce sont celles de la philosophie pratique. Ainsi la morale peut se contenter de cette division, de ce jugement dans la mesure où ce qui est montré en définitif c'est que la morale ne contredit pas l'expérience scientifique. Seulement La Critique de la raison pure dont la solution de sa troisième antinomie s'engage à ne pas intervenir dans le cadre de la philosophie pratique. Voilà pourquoi Kant n'a pas trop développé le problème de la liberté pratique. Cependant dès la troisième antinomie et sa solution le cas de la volonté humaine est pris en considération comme un exemple privilégié de la liberté transcendantale. Sur cette volonté il aura fallu attendre la Critique de la raison pratique qui avait le souci de l'analyse de la conduite humaine, de la pratique de la volonté libre.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Gaston Bachelard. Cet achèvement repose sur une ouverture à l'égard du sens ou des sens authentiques des savoirs et des connaissances. Les concepts sont achevés, car ils sont d'une part, en relation avec les sujets de l'apprentissage (les apprenants aussi bien élèves qu'étudiants), et d'autre part, en relation avec les garants de l'apprentissage, (en particulier les enseignants et les institutions du système d'enseignement). Dire que les savoirs sont achevés, revient enfin de compte à admettre qu'ils sont en relation aussi bien avec le système social dans sa globalité, qu'avec les divergences systémiques imposées par le système politique, économique, et social. Par conséquent, les savoirs constituent donc deux aspects du signe. D'une part, il y a la notion de l'arbitraire, et d'autre part celle de la convention. Ces deux aspects sont aussi la tâche de la transposition didactique dont le sens s'organise autour du paradigme herméneutique.

Pour ce qui est des sujets de l'apprentissage – qui constituent le second paramètre de la transposition didactique – on peut mentionner les élèves-apprenants et les enseignants-formateurs. Les uns comme les autres sont aussi bien des signifiants que des signifiés. Puisqu'ils sont des substances : des sujets objectifs à désigner alors ils portent par là-même les mots d'abord aux faits. Ils entament des relations vis à vis de leurs semblables et vis à vis de leurs proches, à savoir ceux qu'ils éduquent. C'est ainsi qu'on peut les qualifier de signifiants-substantiels. Ils peuvent échanger entre eux des idées par rencontre directe ou indirecte. A la première est lié leur travail d'équipe, d'échange d'avis, d'opinions bref de rencontre, à la seconde est lié le travail de l'un où les uns et les autres, séparément, instaurent et mettent en place ce qu'on peut appeler avec les anglo-saxons : le collège invisible. Ce dernier est un lieu où les hommes peuvent se rencontrer autour d'un débat d'idée sans pour autant qu'ils puissent chercher à se rencontrer physiquement.

Par la différence de leurs capacités cognitives, de leurs compétences, de leurs spécialisations et de leurs attentes, les enseignants-formateurs et les élèves-apprenants, sont des signifiés. En effet, les uns comme les autres, ont une manière de s'approprier les faits, une manière d'accéder à la connaissance et au savoir. Par conséquent, la relation didactique et la relation pédagogique – lors de l'instauration du chemin didactique – deviennent une relation plurielle qui, – l'une comme l'autre – font référence à une approche pluridisciplinaire pour comprendre les faits humains en général et les faits éducatifs en particulier. C'est certainement la raison pour laquelle l'expression : " sciences de l'éducation " est formulée sous un pluriel-singulier. A nous maintenir à l'expression de l'un de nos maîtres (M. Tardy) qui souligne : " ***Les sciences de l'éducation. Ce pluriel est, si j'ose dire, singulier*** " [25] , on peut à partir de là, affirmer que l'idée du sujet, en tant que signifié, n'est pas une sorte d'autosuffisance, il est au contraire autonome dans son rapport à sa culture originaire, à sa singularité éthique ou esthétique qui le distinguent, qui font de lui un être d'exception susceptible d'être cultivé. Dans une situation didactique – nous dit-on –, les sujets de l'apprentissage doivent être distingués de leurs référents. C'est en tout cas ce que demande l'institution éducative, qui s'oppose à la notion de service. Bien que cela ne soit pas toujours aussi facile qu'on peut l'imaginer, la didactique et l'enseignement ne peuvent pas être un lieu de service qui livre des remèdes aux maux

[25] *TARDY (M.) Sciences de l'éducation, Considération épistémologique in : Collection Sciences de l'éducation p: 12 à 14. Edit. C. N. D. P Strasbourg., 1984.*

des opinions admises : au pôle de l'information.

Dire que les sujets de l'apprentissage sont animés par une difficulté à faire le deuil de leur culture originaire, est en soi un vrai problème pour le concept de la transposition didactique. Il est important d'affirmer dans cette perspective que le processus de la signification est en relation intime avec celui de la référence. Ainsi, l'humanisation de la connaissance présuppose une ouverture, une altérité à l'égard de ceux qui en possède l'usage à savoir les sujets de l'apprentissage en situation de transposition didactique. Pour comprendre ce qui se passe dans la tête du sujet, la manière dont il acquiert les connaissances et les savoirs, Gaston Bachelard a incité à la prise en compte de ce qu'on peut appeler une école à ciel ouvert. Dans cette même direction l'auteur de La formation de l'esprit scientifique , n'a pas hésité à revenir sur le procédé cartésien pour corriger des opinions vis à vis de l'ordre de l'information. Pour marquer son opposition à l'égard du déjà-là, à l'égard du domaine du " ouï-dire " [26] et du sens commun, Descartes – comme Gaston Bachelard le repensera plus tard – , pense qu'il est une déformation au lieu d'être une formation. Mais ce jugement subira par la suite – et par le même Descartes – une correction pour mettre en évidence le pôle de l'information. Ce dernier, (comme le pense Descartes ce philosophe du lieu de l'unité), est une occasion privilégiée pour affirmer le savoir-vivre. C'est ainsi que Descartes a repensé l'information en terme d'utilité. Cette utilité de l'information prendra son sens plus tard chez l'un de ses critiques à savoir Spinoza pour qui l'information ne peut en aucun cas devenir une déformation, mais une formation, car elle est utile pour vivre la vie : la comprendre et la dominer. Sans entrer tout de suite dans ce débat historique, nous tenons pour l'instant à souligner simplement la difficulté (à laquelle Gaston Bachelard faisait allusion) à savoir l'incapacité qu'ont les sujets à penser d'une manière anhistorique. L'ouverture sur le toujours-déjà des apprenants est l'une des conditions pour penser la genèse des concepts et la connaissance. C'est ainsi que Gaston Bachelard souligne: " ***Dans l'éducation la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion. (...). Les professeurs des sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours faire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point pour point. Il n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors non pas d'acquérir une culture expérimentale mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne. (...) En particulier dans cette psychanalyse des erreurs initiales, on ne fera jamais comprendre que le corps qui immerge et le corps complètement immergé obéissent à la même loi***. " [27]

[26] *Une formulation reprise par Olivie Reboul, in, La philosophie de l'Education, P. U. F, Paris, 1971. Cet ouvrage qui est épuisé, l''auteur y rapporte que l'expression : "l'ouï-dire", a été employée par Spinoza, pour marquer la non opposition entre le pôle de la formation et celui de l'information. Il précise que même si les deux pôles sont opposés, cela n'est pas une raison de les opposer. Une telle prise de position s'inscrit dans le sillage de la philosophie de la rencontre et du rendez-vous qui était l'oeuvre de la philosophie de l'éducation de notre maître : Olivier Reboul.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

On constate que le poids du concept de la transposition didactique comme étant – et à en croire l'approche bachelarienne – une continuité dont l'objectif est la rupture avec les opinions admises est une technique qui est à la fois utile et nécessaire. A partir de là, on peut laisser entendre que le but de l'enseignement est d'aider l'apprenant à surmonter les obstacles du déjà-là pour arriver à la maîtrise du toujours-déjà : à la maîtrise du savoir qui est garanti et reconnu comme tel, suite à des conventions. Une question légitime peut pourtant se poser dans cette perspective. Qui se porte garant de cette convention et de la réification [28] partielle des opinions admises ? C'est la didactique, l'art [29] d'enseigner, l'art de sensibiliser pour mobiliser, qui à nos yeux, réalise cette tâche.

Le sens de l'enseignement peut en effet dans son étymologie être proche du sens de plusieurs autres mots. Ainsi, il peut avoir un sens proche de celui que reflète le verbe "saigner", qui signifie : blesser, faire couler le sang. Il peut être proche aussi, du verbe semer. Il est vrai que l'action de semer une semence c'est-à-dire faire répandre des idées en vue d'instruire et d'informer, est l'oeuvre de l'action didactique qui cherche – comme nous venons de le souligner – à réifier des actions, des états et des processus cognitifs. L'étymologie qui retiendra ici notre attention est celle de la provocation en vue d'une convocation. Il est du sens d'enseigner ce qu'on pourrait appeler l'art de la réification, l'art d'aider l'autre – comme le pense Gaston Bachelard – à se retourner contre ce qui est admis, contre ce qui est ordinaire. “***L'art tout au long de son histoire est venu en aide à l'ordre établi qui s'est retourné contre celui-ci*** ” [30] , disait Adorno. A travers cette

[27] *Bachelard (G.), La formation de l'esprit scientifique, op, cit. p : 18.*

[28] *La réification est un terme qui reflète une action qui signifie que lorsque l'usage d'un mot rentre en relation avec une autre pratique à laquelle il n'est pas destiné d'avance, il devient autre chose : il perd sa fonction originaire. Par exemple le mot : inertie, au départ dans le domaine des sciences dites exactes, il s'appliquait aux matières dures, aux solides, bref à tous corps soumis à l'inflexibilité. Mais dès que ce même mot a été transposé dans le domaine de la littérature et des sciences humaines, il a pris (sous les effets de la réification) un autre sens qu'il est devenu significatif de l'absence du mouvement. Or cela ne veut pas dire que les matières inertes sont aussi exemptées de mouvement, au contraire, une pierre solide, dure, emprunte son état d'inertie et de solidité au mouvement scindé des différents cristaux. De ce fait, l'inertie n'est pas simplement un état, mais un processus, car en anthropologie, dans le cas du mouvement des peuples et des individus, l'étude et la compréhension de l'inertie ne sont pas de même nature qu'elles peuvent l'être dans le domaine des sciences exactes, car le fait humain est d'une part, imprévisible, et d'autre part, ne s'inscrit pas dans la catégorie des choses parmi les choses. Du point de vue didactique, on peut laisser penser que le concept de la réification est plus que jamais un concept apte à être appliqué dans le domaine de la transposition didactique des connaissances et des savoirs. Il témoigne d'une approche dialectique entre ce qu'on peut appeler avec Adorno : "AufKlärrung et frisson", c'est-à-dire, une relation dialectique entre le sens organisé, suite à une convention rationnelle, et le frisson du sens qui se trouve comme disait Bachelard, amoncelé dans la vie quotidienne : un sens qu'il faut réifier et transformer pour qu'il puisse devenir du sens par excellence. C'est d'ailleurs ce que nous suggère Austin en parlant du langage ordinaire duquel le didacticien doit partir car – à l'en croire – ce langage est "le premier venu avant le langage articulé", chose que Hegel avait déjà pensé en laissant entendre que la parole est d'abord aux faits, et que le sens réside dans le frisson du sens.*

[29] *Sur la question de l'enseignement en tant qu'activité artistique voire le développement de Hegel in, Cours d'esthétique , Edit. Aubier, 1995, p : 71 à 74. Le contenu de ce développement porte sur la fin la plus haute : la purification des passions et l'éducation des hommes, que procurent l'art de l'enseignement et de la didactique, en vue de contribuer activement à l'extension du pouvoir cognitif.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

définition avancée par Adorno, et qui est propre au domaine esthétique, on s'aperçoit que la transposition didactique en tant qu'art d'enseigner, de communiquer, de transférer et de transposer ou même transmettre des connaissances, refuse et interdit à l'enseignant de "créer" l'apprenant à son image. Par contre, elle lui autorise de le former, c'est-à-dire de lui faire connaître les sentences de la vérité aussi bien que celles de la fausseté.

Il est vrai que ceux qui sont aptes à réaliser ce but mobilisateur déstabilisateur, qui exalte et en même temps, réifie des opinions admises, tout en se refusant de remplir le rôle du service, (imposée par un pouvoir extérieur pour plaire à l'ordre établi) sont les garants de l'apprentissage (les enseignants) que nous venons de mentionner ci-dessus et que nous avons placé dans la troisième position des paramètres de la transposition didactique. Désormais, il faut considérer ceux-ci comme les plus importants, car ils sont les savants et les prophètes de l'avenir. Les savants – comme le disaient certains traditionnistes arabes – sont les héritiers des prophètes. Mais les enseignants ne sont malheureusement pas les seuls à décider de la mise en oeuvre des programmes didactiques. Par delà leurs compétences, ils sont – qu'ils le veuillent ou non – soumis à l'idéologie dominante du système social. Ainsi on a toujours pensé que l'École est une institution idéologique, car elle fait partie intégrante du système social, qu'elle en est un en elle-même. Qu'en est-il alors des garants de l'apprentissage, c'est-à-dire des enseignants et du système ?

Comme on peut le remarquer, notre exposé n'est qu'une approche sociologique à caractère descriptif des constituants du concept de la transposition didactique. Cette étape est nécessaire avant même d'entrer dans la complexité des termes et des pratiques issus de ce concept. Ces garants de l'apprentissage, ont (en tout cas par rapport aux sujets de l'apprentissage) quelque chose en commun. D'abord, ils sont eux aussi – et en

[30] *Adorno (T. W.), Théorie Esthétique , traduit de l'allemand par Marc Jimenez et Elliane Kaufholz, nouvelle traduction Paris, KlincKseicK, 1989 p : 16. A cet endroit précis, Adorno souligne : " L'art est contraint de se retourner contre ce qui constitue son propre concept et il devient, en conséquence, incertain jusqu'au plus profond de sa texture. On ne saurait cependant lui régler son compte par une négation abstraite. En attaquant ce qui, au cours de la tradition, semblait garantir son fondement, il se transforme qualitativement et il devient lui-même autre chose. Cela lui est possible, parce que, au cours des âges, il s'est grâce à sa forme, autant tourné contre l'Etant, contre l'ordre établi, qu'il est venu en aide à celui-ci en procédant à la mise en forme de ses éléments ". Ibid. Si l'on en croît Adorno dans sa Théorie Esthétique , alors le sens de la didactique (en tant qu'activité artistique), est plus celui du refus, que celui de l'acceptation des données fortuites, qui, elles, s'imposent d'elles-mêmes. Cette même idée sera reprise par Snyders (G.) qui incite à faire répandre les écoles : "nous n'abandonnons pas l'Ecole" disait-il. Sa critique dans son ouvrage : Où vont les pédagogies non-directives ? est dirigée à l'encontre de l'attitude du silence des intellectuels bourgeois, qui ne sont pas prêts à faire partager le savoir à un grand public large. (Snyders (G.), op cit ; p : 363 à 366). Dire que le pôle de la formation ne doit pas venir seulement en aide à l'ordre établi, signifie au font que l'acte d'enseigner qui trouve son fondement dans la transposition didactique, doit chercher à comprendre le monde, et à le transformer car cela lui est possible. C'est sur lui que pèse la tâche d'enseigner aux masses des choses vraies, sans pour autant chercher à falsifier la réalité du monde. Chose que réalise en revanche – consciemment ou inconsciemment – ce qu'il est convenu d'appeler : la vulgarisation scientifique, qui s'oppose à la science de la vulgarisation qu'est la transposition didactique. L'enseignement qui s'oppose à l'ordre établi a toujours été celui d'hommes d'exceptions. En effet, les grandes découvertes ont toujours été celles des aventures des sujets à vivre la vie dans le risque gratuit et le vivre dangereusement. Des individus comme Socrate, Jésus, Mahomed le prophète, ou même Karl Marx, étaient des aventuriers qui avaient compris que le refus, la résistance, la révolte sont les seuls moyens pour faire passer des messages inédits et des pratiques exceptionnelles qui relèvent du jamais vu et qui peuvent devenir un modèle pour les générations futures.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

particulier les enseignants – à la fois des signifiants, des signifiés et des interprétants des concepts auxquels ils se réfèrent. Occupant la place de ce qu'on peut appeler avec D. Jacobi : " le troisième homme " [31] , les enseignants sont en relation aussi bien avec le système qu'avec les attentes, les désirs et les difficultés simples ou complexes de leurs apprenants. Leur tâche est donc double. Ils doivent à la fois satisfaire les besoins des institutions, besoins de l'ordre établi, mais aussi ceux des apprenants et parfois même ceux de leurs familles qui tentent d'orienter leurs enfants dans une direction donnée. L'enseignant parfois sinon dans la plupart des cas, procède de cette même manière lorsqu'il se soucie de la mise en mouvement de son propre savoir ou de celui des autres. Il cherche en effet, à transmettre des notions diverses via la vulgarisation scientifique ou la transposition didactique.

C'est là toute la difficulté et la souffrance de ceux qui savent (les enseignants) et qui tentent d'enseigner à d'autres : à ceux qui ne savent pas encore. Cela est une tâche dont Heidegger parlait déjà en terme d'angoisse, et de difficulté d'enseigner. Avant de transposer ce qu'ils savent, les garants de l'apprentissage travaillent sur la taxonomie des savoirs et parfois même sur l'élimination de ce qui dérange le système, de ce qui peut éventuellement lui être opposé. Ce travail de taxonomie est au fond un travail créatif à la fois de l'autonomie et de l'hétéronomie [32] . C'est une activité artistique de la pensée, qui peut utiliser le sensible pour manifester ses idées les plus hautes ou celles des autres et ce en empruntant la voie rusée de la raison, via l'inspiration. L'art aux yeux de Hegel, réside dans l'inspiration plus que dans l'imitation.

Si l'acte d'enseigner – comme le pensait Heidegger – est " plus difficile qu'apprendre " [33] , alors on est en mesure de se poser la question du pourquoi ? La réponse se trouve dans les écrits de Heidegger. Elle servira à l'analyse de notre concept de transposition didactique. Cette activité consiste en une relation à l'égard du savoir et des connaissances, une relation que Heidegger mentionne sous l'emploi du verbe-mot : " arraisonner " [34] . Heidegger entend par là, une attitude relationnelle qui n'est rien d'autre

[31] *Pour D. Jacobi, la tâche de ce troisième homme, qui est le vulgarisateur des résultats des connaissances scientifiques déjà établies, est de se situer – voire de s'interposer –, entre les spécialistes et le public large, pour communiquer et populariser les résultats des recherches scientifiques réussies. (D. Jacobi, op cit, p : 16 & 17). Cette mission du point de vue méthodologique est la même que celle de la transposition didactique, qui, elle aussi transmet des résultats des recherches réussies mais tout en allant plus loin dans cette perspective pour transmettre aussi bien leurs méthodologies que leurs différences à l'égard des recherches non réussies. Ce troisième homme, peut être considéré comme un Etre "entre deux". On peut même aller plus loin pour s'interroger sur son statut philosophique, car il peut traduire la problématique philosophique qui a opposé Heidegger à Kant, à savoir la place de l'être raisonnable, "entre deux" : entre, "le Sein et le Sollen" c'est -à -dire entre l'Etre et le devoir être. Du point de vue philosophique, il est vrai que le troisième homme occupe une place qui incarne un aspect typique de la liberté. Il se donne lui-même sa propre liberté tout en s'opposant aux normes et aux règles admises, imposées par l'institution scolaire, dont le concept de la transposition didactique fixe les règles du jeu. Le vulgarisateur est donc cet homme d'exception, au sujet duquel Nietzsche a laissé entendre qu'il est apte à s'ouvrir aux choses pour en apprendre quelques modèles d'apprentissage en vue de rendre les établissements d'enseignements accessibles au savoir de la vie. Dire que le vulgarisateur est un Etre "entre-deux" signifie en fait qu'il occupe une place intermédiaire entre le pôle de l'Etre des hommes populaires et vulgaires (pôle de l'information, pôle de l'Etre en tant qu'être), et le pôle du devoir être : pôle de la formation dont l'exigence est de programmer le savoir et les connaissances : une exigence imposée par la transposition didactique qui, elle, s'astreint – à en croire M Verret – à la classification de ce qui est gnoséologiquement connaissable, mais non-scolarisable, et ce qui est à la fois connaissable, et accessible à la scolarisation.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

que celle de l'ouverture sur le déjà-là, tel que nous venons de le voir avec Gaston Bachelard.

" Arraisonner " les savoirs avant de les accompagner pour former et instruire sans altérer, est la tâche primordiale de la transposition didactique. Cette mission fût-elle réussie ?

Pour donner quelques éléments de réponse, nous avons choisi des modèles de transpositions didactiques représentés par quelques maîtres à penser. Leur analyse sera précisée lors de l'étude de la légitimité ou l'illégitimité de la transposition didactique.

En réalité la formulation : " arraisonner les savoirs " [35] , est énigmatique. Elle incarne l'ouverture du sujet aux choses, devenues concepts. Le sujet (en tant qu'état de fait), dans son advenir, témoigne de ses idées les plus hautes qu'il cherche à mettre en forme. Voilà la raison pour laquelle nous tenons à dire qu'un concept désigne plus qu'il n'explique. Ainsi, pour qu'il y ait des concepts, il faut qu'il y ait des nations, des peuples bref, des communautés qui s'expriment librement. Par conséquent, c'est dans cette liberté d'expression que l'enseignement trouvera son sens, il est voué tôt ou tard à s'ouvrir sur le système social. Or, si celui-ci est aliéné d'avance, l'acte d'enseigner n'aura aucun sens. Il sera soumis au service d'une " asphyxiante culture " [36] .

L'altérité et l'ouverture sur ceux qui ont mis en forme les savoirs (les savants), et sur ceux qui en usent (les apprenants), est une occasion pour penser l'humanisation de la connaissance. Cette humanisation, peut désigner l'ensemble des démarches acquises par les savants dans leur mise en place des connaissances diverses et dans leurs créations des notions, des méthodes et des pratiques scientifiques. Celles-ci peuvent être vraies, comme elles peuvent êtres fausses. Elles peuvent être commodes pour certains univers comme elles peuvent ne pas l'être pour d'autres. Quand les apprenants usent de ces mêmes savoirs et de ces mêmes techniques, ils sont eux aussi soumis aux effets de l'humanisation de la connaissance : il y a parmi eux ceux qui assimilent vite et d'autres qui sont frappés par le retard pédagogique. Il pourrait aussi y avoir ceux qui sont motivés et sensibilisés à certains concepts et d'autres qui ne le sont pas. Toutes ces différentes

[33] *Sur la relation entre l'apprendre et l'enseigner, Heidegger n'est pas si claire. Cette absence de clarté explique la difficulté aussi bien de l'acte de l'apprendre que celui de l'enseigner. A en croire Heidegger, il y a une antinomie latente entre les deux actes. C'est certainement cette antinomie qui a laissé le même Heidegger dire d'une part que "Apprendre est plus difficile qu'enseigner", in conférences de semestre d'hiver 1935 1936. (Cf : Martin Heidegger, Qu'est-ce qu'une chose ? . Edit. Gallimard, coll. Tel, pp : 84 & 85). Mais d'autre part, il revient sur cette décision pour dire le contraire : " l'acte d'enseigner est en effet, plus difficile qu'apprendre on le sait ! ", in conférences du semestre d'hiver 1951 1952(Cf : Martin Heidegger, Qu'appelle-t-on penser ? Edit. P.U.F Coll. Quadrige, pp : 88 & 89).*

[35] *On emploie cette expression pour qualifier le travail du didacticien qui, du point de vue épistémologique, s'intéresse au discours et aux fonctions expressives qu'il remplit et qu'il incarne, au lieu de s'intéresser aux fonctions phatiques qui, elles, sont celles de l'action. Ainsi " arraisonner les savoirs ", ne peut en aucun cas être une action mais au contraire une haute fonction de l'esprit et de la pensée réflexive qui s'astreignent à la taxonomisation de véritables hypothèses de recherche ou de travail, et non pas de simples opinions fortuites.*

[36] *Dubuffet (J.), op, cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

divergences créent un problème pour la transposition didactique, car après tout, un cours tout à fait intéressant peut être lourd à " assimiler ou ennuyeux " [37] . La recherche des raisons pour lesquelles un cours, une proposition ne passent pas, est aussi l'une des tâches de la transposition didactique définie en terme d'ouverture, non en terme d'achèvement et de clôture.

Dans cette introduction, nous faisons simplement allusion aux problèmes que nous allons découvrir dans cette recherche. Pour n'en citer qu'un, nous retiendrons la question suivante:

Qu'elle est la place de la transposition didactique entre le hasard et la nécessité, entre l'ouverture et l'achèvement ?

Lorsque Nietzsche disait : " ***Le désert croît malheur à celui qui protège le désert*** " [38] , il voulait certainement par ce cri amener à une prise de conscience e l'extension du pouvoir cognitif chez tous les spécialistes de l'éducation. Pour lui en effet, l'émancipation des idées et la liberté de l'opinion sont une condition de l'extension du pouvoir du connaître. Mais ce problème qui est au fond, un problème politique, ne peut s'accomplir qu'à partir de la mise en place d'un " enseignement à ciel ouvert ". Cette description appliquée à l'enseignement doit être prise dans un sens métaphorique. Elle signifie en réalité – et dans la perspective nietzschéenne –, que l'extension du pouvoir cognitif ne peut être acquise que lorsqu'on suit le chemin de la didactique de l'ouverture. Il ne suffit pas de répandre des théories toutes faites dans une société donnée et à travers des supports divers pour affirmer enfin qu'elles remplissent les caractéristiques suivantes : la discipline, l'instruction et la formation que Kant assigne à l'éducation.

Il est curieux de retrouver cette même position dans ce qu'on peut appeler : " les Ecritures Saintes " [39] ! Dans l'écriture coranique par exemple, on retrouve en effet une incitation à la lecture, comme si celle-ci est quelque chose de sacré, qu'il ne faut pas manquer. En effet, le premier verset qualifié ainsi par les exégètes et les traditionnistes musulmans le prouve fort bien. Il dit :

" Lis, par le nom de ton seigneur qui a crée, Lis! Car ton seigneur, le très noble, C'est lui qui a enseigné par la plume " [40] .

La répétition du verbe : " lire " à l'impératif, prouve en fait l'importance de la lecture, l'importance de la diffusion de l'enseignement qui, en tant qu'information, devrait circuler et se mettre en mouvement nécessairement. C'est donc par le biais de la lecture, de la formation et de l'enseignement – qui sont des conditions de la transposition didactique –, que l'extension du pouvoir du connaître trouve son vrai sens. La lecture ainsi que l'enseignement par la plume, doivent être pris dans un sens très large ; un sens qui peut signifier aussi bien la vulgarisation scientifique (l'accéité à la vérité), que la transposition

[37] *Ce constat à été certainement observé par Snyders (G.) puisque dans sa référence au travail de l'enseignant, il souligne cette remarque en laissant entendre que le vrai peut quelquefois ne pas être assimilable : " Il n'empêche dit -il qu'un contenu juste, un cours tout à fait vrai peut être tout à fait ennuyeux, inassimilable ; il peut se dérouler dans une atmosphère de froideur, d'hostilité d'incompréhension. Le savoir enseigné est une condition nécessaire absolument nécessaire en dehors de quoi toutes les autres recherches manquent de sérieux : il n'est cependant pas une condition suffisante ". (Cf : Snyders (G.),op, cit. p : 318).*

[40] ***Coran, op cit. p : 597.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

didactique (la lente lecture par la plume). Au premier est liée la notion du temps qui repose sur son gain, quant au second est liée celle de sa perte en vue d'en gagner l'extension du pouvoir, non pas de l'assimilation à l'instar du premier, mais de celui de l'accommodation.

L'intéressant dans la perspective nietzschéenne est l'instauration d'une philosophie pratique. Pratique au sens où le passage des théories déjà établies, aux actions effectives, doit porter sur une philosophie en action à l'instar de celle de Michel Foucault qui s'est intéressé, par exemple aux prisons, aux écoles, aux maux de la société etc. Dans le sillage de ce cri nietzschéen, une conscience commence à s'installer comme si l'écho de son cri avait été entendu. Cette prise de conscience manifeste une tendance fataliste à l'égard de tout ce qui se publie dans le domaine de la recherche pédagogique, dans le domaine scientifique et dans le secteur de la recherche fondamentale. Le mépris porte sur cette omniprésence des savoirs et des connaissances qui débordent de tout part. Ils se trouvent gardés d'une manière relique, dans les bibliothèques des fonds anciens. Ils sont conservés dans les Musées, ils sont si bien rangés dans les bibliothèques. Ils sont parfois véhiculés par les mass-médias de manières différentes. En tout cas, les savoirs et les connaissances ne manquent pas. Ils sont si bien administrés ! Cela n'est pas pour autant une raison d'affirmer qu'ils sont lus et connus de tous.

Le problème de la transposition didactique, – en tant qu'action, en tant que passage de l'ésotérique à l'exotérique, passage du complexe au simple, de la théorie à la pratique, est en réalité un problème d'un apprentissage du bien penser. En effet, apprendre à bien penser n'est rien d'autre qu'échapper à cette "asphyxiante culture" qui renferme les oeuvres et les aliène. Ce n'est rien d'autre que s'opposer à “ l'industrie culturelle ” [41] qui, tout en valorisant les oeuvres par la conservation et l'enfermement elle les insère dans ce qu'on peut appeler avec Adorno la “ EntKunstung ” [42] . Les oeuvres deviennent des choses parmi les choses à contempler via la jouissance artistique. Autrement dit, insérées dans les catégories de la marchandises, accessibles à quelques élites disposant du pouvoir d'achat, les oeuvres ne remplissent plus désormais leur objectif d'enseigner et de former le plus grand public possible. “ Le désert croît malheur à celui qui protège le

[41] *Adorno (T . W.), Théorie Esthétique op cit. p : 34 et Suiv.*

[42] *Ce mot est allemand. Bien que nous ne soyons pas germaniste, ou germanophone, on peut se permettre d'avancer une autre traduction de ce mot devenu concept, une autre traduction qui n'est pas celle d'Adorno, mais qui s'en approche. Si donc en bas de la page 34 de la Théorie Esthétique, le traducteur pense que ce mot est littéralement intraduisible tout en cherchant à lui donné un sens proche de celui de la "désesthétisation", alors nous pensons que cette même désesthétisation peut être proche aussi de déshumanisation : un sens qu'on pourrait aussi attribuer à de ce mot devenu concept. L'important dans la perspective de la transposition didactique est de savoir justement à quel moment un travail de falsification, de simplification est-il proche aussi bien de la déshumanisation que de la désesthétisation ? La réponse à cette question ne serait possible qu'à partir d'un effort de taxonomisation aussi bien des images didactiques que de leurs contenus. Ce travail répétons-le encore, ne peut être possible qu'à partir de l'arraisonnement des savoirs d'abord, et des pratiques éducatives ensuite. Car après tout le praticien est toujours praticiens d'une théorie. Ce travail de classement, de description en vue de la prescription, est nécessaire, car le fait de décrire sans prescrire n'a aucun sens surtout dans le domaine de l'enseignement qui est – comme nous venons de le voir – celui de venir en aide à l'ordre établi tout en se retournant contre celui -ci. Ce n'est rien d'autre qu'une relation que Snyders (G) nomme : la synthèse de la relation rupture-continuité.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

désert ", est une incitation à apprendre non pas à penser, mais à bien penser. Que signifie bien penser si ce n'est que s'ouvrir à l'autre et, est au processus qui l'accompagne ! Cela a un rapport très large avec le concept de la transposition didactique, défini en terme d'altérité radicale à l'égard d'autrui.

Dans la pratique éducative, l'instruction, la formation et la discipline doivent dépendre d'une méthode conséquente, qui, dans son ouverture sur les choses-ci et sur le déjà-là, peut garantir le sens du bon usage de ce que Philippe Meirieu (notre maître) appelle : " le bon concept [43] . "

Si L'on livre à autrui des concepts qui désignent une multiplicité de choses sans les lui expliquer, alors on tombe dans le désert, qui pour Nietzsche, aveugle et biaise le vrai sens des propositions, car " au dessous de la proposition – comme le pense M. Foucault – il y a des cris " [44] ; disons plutôt, qu'il existe des dispositions, des fonctions phatiques centrées sur l'acte du discours. Pour échapper à ce désert qui n'est rien d'autre que la clarté de l'obscurité, la solution finale est de considérer l'enseignement en tant qu'action d'épanouissement pour contribuer activement aux développements des peuples et des nations. En effet dans le désert on ne trouve ni eau ni endroit pour se mettre à l'ombre d'un soleil et d'éventuelles tempêtes de sable qui aveuglent et éblouissent les yeux. Le sens de cette métaphore, est à chercher dans ce que Nietzsche pensait de l'Occident. Pour lui, l'homme Occidental n'a pas encore appris à bien penser. Notre but ici n'est pas d'exposer les fondements de la philosophie de celui que certains ont surnommé " le prophète de l'avenir ", mais de retenir simplement ce que cette citation signifie quant à ce qu'elle tente de penser pour l'avenir de nos établissements d'enseignements. Il est probable que celui qui protège la clarté de l'obscurité sera malheureux. Etant conscient de son action, il sera jugé sévèrement par le dernier homme, libérateur de l'action humaine de cette idéologie de l'asphyxiante culture, qui a commis un mal incommensurable. En transposition didactique, l'important ce ne sont pas les actes, la création des concepts complexes, mais au contraire le passage à l'acte. La mise en forme des pratiques didactiques, témoigne des idées les plus hautes d'un peuple. Elle fonde aussi des actions et des pratiques d'émancipations et de liberté. La conséquence de ce raisonnement est d'une teneur philosophique considérable. Il veut nous faire comprendre que les raisons pour lesquelles des savoirs, des connaissances tout à fait intéressants deviennent ennuyeuses, sont à chercher dans la compréhension d'un éventuel passage de la compréhension de la métaphysique de l'ignorance [45] à la maîtrise de la métaphysique de

[43] *Meirieu (Ph.), Apprendre ...oui, mais comment préface de Guy Avanzini, 3ème Edit, E .S.F. 1988 p : 27). A cet endroit, la définition que donne l'auteur du bon concept, est à nos yeux purement théorique. Bien que notre maître soit un homme de terrain, on s'aperçoit malgré tout qu'il n'échappe pas à la conceptualisation théorique. A cet endroit en effet, la répétition de l'expression : "un bon concept" est d'un taux de figuratif plus élevé. Elle est citée dans un paragraphe plus de quatre fois de suite. D'autre part, l'emploi de la métaphore de la lumière : "éclaire...clarté"; "éclaire ce qui existe déjà" etc., est un emploi qui peut effectivement nous renvoyer à la conception qu'exprime d'habitude le mot allemand : "AufKlärung", qui signifie la pensée lumineuse par référence à l'esprit des Lumières. Mais l'emploi par Ph. Meirieu de la métaphore du chemin : " Observons cet adolescent qui dévale les pentes d'une montagne, qui maîtrise, qui prend appuie..., qui accélère..., qui freine etc. ", (Ibid., p54 & 55), laisse la possibilité de le classer parmi les philosophes de l'ouverture, qui cherchent (à travers leur méthode pédagogique de l'ouverture) à extraire le sens du frisson du sens. De ce fait, cet auteur traduit pour nous la problématique de la transposition didactique entre "AufKärung et frisson" : entre la pensée lumineuse (le dire) et la pratique agitée (le faire).*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

la misère, et ce pour comprendre enfin la physique de la violence : un phénomène factice, observable dont on ignore parfois les causes. Cette transition suppose que l'homme ne peut en aucun cas faire le mal tout en étant conscient réellement de son action, car, et comme le pensait déjà Socrate, c'est par ignorance que l'homme agit ainsi.

Le plus important pour éviter les guerres et pour instaurer la paix civile et mondiale, est de faire croître non pas le désert, mais au contraire de rendre ce même désert un pays fertile. Or lorsqu'on n'y arrive pas, cela annonce l'ambiguïté de l'acte de bien penser, l'échec de l'éducation, de la formation et de l'instruction. Par conséquent, tout travail intellectuel – dans cette même situation – devient – comme le pense François Guéry (l'un de nos maîtres), de la " ***merde et ne fait accoucher que de la merde*** " [46] . Car lorsqu'on est en plein désert, en pleine clarté de l'obscurité, on se demande ce que vaut l'acte d'enseigner, l'acte d'apprendre. A quoi sert-il d'imaginer ou d'être créatif ? L'important ne serait-il pas le contraire : d'arrêter de penser ? Car – comme Heidegger l'a laissé entendre –, plus on pense plus on se fatigue.

Dans le domaine de l'éducation, ces questionnements ne sont pas passés inaperçus. En effet Jean Houssaye (l'un de nos maîtres) s'y est intéressé en disant : " ***L'école est malade, elle nous rend malade, nous sommes malades de la maladie de l'école " (...), " on se demande parfois si ça vaut la peine d'aller à l'école pour y apprendre ou y enseigner ?*** " [47] . Ces propos nous laissent penser au sens de la relation qui pourrait exister entre transposition didactique et vulgarisation scientifique. Qu'on nous permette l'expression vulgaire : de "la merde" de la première et de "la putain" de la seconde. L'enseignant "s'emmerde", s'efforce à trouver et à chercher ses mots et ses techniques. Le vulgarisateur au contraire, use des résultats scientifiques sans pour autant fournir un effort de recherche à leur production. On peut se demander si vraiment tous les lecteurs de la revue La Recherche ou Science et Vie comprennent-ils l'intérêt et les mécanismes des résultats scientifiques ? Qui l'affirmerait ? dans l'absence d'une évaluation de leurs travaux ? Nous reviendrons plus loin sur cette métaphore ironique, provocatrice,

[46] *Guéry (F.), Lou Salomé, génie de la vie, Edit, Calmann Lévy. 1978. Cette citation doit être comprise dans la perspective du sens politique d'une l'École à ciel ouvert qui s'astreint à illustrer au lieu de prouver. Mais il faut aussi chercher à la rapprocher de la perspective heideggerienne de l'effacement.*

[47] *Houssaye (J.), Le triangle pédagogique, Collection exploration ; "pédagogie : histoire et pensée" ; Peter Lang SA, Berne 1988, in Introduction p : 13). A cet endroit, dès l'introduction, Jean Houssaye, (qui fut aussi l'un de nos maîtres) annonce son pessimisme à l'instar de celui d'Adorno, qui n'attendait rien de ce monde de la modernité. Le pessimisme de J. Houssaye est un pessimisme actif : il ne fuit pas les réalités du pôle de l'information, mais il cherche à en explorer les contenus et les situations pathologiques. Si pour toute pathologie il existe un diagnostic et un remède alors J. Houssaye en effet, propose de travailler dans une perspective d'exploration, d'extension du pouvoir cognitif quant à la genèse de la maladie et du caractère pathologique du pôle de l'information. Il est curieux de voir converger deux approches du pessimismes. D'une part celle du philosophe (F. Guéry), qui pense que le désert croît ; et d'autre part celle du pédagogue (J. Houssaye) qui fait le bilan de l'accroissement de ce désert de l'ignorance qui nous rend de plus en plus malade. Pour comprendre le sens de ce pessimisme déclaré dès l'introduction de l'ouvrage intitulé : Le triangle pédagogique , nous avons tenu à reproduire ici les phrases de J. Houssaye, qui expriment ce pessimisme : " Nous sommes malades – souligne J Houssaye – , malade de la maladie de l'Ecole. Tout autant parce que, étant enseignant, nous sommes atteint des maux de l'École que parce que en tant que pédagogue et attaché aux sciences de l'éducation, ça nous rend malade de voir l'École dans un tel état ". Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

instructive et destructive à la fois.

Les propos de Heidegger, et de la pédagogie dite "non-directive" témoignent de la conscience à laquelle nous avons fait allusion, d'une incitation à l'effacement, à la réification de l'acte de créer, d'imaginer et d'enseigner. Les formes de ce constat ne sont pas celles qui émergent de ce qu'il est convenu d'appeler : l'industrie culturelle. Ce sont celles du rejet de ce qui se passe dans les institutions qui ont tendance à vouloir " la programmabilité " [48] des savoirs et des connaissances, car nous dit-on, les vraies découvertes scientifiques ne se font plus à l'intérieur des universités et des institutions, mais hors de celles-ci. En réalité cela n'est pas un rejet de l'acte d'enseigner ni de l'acte d'apprendre mais un rejet de leurs modalités et de leurs finalités. En effet, dans de telles situations plus on sait moins on désire savoir. Alors que ce qui devrait s'inscrire nécessairement, est le contraire : l'école, l'enseignement, l'apprentissage doivent nous inciter à penser et à bien penser.

Ce désir de créer des situations motivantes n'échappe pas à la transposition didactique qui s'ouvre aussi bien sur le savoir savant que sur le savoir à être enseigné ou enseigné [49] .

Depuis Socrate, cette technique de l'ouverture n'est pas passée inaperçue. L'important est de savoir en fait, ce qu'elle signifie : ses modalités, ses buts et ses conséquences. C'est ce que nous tenterons d'étudier dans cette recherche.

A nous en tenir à ce qui vient d'être souligné quant à l'approche philosophique de

[48] *Sur la question de la programmabilité des connaissances et des savoirs, le débat caché est d'ordre politique. Ainsi entre d'une part, Ph. Roqueplo et M. Verret (qui pensent que le savoir n'est pas toujours successible d'être partagé) et d'autre part, D. Jacobi et Ph Meirieu, (qui pensent au contraire que toute connaissance est successible d'être connue, partagée voire renversée et exposée d'une manière simple, vraie ou falsifiée), le politique, devenu une idée opiniâtre, se laisse donc jaillir, puisque ce qui est visé derrière tout cela, est bien l'accéité du grand public large à la formation, afin qu'il puisse réaliser le bien être individuel et collectif d'un État en tant qu'oeuvre d'art. C'est-à-dire d'un État prospère, instruit, pour assimiler les concepts moraux et politiques, tel que par exemple la notion du respect, de la finitude de l'individu à l'égard de soi-même et à l'égard d'autrui. Le débat est donc celui de la place que doit occuper une communauté de droit entre une conception de l'École de l'ouverture et une autre qui est au contraire celle de l'achèvement. A ce sujet, deux attitudes quant à l'acte du connaître et d'enseigner finissent tôt ou tard de s'opposer radicalement,. La première, qui est celle de l'achèvement est rapportée par Olivier Reboul qui souligne : " L'enseignant prépare à la vie en créant des situations qui stimulent celles de la vie sans se confondre avec elles ". (Cf : Olivier Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement, Edit. P. U. F, 1980, p : 14). Quant à la seconde, elle est celle de l'ouverture, qu'incarne les vulgarisateurs et les pédagogues. Elle consiste à penser que l'École est d'abord et avant tout un processus social qu'il faut chercher à comprendre, qu'elle est par là-même en relation de connexion aussi bien nécessaire que réciproque avec l'ordre établi. Par conséquent le sens de l'ouverture, qui tente de comprendre les raisons pour lesquelles des contenus intéressants ne passent pas, est désormais quelque chose qui s'impose et qui va de soi. Ce point de vue qui est par essence politique tente de penser l'avenir des établissements d'enseignement en terme de maîtrise des problèmes de la société globale. Dans l'optique de cette visée, tout problème, toute difficulté sont à la fois la racine et le fruit du déclenchement de tout un processus et non pas d'un état de fait fortuit. A ce point de vue correspond par exemple la remarque de Vergnaud (G) qui souligne : " La transposition didactique désigne le processus social par lequel les savoirs sociaux de référence sont, dans le système éducatif, transformés en savoir à enseigner (premier mouvement) puis en savoirs effectivement enseignés (second mouvement) ". (Cf : Revue, Éducation permanente N° : 11 juin . 1992, p : 14. (Voir Article intitulé : Approches didactiques en formation d'adultes).*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'ouverture, on peut affirmer que l'apprentissage dans la vie est un apprentissage permanent à travers lequel on doit admettre que l'être humain est toujours ouvert à l'éducation, à la formation et à l'instruction. C'est cette leçon que Philippe Meirieu a certainement retenue de Georges Lapassade pour qui, trois concepts désormais doivent être liés : " adolescence permanente, formation permanente et révolution permanente ". Cette trilogie qui anime l'apprentissage, éclate dans un bref passage de Philippe Meirieu. Ce passage nous incite à nous ouvrir sur les concepts de l'apprentissage et de la transposition didactique. Il souligne: " Entrevoir le future en questionnant le déjà-là, construire le future en s'appuyant sur le déjà-là. Ce n'est rien d'autres au fond, " qu'une situation problème " : un ensemble de données que l'on maîtrise – ce que l'on sait – est une situation qui fait pourtant problème – ce que l'on ne sait pas – un jeu de présence/absence, de connaissance/ignorance, qui crée une aspiration, suscite un désir. Un jeu sans cesse inachevé, tant il est vrai que plus on sait plus on désire savoir, et que la solution contre toute attente, agrandit toujours l'énigme. " [50] . Ne pas attendre, signifie en réalité, intervenir, s'ouvrir sur le déjà-là pour le briser en lui imposant le toujours-déjà qui, n'est rien d'autre au fond, que la teneur et le poids d'un savoir [51] rationnel, conventionnel reconnu par ses effets dans le monde sensible.

Si Georges Lapassade dans l'Entrée dans la vie [52] , incite à demeurer jeune, alors il

[49] *Pour mieux comprendre le sens de la transposition didactique en tant que concept soumis au savoir enseigné (pratique didactique), et au savoir à être enseigné (en tant que réflexion sur ce qui se produit dans le domaine de la recherche pédagogique), on doit avoir présent à l'esprit deux processus tout à fait distincts : 1 : le processus de la distanciation, qui engage l'achèvement des concepts et des notions. 2 : le processus de la répétition qui engage la reconnaissance de l'imperfection et de l'inachèvement formel. Pour saisir ces deux niveaux, tenons donc à produire deux schémas descriptifs des différentes relations de leurs paramètres. Ces schémas témoignent respectivement de la relation de connexion nécessaire entre le processus de la transposition didactique et celui de la transposition pédagogique. Le premier nous proposons de l'intituler: La transposition didactique entre le processus de la perfection et celui de l'inachèvement formel. Quant au second nous l'intitulons: Les pratiques didactiques entre l'état de la perfection et celui de l'inachèvement. C'est la différence entre les faits en tant qu'état et les faits en tant que processus, qui détermine la divergence entre la transposition didactique et la transmission pédagogique.*

Nous voulons faire comprendre à travers ces relations les difficultés et les ambiguïtés relationnelles qui animent la transposition didactique et la transmission pédagogique. Autrement dit, ces relations ont pour finalité de mentionner les difficultés sémantiques et pratiques qui résident au niveau de la détermination du sens des savoirs, entre le faire et le dire : entre ce qu'on peut appeler le savoir-pur, marqué par la haute densité discursive des concepts, et le savoir-pour...., celui de la basse densité discursive qu'engendre le processus d'altération, issue de l'effort pédagogique. A la transposition didactique est lié le processus de la transmission, qui est définie en terme d'invention, sous une forme fictive ou réelle des procédés d'enseignements qui, eux, témoignent de ce qu'il est convenu d'appeler : paradigme herméneutique qui s'astreint à la recherche du sens, suivant des réinventions permanentes, et des questionnements perpétuels. Quant à la transposition pédagogique est lié aussi le processus de la transmission, un processus défini comme étant une simple découverte dont témoigne ce que certains appellent : le paradigme nomothétique. Ce dernier a pour but la recherche de la preuve, la recherche d'une relation entre le déjà-là et le toujours-déjà, entre le savoir arbitraire et le savoir conventionnel. Cette relation finalise le procès de recherche aussi bien pour l'élève que pour la maître.

[50] *Meirieu (Ph.), op, cit, p : 92 & 93.*

[52] *Lapassade (G.), L'entrée dans la vie, Edit, Minuit, 1963.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

nous force par là-même à admettre cet enseignement que conseille Philippe Meirieu pour qui l'ouverture à la connaissance et à la formation permanente sont une nécessité implacable pour l'extension du pouvoir cognitif. Car disait-il, l'apprentissage est spontanéité pour l'homme qui apprend tous les jours.

Le glissement de l'adolescence permanente à la formation permanente, est légitimé par la ressemblance des rapports entre la jeunesse d'une part, et les nouvelles connaissances de l'autre part. Ainsi on peut construire une analogie en disant : la jeunesse est au milieu social, ce que les connaissances et les savoirs nouveaux sont au milieu éducatif. De même que l'on cherche parfois à éviter la vieillesse, on s'astreint aussi, dans le domaine de la science, à éviter le vieillissement et l'usure des savoirs. D'où la raison qui pousse des intelligences à inventer de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs.

La ressemblance des rapports entre les termes du thème et ceux du phore, est ici fondée sur l'espérance de voir naître le progrès, que reflètent le changement et le développement permanent.

Parfois, il nous arrive d'apprendre sans comprendre, cela pourrait être un handicap pour l'éducation et pour la formation. Mais bien que cette approche ait un intérêt mémoriel (qu'elle sauvegarde l'histoire et la mémoire à travers la conservation littérale des concepts), il n'empêche que par ce même procédé, elle devient légitime et illégitime à la fois.

Légitime parce que parfois la vie oblige et impose ce type d'apprentissage. Par exemple dans des périodes de crises ou de guerres, la vie n'attend pas. Elle oblige à apprendre sans comprendre. Elle incite à cultiver l'état d'exception. Dans de telles situations la transposition didactique est soumise – faute d'un manque de temps – aux effets du hasard et non à ceux de la nécessité qui, elle, impose la rigueur, la clarté aussi bien discursive qu'esthétique.

Ce procédé d'apprendre sans comprendre peut aussi être illégitime, car en déclarant l'achèvement du concept, il peut par là-même conduire à l'asphyxie de l'apprentissage, en le réduisant à l'unique paradigme de la désignation. On sait – nous venons de le voir avec Gaston Bachelard – " qu'un concept à la fois désigne et explique " [53], qu'il est chargé et animé par ce que Benveniste appelle : " la chronothèse du sens [54] ". L'illégitimité repose donc sur la déclaration de l'achèvement des concepts. Or, une oeuvre – comme Umberto.

[53] *Repris par Olivier Reboul, in : La philosophie de l'éducation, (op, cit), sur un point précis à savoir celui de la formation permanente, que seul – à ses yeux – le pôle de l'enseignement, est capable de réaliser. Ainsi on peut construire une analogie entre le développement corporel (des organes du corps par exemple), et celui des idées de l'âme (l'extension du pouvoir cognitif qu'elles procurent), et ce pour laisser entendre que : le développement (extension du pouvoir physique) est à la nature physique, ce que l'extension du pouvoir cognitif est à la nature de l'âme (nature humaine). Cela revient en dernier ressort à penser que l'homme est simplement un être naturel, avant d'être un animal parlant, pensant et souriant. La ressemblance des rapports entre ces deux natures peut être fondée sur plusieurs aspects. Et pour n'en citer qu'un (qui est à nos yeux important et qui montre bien que parfois la nature peut nous donner des modèles de vie), on dira que l'étendue, l'élargissement des possibilités et l'extension des multiples pouvoirs, sont des formes communes aux deux natures. Bachelard (G.), La formation de l'esprit scientifique, op, cit.*

[54] *Benveniste (E.), Problèmes de linguistique générale, T. I et II. Edit, Gallimard, 1981.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Eco l'a laissé entendre – ne commence ni ne finit, elle ne fait que semblant. Le bon concept, est celui qui est soumis à l'ouverture, qui l'accepte, qui la cultive en tant qu'exception. " Cultivons les exceptions ", disait Nietzsche. Parfois les exceptions peuvent faire l'effet d'une règle ou d'un modèle. " ***Apprenons de la fleur et de l'animal ce que c'est que s'épanouir*** ", [55] ajoutait Nietzsche ! Si on se soucie du sens du " bon concept ", alors on a qu'à entendre filer ce passage où Philippe Meirieu tente d'expliquer aussi bien son ouverture que son achèvement :

" Un bon concept – disait-il –, c'est précisément ce qui éclaire mon expérience, me permet de l'organiser, la comprendre, la maîtriser, et non ce qui m'impose du dehors d'y renoncer ou complique artificiellement mes problèmes. Un " bon concept ", ne se substitue pas à un savoir antérieur, même s'il bascule mes représentations : il donne forme à mon expérience, rend la réalité plus saisissable et permet d'agir sur elle. Un " bon concept " n'apparaît jamais comme " une chose en plus " qui alourdirait ma pensée à mes systèmes de représentation, au contraire il " m'allège ", me libère de l'inextricable et semble me renvoyer quand je le découvre, à une antériorité radicale " [56] .

Cette définition du bon concept va nous aider à définir la transposition didactique en tant que concept problématique et polysémique. Nous tenons pour l'instant à souligner son intérêt théorique. Elle articule deux problèmes. Le premier, s'explique par l'utilité du concept, qui, lui, est ouvert puisqu'il intervient dans la pratique et dans l'expérience. Le second, qu'est l'achèvement, pense le concept comme étant marqué par une clarté à haute densité discursive, qu'il n'est pas de ce fait un ressemblant mais un clair-précis.

Le passage de Philippe Meirieu, qui vient de précéder, nous montre fort bien que le concept n'est pas une simple " ***substitution à un savoir antérieur*** ", à du fortuit. Si l'on en croit cette définition du bon concept, alors la transposition didactique peut prendre le sens du mouvement. Les concepts ne doivent pas s'articuler d'une manière vulgaire et fortuite, ils doivent au contraire être considérés comme une oeuvre ouverte, c'est-à-dire, ils doivent être en mouvement d'une discipline reconnue à une autre. Or s'ils sont véhiculés dans le domaine de l'ouï-dire et de la doxa, ils n'auront aucune utilité, et ils ne feront que bloquer et infirmer l'apprentissage.

L'ouverture du concept, son usage d'une discipline à une autre, d'un domaine à un autre, contribue activement à l'enrichissement d'une langue et d'un système de pensée. L'exemple le plus probant est celui de la traduction [57] . En effet dans de telles situations, l'apprenant accroît la fonction expressive de son discours, ce qui le renvoie enfin de compte à disposer d'une bonne élocution qui fera de lui – peut être – un bon Rhéteur, un chef de parti ou un représentant du peuple dans une assemblée.

Jusqu'à présent, dans cette introduction, nous plaidons pour un éloge de l'ouverture oeuvre d'une transposition didactique en mouvement. Or, il faut signaler au passage que parfois cet " ***élargissement des possibilités s'avère un rétrécissement*** " au niveau du paradigme herméneutique, organisé autour du sens, dans la recherche en didactique.

D'une manière générale, la recherche en didactique selon J. P. Astotfi est soumise à

[56] Cette même ouverture aux choses, surgit du sens que Ph. Meirieu veut pour le bon concept. Voir Apprendre..oui, mais comment, op cit. p : 27.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

trois paradigmes contrastés : " ***le paradigme pragmatique (organisé autour du possible), le paradigme herméneutique (organisé autour du sens) ; le paradigme nomothétique (organisé autour de la preuve)*** ".[58]

A la lumière de cette approche classificatoire, le concept de la transposition didactique paraît un concept polysémique tel le concept de projet. Il est un concept en mouvement d'une discipline à une autre, d'un contexte à un autre et d'un modèle de référence à un autre. Le rétrécissement lors de l'élargissement des possibilités, peut être constaté surtout au niveau du sens, au niveau du paradigme herméneutique. En effet, en transposition didactique, qui est un passage d'un savoir savant, élaboré en matière de recherche fondamentale, à un savoir à être enseigné, élaboré en matières éducatives, on assiste – comme en vulgarisation scientifique dont le passage est inversé – à une soumission des savoirs de références à deux mouvements :

1. Une transformation des savoirs sociaux de référence décrits " d'originaires ", en savoirs à enseigner ou à être enseignés, décrits de " dérivés ".
2. Une transformation de ces mêmes savoirs en savoirs effectivement enseignés.

Ces transformations, parmi d'autres, compliquent, affaiblissent et infirment des concepts

[57] *Le problème de la traduction est un problème que nous évoquons à titre de remarque seulement sans le traiter exhaustivement et rigoureusement dans ce travail. Bien que la traduction soit actuellement une "discipline" qui existe dans ses formes diverses et ses institutions, il n'empêche que l'espace et le paysage intellectuel français souffre du manque d'un Laboratoire de Traductions Philosophiques et Pédagogiques. La mise en place d'un tel Laboratoire, permettra de centrer les efforts sur la transposition et la mise en forme du sens des propositions, tout en comparant et en étudiant la haute densité discursive des différents sens clairs-précis ou ressemblant. Traduire, sans trahir, et traduire tout en orientant des écrits spécifiques vers un but recherché (qui se distingue ou qui prolonge leur tâche originelle), est aussi une tâche que se trace la transposition didactique dans sa mise en mouvement des connaissances et des savoirs. Cette mise en mouvement correspond à la mise en forme d'un motif, d'un degré d'implication qui puise son fondement dans la liberté expressif recherchée par un auteur, qui s'inspire d'un autre auteur dont il prolonge non seulement la visée des contenu, mais aussi la vie. De ce fait, la mort n'a aucun sens dès lors que l'on fait revivre les écrits d'un auteur. Faire revivre, est un acte qui en aucun cas n'altère l'amour de la vie. Il n'est pas la négation du vouloir vire. Il est l'affirmation de la vie. Voici par exemple ce qui est proposé pour la traduction de la célèbre maxime anglaise : To be or not to be that is a question ! Certains traduisent cela par : Etre ou ne pas être telle est la question ! D'autres par : vivre ou ne pas vire telle est la question. D'autres enfin vont plus loin dans la traduction pour affirmer le sens de cette maxime dans la vie de l'homme, pour dire : vivre ou ne pas vivre, telle est la question de l'homme ! Pour mieux avoir plus de précisions sur le sens de ces considérations qu'engendre le processus de la traduction, nous devons attendre la publication des actes du colloques : La traduction philosophique, Actualité de Nietzsche , organisé par la Faculté de Philosophie de l'Université Jean Moulin de Lyon III, le 4 et le 5 novembre 1999, prolongé par une soirée animée par des intervenants à la Villa Gillet, le Vendredi 5 Novembre, sur le Thème : Actualité de Nietzsche et la traduction philosophique. La traduction contribue donc à la polysémiasation plus qu'à la monosimisation, qui impose l'usage d'un mot. Elle est chargée d'un effort où l'on peut dire que rien ne se perd, rien ne se gagne tout se reformule, se transforme y compris l'écologie du savoir que l'on traduit. Bien que l'on traduise parfaitement un auteur, la partie est loin d'être gagnée, car toute traduction reste ouverte à d'autres formes de reformulation et d'interprétation, d'où l'ouverture que nous nous traçons pour la transposition didactique en tant que pratique ouverte à d'autres domaines de possibilités.*

[58] *Revue française de Pédagogie, N° 103, I N R P 1993. Article intitulé : Trois paradigmes pour les recherches en didactiques, par J P Astolfi p : 5 à 17.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

et des propositions authentiques admises jusqu'alors comme vraies. Cela donne lieu à des phénomènes épistémologiques dignes d'intérêts. Parmi ceux sur lesquels nous reviendrons on peut citer :

- la décontextualisation ;
- la naturalisation des messages ;
- les changements des répertoires lexicaux ;
- l'infirmation des propositions ;
- la dépersonnalisation ;
- les trames conceptuelles.

Nous découvrirons d'autres phénomènes épistémologiques à travers l'analyse des différentes formes de formulations et de reformulations qu'incarnent les deux types de textes : didactique et scientifique. Désormais, la problématique de notre recherche est claire. Elle repose sur une étude critique du passage du savoir élaboré en matière des sciences humaines (méthodologies de la psychologie expérimentale, de la philosophie générale, et de la linguistique structurale), et surtout lorsque ce même savoir est à la fois l'objet de la recherche fondamentale ou objet d'un enseignement universitaire spécialisé. Devenu, aussi bien savoir savant que savoir à être enseigné, le passage que reflète la transposition didactique, subit par ce même parcours réciproque : (savoir-savant / savoir à être enseigné, ou inversement : savoir à être enseigné / savoir savant), quelques transformations que nous mentionnerons.

A la lumière des problèmes épistémologiques précédents, la problématique de ce travail est polysémique. Elle tente de traiter d'un sujet qui est lui-même polysémique voire obscur. Cela est du au fait que les débats sur son sens ne sont pas encore tranchés ni sur la filière où l'on doit l'asseoir, ni dans le domaine de recherche qu'elle doit conquérir. Notre problématique a pris la forme d'un certain nombre de questionnements, qui n'ont pas encore cessé de nous préoccuper. Leurs formulations telles qu'elles nous ont travaillées s'annoncent ainsi :

- Quelles transformations subissent des savoirs élaborés par la recherche, quand ils font l'objet d'un enseignement universitaire ?
- Et inversement : le savoir issu de la pratique ajoute t-il quelque chose à celui de la recherche fondamentale ?
- Y a t-il modification d'une discipline lorsque celle-ci passe d'un objet de recherche à un objet d'enseignement et inversement ?
- Enfin, est ce que lors de ce passage, l'emploi de procédés argumentatifs et rhétoriques altèrent-ils l'identité épistémologique des savoirs ; l'affirment-ils ou l'enrichissent-ils ?

Ces questions sont nées d'un même souci : la transposition didactique des savoirs en sciences humaines à l'Université. Pour répondre à ces questions, nous nous sommes intéressé à la transposition didactique en tant qu'oeuvre d'art en mouvement et ce tout en

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

prenant en considération le premier mouvement : la transformation des savoirs sociaux référentiels en savoir à être enseigné. La taxonomie de ces savoirs nous a permis – dans un premier temps – d'élaborer une thèse c'est-à-dire une direction de recherche. Il y a en effet, dans le passage du savoir-savant au savoir à être enseigné, des modifications de l'identité épistémologique du savoir dans la mesure où le changement du langage et du public, modifie radicalement le sens, noyau paradigmatique organisateur du sens des savoirs. Cette prise de position partielle nous a engagée dans la recherche du sens d'un concept, d'une proposition, d'une formulation et d'une reformulation. En procédant ainsi, on doit une fidélité au paradigme herméneutique, chèr à la recherche en didactique.

Cette démarche n'est pas une opposition à la transposition didactique en tant que concept soumis à la problématique de l'ouverture, elle est au contraire une continuité, une prise en considération de tout ce qui se publie dans le domaine de la recherche pédagogique et éducative. Autrement dit, l'herméneutique est une ouverture aux choses des apprenants, une recherche de la provenance et de la genèse des concepts en vue de comprendre la relation qui existe entre le processus de signification et de celui de la désignation.

Pour mieux comprendre les fonctions de chaque discours, nous nous sommes intéressé aussi bien au statut du savoir : au public auquel il s'adresse, qu'aux manières dont il est véhiculé en remplissant des tâches à travers des fonctions expressives, rhétoriques, incitatives, émotives, phatiques etc. La défense de cette idée constitue une thèse de la thèse, car il s'agit bien de soutenir une thèse : une idée, un projet qui sera projeté. Dire qu'une thèse est pro-jetée, signifie en fait, qu'elle tente de soutenir une idée qu'elle s'efforce de démonter d'une manière aussi conséquente que possible. Or, cette thèse ne peut réaliser cet objectif qu'à condition d'admettre l'existence d'une autre qui lui est opposée et que nous nommons : antithèse, car après tout, rien n'a de sens qu'en relation avec son opposé. Cette prise de conscience nous a conduit finalement à élaborer une antithèse de la thèse. Dans cette recherche animée de "contradictions" théoriques, d'antinomies latentes, on s'aperçoit qu'il y a d'un côté une thèse à soutenir et d'un autre côté, une antithèse à prendre en considération et enfin, une synthèse à penser, à mettre en oeuvre et à développer.

Sur l'antithèse, nous nous sommes posé la question du sens de cette modification (modification des trames conceptuelles lors du mouvement de la transposition didactique) et nous nous sommes dit : après tout cette altération, n'est-elle pas voulue ? Dans la mesure où “ le troisième homme ” : l'enseignant aussi bien que le vulgarisateur, l'un comme l'autre, soucieux de la transmission, du transfert et de la transposition des savoirs use dans la plupart des cas de cette technique uniquement pour marquer “ un jeu de rôle ”, car “ une oeuvre ne commence ni ne finit d'autant plus elle ne fait que semblant ” [59] ! En effet la vraie personnalité du “ troisième homme ”, ne se réalise pas dans cette pratique du jeu de rôle. Au contraire, le "troisième homme" demeure un enseignant soucieux de l'extension du pouvoir cognitif des apprenants et des individus de la société globale, qu'il a le souci d'une formation et d'une éducation “ à ciel ouvert ” : ouverte sur la vie. Ce jeu de rôle n'est rien d'autre qu'un faussaire qui traque le vrai, tout en facilitant (d'une manière directe) l'accès à l'appropriation des concepts, à l'extension du pouvoir du connaître, à la simplification du savoir complexe et au passage de l'ésotérique à

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'exotérique.

Cette antithèse nous a conduit à nous intéresser à l'autre de la transposition didactique : à la vulgarisation scientifique. En effet, cette dernière est aussi en relation avec l'acte d'enseigner. Et à en croire D. Jacobi, elle ne se distingue en rien de la science de la vulgarisation qu'est la transposition didactique qui, elle aussi, s'interroge sur les sentences de l'acte d'enseigner et de l'acte de créer. Pour cet auteur, la vulgarisation scientifique est un enseignement, une école parallèle. On retrouve ici la vieille relation que se traçait Socrate en cherchant le " lieu de l'unité " à savoir la manière dont le sujet – en relation avec lui-même et avec l'autre –, acquiert des connaissances et des savoirs. Ce lieu est (dans l'optique de Socarte) caché sous le " lieu commun " [60] de l'acte d'apprendre. Cette attitude ne peut être élucidée qu'à partir de l'ouverture sur ce qui se passe dans la tête de ceux qui usent de leurs facultés pour accéder au savoir et à la connaissance.

Cette discussion de la thèse et de l'antithèse de notre thèse, nous a conduit à la mise en oeuvre d'une synthèse. L'idéal synthétique auquel il faudrait désormais travailler serait la mise en place d'une argumentation du distinguo, qui aura pour but non pas la distinction de la thèse et de l'antithèse de notre thèse, mais une occasion pour arriver à arraisonner les savoirs qu'elles comportent et qu'elles tentent du moins de véhiculer.

Le fait de travailler dans la direction de la complémentarité de la thèse et de l'antithèse, en faisant valoir la légitimité de l'une et de l'autre, est en soi une attitude morale qui (au fond) incarne le principe éthique que Kant désignait sous le concept du respect. Dire qu'il n'y a aucune finitude à l'égard de l'autre quand il s'agit du respect, revient en dernier ressort, à penser l'ouverture sur le caractère de l'autre, à penser la manière dont il met en forme le réel. Ce n'est rien d'autre que la chronothèse du sens. Du point de vue éducatif, cela peut se traduire par l'idée d'une humanisation des connaissances et des savoirs, une humanisation qui signifie d'une part que toute chose a raison d'être et que (et d'autre part l'art), le sens est une des choses omniprésentes puisque plus on sait, plus on désire savoir et que l'art et le sens sont parfois là où l'on ne se rend pas compte.

A la lumière de ce procédé Kantien, on peut penser (dans la perspective de la

[60] *En didactique et en éducation c'est bien le lieu commun qui est privilégié. Car on n'apprend jamais seul. D'autant plus, même le praticien est toujours praticien d'une théorie. Pour cette raison le travail de groupe peut marquer la perfection d'une oeuvre, car une oeuvre travaillée par plusieurs, n'est jamais achevée. Elle se laisse appréhender par une pluralité d'individus qui lui donnent vie et continuité. C'est ainsi qu'on doit maintenant réfuter le procédé de Descartes qui a laissé entendre qu'il n'y a de perfection que dans les oeuvres sur lesquelles un travaillé, pour enfin soutenir le principe de l'ouverture et de l'inspiration tout en maintenant que la perfection est du côté de la satisfaction d'un grand public large. Cette satisfaction se produit à travers la différenciation des formes relationnelles incarnant des processus et des états qui ne commencent ni ne finissent mais qui ne font que semblant ! Dire qu'il n'y a de perfection que dans les oeuvres sur lesquelles plusieurs ont travaillé, est un principe qui marque l'anonymat dans l'art. Voilà pourquoi l'Éducation en tant qu'art, doit être à la portée d'un grand public pour contribuer à l'extension de l'éducabilité. Il faut quand même rappeler que cette idée a été réfutée par Nietzsche qui (tout en s'opposant au lieu commun), a souligné : " Seul l'individu singulier (der Einzelne) peut produire une grande pensée et que les convictions des masses ont toujours quelque chose d'imparfait et de flou. Par contre les pulsions de la masce sont plus puissante que celles de l'individu ". (Cf : Ducat (Ph.), op cit. Dans cette perspective Nietzsche – on le voit bien – est contre le Lieu Commun, contre l'indifférence, mais il est pour le Lieu de l'unité : celui de la différence, d'où une vision philosophique qui tente de faire de lui un "philosophe de la liberté".*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

transposition didactique), que la conséquence et la cohérence d'un auteur peuvent se mesurer par trois principes : l'exhaustivité, la simplicité et la cohérence interne. Ces principes doivent faire l'objet de toute transposition didactique réussie. Nous avons pensé à procéder de cette manière lors de notre recherche car tout au long de nos tâtonnements, de nos lectures et de nos rencontres avec des spécialistes du transfert des savoirs, nous nous sommes aperçu que ce problème est à la fois un problème argumentatif, rhétorique et politique. Par contre, en ce qui concerne la question de la conséquence et de la cohérence, Kant lui-même a soulevé la difficulté de ce procédé. A l'en croire, peu importe celui qui tente d'y accéder, il n'y arrivera pas, car comme le souligne Kant : ***" Etre conséquent, c'est la première obligation d'un philosophe et c'est pourtant celle à laquelle on se conforme le plus rarement "*** [61] . Pour nous, cet enseignement n'est pas très bien convainquant, car après tout, on peut être conséquent par la voie des principes. Traduits en de simples actions par le langage, les principes peuvent en effet devenir des actions libres qui témoigneront de la haute ou de la basse densité discursive des discours en action qui, eux, seront en dernier ressort traduits en formes expressives. Nous avons prouvé cela en arraisonnant le savoir didactique, le savoir savant des spécialistes ainsi que celui de la recherche fondamentale.

Puisqu'il est question du style, des figures et des discours, alors la rhétorique et l'argumentation peuvent être un outil à chaque auteur pour renforcer son avis, sa raison et sa direction de travail. En effet, c'est dans la langue que les auteurs pensent et c'est au travers d'elle qu'ils véhiculent des messages.

L'argumentation et la rhétorique ne sont que de simples outils pour donner, et au didacticien, et au savant, une chance d'avoir raison. D'ailleurs, Aristote a laissé entendre que le premier de tous les arts est l'art du langage, ou rhétorique. La parole est en effet constitutive de paidéa, de l'éthique, de la politique et de la religion. L'éducation est d'abord une prise de parole et une écoute. Des propositions sous lesquelles – comme disait M. Foucault – il y a toujours des cris, doivent être prises en considération dans toute pratique didactique et pédagogique. La parole, dans sa réciprocité avec la langue constitue en gros, l'ensemble de l'anthropologie de l'éducation. On peut même aller plus loin pour considérer cette réciprocité comme maître d'oeuvre de l'éducation. Car c'est par son intermédiaire qu'on peut inciter notre auditoire présumé apprenant à apprendre, tout en créant chez lui des situations motivantes à travers lesquelles il peut adhérer à un discours commun qui prédomine le discours spontané. A partir de là, la distinction entre l'enseignement en tant qu'action d'endoctrinement et l'enseignement en tant que pratique de l'action droite est une chose évidente pour le progrès de l'extension du pouvoir cognitif.

Pour mieux comprendre le langage de l'éducation et de la transposition didactique qui sont par essence les plus rhétoriques des discours – comme Olivier Reboul n'a pas cessé de le répéter à la fin de sa vie –, notre intérêt a porté sur le premier mouvement : la transformation des savoirs sociaux référentiels en savoir à enseigner ou à être enseigné, une transfomation chère à la transposition didactique. C'est à partir de là que nous rencontrons le paradigme herméneutique. Par contre le second mouvement : la transformation des savoirs de référence en savoirs effectivement enseignés, ne tiendra

[61] *KANT (E.), Critique de la raison pratique, op, cit, p : 23.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

pas notre attention. Ce n'est pas parce que celui-ci n'a aucun intérêt, mais au contraire c'est parce qu'il ne relève pas de notre compétence. Ce mouvement qui nomme les problèmes par les preuves pratiques, traduit le paradigme nomothétique. Il reflète l'action des praticiens et des pédagogues, hommes du terrain confrontés à des situations d'apprentissage et de formation.

Notre intérêt fût tel, car les savoirs effectivement enseignés n'ont de sens qu'en relation avec les savoirs sociaux de référence, qui, eux, sont des savoirs à être enseignés. D'où la légitimité du procédé avancé par Michel Tardy qui pense que : " ***la manière de diffuser les connaissances n'est pas étrangère à la manière de les construire : la méthodologie pédagogique devrait s'inspirer peu ou prou de la méthodologie de la discipline correspondante*** ". [62] La discipline est en elle-même une raison sociale qui témoigne de la relation de connexion nécessaire entre énoncé et énonciation. Cela signifie que même le praticien, est condamné à se référer à quelque chose : à une théorie de référence, originaire, sinon sa pratique demeurera fortuite. C'est ainsi que la pratique doit être précédée d'une théorie, et que tout énoncé présuppose une énonciation : une manière de dire et de faire des choses. Etre praticien d'une théorie renforce l'idée de l'ouverture sur le toujours-déjà des concepts, une démarche qui n'est rien d'autre que " la critique de la provenance ", dont parlait déjà Gaston Bachelard.

La définition philosophique du concept dans sa généralité, renforce cette même idée. En effet, Burloud dans un cours de philosophie souligne : " ***Le concept est une pensée abstraite relativement stable et désignée par un mot. La plupart des idées sont en même temps des idées générales... Généraliser, c'est prendre conscience qu'un ou plusieurs caractères sont communs à une pluralité d'objets ; ces caractères, placés à part sous l'étiquette d'un même nom constituent l'idée générale*** [63] ".

De cette ouverture, s'est imposée notre curiosité à l'égard des savoirs à être enseignés. On les retrouve dans des Manuels didactiques, dans les Que-sais -je ? et dans des Manuels pratiques de vulgarisation scientifique et de transposition didactique. Ils forment des abstractions, malgré leurs tendance à la simplification. Ils traduisent cette problématique propre au concept à laquelle Burloud faisait allusion.

En consultant à la fois certains Manuels ainsi que les références ésotériques et exotériques dont ils témoignent, nous nous sommes aperçu de la grandeur, de l'écart et de la distance entre le savoir-savant et le savoir à être enseigné. Le problème que nous nous sommes posé, est celui de savoir si lors du passage d'un niveau de savoir à un autre, il y a en effet altération, infirmation du sens des propositions ou au contraire, enrichissement et affirmation du sens de leurs contenus. Sachant bien que lorsque le vulgarisateur traque les vérités dites admises, il le fait au nom d'un certain projet, d'un certain idéal qui pourrait correspondre aisément à ce que Wölfflin [64] appelle : le principe de l'anonymat dans l'art. Du point de vue de la vulgarisation scientifique, le savoir n'est alors pas l'oeuvre d'une minorité ésotérique. Il est au contraire celui de la majorité admise

[62] *Tardy (M.), Sciences de l'éducation, considérations épistémologiques, Collection sciences de l'éducation N° 2 C.N.D.P, C.R.D.P. Strasbourg 1984 p : 1.*

[63] *Burloud. Cours de philosophie : psychologie, Hachette 1948 p : 299 & 300.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

comme exotérique. Voilà la raison pour laquelle nous considérons que le principe de l'éducabilité est aussi l'oeuvre de la vulgarisation scientifique, avec quelque différences dans son rapport à l'égard du concept de la transposition didactique.

C'est à partir de cette constatation ordinaire, fortuite que nous avons pensé à mener une recherche sur ce langage du discours de la transposition didactique qui est, comme le souligne Olivier Reboul (l'un de nos maîtres), le plus rhétorique des discours.

Dans cette même perspective, deux disciplines attirent notre curiosité et notre attention : la méthodologie de la psychologie expérimentale et celle de la linguistique structurale dont témoignent les articulations langagières des différents textes. Le choix de ces deux disciplines est dû à deux raisons. Une raison subjective et une autre objective. Pour la première, on doit affirmer que les deux domaines de connaissances ont été travaillés dans le cycle de nos études universitaires dans deux disciplines voisines : la philosophie et les sciences de l'éducation. Pour la première spécialisation, nous pensons à la philosophie du langage, pour la seconde nous pensons à la psychologie de l'éducation. Quand à l'autre raison, objective, elle est due à un constat qui s'impose. A vrai dire, on assiste à des recherches sur la motivation, sur l'apprentissage et sur l'accroissement des recherches dans le domaine de l'éducabilité de l'intelligence. Ces recherches mettent l'accent sur l'importance de l'ouverture sur ce qui se passe dans la tête du sujet. Le laboratoire de pédagogie expérimentale et les recherches de l'association " Binet -Simon " ou " Apprendre " en sont un exemple probant. Il y a aussi des recherches portant sur le sens et qui touchent l'autre domaine : la linguistique structurale. Ces recherches sont soucieuses de ce qui se passe lors du passage d'un niveau de savoir à un autre. Elles tentent de mettre en place : " une sémiologie de la scolarité ", qui n'est rien d'autre que l'analyse du discours de la transposition didactique pour comprendre ce que signifie par exemple parler, écrire, lire, penser, bien parler et bien penser. Ce rêve trouve sa place dans l'esprit de Michel Tardy qui souligne : " ***On rêve d'une science qui s'occuperait enfin des laissés-pour-compte de la science. D'une science qui serait de la signification avant d'être de l'explication et qui pourrait s'appeler sémiologie de la scolarité*** " [65] .

Au cours de nos recherches et de nos tâtonnements, nous étions frappés par les sens des contenus psychologiques et linguistiques présentés dans une version didactique à travers des Manuels didactiques. La version du savoir de la recherche fondamentale, relève des antinomies latentes qui ne sont pas les mêmes que celles de la version du savoir didactique correspondante. Parfois on s'aperçoit d'un dédoublement de la complexité qui émerge de la simplicité. Ce constat avait déjà conduit Edgar Morin à penser que le passage de la complexité à la simplicité est un passage du complexe au complexe. Lors du dressage récapitulatif des tableaux-textes des différentes formes de

[64] *Le principe de l'anonymat dans l'art selon Wöfflin, rejoint celui de l'ouverture dont parle Umberto Eco. L'ouverture et l'anonymat sont deux principes de l'ouverture en Education. Le premier permet en effet, d'informer et de former un public destiné à devenir spécialiste des questions à problème ; l'autre permet en fait de penser l'éducation en terme d'éducabilité des intelligences, en vue de contribuer activement à ce que nous appelons ici : l'extension du pouvoir cognitif.*

[65] *Tardy (M.), op. cit. p : 10.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

formulations et de reformulations, la question que nous nous sommes posé est celle de savoir si la transposition qui incarne la simplification vaut-elle encore la peine de se répandre et de se mettre en mouvement ?

Au premier niveau, que nous avons qualifié de la transformation des savoirs sociaux de référence en savoirs à enseigner, est liée l'approche descriptive. Il s'efforce de définir des propositions, des notions et des concepts, dont il donne soit, une définition simple et nominale, soit une autre complexe et composée. Pour transposer le texte descriptif, décrit et ce d'une manière animée par une clarté à la fois discursive et esthétique.

Quant au second niveau : celui de la transformation des savoirs sociaux de références en savoirs effectivement enseignés est lié un savoir de type prescriptif. Il est décrit ainsi car il tente d'imposer l'usage d'un mot, d'un concept ou d'une proposition. La définition qu'il en donne n'est pas descriptive mais normative ou nominale.

Dans l'étude de la transposition didactique des contenus de la méthodologie de la psychologie expérimentale et de la linguistique structurale, on a essayé de comprendre la relation réciproque qui se déroule entre les deux niveaux précédents (le passage du savoir savant au savoir à être enseigné) et ce pour mieux comprendre, d'une part, ce que l'un ajoute, enlève, ou emprunte à l'autre, et d'autre part, pour mieux saisir les raisons pour lesquelles il procède ainsi. On a aussi essayé de définir des concepts et des notions tout en nous référant aux différents sens de ces définitions. Pour parvenir à cet objectif, nous avons mis en place deux méthodologies :

- Une méthodologie de la recherche ;
- Une méthodologie de travail.

La première porte sur l'explication des contenus des deux disciplines précédantes par la suite de l'application des techniques argumentatives et rhétoriques, qui sont au fond, des techniques de l'analyse du contenu. A partir de là, on peut mieux comprendre la relation qui pourrait exister entre l'acte de penser dans les signes (Leibniz ou Heidegger) et l'acte de penser avec les signes (Kant ou Ch. Peirce) [66] . Ainsi, notre méthodologie de travail est par essence, animée d'un souffle philosophique qui revèle cette antinomie latente que nous proposons de formuler sous forme de la question : Peut-on penser dans le signe ou avec le signe ? La réponse est tranchée en faveur de l'homme. Ce dernier ne peut penser qu'avec ses signes propres, qu'il se trouve parfois trahit par d'autres hommes qui ne le comprennent pas.

Penser avec le signe signifie que l'homme est lui-même un signe, qu'il est un interprétant. Autrement dit, l'homme pense dans le signe et avec le signe. Il accompagne ce dernier d'autant plus qu'il le met en forme et en valeur. L'homme ne peut pas s'effacer (comme le pense Heidegger) devant les choses et les phénomènes qu'il aperçoit. Il est au contraire animé par une sensibilité, une motivation et par un degré d'implication. C'est la raison pour laquelle on parle parfois dans le domaine de l'art du " degré d'implication ". Etre impliqué dans une chose c'est simplement lui imposer une faculté de juger, nos manières d'être, notre oeil avec lequel on met en forme le réel. L'homme, nous dit-on, a l'oeil, qu'il est un " mons-tre ", capable de porter les mots aux choses, tout en les nommant.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

En étudiant de près les textes didactiques et scientifiques, on s'aperçoit que les auteurs ont un style, un langage, bref une manière d'annoncer des propositions et des contenus. A chaque proposition et à chaque énoncé correspond ce qu'on peut appeler, le processus de l'énonciation c'est-à-dire une manière de dire les mots. Cette manière est animée par des efforts argumentatifs et rhétoriques. Il est question, à travers l'emploi de ces dernières approches (argumentative et rhétorique), de convaincre, de former, de séduire, d'impliquer, de faire apprendre, de faire retenir et enfin d'enseigner. Si le chercheur en sciences de l'éducation s'astreint à l'étude du concept de la transposition didactique, il sera alors frappé par le poids de l'argumentation et de la rhétorique dont témoignent les textes pédagogiques et éducatifs. Citons à titre d'exemple les métaphores pédagogiques, les allégories et les hyperboles (pour les figures), et l'argument d'autorité, de la comparaison, (pour les arguments fondés sur la structure du réel).

La philosophie du langage de l'éducation repose sur l'étude critique de toutes les formes de formulations et de reformulations que véhicule le langage de la transposition didactique par l'intermédiaire de l'emploi de ces mêmes techniques argumentatives et rhétoriques. Cette philosophie du langage de l'éducation ouverte sur “ le déjà-là ” (la parole du langage), achevée par “ le toujous-déjà ” (la convention du signe linguistique), est au fond une philosophie de l'acte. Elle prolonge les actions aussi bien que les actants. Elle est celle dont on souhaite la naissance et le développement.

Pour ce qui est de notre seconde méthodologie, celle du travail, elle s'annonce sous forme d'étapes et de démarches :

1. Le choix des textes : C'est une première étape déterminante pour la suite de la recherche. Elle repose sur le choix des textes dont les contenus portent sur des savoirs sociaux, devenus des objets de savoirs à être enseignés. Pour faciliter cette recherche, nous avons pensé à la mise en place d'une transposition didactique inversée à travers laquelle on est parti des savoirs à enseigner, qualifiés de dérivés, de prescriptifs et de didactiques, pour remonter et arriver enfin, aux savoirs "originaires" descriptifs et scientifiques. Dans la quasi-totalité des textes étudiés, les objets de savoirs et les objets à être enseignés sont semblables. Mais cette ressemblance ne garantie en rien la similitude au niveau du sens. Par définition la ressemblance n'est rien d'autre qu'une identité dans la différence. Elle nous trompe puisqu'elle est un simple sentiment qui provient de l'ouï-dire et du sens commun : du pôle de l'information, qui est aussi bien une formation qu'une déformation. Dans le sillage de cette problématique nous avons pensé à une taxonomie des savoirs véhiculés par chaque texte tout en signalant le contexte ainsi que le public auquel il s'adresse. Puisque, – comme Aristote l'a laissé penser – le sens d'une proposition se prend en plusieurs acceptions, qu'il n'est pas une simple homonymie Cette citation d'Aristote est importante pour la compréhension d'un sens parmi d'autres du concept de la transposition didactique. Elle met en effet l'accent sur la polysémisation comme étant la haute densité discursive du discours. Pour mieux comprendre cela, nous nous sommes référés à deux endroits desquels elle ressort. Le premier lieu où elle est expliquée en comparaison avec d'autres catégories, est représenté par les travaux de Tricot (J) qui souligne à son propos : “ On appelle homonymie les choses

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

dont le nom seul est commun, tandis que la notion désignée par ce nom est diverse. Par exemple, animal est aussi bien un homme réel qu'un homme en peinture, ces deux choses n'ont en effet de commun que le nom, alors que la notion désignée par le nom est différente. Car si on veut rendre compte en quoi chacune d'elle réalise l'essence d'animal, c'est une définition propre à l'une et à l'autre qu'on devra donner ”. (Cf : Tricot (J.), Aristote. Organon, I Catégories, II, De l'interprétation, Paris, Edit. J. Vrin, 1977. p : 1).Le second endroit, duquel cette citation ressort aussi est celui des Topiques d'Aristote. En effet, dans le livre I intitulé : Généralités sur la méthode dialectique, Aristote, a laissé entendre l'existence d'un moyen pour reconnaître si un terme se prend en plusieurs sens. Ce moyen est celui de l'ouverture sur l'autre du terme : sur son contraire. Cette ouverture montre bien les acceptions différentes d'un terme, d'une proposition ou d'un concept : “ Pour savoir si un terme donné se prend en plusieurs sens spécifiques ou en un seul, il faut utiliser les procédés suivants : Considérer d'abord son contraire, pour voir s'il se prend en plusieurs sens, la discordance éventuelle pouvant être soit d'espèce soit de nom. (...), Aristote ajoute, qu'il faut ensuite chercher les cas où “ il n'existe aucune discordance sur le plan des noms, mais c'est une différence spécifique qui se dévoile immédiatement dans les termes considérés ”. (...), “ Voir encore si l'un des sens du terme étudié possède un contraire et l'autre absolument aucun ”. Et ce pour examiner ensuite dit Aristote : “ Les termes intermédiaires, pour voir si à l'un des sens du terme correspond un intermédiaire, mais non à l'autre ; ou si alors qu'il en correspond bien un à chacun d'eux, ce n'est pas le même dans les deux cas ”. Cela – affirme Aristote – nous permettra de “ Voir encore si dans l'un des sens les intermédiaires sont plusieurs, alors que dans l'autre il n'en existe qu'un” . Ainsi on peut aussi chercher (pense Aristote) à “ examiner le terme opposé contradictoirement, pour voir s'il se prend en plusieurs sens, car s'il se prend en plusieurs sens son opposé se prendra aussi en plusieurs sens ”. Cela – conclut Aristote – doit être suivi par un examen des “ termes qui s'opposent comme privation et possession, car si l'un se prend en plusieurs sens l'autre le fait autant ”. (Cf : Brunschwig (J.), Aristote, Topiques, Livr (I -IV) paren1I 15 16, 105b106 aparen2 Tome I Paris Les Belles lettres 1967 p : 22).En résumé, on peut dire qu'Aristote a pensé la polysémisation pour tous les concepts, pour toutes les notions et ce pour faciliter l'accès à la dissociation des divers sens des termes, mais aussi à la découverte des différences et des similitudes. Du point de vue de la transposition didactique, on peut dire, dans cette même perspective aristotélicienne que la haute densité discursive d'un discours donné, est du côté de sa polysmisation : du côté de la recherche de la reformulation en vue de faciliter l'accès à l'appropriation des différents sens des propositions. Ce n'est rien qu'un passage de la monosémisation à la polysémiasation, un passage du clair-précis au ressemblant., alors l'acte d'arraisonner les concepts est en soi une méthode de définir ce dont on parle, de déterminer la désignation aussi bien que l'explication. Pour parvenir à ce but, le choix des textes était déterminant pour l'avancement normale et efficace de notre recherche.

2. Le repérage des différentes formes de formulations et de reformulations : L'intérêt de cette étape est de faciliter les analyses du sens d'un concept pour enfin arriver à

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

définir de nouveau ce que pourrait être un “ bon concept ”. Cette étape est à la fois utile et nécessaire. Elle sera visualisée à partir de l'établissement de tableaux d'illustrations. La difficulté de ce repérage réside dans la recherche du sens d'une proposition ou d'un concept. L'un comme l'autre lorsqu'ils sont formulés et reformulés, ne deviennent pas une simple homonymie, d'où l'ambiguïté du sens. Pour relever cette difficulté, il aura fallu analyser ce qu'on pourrait appeler : l'intention conceptuelle. Il existe en effet des raisons sociales et épistémologiques pour les quelles un texte remplit telle fonction expressive ou telle autre. A titre d'exemple, la transposition didactique parfois use des signes iconographiques pour transposer par la voie des images dites didactiques ce qui est difficile à transposer par les mots. Les mots peuvent tourner et dire aussi bien que les signes. Ceux-ci peuvent contribuer aussi à communiquer avec des nations lointaines par le biais d'un éventuel remplacement des mots par des signes linguistiques conventionnels, accessibles à tout le monde. Par conséquent, penser dans une langue signifie – à en croire Leibniz – y calculer. L'objectif est d'accéder à un langage universel, à une sorte du latin du monde moderne et contemporain. C'est parfois la tâche de la transposition didactique dans le milieu des sourds muets. Nous n'allons pas étudier ce problème, mais nous serons obligé de s'y référer (sans l'approfondir) lorsqu'on rencontrera quelques images didactiques, dans certains manuels que nous étudierons.

3. Les analyses et les commentaires : Cette étape dépend logiquement de la précédante. On y étudiera les différentes fonctions des arguments de chaque discours, ainsi que les problèmes spécifiques que peut engendrer chaque formulation et reformulation. Pour mieux analyser la transposition didactique de tous les objets de savoir à être enseigné, il suffit de se placer dans une perspective de l'analyse argumentative des discours et des contenus, afin d'en classer les arguments, un classement qui par la suite nous permetta d'aboutir à une taxonomisation de la transposition didactique des différents concepts. Pourquoi cette classification ? Et bien, depuis l'antiquité on s'occupait déjà du classement des arguments. De même, Aristote a avancé un classement des propositions et des arguments. L'ennui c'est qu'après lui, on a proposé d'autres classifications, d'où un certain chaos. Cette classification des arguments a un but épistémologique bien déterminé. Par-delà la recherche du sens et du bon sens d'un concept, la classification a une fonction idéologique et politique. Elle aide à contre argumenter, à séduire pour renforcer l'autre à adhérer à nos conceptions malgré lui et ce par la voie de l'autophagie. C’est-à-dire, on peut parfois affirmer à autrui que le savoir ou les arguments qu'il possède ou qu'il tente de véhiculer, se détruisent par eux-mêmes et pour eux-mêmes. Qu’est-ce que cela sinon une pédagogie de la continuité dans l'objectif de la rupture, une didactique de l'ouverture dans le but de marquer l'achèvement des concepts authentiques à haute densité discursive. Dans cette perspective, la transposition didactique prendra le sens d'un passage de la polysémisation à la monosémisation, passage du ressemblant au clair-précis.

4. L'appréciation de la légitimité ou de l'illégitimité de la transposition didactique : On peut la considérer comme une étape de l'engagement. Elle doit nécessiter une prise de position, une conclusion conséquente à la fin de chaque analyse de toute

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

transposition didactique de chaque concept et de chaque contenu de savoir. A travers cette prise de position, il faudra apprécier la légitimité ou l'illégitimité de chaque forme de transposition pour distinguer ce qui est une vulgarisation scientifique d'une science de la vulgarisation (transposition didactique). Quoiqu'on dise à propos de l'illégitimité de certaines transpositions didactiques, il n'empêche que lorsqu'elles sont conséquentes et cohérentes, elles deviennent l'objet d'impression : elles remplissent la légitimité par excellence. Et quand elles font partie du domaine du possible, elles deviennent par là-même réalisables sous une autre forme que nous discuterons. A travers cette étape, on étudiera les circonstances du renversement dialectique de la légitimité et de l'illégitimité de toute transposition didactique. Nous voulons dire par renversement dialectique, comment la légitimité devient-elle illégitime et inversemen ?. Qu'est-ce que cette attitude sinon l'humanisation de la connaissance qui puise son fondement dans l'extension du pouvoir cognitif ? Elle est aussi le respect de l'effort du savant, spécialiste de l'invention et de celui du didacticien-pédagogue, garant de la transmission, de la diffusion, du transfert des savoirs et des connaissances. Nous expliquerons cela lorsqu'on démontrera les deux niveaux de l'altération que nous avons appelés : altération positive et altération négative. A vrai dire, cette attitude est gênante car elle est par essence moraliste et moralisante. Sans prétendre s'opposer à toute attitude morale, nous voulons simplement savoir s'il est légitime de respecter les travaux du savant et du didacticien d'une part, et ceux du pédagogue et du vulgarisateur de l'autre part ; surtout lorsque ceux-ci sont conséquents et cohérents. Cela nous a conduit à définir le sens de la conséquence et de la cohérence malgré la difficulté à laquelle nous étions confrontés, une difficulté qui est de même nature que celle que nous venons de souligner avec Kant. En réalité, la conséquence doit (comme nous venons de le faire remarquer) réaliser d'une manière simultanée trois tâches principales : l'exhaustivité, la simplicité et la cohérence interne. En effet chaque auteur rêve et tend à la réalisation de ce but. C'est ainsi qu'il s'astreint à l'emploi de divers arguments et de diverses figures rhétoriques Parmi les arguments et les figures que chaque auteur emploie pour ce but, on peut citer les arguments fondés sur la structure du réel, les arguments fondant la structure du réel, les arguments quasi-logique, les arguments de dissociation ou de substitution ; et certaines figures comme les figures de pensée, les figures de style, les figures de construction etc. . Puisque l'emploi de ces arguments et de ces figures est fréquent dans un texte pédagogique ou scientifique, alors il nous a été d'une nécessité implacable de les étudier, de les classer et de s'interroger sur leur validité. C'est à partir de cet emploi que nous nous sommes rendu compte que l'argumentation et la rhétorique sont d'un intérêt considérable, – ce n'est pas simplement pour apprendre à bien parler ou à bien écrire –, mais aussi pour défendre des idées et des principes, car l'argumentation et la rhétorique ont pour but de donner à chacun une chance d'avoir raison. Ainsi et pour savoir si chaque auteur a raison, on doit apprendre à bien penser avec lui : à arraisonner son savoir et s'ouvrir sur le motif de ses oeuvres pour enfin comprendre la raison sociale qui le contraint à s'exprimer de telle manière et non pas de telle autre. Enfin, le lien entre transposition didactique et argumentation est devenu nécessaire. Ce lien est légitimé pour plusieurs raisons. A

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

titre d'exemple on peut citer la raison éducative. Pour transposer un savoir complexe difficile d'accès, on utilise parfois de techniques argumentatives et rhétoriques, et ce dans le but de simplifier tout en espérant – lorsqu'on veut affirmer une proposition ou un fait – de ne pas l'altérer, de ne pas l'infirmer. Comme on peut aussi mentionner la raison politique, car par crainte du pouvoir, les dissidents, les opposants à des régimes, emploient des métaphores et du lyrisme pour se retourner d'une manière ironique contre l'ordre établi. L'ironie, nous dit-on, traduit le recule. Les dissidents usent de la polysémisation des concepts et des notions pour tromper, faire croire, voire s'adresser à un absent via l'apostrophe, ou à faire parler la chose, via la prosopopée. Ainsi, et pour échapper à “ une asphyxiante culture ” qui ne favorise pas l'émancipation des idées, les révolutionnaires de certaines époques ont employé des arguments et des figures rhétoriques pour provoquer en vue de convoquer. Ils savaient que toute provocation était en elle-même une convocation : une incitation d'autrui à la prise de sa propre défense et à l'affirmation de son existence par le biais de la mise en forme de la liberté d'expression et d'émancipation. Ces actions ne peuvent se réaliser que dans l'acte de former, d'éduquer, d'instruire et d'informer pour enfin accomplir la tâche qu'est celle de faire connaître, de faire voire et de faire comprendre, et ce pour enfin prendre en compte et faire voire ce que l'on sait.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Partie I : La transposition didactique entre ouverture et achèvement.Approche historique du problème.

On ne saurait traiter de la transposition didactique sans faire appel à l'histoire du concept. Dans la plupart des cas, la définition d'un concept ou d'une proposition engage deux approches : soit on s'astreint à la recherche de histoire des concepts et des propositions par la suite d'une critique de leur provenance, soit on se réfère à leur contraire tout en se traçant une attitude qui pense que rien n'a de sens qu'en relation à son opposé. Ces deux approches ne sont pas négligeables. Elles sont l'une et l'autre en parfaite complémentarité. En effet on ne peut définir la transposition didactique (en tant que concept problématique englobant) sans mentionner du moins modestement l'histoire de sa formulation mais aussi sans la distinguer de son opposé : la vulgarisation scientifique.

Pour ce qui est de son histoire, notre but n'est pas d'exposer le développement et l'accroissement des concepts didactiques dans des espaces précis à travers le temps. Cela serait intéressant, mais il relèverait d'une recherche qui traiterait plus l'histoire des doctrines pédagogiques et didactiques que les enjeux philosophiques et épistémologiques dont nous traitons. Bien que la meilleure méthode pour définir un concept soit le retour à son histoire pour comprendre le sens qu'il a pris à travers le temps, cette démarche

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

(malgré son intérêt), est – si l'on en croît Paul Langvin – une perte du temps surtout lorsqu'on s'astreint à la rechercher de modèles, d'illustrations ou de définitions de concepts dans l'histoire passée. La transposition didactique doit obéir à cette règle, car ce même concept n'est pas tout à fait ancien, il est "d'inspiration contemporaine". Cette idée est d'ailleurs renforcée par le procédé de Gérard Vergnaud qui souligne : " ***C'est Yves Chevallard qui empruntant une idée initiale de Michel Vérrêt et en la développant sur l'exemple des mathématiques, a mis en place les principales idées qui sont aujourd'hui reprises dans différentes disciplines*** " [67] .

A nous en tenir à cette citation, il est donc claire que le recours à l'histoire des idées, nous est d'aucun intérêt pour la détermination du sens de notre concept. Or nous allons montrer que cela est un glissement dans la passivité de la recherche, car le recours à quelques modèles historiques bien choisis dans le domaine de la transmission, du transfert, de la diffusion et de la transposition didactique des savoirs et des connaissances, peut servir d'illustration pour la définition et la détermination du sens du concept. Car ce n'est pas avec Y. Chevallard que ce concept a vu le jour, a connu l'extension. Faute de réaliser une recherche purement historique, nous avons pensé à une argumentation par l'illustration et par l'exemple. Par contre, l'argumentation de dissociation et du distinguo, qui discerne le sens de l'historicité de notre concept, sera mise en oeuvre par le biais de la comparaison du concept de la transposition didactique avec son "opposé" : la vulgarisation scientifique. Car la reconnaissance de la réciprocité entre transposition didactique et vulgarisation scientifique, n'est pas une approche à sous estimer pour définir le sens des concepts et des contenus, que l'une et l'autre tentent de mettre en forme et en mouvement.

Chapitre I : Des maîtres à penser de la transposition didactique : d'Aristote à Y. Chevallard...

Nous constatons d'emblée que l'article : " Des... " est un partitif indéfini pluriel. Nous l'employons pour marquer simplement la non désignation dans l'ordre chronologique des pionniers de la transposition didactique à travers l'histoire. La tâche ici n'est pas l'analyse du processus de l'inspiration. Elle est au contraire celle de l'exposé du processus de l'analyse combinatoire lors de toute transposition didactique. Dire qu'il y a des maîtres à penser de la transposition didactique, signifie au fond une reconnaissance implicite de la possibilité de la référence à l'histoire des idées, une histoire qui nous conduit en fait à maintenir que le concept de la transposition didactique fût à la fois un pur hasard qu'une excellente nécessité. Sur la relation réciproque entre le hasard et la nécessité en transposition didactique, la définition de l'enseignement seule peut déterminer le sens de cette relation dialectique. Au départ l'acte d'enseigner s'est installé dans l'esprit des philosophes nécessairement. Mais pour qu'il puisse se mettre en forme, cet acte a pris

[67] *Gérard Vergnaud article intitulé : " Approches didactique en formation d'adultes " in : Revue Éducation Permanente N° : 111 Juin 1992 ; p : 24 et Suiv.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

(dans l'ouverture sur le déjà-là et sur ce qui se passe dans l'esprit des sujets) le tournant du hasard pour la recherche de la vertu et de son enseignement. En effet cela peut être validé lorsque par exemple on lit dans La pédagogie au 20e siècle que " ***(...), Platon avait déjà évoqué des questions premières lorsqu'il se demandait dans le Ménon si la vertu s'enseigne. L'acte d'éduquer n'équivaut-il pas à une transmission : communiquer " des contenus ", ce qui est connu ? Et que savons-nous, sinon ce que nous considérons comme vrai ?*** " [68] .

Dans la définition de la vertu, on doit distinguer la noblesse et l'excellence. Le point de vue de Platon quant au sens de la première est proche de celui de la pensée aristocratique qui conçoit la noblesse comme étant quelque chose d'inné. En effet, le fait de vouloir (dans une organisation politique) imposer la Loi, parce que c'est la Loi sans chercher à la justifier et à discuter sa communication et sa mise en forme. A travers ce geste, Platon s'inscrit dans le sillage de l'aristocratie fondée sur la noblesse de naissance. Si la vertu est définie par Platon comme étant la noblesse ou l'excellence de l'élite, alors elle est au contraire pour Aristote " l'excellence de la lignée " [69] . Cela signifie que celui que les philosophes arabess surnommaient : " le premier maître ", est proche de certaines conceptions de la théorie sophistique, théorie qui pense que la vertu (c'est-à-dire l'excellence qui fait l'élite), est une action qui s'enseigne, non pas au même titre que le pense Platon en laissant entendre qu'il faut enseigner ce qui est déjà connu, mais au sens d'une acquisition qui s'oppose à la réminiscence. En effet, pour Aristote, enseigner l'alignée ou la droiture signifie au font d'une part, la capacité à diriger la Cité à travers une technique qui ne s'hérite pas mais qui se fabrique, qui s'acquiert c'est-à-dire qui est à la portée d'un grand nombre ; et d'autre part le fait d'imposer des Lois qui prescrivent des conduites sans les décrire, sans les discuter, est un acte qui traduit une injustice à laquelle Aristote fut opposé dans sa critique d'une application automatique de la Loi que Platon cherchait à imposer en faisant jouer à Gorgias le rôle à travers lequel le droit repose sur une adaptation de la règle, qui est un énoncé général, à la particularité des cas concrets. Ce n'est rien d'autre qu'une technique à travers laquelle Platon cherche à ajuster le juste. Mais pour Aristote, les hommes excellents en grand nombre, eux seuls peuvent parler d'excellence de la lignée, de noblesse, et non l'inverse. Voilà la raison pour laquelle nous considérons l'enseignement comme pratique artistique dont le sens était des temps des grecs soumis à la problématique de la réminiscence et de l'acquisition.

De la lecture de ce bref commentaire du Ménon de Platon, d'emblée une définition

[68] La pédagogie au 20ème Siècle. Sous la direction de Guy Avanzini, article de Jean Marie Besse Edition Privat 1975 p : 152 et suiv.

[69] Cette conception a été reprise par Nicolas Tenzer, pour définir l'action politique. Voir Tenzer (N.) : Philosophie politique , Édit. P. U. F, 1994, surtout le chap. 1 intitulé : La politique essai de définition ; p : 31 à 125. On doit aussi nous référer au livre d'Emile Bréhier intitulé : Chrysippe et l'ancien stoïcisme Publication gramma, collection la chouette de minerve, Edit : P U F 1971 p : 212 et suiv. Surtout le § 1 : Le sage et la fin des biens du chap, III : La morale. L'excellence de la lignée comme technique de la recherche du bien est héritée des anciens sages qui se jetèrent à travers champs pour prouver l'origine de l'univers tout en observant soigneusement le cosmos. Leur philosophie fut cosmologique. Aristote a gardé cette technique pour donner sens à la vertu en politique en tant qu'action qui émerge du contacter pour contracter. Ce n'était rien d'autre qu'une technique qui émerge du toucher qui est la connaissance et non de l'absence du toucher qui engendre l'ignorance.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

précise de l'acte d'enseigner s'impose. On ne peut cependant enseigner que ce qui est déjà connu : un toujours-déjà-vrai aussi bien conventionnel qu'arbitraire.

Dans la philosophie antique et classique, notamment dans celle de Platon et d'Aristote, le statut de ce toujours-déjà-vrai, a traduit des antinomies latentes. A vrai dire, on ne sait pas s'il fallait le concevoir dans l'âme, dans le psychique et dans le " connais toi toi-même " qui ne sont que le travail de l'oeil, achevé par les idées de l'âme, idées qui mettent en forme le réel. On ne sait pas s'il fallait au contraire le concevoir dans l'agir de l'âme, dans sa relation d'ouverture à l'égard des choses-ci : à l'égard du monde de l'apparence et non pas dans celui de l'apparaître. Comme on ne savait pas non plus si l'on devait le concevoir dans un travail reconnaissant les liaisons logiques qui subsistent dans la structure du réel, qui s'imposent d'une manière factice à l'âme et à l'esprit.

Sur cette problématique de l'ouverture et de l'achèvement de l'acte d'enseigner, le débat serré entre Platon et Aristote a laissé son écho raisonner chez des spécialistes de l'enseignement et surtout quand ils se sont heurtés à la détermination du sens de la transposition didactique entre réminiscence et acquisition, comme étant l'une des problématiques de l'acte d'enseigner. Avant de s'en expliquer, tenons à résumer les divergences (si elles existent) qui animèrent deux conceptions philosophiques : celle de Platon et d'Aristote.

Pour Platon, enseigner c'est d'abord acquérir des formes achevées plus hautes, qu'il faut intérioriser dans l'âme pour se préparer aux formes d'existences les plus hautes et les plus élevées. Car le Moi aussi bien que l'âme sont au-delà de la vie pratique. Ainsi l'acte d'enseigner devient en soi un problème de connaissance. Connaître dans l'optique platonicienne signifie en fait agir sur la vie et non pas avec la vie, c'est-à-dire en connexion nécessaire avec elle, en terme d'accompagnement et d'ouverture sur celle-ci. Mais avec Platon, on peut se demander : l'enseignement est-il du côté du souvenir, de l'acquisition ou du côté de la réminiscence ?

Une vraie réponse à cette question engage une connaissance et un commentaire du Ménon. En effet, lorsque Socrate interroge Ménon, l'esclave, il cherche à lui livrer sa conviction de l'existence des connaissances scientifiques dans la vie antérieure, et que c'est le toujours-déjà-vrai qui est au fondement du déjà-là. C'est ainsi que le montre le dialogue suivant :

" Socrate. N'est-il pas vrai que la science qu'à aujourd'hui cet homme, il faut qu'il l'ait acquise autrefois, ou qu'il l'ait toujours eue ? Ménon. Oui. Socrate. Mais s'il l'a toujours eue, il a toujours été avant : et s'il l'a acquise autrefois, ce n'est pas dans la vie présente ; ou bien quelqu'un lui a t-il appris la géométrie ? Car il fera la même chose à l'égard des autres parties de la géométrie, et de toutes les autres sciences. Est-il donc quelqu'un qui lui appris tout cela ? Tu dois le savoir, puisqu'il est né et qu'il a été élevé dans ta maison. Ménon. Je sais que personne ne lui a jamais rien enseigné de semblable. Socrate. A t-il ces opinions ou non ? Ménon. Il me paraît qu'il les a, Socrate. Socrate. C'est donc c'est faute de les avoir acquises dans la vie présente, qu'il n'en avait pas la conscience, il est évident qu'il a eu ces opinions et qu'il les a apprises en quelque autre temps. Ménon. Apparemment. Socrate. Ce temps n'est-il pas celui où il n'était pas encore homme ? Ménon. Oui. Socrate. Par conséquent si, durant le temps où il

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

est homme, et celui où il ne l'est pas, il y a en lui des opinions vraies qui devienne sciences lorsqu'elles sont réveillées par des interrogations, n'est-il pas que de tout temps, son âme n'a pas été vide de connaissance ? Car il est clair qu'il est ou n'est pas homme de tout temps. Ménon. Cela est évident. Socrate. Si donc la vérité est toujours dans notre âme, cette âme est immortelle. C'est pourquoi il faut essayer avec confiance de chercher et de te rappeler ce que tu ne sais pas pour le moment c'est-à-dire ce dont tu ne te souviens pas. Ménon. il me plaît je ne sais comment que tu as raison Socrate ". [70]

Ce passage se trouve dans la partie allant de 80d à 86c, que jean Claude Fraïsse appelle (lors de son découpage du texte de Ménon en six parties), " Le recours à la réminiscence " [71] .

Il ressort du Ménon, une définition de l'apprentissage, qui est celle du souvenir. Dire qu'apprendre c'est se souvenir, est une définition indéterminée de la mémoire. Car on ne sait pas encore de quoi il faut éventuellement se souvenir. Repris par Ph. Meirieu, le sens de ce passage de Ménon donne lieu à une détermination des rapports existant entre l'apprentissage et la mémoire. Il existe en effet deux sens pour l'acte de la mémorisation. L'un est celui qui s'opère d'une manière spontanée, qu'il devient par là même un toujours-déjà-fondé ; l'autre est celui qui se réalise dans le repérage d'une situation, d'un état de fait ou d'un processus de relation. La mémoire est par conséquent soumise au toujours-déjà et au déjà-là, à l'historique et l'historial.

En paraphrasant Platon, Philippe Meirieu, ne soumet pas simplement le sens de la mémoire à la réminiscence, mais aussi à l'acquisition. Les deux sont pour l'auteur de l'apprendre... oui, mais comment ? de nature émotionnelle ; et c'est ainsi qu'il souligne : " ***Que l'on songe par exemple à l'émotion que nous ressentons parfois en face d'un morceau de musique, d'un tableau ou, plus facilement peut être d'un texte littéraire... Cette impression, à la lecture d'un poème, de l'avoir toujours porté en nous, cette conviction qu'il nous fait que nous révéler à nous mêmes : la force du "c'est cela, c'est exactement cela" ne nous entraîne t-elle pas souvent jusqu'au "c'est déjà-là"?*** " [72]

La réminiscence, d'après la paraphrase du texte du Ménon, par Ph. Meirieu, a un sens proche de la reconnaissance du souvenir. Dans cette nature du connaître, le problème de la vérité se pose comme quelque chose qui tient à la nature du lien qui s'opère entre la conscience et certains de ses contenus. Se souvenir c'est aussi humaniser la connaissance qui se donne le temps de se référer à des modèles qui ont marqué leur temps et leur pouvoir. Le sujet mémoriel s'identifie à quelques modèles passés, desquels il s'inspire pour qualifier les travaux des génies et des héros. Bref l'inspiration est une forme de la réminiscence qui contribue à la progression dans le temps présent, tout en se donnant le temps de l'évaluation d'un passé qui ne passe pas, mais qui au contraire peut être dépassé.

[70] ***Platon Ménon 85e à 86a.***

[71] *Jean Claude Fraïsse, Platon Ménon de la vertu . Edit Hatier, coll. Profil philosophique N° 724 Paris Février 1987 p : 11.*

[72] *Meirieu. (Ph.), Apprendre... oui, mais comment , op cit, p : 26 & 27.*

La vérité chez Platon procède par une mise en oeuvre des acquis déjà-connus, déjà objectivés. Dans le Ménon de Platon, les contenus et les représentations de la conscience ne proviennent pas de l'objet sensible, ils proviennent au contraire de l'intériorité des consciences du moment que le corps – comme Platon l'a laissé entendre – est un tombeau. Dans cette perspective et du point de vue éducatif et didactique, on peut laisser entendre que le maître doit avoir un rapport particulier avec ses disciples apprenants. Puisqu'il n'a rien à leur inculquer, alors il doit les observer s'instruire. Le maître ne procède pas au modelage de l'apprenant comme l'artisan instruit sans cesse son apprenti, ou comme le savant forme l'ignorant. Le maître aux yeux de Ph. Meirieu (dans sa paraphrase et sa transposition de Platon) doit d'abord procéder à la compréhension des choses qu'il ignore, car tout ce qu'on ne sait pas pose des situations à problèmes. Le caractère propre des connaissances atteintes par réminiscence (si l'on en croit le Ménon de Platon commenté par Ph. Meirieu), est de ne pas s'engager d'une manière spontanée dans le monde sensible, mais de partir des embarras de l'expérience.

Dans son rejet de l'ouverture sur les acquis de l'expérience, la théorie de la réminiscence de Platon, avancée par le Ménon, est incapable de s'accommoder avec le monde pour le comprendre et de l'assimiler. Elle ne peut pas comprendre les outils de la connaissance qui sont par essence ceux des hommes qui tout en étant différents par leurs cultures, leurs actions et leurs manières d'être et de voir, agissent sur le monde en vue de le transformer. Cette raison qui est annoncée par Ph. Meirieu, prépare à un dépassement des théories du Ménon de Platon pour s'aligner sur celles de l'Ethique à Nicomaque d'Aristote. C'est ainsi que l'auteur de l'apprendre ...oui, mais comment ? souligne au sujet de ce dépassement : ***“ Mais ce que vous ne pouvez accepter, en revanche c'est que cette démonstration s'applique à la connaissance, aux concepts et aux notions que nous rencontrons et qui nous permettent de comprendre le monde. Là, de toute évidence, s'agissant d'outils construits par les hommes tout au long de leur histoire, il ne peut être question de réminiscence !*** ” [73] .

A partir de ce bref commentaire du Ménon, avancé ci-dessus, on s'aperçoit que l'enseignement doit être réduit à une action qui tente de faire reconnaître des valeurs déjà connues, des valeurs posées dans les faits. En se référant d'une manière consciente ou inconsciente à Hegel, Ph. Meirieu nous propose une humanisation des objets d'arts. Il se trouve en parfait accord avec Hegel, pour qui l'oeuvre d'art n'est qu'un miroir qui témoigne de l'oeil à travers lequel le sujet agit sur les faits. En effet, Hegel a pensé déjà que c'est dans l'art que le peuple a déposé ses idées les plus hautes. Ce dépôt si l'on en croit Ph. Meirieu peut avoir lieu soit par le biais d'un travail d'équipe, soit par celui de l'un. Mais l'enseignement dans la perpective du Ménon, peut-il être défini en terme d'acquisition ou en terme de réminiscence ? A partir de ce qui vient de précéder, on peut laisser entendre que c'est du côté de la théorie de la réminiscence que Platon a rangé le critère de la vérité.

Pour ce qui est de la transposition didactique du sens de la vérité dans la logique de Platon, on doit dire que la vérité n'est atteinte que par la réflexion, que par le travail du sujet sur sa propre vie intérieure. La théorie aristocratique de la vérité que Platon avait

[73] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

déjà opposé aux prétentions des sophistes, est celle de la sagesse que partage un petit nombre qui font état d'exception. Cette sagesse est opposée à des notions communes ou vulgaires qu'un grand nombre peut posséder et partager. Pour Platon, le concept de transposition didactique dont la tâche est la recherche de l'atteinte de la vérité, doit emprunter une méthode qui ne conçoit pas la vérité des objets et des jugements à l'état de l'isolement, mais qui au contraire cherche à établir leurs rapports avec le monde intelligible. Par conséquent, la représentation, la perception dont le critère reste cette espèce du jugement de l'âme, sont une action à travers laquelle le sujet porte un jugement sur un fait extérieur. Par contre chez Aristote, la perception et la représentation sont des expressions propres aux images de la mémoire. Si chez Platon l'image de la mémoire est la sensation du sujet, à travers laquelle il règle la réalité du réel, alors, chez Aristote, l'image de la mémoire est l'impact d'un objet réel qui au lieu de représenter quelque chose pour le sujet, il lui présente des qualités qui témoignent de l'extension de son pouvoir physique.

Dans le cadre de la transposition didactique du sens, on part donc avec Platon de la mémoire de l'image : d'une recherche du toujours-déjà-vrai, de ce qui se représente, pour arriver enfin avec Aristote à l'image de la mémoire : à la recherche des différents états présentés par des faits divers. Les prémisses des deux philosophes ne sont donc pas les mêmes. De la représentation avec Platon, à la présentation avec Aristote, l'enseignement défini en terme de transposition didactique de la vertu, pose le problème de l'activité de l'âme en tant que sujet. Si l'on en croit Al Farabi dans sa tentative de "la réconciliation" de Platon et d'Aristote, alors la perfection humaine traduit une tension qui rend les philosophies des deux maîtres de la pensée grecque en parfait accord sur la tension qui anime l'activité de la pensée. C'est ainsi qu'Al Farabi accepte une identité entre l'effort actif de l'âme tel que Platon le concevait, et l'effort actif de la connaissance et du raisonnement tel qu'Aristote le voulait. L'un comme l'autre sont proprement humain.

Le problème qui se pose dans cette tentative de la réconciliation, est que pour Al Farabi la tension est un principe, alors que pour les deux maîtres (Platon et Aristote) de la pensée grecque, elle n'en est pas un. Elle est au contraire une conséquence tantôt d'une impulsion externe dans la représentation sensible, et tantôt une pensée active dans la science et dans la vertu. Il existe une autre différence qui explique davantage le processus d'altération philosophique, c'est que tous les philosophes arabes et Al Farabi en particulier, ont (suivant la tendance qui fut générale à leur époque), mis à la tête de toutes les manifestations physiques ou psychiques un premier moteur à la fois mobile et immobile, responsable et irresponsable de toutes les différentes manifestations. Cela a donné naissance dans la pensée arabe à un débat autour d'une problématique nouvelle : la problématique dite du libre choix et la coercition fatale (Aljabr oi liKhtiar), propre à l'agir humain. On peut donc laisser entendre que l'altération malgré tout, avait un impact positif sur l'acte du bien penser, puisqu'elle a donnée lieu à des débats et à des thèses philosophiques dont les témoins furent égorgés. “ ***Je ne crois que l'histoire dont les témoins furent égorgés*** ”, disait Pascal !

Cette lecture n'est pas la seule possible. Elle s'inscrit dans une perspective propre à un milieu politique donné qui avait pour tâche la réconciliation des oppositions, de l'identique et du non-identique. Par contre, ce que nous retenons de l'étude comparative

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

des systèmes philosophiques des deux maîtres (Platon et Aristote), – par certains commentateurs et historiens de la philosophie – est le renversement du platonisme en vue d'une ouverture possible sur les théories d'Aristote. La tentative d'Averroès fut un exemple probant dans ce domaine.

Dans la perspective du renversement du platonisme par Ph. Meirieu, on doit dire que l'enseignant doit en fait, se refuser de venir en aide à l'ordre établi. Il doit se refuser d'aider l'apprenant à assimiler uniquement le savoir qui l'entoure et qui l'environne. Il ne doit pas chercher non plus, à le créer à son image, car une telle action ne relève plus de l'enseignement mais de la manipulation, et de l'endoctrinement.

Dire que l'enseignant doit se retourner contre les opinions admises, contre le domaine de la doxa, – qui sont parmi les obstacles de l'assimilation des vraies connaissances –, est une approche purement platonicienne, car Platon disait lui-même dans le Gorgias que " Le corps est un tombeau " [74] . C'est-à-dire, (et implicitement, que le monde du ouï-dire et du sens commun bref de l'information, est dépourvu de sens et que, la vraie vérité est celle qui subsiste dans le travail spéculatif de l'âme et de l'esprit qui sont les caractéristiques de l'être humain pensant et agissant. Mais une question légitime peut se poser dans cette même perspective : comment l'enseignant garant de l'apprentissage et de la vérité qu'il a acquise en tant qu'un toujours-déjà, peut-il dans son travail de formation réaliser dans la vie pratique des valeurs qui touchent à l'humanisation de la connaissance et du savoir ? Autrement dit : comment passer de la chronothèse de l'enseignement à sa thèse et à sa défense, à sa mise en pratique ? Platon répond que cela se procure par la recherche et la mise en pratique des moyens. En effet, on parle actuellement des moyens, des outils de l'apprentissage et de l'enseignement plus que de leur fins. Mettre l'accent sur les moyens est en soit une incitation au développement des techniques de l'enseignement et de l'apprentissage. Lorsque Platon parle de l'âme comme étant la seule capable de discerner l'expérience de soi, on doit comprendre qu'elle est aussi la seule à agir sur quelque chose d'autre qu'elle même à savoir le corps qui, lui, s'en distingue. Par conséquent l'âme est en soi une simple donnée subjective qui doit veiller à la progression du corps. Elle doit non pas travailler sur le corps pour contribuer à l'extension de son pouvoir physique, mais au contraire, elle doit veiller à progresser dans la reconnaissance des idées, des lois qu'elle doit transposer dans les corps, pour que ceux-ci ne restent pas des tombeaux. C'est lorsque le philosophe législateur cherche à poser des Lois, qu'il devient enseigneur, c'est-à-dire enseignant de la vertu.

[74] *Citation de Platon reprise par Olivier Reboul, et ce pour marquer une analogie qui témoigne de la ressemblance des rapports, entre la nature des objets et celle de l'homme. (Cf : Reboul Olivier, Rhétorique et Pédagogie . Cahier du séminaire de Philosophie, Presse universitaire de Strasbourg, 1991. Dire avec Platon, que le corps est un tombeau, cela renvoie à penser que les corps sont à la nature des objets, ce que les tombeaux sont à la nature humaine. Cela peut signifier plusieurs choses à la fois. En effet, la ressemblance des rapports, entre la relation de l'homme en situation de tombeau, et celle de l'objet, en situation naturelle, est une relation de connexion nécessaire, mais à des degrés si différents. La première est invisible, renvoyée à l'ordre de ce qui est mystérieux, alors que la seconde, est prévisible. On peut même programmer la vie et la mort des objets, leur rematériatisation, leur réification, leur insertion dans le pour-autre-chose. Mais on ne peut pas programmer d'une manière délibérée, volontaire, la mort de l'homme. On ne peut pas programmer et prévoir notre propre mort. Car bien qu'il y ait des hommes qui meurent, il n'empêche qu'il y en a d'autre qui restent ou qui naissent.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

En traduisant ce constat pour la définition de l'enseignement, on dira que l'idée de l'âme avancée par Platon, est une constante qui coïncide avec la motivation intrinsèque : celle de l'enseignant aussi bien que de l'apprenant en tant que sujets pensants. La mise en forme de la motivation dans l'enseignement, passe au préalable par une autre action à savoir la création de situations motivantes que seul l'acte d'enseigner peut remplir. Ainsi et pour progresser dans l'extension du pouvoir cognitif, l'enseignement doit être pensé en terme de moyens, en terme d'actions sur les apprenants en tant que corps pensants. Parmi les démarches de la réalisation de ces objectifs, il faut dans un premier temps revoir la réalité empirique, la vie des êtres apprenants in concreto. C'est-à-dire revoir les conditions qui entourent l'aspect social des besoins des apprenants et enfin le genre d'activité qu'ils y pratiquent. C'est à partir de là, qu'on réalise le passage de la nécessité – qui anime notre âme –, au hasard qui habite les corps et les esprits de ceux qui nous entourent, nous écoutent et qui tentent – à travers leur degré de motivation – de contracter avec nous : d'entrer en contact. L'homme de Platon est à la fois une âme et un état. Il est une âme parce qu'il a une manière de penser, une manière de dire. Il a un goût à travers lequel il tente de mettre le réel en forme, soit en philosophant, soit en agissant d'une manière ordinaire. Il est un état car lorsqu'il agit en tant que législateur, il poursuit les buts de son âme. Dans cette perspective, se poser la question : qu'est-ce qu'apprendre ? Est au fond une question qui nous renvoie à des problèmes philosophiques les plus obscurs.

Pour traduire au niveau éducatif la pensée platonicienne, il serait d'un grand intérêt de discuter la relation entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque, qui, l'une comme l'autre reflètent ce que Ph. Meirieu nomme : le principe du désir d'apprendre. C'est ainsi qu'il souligne :

" Le paradoxe du désir tient, en effet , à ce que l'objet désiré doit être à la fois connu et inconnu, qu'on doit en deviner les contours, en entrevoir le secret, mais il faut qu'il reste caché et que le secret ne soit pas percé. (...) Le désir naît alors de la reconnaissance d'un espace à investir, d'un lieu et d'un temps où être, où croître, où apprendre. Il ne s'engrène pas nécessairement de manière mécanique sur un désir déjà existant, il s'articule plutôt à un mystère qu'il s'agit d'éclaircir et sur lequel on se sent en mesure, même timidement, même médiocrement, d'apporter un peu de lumière. " [75]

Ce passage témoigne de l'articulation de deux motivations, intrinsèque et extrinsèque. Il traite aussi du sens d'un désir propre au sujet, qu'il est difficile d'atteindre dans la plupart des cas, mais que l'enseignant peut deviner dans sa relation d'ouverture et d'interprétation des sentences de l'acte de penser par les sujets. Ce passage fait partie d'un chapitre intitulé : " ***Où l'on montre que la tâche du maître est de faire émerger le désir d'apprendre, c'est-à-dire, sans doute, de créer l'énigme*** ". Ce chapitre résume le procédé platonicien qui conçoit l'homme sous deux aspects inséparables : l'homme est à la fois une âme, un désir, un secret, un état et une situation problème, et un espace à investir.

Dans l'optique de Platon, la relation entre l'âme et le corps doit prendre sa place dans une action dynamique : le sujet doit manifester un pouvoir concert. En éducation selon Ph.

[75] ***Meirieu (Ph.), op cit p : 92.***

Meirieu, cela se traduit par une relation d'ouverture sur ce qui se passe dans la tête des sujets en vue de saisir leur désir d'apprentissage. Car les sujets sont (en eux-mêmes) en relation de connexion nécessaire avec des états d'âmes traduisant des situations problèmes, insaisissables, incompréhensibles, mais qui restent pourtant nécessaires à l'appréhension en vue de la compréhension des actions des sujets. Si le corps selon Platon est une entrave, un obstacle, bref un tombeau, alors l'important ce n'est plus de s'ouvrir sur les extériorisés des actions mais cela est une occasion de chercher à comprendre les intériorités des consciences. A partir de là, le problème qui se pose en transposition didactique est celui de distinguer l'acte d'éduquer, d'enseigner de celui de manipuler et d'endoctriner. Pour échapper au "pernicieux" de la prescription nécessaire et coercitive imposée par l'intention prescriptive des notions et des actions didactiques, l'acte d'enseigner est défini par la pédagogie dite non-directive, comme étant une activité qui s'astreint à la description nécessaire qui se construit dans l'observation fortuite au lieu de trouver son fondement dans l'observation organisée, oeuvre de l'acte prescriptif. Or pour aider l'apprenant à développer ses capacités cognitives, l'enseignement ne doit nullement resté inactif devant aussi bien l'extension de l'ignorance que l'accroissement des faussetés et des erreurs.

Dire que le corps, le geste, le signe, le signal, l'image bref l'apparence, sont des entités factrices, signifie au fond que le corps (qui englobe toutes ces entités) n'est, plus un tombeau. Il est en réalité un fait que nous devons prendre en compte. C'est-à-dire, qu'on doit faire de lui une exception que nous devons à tout prix cultiver. Car le corps tout en étant factice, peut être (si l'on en croit Adorno) factice de la non-facticité. Mais il peut aussi représenter (par les différents processus qui constituent la loi formelle de son mouvement), un obstacle pour la vérité et pour l'extension du pouvoir cognitif. Car comme nous l'avons déjà avancé avec Gaston Bachelard, on ne peur rien fonder sur l'opinion corporelle, l'important est de chercher à la détruire puisque tout en faisant partie intégrante du pôle de l'information, elle est par là-même parfois une déformation. Tel est en tout cas le point de vue de Descartes lors de ses premier jugements quant à l'utilité de l'information et non pas à la nécessité de celle-ci.

Mais il arrive parfois que l'apparence devienne une réalité, car le corps peut être animé par le poids de l'imaginaire. Cela est une raison pour le philosophe-législateur ou pour l'enseignant transmetteur de messages, de le cultiver. D'autant plus que le corps lui-même peut témoigner de ce Hegel pensait sous l'expression : la VolKsgeist qui signifie " l'esprit du peuple ". " ***C'est dans l'art : dans les corps que le peuple a déposé ses idées les plus hautes*** ", disait-il [76] .

Le fait de cultiver l'exception qu'incarne le corps, est en réalité – du moins du point de vue éducatif – une incitation à l'ouverture sur la réalité extérieure de l'homme et de l'apprenant. Cette réalité est conçue comme une unité vitale, comme une donnée, car " toute chose " – comme le pense F. Dagognet – " palpite de la vie " [77] . Toute chose a raison d'être. Toute conscience est conscience de quelque chose, et que l'art est là où

[76] *HEGEL (G.W.F), Esthétique , Textes choisis par C. KHODOSS P.U.F, 1953 pp : 21 & 22. A cet endroit, l'auteur-traducteur, rapporte cette citation de Hegel qui souligne : " Ce que nous voyons représenté et reproduit sur les tableaux à la science ou ailleurs, nous le trouvons déjà dans ce que nous tenons du cercle plus ou moins étroit de nos amis et de nos propres connaissances ".*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'on ne se rend pas compte.

A travers cette ouverture sur les choses et sur les corps, on peut constater et discerner les traits caractéristiques qui sont à l'origine de tout comportement et de toutes conduites. Car l'art qui se manifeste à travers des corps factices, est en lui-même un comportement. A travers cette même ouverture on peut aussi être en contact avec des faits psychomoteurs ou psychophysiques qui ont engendré une action. Par conséquent et pour atteindre ce but, la considération peut être portée sur l'homme tout entier. Faire l'éloge d'une critique de la provenance du concept, en mettant l'accent sur l'homme en tant que totalité, signifie en fait, que celui-ci est habité par une âme, qui, elle, est composée d'une infinité d'états d'âmes. D'où la question : qu'est-ce que l'homme ? qui trouve sa réponse chez Platon dans une taxonomisation des différents états d'âmes. Comprendre l'homme signifie cependant:

Réaliser et opérer l'organisation à la fois spirituelle et corporelle de ses actes, d'où le sens de la République de Platon, qui s'astreint à :

- Comprendre l'image d'ensemble qu'on se fait de la société, pour :
- Interpréter la réalité humaine en la situant dans l'ensemble général de la nature : dans une relation plus générale et plus globale avec le corps et avec les choses-ci.

Cette vision est importante pour comprendre ce que signifie : " l'École à ciel ouvert ", ouverte sur le système social, tout en en faisant partie.

En éducation cette vision platonicienne est intéressante, car elle met l'accent sur la manière d'acquérir des savoirs et sur le désir d'apprendre. Ce désir est – comme nous venons de le souligner avec Ph. Meirieu – à la fois " connu et inconnu ". L'homme est par essence un interprétant, il pense avec ses signes, avec la langue et dans la langue. Il possède une manière d'annoncer le réel qui n'est rien d'autre que sa liberté d'énonciation. Du point de vue éducatif, on peut laisser penser que l'homme de Platon est celui qui se cherche en tant qu'âme. Il cherche la voie qui lui permettra de jouir de ses propres désirs intentionnels et de son plaisir de connaître. Car plus il sait plus il désire savoir.

Dans tout projet éducatif, la place de l'âme pose le problème de son statut. Ainsi faut-il par exemple chercher à la contraindre, à la punir pour la rendre libre ? Ou au contraire, on doit la laisser dans sa libre action ambivalente d'amour et d'agressivité ? La réponse à ces questions varie selon les systèmes et les présupposés théoriques que l'on peut adopter. Pour Platon, l'âme se purifie dans le mouvement permanent qui lui est

[77] *Dagognet (F.), Le Vivant, in Philosophie Présente, Collection dirigée par Christian DESCAMPS et Robert MAGGIORI Bordas Paris 1988. Nous retenons aussi cette conception d'une éducation et d'une connaissance fondée sur le visible dans Philosophie de l'image Paris 1984. On doit souligner que François Dagognet est un philosophe des formes, il procède à la manière de Socrate ou d'Aristote à faire parler les choses par le biais de la technique de la prosopopée tout en cherchant à donner un sens au concept de la transposition didactique, qui est à l'opposé de celui qui surgit de la méthode de la critique de la provenance qui est celle de Gaston Bachelard. Ce philosophe des formes, s'inscrit dans le sillage de ce qu'il est convenu d'appeler la didactique de l'immanence. D'ailleurs, l'expression : Corps réfléchis qui est le titre d'un de ses ouvrages, veut tout expliquer, puisqu'elle laisse entendre la possibilité d'une rencontre des concepts didactiques, et philosophiques à travers une méthode qui embrasse les objets qui sont objectivés.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

propre, lorsqu'elle passe d'un corps à un autre. Cette purification est une sorte de punition légitime en vue de l'acquisition de sa liberté. Aux yeux de Platon, les âmes qui sont corrompues mauvaises, possédant un caractère pathologique, doivent être éliminées de la "Cité parfaite". On doit à titre de rappel se souvenir du projet politique de Platon. Ce dernier dans la République a laissé penser que les éléments représentants des "aspects pathologiques", des "dangers" pour la continuité parfaite de la Cité, doivent être éliminés. De ce fait, la vraie liberté peut trouver son sens dans la contrainte, la coercition et la pénalisation. A partir de là, lorsque les "théosophes" arabo-islamiques vont traduire les propos platoniciens touchant l'idée de la perfection humaine, ils vont penser la perfection en terme de recherche de la coercition, de la contrainte et de la pénalisation, tout en se heurtant à l'idéal islamique qui pense l'âme comme conduisant au nuisible. Cette vision théosophique est proche de celle de Platon pour qui l'âme doit être fouetter pour assurer la liberté du corps. Mais la solution des théosophes arabo-islamiques est beaucoup plus ambivalente que cette de Platon, car d'une part l'Islam incite l'homme de raison à ne pas oublier sa part de la vie [78] et d'autre part à ne pas mettre des limites, des fins à l'âme humaine que lorsque des conditions raisonnables sont réunies : " ***Il vous est interdit de tuer l'âme que Dieu a déclaré illicite, que par justice*** " [79] . Cette justice évidemment n'est pas exprimée d'une manière ouverte. Elle est renvoyée au travail de la raison humaine puisque celle-ci est parfaite, capable de juger le vrai et la faux. Ainsi, l'éducation permanente de l'âme est quelque chose de possible et d'évident, puisqu'elle conduit par essence à la corruption. A partir de là, le projet éducatif s'impose chez les théosophes arabes d'une manière proche de celle de Platon. En effet, l'intervention permanente de la Loi, est un acte qui est fondé sur le dressage et la sélection en vue d'aboutir à la mise en place de la société dite parfaite. Dans cette perspective, l'homme bon est (comme le pensait déjà Nietzsche) celui qui devient impitoyable en vers soi-même et envers ce qui tend l'arc. Nietzsche a été plus loin pour reconnaître plus tard les caractéristiques de cette âme humaine dont il disait : " ***l'âme noble donne non pas dans le souci de justice et de prodigalité mais au contraire elle donne comme elle prends*** " [80] . Cela signifie que les caractéristiques d'un type idéal d'éducation est une chose qu'il faut envisager pour former cette âme à vivre pleinement la vie. Ce but est celui de l'éducation permanente et de la formation permanente, qui permettent à l'homme de se surpasser, de devenir possesseur de la volonté de puissance et non de la puissance violente. Ce genre de comportement est esthétique. Il emprunte la méthode du dressage et de la sélection que l'homme tente d'appliquer à sa propre personnalité avant de l'appliquer à celle d'autrui. Ce

[78] *Coran, nous traduisons*

[79] *Nous traduisons le verset coranique.*

[80] *Reboul (O.), Nietzsche critique de Kant P. U. F 1974, p : 88. Surtout le chapitre consacré à la morale, là où l'auteur se réfère à Nietzsche qui met en relation d'ambivalence la force et la joie. Si l'on en croît une étude de recherche, on doit alors laisser penser que Nietzsche dans Par de là bien et mal , défini la vertu qui se donne comme une action propre à l'homme d'exception qui admire plutôt son égoïsme. L'étude à laquelle nous faisons ici allusion est celle d'IPNDI (J. C). Voir son travail de Thèse de troisième cycle intitulé : La philosophie politique de Nietzsche sous la direction de Bernard Bourgeois, thèse soutenue à L'Université Jean Moulin Lyon III. Op Cit sans page.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

n'est rien d'autre que l'attitude critique de l'homme face à son histoire, un geste qui puise son sens dans un comportement à travers lequel on est d'abord impitoyable à l'égard de soi-même, à l'égard de son âme, avant de l'être à l'égard de l'autre. Ces attitudes ne peuvent en aucun cas naître sans la formation et l'éducation permanente.

Dans cette perspective le travail de l'enseignant est d'inciter l'apprenant à ce que nous venons de souligner en introduction : à la formation permanente. L'homme dans sa relation de contemplation spirituelle (qui est sa propre nature) à l'égard de l'objet, ne fait que projeter ses états d'âmes sur ce qu'il aperçoit. Car nous venons de souligner que l'homme a l'oeil : une manière de porter la parole aux faits. " La parole est d'abord aux faits ", disait Hegel. Par contre quand l'homme est en relation avec la nature des choses qui l'entourent et qui l'environnent, il ne réfléchit pas simplement sur lui-même : sur son âme, car il n'est pas toujours attaché à la réalisation de ses désirs, il réfléchit aussi, sur autre chose. Puisque l'âme ne cherche pas toujours la délivrance, alors on peut dire que l'homme pensant et agissant cherche aussi à fonder la justice. De ce fait, avoir l'oeil peut avoir un sens proche d'une action qui porte la parole aux faits sans rien expliquer. Ce n'est qu'une action qui cherche le juste, propre aux choses tout en les nommant.

Après avoir exposé les fondements de la philosophie platonicienne quant aux concepts du désir et de l'âme, ou encore quant au concept du désir de l'âme, une question légitime désormais s'impose. En quoi cette approche philosophique et phénoménologique peut-elle nous être utile pour le sens du concept de la transposition didactique (dont nous traitons) dans sa relation avec l'argumentation et la rhétorique, le hasard, la nécessité d'un côté, l'ouverture et l'achèvement ? de l'autre.

Ce qu'il faut retenir de Platon au niveau éducatif est l'idéal aristocratique qu'incarne sa philosophie de l'éducation. En effet et comme le souligne J. Houssaye: " l'éducation doit comme chez Platon, chercher à réaliser l'archétype de l'homme idéal et préétabli, ou bien elle doit comme chez Rousseau, favoriser la recherche inquiète ou confiante d'être en perpétuel devenir ". [81] Cela signifie que la réponse à la question : qu'est-ce que l'homme ? Comment apprend-il ? est tranchée en faveur d'un intérêt qui doit porter sur la manière dont l'homme appréhende les faits : sur le travail de l'âme comme raison. Ce travail est celui de la motivation en tant que jugement du goût. Cette tâche ne peut être accomplie qu'à travers une ouverture sur les intentions des apprenants et ce par la voie d'une méthode qui s'astreint à l'expérimentation d'espaces cognitifs dont la technique serait le chemin didactique à savoir la séduction empruntée par Socrate pour marquer l'extension du pouvoir de connaître. Ce dernier, ne faisait que séduire et échapper à la séduction, dans le but de transmettre des choses en vue d'éclairer les esprits.

En transposition didactique, cette technique peut se traduire par celle de la médiation et de la séparation, par celle de la rupture et de la continuité. Le savoir à être enseigné doit en effet prendre en considération le public auquel il s'adresse. Ce public n'est pas toujours apte à assimiler des savoirs, d'où la nécessité de travailler sur le principe du désir, au lieu de travailler sur les principes de la réalité apparente, de travailler sur le paradigme de la simplification qu'incarne l'axe syntagmatique au lieu de travailler sur celui de la complexité qu'incarne l'axe paradigmatique. On peut se demander : pourquoi faire

[81] *Houssaye (J.), Le triangle pédagogique, op cit, p : 60.*

complexe quand il s'agit de faire simple ? Mais cette question n'a de sens que lorsqu'on admet que l'art n'est pas toujours de l'imitation : une poursuite d'un simple désir des apprenants, il est aussi celui de la limite. Le maître est le maître, son rôle se limite à l'acte d'enseigner et de former, quant à l'élève il est le personnage qui aspire à l'élévation des connaissances et des savoirs, son rôle se limite à son ouverture permanente au désir d'apprendre, de s'informer et de retenir. Si l'enseignant dépasse l'apprenant en ce qui concerne sa maîtrise et sa capacité à former et à informer, alors l'élève le surpasse dans son ambition et son ouverture permanente à l'apprentissage, à la compréhension et à l'appréhension. Or cette limite n'est pas délimitée ni dans le temps ni dans l'espace. L'élève qui apprend en effet à se lever, et à lever, (et d'ailleurs l'étymologie : "élève" incarne cet acte du mouvement, de la marche et de l'élévation) partage avec l'enseignant la donation du temps des études qui est – comme nous venons de le voir avec Rousseau – plus important à le perdre que de chercher à le gagner.

Lorsque Platon a incité à écouter les philosophes, il a voulu par là-même assigner une tâche aux maîtres de la Cité grecque. Cette tâche n'était rien d'autre que la contribution à l'extension du pouvoir du connaître en méditant sur l'art de gouverner, sur l'art de communiquer. Ainsi le maître ne doit pas s'effacer devant son apprenant. Il ne doit pas non plus le créer à son image, mais il est en droit de lui apprendre d'abord ce qu'il est réellement, c'est-à-dire : un apprenant. Et ensuite, il doit lui apprendre à réaliser son devenir, ce qu'il doit être : un grand homme, public. Cette situation du dialogue, du renseignement est en elle-même un enseignement. Elle permet à l'auditoire-apprenant de se sentir comme étant une propriété nationale au titre de laquelle il sera préservé et protégé par le pouvoir public, surtout lorsqu'il aura vécu (par le biais de la discussion et de l'argumentation rationnelle), l'acte du contacter, une action qui met en forme la situation du contracter. C'est à partir de cette approche que le rôle du maître est défini d'après Ph. Meirieu en terme de tâche : " Où l'on montre que la tâche du maître est de faire émerger le désir d'apprendre, c'est-à-dire, sans doute, de " créer l'énigme " [82] , dit-il. Ce n'est rien d'autre qu'un passage de l'arraisonnement de l'intériorité des consciences à l'arraisonnement des extériorités des actions, une approche qui témoigne de la compréhension des faits éducatifs, qui puise son fondement dans l'ouverture permanente à l'égard des choses de la vie. De cette ouverture, on peut passer avec Ph. Meirieu à l'achèvement dont témoigne l'autre passage de l'apprendre ...oui, mais comment ? qui met l'accent sur le problème de l'authenticité du maître et de l'élève. Cela renforce la définition du fait éducatif non seulement en terme de tâche, mais aussi en terme de problématique. Car comme Kant l'avait déjà laissé entendre, l'éducation est par essence problématique. Le sens de cette problèmatisation éclate dans un passage du chapitre où Ph Meirieu pense que l'éducation est un lieu : " ***Où l'on montre que l'énigme ne vit que dans une relation où le maître s'astreint à faire varier les distances*** " [83] . Qu'en est-il du platonisme dans tout cela ? Et quelle relation a t-il avec la transposition didactique ?

Il y a en effet une relation, car dès lors que l'on s'interroge sur le chemin didactique on est en droit de penser aux différentes opérations mentales qui entraînent l'activité de

[82] *Meirieu (Ph.), Apprendre oui mais comment , op cit p : 93*

[83] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'élève. Celles-ci sont latentes : cachées dans l'âme. Si l'âme au sens de Platon est censée " avoir une harmonie ", alors en éducation et plus précisément en transposition didactique et lors du transfert des savoirs et des connaissances, cette harmonie doit être établie. Elle repose sur la fidélité à l'idée du " Connais toi toi même ". Traduit en terme de création de situations motivantes, cette action incarne la mise en place de motivations extrinsèques, qui ne sont rien d'autre que d'aider l'apprenant à trouver par lui-même ce toujours-déjà-vrai. Ce dernier est enraciné dans la pensée du désir, qui est latent. Car l'être humain dispose d'une disposition morale fondamentale comme étant un toujours-déjà qui a des effets dans le déjà-là. Et Protagoras – comme le rapporte Platon dans Théétète, 152 a. c. – a donné déjà un sens particulier à ce toujours-déjà-vrai. Il a soutenu (en tant que sophiste) que la connaissance du vrai est la chose la plus commune et la plus vulgaire. Protagoras reconnaît cela en faisant de l'homme, la mesure de la vérité et de l'apparence. La vérité et à l'en croire, est perçue immédiatement dans la sensation elle-même. Cela laisse entendre que le vrai n'est pas nécessairement le fruit de la science, il peut être perçu d'une manière immédiate et spontanée, indépendamment de toute science réfléchie. Par conséquent, la vérité est donc une chose commune et non pas une marque distinctive de la sagesse ; tandis que la science (en tant faculté de la recherche de la vérité par excellence) est l'oeuvre d'une minorité. Si l'on transpose ces conceptions dans la pensée épistémologique moderne, on dira que Protagoras est du côté de la vulgarisation scientifique plus que du côté de la transposition didactique qui cherche à programmer les connaissances et les savoirs. C'est aussi une tentative (de la part de Protagoras) pour la mise en mouvement des savoirs, après avoir pris en considération les états d'âme des auditoires présumés.

Cette incitation à l'harmonie et à la conséquence trouve son sens dans le principe philosophique : l'effacement. Ce dernier, signifie que le maître enseignant ne doit pas se restreindre à la pratique d'une " pédagogie bavarde ", il doit au contraire apprendre à bien penser les situations de l'apprenant. C'est d'ailleurs ce que pense Ph. Meirieu en disant : "Nous croyons trop souvent rendre service à autrui, dans ses apprentissages, en lui livrant " le secret " : parce que nous mêmes, quand nous avons appris, nous avons buté sur ce que nous avons pris pour des difficultés, parce que nous avons alors cherché le renseignement ou la solution et que nous nous imaginons que nous serions allés plus vite si l'on nous les avait fournis sans que nous ayons eu besoin de les chercher, parce que nous sommes victimes de cette illusion rétrospective... nous croyons rendre service à autrui en le privant de ce temps de recherche, en lui donnant ce qu'il devrait tenter de trouver par lui-même. Nous pratiquons une pédagogie bavarde qui, au lieu de suspendre l'explication et faire naître le désir, anticipe la demande et tue le désir dans l'oeuf avant même son éclosion. En pédagogie contrairement à beaucoup d'autres domaines, il faut en dire " trop et pas assez " [84] .

L'effacement devant la pensée des sujets, incarne une relation à la fois didactique et pédagogique. Cette relation n'est pas celle qu'on a l'habitude de nommer : la non-directivité. Elle n'est pas non plus celle à laquelle Heidegger faisait l'éloge tout en incitant à l'arrêt de l'acte de penser, à l'arrêt de l'acte d'imaginer, idées qu'il s'est tracé tout en prolongeant Nietzsche de l'attitude de l'oubli et de l'éloignement du sujet de la

[84] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

possibilité de la reconnaissance de la vérité. D'ailleurs Heidegger disait : arrêtons de penser car plus en pense plus on se fatigue. A vrai dire, l'attitude de l'effacement en pédagogie et en didactique est au contraire une relation qui témoigne d'un principe philosophique digne d'intérêt à savoir la malice didactique. Elle prend en compte l'intention des sujets en situation d'apprentissage et de formation. Elle attache une importance notable aux différents degrés d'implication des sujets dans telle ou telle sentence didactique. C'est ce que nous venons de mentionner avec Lavater par " l'oeil " et avec Benveniste par " la chronothèse du sens " et par " la ruse de la raison " avec Hegel.

Cette technique qui engage l'écoute d'autrui use du silence comme étant une interpellation du déjà-là. Elle est aussi une occasion d'écouter l'autre pour examiner son savoir et pour pouvoir (par la suite) contre argumenter en vue de marquer le principe de l'autophagie. Car comme le pense Perelman : " l'auditoire peut construire l'orateur " [85] , du fait que les arguments d'autrui écoutés avec beaucoup d'intérêts, peuvent nous éclairer sur la nature du raisonnement aussi bien d'autrui que de nous mêmes. A travers ces références, la relation didactique n'est jamais une relation d'effacement et de la non-directivité, mais elle est celle de l'intervention permanente de l'enseignant pour contribuer enfin à une véritable taxonomisation des contenus des apprentissages.

Pour en finir avec Platon et son impact sur l'éducation, qui est pensée en terme d'ouverture sur les désirs des sujets aspirants à la formation et à l'apprentissage, on a choisi d'analyser et d'expliquer un texte qui éclate dans Le Gorgias. On emploie l'expression : " éclate ", parce que ce texte est à nos yeux un texte qui tente de contribuer activement à l'émancipation de l'homme, une émancipation qui n'est garantie qu'à travers l'éducation, la diffusion, la transmission, le transfert et la transposition des plus hautes et des plus nobles formes de l'éducation et de la formation qu'est l'accompagnement que Heidegger a pensé en terme d'" l'arraisonnement " et d'ouverture aux choses. Ce texte incarne le principe de l'humanisation de la connaissance et du savoir ainsi que celui de l'arraisonnement. Les deux techniques peuvent trouver leur réalisation par la voie du langage et de la communication, dont les moyens sont l'appropriation et la mise en forme des différents arguments et figures rhétoriques séduisantes, permettant à l'oreille d'écouter pour agir. Ce texte commence par un dialogue entre Socrate et Gorgias :

" GORGIAS. – Si tu savais tout, Socrate, tu verrais que (la rhétorique) englobe en

[85] *Perelman (Ch.), Traité de l'Argumentation , op cit p : 25 et suiv. Pour Perelman, une discussion menée avec autrui peut éventuellement nous éclairer, car c'est à travers l'écoute de l'autre qu'on peut mener l'argumentation de l'autophagie, une technique à travers laquelle on peut retourner un argument contre son auteur. C'est ainsi que Perelman souligne: " Très souvent d'ailleurs, une discussion avec autrui n'est qu'un moyen que nous utilisons pour mieux nous éclairer. L'accord avec soi même n'est qu'un cas particulier de l'accord avec les autres. Aussi de notre point de vue, c'est l'analyse de l'argumentation adressée à autrui qui nous fera comprendre le mieux la délibération avec soi même et non l'inverse ". Ibid. p : 54. Ce genre de rapport est très fréquent en didactique et en pédagogie. Dans la seconde discipline surtout, l'apprenant nous dit-on, est toujours en situation d'apprentissage. L'important est de chercher à se retourner contre les informations qu'il a acquises dans le pôle de l'information pour changer de culture expérimentale, une culture qui est déjà pseudo-scientifique. C'est d'ailleurs pour cette même idée que G. Bachelard a critiqué la pédagogie puisqu'elle méconnaît la notion d'obstacle pédagogique lorsqu'elle tourne le dos à la culture expérimentale des apprenants, une culture amoncelée par la vie quotidienne. Voir G. Bachelard op cit § 1 p : 18. Voir aussi la reprise de cette conception in : Ph. Meirieu Apprendre ... oui mais comment, op cit. p : 47.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

elle-même, pour ainsi dire, et tient sous sa domination toutes les puissances. Je vais t'en donner une preuve frappante. Il m'est arrivé maintes fois d'accompagner mon frère ou d'autres médecins chez quelques malades qui refusaient une drogue ou ne voulaient pas se laisser opérer par le fer et le feu, et là où la persuasion du médecin restait vaine, moi je persuadais le malade, par le seul art de la rhétorique. Qu'un orateur et un médecin aillent ensemble dans la ville que tu voudras : si une discussion doit s'engager à l'assemblée du peuple ou dans une réunion quelconque pour décider lequel des deux sera élu comme médecin, j'affirme que le médecin n'existera pas et que l'orateur sera préféré si cela lui plaît. Il en serait de même en face de tout autre artisan : c'est l'orateur qui se ferait choisir plutôt que n'importe quel compétiteur ; car il n'est point de sujet sur lequel un homme qui sait la rhétorique ne puisse parler devant la foule d'une manière plus persuasive que l'homme de métier, quel qu'il soit. Voilà ce qu'est la rhétorique et ce qu'elle peut. " [86] " Toutefois, Socrate, il faut se servir de la rhétorique comme de tout autre art de combat. En effet, ce n'est pas parce qu'on a appris à se battre aux poings, à se servir du pancrace ou à faire de l'escrime qu'il faut employer contre tout un chacun l'un ou l'autre de ces arts de combat, simplement afin de voir si l'on peut maîtriser et ses amis et ses ennemis ! Non, ce n'est pas une raison pour frapper ses amis, pour les percer de coups, et pour les faire périr ! En tout cas, s'il arrive par Zeus, qu'un familier de la palestre, un homme donc en pleine forme physique et excellent boxeur, frappe son père, sa mère, l'un de ses proches ou de ses amis, ce n'est pas non plus une raison pour honnir les entraîneurs, non plus que les maîtres d'armes, et les bannir des cités. En effet, les maîtres ont transmis à leurs élèves un moyen de se battre dont ceux-ci doivent se servir d'une façon légitime, contre leurs ennemis, contre les criminels, pour s'en défendre, pas pour les agresser. Mais ces élèves font un usage pervers à la fois de leur force physique et de leur connaissance de l'art, ce sont eux qui s'en servent mal ! Tu vois donc que les criminels, ce ne sont pas les maîtres, ce n'est pas l'art non plus – il n'y a pas lieu à cause de cela de le rendre coupable ou criminel ; non, les criminels, à mon sens, sont les individus qui font un mauvais usage de leur art. Et bien, le même raisonnement s'applique aussi à la rhétorique. En effet, l'orateur est capable de parler de toutes sortes de public, sa puissance de convaincre est donc encore plus grande au près des masses quoiqu'il veuille obtenir d'elle – pour le dire en un mot. Mais cela ne donne pas une meilleur raison de réduire en miettes la réputation du médecin – pour le simple motif que l'orateur en serait capable – ni, non plus, celle des autres métiers. Tout au contraire, c'est une raison supplémentaire de se servir de la rhétorique d'une façon légitime, comme on le fait du reste pour tout art de combat. Mais, s'il arrive, je peux l'imaginer, qu'un individu, une fois devenu orateur, se serve à tord du pouvoir que lui donne la connaissance de l'art, l'homme qu'il faut honnir et bannir des cités n'est pas son maître de rhétorique. Car le maître a transmis un art dont il faut faire un usage légitime, alors que l'autre, son disciple, s'en est servi tout à l'inverse. L'homme qui doit à juste titre, être, honni, banni, c'est donc l'homme qui s'est mal servi de son art, mais pas celui qui fut son maître ". [87] SOCRATE : " J'imagine Gorgias que tu as eu, comme moi, l'expérience d'un bon nombre d'entretiens. Et, au cours de ces entretiens,

[86] Platon Gorgias, 456, b -c, Edit. G. Budé.

sans doute aura tu remarqué la chose suivante : les interlocuteurs ont du mal à définir les sujets dont ils ont commencé à discuter et à conclure leur discussion après s'être l'un et l'autre mutuellement instruits. Au contraire, s'il arrive qu'ils soient en désaccord sur quelque chose, si l'un déclare que l'autre se trompe ou parle de façon confuse ils s'irritent l'un contre l'autre, et chacun d'eux estime que son interlocuteur s'exprime avec mauvaise foi, pour avoir le dernier mot, sans chercher à savoir ce qui est au font de la discussion. Il arrive même parfois qu'on se sépare de façon lamentable (...) Te demande tu pourquoi je parles de cela ? Parce que j'ai l'impression que ce que tu viens de dire n'est pas tout à fait cohérent, ni parfaitement accordé avec ce que tu disait d'abord au sujet de la rhétorique. Et puis j'ai peur de te réfuter, j'ai peur que tu ne pense que l'ardeur qui m'anime vise non pas à rendre parfaitement claire le sujet de notre discussion, mais bien à te critiquer. Alors, écoute, si tu es comme moi, j'aurai plaisir de te poser des questions, sinon, j'y renoncerai. Veux-tu savoir quel type d'homme je suis ? Et bien, je sui quelqu'un qui est content d'être réfuté, quand ce que je dis est faux, quelqu'un qui a aussi plaisir à réfuter quand ce qu'on me dit n'est pas vrai, mais auquel il ne plaît pas moins d'être réfuté que de réfuter. En fait, j'estime qu'il y a plus grand avantage à être réfuté dans la mesure où se débarrasser du pire des maux fait plus de bien qu'en délivrer autrui. Parce qu'à mon sens, aucun mal n'est plus grave pour l'homme que se faire une fausse idée des questions dont nous parlons en ce moment. Donc, si toi, tu m'assures que tu es comme moi, discutons ensemble, sinon, laissons tomber cette discussion et brisons-là ” [88] .

Après avoir affirmé à Socrate que l'homme qu'il a décrit, est indiffèrent des attitudes dont témoigne sa personnalité, Gorgias lui propose de laisser la parole aux autres auditeurs à savoir CHEREPHON et CALICLEES qui les écoutèrent. Mais ceux-ci ne manifestèrent aucun intérêt pour entrer tout de suite dans le dialogue. Ils ordonnèrent à Socrate et à Gorgias de continuer leur dialogue qui (à leurs yeux) relève du jamais vécu. Ce qu'il faut retenir de la suite de ce dialogue, est cette affirmation que Gorgias annonce à Socrate : “ ***Voyons Socrate, pour ma part, j'affirme être en tout point semblable à l'homme que tu as décrit...*** ” [89]

Il est vrai que dans l'Antiquité – comme le rapporte la note N°26 de la traduction du Gorgias de Platon par Monique CANTO – que le médecin (Hippocrate par exemple) opérait ses patients avec le fer et le feu. Le Gorgias faisait ici allusion à deux opérations fondamentales que la médecine grecque a connue. Ces opérations sont celles dont témoigne cet aphorisme d'Hippocrate qui souligne : “ ***Là où les médicaments ne guérissent pas, le fer guérira ; et tout ce que ne guérira pas le fer, c'est le feu qui le guérit*** ”. Voilà la raison pour laquelle la traductrice du Gorgias de Platon pense que au temps des Grecs il y avait “ ***Deux techniques opératoires du temps d'Hippocrate qui***

[87] ***Platon Gorgias 456b à 458c Traduction inédite, introduction et notes par Monique CANTO G. Edit G. Flammarion, Paris, 1987, p : 143 à 146.***

[88] ***Ibid.***

[89] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

se pratiquaient sans anesthésie, à savoir la désinfection par le feu et l'incision par le fer. Ainsi dans l'absence de tout système qui sanctionnait la compétence du médecin, il fallait que celui-ci sût user de la persuasion que recommandait Gorgias, ou qu'il fut capable d'expliquer clairement aux malades les causes de leurs maladies et les raisons du traitement prescrit. C'est cette dernière attitude, de préférence de persuasion, que Platon préconise dans les Lois ". [90] Cela explique l'absence des moyens techniques que nous possédons actuellement pour dissiper la douleur. Chose qui a nécessité chez les Grecs la présence des rhéteurs, des orateurs qui canalisaient la peur des malades. Le travail de la rhétorique avait donc pour tâche de toucher la conscience des malades. Mais ce n'était pas la seule raison qui donna naissance à la rhétorique. Cette dernière fût naître d'une situation politique particulière. Pour mieux comprendre cette situation et sa relation avec le concept de la transposition didactique défini en terme d'ouverture, on propose un bref aperçu sur quelques idées du Gorgias, qui lient l'éducation à la rhétorique et à la politique d'une part, puis à la philosophie de l'autre part.

Cette articulation est née d'une unité systématique qui anime le ton du Gorgias de Platon. Cette unité cherche à ramener la critique de la rhétorique à la définition d'une bonne conduite, modèle pour vivre la vie le plus justement possible. A partir de là, on peut comprendre le souci politique qui a animé le dialogue entre Socrate et ses autres interlocuteurs qui étaient les acteurs du Gorgias. de Platon. En réalité dans ce dialogue que Platon faisait subir aux différents acteurs de la scène de la rencontre, la distinction porte sur deux types d'arts. Le premier est celui de la contre façon, l'art de la sophistique (flatterie, empirisme, routine etc.), qui est à l'opposée du second : l'art ou la possibilité d'une science de la justice. Si l'utilité de la rhétorique est ici admise par Gorgias, alors Socrate va à l'inverse soutenir l'idée du fait que la rhétorique ne puisse plus rien lorsque toute la société est corrompue. Tout dépend de la seule conviction qu'on peut avoir de la justice comme étant le seul bien. La conviction qui fut celle de Socrate, ressort de sa position d'avoir rejeté l'idée de s'évader en acceptant sa mort malgré les efforts rhétoriques et argumentatifs qu'il a produit pour convaincre ses juges. C'est justement ainsi qu'il mourra dans les pires formes des injustices.

La Démocratie athénienne, était donc une Démocratie qui s'opposait à toute tentative de mise en forme de nouvelles idées. Elle s'opposait à d'autres tentatives démocratiques. Ce que la Démocratie athénienne n'a pas acceptée, est cette manière de voir les personnages du Gorgias, (tout en étant conduit par les questionnements de Socrate), parler d'eux-mêmes et pour eux-mêmes sans aucun mythe final à travers lequel l'exposé (comme le fut la tradition) des récits, faisait allusion à des célébrités. La place de l'éducation face à la rhétorique et à la politique ressort de deux débats que Socrate à mené avec deux de ses interlocuteurs. D'une part avec Polos pour ce qui est de la relation entre éducation et rhétorique, et avec Calliclès d'autre part, pour ce qui est de la politique, qui influence l'éducation tout en étant influencée par elle. Reste enfin l'éducation dans sa relation à l'action philosophique. Elle ressort dans le Gorgias, à partir des attitudes socratiques face à la mort, face à la réflexion personnelle que lui demande Calliclès de pratiquer en l'incitant à continuer seule la discussion. L'éducation dans sa

[90] *Platon Lois IV 720d IX 857c-d). Cité par, Monique CANTON, in Platon Gorgias , op cit. p : 319 à 320.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

relation avec l'action philosophique ressort aussi de la prise de position par Socrate quant à des propos que lui suggèrent ses amis qui l'ont visité dans sa prison, qui l'encourageaient à fuir la mort. Socrate ne prenait pas en considération tout leurs propos. Sa mort n'était donc pas la mort de la philosophie, mais la naissance d'un nouveau mode de vie philosophique : celui de l'engagement pour la liberté, pour la justice et la réflexion permanente. On peut se demander qu'en est-il du personnage du Gorgias ? La réponse ne peut ressortir qu'à partir de celui qui répond à sa place à savoir Polos, qui s'interpose entre Gorgias et Socrate.

En réalité, Socrate voulait apprendre de Gorgias la visée et le sens de son enseignement rhétorique. Mais Gorgias n'avait même pas le temps de répondre que Polos s'interpose pour donner un sens à la rhétorique. Voilà la raison pour laquelle dès le commencement du dialogue, le débat a porté sur le sens, sur la définition de ce qu'est la rhétorique. En effet, à partir de 449a jusqu'à 461b du Gorgias de Platon, le débat entre Socrate, Polos, et Gorgias tourne autour du sens qu'il faut attribuer à la rhétorique. Est-elle cependant l'art de persuader la foule, les tribunaux, les assemblées ? Est-elle l'art de procurer des convictions intimes dues à des croyances diverses ? Après avoir posé la question de l'objet de la rhétorique, Socrate a cherché à donner à ces questions une réponse portant sur la définition claire et distincte de la rhétorique que Gorgias enseignait. Mais celui-ci répondait à Socrate d'une manière très brève en disant que l'objet de la rhétorique est les discours. Cette réponse ne satisfaisait nullement Socrate qui repose la même question d'une manière indirecte en laissant entende que les discours sont divers. C'est-à-dire qu'il existe ceux qui procurent des convictions à l'aide d'un savoir préétabli, d'autres qui procèdent par conviction intime, et d'autres enfin qui procèdent (par le biais de la règle du justice) à nommer ce qui est juste et injuste des discours. Et Gorgias (après avoir accepté la définition de Socrate concernant la rhétorique comme l'ouvrière ou la productrice de sentiment de conviction), ajoute que cet art – qu'est la rhétorique – peut produire aussi des convictions en faisant croire à ce qu'il dit, en persuadant ce qu'il veut sans même connaître ce qu'il fait. Mais Gorgias ajoute que si la rhétorique est une arme puissante, il faut d'une part la connaître pour lui échapper et d'autre part, admettre que la puissance qu'elle procure ne doit pas être utilisée abusivement. C'est-à-dire qu'il faut s'en servir avec justice. Ces propositions ont marqué l'intention de Socrate. C'est ainsi qu'il pense que si par hasard ou par nécessité certains arrivent d'user de la rhétorique pour manipuler ou pour endoctriner, ou encore pour pratiquer les pires des injustices, ce n'est pas la rhétorique ni même les maîtres de la rhétorique qu'il faut réfuter et incriminer. Socrate va aller plus loin pour chercher chez Gorgias le sens de la relation qu'il tente d'établir entre la rhétorique et la justice. C'est ainsi qu'il cherchera à savoir si par exemple un orateur peut acquérir la connaissance de la justice avec l'art de la rhétorique. Autrement dit : est ce que le fait de bien parler et d'être instruit traduisent-ils nécessairement l'action du bien gouverner ? A cette réponse Gorgias répondra affirmativement tout en laissant entendre qu'il est lui-même un orateur juste puisqu'il enseigne à ses disciples la justice par le biais de la rhétorique. Il enseigne la justice à ceux qui n'en maîtrisent pas le sens. Mais Socrate va encore tenter de trouver chez Gorgias la solution de l'ambiguïté que traduisent ses propres réponses, et ce en attirant l'intention de Gorgias à une antinomie latente qui réside dans le rapport de la justice des juges, et l'injustice de certains orateurs, qui usent de la rhétorique pour marquer des

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

injustices. Car comme le suggère Gorgias on peut se demander si tous les orateurs qui pratiquent la rhétorique sont censés connaître le juste de la justice et son injustice. Comment par exemple est-il possible qu'un orateur se serve injustement de son art rhétorique ? C'est à partir de là que Polos reprit la réponse et entra en dialogue avec Socrate, un dialogue qui témoigne de la relation de connexion nécessaire entre rhétorique et politique. Ainsi, si pour Polos, la rhétorique est considérée comme une sorte de flatterie, alors il n'en va pas de même pour Socrate qui la considère comme étant un procédé empirique, qu'elle ne peut même pas être considérée comme une activité artistique.

En éducation et en particulier en transposition didactique cela peut se traduire par une opposition entre l'art de dire, d'enseigner des vérités admises comme vraies et l'art des contres façons dont témoigne la vulgarisation scientifique qui s'astreint à faire semblant de mettre en forme des vérités déjà admises et à faire de l'expérience en trompe-l'oeil. Ainsi et aux yeux de Socrate, l'important, le puissant ce n'est pas le discours mais le plus important est le sens de son impact sur la population. Il disait lui-même qu'il aimait le peuple d'Athènes. Voilà ce qui laisse entendre qu'il s'opposait à sa manipulation, à son endoctrinement et aux maux qu'il pouvait rencontrer. Et parmi les pires des maux, c'était pour Socrate les injustices dont lesquelles ce peuple vivait. Il y a donc aux yeux de Socrate des discours (tout en étant cohérents, exhaustifs, animés par une clarté esthétique), restent injustes. Tel par exemple le cas du langage politique animé par des promesses et des enseignements injustes. Tel est le cas aussi de la force des hommes du pouvoir qui sèment les injustices, la terreur, et qui s'opposent à toute autre discussion opposée à leurs visions des affaires de l'État et de la Cité.

L'important dans les questions posées par Socrate, ce n'est donc pas la recherche du sens de la rhétorique, mais la définition du bien fondé de la justice. Il n'y a pas lieu ici de penser simplement la critique de la rhétorique, mais aussi celle de la justice. C'est pour cette raison que l'on considère la visée du Gorgias comme une vision fondée sur la recherche des principes éthiques qui peuvent nous procurer le bonheur politique.

Pour la réalisation de ce but, Socrate va renoncer dans son débat et son dialogue (un débat qui fut si long avec Calliclès), à son jugement négatif vis-à-vis de la rhétorique tout en faisant valoir (à travers un court récit), sa nécessité et son utilité dans des états d'exceptions qu'il se forcera de mentionner. En effet, la rhétorique peut être un instrument de salut pratique, de flatterie populaire. Cette définition typiquement socratique laisse penser le rapport entre rhétorique et endoctrinement. Car dans le domaine de la politique et de la lutte armée et plus précisément en périodes de guerres seuls les slogans et les chants articulés rhétoriquement peuvent sensibiliser les individus, les aider à surmonter leur peur, les préparer, les mobiliser à servir et à mourir pour une cause. La critique de la rhétorique avancée par Socrate n'est donc pas radicale. La critique ne l'est ainsi qu'avec Platon qui a repris les mêmes thèmes de Socrate en laissant entendre que la rhétorique n'est pas un art, qu'elle est au contraire une flatterie, qu'elle s'astreint à faire plaisir à la foule simplement puisqu'elle ne s'occupe pas du vrai bien des hommes auxquels elle s'adresse, mais uniquement de leur plaisir. La rhétorique aux yeux de Platon, est privée de tout rapport réel à l'être et à la vérité. C'est pour cette même raison que Platon s'opposa aux dires de tous les poètes, et à l'extension de leurs pouvoirs expressif, de la

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

même manière que la pensée arabo-islamique dans ses paraphrases de Platon va s'opposer à un certain type de poètes à savoir ceux qui ne disent pas ce qu'ils font et ceux qui ne viennent pas au service des intérêts de la religion islamique. Mais l'opposition n'est pas légitimée dans le dialogue entre Gorgias et Socrate, entre ce dernier et Calliclès. L'opposition ressort des propos de Platon qui (tout en paraphrasant Socrate sur ce point précis : l'opposition aux dires de tous les poètes), laisse penser que la rhétorique n'enseigne que des faussetés, que des contres façons. C'est à partir de la critique philosophique de la politique, (une critique qui ressort du dialogue entre Socrate et Calliclès), que l'on peut comprendre le grand intérêt que Socrate attacha à la rhétorique. Celle-ci est à ses yeux un instrument pour créer des discours interrogeant des réalités plurielles tout en créant d'autres réalités factices. Ce n'est rien d'autre qu'une soumission de la rhétorique à la philosophie.

L'examen de soi-même est une tâche cruciale, qui impose au sujet l'engagement, la prise de position quant à des discours prononcés par les différents individus, par la foule, et même par soi-même, car la vraie liberté est aussi bien l'acte d'obéir à des Lois que de se retourner contre sa propre Loi. Si la rhétorique – comme Socrate l'a laissé entendre – ne peut servir en rien celui qui n'est pas prêt à commettre des injustices, alors il reste à chercher le seul cas possible qui (d'après Socrate) peut lui donner une légitimité. C'est à partir du dialogue (allant de 506b à 527e du Gorgias) survenu entre Socrate et Calliclès que ressort l'intérêt de la rhétorique. Cet intérêt ne peut avoir de sens qu'à travers la mise en forme de l'acte de penser-vrai et de dire-vrai. Ces deux attitudes sont celles de la philosophie, qui dit justement les choses sans recours à l'art de la contre façon : un pseudo-art qui réside dans des actions de pouvoir corrompue et injuste. Si la rhétorique (en l'utilisant comme moyen pour renforcer la vérité du mensonge et de la contre façon), peut nous sauver la face, il existe alors aux yeux de Socrate, un autre moyen qui est celui de la mise à nu des vérités que l'on rencontre dans le déjà-là, des vérités dont on doit réfuter les faussetés et les erreurs. C'est ainsi que Socrate accepta de mourir sans renoncer à la critique des savoirs et des normes de son temps. Il procéda à ce geste suprême tout en s'adressant à soi-même pour convaincre rhétoriquement son âme à mourir en vue d'espérer la naissance d'une nouvelle philosophie qui cultivera positivement (par le biais des questionnements permanents) l'art de la sophistique et de la contre façon. Ce n'est rien d'autre qu'un projet éducatif de sa propre personnalité, de son propre âme qu'il prépara expérimentalement à la mort, tout en s'ouvrant sur soi-même par la voie du connais toi toi même : un monologue intérieur qui le prépara à mourir dans la dignité tout en soutenant une cause que nous qualifions aujourd'hui de noble. Cela veut dire que l'on peut encore penser dans la mort. C'est d'ailleurs ce que Olivier Reboul (dans d'autres circonstances) suggérait, lorsqu'il disait tout en mourant : apprendre à mourir pour arracher à la mort sa victoire ! Voilà comment Socrate s'est donné le temps de s'ouvrir sur les choses de la vie politique et éducative de son temps pour finir par interroger son âme et celle des autres tout en s'informant et en formant d'autres âmes innocentes pour finir par la suite par mourir dans l'espoir de voir naître la liberté et la justice. Dans cette perspective, on peut maintenant se demander si la vertu repose t-elle sur un enseignement ou sur une pratique ?

Le geste de Socrate laisse sans aucun doute penser que la vertu est une pratique qui

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

s'acquiert par l'enseignement pratique, c'est-à-dire par un enseignement juste, ouvert non seulement à une élite, mais à toutes les classes confondues. C'est à partir du geste socratique de l'ouverture sur les intentions des auditoires-apprenants (malgré l'âge du philosophe sophiste, qui fut avancé, que Calliclès lui reprocha en l'observant se donner encore à la philosophie) que la philosophie de l'éducation a encore un sens aujourd'hui. Ainsi le rapport entre éducation et philosophie ressort de la conception socratique de la paideia (l'éducation) qui est à ses yeux le seul critère qui puisse servir d'instrument de mesure pour juger de l'excellence d'un être. Socrate va soutenir l'idée du fait que plus en sait plus on désire savoir, et que le plus important parfois – sinon dans la plus part des cas – , et d'affirmer de ne rien savoir du tout, ou d'affirmer ne se risque que par modestie son propre ignorance. C'est ainsi qu'il a laissé entendre que tout ce qu'il savait c'est qu'il n'en savait rien. Puisqu'il affirme qu'il sait qu'il ne savait rien, alors il possède donc le savoir de son propre ignorance qu'elle imputa à l'injustice dans laquelle il vivait. Ainsi l'idée d'un appel à la formation permanente et à l'éducation permanente sont des spécificités qui ressortent du dialogue entre Socrate et Calliclès. A vrai dire, Socrate ne s'est pas retiré de la vie philosophique pendant les derniers instants qui précèdent sa mort.

Il faut à partir de ce qui vient d'être souligné relever deux niveaux dans la relation entre philosophie et éducation. Le premier est celui de l'art de la sophistique, l'art des contres façons, un art qui s'astreint à faire tromper, à enseigner les erreurs et les faussetés en vue d'avoir une maîtrise sur l'auditoire. Quant au second, il est au contraire celui de l'enseignement philosophique, qui est – aux yeux de Socrate – , une discipline de vie qui est valable à tout âge. Cette discipline est le garant de la justice du vrai savoir et de son usage. Si les sophistes ont cherché à mettre leur auditoires dans l'embarras tout en les soumettant à la contradiction et par là-même au silence, Socrate en revanche a cherché à faire de ses interlocuteurs, d'abord des rhéteurs qui usent de la rhétorique philosophique, pour ensuite les préparer à un questionnement perpétuel sur la qualité et la valeur de leur art. Cela n'est rien d'autre qu'une éducation philosophique qui s'astreint à une interrogation en direction du sens de l'être-apparent des choses, en vue de distinguer en elles ce qui est sens de ce qui est fiction, ce qui est vérité de ce qui est fausseté. Ce travail est celui de la philosophie auquel Socrate à consacré toute sa vie tout en mettant à l'épreuve et à l'examen ses propres actions. Car après tout une vie sans examen ne vaut pas la peine d'être vécue.

Du dialogue entre Socrate et Gorgias, on peut faire ressortir quelques idées qui peuvent nous aider à comprendre la relation entre rhétorique et éducation, oeuvre de toute transposition didactique réussie. Ce qu'il faut au préalable retenir de cette discussion, est l'accord tacite qui lie les deux hommes (Socrate et Gorgias). Cet accord préalable a permis l'avancée de la discussion. Voilà la raison pour laquelle Chaim Perelman a laissé entendre que dans toute argumentation l'accord préalable est nécessaire pour l'avancée de la discussion et de l'argumentation rationnelle. Dans la discussion entre Socrate et Gorgias cet accord prend la forme d'une reconnaissance que Socrate n'a pas hésité à signaler à son interlocuteur. Il lui annonce (avant même de continuer sa discussion) qu'il n'était pas différent de lui. C'est ainsi qu'il souligne : " ***j'imagine, Gorgias, que tu as eu comme moi l'expérience d'un bon nombre***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

d'entretiens...etc. ” (...) “ si toi tu m'assure que tu es comme moi, discutons ensemble, sinon laissons tomber cette discussion et brisons-là ”. Et Gorgias répondu : “ Voyons Socrate, pour ma part, j'affirme être en tout point semblable à l'homme que tu as décrit...etc. ” [91] .

Aussitôt après cela, une longue discussion reprit entre les deux hommes (Socrate et Gorgias) qui ont laissé partiellement à l'écart les autres interlocuteurs : CHEREPHON et CALLICLES. Comme on peut le remarquer, l'accord a porté sur l'extension du pouvoir du connaître dans sa perspective d'ouverture sur la foule, une démarche commune aux deux hommes. L'argument qui leur est commun est celui de la définition. En effet lorsqu'ils ont cherché à définir la rhétorique, quelques divergences notables subsistaient encore. Malgré leur commune argumentation (qui est fondée sur la structure du réel, témoignant de l'existence d'une réalité irréfutable qu'est la conviction existante chez chaque individu, une conviction qui pense que la rhétorique est en mesure de renforcer ou d'affaiblir), chacun d'eux a cherché à donner une légitimation pour la rhétorique. Socrate par exemple a pensé que la rhétorique est utile du fait qu'elle reste un simple procédé empirique dont le but est de reconnaître la justice et de la dire. Quant à Gorgias, il a affirmé que la rhétorique est nécessaire puisqu'elle reste un art producteur de convictions diverses.

Le débat qui tient notre attention dans cette discussion, concerne le sens de l'expression : “ les capacités humaines ” dont témoigne l'affirmation que Gorgias assignait aux procédés rhétoriques. Pour lui en effet, la rhétorique témoigne de l'extension du pouvoir expressif, de celui qui en use. En la pratiquant, celui-ci ne doit pas au préalable se poser la question de sa légitimité ou de son illégitimité puisqu'il en use pour des fins bien précises. Parmi ces finalités, Gorgias en cite quelques unes qui englobent d'autres. Lorsqu'il annonce que “ ***la rhétorique contient toutes les capacités humaines qu'elle les maintient toutes sous son contrôle !*** ” [92] , on peut penser dans la perspective de la transposition didactique, à la haute densité discursive du discours et au pouvoir que nous procure ce dernier et à sa capacité d'émouvoir ou de convaincre. Le pouvoir du discours sur lequel l'accent est mis de la part de Gorgias, nous renvoie à admettre que la langue, les procédés rhétoriques peuvent définir l'identité [93] épistémologique d'un discours en action. Lorsque Gorgias a cherché à assimiler la rhétorique à l'art du combat, il voulait par là, mettre en évidence son utilité. A l'en croire sur ce point précis, la rhétorique est une arme qui nous sert à contre argumenter contre nos ennemis, et non pas contre nos proches et nos amis.

Cet état de fait bien qu'il soit typiquement grec, il fut à travers le temps, vécu par certains poètes arabes de la période pré-islamique dite du paganisme. En effet, et sans chercher à exposer longuement la transposition didactique de l'art poétique grec dans le monde arabe à cette même période, on doit retenir d'une manière très brève ce qui nous paraît l'essentiel de cette transposition didactique de l'art poétique. A partir des propos de Gorgias, ressort l'idée de la compétition qui animât ce qu'on pourrait appeler en terme

[91] *Ibid.*

[92] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

moderne l'écologie du savoir poétique et rhétorique grecque. C'est d'ailleurs ce que laisse entendre Monique Canto (la traductrice du Gorgias de Platon) dans une note qui porte le N°27, là où elle souligne : " ***Le terme grec agönia dont se sert ici Gorgias désigne tout sport, toute habilité qui incluent en eux-mêmes un élément compatif et compétitif. Gorgias l'applique génériquement aux compétitions de box, de lutte et de pancrace, aux compétitions théâtrales comme aux combats rhétoriques que les rhéteurs livraient devant les tribunaux. L'opinion de Socrate attribue ici à Gorgias semble correspondre assez exactement à celle que les rhéteurs soutenaient*** [94] ***. Elle paraît avoir été partagée par Isocrate*** [95] ".

On doit à partir de là, affirmer que l'écologie du savoir grec reflétait une " guerre de tous contre tous ". La doctrine philosophique d'Héraclite qui faisait l'éloge de l'extension du pouvoir physique des maux, en est un exemple probant. Lorsque la pensée arabe de la période dite du paganisme a procédé (par le biais des traductions) à une ouverture sur la pensée grecque, elle a cultivé cette exception (de l'affrontement) qui fut typiquement grecque tout en la mettant à l'oeuvre dans les guerres tribales. L'affrontement, le mouvement de percussion en percussion fut une réalité typiquement grecque, car l'esprit grec a cherché à rentrer en conflit avec aussi bien les sphères terrestres que célestes. Il a affronté la lumière en face et les horizons qui délimitent les sites. Voilà la raison pour laquelle Heidegger fera l'éloge de cette pensée en cherchant à faire parler aussi bien le soleil que la terre, en les mettant au fondement de l'être de l'étant. Pour mieux saisir cette relation de confrontation de l'homme grec, une confrontation dont le sens sera repris par l'homme arabe de la pensée dite du paganisme, deux courtes citations d'Aristote peuvent nous éclairer cela. La première, montre en effet la fascination qu'avait la pensée grecque

[93] *Cela nous pose pourtant un problème, car l'une des questions que nous nous sommes posés, est de savoir si vraiment la langue pourrait définir l'identité. De prime abord, on peut dire que la langue définie un type d'identité, et non pas toute l'identité. Cela veut dire en fait, que lorsqu'on s'adresse à un public, c'est dans la langue qu'on parle du sens de la langue, des problèmes vécus dans le moment du présent, du passé ou dans l'avenir. La langue peut donc définir l'identité discursive d'un discours dans son devenir ou dans son advenir. Cela n'est-il pas la raison pour laquelle certains philosophes, comme Nietzsche et Heidegger ont été plus loin pour affirmer son importance ? Mais la langue est aussi un processus qui est amené à communiquer avec d'autres processus langagiers où les hommes se rencontrent et échangent des avis différents. Chose qui arrive par exemple lorsqu'on traduit, des notions, lorsqu'on reformule des contenus et des concepts etc. Il est donc évident que la langue dans ce cas précis, serait vouée à un enrichissement qui puisera son fondement dans l'abandon, ou dans la perte d'autres valeurs conceptuelles déjà connues et maintenues. Par conséquent, dans une telle situation l'identité qui s'accomplira sera donc celle de la différence puisque la langue dès lors qu'elle se met à dialoguer avec une autre langue, elle découvre des identités dans des différences. Elle se découvre elle-même dans la ressemblance, des données qu'elle traite. Ces données peuvent bien être différentes dans leurs formes, mais semblables dans leurs contenues et inversement. A partir de là, l'identité disparaît dans une forme à savoir la mise en forme des différences, qui s'imposent d'elles-mêmes. Dire que la langue ne peut guère définir l'identité, est en soi une affirmation susceptible d'être vérifiée, puisque d'une part il y a bien des langues qui étaient et qui n'existent plus, et d'autre part, on assiste fort bien à des peuples, à des groupes sociaux qui vivent ensemble, qui échangent bien des choses, tout en possédant des langues différentes et des croyances différentes.*

[94] ***Eloge d'Elène 14. Citation de Monique Canto, op cit.***

[95] *Sur l'échange 252. Repris par Monique Canto in : Platon Gorgias, op cit ; p: 320.*

pour le jour, qui est l'emblème de la clarté et de la vérité. A son sujet Aristote souligne : " ***Sur le qui-vive, le temps d'un jour, haussant les yeux vers la lumière*** " [96] . Lorsque l'auteur Des choses mêmes, commente cette citation d'Aristote en laissant entendre que pour les grecs " ***vivre c'est affronter la lumière en face*** " [97] ,, il veut expliquer fort bien l'éloge que faisait la pensée grecque à l'extension du pouvoir physique. Cette vision, dans la pensée arabe décrite de paganisme, n'est pas passée inaperçue. Ainsi par exemple on rapporte que l'idée de " la sacralisation ", de " la simplicité " et de " la beauté esthétique " de la langue arabe, est une idée empruntée à l'amour de la clarté que traduit l'extension du pouvoir physique du désert, qui, dans la littérature arabe signifie la clarté. On rapporte aussi que certains poètes pensaient leurs poésies dites les suspendues (AlmouâalaKatt) [98] tout en étant sur les dos des chameaux : dans la clarté du désert, en mouvement d'un lieu à l'autre, d'un horizon à un autre. Si la langue arabe aux yeux de certains, est animée par une clarté aussi bien esthétique que discursive cela est alors due à son milieu écologique, c'est-à-dire au désert incarnant la clarté et la lumière. Comme on peut le constater, si pour certains – comme pour Nietzsche – le désert a une connotation négative, qu'il est l'emblème de l'étendue, de la clarté de l'obscurité, alors il n'en va pas de même pour d'autres cultures, comme celle de la pensée arabe qui le conçevait comme étant quelque chose de positif, qu'il agit même sur le comportement des individus en provoquant chez eux des attitudes éthico-morales comme pare exemple la justice, la clarté et la franchise. Cette attitude a engendrée le sentiment de sacralisation de la langue arabe à laquelle certains penseurs arabes ont accordé le statut de la clarté et de l'éloquence. Mais cette sacralisation peut constituer un handicap pour l'évolution de toutes les langues, sachant bien qu'une langue évolue avec les mouvements des individus et des groupes qui la parlent dans des différents espaces-temps donnés. Du point de vue philosophique on peut aller plus loin pour nous interroger sur le statut ontologique d'une langue. Qu'est-ce qui lui procure en effet son statut de clarté et d'éloquence ? Est ce le mouvement, le dynamisme des groupes d'individus qui la parlent ? ou au contraire, le conservatisme statique des sociétés qui ne sont ni préparées, ni motivées à faire partager

[96] *Citation reprise par Gilbert Romeyer Dherbey, in Les choses mêmes la pensée du réel chez Aristote. Edit. l'âge d'homme 1983 p : 13.*

[97] *Ibid. Au sujet de ce commentaire on doit retenir de l'auteur (Gilbert Romeyer Dherbey) une conception aristotélicienne du corps. Cette conception n'est pas de même nature que celle de Platon qui a pensé que le corps est un tombeau. Elle est au contraire celle de la subsistance de la chose, qui se donne à la connaissance de la raison humaine. Pour légitimer l'aspect lumineux de la chose, nous proposons à travers cette note, quelques citations de l'auteur (Dhebey), citations qui montrent fort bien l'importance de cet ouvrage qui est malheureusement épuisé. Elles nous aideront aussi à comprendre le sens de la philosophie du corps d'Aristote. Les citations dont il est question ici sont : " Le faux et le vrai ne sont pas en effet dans les choses (...), mais dans la pensée discursive, puisque la réunion et la séparation sont dans la pensée discursive et non pas dans les choses ". Ibid. p : 17. " la personne est une substance individuelle de nature raisonnable ". Ibid. p : 31. " L'homme grec ne se définit pas par son opposition aux choses, mais par son ouverture à elles, et la chose n'est pas caractérisée par le fait de se tenir devant (ob-jectum) mais par celui de se tenir debout par soi " Ibid. " La nature arme l'homme pour la technique, et même pour la polytechnique ; elle dépose dans sa structure corporelle elle-même une destination à la pragmatique, au contact direct ou médiatisé avec les choses ". Ibid. p: 34. " Si nous ne remarquons plus les choses, c'est sans doute parce qu'elles nous crèvent les yeux ; ainsi ce que les hommes, dit Héraclite , "rencontrent tous les jours", cela leur reste étranger ". Ibid. p : 37.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

les fonctions expressives de leur langue ? Pour échapper à la sacralisation de la langue qui ne définit pas toujours le statut ni l'identité épistémologique d'un discours, le seul moyen est de la mettre en mouvement. A vrai dire, même la langue et l'écriture arabe

[98] *Si les choses – comme le souligne toutes ces citations – sont des choses qui subsistent, alors c'est ainsi que le discours doit être. Celui-ci en tant qu'articulation des monèmes et des morphènes, procure sa force de celle des hommes qui possèdent une volonté d'arraisonner les choses. Voilà la raison pour laquelle l'auteur pense que le discours est aussi une chose, qui doit s'appliquer à l'éducation. C'est ainsi qu'il souligne : " L'éducation dans le maître d'oeuvre est la parole, revient à implanter chez l'adolescent les racines d'un discours commun, qui comme tel prend la préeminescence sur le discours spontané, lequel reste discours faible. Ainsi l'hettôn logos (le discours faible qui demeure discours particulier), s'identifie avec la nature, tandis que le Kreittôn logos (le discours fort qui est celui du concept, un passage à l'universel), s'épanouit dans ce qui existe par convention. (...), Un code morale découle de ce qui commence par être attitude; cette conduite, généralisée devient modèle de virilité et comme tel exerce une pression sociale et s'impose à chaque homme de la Cité, désormais raidi contre tout destin. Sursaut personnel au départ, le comportement, devenu exemplaire, constitue le discours fort de l'éthique. En ce qui concerne la politique, l'homme qui légifère promulgue ou abroge les lois et donne ainsi, par le travail de sa parole sur le peuple qui le suit par son vote, force de loi à tel énoncé et la fait perdre à un autre. Le discours modifie les lois en renversant les évidences le maître de ce qui apparaît est maître de la vie des hommes dans la Cité ". Ibid. p : 57. Ce genre de poésie est celui qui dépasse les milles vers qu'on peut lire de gauche à droite et de droite à gauche sans changer, ni altérer le sens des expressions. La plupart de ces écrits ont été malheureusement perdus pour des causes que les historiens de la littérature arabe n'ont pas encore discerné. Quoiqu'il en soi, ce qui est important à retenir du statut de ces productions littéraires, est cet aspect, ce comportement qu'avaient les poètes pour dire leur poésie tout en étant sur les dos des chameaux. Cela veut dire que la rencontre avec les choses, le mouvement d'un lieu à un autre aide finalement la pensée à produire des expressions. Sans pouvoir être long dans cette note, on peut nous référer par exemple au suspendu, (MouâlaKat) d'IMrouâou Al Kaiss, qui tout en arrivant à la demeure abandonnée par sa bien aimée, disait : Kifaâ nabKi min diKra habibin oi manzili // bi siKti allioi bayna AdouhKouli fa Haoimali. Vers que nous proposons de traduire par: Soyons debout et pleurant la nostalgie d'une bien aimée. A Haoimal et à DaKhol sademeure enroulée fut tombée. Ce poète fut l'un des grands poètes de la poétique arabe dite paganiste. Il faisait partie des poètes de la poésie dite des "suspendues" : poésies que les poètes cherchaient à suspendre aux portes de la Mecque de la période dite du paganisme. Ce poète appartenait à la famille royale. Il fut célèbre par son divertissement et son effronterie. Lorsqu'il appris que l'une des tribus dite bani Assad a tuée son père le roi, il disait d'une manière vulgaire " aujourd'huijour d'alcool et demain ce sera une autre affaire ". Il est mort quelques temps avant l'avènement de l'Islam. A travers ce vers poétique d'en haut, il faisait parler deux lieux (AdaKhoul et Haoimal) où demeurait sa bien aimée. Il rapporte la spécificité de cette demeure qui fût transformée en forme de spirale. Cela prouve la beauté de cette bien aimée qui cherchait certainement à se cacher dans les tournures de la demeure. Mais on peut aussi laisser penser la force du choc que la demeure a subi, et que le poète est en train de pleurer. Car ce choc, qui a engendré des toitures tordues, des pierres arrachées etc., est une sorte d'exagération poétique pour marquer la trace qu'ils ont eu sur la personnalité du poète amoureux. Ce n'est rien d'autre qu'une mise en scène de la perception poétique à travers les choses. A près avoir décrit tout ce qui lui est arrivé lors de son voyage, pour se rendre à sa bien aimée, le voilà soumis donc aux larmes, qu'il n'a même pas eu le temps de s'asseoir pour pleurer tranquillement. Il fait parler la chose (la demeure) tout en transposant sa nostalgie sur les choses factices en faisant parler la mémoire et le souvenir. Ce n'est rien d'autre que la prosopopée mise en pratique poétique. Les traces de la pensée grecque sont donc présentes à travers cette manière de vénérer la chose en instaurant à son égard un rapport dont Nietzsche dira plus tard que l'homme a parfois besoin d'instaurer une attitude monumentale face à son propre histoire, face à ses propres souvenirs qui ne s'effacent pas facilement de sa mémoire propre. Comme il dira aussi que le mouvement, les voyages sont une occasion de la rencontre avec le pour-autre-chose, une rencontre qui nous permet d'instaurer une attitude critique à l'égard de notre propre histoire. Chose que Nietzsche avait pratiqué à travers ses déplacements en Europe, qui ont donné lieu à ses écrits dans le voyageur et son ombre . Ainsi on peut donc dire que plus on se perd plus on se retrouve, l'important est d'avoir le courage et l'initiative pour le faire.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

dont en use actuellement peuvent échapper par leur nature à ce principe de sacralisation. Car l'écriture arabe à notre connaissance, a connue un mouvement, des transformations et des évolutions, avant de devenir ce qu'elle est à nos jours. Le combat, l'affrontement dont il est question avec Aristote, il faut le comprendre du point de vue linguistique dans une perspective sémiologique. Celle-ci s'astreint à chercher dans le frisson du sens, le sens par excellence. Nietzsche dira plus tard, que l'affrontement est une méthode de dressage et de la sélection, une méthode qui consiste à extraire des apparences, des statues et des modèles de vie. Ainsi combattre ce n'est pas toujours une action négative. Le combat que les grecs ont transmis aux arabes doit (du point de vue de la transposition didactique du philosopher), interpeller les esprits de la modernité, puisque le débat sur celle-ci, ne cesse de s'accentuer quant au statut le l'Europe par exemple. Faut-il donc la vouloir telle qu'elle a toujours été depuis l'antiquité : en plein conflits guèriers comme Nietzsche l'a laissé entendre en disant que " ***la juste échelle de valeurs est en ce qui concerne l'Antiquité*** "[99] ?

Cette grande Europe dont le philosophe de Par delà bien et mal a tant rêvé, peut-on la construire sur la base des conflits guerriers à l'instar de la société grecque ou d'une manière pacifiques ? La réponse à cette question ressort de la seconde citation d'Aristote que Heidegger cultivera pour la pensée moderne et pour l'avenir même de l'Europe. La pensée de Heidegger a largement cultivée la philosophie d'Aristote, puisque l'idée même du paysage et du génie des lieux, ressortent de l'idée de l'historialité des oeuvres d'arts, idée chère à Heidegger. Ainsi, si l'on s'astreint – dans une perspective de la transposition didactique du philosopher – à la recherche du sens de la vie des objets et des choses qui ont leur force pour se tenir debout et continuer à exister, on a qu'à laisser filer ce passage de Heidegger qui témoigne d'une large reprise de la pensée d'Aristote. Pour ce qui est de l'avenir de l'Europe, la recherche de la conservation de la chose public qu'est le patrimoine, une la réalité du monde européen est un propos chèr aussi bien à Nietzsche qu'à Heidegger. Pour ne traiter que des propos du premier concernant la question nationale, on peut dire que la politique des états nationaux, se rapporte à des situations de politiques intérieures. C'est pour cette raison que Nietzsche et Heidegger ont agi sur l'intériorité du paysage européen, chose que François Guéry prolonge tout en insistant sur la prise en compte de ce même paysage qui à ses yeux doit d'emblée nous faire réfléchir. On ne peut pas douter du fait que les états européens nationaux sont à leurs tours confrontés à des situations extérieures, c'est-à-dire aux politiques des états voisins. La mise en garde de Nietzsche vis-à-vis du danger extérieur, ressort en effet, de son expression : " ***Bien ne signifie pas bien dans la bouche du voisin, comment pourrait-il y avoir un bien commun ?...*** "[100] , ou encore de ce passage ou il souligne clairement : " Le semblable connaît le semblable. On doit montrer de quelle manière toute grande intelligence littéraire fait retour aux grands génies qui lui sont apparentés – ce qui fournirait une preuve remarquable du pitoyable état de l'intellect commun. Celui-ci ne peut en aucun cas créer une grande oeuvre : à plus forte raison n'est-il au grand jamais à même d'en reconnaître une (...) l'existence des grands esprits est "nécessaire",

[99] *DUCAT (Ph.), Nietzsche (F.) Sur Démocrite , Edit. Métaillée, 1990 p : 11 et suiv.*

[100] *Ibid. p : 41 et suiv.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

c'est-à-dire que non seulement elle peut être expliquée par l'époque et l'influence du milieu, mais que bien plus elle en est le résultat nécessaire " [101] . Cette même idée de mise en garde ressort aussi la formulation : " ***Aux égaux égalité aux inégaux inégalité tel devrait être le vrai langage de toute justice, et ce qui s'inscrit nécessairement, ce serait de ne jamais égaliser des inégalités*** " [102] . On peut résumer la transposition didactique de ces propos philosophiques nietzschéens à partir d'une reformulation heideggerienne qui ne témoigne pas de leur altération. En effet, l'écologie du savoir est ici d'une part respectée, et d'autre part transmise en continuité d'une manière authentique. C'est ainsi et tout en reformulant et en repensant Nietzsche que Heidegger souligne : " ***Toute chose est cette chose ci et aucune autre, il pourrait y avoir des choses semblables mais cela ne garanti en rien quelle le sont réellement*** " [103] .

Aussi longtemps qu'il y aura une multiplicité des états, la façon de concevoir la politique aux yeux de Nietzsche, est déterminée par les situations antérieurs. Pour cette raison, il ne rejette pas le retour au passé. Du point de vue épistémologique et scientifique, cette démarche est importante. Elle se rapproche de ce que Bachelard a pensé en terme de critique de la provenance, une méthode d'ouverture sur le toujours-déjà pour envisager l'avenir du déjà-là. Les relations entre les Etats sont déterminantes et ce dans la mesure où la façon dont ces Etats se comportent les uns envers les autres, elle seule décidera enfin de ce que peut devenir l'homme dans le monde. Nietzsche veut nous faire comprendre l'enjeu des préoccupations nationales, des nationalismes et de leurs dangers. Voulant subordonner toute préoccupation, toute raison d'État au souci de l'humanité, il considère les nations actuelles comme mals adaptées à la vie intense et intelligente dont seront capables des groupements humains nouveaux et plus vastes. En d'autres termes, il croit que les peuples sont suffisamment préoccupés par l'attachement à leurs nations qu'ils ne réfléchissent plus sur le destin de l'homme. Il pensait cela en terme de l'attitude antiquaire de l'homme face à son histoire une attitude qui porte à ses yeux la crainte de voir " les morts enterrer les vivants " [104] . Par conséquent, si l'avenir est dominé par la fatalité, alors il faut s'attendre à une succession de siècles guerriers mettant en scène la guerre scientifique, technologique et nationale. Comme il l'a si bien vue, Nietzsche nous apprend que l'enjeu de ces guerres sera la domination mondiale. C'est bien cette raison qui – d'après lui – guidera les Etats Européens à la guerre. De ce fait, il convient de rappeler que la pensée et la passion qui

[101] *Ibid.*

[102] *La citation est de Nietzsche. Elle est citée par IPANDI (J.CL), op cit .*

[103] *Heidegger (M.) , Qu'est-ce qu'une chose ? Traduit de l'allemand par Jean Reboul et Jacques Taminiaux, Edit. Gallimard 1962. Voir chapitre : Manières d'interroger en direction de la chose pp : 13 à 63. Cette affirmation heideggerienne prouve en effet à quelle limite sa philosophie puise son fondement dans celle de Nietzsche, – du moins d'une étape bien déterminée de ses réflexions –, car Nietzsche – comme on vient de le voir souligne aussi la différence des choses qui ne sont au fond que vraisemblables et non semblables réellement. Cela veut dire qu'il y a une limite entre les hommes qui, les uns se heurtent aux autres, comme ils se heurtent à un étant qui les délimitent. Du point de vue didactique et éducatif on peut transposer cela en le repensant en terme de connaissance. Il est vrai que le maître et l'élève ne sont jamais égaux, et que toute tentative pour falsifier ces rapports qui sont (par essence inégaux) est une fausse piste pour un apprentissage adéquat.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

ont constitué les groupements nationaux au prix des guerres innombrables ont donné des leçons qu'il ne faut pas perdre de mémoire. Celles-ci sont rétrogrades. Elles se limitent à assurer le bien être ou la force d'une nation en passant par de ruineux gaspillage d'énergie et de volonté destructrice. Nietzsche jette donc un regard pessimiste sur ce qu'il appelle : " la petite politique des nations " [105] , et ce pour lancer un appel à la lutte pour la domination de la terre et pour se porter définitivement vers la grande politique qui a pour but la médiation sur la totalité de la condition humaine [106] dans son avenir le plus éloigné pour enfin définir la fin de l'humanité. Ce n'est rien d'autre que l'attitude critique de l'homme face à son histoire, une attitude à travers laquelle l'homme met son histoire propre devant le tribunal de la raison tout en reconnaissant que la totalité historique n'est pas toujours l'oeuvre des vérités, mais il existe aussi une part d'erreur dans toute tradition historique. Le calcul de l'erreur se mesure par la mise en forme et en pratique de cette attitude critique que chaque sujet historique doit d'emblée pratiquer à l'égard de son histoire propre. Car une chose est sûre – comme le pense K. Popper – est que nous pouvons toujours apprendre de nos erreurs.

C'est donc grâce à cette reconnaissance, que la pensée politique peut avoir un sens

[104] Guéry (F.), Nietzsche (F.) Sur l'histoire. Seconde considération inactuelle . Edit. Hachette 1996, pp : 23 à 63. Surtout à partir de la page 38, là où l'auteur commence à exposer le sens de l'attitude critique de l'homme face à son histoire, jusqu'à la page 63 où Nietzsche pense ouvertement l'homme d'exception en terme de simplicité cachant derrière elle une profondeur qui se manifeste à travers la mise en valeur du passé. Mais cette valeur ne doit pas être valorisante, jouissante d'un passé lointain qu'elle considère comme moment qui ne passe pas. Mais au contraire, cette personnalité d'exception que veut Nietzsche est celle qui met le passé devant le tribunal de la raison en vue de la construction d'un avenir possible. C'est ainsi que François Guéry souligne en traduisant Nietzsche : " Donc l'histoire doit être écrite par un homme d'exception et de réflexion. Qui n'a rien vécu de plus grand et de plus élevé que la plupart ne saura pas davantage interpréter la grandeur et l'élévation du passé. Le passé parle toujours en oracle : c'est seulement en constructeurs du futur et en conscience du présent que vous pourrez le comprendre.... ". Op cit, p : 63.

[105] IPANDI (J.CL.), op cit. Cela étant aussi la conception nietzschéenne de la question nationale, avancée par ANDLER (Ch.), in Nietzsche et le transformisme intellectualiste TI et II , Edit. Gallimard, 1960, là où l'auteur souligne : " L'une des fonctions qui ont rendues l'État indispensable, et qui ancrent dans les foules une considération instinctive, c'est son rôle de justicier ". Ibid, p : 258. La petite politique des nations est une formulation qui vise la conception de l'Europe. En effet, pour Nietzsche la Démocratie ne suffit pas pour mener une grande politique des nations. Seul le fédéralisme pourra mener à bien cette grande politique. L'État fédérale doit être ouvert aux différents peuples Européens, en vue de constituer un grand État pour enfin imposer aux autres les grands idéaux de cette grande Nation. L'État fédéral doit avoir (aux yeux de Nietzsche) un rôle de justicier. Il doit éviter le réveil des nationalismes nostalgiques des peuples européens, pour ne pas déclencher une guerre technologique qui mettra en puéril et en danger leur propre vie, ainsi que celle des autres. Ces prises de positions nietzschéenne ont actuellement un grand intérêt. En effet, et à titre d'exemple seulement, l'un des thèmes du premier Forum de l'an 2000, qui a eu lieu cette année en 1997 à la Cité internationale de Lyon, portait sur le thème : la Démocratie peut-on mieux faire ?. Cette question laisse penser le sens de la philosophie politique nietzschéenne qui a posée le problème en terme de dépassement de la Démocratie pour céder la place au Fédéralisme. En tout cas tout cela ne peut avoir lieu que par ce que Nietzsche lui-même appelle de ses voeux : le dressage sélectif. Cela signifie que le débat politique digne de ce non est une éducation, une formation permanente.

[106] IPANDI (J.CL.), voir surtout le chapitre III intitulé : Nietzsche et la grande politique de la troisième partie, op cit, pp : 253 et suiv. Le sens d'une École à ciel ouvert se précise de plus en plus avec les conceptions nietzschéenne de la politique. En effet, on ne sait pas où est ce qu'il y a de l'art lorsque tout le monde fait la même chose !

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

véritable. Car pour Nietzsche, le contraire de cette initiative critique en tant que but de la transposition didactique de toute action politique réussie, est ruineux non seulement pour l'Europe dont les guerres sont néfastes et ruineuses, mais aussi pour l'humanité toute entière qui s'accomplit dans ce cas précis en des crises violentes. Ces crises sont aussi des crises de l'intelligence ou encore plus simplement, elles sont celles de la pensée. Le sens de la métaphore nietzschéenne : " ***le désert croît malheur à celui qui protège le désert*** ", en est un exemple significatif. Dire que la crise se manifeste au niveau de l'intelligence, revient en fait à penser à ce A. COMTE avait déjà avancé lorsqu'il pensait que les crises économiques sont dues à une erreur d'orientation dans la pensée.

Cet héritage qu'est la critique des l'intelligences a connu dans sa postérité un sens analogue à celui de Nietzsche. Voilà par exemple ce qu'en pense un moderne : Ch. ANDLERqui commente la pensée de Nietzsche. Pour cet auteur-commentateur de la philosophie de Nietzsche, la crise se manifeste au niveau de l'intelligence. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Les intelligences moyennes dans un peuple avide de gloire nationale s'attachent à la pensée obsédante du bien public et non pas à la besogne pour laquelle elles seraient individuellement qualifié. L'oeuvre grégaires absorbe un capital si notable d'intelligence et de sentiment que même victorieuse, elle entraîne un appauvrissement générale des esprits. Elle lasse et ralentit tous les efforts, qui supposent une initiative individuelle ; une force ou une délicatesse capable d'oeuvres moins grossiers*** " [107] .

Si l'on veut élucider cela, nous pouvons prendre comme exemple le cas d'une situation de guerre où parfois le vainqueur est abêtit tout en produisant la dégénérescence en une abrutissante griserie. Quant au vaincu sa défaite est nom seulement démoralisante par l'amertume haineuse dont elle laisse le poison, mais celle-ci, a la vertu de le rendre clairvoyant. D'après Nietzsche, c'est donc de la défaite qu'il naît des qualités intellectuelles de souplesse qui à elles seules sont une force nouvelle. De ce point de vue il semble que le vaincu en a le privilège. Par conséquent, Nietzsche croit fermement que les nations politiquement affaiblies sont promises à plus d'intelligence et à plus de liberté que les autres. Mais pour éviter les guerres et les haines, Nietzsche propose une extinction simultanée du sentiment national et politique dans toutes les Nations pour parvenir au consensus Européen qui n'est rien d'autre que la conception de l'Europe. Qu'en est-il donc de cette conception ?.

Nietzsche donne une dimension universelle à cette conception. Il part de l'Europe, d'abord parce qu'il constate sa décadence et l'interprète comme une décadence universelle. A ce point de vue, l'Europe doit trouver son rayonnement d'autant illustré par la Grèce antique. Cette conception est celle que Nietzsche voulait pour la civilisation supérieure qui a un destin universel. Le point de vue de Nietzsche quant à ce destin, est de le faire répandre dans l'humanité toute entière. Cette civilisation supérieure devra réunir savoir et actions pratiques qui sont en fait deux actions transformatrices de l'univers.

Dans cette direction, la pensée de Nietzsche se révèle comme une tentative d'envisager l'unification de l'Europe qui selon lui verrait ses fils défendre son patrimoine

[107] *Andler (Ch.), Nietzsche et le transfomise intellectualiste , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

culturel pour l'emporter ensuite au reste du monde, c'est-à-dire aux nations qui – à ses yeux – n'ont pas réussies encore à atteindre les progrès scientifiques et techniques. Il y a donc chez Nietzsche, une nécessité de construire un monde ordonné organisé prenant sa naissance en Europe. Mais une question légitime pourra sans doute être posée : L'Europe unifiée devait-elle se faire d'une manière pacifique ou d'une manière violente ? C'est-à-dire comme elle fut dans l'antiquité, durant la guerre du Péloponnèse ?

Nietzsche croit que l'unité de la grande nation Européenne doit se faire par un accord pacifique entre les différents états pour parvenir enfin au fédéralisme. Mais connaissant la puissance des nationalismes nostalgiques, des peuples Européens, il craignait que cette voie du pacifisme ne puisse être la plus persuasive. Aussi va t-il éviter dans sa conception le risque d'une guerre issue des passions et de la violence des peuples attachés à la particularité de leur culture et de leur nation. L'exemple du conflit et de la guerre aujourd'hui en ex-YOUGOSLAVIE et dans d'autres pays du monde dit moderne ne lui donnent-ils pas raison ? Sommes-nous donc loin ou près de l'apologie de la violence et de la guerre auxquelles on réduit souvent la philosophie nietzschéenne ? Le sentiment de la présence de l'ambivalence entre guerre et paix, entre haine et amour sont présents dans notre monde d'aujourd'hui. Ils étaient aussi présents dans la philosophie de Nietzsche comme par exemple dans le Gai-Savoir où d'une part il glorifiait Napoléon dans ses aventures guerrières et rabaissait d'autre part, la Révolution française dans sa tendance à la liberté, l'égalité et la fraternité. De l'époque de Napoléon, il disait aussi que tous les siècles à venir jetteront sur cet âge de perfection, un regard plein d'envie et de respect. Tandis que dans le Voyageur et Son ombre [108] son apologie de la violence faisait place au désir de la paix.

A la lumière de ces points de vues, on pourra dire que l'unification de l'Europe passe par la formation d'un seul grand Etat. C'est-à-dire par la nécessité de conserver l'État comme autorité suprême. C'est cette affirmation qui pourra, à nos yeux expliquer la contradiction nietzschéenne. La conception de l'Europe ne se débarrasse pas chez Nietzsche du système étatique. Cela était aussi d'ailleurs le point de vue des philosophes allemands, de Kant à Nietzsche en passant par Fichte, Hegel et Marx qui malgré leurs divergences de pensée, l'autorité de l'État reste pour eux bien réelle.

Cette conception de l'Europe que nous venons de souligner, s'inscrit dans l'optique nietzschéenne du devenir libérale du monde. Ainsi, NORMAN Palma, qui, dans une intervention lors d'un colloque consacré à la pensée nietzschéenne, tenu en 1974 sous le titre : Nietzsche aujourd'hui [109] , a rappelé que le contenu de cette philosophie portait sur la notion éthi-copolitique de la liberté. En effet aux yeux de cet intervenant, les penseurs occidentaux se sont proposés juste peu aprèsla deuxième guerre mondialeune relecture de Nietzsche, qui fait de ce philosophe de la volonté de puissance un philosophede la liberté.

Il est sans doute étonnant de soutenir cette thèse car malgré tout, les textes sont là et ils parlent d'eux-mêmes et à travers la personnalité du philosophe et de son époque. Si la

[108] *Prise de position du chercheur IPANDI (J.CL.), op cit.*

[109] *Colloque , Nietzsche aujourd'hui . Passions, intensité et actes, Année 1973 et 1974.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

pensée de Nietzsche est une pensée libérale – comme le constate la conscience philosophique de l'époque, qui va même plus loin en faisant passer la pensée de Nietzsche pour l'appel à la différence et à la liberté – , alors la question que soulève NORMAN Palma et qui nous pose problème lors de notre lecture de cette philosophie, est celle qui ressort de son propos qui consiste à penser que : " ***le côté pratique de cette philosophie est totalement laissé de côté, et il semble qu'on a tout à fait oublié que la vision du monde de Nietzsche s'est actualisée dans la réalité de l'Allemagne nazie*** "**.** [110]

Cette déclaration lors de ce colloque, nous fait penser à l'exigence nietzschéenne. Il est vrai que Nietzsche est trop exigent dans son oeuvre philosophique surtout lorsqu'il incite (dans une perspective savante) au vivre dangereusement, à mener une vie de folie puisque à ses yeux entre le fou et le génie il n'y a pas de grand écart. Pour ne pas dire rigoureux, Nietzsche exige de celui qui veut apprécier sa philosophie de marteau, d'être impitoyable envers soi-même et envers ce qui tend l'arc. Etre comme un marteau signifie en fait avoir une attitude qui rejoint la méthodologie expérimentale de la pratique politique et qui cherche à extraire des statues, des formes vivantes, factices, palpitantes de sens. Ce n'est rien d'autre qu'une sorte de "gymnastique du savoir". Cette attitude propre aussi à la pensée grecque a connu une extension chez les arabes de la période dite du paganisme. Elle se manifeste dans la poésie d'AlfarazdaK et chez d'autres poètes de cette période de l'histoire de la pensée. L'exemple d'un visiteur du marché d'OuKad [111] disait à son compagnon à propos d'AlfarazdaK, que ce dernier fut d'une éloquence extraordinaire, d'une imagination poétique sans précédent. C'est ainsi qu'il l'a comparé à un sculpteur de Rochers-muets, desquels il ressortit des formes vivantes. La métaphore voulait simplement renforcer l'idée de la haute densité à la fois esthétique et discursive de la poésie de ce poète.

A vrai dire, les écrits nietzschéens sont une sorte de poésie qui fait parler aussi bien l'absent via l'apostrophe, que les choses par le biais du procédé rhétorique à savoir la prosopopée. Ce n'est rien d'autre qu'une approche qui s'astreint à entrer en conflit avec la

[110] *Intervention de NORMAN PALMA. Colloque de 1974, op. cit.*

[111] *C'est un nom que les arabes de la période dite "paganiste" ont donné à l'un de leurs marchés. Les tribus arabes se réunissaient dans ce marché chaque année pour afficher leur orgueil, leur satire, leur raillerie tout en écoutant les poètes qui s'y rendent pour échanger leurs nouveautés poétiques et artistiques avant de se quitter. Ce marché où se réunissaient les poètes pendant un mois se trouvait à côté de la Mecque actuelle. Mais avec l'avènement de l'Islam la totalité de ces pratiques poétiques ont été abolies. Le problème qui se pose pour nous dans le cadre de la transposition didactique définie comme une action susceptible de mettre en mouvement les savoirs et les connaissances en vue de les partager, est un problème typiquement épistémologique. En effet, que dire d'une "idéologie" "d'asphyxiante culture" qui détruit la rencontre, le rendez-vous qui peuvent parfois déboucher sur une sorte de communion cognitive ? Il est évident que la question si elle se pose ainsi elle finit tôt ou tard d'avoir une réponse du côté de la solitude que Nietzsche considère l'oeuvre d'une grande pensée : " Le plus grand sera celui qui saura être le plus solitaire, le plus impénétrable, le plus à l'écart l'homme par delà bien et mal, l'homme maître de ses vertus, en qui surabonde l'énergie du vouloir : il nommera grandeur le pouvoir d'unir la totalité et la multiplicité l'ampleur à la plénitude ", disait-il. (Cf : NIETZSCHE (F.), Par delà Bien et Mal , p : 151. Cité par Olivier Reboul, in, Nietzsche Critique de Kant , op cit). Cela fut l'optique de l'Islam qui a cherché à détruire les rencontres analogues à celles qui se produisaient dans le souK OuKad, et ce pour responsabiliser l'individu singulier en le rendant, imaginatif, créateur et maître de ces actes.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

nature, tout en cherchant le sens des formes latentes qu'elle cache au sein d'elle.

Apprendre à être libre tout en apprenant à mourir dans le risque gratuit et le vivre dangereusement, est l'une des spécificités de l'agir humain que Nietzsche voulait pour la condition humaine, qu'est la liberté.

Sur ce point précis, et si nous le comprenons bien en lisant ses traducteurs, on doit dire qu'il s'oppose d'une manière radicale à Kant qui pensait que le fait de demander à quelqu'un d'agir ainsi, ou de l'inciter à mourir dans le risque gratuit et dans le vivre dangereusement, ne va pas à l'encontre de la liberté. Car dans la perspective Kantienne ce n'est pas l'extension du pouvoir physique de l'individu-sujet qui détermine son action libre, mais c'est au contraire la limite, la finalité de ce même pouvoir. Là où Kant parle de la Loi de la liberté qui puise son sens et son fondement dans le devoir (tu dois donc tu peux), Nietzsche parle au contraire de la liberté qui est en dehors de toute autres Lois. Ce n'est plus le tu dois qui détermine l'action libre, mais c'est à ses yeux le " il le faut ".

A partir de ce qui a précédé, on comprend que l'exigence nietzschéenne au niveau politique est d'abord critique. Cette philosophie dont l'exigence première est d'abord la libération du vital, est celle du marteau, nous dit-on.

Dans la perspective de la transposition didactique aussi bien du savoir philosophique que de son écologie, Heidegger, à travers un passage rendue célèbre par les commentateurs de sa philosophie, va procéder au prolongement de l'écologie de la pensée et du savoir grecque, dont Nietzsche admirait le savoir. La démarche visée par Heidegger est le renversement de la révolution copérnicienne. Elle est une démarche qui met en valeur dans Qu'est-ce qu'une chose ? la pensée "Lumineuse" (AufKlärung) allemande. Une pensée qui si l'on en croit Heidegger – reflète la grandeur et l'élargissement de l'esprit spéculatif. Cette métaphore a tendance à dire en paraphrasant les propos nietzschéens : " Admirons l'égoïsme des étoiles ! ". Sous entendue, nous devons admirer ce qui nous différencie des autres, à savoir notre manière de voir et d'être : notre culture et notre patrimoine. Car **c**omme Nietzsche vient de le faire entendre – c'est de l'égoïsme que surgit le jugement propre comme loi universelle, et que toute morale qui permet à chacun de s'abriter derrière des valeurs communes, est une valeur enfantine. Car elle ne crée pas des valeurs originales qui exprimeraient le caractère authentique qu'est l'égoïsme de l'homme.

Cette métaphore a été reprise par Heidegger depuis son emploi par Nietzsche. Mais Heidegger lui a donné une autre forme de reformulation à haute densité discursive, qui n'est pas du tout loin de celle que lui attribuait Nietzsche. Le but de cet emploi est de renverser la révolution copernicienne pour donner de l'importance à la lumière et au soleil. Au lieu de garder le mouvement de la terre, Heidegger va procéder comme Nietzsche, au renversement des rapports : (Terre – Soleil) tout en centrant son intérêt sur " le mouvement " du soleil et tout en abandonnant la dynamiquereconnue depuis Copernic à la terre. Ce renversement pour Nietzsche comme pour Heidegger, est légitimé par l'égoïsme et par l'exception rapportés par l'AufKlärung (lumière), reconnue auDA et àL'IL Y A.

En repensant l'égoïsme des étoiles – du moins d'une étoile – qu'est la pensée occidentale allemande, Heidegger s'aligne donc sur les conceptions nietzschéenne pour

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

nous renseigner, nous informer et nous former à concevoir la facticité de l'esprit qui met en forme tout en valorisant des valeurs par exemple, le développement, le progrès la liberté, reconnues à la terre. C'est ainsi que Heidegger cherche à nous informer de l'extension du pouvoir physique. Filons dans cette même perspective ce qu'il a emprunté à Nietzsche pour penser l'égoïsme des étoiles, le rayonnement de l'AufKlärung, c'est-à-dire la lumière que provoque le patrimoine, et la tradition, qui mettent en avant ce trait-d'union qui témoigne de l'irréversibilité du temps, et de l'avancement du progrès. Le passage commence par un exemple tout à fait banal et familier où Heidegger souligne :

" Prenons un exemple familier : le soleil se couche derrière une montagne, formant un disque ardent qui mesure d'un demi-mètre à un mètre tout au plus. Tout ce que ce soleil est pour les bergers rentrant des champs avec leur troupeaux, point n'est besoin de le décrire maintenant ; c'est le soleil réel, celui-là dont le berger attend le retour le matin suivant. Mais le soleil réel s'est déjà couché quelque minutes plus tôt, ce que nous voyons n'est qu'une apparence causée par des processus de rayonnement déterminés. Mais cette apparence elle aussi n'est qu'une apparence, car en réalité – disons nous – le soleil ne se couche pas. Ce n'est pas lui qui se meut en s'élevant au-dessus de la terre et en tournant autour d'elle, c'est au contraire la terre qui tourne autour du soleil. Et ce soleil a son tour n'est pas le centre ultime du système du monde ; il appartient à des systèmes plus vaste, qui selon nos connaissances actuelles sont les systèmes de la voie lactée et des nébuleuses spirales dont l'ordre de grandeur est tel que par rapport à eux l'étendue du système solaire doit être considéré comme infinie. Et le soleil, qui chaque jour se lève et se couche et dispense la lumière, se refroidit toujours d'avantage ; notre terre devait, pour garder la même chaleur, s'en rapprocher toujours plus ; au lieu de quoi elle s'écarte du soleil ; c'est une course à la catastrophe, mais dans des "espaces-temps" en comparaison desquels les quelques millénaires de l'histoire des hommes sur terre ne signifient même pas une seconde. " [112]

Ce passage procède par une argumentation du distinguo. Il distingue l'être apparent de l'être réalité. D'une part il annonce que le soleil se couche (être apparent), et d'autre part il affirme que le soleil ne se couche pas (être réalité). Il en va de même pour la terre dans sa relation avec le soleil. En effet si la terre se meut, alors le soleil ne se meut pas, car il n'est pas le centre du monde (être réalité). Du fait qu'il possède un mouvement (le refroidissement), qui lui est propre et qui est indéfinissable, ce mouvement du sommeil attire envers lui "la curiosité" de la terre qui s'en approche pour garder sa vie (être apparent-réalité).

L'intérêt de ce passage porte sur le prolongement des conceptions nietzschéenne quant au mouvement. En effet le choix par Heidegger, du soleil et de la terre n'est rien d'autre qu'une métaphore pour illustrer ce que Nietzsche pensait déjà sous l'idée de l'éternel retour du même. Ainsi le soleil qui se couche, est en réalité une illusion de l'apparence, car le même soleil est voué au retour. Cela signifie que l'exception du même est aussi vouée au retour et que le passé ne passe pas. A cet éternel retour du même se rajoute l'égoïsme des étoiles et du soleil qui sont des toujours-déjà-lumineux. Cela est une métaphore employée par Heidegger pour nous inciter à l'apprentissage du bien penser

[112] ***Heidegger (M.), Qu'est-ce qu'une chose ? Op cit p : 24.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'exception individualiste, qui se traduit par cet égoïsme d'une âme généreuse qui donne comme elle prend. Le soleil ainsi expliqué, donne comme il prend.

Le soleil est pris ici pour illustrer l'aspect lumineux de la pensée. Car du fait qu'il soit le seul à pouvoir disposer d'une autorité absolue sur les autres astres, on peut alors le considérer comme une illustration pour définir le sens de la pensée lumineuse (AufKärung), qui symbolise le patrimoine. C'est ce que Heidegger pense en terme de " la chose est notre chose et nulle autre " [113] . Heidegger – a à l'instar de Nietzsche a emprunté la méthode aristotélicienne qui consiste à illustrer plus que de prouver, qui incite aussi à l'extension du pouvoir physique aussi bien de l'espace que du temps. Cela peut ressortir de ce second passage d'Aristote que nous avons tenu à citer après avoir expliqué la teneur philosophique de sa courte citation reprise par Dherbey. Ce même passage se trouve aussi au même endroit, où l'auteur Des choses mêmes ..., le reprend pour expliquer la délimitation de l'homme par le Da. Il ajoute en se référant à Heidegger que " ***au sens grec, la limite n'enferme pas*** ". A ce même sujet, Aristote souligne en effet que : " ***Sous un ciel claire où les nuages blancs semblent des éclats de marbres, au milieu d'une mer semée d'îles, s'étend ce petit pays hérissé de montagnes et de rochers sculptés. (...) Des lignes nettes, de purs horizons, des contours simples dans leur infinie variété. (...) Nulle part de ces immensités qui humilient la pensée*** " [114] . Cette citation d'Aristote, reprise par l'auteur des Choses mêmes, témoigne d'une situation qui avait aussi fascinée la pensée arabe qui faisait valoir la sacralisation de la langue arabe. Cette sacralisation à vrai dire est due au milieu écologique, à la clarté du désert qui la fascine. Sans aller plus loin dans la lecture et l'exposé des commentaires d'Aristote par Dherbey, on maintient simplement cette idée qui est la sienne, qui laisse penser que " ***c'est tout d'abord peut-être la géographie qui oriente une pensée*** ". [115] On doit rappeler que ce propos philosophique a trouvé sa paraphrase dans une prise de position politique de la part d'un Président de la République française à savoir François Mittérand qui disait que " ***chaque État fait la politique de la géographie de son pays*** ". On peut donc laisser entendre que la description de la Grèce par Aristote, une description qui ressort du passage précédent rapporté par Dherbey, ne fut pas une description fortuite d'un paysage, mais il est à l'instar de ce que François Guéry tente de nous faire comprendre en disant que le paysage peut désormais nous laisser réfléchir. Ce que Aristote cherchait au-delà du paysage grec c'était son propre fondement, ce n'était pas sa facticité apparente, mais son rapport à la vérité. On peut tout de même réfuter l'idée du nouveau Doyen (François Guéry) de notre faculté de philosophie de l'université Jean Moulin Lyon III, car si pour lui, il existe un paysage qui nous incite à la réflexion, qui agit sur nos consciences, il n'empêche que pour nous cette conception n'est pas toujours valide. En effet, le paysage n'a de sens effectif qu'en relation avec notre manière de le concevoir, de le construire. Il y a à vrai dire dans cette conception que donne l'auteur du Heidegger rediscuté à l'acte du bien penser, une faute.

[113] *Heidegger (M.), Op. cit.*

[114] *Gilbert Romeyer Dherbey. Op. Cit.*

[115] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

En tant qu'Européen, cet auteur oubli que le paysage est d'abord le fruit d'une construction permanente de la pensée. Il y a faute à l'instar de celle que Heidegger avait commise en disant que la chose est notre chose et nulle autre, en substituant le national-socialisme au national-esthétisme. Il y a faute et non erreur, car l'auteur du Heidegger rediscuté, oubli d'une part que la Grèce, en tant qu'espace n'est plus ce qu'elle a été jadis, que la nouvelle Europe des 15, n'est plus la vieille Europe divisée, suite à l'attachement des Européens d'autrefois aux particularités de leurs nationalismes nostalgiques. Tous cela l'auteur, le nouveau Doyen, le sait. Ce n'est donc pas une erreur dans la direction de sa pensée, mais disons-nous que cela est une faute, car sa conception de la sacralisation du paysage risque de cultiver l'exception de soi tout en ignorant celle de l'autre. Cela donnera naissance à ce que Adorno pense en terme de la barbarie de la culture, un sentiment issue de la jouissance paysagère incarnant un sentiment de jouissance artistique, un sentiment qui tue l'art dans l'oeuf avant même son éclosion et son émancipation. Pour nous, le paysage existe bel et bien, mais il doit à nos yeux être connu, reconnu, travaillé, bref mis en mouvement tout en préservant la pensée qui le pense. Cette dernière est aussi un paysage qui doit être annoncé. Car tout énoncé présuppose d'abord une énonciation : une manière d'être et de voir, qui varie dans le temps et dans l'espace. Prenons un exemple tout à fait banal pour illustrer le contenu de cette faute. Imaginons un paysage incarnant une forme géométrique quelconque. Celui-ci est en effet susceptible de changer sous des influences diverses : conditions météorologiques, actions des hommes, d'animaux sauvages et domestique etc, mais les formes tracées dans l'esprit, dans la logique et dans la pensée des hommes, restent toujours intactes. Et d'ailleurs même si toute forme est vouée à la disparition et à l'oubli, la pensée : acte de l'Homme est susceptible malgré tout, de revenir éternellement, puisque l'espèce humaine est toujours là présente. Gassendi a d'ailleurs laissé penser (dans sa critique à l'encontre de Descartes) que la pensée humaine est une chose pensante. Cela signifie en tout cas que le paysage en tant que fait factice, figuratif, n'a de sens qu'en relation avec son autre : la pensée en tant pays où l'on imagine, où l'on pense à créer des situations à la fois motivantes et fondatrices d'espaces possibles. Voilà la raison pour laquelle nous venons de dire que la vieille Europe n'est pas la moderne. Celle-ci ne sera pas non plus ce qu'elle est maintenant. Par conséquent, l'esthétique de la paysannerie et du pausage, n'est qu'un leurre, une fiction loin de la réalité de la chose pensante de la pensée. C'est celle-ci qui agit sur le paysage en vue d'en sortir des formes, et non l'inverse.

Dans la postérité de la philosophie aristotélicienne, la transposition didactique du philosopher n'a jamais été et elle n'est pas encore prête à se débarrasser de la vie des objets qui témoignent des idées les plus hautes d'un peuple, qu'elle fait parler. Ainsi par exemple la manière dont laquelle Heidegger affirme cela tout en évoquant l'incommensurabilité du soleil qui, lui, renferme des systèmes de voie lactée, flou et indéfini, en est un exemple probant de la possibilité d'extraire des objets factices, des modèles de vie différenciée.

Cette comparaison de la vie des objets à la vie de la pensée, est transposée dans le domaine de l'homme qui est un corps et une pensée, incarnant des sensibilités et des activités. La reprise de Nietzsche par Heidegger prouve largement ce constat. En effet, le premier a incité la pensée de humaine à être solitaire face aux choses dont elle cultive

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'exception du sens ordinaire duquel surgit l'extra-ordinaire : " ***Seul l'individu singulier (der Einzelne) peut produire une grande pensée*** " [116] disait-il. Cette singularité interprétative du sens des choses permet à l'homme pensant et agissant d'assumer son engagement dans l'Etre, devenu une tâche. Cette vision est typiquement grecque. Qualifiée jusqu'alors d'écologie d'un savoir précis, la pensée grecque a été transmise aussi dans le monde arabe de la période dite du paganisme. Ainsi on peut donc soutenir l'idée de l'inspiration qui consiste à dire que le signe n'hérite jamais du signe, mais c'est le contraire qui se produit, à savoir que la pensée hérite à la fois de la pensée et du signe.

L'analogie qui se dissimule des propos de Heidegger, entre le soleil et le grand homme, se situe au niveau de l'éblouissement de la pensée. Pour construire cette analogie, on dira que la lumière et la chaleur sont au soleil, ce que la pensée et l'idée sont à l'esprit et à la raison. Le rapport est un rapport d'éblouissement et de rayonnement lumineux. Tel devrait être (aux yeux de Nietzsche et de Heidegger) le vrai langage de l'acte du bien penser.

Le soleil de la création et la mise en forme de situations factices, ne repose pas sur sa création et son action permanente dans l'univers. Car – comme Heidegger le pense fort bien – si l'on tente de lui rajouter quelque chose qui viendra de l'extérieur d'elle-même : de la terre, alors on n'y arrivera pas, cela serait sans aucun intérêt. Voilà la raison pour laquelle nous avons déjà qualifié Heidegger de philosophe de l'effacement, parce que d'une part, le soleil n'est pas à la portée de l'homme c'est-à-dire qu'on ne peut pas s'en approcher, et d'autre part on ne peut rien lui rajouter car il est autonome dans sa perfection absolue. Il ne s'agit donc pas de créer et d'inventer ou d'imaginer des idées, mais il s'agit en réalité d'ordonner les idées préexistantes en système cohérent et conséquent. Cela étant l'enseignement que Nietzsche pense retenir du DEMOCRITEA en disant : ***" Démocrite n'est pas un créateur d'idées, mais celui qui les ordonne en système*** " [117] . Cela signifie (à travers l'exemple heideggerien avancé dans le passage précédent) que l'acte du bien penser doit être inscrit dans une optique de la fidélité à cet invariant fonctionnel qu'est " L'IL y a du DA ". Si le soleil comme chose en soi est insaisissable, alors il en va de même pour le fondement de la pensée qu'est le patrimoine, qui est dans la plupart des cas, une chose tout à fait inaccessible.

La formulation : " admirons plus tôt notre égoïsme ! ", qui fût celle de Nietzsche signifie la mise en valeur de la subjectivité, qui, elle seule peut définir ce qui est au-delà de l'objectivité. Mais qu'en est-il du sens de la subjectivité et de son égoïsme ? Nietzsche nous livre la réponse dans un passage où il souligne : ***" Depuis qu'existe une critique de la connaissance, quiconque n'aborde pas l'histoire en étant dépourvu de toute formation philosophique doit savoir qu'on doit distinguer entre les choses telles qu'elles sont en soi et les choses telles qu'elles nous apparaissent, que nous ne pouvons parvenir à elle que par la médiation de notre conscience. Là réside la grande différence entre la façon purement empirique et la façon purement critique de considérer les choses, et la seconde entend si peu poser à la place de ce qui est***

[116] *Ducat (Ph.), Op. Cit.*

[117] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

objectif quelque chose de seulement objectif, qu'il lui importe bien plutôt de ne rien prendre de ce qui est seulement de nature subjective pour la pure objectivité de la chose d'un oeil perspicace en prenant en vue le fondement de son être **"** [118] .

On retrouve à travers ce passage l'argumentation du distinguo exposée tardivement par Heidegger. Nietzsche l'évoque uniquement pour nous inciter à cultiver l'exception, de cette chose en soi, insaisissable et inaccessible dont " ***le Medium que doit traverser le regard de l'historien, ce sont ses propres représentations (celles de son époque également) et celles de ses sources*** ". [119] . Telle est la définition adéquate de la liberté humaine dans son ouverture aux choses et à la vie.

L'argument du distinguo qui ressort aussi bien des écrits nietzschéen que de ceux de Heidegger a pour but l'émergence des différences pour mettre en valeur les singularités des exceptions singulières. A travers cette argumentation, Nietzsche va s'opposer aussi au lieu commun et au travail d'équipe tout en pensant que les oeuvres authentiques sont celles sur lesquelles UN a travaillé. Si l'ironie : " ***Bien ne signifie pas Bien dans la bouche du voisin.....*** ", [120] marque la différence, alors l'égoïsme ainsi que la singularité ne connaissent que le semblable, pas même le ressemblant. Le sens de cette singularité est toujours rapporté au clair-précis.

A ce même sujet du passage du ressemblant au clair-précis, Averroès a laissé penser que " ***le phonème ou le syntagme – en tant que ressemblant sous les effets de la polysémisation -; doit être reconnu sous – le principe de la monosémisation – comme claire et précis*** " [121] . La ressemblance n'est de ce fait qu'un leurre. Mais d'où nous vient-elle ? Pour répondre, on dira qu'elle nous provient de ce que nous avons reçu dès notre enfance. Si l'égoïsme, le vivre dans le risque gratuit et dans le courir dangereusement des aventures, sont des spécificités propres à la pensée occidentale depuis son origine grecque, alors cela n'est pas toujours vrai puisque d'autre pensée dans leurs ouvertures aux choses ont suivies le même procédé pour arraisonner la nature des choses. En effet, nous avons déjà mentionné que l'écart entre l'écologie du savoir grec et l'écologie du savoir arabe de la période dite du paganisme n'est pas significatif, puisque l'accord et la similitude entre les deux milieux portaient sur cette extase de la pensée devant les choses qu'elle aperçoit.

Les poètes arabe de la période dite du paganisme, furent extasiés par tout ce qui se meut dans le cosmos aussi bien pendant la nuit que pendant le jour. Le concept de la transposition didactique n'a pas été explicitement prononcé, mais on peut laisser entendre qu'il fut une simple pratique arbitraire puisant son fondement dans le hasard, dans l'acte du : se jeter à travers champs. Car à cette époque, l'École puisait son sens dans la

[118] *Ibid. p : 33 & 34*

[119] *Ducat (Ph.), Op. Cit. p : 33 & 34.*

[120] *IPANDI (J C.), Op. Cit.*

[121] *Libera (A.) , Averroès Discours décisif . Traduction et note de Marc Geoffroy. Introduction d'Alain de Libera. Edit. G. Flammarion. Paris. 1996.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

dispute à ciel ouvert, des différentes notions. Cette situation sera prolongée jusqu'au Moyen Age, là où Maïmonide, Averroès et Th. d'Aquin, vont prolonger le sens de la transposition didactique en tant que pratique de l'extension de la connaissance du divin. Ainsi, si le sens de la transposition didactique est aujourd'hui soutenu, prononcé, proclamé par des théoriciens ou par des praticiens, il n'empêche qu'il perd son bonne intention, son action droite qui devrait être celle de la pratique réflexive. Lorsque certains comme Hubert Hannoun parle de la crise de l'éducation depuis quelques décades, une crise qui témoigne d'un manque cruel en éducation, d'une synthèse possible entre le lien affectif et le lien intellectuel, il voulait par là faire allusion à ce manque du contacter, à ce manque d'ouverture aux autres cultures, et aux autres apprenants. On veut dire par là, que ceux qui pensent la transposition didactique n'en font pas davantage. Mais cela n'est pas une critique à leur rencontre, c'est au contraire grâce à leurs actions spéculatives sur les savoirs et sur leurs genèses, que la pratique didactique continue à avoir un sens.

Comme on vient de le remarquer, à cette période de l'histoire de la pensée dite du paganisme, un nouveau type de poésie tribale s'est développé. Chaque tribu avait en effet son propre poète qui la défendait, qui la mobilisait à mener à bien les combats guerriers. En plus de la naissance d'un nouvel marché de l'art poétique qu'on peut évoquer avec les deux poètes Aljarir et AlfarazdaK, [122] qui l'un comme l'autre cherchait à attirer envers lui le plus grand nombre d'auditoire possible du marché d'OuKad, il y avait des conflits guerriers sanglants entre les différentes tribus. Ainsi on peut donc soutenir l'idée de la transposition didactique du geste poétique et rhétorique comme étant la résultante d'une nécessité d'ordre pratique et violente à savoir l'extension du pouvoir des injustices aussi bien dans la société grecque que dans la société arabe de la période du paganisme. Ces deux milieux témoignaient en fait de la loi du plus fort, des pires formes des injustes que Socrate (pour la pensée grecque) a cherché à combattre tout en critiquant la Démocratie athénienne. Dans cette perspective on peut laisser entendre que la transposition didactique de l'idée du mal fut légitimée par des contraintes d'ordre sociales, puisque dans l'absence des Lois civiles, démocratiques et humaines, le seul moyen pour survivre à la dureté de la vie, pour vivre la vie et la dominer, fut l'idée du combat.

Dans l'optique du Gorgias, ce même combat dont il est question précédemment, ne doit pas dégénérer. Il doit être dirigé contre nos propres ennemis, et si par malheur le cas inverse se produira, cela n'est (dans l'optique du Gorgias de Platon) n'est ni la cause de la rhétorique, ni celle de ses maîtres à enseigne, elle est au contraire la conséquence d'un mauvais usage qu'on en fait. Sur ce point précis, le Gorgias de Platon, est proche de la conception de Socrate, puisque ce dernier (dans ses entretiens dialectiques) ne cherchait ni à avoir raison, ni à avoir de la victoire par tous les moyens. Il cherchait la bienveillance

[122] *Aljarir, AlfarazdaK et AlaKhtal, sont trois poètes célèbres du règne de la dynastie des Omeyyade (Amaouines) dont les califes arabes régnaient à Damas de 661 à 750. Détrônée par les Abassides , elle alla fonder le califat de Courdou de 756 à 1031. De la poésie d'AlfarazdaK, un visiteur du souK OuKad disait que celui-ci "sculptait le rochet" pour en sortir des formes vivantes. La poésie d'AlfarazdaK est marquée par la raillerie, la satire et l'orgueil puisque ce fut un pamphlet. Ce poète est mort en 738. Pour plus d'information sur les manières poétiques de la transposition de certaines valeurs incarnant son engagement poétique voir l'édition arabe du "Al aKhani" (les chansons) de BoulaK vol 8 pp : 186 à 197. In littérature arabe (al adab al arabi) de Karl BroKelman Vol 1, pp : 209 à 214. Quant au poète : Aljarir, on disait de lui qu'il "puisait infiniment dans l'eau de mer", sa poésie fut marquée par des louages panégyriques. Il est mort en 728. Voir Karl BroKelman, Ibid vol 1 pp : 215 à 219.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

mutuelle des interlocuteurs, la probité de l'entretien et la volonté de vérité. Car Socrate ne faisait en effet que de séduire et d'échapper à la séduction non pas de la séduction. A vrai dire il transmet en interrogeant et en questionnant le déjà-là.

Dans le sillage de la transposition didactique de l'action poétique on peut laisser penser que, le geste poétique arabe, n'a pas totalement cultivé l'exception grecque. En effet, le mal fut un mal total aussi bien à l'encontre des tributs arabe qu'à l'encontre de la propre personnalité du Moi arabe de l'époque. On doit dans cette même perspective rappeler que pendant la période historique de la pensée arabe dite du paganisme, les pères entraient leurs propres fillettes sous peine de vivre la misère et la pauvreté. L'ordre fût fondé en fait sur un certain désordre. A vrai dire, on ne sait pas si l'on pourrait soutenir l'argument coranique qui décrivit les sociétés arabes de la période du paganisme en leurs interdisant ce genre de pratique qui fut (si l'on en croît le verset coranique) à cause de la pauvreté qui animait le sentiment et l'esprit des parents qui décidèrent d'enterrer vivantes leurs fillettes. Cette raison économique ne saurait pas convaincante, puisque l'histoire rapporte que cette pratique d'enterrer les filles ne fut pas le sort des garçons ! On peut se demander : ce geste inhumain fût-il typiquement grec ? A lire l'histoire de la pensée grecque, on peut répondre négativement, et ce tout en affirmant l'illégitimité de la transposition didactique de la pratique du mal sous cette forme précise, qui en réalité ne fut pas typiquement grecque. D'ailleurs si l'on en croit la position de Gorgias **,** celui-ci en tant que personnage s'opposa à la pratique de l'idée du mal à l'encore de sa propre famille et de ses amis.

Comme on peut le constater, la fausse idée qui est la pire des maux, dont parlait déjà Socrate fut vécue à l'époque du paganisme par la société arabe. Mais cette description qu'imputa le Coran à ces sociétés, est une description qui était loin de la réalité de l'époque où l'extension du pouvoir physique de la connaissance poétique et dialectique ont connu une apogée. La question qui reste posée dans cette perspective est celle de savoir si l'Islam (comme Loi contribuant à débarrasser les tribus arabes des différentes pratiques inhumaines), peut être considéré – dans son geste d'interdiction d'enterrement des fillettes – comme étant un geste socratique nouveau. Car Socrate lui-même à la fin de son dialogue avec Gorgias avait laissé entendre que la pire des formes des maux est due à une fausse idée. C'est ainsi qu'il a avancé : " ***Parce que à mon sens aucun mal n'est plus grave pour l'homme que se faire une fausse idée des questions dont nous parlons en ce moment*** " [123] . Et parmi les questions dont il s'agissait, il y avait celle de voir régner les pires formes des injustices de la Démocratie athénienne, là où la Loi du plus fort l'emportait sur celle du plus faible.

Pour opter à un à bon usage de la rhétorique, seule à nos yeux, la mise en forme de la synthèse des propos de Socrate et de Gorgias, peut accomplir cette finalité. Cet idéal synthétique, repose sur la taxonomisation des états de justice et d'injustice, une démarche qui puise son sens dans la formulation et la reformulation des contenus à la fois justes et injustes. Dire la justice en d'énonçant les injustices par l'emploi de divers langages, est en soi un acte qui permettra enfin aux auditoires-apprenants de se former tout en s'informant. L'absence de l'emploi de procédés rhétoriques en éducation et en

[123] *Platon Le Gorgias op cit.*

pédagogie, rend en fait l'action didactique insaisissable, intransmissible et incompréhensible. Aristote avait déjà laissé entendre qu'en éducation on ne peut en aucun cas penser sans images. Mais l'image nous dit-on aujourd'hui avec M. Tardy, est un luxe doublement condamnable. La légitimation de l'apprentissage par l'image présuppose sa taxonomisation afin d'établir ce qui est image significative, appréciable de ce qui ne l'est pas.

L'élargissement des possibilités techniques de la modernité ne doit pas être une raison pour oublier ou marginaliser la méthode de l'accompagnement. Car notre médecine en en a besoin actuellement, puisqu'elle a du mal à remédier aux problèmes des psychogènes (les maladies à caractère de pathologie mentale). La réflexion sur la mise en place d'une philosophie de la médecine, d'une psychosociologie médicale, peut tenir la place d'un sérieux débat pour enfin répondre clairement à la question : qu'appelle t-on tomber malade ? Dans l'espoir d'y répondre indirectement, tenons à mentionner l'intérêt éducatif et pédagogique de cette relation de l'ouverture.

Lorsque par exemple J. Houssaye annonce que " ***l'École est malade et qu'elle nous rend malade*** " [124] par l'extension du pouvoir pathologique qu'elle comporte, il veut par là-même mettre l'accent sur l'absence d'ouverture d'altérité radicale (une ouverture explicative qui ne laisse rien sous silence) à l'égard de tous les processus complexes qui engendrent ces différentes pathologies, dont parlait déjà Platon. En effet les reproches aux apprenants ne manquent pas : on dit qu'ils pratiquent la violence à l'Ecole, qu'ils y contribuent à la misère de l'enseignement. Or on oubli que l'enseignement de la misère est celui qui ne reconnaît pas l'École en tant que système social faisant partie d'un autre système social qui est global, et qui est lui-même envahi par ce désert misérable dont parlait déjà Nietzsche. Par conséquent, le problème de la transposition didactique devient le problème de l'information d'un grand public large pour remédier à la pathologie de l'École et de la formation. C'est ainsi que la nécessité de la vulgarisation scientifique s'impose via la communication simplifiée par l'emploi des procédés argumentatifs et rhétoriques.

L'intérêt du dialogue que Platon rapporte entre Socrate et Gorgias, porte sur cette incitation à la parole. A vrai dire, pour dissiper les maux de la société, il faut toujours en parler, il faut les mettre à nu sans craindre n'importe quel pouvoir. Car le pouvoir en lui-même, n'appartient à personne – d'autant plus – qu'il est l'oeuvre des groupes et des communautés, et non pas l'oeuvre d'individus agissant à leur guise. La vraie liberté est celle de prendre la parole, celle de se retourner contre les limites. Car nous dit-on " ***la liberté déborde le cadre*** " [125] , qu'elle " ***dépasse toute limite assignée*** " [126] . La Démocratie athénienne que subissait Platon, était celle du rejet de toutes autres formes d'organisations politiques possibles. Elle s'explique à partir de l'initiative de Platon lui-même qui a expulsé les poètes de la Cité dite parfaite, qui a aussi critiqué les rhéteurs,

[124] *Houssaye (J;), Le triangle pédagogique op cit.*

[125] *Sartre (J.P.), L'Etre et le Néant essaie d'ontologie phénoménologique Edit. Gallimard, 1943.*

[126] *Kant (E.), Critique de la raison pure . op cit, p : 265.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

tout en préférant (par l'extension du pouvoir des Lois), faire régner l'ordre. Platon à travers ce geste s'est opposé à l'action des individus, des hommes d'exception et de proie, des hommes qui se retournent contre l'ordre établi, contre le pouvoir qui vient de toute part et qui est l'oeuvre d'un groupe organisé.

Le fait de parler pour toucher les âmes et les désirs des autres, est une technique qui utilise l'apostrophe comme figure de pensée, une figure qui fait parler les personnes de leur désir. Rousseau dans : OH Hommes soyez humain ! a pensé faire parler tous les hommes en les incitant à une prise de conscience du sens de l'homme dans son universalité. Cette technique en faisant parler les Hommes, absents pour sensibiliser les présents en vue de les mobiliser, porte en elle-même un risque que Nietzsche à déjà pointé à travers l'attitude critique de l'homme face à son histoire. Celle-ci disait-il, repose sur la peur de voir les morts enterrer les vivants.

Il existe une autre technique qui fait parler la vie des choses et des objets. Elle est celle qui use de la prosopopée en tant que figure de pensée. Elle fait parler ce qui ne parle pas. Lamartine dans : Oh, Lac! Rochers muets!... [127] en est un exemple significatif. On peut même citer le cas de la prosopopée socratique à savoir la personnification des Lois d'Athènes. Socrate en effet, pour se moquer de la fausse intelligence humaine, et pour marquer à son égard une certaine ironie, un recul, il faisait parler ces mêmes Lois pour marquer leur innocence, pour qu'elles viennent à son secours, mais aussi pour impressionner ses juges et enfin pour que ces lois puissent témoigner de sa mort.

Selon cette analyse, on peut laisser penser que l'extension de la formation des pouvoirs de la science et des cultures, ne trouve pas son sens dans une société d'asphyxiante culture. Le pouvoir de l'émancipation, réside dans une société libérée de la barbarie de sa propre culture : de l'enfermement sur elle-même. Car l'art ne peut exister dans une société où la monotonie se révèle suite à des actions de jouissances artistiques : situation où l'on jouit toujours du même.

Comme on peut le constater, la transposition didactique en tant qu'action de transmission, de transfert, et d'enseignement, fût connue dans l'Antiquité sous l'idée du slogan : “ enseignement de la Vertu d'abord ! ”. Nous proposons de continuer à exposer le sens de ce concept à travers les grands courants philosophiques, et ce pour mieux comprendre les raisons de ses changements à travers le temps. Cependant, on doit passer à une autre lecture de ce même concept à savoir celle d'Aristote, une lecture qui est opposée à celle de Platon. Pour ce faire, on doit résumer le procédé platonicien pour mieux comprendre son impact sur la pensée éducative et pédagogique de la pensée moderne et contemporaine.

La politique éducative de Platon, fait partie intégrante de son projet global à savoir la mise en forme adéquate d'un régime de la Cité et son organisation conçus pour la politique. L'important dans cette esquisse d'organisation avancée et mise en forme par Platon, est la purification de l'âme qui est une résultante du dressage et de la sélection, une technique que Platon s'est tracé pour mettre en place une belle organisation de la Cité, d'un "État en tant qu'oeuvre d'art". Car la beauté de la Cité chez Platon ne relève pas de l'art. Dans cette situation voulue et recherchée par Platon, l'enseignement fût centré

[127] *Repris et commenté par Reboul (O.), in : La Rhétorique Coll; Que sais-je ? P U F 1986, p : 36.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sur la pratique, sur la recherche de l'équilibre et de la conséquence, des sentiments qui aux yeux de Platon offrent une harmonie à l'âme. Ce constat ressort de ce que Platon pensait de la noble nature de la musique. Celle-ci doit à ses yeux, jouer un rôle dans l'éducation. C'est ainsi qu'il souligne : " la bonne harmonie et le bon rythme sont l'expression " où " s'allient le bon et le beau " [128] . Et il ajoute tout en expliquant : " ***Si la musique est la partie maîtresse de l'éducation, n'est ce pas parce que le rythme et l'harmonie sont particulièrement propres à pénétrer dans l'âme et à la toucher fortement***. " [129]

Pour que cette harmonie soit durable et inébranlable, il faut – si l'on en croît Platon – se fier à des Lois,. C'est-à-dire qu'il faut programmer l'apprentissage et l'enseignement. Au programme, est lié enfin de compte l'autorité. C'est d'ailleurs ce que pense Platon en faisant parler un absent : Damon, le pythagoricien d'Athènes, un musicien contemporain de Socrate qui semble – comme le pense Gilbert Romeyer Dherbey – " avoir été le théoricien le plus systématique des pouvoirs de l'harmonie sur le comportement moral " [130] . Puisque le rôle (harmonie des rythmes), qu'assignait Platon à la musique, est d'agir sur le caractère et sur les âmes en vue de modifier les caractères, alors, on comprend mieux maintenant la raison de sa dimension politique qui se révèle dans l'interdiction du changement des modes musicaux, et des modes d'organisations de la Cité dite parfaite. D'où le conservatisme politique de Platon qui, éclate dans cette phrase célèbre de la République : " ***Jamais on ne porte atteinte aux formes de la musique sans ébranler les plus grandes lois des cités, comme dit Damon*** " [131] .

Au niveau du transfert des savoirs et des connaissances, ces propos sont intéressants. Ils expriment mieux le sens de la technique de la transposition didactique, en terme de convention et de programmation. L'organisation de la vie éducative et de la vie politique étaient des approches dont Platon se souciait. Pour lui, le Moi, en tant qu'âme, est une composante de l'homme, qui ne doit pas rester inactive. Car la connaissance de la vie présuppose une action sur celle-ci. Et pour reconnaître cette vie, il faut d'abord reconnaître des valeurs déjà connues, comme des toujours-déjà, ayant des effets dans le déjà-là. Kant pensera plus tard que le problème de l'éducation est un problème d'intelligence. Il est à vrai dire celui de " la Gesinnung " [132] : de la disposition morale fondamentale, qui permet à tout instant à l'homme d'agir en fonction de la spontanéité de ses représentations.

[128] *Gilbert Romayer Dherbey in Éducation et philosophie .Ecrits en l'honneur d'Olivier Reboul, article intitulé : la noble nature de la musique. op cit p : 71 à 84.*

[129] *Ibid.*

[130] *Ibid.*

[131] *Ibid.*

[132] *Ce mot est allemand, il est repris par Anne-Marie Rovillo, pour designer ce qui est commun et propre à tous les êtres commun. Ce commun universel est pensé par cet auteur en terme de "disposition morale fondamentale". Voir: Anne-Marie Roviello : L'institution Kantienne de la liberté Edit. OUSIA. 1984.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Dans cette perspective aussi bien platonicienne que Kantienne, qui met en évidence les représentations en tant qu'idées projetées et présentées dans le monde sensible, on peut laisser penser que l'acte d'apprendre et le métier d'enseigner sont médiatisés par ce que Ph. Meirieu appelle " l'ordre de l'éthique ", un lieu susceptible d'être reconnu, arraisonné et partagé : " ***Où l'on découvre que ce qui est fondateur dans le métier d'apprendre est de l'ordre de l'éthique*** " [133] , dit-il. Ces conceptions sont celles de l'ouverture aux choses de l'âme, de l'éthique et de l'intelligence. Elles renforcent la possibilité de la compréhension de la vie, en vue de la dominer tout en agissant sur elle, et contre les opinions admises de ceux qui la subissent. Dans la vision platonicienne ce n'est donc pas le : quand dire c'est faire qui détermine l'agir humain, mais c'est au contraire le : quand faire c'est dire, qui est susceptible d'en discerner le sens. En effet, le Quand faire c'est dire, signifie, qu'on doit ramener toutes les valeurs de la vie que possède l'âme à celle de l'âme elle-même. Mais qu'en est-il de la pratique ? Que vaut la politique éducative dans l'absence d'une action effective ? Platon répond à travers l'organisation de la vie politique par une révision de la vie empirique en vue d'une organisation de la vie politique. Cela ne peut s'accomplir qu'à partir d'une organisation dont les traits spécifiques surgissent de ses conceptions de la République, qu'il a voulu pour la Cité en tant qu'oeuvre d'art. Cette manière suppose de revoir l'ouverture sur la vie des choses : de se situer en continuité avec les sujets comme étant des choses, non pas parmi les choses, mais bien des choses à part. Gassendi pensera que " l'homme (sa pensée) est une chose pensante " [134] .

Cette approche tente de mettre l'accent sur les conditions, sur l'état social et les besoins des sujets pensants. Une pareille recherche engage des moyens pour pouvoir agir. Ceux-ci ne peuvent en aucun cas être déduits de la vie en nous situant en continuité avec elle, mais au contraire, induits dans celle-ci, par la suite d'une compréhension du vouloir de l'âme, par la suite d'une mise en forme des plus hauts principes du Moi, de l'âme au sens psychologique et empirique du terme.

Cette conception platonicienne a préparée à une psychologie fondée sur l'analyse du Moi, qu'on retrouvera dans les idées de la psychanalyse chez Freud, mais aussi dans la littérature de la psychologie expérimentale. Pour Platon comme pour Freud, l'expérience de soi peut en effet discerner le sens de la vie. Dans ce cas, le patrimoine est un héritage qui anime la nostalgie des désirs des masses à la fois conscientes et inconscientes. Mais cette expérience de soi à elle seule ne suffit pas pour comprendre le sens de la vie. Si pour Freud l'expérience de soi agit sur la conscience des individus, il n'en va pas de même pour Platon, qui a pensé que l'âme, le Moi, l'expérience de soi, doivent agir sur quelque chose d'autre à savoir, le corps.

C'est sur ce point là que nous voulons insister, car il est important au niveau éducatif. En effet, l'enseignant qui "sème la semence" : qui enseigne en vue de faire saigner et de se retourner contre l'ordre établi, ou encore qui tente de remédier aux blessures pour venir en aide à l'ordre établi, n'agit pas (pour la réalisation de cette tâche) , sur des choses abstraites ou factices. Il agit au contraire sur des corps. En traduisant ceci en terme d'éducation, on dira que le maître doit agir non pas sur l'intériorité des consciences

[133] *Meirieu (Ph.), Op cit.*

mais sur l'extériorité des actions : sur le comportement intellectuel de la conscience et sur la vie des objets de la conscience. Car – comme nous l'avons déjà fait remarquer avec Gassendi dans sa critique dirigée à l'encontre de Descartes – la pensée est une chose pensante. Même Kant a donné une importance à ce qu'il appelait : " l'éducation du Corps " à ce qu'il baptisait : " le monde sensible " ou encore " le monde du Factum [135] " qui veut dire " fait de la raison " qu'incarne le pôle des impressions sensibles. Cela est une manière de renverser la relation de connexion nécessaire entre l'esprit et le corps dont témoigne le conte arabe : " L'esprit sain dans le corps sain ", qui fût populaire et célèbre. Ce enversement est aussi en vue d'admettre la sacralisation du corps comme étant factice et porteur de sens incommensurables.

L'intérêt que Platon et Aristote portèrent aux corps, a trouvé ses échos chez Kant, Nietzsche, Heidegger et même chez François Dagognet et Philippe Meirieu. Les conceptions de ces auteurs convergent quant à la primauté du corps sur l'esprit. Ce sont des conceptions qui laissent le débat ouvert en ce qui concerne l'essence de la nature. Pourra t-elle par exemple nous donner un modèle de vie ? Avant de chercher à illustrer la réponse à cette question, on doit d'abord faire remarquer que certains chercheurs, vont

[134] *Les termes : sujet et objet, en transposition didactique ne doivent pas être pris au sens littéral du terme. Dans la philosophie de la connaissance de Kant par exemple, le sujet ne désigne pas un sujet connaissant, ni l'objet en tant qu'il est connu. " On dit beaucoup quand à l'objet " disait Kant. (Cf : Critique de la raison pratique Ibid. p : 60 à 69. Surtout les pages 59 & 60 du chapitre II intitulé : Des concepts d'un objet de la raison pure pratique. En réalité lorsqu'un sujet dispose d'une intention, d'une idée, cela ne signifie pas un dire de l'idée mais en réalité un faire de celle-ci. Il vrai que lorsqu'on dit : " "Tiens j'ai une idée à vous soumettre " ! cela signifie en général une action. Car l'idée m'oriente vers une activité, vers un projet, vers une proposition. Elle est celle du : "je pense donc je suis" de Descartes. Mais on sait qu'avec Gassendi le "Cogito Ergo Sum"s'est transformé en la possibilité qu'à la pensée humaine en tant que "chose pensante". Descartes aurait simplement dit : "Je suis pensée!". Il en va de même pour Kant, pour qui le projet de l'idée vise quelque chose, et ce qu'il vise c'est sa propre fin, son but et son objet. En ce qui concerne le sujet on en dit trop peu. On doit comprendre le sens du "sujet" comme celui du "subjectum" scolastique : que le sujetdonne un contenu une matière qui incorpore l'idée. En transposition didactique cela nous aide à comprendre le sens problématique de la formulation : humanisation de la connaissance qui est la nôtre. Gassendi (P), affirme bien dans l'article 2 de contre Méditation I, que la pensée est une chose pensante : elle est condamnée à varier ses jugements en fonction de situations réelles. Ces jugements doivent être pour l'esprit une satisfaction, pas intéressée, mais désintéressée. Ils doivent contribuer à une autonomie mais pas à une autosuffisance. " Il est faux – disait Gassendi – de supposer que l'on puisse se défaire de tout préjugé, et en suite se trouver en possession de principes entièrement certains et évidents ". L'argument qu'avance ici Gassendi pour expliquer que la pensée est une chose pensante, est un argument typiquement aristotélicien. Il est celui de "l'Enthymème" (Enthyméma). Ce dernier est un syllogisme dialectique possédant une forme déductive. Gassendi l'emploi pour attirer notre attention à des propositions qui ne sont pas nécessaires – comme l'est un théorème – , ni arbitraires non plus. Il l'emploi simplement pour affirmer des propositions vraisemblables. C'est-à-dire qui se vérifient le plus souvent (épi to poly), qui sont donc hautement probables. C'est ainsi qu'il construit cette argumentation en la discutons : " Celui qui se libère de tout préjugé ne tire plus de conclusion de principes obscurs ou incertains, mais de principes très évidents et très assurés ". (Cf : Gassendi (P) Question Métaphysica..1664, Contre Méditation, 1 à 2. Surtout l'article 2 de contre Méditation I. Gassendi reprend ici l'argumentation Cartésienne pour contre argumenter. En effet, il utilise une argumentation de rétorsion et d'autophagie pour montrer à Descartes que dans le cas de la majeur comme dans celui de la mineur : – de l'enthymème d'en haut – les choses qu'il souhaite et qu'il tente de démontrer "paraissent impossibles". (Cf : Gassendi (P) Ibid. p : 36 279b).*

[135] *Kant (E.) , Théorie et pratique droit de Mentir. Edit J. Vrin. 1972 p : 39.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

dans leurs études jusqu'au fait d'affirmer que les végétaux aiment et détestent de la même manière que l'homme. Certains végétaux – si l'on en croît certaines études – , pratiquent le suicide l'ors de l'échec d'un amour. Les sentiments de densités et de passions puisent aussi leurs sens dans la nature végétative, dans la métamorphose des plantes au sujet de laquelle Goethe s'impressionna de voir l'autre ressortir du même. Certaines études par exemple affirment qu'entre l'olivier et la vigne, il existe des relations passionnelles. En tout cas, cela n'est rien d'autre que des hypothèses à caractère scientifique, hypothèses que les chercheurs avancent tout en se basant sur des comparaisons des constituantes physico-chimiques des fruits des différentes plantes. Mais l'analogie avec l'être humain, peut être réfutée car comparaison n'est pas toujours raison. L'homme n'agit pas de la même manière que les plantes peuvent le faire, car celui-ci peut en effet symboliser ses passions d'amour ou d'agressivité. En tout cas bien que chacun de ces penseurs puisse avoir sa propre manière de penser le transfert et la transposition didactique des savoirs par le biais des corps, il n'empêche qu'ils ont quelque chose en commun. D'abord, ils sont fidèles à l'invariant fonctionnel de la pensée dont ils témoignent, à savoir la pensée occidentale, qui est une pensée du : ou bien ou bien. Celle-ci est à vrai dire, le lieu de provenance de leurs conceptions. Ensuite ces auteurs que nous venons de mentionner d'en haut, font du corps une composante de l'âme et non l'inverse.

Bien que le corps soit pour Platon un tombeau, il n'empêche que l'âme ne peut se reconnaître en tant que telle que si elle rentre en relation factice avec celui-ci. Cela signifie enfin de compte que l'âme prise indépendamment du corps est dépourvue du sens. Cette idée sera développée par Aristote. Mais elle est d'origine platonicienne. Cela explique la conséquence et la cohérence de cette même pensée occidentale. Car elle est fidèle au principe de base de son fondement, à savoir le corporel, et la perfection factice de l'homme. A partir de là, on peut penser que les incorporels n'ont de sens qu'en relation factice avec les corporels, et que la vérité, la chose de l'homme la plus recherchée, est en relation de connexion nécessaire avec les choses que l'homme tente aussi bien de mettre en forme que d'expliquer. L'homme pense dans les signes et avec les signes. Il est un interprétant de symboles, d'états et de processus.

L'extension du pouvoir physique des connaissances n'a de sens que si celles-ci sont vécues. Cela étant l'invariant fonctionnel aussi bien pour Platon que pour Aristote. Pour s'en expliquer nous avons tenu à exposer le point de vue du philosophe Al Farabi qui met les deux maîtres (Platon et Aristote) de la Cité grecque, sur la même ligne de pensée. Cet exposé nous permettra de comprendre la place de l'homme en tant qu'être pensant, en tant qu'être ouvert d'une manière permanente à l'éducation et à la formation, une ouverture qui témoigne de l'extension de ses pouvoirs cognitifs.

Le commencement d'Al Farabi dans son Aristote, débute par un exposé sur : l'accord et le désaccord entre Aristote et Platon [136] . Ce constat est tout à fait étonnant. D'abord pour un philosophe Occidental d'aujourd'hui, cette conciliation forcée peut choquer. Elle peut même être considérée comme un non sens à cause justement de l'opposition des deux systèmes philosophiques dont témoigne d'ailleurs la fresque de Raphaël de l'École d'Athènes. Cette fresque se trouvant dans un appartement pontifical, nous présente en effet cette opposition à travers une image où Platon lève le doigt en montrant le ciel en

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

haut, quant à Aristote, il dirige le geste avec sa main tendue en signe de cinq, en signe de bravo vers la terre et le sol. Il y a là une transposition didactique du sens à travers une image qu'on peut désormais qualifier de didactique. En effet, Platon voulait nous faire comprendre que le corps bien qu'il soit factice, est un tombeau ; alors qu'Aristote au contraire, voulait nous inciter à apprendre à bien penser tout en nous dirigeant vers le pratique, vers ce qu'il faut nommer : l'extension du pouvoir physique, qui, lui, est une occasion privilégiée pour l'extension du pouvoir cognitif.

Notre étonnement qui surgit de la conciliation des deux sages (Platon et Aistote) voulue par Al Farabi est significatif pour le sens de la transposition didactique du philosopher. Pour Al Farabi, Platon et Aristote sont tous les deux en parfait accord sur la perfection de l'homme. Puisque nous sommes dans cette recherche en train d'étudier les procédés rhétoriques comme moyen pour la détermination du statut d'un discours, alors on doit rappeler que la place de la rhétorique d'après Aristote est d'une utilité considérable puisqu'elle reflète d'une part, la réciprocité entre catégories de parole et catégories de langue ; et d'autre part, elle permet de rendre publiquement les jugements pour enfin contribuer à la liberté et à l'émancipation des idées. Voilà la raison pour laquelle Aristote souligne : “ ***La rhétorique est utile, parce que le vrai et le juste ayant une plus grande force naturelle que leurs contraires, si les jugements ne sont pas rendus comme il conviendrait, c'est nécessairement par leur seule faute que les plaideurs ont le dessous. Leur ignorance mérite le blâme, donc*** ” [137] . A partir de là, on voit bien que l'utilité de la rhétorique repose sur quelque chose de typique, qu'elle n'est pas comme chez Platon la conformité à certains dires de la Loi, mais elle est au contraire l'outil pour reconnaître aussi bien le vrai que le juste dans la nature des choses.

Ainsi si les jugements ne sont pas rendus comme il conviendrait, c’est-à-dire tels qu'ils se présentent dans la réalité, dans le vécu des choses, sans chercher à les falsifier comme certains plaideurs y procédaient, alors cela peut renvoyer à la falsification de l'apparence-réalité à laquelle ces mêmes plaideurs tournent le dos et se trouvent par là-même soumis à l'extension du pouvoir de l'ignorance qui les rend – comme dit Aristote

[136] *Voir les articles portant sur la philosophie d'Al Farabi Abou Hamid en ce qui concerne sa conciliation de Platon et d'Aristote. Les commentaires et les analyses sont à deux endroits différents : 1 : Aristote aujourd'hui Etudes réunies sous la direction de M. A. Sinaceur, à l'occasion de 2300èm anniversaire de la mort du philosophe Aristote, édition érès 2 édit 1988 p : 164 à 218. L'important à retenir dans le carde de la transposition didactique du philosopher, est que du point de vue de la théorie de l'émanation d'Al Farabi, il n'y a pas eu d'altération négative de la philosophie grecque puisque si l'on en croit Al Farabi, le maître et le disciple (Platon et Aristote) avaient une même tâche qui ne fut rien que celle de la recherche de la mise en valeur de la perfection humaine. Dire que l'homme est parfait, signifie qu'il est capable d'apprendre, de s'instruire, d'obéir ou de ne pas obéir. Si la philosophie grecque définissait l'homme en terme de tâche, alors il en était de même pour la théosophie (philosophie) islamique, qui l'a mis au centre des responsabilités cosmiques, anthropologiques voire divines. Ainsi le logos parfait, qui est celui de l'homme et le logos agissant qui est dieu sont (si l'on en croit Al Farabi) en relation de connexion nécessaire. Par conséquent la théorie de l'émanation incarne le processus de la manifestation de l'idée de Dieu en l'homme, comme idée du bien. Cela veut dire finalement que le processus éducatif est une sorte d'action d'altérité radicale à l'égard des choses, et que l'idée du bien n'est pas un au-delà de l'être mais elle en deçà de celui-ci. Elle se manifèste dans les choses-factices.*

[137] *2 : Penser avec Aristote ; Préface de Federico Mayor, ouvrage publié avec le concours de l'Unesco Edit érès 1991. p: 187 et suiv. Aristote, Rhétorique, I, 1355, a, b.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

– des hommes du " dessous " [138] , qu'on ne doit ni écouter, ni considérer, mais simplement ignorer. Du point de vue de la transposition didactique, cela peut se traduire par la reconnaissance des vérités que l'enseignant doit dire et prescrire à ses apprenants ne se risque que par la voie de la description. Par conséquent, la définition adéquate de la méthodologie de la transposition didactique serait à partir de là, une démarche qui prescrit tout en décrivant, et qui décrit tout en prescrivant. Cela est possible bien qu'il soit complexe, difficile, et contraignant. Telle est en tous les cas la définition de la didactique en tant qu'activité artistique.

Il est un malaise aux yeux d'Aristote, d'être un homme du dessous, un homme qui ne sait ni parler ni argumenter, un homme qui falsifie les vérités apparentes qui s'imposent d'elles-mêmes. En éducation cette approche aristotélicienne est d'un grand intérêt car le projet éducatif n'est pas celui qui s'astreint à mettre les hommes au dessous, à produire des hommes habités et pour toujours, par l'extension du pouvoir de l'ignorance. L'art de la discussion, et de l'argumentation rationnelle est celui qui émerge de la rhétorique comme forme d'éloquence. Il est aussi celui qui puise son fondement dans ce que J Habermas appelle : l'éthique de la communication. Mais Aristote ne s'arrête pas simplement à ce sens de l'utilité de la rhétorique. Il continue à en mentionner d'autres aspects qui lui sont propre. C'est ainsi qu'il souligne à la suite même des propos précédents : " ***Il y a plus : quand nous posséderions la science la plus exacte, il est certains hommes qu'il ne nous serait pas facile de persuader en puisant notre discours à cette seule source ; le discours selon la science appartient à l'enseignement, et il est impossible de l'employer ici, ou les preuves et les discours (logous) doivent nécessairement en passer par les notions communes (...) De plus , il faut être apte à persuader le contraire de sa thèse (...) non certes pour faire indifféremment les deux choses, car il ne faut rien persuader d'immoral, mais afin de ne pas ignorer comment se posent les questions, et, si un autre argumente contre la justice, d'être à même de le réfuter. (...) En outre, s'il est honteux de ne se pouvoir défendre avec son corps, il serait absurde qu'il n'y eût point de honte à ne pouvoir le faire par la parole, dont l'usage est plus propre à l'homme que celui du corps*** " [139] .

Aristote on le voit revient à travers ce passage sur un point important : celui de l'ouverture sur les manières d'être des sujets. L'enseignement à ses yeux n'a donc de sens que lorsqu'on s'astreint non pas à persuader, mais à convaincre. Aristote laisse entendre pour cette raison que le passage par les notions communes, est nécessaire pour comprendre un type d'enseignement à savoir la manière dont laquelle le sujet se pose des questions à problème. Cela nous renvoie à penser selon Aristote que le statut d'un discours se défini suite à l'intention du public auquel on s'adresse. Dans cette optique, c'est donc le public auquel on s'adresse qui détermine le statut d'un discours, ce n'est pas sa langue. Celle-ci ne défini pas le statut d'un discours, pas même son identité non plus. Car la langue ne définit en aucun cas l'identité, puisqu'elle est un être vivant qui change en permanence. De ce fait, on ne peut en aucun cas chercher à fonder sur la langue une communauté d'intérêt. Mais une question malgré tout reste posée : pourquoi

[138] *Ibid.*

[139] *Ibid.*

Aristote parle t-il de l'usage et de l'utilité de la rhétorique ? Et quel est l'usage typique ou atypique qu'il entend en faire ? La réponse à ces questions ressort des quatre dernières lignes du passage précédent, là où Aristote reste fidèle au sens qu'il voulait pour l'idéal politique de la Cité en tant qu'oeuvre d'art. Cet idéal n'est rien d'autre que le fait de " vivre un certain bien ". Cette réponse montre aussi la fidélité d'Aristote au sens qu'il faisait de l'éducation, comme étant l'enseignement de la vertu, un sens qu'on peut retrouver dans l'Ethique à Nicomaque, là où il est question de la prudence, et non pas de l'usage de la force du corps, pour s'entre-tuer. La vertu éthique souligne Aristote est : " une disposition à agir de façon délibérée, consistant en une médiété relative à nous, laquelle est rationnellement déterminée et comme la déterminerait le phronimos (" l'homme prudent "). [140]

A la prudence dont il est question à travers ce passage, est lié le concept de la transposition didactique qui puise son fondement dans ce que Y. Chevallard appelle : la vigilance épistémologique. Elle est ici définie indirectement en terme de recherche du sens de l'acte de l'énonciation qui, lui, puise son fondement dans la parole. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, Aristote dit clairement que le plus important, le plus vertueux est l'usage non pas de l'extension du pouvoir physique de l'homme (de son corps), mais de son pouvoir cognitif, c'est-à-dire du pouvoir qui fait progresser la parole. Il y a donc ici une dimension propre à la liberté du discours, qui retrouvera plus tard ses échos chez Kant et Hegel, qui, l'un comme l'autre ont pensé que la mise en forme et en mouvement des idées en tant que faits, en tant que projets, sont les seuls moyens pour garantir la liberté, et le développement. Si Kant avait laissé entendre dans son texte Qu'est-ce que les Lumières ? [141] que de la liberté est la mise en forme des idées, alors Hegel l'a reprit sur ce même point précis tout en pensant que la parole est d'abord aux faits. Il serait donc important de chercher à libérer la parole et les fonctions expressives qu'un discours est censé de remplir, au lieu de chercher à libérer le corps, qui, même s'il est factice, il reste malgré tout factice de la non-facticité, qu'il véhicule quelque chose d'incommensurable bien qu'il soit par là-même calculable. Voilà pourquoi les quatre dernières lignes de ce second passage d'Aristote, restent déterminantes pour le sens de la rhétorique comme étant une activité libératrice de l'homme qui doit désormais se défendre avec sa parole au lieu de le faire avec son corps.

Cette même idée sera reprise dans la pensée philosophique arabe. En effet, lorsque Al Farabi emploie l'expression : " opinion ", en parlant de la conciliation des opinions des deux sages : Platon et Aristote, il voulait par là-même réduire l'acte du philosopher à une simple pratique d'opinions, à une simple mise en forme d'une opinion quelconque, comme si la philosophie n'était rien d'autre qu'une pratique d'opinions. Or le sens philosophique de cet emploi est à chercher ailleurs, car du point de vue de la transposition didactique du philosopher, il tente de mettre en évidence le statut de la connaissance. Celle-ci, réside

[140] Ethique à Nicomaque, 1106b 36 a 2. Citation reprise par Peter O Bodunrin, voir l'article intitulé : Observations sur le sens de l'EthiKé Arté dans l'Ethique à Nicomaque d'Aristote, in Penser avec Aristote, Etudes réunies sous la direction de M.A. Sinaceur, Edit érès 1992 p : 546 et Suiv.

[141] Kant (E.), Qu'est-ce que les Lumières ? Textes choisis par Françoise PROUST Traduction par Jean-François Poirier et F. PROUST. Edition G. Flammarion. Paris 1991 pp: 43 à 51.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

t-elle dans l'âme, dans les sens, ou dans d'autres choses ? C'est donc là les questionnements implicites qui ressortent du commentaire d'Al Farabi dans sa tentative – si riche soit-elle – de l'accord qu'il a cherché à établir entre Platon et d'Aristote.

Du point de vue de la philosophie de la connaissance, on peut maintenir avec Al Farabi que même si une opinion peut fort bien être juste, il n'empêche qu'elle ne peut pas – du fait même que c'est une opinion – l'être nécessairement. Il y a donc deux logiques à distinguer : une qui est de l'ordre des possibilités et une autre qui est de l'ordre de la nécessité. L'important, du point de vue de ce philosophe, est donc d'opposer l'opinion à ce qui est évident en soi, à ce qui ne peut ni ne doit être démontré, mais qui doit au contraire être vérifié grâce à la méthode dialectique. A partir de là, on dépasse Platon pour faire valoir le procédé aristotélicien, car pour Aristote la seule tentative pour dépasser l'opinion admise, pour se retourner contre elle, pour l'éprouver tout en l'approuvant, est de procéder à la vérification par le biais de la démonstration. Cette dernière est une méthode fondée sur la validité des choses évidentes en elles-mêmes à partir desquelles on peut parvenir au doute et à la certitude.

Aux yeux d'Al Farabi, l'accord entre Platon et Aristote sur la perfection de l'homme est animé par un désaccord à savoir la possibilité qu'à l'homme pour accéder à la perfection, un désaccord qui touche le point de départ des deux sages. En effet, on peut dire qu'il y a un accord dans le désaccord. Le Platon d'Al Farabi ne considère pas la perfection de l'homme comme chose évidente en soi. Et c'est la raison pour laquelle Al Farabi considère que Platon s'est livré à des recherches sur la perfection de l'homme jusqu'à ce que cette même perfection devienne pour lui chose évidente en soi, qu'elle est à ses yeux une science, un certain mode de vie. C'est pour cette raison que Muhsin Mahdi souligne : “ ***En tout état de cause, même si Al Farabi indique clairement que la conception que se faisait Platon de la perfection de l'homme était devenue évidente pour lui (...) et bien Al Farabi donne à entendre que la seule méthode suffisante pour obtenir la science désirée (laquelle est la plus haute des deux perfections de l'homme) est une méthode autre que dialectique, c'est-à-dire, selon lui, la démonstration conduisant à une certitude, nulle part Al Farabi, n'affirme ni ne suggère dans le Platon, pour ce qui est de la perfection de l'homme dans la pensée de Platon, que celui-ci, tel qu'il le voit, ait, soit atteint lui-même à la certitude par une démonstration, soit essayé de l'expliquer dans ses écrits par une démonstration conduisant à la certitude. (Les termes : “ certitude ” et “ démonstration ” ne figurent pas dans le Platon d'Al Farabi). En fait, Il ne dit même pas que son Platon ait “ expliqué ” sa conception de la perfection de l'homme, il se contente d'indiquer qu'elle est devenue évidente ou aisée à saisir pour Platon*** ”. [142]

Qu’est-ce que cela peut-il signifier ? Il y a ici un sens particulier qu'il faut entendre par la relation de connexion nécessaire entre liberté et nécessité. Ainsi, le sens de la perfection humaine s'impose désormais comme une nécessité implacable à laquelle l'homme ne peut en aucun cas échapper. Kant plus tard parlera d'une causalité libre qui s'opère par simple nature. Cette nature causale détermine ma propre causalité responsable de la connaissance et de la reconnaissance de la facticité des impressions

[142] *Mahdi (M.), in Penser avec Aristote, op cit. p : 187 à 209.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sensibles. En réalité il y a là un mystère propre à l'homme. Marx pensera plus tard ce mystère en faisant allusion d'une manière implicite à cette même perfection humaine, qui se dissimule derrière ses conceptions qu'il faisait de l'imprévu, de la surprise et de l'inédit en l'histoire des hommes. Dans le domaine de l'homme les imprévus (aux yeux de Marx) peuvent toujours et à jamais multiplier les imprévus. C'est là le sens de la perfection de l'homme.

Du point de vue de la transposition didactique, cela est important car, un maître ne sait jamais avec précision ni la manière dont laquelle évolue son apprenant, ni la façon dont il acquiert des connaissances et des savoirs. C'est la raison pour laquelle le maître digne de ce nom se refuse à créer son apprenant à son image. Le maître peut aider son auditoire présumé apprenant à se mettre debout, mais jamais de chercher à lui imposer une direction particulière pour lui prescrire ce qu'il considère comme vérité, sinon, l'enseignement serait réduit à une simple manipulation. Le maître peut montrer à son apprenant ce qu'il doit faire pour atteindre un objectif, mais jamais l'inciter à suivre un but qu'il doit à tous prix atteindre. De ce fait, on peut tous être considéré comme transporteurs – non pas de messages –, mais de technique et de méthode du discours. De ce fait on peut dire que le sens de la perfection humaine repose sur la capacité que possède l'homme à mettre de l'ordre dans sa vie. Car comme les Stoïciens l'ont déjà laissé entendre, il ne peut y avoir de bonheur dans une âme divisée, contradictoire et repliée sur elle-même.

A cet question de la perfection de l'homme vue par Platon et par les Stoïciens, Al Farabi ajoute tout en commentant les idées de Platon quant à ce point précis que celui-ci " avait pour la première fois parait-il inventé les méthodes de la démonstration d'une manière évidente pour lui ", et Al Farabi ajoute aussitôt que : " ***Platon a perçu les méthodes de la démonstration grâce à un don naturel exceptionnel, c'est-à-dire sans avoir posé les règles générales des méthodes de la démonstration en tant qu'art, qui seront élaborées par Aristote*** [143] ".

Cette déclaration de ce philosophe arabe (que l'on a décrit de théosophe), s'inscrit dans le sillage de sa propre conception qu'il se faisait de la perfection humaine, fruit d'un hasard nécessaire. Il pense que dans le domaine de l'éducation de l'homme il y a plus d'inné que d'acquis. Cette conception sera reprise par les progrès de la neuropédagogie, qui pense qu'il existe dans l'organisme de l'être humain un programme génétique responsable aussi bien du retard pédagogique que de la programmation d'un apprentissage précoce de certaines matières. La discussion de ce problème ne relève pas de notre compétence, laissons cela aux biologistes. Mais l'idée qui ressort de ce commentaire des idées de Platon par Al Farabi, renvoie dans le cadre de la transposition didactique du philosopher, à un débat sur le sens de l'inné et de l'acquis dans la conduite humaine. La transposition didactique du sens de l'inné et de l'acquis dans la conduite, nous renvoie automatiquement à chercher la limite de la philosophie aristotélicienne dans son ouverture sur celle de son prédécesseur.

Le problème qui se pose dans cette perspective est celui de savoir si Aristote lui aussi a vraiment réussi la mise en place d'une nouvelle élaboration du sens de la

[143] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

perfection humaine, ou au contraire il est resté comme Platon, prisonnier de ses propres impressions sur les faits. La réponse d'Al Farabi est sans aucun doute du côté du solipsisme aussi bien de Platon que d'Aristote. Autrement dit, pour lui, Aristote est resté aussi prisonnier de ses propres opinions, c'est-à-dire de ce qu'il voyait. Il en va de même pour Platon, pour qui (aux yeux d'Al Farabi), le sens de la perfection de l'homme, fut renvoyé à une tautologie symbolique qu'il a lui-même aperçu tout en se faisant des idées du sens du réel comme dévoilement de la vérité. Cette même idée fût aussi conçue par Aristote. Par conséquent, les choses n'ont de sens qu'en relation avec ce que l'homme leur impose, leur faire dire.

Aristote lui aussi a cherché à imposer un sens à la structure du réel, un sens qui n'était rien d'autre que celui des catégories de langue dans laquelle il pensait. C'est à Emile Benveniste, que l'on doit reconnaître cette affirmation car il a laissé dire : ***" qu'Aristote ne retrouve que les catégories de la langue dans laquelle il pense "*** [144] **.** Cela signifie en fait, qu'Aristote ne faisait que de pratiquer une nouvelle " opinion " qui fût la sienne. Par conséquent ce qu'il voyait, étaient les choses mêmes, pensées à travers des interprétations. Puisque tout homme a un oeil précis à travers lequel il met en forme le réel, alors les choses deviennent des supports d'illustrations de contenus divers. De ce fait, on pourrait dire avec Olivier Reboul qu'Aristote cherchait à illustrer plus que de prouver.

Au sujet de cette nouvelle opinion, Al Farabi va entreprendre de donner les raisons qui ont poussé Aristote (qu'il qualifia de premier maître), à choisir un autre point de départ tout à fait différent de celui de Platon. Pour Al Farabi, Aristote ne s'est pas livré à une multitude d'investigations. Cela renforce notre idée que nous avons déjà souligné, à savoir qu'Aristote illustre plus qu'il ne prouve. Mais pour Al Farabi, Aristote ne s'est pas arrêté là, il s'est en revanche " satisfait " de regarder autour de lui pour voir le comportement des choses. Ce constat à nos yeux est tout à fait convainquant, car Aristote, comme on le sait, s'est livré à une multitude d'investigations. Dans une perspective de curiosité savante, Aristote a en effet fait parler les choses et les animaux, de la même manière que le fera La Fontaine tardivement. Le premier le faisait non seulement dans le souci politique comme ce fut le cas pour le second, mais dans un souci scientifique. Ainsi le fait d'opérer l'oeil d'une taupe, de chercher à le décrire d'une manière précise, ou à observer, aussi bien l'hirondelle que la chauve-souris, sont des démarches qui s'inscrivaient déjà dans la perspective de la technique que Claude Bernard poursuivra tardivement en se jetant à travers champs. Cette technique est celle qu'il a lui-même recommandé pour la méthodologie scientifique expérimentale, dans le domaine médicale et physiologique.

Comment faut-il donc agir en transposition didactique ? Devons-nous donc regarder autour de soi tout en s'ouvrant sur les choses ? ou au contraire, considérer celles-ci, comme étant des tombeaux et dépourvues de sens ?

L'ouverture sur les choses peut constituer une démarche pour la transposition didactique d'une conduite vertueuse à suivre, à imiter ou à éviter. Elle nous renvoie aussi à définir le concept de la transposition didactique en terme de tâche. Ainsi par exemple

[144] ***Benveniste (E.), op cit. Voir surtout le chapitre intitulé : Catégories de lange et catégories de pensée.***

dans l'écriture coranique, on s'aperçoit que la question : qu'est-ce qu'une chose ? qui saura l'oeuvre d'une grande partie de l'herméneutique heideggerienne, est posée par l'Islam en terme de tâche. Elle avait sans doute déjà (et comme Averroès l'a pensé) ses origines dans la pensée grecque. En effet, dans une Sourate intitulée : LUCMÂN,le Coran rapporte sur la langue de Sir LUCMÂN**,** le sage, une manière, un comportement que son fils doit suivre. Le verset dont il est question souligne : " ***Oh mon petit, établis l'Office, et commande le convenable, et empêche le blâmable, et endure avec constance ce qui t'atteint. (...) Et ne renfrogne pas ta joue, pour les gens, et ne foule pas la terre avec arrogance (...) Sois modeste dans ta démarche, et baisse ta voix, car la voix la plus détestée est celle des ânes !*** " [145] .

A sujet du rapport qui existe entre la pensée et les choses, Platon et Aristote ont donné aussi des éléments de réponse qu'on peut extraire de l'analyse de l'image dont témoigne la fresque de Raphaël que nous venons de mentionner. Mais comment donc Al Farabi a t-il eu l'audace de parler de la conciliation des deux sages?

L'accord entre Aristote et Platon passe chez Al Farabi par un arrière plan. Comme la fresque de Raphaël le laisse dissimuler, Aristote contrairement à Platon, ne commence pas par étudier, ni même par chercher le sens de la question : qu'est-ce que la perfection de l'homme en tant qu'homme ? En tout cas les choses qu'il étudie et qu'il décrit ne sont même pas proprement humaines. Elles sont au contraire des choses que l'homme a en commun avec d'autres créatures naturelles. Cela laisse croire que l'homme est un animal, un être naturel qui partage quelque chose en commun avec certaines créatures naturelles. L'important est que ce point de départ proprement aristotélicien a posé la perfection de l'homme comme un postulat qui impose aux choses un certain idéal, qui est capable de chercher du sens dans le frisson du sens. Aux yeux d'Aristote rien ne doit rester sous silence. Tout est susceptible d'être objet d'impression.

D'une manière générale, on peut dire que la lecture de Platon par Al Farabi est contraire à celle de son Aristote, en ce qui concerne un point précis qu'est la perfection humaine. Le sens de cette dernière, est à l'opposé de sa lecture et de son commentaire de Platon. Car cette lecture est celle qui reconnaît immédiatement l'insuffisance de ce que cherchent la plupart des hommes, à savoir ce qui est nécessaire au-delà. Cette idée de la recherche de l'au-delà, de la limite, doit être comprise dans une perspective similaire à celle de Kant, qui pensera plus tard que la limite, interpelle l'homme à sa connaissance. On rapporte dans cette perspective l'attitude d'une femme nommées Rabiâa Al Adaouiâ, qui à force d'établir les offices de la religion Islamique, rentra en extase tout en se déshabillant sur le toit de sa maison et chercha à rentrer en contacte avec Dieu en lui déclarant l'amour. Ce mouvement d'ouverture et "d'altérité radicale" vis-à-vis des idées dites de l'au-delà, a donné lieu – lors de la transposition didactique de la philosophie grecque dans le monde arabe – , à un mouvement de pensée qui sera animée par des idées de la philosophie idéaliste de Platon, et de la théorie de l'émanation de Plotin. Ce mouvement de pensée nommé "soufisme" et mysticisme, a oublié l'autre sens d'un autre verset coranique qui nous incite en tant qu'êtres humains raisonnables et parfait, à vivre

[145] *Coran* **,** *Traduction mot à mot dans l'édition française par: MUHAMMAD HAMIDULLAH, avec la collaboration de M. Léturmy. Edit : Amana Corporation 1989 p : 412.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

pleinement la vie sans oublier que nous y avons tous une part qu'est le vivre pleinement. Le propos coranique dont il s'agit ici laisse entendre que nous devons tous vivre sans oublier notre part de la vie : " Oi la tanssa nassibaKa mina dounia ", propos que proposons de traduire par : " et n'oublie surtout pas ta part de la vie ". Dire qu'on a tous une part dans cette vie, signifie – dans la perspective de la transposition didactique de la vertu – , que le processus de l'ouverture aux choses est une démarche pratique, qui reflète le paradigme nomothétique auquel le concept de la transposition didactique est soumis. La réciprocité entre nous et les choses, nous renvoie immédiatement à nommer des situations en vue d'en extraire du sens ou en vue de leur imposer d'autres. Ce n'est qu'une malice didactique qui use du sensible pour manifester un idéal rationnel de l'être-commun, c'est-à-dire un toujours-déjà-vrai qui a des effets dans le déjà-là. Voilà le sens que nous voulons pour le paradigme nomothétique de la transposition didactique de la vertu. Lorsque par exemple Kant a laissé entendre que la liberté du connaître, d'analyser, dépasse toutes limites assignées, cela revient enfin de compte à penser que les limites interpellent l'esprit pensant de l'être humain parfait qui en acquiert le sens de la finitude ou de l'infinitude.

Bien que Aristote ait décrit les choses, cela ne veut pas dire qu'il s'est tracé l'attitude de l'effacement, qui sera plus tard celle de Heidegger. Car on peut dire qu'Aristote, illustre tout en prouvant. Ainsi (et à titre d'illustration seulement), lorsque Aristote prenait des exemples dans le domaine de la nature, il voulait par là même pointer le problème de la liberté de l'expression et de celle de l'action. Cela ressort fort bien de la citation (qu'on retient dans sa Métaphysique), qui souligne : ***" De même que les yeux de la chauve-souris sont éblouis par la lumière du jour, ainsi l'intelligence de notre âme est éblouie par les choses les plus naturellement évidentes*** " [146] . A partir de là, on peut dire que Aristote voulait mettre l'accent sur le poids de la liberté qui est la chose du monde, (dont Descartes dira plus tard dans la règle VI des Règles Pour la Direction de l'Esprit [147]), que la raison humaine pensante apprécie les choses, surtout lorsque celles-ci se présentent sous forme d'organisations en différentes séries. Entre la personne et ses actes il y a – comme Chaim Perelman le laisse entendre – un lien de connexion réciproque. D'où sa définition de l'homme en terme de relation entre la personne et ses actes. Cette définition fut aussi celle d'Aristote, qui a décrit les choses en vue de prescrire une transposition didactique de la vertu.

Mais il n'en va de même pour Al Farabi, qui a commencé dans son commentaire d'Aristote à décrire les choses qu'il observait, tout en s'effaçant devant elles, sans porter un jugement de valeur sur elles. Il a posé le postulat d'un Dieu créateur du sens, et ce pour expliquer la totalité des faits. A ses yeux cette autorité suprême est à la fois " raison, raisonnée et raisonnable " : (AKl, AKil, MaâKoul). Puisque et en tant qu'autorité suprême, ce logos premier dit parfait, existe librement, par le fait de sa générosité, alors toutes les autres créations en émanent nécessairement, c'est-à-dire librement. La liberté opérée par simple nature, ne doit pas être comprise dans un sens aristotélicien qui est celui du bonheur de vivre ensemble. Car le bonheur qu'Aristote cherchait à légitimer et à

[146] *Aristote Métaphysique. A, 993, b, In Perelman (Ch) Traité de l'argumentation op cit p : 501.*

[147] *Descartes (R.), Règles pour la direction de l'Esprit . Oeuvres complètes. Edit Pléiade pp : 53 à 57.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

transposer d'une manière simpliste par l'emploi de procédés métaphoriques, est un bonheur qui relève de l'anthropologie politique. Mais on pourrait laisser entendre que la tentative d'Al Farabi fut aussi riche dans sa visée pratique puisqu'elle cherchait implicitement à unir une société sous l'idée de l'unicité de Dieu, pour contribuer activement au renversement des rapports entre théologie et anthropologie, pour dire enfin que toute anthropologie est une théologie renversée. Si Aristote cherchait à légitimer l'idée du bonheur du vivre ensemble, tout en pensant le premier moteur immobile, autosuffisant et irresponsable de la destinée de nos actes, alors Al Farabi, lui aussi a cherché à mettre en place un type de bonheur du vivre ensemble, qui puise son sens d'une part, dans l'idée d'une reconnaissance de la perfection humaine, et d'autre part dans la relation de connexion réciproque entre le logos agissant (AKl faâl), et le logos parfait (AKl Khalis). Ainsi, la tâche du divin du point de vue anthropologique devient aussi politique, puisque c'est l'idée de l'unité, sur la base de l'unicité qui est la visée première de la philosophie d'Al Farabi. A partir de là, on peut soutenir le processus de la falsification de la philosophie aristotélicienne et plotinienne du moment que c'est aussi le bonheur et la grandeur de ce qu'il est convenu d'appeler tardivement l'Empire Islamique qui fut implicitement la visée dans tout le projet des théosophes musulmans, y compris Al Farabi.

La liberté visée par ce processus de la falsification, et de la dépersonnalisation de la philosophie grecque, est celle de la reconnaissance de cet état de nature, cet état de bête où les hommes sont eux-mêmes amenés à se poser la question de leur propre statut, qu'est la perfection. L'homme est parfait parce qu'il est capable dans une simple continuité à l'égard des choses, d'apprécier aussi bien l'organisation en série, que les liaisons logiques reconnues dans les choses.

Malgré tout cela, le commentaire, la lecture d'Aristote par Al Farabi, est une lecture proche de celle qu'il faisait de Platon. Car dans les deux cas de lecture il y a référence à ces deux systèmes philosophiques. En effet, d'une part, on trouve la référence à " l'utile-vertueux " propre à Aristote, et d'autre part à " l'utile-nécessaire " [148] , une référence chère à Platon. Cela était en fait la tâche d'Al Farabi qui a cherché à concilier (à l'instar de J. Habermas pour la pensée moderne), l'ordre de la rationalité et celui de la légitimité.

Les expressions : " utile-nécessaire " et " utile-vertueux " font problème dans les écrits d'Al Farabi. L'impression qui est à ses yeux trompeuse, laisse croire que la première expression " utile-nécessaire " est du côté de du platonisme, alors que la seconde " utile-vertueux ", est du côté de l'aristotélisme. Quoiqu'il en soi, l'une comme l'autre sont adressées à l'homme comme étant le seul représentant de cet état de perfection. Pour trancher cette relation, Al Farabi, va faire – d'une manière indirecte – l'éloge d'Aristote. Ainsi, il va donner un sens très particulier à cette relation de connexion nécessaire qui réside entre l'utile d'une part, et le nécessaire de l'autre part. Pour lui, c'est bien l'utile-nécessaire pour tous, qui est recherché, et non pas le plaisir du corps, de la société, des possessions (richesses) ou de l'honneur et de la gloire, qui sont en général les plaisirs recherchés par les hommes des Cités, qui s'élèvent au-dessus des opinions admises, au-dessus de tout ce qui assure le bien être de l'homme comme étant l'utile-nécessaire par excellence.

[148] *Mahdi (M) in Aristote aujourd'hui op cit. pp : 185 & 186.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

C'est dans cette même logique que l'Aristote d'Al Farabi commence par la recherche de ce qui est utile pour tous, c'est-à-dire : il privilégie ce qu'on peut prendre comme étant le bien le plus grand, auquel aspire tout individu en société. La redoutable question que l'Aristote d'Al Farabi se force de traîter (en faisant coïncider le début de la quête de la philosophie avec son commencement qui s'opère par simple nature) et qui est de l'ordre de l'anthropologique est celle du commencement originaire. Ce point de départ typiquement aristotélicien est un procédé qui incarne l'unité du genre humain. Car Aristote a lui même pensé l'idée du bonheur du vivre ensemble en relation intime avec l'idée de vivre un certain bien. De ce fait, et pour être aussi près de ce sens, l'Aristote d'Al Farabi cherche à apprécier ce qui est humain en l'homme, c'est-à-dire : les premières choses à savoir que l'homme a un oeil et un goût. Tout homme cherche en effet à apprécier son désir de regarder, son opinion, qu'il considère comme étant le bien véritable. Parmi ces choses sur lesquelles tout le monde est d'accord en actes et en paroles, (car après tout, n'importe quelle discussion passe par un accord préalable), on peut à titre d'illustration seulement, mentionner celle qu'Aristote avait déjà avancé à savoir l'idée de mener la vie pleine pour vivre un certain bien permettant l'organisation politique de la Cité. Cette organisation permettra à l'homme de chercher à contacter pour contracter : à faire plus de paix que de guerre. Reprise par Al Farabi, cette idée va se traduire dans une perspective tout à fait Islamique, par la recherche de la paix perpétuelle. Ce qui est recherché par Al Farabi, est une paraphrase de la visée de l'Islam qui dit : " OH Hommes entrer tous dans la paix ", (Ya ayouha annas idKhoulou fi Asilmi Kafatan). Cela veut dire en fait que la paix perpétuelle dont parlera Kant plus tard, et qui fût d'inspiration aristotélicienne n'a pas été ignorée de la part d'Al Farabi dans sa reprise d'Aristote, dans sa transposition et dans son ouverture d'attention positive inconditionnelle, sur la pansée politique grecque. Le problème qui se pose dans cette perspective, est celui de l'incapacité de savoir si ces choses recherchées par tout les Hommes, sont en fait des choses que chacun recherche dès le départ et par nature. A ce problème les réponses des deux sages de la pensée grecque, sont aux yeux d'Al Farabi, moins claires.

Que faut-il en effet entendre par nature ? En tout cas, ce n'est pas la nature commune à l'homme et à l'animal qui est ici visée. Car dans sa politique, Aristote propose de dépasser cet état de nature, de guerre de tous contre tous, pour enfin vivre un certain bien tout, en insistant sur le fait que l'homme est un animal politique. C'est-à-dire qu'il est destiné à vivre avec l'autre et avec le processus qui l'accompagne. Ce que Aristote cherche à apprécier en première analyse, ce sont ces choses que tout le monde recherche dans l'espace, par rapport au temps, par rapport à la nécessité qui impose l'utilité de ce qui est apte à venir en aide à l'homme en vue de remédier à ses maux, en vue de vivre un certain bien. Aristote constate que les premières choses recherchées par tous les individus sont : la santé de leurs corps, de leurs sens, mais aussi le savoir et le pouvoir justes pour l'accomplissement du sens de la vie pleine. Du point de vue éducatif et pour Carl Rogers par exemple, le fait de chercher à mener la vie pleine (to be in the good life) ne peut avoir son sens que dans une École à ciel ouvert : ouverte sur la vie. A propos de celle-ci, Rogers dira (en paraphrasant Aristote), que cette recherche ne peut trouver son fondement que dans le geste de la liberté pour apprendre (freedum to learn).

Pour Platon le commencement de la perfection de l'homme – comme Aristote l'avait

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

conçu –, ne l'intéressait guère. Ce qui l'intéressait en premier lieu ce n'est pas la subdivision de l'utile et du nécessaire, mais bien la subdivision plus élevée qui est le vertueux (l'excellent) ou le profitable, c'est-à-dire tout, y compris la gloire et l'honneur. Ce qui intéresse Platon, ce sont les choses les plus excellentes, les plus désirables à réaliser par l'homme au sein d'une Cité politique. A partir de là l'impression qui surgit, est le souci que Platon avait pour le sens des questions politiques, questions qui se sont posées après lui aussi bien par les philosophes grecs que par les philosophes arabess. Pour ce qui est de l'aspect de l'écoute propre à la politique, Platon incitait d'une part, à écouter les philosophes et d'autre part à leur délégué les pouvoirs politiques de la Cité. Le contenu de la quasi-totalité des dialogues de Platon, – en particulier le Gorgias et le Ménon – peut en tout cas expliquer cela. Les dialogues avaient en effet toute une logique implicite qui ne fut rien d'autre que le déblaiement politique. En effet, lorsque Platon pensait que toute l'humanité doit atteindre le stade de sa propre perfection, cela est un geste politique qui peut traduire aussi bien l'aristocratie de l'esprit que l'éducabilité de l'intelligence (si l'on emploie le langage moderne). Mais le problème qui reste posé dans cette visée platonicienne, est que Platon, n'explique pas les étapes qui l'ont conduit à sa question, ni même comment cette notion particulière qu'est la perfection et la nécessité de rechercher, de découvrir, de poursuivre et d'atteindre cette perfection, sont favorables chez l'homme, espèce qui, au début ne paraît pas différente des autres êtres constituant le monde naturel. L'homme en tant qu'espèce particulière possède ses propres moyens pour réaliser sa propre perfection qui semble être donnée en lui, au lieu qu'elle soit une découverte. En l'homme Marx dira en effet que les imprévus multiplient les imprévus.

Quant à l'Aristote d'Al Farabi, on doit dire que ce philosophe arabe a avancé une première en son genre pour dire que tout le travail d'Aristote si riche fut-il est en somme une " opinion " et non pas une découverte. Après tout, on peut (si l'on suit le raisonnement d'Al Farabi), s'opposer à Aristote pour dire que l'état de nature qu'est la perfection de l'homme, est le produit d'un processus de construction et non pas une simple acquisition suite à des observations fortuites. Cette idée est purement théosophique, puisque les MoutaKalimin (les dialecticiens) avaient déjà avancé l'idée de la resposabilité et de la perfection humaine en évoquant que le Coran est plus du côté du libre choix que de la coercition fatale.

Ce qu'il faut avoir présent à l'esprit, est que la terminologie de la langue arabe – lors de cette transposition didactique du philosopher – incarne une relation de continuité à l'égard de la chose de l'homme non pas la mieux partagée – mais celle qui est essentielle pour la définition de ce qu'est l'homme véritable. En effet, le verbe arabe : " yara ", qui signifie : voir, ou il voit, incarne une relation de continuité à l'égard du sujet observateur et de la chose observée. Ce verbe est d'un taux de figuratif plus élevé dans le premier chapitre de l'Aristote d'Al Farabi. Il est cité au moins cinq fois de suite. Ainsi lorsqu'on dit : " yara ", qu'on traduit d'habitude par " doxein ", ou encore lorsqu'on parle du dérivé : " ra'y " qui signifie " opinion " ou " doxa ", comme " doxein ", ces sens peuvent aussi signifier une action qui sert à résoudre un problème ou une situation. Cela fut le propos des MoutaKalimin (dialecticiens) notamment celui des théologiens dogmatique, nommés : (Mouâtazila), qui ont cherché à imposer leurs opinions bien qu'elles soient à l'opposé des propos de la religion Islamique.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Ainsi le propos de l'Aristote d'Al Farabi dans sa reprise de la théorie des MoutaKalimin [149] , est de résoudre ce qui préoccupe tout les membres de la Cité, car il est question d'une " opinion " qui se veut le reflet de tous les membres quant à la quête de l'extension du pouvoir physique du connaître.

On doit maintenant considérer l'intérêt de cette brève comparaison du point de vue épistémologique et du point de vue du seul processus de la transmission et de la transposition didactique du philosopher. Pour commencer, on doit d'abord discuter la légitimation de l'emploi par Al Farabi du mot : " opinion ". Ensuite, on doit approfondir le sens de la perfection de l'homme, sens que l'on rencontrera chez Averroès, dans son étude de la transposition didactique de la logique de la méthodologie de l'ouverture qui était celle d'Aristote. Car la tentative d'Averroès fut aussi celle de l'interrogation en direction de la chose.

La seule explication qui pourrait peut être légitimer cette réduction de l'acte du philosopher à une simple opinion est le texte de la politique d'Aristote, là où il est justement question d'une définition de l'acte du philosopher comme étant la rencontre d'opinions admises, le dialogue entre individu à fonder une communauté d'intérêt. De ce fait l'emploi de l'expression : " l'opinion " nous force à faire allusion – du moins modestement – à la philosophie politique aussi bien de Platon que d'Aristote, tout en insistant sur le contenu de la transposition didactique de la philosophie politique par Al Farabi, car ce dernier avait pensé que les deux maîtres défendaient – ne se risque que d'une manière implicite – une forme de pouvoir qu'ils tentaient de mettre en place suite à l'extension du pouvoir cognitif de leur savoir philosophique.

Pour mieux comprendre le sens de cette transposition didactique, (après tout il s'agit bien d'une donation de sens à l'action politique dans son ouverture à l'égard des principes, des opinions), on doit dès lors procéder par deux tentatives tout à fait inversées. La première est celle de chercher le sens de la légitimation de la conciliation voulue par Al Farabi ; la seconde au contraire, est celle de chercher à marquer une objection sérieuse à l'égard de cette tentative d'ouverture et ce pour montrer les différents niveaux d'altération dans lesquels ce philosophe (ou théosophe) fût tombé.

Il faut rappeler que beaucoup de commentateurs et de lecteurs d'Aristote, tout en sachant que ce philosophe fût le disciple opposé de Platon, n'ont pas tenu en compte l'histoire des deux philosophies. Ils se sont intéressés à leur pratique sociale de référence. En effet, il faut bien se rappeler qu'Aristote était un étranger, pour ne pas dire un "immigré". On peut dire plus : un voyageurs, un visiteur d'Athènes. N'a t-il pas procédé de la même manière que cet agriculteur – dont parlait Platon dans le Gorgias –, qui laissa sa charrue pour partir à Athènes en vue de son amour pour la philosophie ? Si le cas

[149] *Le mouvement des moutaKalimin est celui d'une élite de dialecticiens qui ont préparé à l'avènement de la philosophie islamique. Ils étaient philosophes avant de devenir des théosophes. Pour plus d'information quant à ce sujet voir : 1 : Ibrahim MadKour L'Organon d'Aristote dans le monde arabe , ses traductions, son étude, et ses applications. Thèse de Doctorat. Université de Paris Faculté des lettres. 1931. 2 : Djémil Saliba. La Métaphysique d'Avicenne Thèse de Doctorat de philosophie Faculté des lettres de l'Université de Paris, 1926. Surtout le Chapitre III : la doctrine des MoutaKalimin p : 35 et suiv. 3 : Amélie-Marie Goichon : La distinction de l'essence et de l'existence d'après Ibn Sïnâ. Thèse pour le Doctorat lettre. Faculté des lettres de l'Université de Paris 1937.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

échéant, le sens du bonheur du vivre ensemble, avancé par Aristote peut avoir – du point de vue pédagogique et didactique – un sens proche de celui de la perfection qui anime le travail d'équipe au lieu de celui de l'un. Si Aristote avait avancé la mise en forme de l'opinion du " bonheur de vivre ensemble ", c'est grâce ou à cause de sa prise de conscience quant à une situation politique particulière. En effet au temps d'Aristote, la Démocratie qui à ses yeux devait puiser son sens dans le bonheur du vivre ensemble avait un sens plus large, car Philippe et Alexandre de Macédoine avaient soumis la Grèce. Par conséquent le mépris auquel Aristote faisait allusion tient à la conquête et à la dépendance politique d'Athènes à l'égard de la Macédoine. Peut-on (en plus de cela) parler vraiment de l'aspect antidémocratique de la Démocratie athénienne ? Etait-elle une Démocratie qui s'opposa à toute autres formes de Démocratie ? Lorsque Ph. Lacoue-Labarthe avance l'idée du fait que les Grecs avaient raté quelque chose dans leur histoire, cela a un sens dans la mesure où même l'art grec n'avait rien avoir de près ou de loin avec l'art Egyptien. Le Sphinx et le Temple grec n'ont en effet rien avoir de près ou de loin avec les Pyramides égyptienne, d'où le mystère inhérent à celles-ci. En réalité, cela explique que l'esprit grec ne pensait que grec. La politique nous dit-on, pensait aussi grec, de la même manière que la philosophie. Ainsi on s'aperçoit de plus en plus que la thèse du solipsisme grec (que traduit la mise en forme d'opinions philosophiques), avancée par Al Farabi est de plus en plus probante.

Du point de vue politique, on peut soutenir que l'idée du bonheur de vivre ensemble qui vient de naître chez le Stagirite est en soi une opinion qui est d'actualité. Elle incarne une dimension éthique à savoir celle du partage du pouvoir. Elle tente aussi de réaliser le bien le plus grand. L'idée de l'extension du pouvoir physique du bien virtuel, était déjà connue chez Platon qui avait conçu – par le biais de l'instauration de la loi de la liberté et du respect – un mode de gouvernement à travers lequel il visait aussi la réalisation d'un certain bien. L'incitation au vivre ensemble, était aussi connue chez les Sophistes. Mais c'est bien Platon qui avait dans la République employé l'expression : " afin de vivre " (voir livre II de la République 369 d). En plus, Platon voulait étendre l'expression : " bien vivre " à tous les citoyens pour instaurer la Cité parfaite.

Il aura fallu attendre l'avènement du disciple pour à nouveau entendre ces mêmes expressions. A nous maintenir à la définition aristotélicienne de la Cité, cette dernière ne peut à ses yeux avoir de sens qu'en relation avec l'extension du pouvoir physique de la vie et du bonheur, qui sont eux aussi soumis à ces deux prémisses : " afin de vivre " et de " bien vivre ". En réalité – sans chercher à développer ici les grands principes de la philosophie politique des deux maîtres, on doit dire simplement que pour Al Farabi, les finalités ultimes de la société politique ne diffèrent pas quant à l'objectif qu'en voulaient le maître et son disciple. Ce qui importe ici est de nous maintenir au disciple, et ce pour une raison économique, car on va bientôt le rencontrer dans la transposition didactique du philosopher lorsqu'on passera à la paraphrase qu'en faisait un philosophe arabisant : Averroès qu'on qualifie d'habitude de latin. L'Averroès latin, était la nomination qui s'imposait.

Ce qu'il faut retenir chez Aristote, est la teneur philosophique de son opinion, qui a d'ailleurs – malgré son origine étrangère – marquée son poids. Elle est une conviction qui lui a value – du moins chez certains philosophes arabess – le statut du premier maître.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Le bonheur de vivre ensemble, est une idée qui ressort des deux premiers chapitres de la Politique [150] . En réalité ces deux chapitres – comme Francis Wolf le laisse entendre – établissent les fondements de toute la philosophie politique d'Aristote. Pour Francis Wolf, la phrase la plus importante qui résume toute la philosophie politique d'Aristote en constituant une thèse générale est celle qui souligne que : " la cité a pour fin le souverain bien ". L'affirmation d'un bonheur nuancé (un certain bien) que reflète cette phrase est d'ordre général. Pour le comprendre il faut repenser le sens qu'Aristote pensait de l'idée du temps en tant qu'action en relation avec un certain nombre, qui est aussi bien en forme qu'en mouvement. L'affirmation avancée en terme de prémisse est (à en croire Francis Wolf), une conclusion. Cette dernière ne peut en réalité être dissociée de trois prémisses que cet auteur a lui-même tenté de construire à la lumière de sa lecture de la Politique d'Aristote. C'est ainsi qu'il souligne :

- " ***La cité est une communauté qui vise un certain bien*** " : Première prémisse.
- " ***Toute communauté est constituée en vue d'un certain bien*** " : Deuxième prémisse.
- " ***De toute les communautés, la cité est la plus souveraine, et celle qui inclut toute les autres*** [151] ": Conclusion.

Ainsi on peut donc conclure – à la lumière de ce procédé de l'ouverture à l'idée du Bien – que le Bien propre visé par cette communauté souveraine est le Bien souverain, non pas le souverain bien (Dieu) comme Kant l'a laissé entendre. C'est au contraire un Bien où l'on cherche à contacter pour contracter : à entrer en contact pour nouer des liens amicaux, des contrats des pactes etc. Ainsi le sens du " bien vivre " doit être compris en relation avec le fait de mener la vie pleine : le bonheur de justice et de paix. Mais lorsqu'il s'agit de la relation d'ouverture à l'égard de la chose, (rapport qui reste à l'opposé de la relation interchangeable d'homme à homme), on doit laisser penser avec Aristote que la perfection de l'acte de créer puise son sens dans le travail de l'un, et non pas dans celui de l'équipe. Car l'homme seul en face de la chose, ne se trouve pas pour autant seul du moment qu'il est ouvert aux choses qui fondent la vérité. La solitude se dissout dès lors que l'on rentre en relation de connexion réciproque à l'égard des choses et non pas à l'égard des individualités personnalisées. C'est ainsi qu'Aristote souligne : " ***L'erreur se produit plus facilement quand nous examinons le problème avec d'autres personnes que quand nous l'examinons par nous-mêmes car l'examen qui se poursuit avec autrui se fait par le moyen du discours, tandis que l'examen personnel se fait autant, sinon plus, par la considération de la chose elle-même*** " [152] .

Dans la postérité de cette philosophie, certains philosophes vont mener le processus de l'inspiration jusqu'aux limites de la pensée aristotélicienne. Ainsi Leibniz incitera à penser dans les signes, dans les choses, au lieu de penser avec le langage, avec le signe. Cela peut en effet (si l'on en croit la philosophie existential de Heidegger), nous

[150] *Tricot (J.), Aristote, La politique* Edit. Vrin, 1970.

[151] *Wolf (F.), La politique d'Aristote . Collection Que sais-je ? Edit. P U F, 1990.*

[152] *Réfutations sophistiques VII 169a 38 sq. Trad. J. Tricot citation reprise par G. Dherbey Romeyer op cit. p: 23*

aider à penser l'extension du pouvoir de la communication. Heidegger qui a reprit Aristote sur ce point précis ira même à inciter la pensée allemande à se mettre au travail, à réaliser le passage du natonal-socialisme au national-esthétisme, dira Ph. Lacoue-Labarthe. Cette tentative heideggerienne renvoie à penser dans l'extension du pouvoir physique, en vue de marquer une pause, un abandon de l'acte du penser par la pensée. Car aux yeux de Heidegger, une démarche qui se perd dans les spéculations théoriques, ne conduit qu'à la fatigue.

Ce qu'il faut donc signaler au passage est que Aristote a conçu un mode de réalisation de ce qu'il a lui-même appelé : une certaine idée de bien. Cette réalisation fût accomplie sur la base d'une relation d'ouverture à l'égard de la nature y compris l'homme comme faisant partie intégrante de celle-ci. Or sur ce point précis, quelques nuances doivent être relevées. Si l'on s'en tient au point de départ du maître et du disciple, on s'aperçoit que ce point diffère en ce qui concerne le mode social de la réalisation de l'idée du bien. De ce fait, on peut se poser la question : Est ce que c'est toujours le langage qui détermine vraiment le statut d'un pouvoir ou d'un discours ? Puisque le langage est un comportement, (comme certains comportementalistes le laissent entendre), et que l'art – aux yeux d'Adorno – est aussi ainsi, alors on peut laisser entendre que l'acte du bien penser est d'abord un acte qui doit puiser son sens dans l'incommensurabilité des comportements à la fois affectifs et intellectuels des individus et des foules dans une société donnée. Pour mener la pensée à bien penser ce langage perceptif qui crée un espace de communication, deux actes sont désormais possibles. Le premier consiste à mener (dans le sillage de la méthodologie de l'ouverture qui s'astreint à questionner les faits) le penser en tant qu'action, à penser dans le langage en tant que formes apparentes d'organisations perceptives. La seconde démarche consiste en fait à choisir, à classer les catégories de pensée que le questionneur doit mettre en oeuvre pour sensibiliser, mobiliser ou même donner un sens aux formes apparentes. Ce n'est rien d'autre qu'une articulation de deux techniques : l'argumentation d'une part et la démonstration d'autre part. Ces deux techniques usent en fait de procédés rhétoriques pour émouvoir, sensibiliser, rendre docile et faciliter l'accès à l'appropriation des contenus et des notions complexes.

Cette approche peut en effet s'appliquer au processus de la transposition didactique du philosopher dans le monde arabe par Al Farabi. Car dans le choix que nous faisons à travers ce chapitre, l'écologie des savoirs diffère à travers les deux milieux. Ce qu'il reste à savoir et à étudier est le processus de la didactisation. C'est-à-dire nous devons d'emblée chercher à déterminer si lorsqu'on transmet, lorsqu'on transpose ou l'on paraphrase un savoir propre à une écologie donnée, finit-on tôt ou tard peu ou prou par nous inspirer aussi bien des disciplines et des méthodologies traitées et avancées par une pensée donnée et de ses propres normes éthico-politique ?

Cela étant la raison pour laquelle nous nous sommes référé à Platon et à Aristote tout en étudiant le rapprochement de leurs opinions comme le voulait Al Farabi. Dans cette comparaison nous sommes forcé à démontrer la divergence des deux grands maîtres de la pensée grecque tout en les éloignant de la philosophie ou théosophie arabo-islamique, car en réalité les deux philosophies (platonicienne et aristotélicienne) n'ont pas les mêmes conclusions, bien qu'en apparence leurs prémisses soient semblables du fait qu'elles

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

abordent les mêmes problèmes portant sur la recherche d'une manière générale de la perfection humaine. A vrai dire la philosophie de Platon se souciait en effet du sens du vivre un certain bien. Il en va de même pour Aristote, qui a cherché à donner le sens du bonheur du vivre ensemble à ce même bien, qu'il qualifia de certain bien. Quant à la question de la perfection humaine en tant que thème global elle fut une question chère aux deux systèmes philosophiques des deux grands maîtres de la Cité grecque, comme il fût aussi l'intérêt de (almadina alfadilah) (la Cité parfaite) d'Al Farabi. Il serait intéressant de comparer les contenus des deux conceptions quant au bonheur recherché par les deux Cités : celle de Platon et celle d'Al Farabi.

La distinction entre l'être de l'apparence et celui de l'apparaître, est une démarche de plus en plus évidente pour accéder à la vérité des choses. Lorsque, par exemple les poètes, les dialecticiens, les théosophes et les philosophes arabes ont traduit la pensée philosophique grecque, chacun à sa manière a voulu l'adapter à sa vision de la Cité parfaite. Les idées apparentes se distinguaient de l'apparaître. D'ailleurs, même l'idée de la Démocratie, et le concept politique de celle-ci n'ont pas été posés, discutés ni même réfléchi aussi bien chez les arabes de la période dite du paganisme, que pendant l'avènement de l'Islam, comme si ce concept politique n'avait pas été le vécu des Grecs. Car la philosophie comme nous venons de le faire remarquer pensait grecque de même que la politique. On peut cependant laisser penser que la transposition didactique de la philosophie politique grecque a séduit Al Farabi, puisque la conception aristotélicienne de l'État est fondée sur une vision multifactorielle, multi-éthnique. L'État que voulait Aristote est en effet une société de société. Al Farabi ainsi que d'autres théosophes musulmans, ont admiré chez Aristote cette vision étatique où naissent des valeurs éthico-politique, tel que par exemple le respect, la tolérance et le contact explicite ou implicite des ethnies. Il y a là – comme on peut le remarquer – une opinion qui admire une autre, et qui s'en inspire. C'est la raison pour laquelle on a déjà à plusieurs reprises avancé que l'action artistique véritable réside plus dans l'inspiration que dans l'imitation ou la limitation. Car la pensée hérite à la fois de la pensée et du signe.

Mais Aristote diffère de Platon quant au règne du religieux d'autant plus que le premier moteur dit : immobile est pour Aristote autosuffisant qu'il n'intervient pas comme le pense Al Farabi dans le sort et dans le déroulement du monde et de la vie politique et sociale. En tout cas, c'est bien Aristote qui parlait des erreurs fondamentales de Platon. Et pour mieux relever certaines des plus importantes, on doit comparer le point de vue aristotélicien et platonicien quant à la question du vouloir vivre et du vouloir gouverner. Car c'est à partir de là qu'on passera à l'objection qui est la nôtre qu'on tente de diriger à l'encontre de la politique d'Al Farabi.

Comme nous venons de le souligner, bien que les finalités de Platon et d'Aristote ne soient pas différentes fondamentalement sur la nécessité de vivre dans la Cité, sur le prolongement de l'espérance de vie (un fond qui est en relation très large avec l'idée du bien vivre), il n'empêche que la différence essentielle porte sur les modes de la réalisation du régime social adéquat pour la société grecque. Ainsi lorsque nous venons de souligner que la politique de la même manière que la philosophie pensaient grec, cette affirmation trouve son fondement dans l'idée qu'est la perfection humaine commune aux deux philosophes (Platon et Aristote). Mais cette perfection est utilisée par Platon pour maîtriser

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

la société non seulement dans une perspective de la coercition, mais aussi au sens d'une maîtrise des biens de consommation. L'intervention de la Loi, aussi bien dans la vie privée que dans la vie public, seule peut expliquer la teneur juridique de la philosophie platonicienne qui est celle de la maîtrise. Platon a voulu en effet conserver les coutumes, les traditions et les manières d'être de l'homme de la Cité grecque. C'est pour cela qu'il a mis à l'épreuve une dimension juridique omniprésente même dans les cuisines des comptines des enfants. Ce n'est rien d'autre qu'une dimension conservatrice de l'ordre établi, qui s'opposait en effet à toute tentative de changement, à toute tentative d'introduction d'un simple élément qui serait susceptible de déstabiliser, les autres éléments de la forme apparente. Plus tard la Gestaltthéorie procédera de la même manière quand elle pensera le maintien de la totalité de la forme et de ses parties. Voilà certainement la raison pour laquelle Gilbert Romeyer Dherbey souligne au sujet de ce conservatisme platonicien que : " ***(...) Platon pour conserver intacte la Cité, interdisait dans les Lois, non sans lucidité étant donné son projet, d'introduire la plus petite innovation dans le détail des moeurs, coutumes et usages, jusqu'aux comptines des enfants*** " [153] .

Sur le sens de cette idée de la philosophie de la maîtrise, nous pensons que le maître et le disciple sont en parfait accord. Cette maîtrise est effet définie du point de vue philosophique en terme de tâche. Si avec Platon la dialectique juridique vise à simplifier, à imposer au réel des valeurs déjà acquises dans l'âme, alors à l'inverse, l'analyse d'Aristote vise à chercher (dans ce qui apparaît simple) quelque chose d'impressionnant, de complexe, d'ordinaire et de fortuit auquel la perfection humaine reconnaît rarement la particularité séduisante. Tout ce que l'on sait demeure insaisissable, et tout ce que l'on ne sait pas, n'est rien qu'un jeu de connaissance et d'ignorance, qui puise son fondement dans l'altérité et l'ouverture aux choses, engendrant la différenciation, l'incommensurabilité du sens. Ces effets, nous obligent qu'on le veuille ou pas, à la classification, à la calculabilité du sens et du frisson du sens.

On doit dire que la transposition didactique du philosopher dans le monde arabe, trouve ses idées théosophiques et juridiques dans la philosophie platonicienne plus que dans celle d'Aristote. Mais Averroès (tout en s'opposant au rationalisme du Machrecq (oriental) a laissé entendre que l'important pour comprendre l'action politique, est de relire la pensée philosophique grecque, en particulier celle d'Aristote [154] . Cette relecture a donnée naissance à deux types de rationalisme. L'un que nous qualifions d'oriental (Machrecq), l'autre d'occidental (Maghreb) [155] . Il existe en effet, de l'un à l'autre, une rupture dans la continuité. Le premier qui a penché plus du côté des idées coercitives de Platon, représente une continuité à l'égard des idées platonicienne qui expriment une

[153] *Ibid. p : 37*

[154] *Voir Averroès Discours décisif . op cit. p : 111 à 133, là où Averroès incite à une ouverture sur la pensée des auteurs anciens de la pensée grecque pour mieux comprendre l'Islam. C'est ainsi qu'il souligne à cet endroit précis : " (...) Par ceux qui ne sont pas de nos coreligionnaires, j'entends les Anciens qui ont étudié ces questions avant l'apparition de l'Islam. puisqu'il en est ainsi, et que toute l'étude nécessaire des syllogismes rationnels a déjà été effectuée le plus parfaitement qui soit par les Anciens, alors certes il nous faut puiser à pleines mains dans leurs livres, afin de voir ce qu'ils en ont dit. Si tout s'y avère juste, nous le recevons de leur part ; et s'il s'y trouve quelque chose qui ne le soit, nous le signalerons ".*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sorte de vérité mystique, et abstraite ; le second incarne une continuité portant sur la vérité religieuse qui ne contredit pas la vérité philosophique. De ce fait, il dépasse le rationalisme du Macherecq quant à la méthodologie qui exprime la vérité tout en se basant sur la raison, au lieu de se baser sur le sentiment mystique. Ce dernier rationalisme penche vers la philosophie de l'ouverture d'Aristote.

Avant de les discuter et de les comparer il faut souligner la différence qui oppose les deux maîtres de la Cité grecque, malgré le rapprochement qu'en faisait Al Farabi.

Pour comprendre cette divergence nous proposons de partir d'une vision pour laquelle Costantin Despotopoulos dans un article intitulé : Observations sur la Cité, démontre que : " ***Aristote après avoir posé clairement le grand problème : le communisme ou propriété des moyens de production et des biens de consommations, aboutit comme Platon, à la conclusion que le meilleur régime social possible est celui qui demande la propriété des moyens de production amélioré simplement par un esprit communautaire dans l'usage des biens de consommation*** " [156] .

On doit marquer une pause sur les expressions : " la propriété " et " l'esprit communautaire ". Ces états de faits sont des concepts propres à l'économie politique et à la philosophie politique, dont Platon et Aristote ont donné des avis si différents. Il est vrai que l'insertion dans la Cité est une finalité dont le sens et la visée restent différents chez le maître que chez son disciple. En effet, Aristote n'élabore pas comme Platon un projet politique rigoureux, concis et antisocial. Son travail philosophique est une somme de réflexions sur la société qu'il embrasse pour la première fois. A titre de rappel historique seulement, Platon en tant qu'Athénien, avait une opinion philosophique fortement influencée par les événements qu'il a connu ; quant à Aristote, il était un Stagirite, un Macédoinien, il apportait une réflexion sur le nouveau milieu qu'il venait de connaître, et

[155] *La problématique qui reste posée même actuellement au niveau de la transposition didactique du philosopher est que le rationalisme de l'orient musulman (malgré sa continuité de principe dans le rationalisme de l'occident musulman), avait des méthodes d'accès à l'acquisition, à la discussion des vérités, qui n'étaient pas et qui ne sont pas les mêmes que celles que l'occident musulman a connu. Entre les deux rationalismes l'écart est au niveau de la méthode de l'expression de la vérité. Au premier rationalisme est lié le mysticisme abstrait et imaginaire, au second est lié le rationalisme logique et réel. Car en Orient, Al Farabi, AlGazali ainsi que les mystiques furent des théosophes, alors que par exemple Ibn Tuful, Ibn Bajja, Ibn Ruschd furent des philosophes, puisque pour eux et en occident musulman, le retour à la Grèce était un enseignement digne d'intérêt pour comprendre certains notions coranique. Voir à ce sujet le contenu du discours décisif d'Averroès. Actuellement cette dichotomie n'est pas encore loin de disparaître, chose qui nous laisse penser que les idées grecques n'ont pas encore été assimilées d'une manière rigoureuse. Car les traducteur n'ont finalement traduit que ce qui se rapproche de près ou de loin des doctrines théologicophilosophiques islamiques. Voilà la raison pour laquelle nous pensons au sein même de cette divergence, de cette dichotomie qui subsistent encore, que le monde arabo-islamique, n'existe pas encore, car il n'a jamais existé, et il n'existera jamais du moment qu'il n'a pas encore dépassé les divergences, les dichotomies, les scissions de pensées, vers l'ouverture d'altérité radicale envers des savoirs diverses, en vue de marquer une relation d'attention positive à l'égard des différentes productions philosophiques, artistiques scientifiques etc. Cette vision qui est typiquement personnelle nous force à demeurer conséquent à notre idée du départ qui fait l'éloge de l'exention du pouvoir cognitif.*

[156] *Despotopoulos (C.), Pensser avec Aristote, op cit p : 497 et Suiv.*

de ce fait son analyse politique fût objective. Comme on peut le constater dans la quasi totalité de ses écrits, Aristote voulait apporter par l'enquête, l'analyse objective des faits qui l'entouraient, une réflexion lucide sur tous les états de faits qu'il a connu. La différence avec Platon repose sur le fait qu'Aristote n'avait pas l'intention d'élaborer un projet politique assez bien défini et clarifié, mais un système de réflexion sur des actions qui pourraient prendre une allure politique. C'est à partir de là, qu'on doit avoir présent à l'esprit toute la spécificité de la méthodologie aristotélicienne au sujet de laquelle nous venons de signaler qu'Aristote dans la totalité des cas, illustre plus qu'il ne prouve.

S'agissant des deux états de faits : la propriété et l'esprit communautaire, on peut se demander ce qu'en a fait aussi bien Platon qu'Aristote ? Et en quoi cela a t-il intéressé le philosophe arabo-islamique : Al Farabi ?

Ce qu'il faut noter au préalable, est qu'Aristote a procédé à une critique, à une confrontation avec Platon. Cette démarche l'a amenée à rectifier plusieurs idées avancées par celui-ci tout en parlant de ses erreurs fondamentales. Dans cette perspective, on se demande d'ailleurs comment Al Farabi a eu l'audace de concilier le maître et le disciple sachant bien qu'Aristote parlait déjà des erreurs fondamentales de Platon ?

Il faut préciser que la démarche philosophique de l'ouverture aux choses, avancée par les deux maîtres de la Cité grecque, est différente de celle des philosophes arabes. Car dans les faits, d'une part la chronologie philosophique grecque avait tendance à présenter des antinomies latentes ; et d'autre part, au lieu de présenter leurs travaux comme étant des nouveautés implacables, les philosophes de la pensée Occidentale moderne depuis Descartes jusqu'à nos jours, ont inscrit leurs travaux dans une logique de continuité. Vieil argument du lieu commun dont le procédé fut connu depuis les sept sages grecs qui, (malgré leur différence quant à l'explication de l'origine du l'univers), avaient donné une opinion commune expliquant leur unité quant à l'impossibilité de chercher une origine du cosmos en dehors de celui-ci. Cette démarche a poussé les historiens de la philosophie à qualifier leur philosophie de cosmologique, parce qu'elle a expliqué le cosmos à partir de ses propres éléments. Le philosophe ultérieur dans la pensée Occidental depuis Descartes jusqu'à nos jours, se donnait en effet le temps pour lire, comprendre les propos de son prédécesseur. Autrement dit, l'argumentation philosophique du dépassement fût fondée sur celle du précédent. Cette approche philosophique est celle de la rencontre et du rendez-vous, bien qu'elle soit dans le font en désaccord parfait avec le principe de l'argumentation qui repose sur l'accord préalable à toute discussion. L'esprit critique en effet, fut le fil conducteur depuis l'origine de la spéculation philosophique. La pensée Occidentale est par essence une pensée du "ou bien ou bien".

A l'opposé, les philosophes ou théosophes arabe, avaient une tendance à défendre une opinion, une vue politique déterminée. Les philosophes-théosophes arabes ultérieurs ne lisaient pas d'une manière finale et exhaustive leurs prédécesseurs. Ils avançaient au contraire des idées tout à fait arbitraires et dogmatiques. Autrement dit, dans la philosophie arabe, on ignore le point de départ comme on est incertain sur le point d'arrivé. Lorsqu'on dit que la philosophie et la politique pensaient grecque, on ne fait que de renforcer cette argumentation avancée par Jacqueline De Romilly pour qui les Grecs

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

avaient une habitude : “ De ne pas présenter leur doctrine comme nouvelle, mais de corriger au passage très légèrement celle de leurs prédécesseurs, et d'introduire par ce biais, sans avoir l'air de rien, les découvertes les plus importantes parfois les plus révolutionnaires ” [157] . La philosophie arabe, comme le pense Aljabiri dans : Nous et le patrimoine [158] , (Nahnou oi Attouratt) fut celle d'un discours idéologique qui venait en service à l'ordre établi tout en accomplissant les intérêts des différentes classes sociales données dans un milieu donné.

En politique, la différence entre Platon et Aristote repose sur le sens de l'esprit des Lois. En fait pour Aristote “ le bonheur de vivre ensemble ” [159] trouve son sens dans l'émergence d'une loi qu'on peut qualifier d'apodictique, de nécessaire pour la Cité, loi qui se dégage du contact implicite ou explicite des ethnies rivales. La loi voulue par les penseurs de la Cité grecque est une loi anthropologique. Elle est pour Aristote celle du contacter pour contracter : une loi qu'il ne faut non pas imposer au monde des choses humaines mais qu'il faut chercher dans les relations de liaisons logiques reconnues dans les choses. Le vrai disait Aristote “ ***est de toucher et d'annoncer, (...) de l'autre côté l'ignorance c'est de ne pas toucher*** ”. [160]

A partir de là, on peut dire que la transmission de centaines valeurs philosophiques dans le monde arabo-islamique est quelque chose d'universel à l'acte du penser. Car la pensée d'une part peut être préoccupée par les mêmes tâches, les mêmes problèmes et les mêmes soucis déjà connues par d'autres pensées dans des différents espaces. Et d'autre part chaque, pensée hérite de l'autre par le biais de l'imitation et de l'inspiration. Au sujet de cette universalité, Adorno a pensé que même si tout ce qui a été pensé d'une manière pertinente dans une société disparaît sous les effets du hasard ou de la nécessité, cela ne garantie en rien la disparition, l'anéantissement de l'acte de penser.

[157] *Ibid p : 569 et Suiv.*

[158] *Al Jabri Mohamed Abid Nous et le patrimoine. Ouvrage qui s'intitule dans sa version originale en langue arabe: "Nahnou Oi toura" . Publié par Dar Almaârif Casablanca Maroc. Dans cet ouvrage, l'auteur pense que la relation au patrimoine doit dépasser le carde de l'idéologie. Le discours philosophique doit en effet dépasser toutes les idéologies pour continuer à penser, pour tracer une ligne directrice de réflexion continuelle. L'auteur regrette d'ailleurs de voir tous les discours philosophiques arabes, dès leurs débuts, comme une arme, un outil qui venait au service à l'ordre établi, qui remplissait des intérêts propres à des classes données dans une même société. Il regrette (comme il le souligne fort bien) de ne pas voir le discours philosophique arabe, à l'instar du discours philosophique occidental, qui par exemple depuis Descartes jusqu'à nos jours témoigne d'un fil conducteur où la tâche du philosopher est continuelle. En effet si l'on en croît ce penseur qui jette (à partir de l'autre côté de la Méditerranée) un regard autre sur notre culture occidentale, on peut alors laisser penser la conséquence, la cohérence de notre pensée occidentale, selon laquelle les philosophes depuis Descartes jusqu'à nos jours, se lisèrent mutuellement au sein d'un collège invisible. C'est-à-dire bien que parfois ils soient en parfait dépassement les uns envers les autres, ils convergèrent, et ils divergèrent quant au traitement des propos tout à fait similaires. Cela ne fut pas le cas pour ce que Al jabiri appelle: "la pensée arabe". Du point de vue de la transposition didactique cela est intéressant, car il met en jeu la place de l'écologie, et son impact sur les savoirs des hommes.*

[159] *Tricot (J.) , Aristote. La politique. nouvelle traduction, avec introduction, notes et index Edit. Vrin 1962. Cette citation d'Aristote est reprise par Wolf Francis, in la politique d'Aristote. op cit.*

[160] *Gilbert Romeyer Dherbey op cit. p : 19.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

C'est ainsi qu'il souligne : " ***Ce qui a été pensé peut être réprimé, oublié, effacé. Mais on ne peut nier qu'il en survive quelque chose. Car la pensée a un aspect d'universalité. Ce qui a été pensé d'une façon pertinente devra être pensé en d'autres lieux, par d'autres. Cette confiance accompagne encore la pensée la plus solitaire et la plus impuissante*** " [161] .

Ces propos expliquent l'espoir qui pourrait naître au sein d'une société désorientée, déséquilibrée et affaiblie. Ce sont des propos qui nous rappellent ceux qu'Aristote attribut à Héraclite qui disait : " là où il y a des hommes il y a aussi des dieux ". En effet, Héraclite disait cela à des étrangers qui sont venus rendre visite à un penseur d'Ephèse. Le trouvant se chauffant auprès d'un feu et hésitent à entrer, Héraclite les y convie en disant : " ***Ici aussi sont les dieux*** ". [162] . Cela signifie en fait que les étrangers qui hésitaient à entrer lorsqu'ils avaient constatés qu'Héraclite se chauffait au feu de sa cuisine, avaient une attitude qui s'explique par le respect de l'intimité de la tradition. Mais ce qu'il faut chercher à comprendre au-delà de ce sens primaire, est que l'attitude d'Héraclite (se chauffant auprès du feu du four banal à pain de sa cuisine) qui convia les étrangers à entrer en discussion avec lui, signifie aussi que la noblesse et la profondeur peuvent être à l'oeuvre des choses les plus humbles, les plus courantes et les plus banales. Voilà le sens philosophique qu'il faut retenir de ce geste, à propos duquel Leibniz dira plus tard : " Je ne méprise presque plus rien " [163] , et que Nietzsche reprendra ensuite en disant : " les grands problèmes courent les rues ". L'espoir de la continuité de l'acte de penser, peut résider dans les actes des sociétés dites d'abondances, il peut résider dans les pires formes du catastrophisme, parce que dès lors qu'il existe encore des hommes aptes à écouter, à discuter et à communiquer, l'espoir de voir naître des actes d'un apprentissage du bien penser n'est pas abandonné.

Mais dans l'absence du contacter pour contracter, dans l'absence de la relation phatique à l'égard des choses et des autres, on ne doit parler que d'ignorance, que de violence et non pas de situation falsifiées. Lorsque l'on n'est pas soumis à la tromperie, il ne peul y avoir d'erreur, mais simplement une non-saisie provisoire de la vérité. En plus lorsqu'on est faible on voit le mal hors de soi. C'est ainsi qu'Aristote a laissé entendre qu'en cet état de fait, " ***il n'y a pas de faux, ni d'illusion, mais une ignorance*** " [164] .

Contrairement à Aristote pour qui la question du contacter pour contracter fût celle de l'ouverture, d'acquisition, et non de réminiscence, Platon trouve dans la coercition la contrainte, la pénalisation des critères pour le bonheur de la République. Car si des éléments (que lui-même considère comme pathologiques pour la vie durable de la Cité), handicapent le fonctionnement de celle-ci, alors l'élimination et l'enfermement sont des solutions finales pour la survie de la Cité. De la même manière qu'il " ***existe autant***

[161] *Voir Revue Esthétique Adorno, n° 3-4, Paris KlincKsiecK 1970. Article intitulé : Esthétique et rationalité par Rainer Mochlitz.*

[162] *Rapporté par Gilbert Romeyer Dherbey, Op. Cit.*

[163] *Ibid.*

[164] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

d'espèces de tempéraments d'hommes qu'il en existe aussi de régimes politique " [165] , disait Platon. Cela veut dire que le régime politique doit être adapté aux comportements, aux tempéraments aussi bien des individus que des groupes dans une société donnée.

Du point de vue didactique, cela peut se traduire en différenciation didactique et pédagogique, car les individus, les personnages n'apprennent pas de la même manière. De ce fait, on peut dire que les Lois de la politique la Cité, sont à la société ce que les règles et les techniques d'apprentissage et de la formation sont à l'École ou à l'Université. La ressemblance des rapports est fondée d'une part sur l'organisation permanente, et d'autre part sur l'humanisation effective des actions. Si l'on en croît Platon, il faut alors chercher à instaurer une ouverture sur les individus ayant des tempéraments si différents. On a l'impression dans cette destinée que *" le bonheur de vivre ensemble "* que voulait Aristote au pouvoir démocratique, avait déjà eu un écho chez Platon. Or ce qu'il ne faut pas ignorer est que le pouvoir démocratique ainsi que le pouvoir tyrannique sont pour Platon animés par ce qu'il appelle *" les plus beaux régimes politiques "*. En quoi consiste donc cette beauté de ces deux régimes ?

Pour ce qui est du pouvoir démocratique, Platon y trouve un lieu privilégié pour la connaissance des caractères. Kant dira plus tard en restant fidèle à Platon que le caractère [166] est la loi de la liberté. Pour Platon, ces caractères animent les êtres humains. Dans le régime démocratique, ce ne sont pas les lois qui intéressent Platon, mais ce sont les hommes qui composent ce régime. C'est ainsi qu'il souligne : *" **Des hommes de toute espèce, voilà donc ce qu'il y aurait, au plus haut degré dans ce régime politique** "* [167] . Et il ajoute pour mettre en évidence la beauté d'une telle diversité d'opinion : *" **Il y a chance que, de tous les régimes, celui-ci (le démocratique) soit le plus beau : pareil à un manteau que l'on a bariolé d'un bariolage de toutes couleurs, ce régime apparaîtrait aussi comme le plus beau, en tant que bariolage fait de toute sorte d'humeurs** "!* [168] Mais le problème qui se pose dans cette perspective, est le sens de cet aspect humoristique du caractère démocratique avancé par Platon. Dire qu'il n'y a dans une Démocratie que de l'humeur, cela est en soi un recul, une ironie de la part de Platon à l'égard de ce même régime. Cette ironie se confirme davantage par l'emploi de certaines figures rhétoriques comme la comparaison et la métonymie qui éclatent dans quelques lignes où Platon compare le comportement des citoyens dans une Démocratie à celui de ces femmes et de ces enfants qui contemplent esthétiquement les choses par le biais d'une opinion, d'un jugement de plaisir intéressé et de jouissance artistique. De tels comportements aux yeux de Platon, ne peuvent en aucun cas permettre un jugement

[165] *Tenzer (N .) , La philosophie politique , Edit. P U F 1994. p : 110 à 125.*

[166] *Pour Kant le caractère est la loi de la liberté. Car la liberté de penser et d'apprendre ne doivent pas être simplement pensés dans le monde des noumènes, dans le monde des choses-en-soi, mais dans celui des phénomènes, dans le monde des-choses-pour-nous.*

[167] *Tenzer (N.), op cit.*

[168] *Ibid.*

politique. L'important serait donc de se confier au philosophe technocrate, car celui-ci possède bien les techniques d'accès aux choses du pouvoir. Le jugement politique en Démocratie disait Platon est : ***" Comme il en est des enfants et des femmes quand ils regardent les objets bariolés, ce régime sera par beaucoup jugé le plus beau "*** [169] . Cette beauté esthétique que condamne Platon, est un handicap pour accéder à la beauté discursive, c'est-à-dire à la beauté des idées qui sont des toujours-déjà, des dispositions morales, ayant des effets dans le déjà-là. Il est vrai que dans un régime démocratique, tout est en effet ouvert à la discussion, à la rencontre, à l'indulgence et à la tolérance de certains comportements qui parfois s'opposent à l'intérêt de l'Etat. L'important dans cette perspective est de penser à l'établissement de la constitution. Ce n'est qu'une tentative pour mettre de l'ordre dans le désordre apparent dont témoigne la diversité des opinions. C'est en ce régime démocratique (qui témoigne de l'avènement d'opinions désordonnées) qu'il est convenable voire nécessaire de chercher un autre régime. Voilà la raison pour laquelle Platon souligne : ***" Tout les genres de régimes se trouvent en Démocratie, parce qu'il en a le droit ; et quand on a dessein de constituer un Etat, il est fort possible que ce soit une obligation de s'en aller dans un État régi démocratiquement et d'y choisir un mode de gouvernement à sa convenance!*** " [170] .

Le sens de cette citation est à chercher à nos yeux ailleurs. En réalité si dans le régime démocratique réside une liberté d'expression, alors cela signifie – d'une manière concrète – l'existence d'une multiplicité de pouvoir, de régime qu'il faudrait penser à unir sous la tutelle de la Loi. Cela permet enfin de réfléchir à une constitution politique qui unira les différentes actions des différents régimes qui se trouvent amoncelé dans la vie quotidienne des actions des régimes politiques. C'est ainsi que Platon n'a pas cessé de répéter que le corps est un tombeau, c'est-à-dire qu'on ne peut en aucun cas nous laisser aller avec ce qui apparaît, avec les opinions admises, car on ne peut rien fonder sur l'opinion. Il en va de même en politique : ce n'est pas le bonheur et le bien dont témoignent des individus et des sociétés qui est opérant pour la réalisation d'un certain bien, mais c'est au contraire, ce qui importe de vertueux à la Cité dont la Loi réalise et accomplie le durable. Evidemment, Platon ne va pas s'arrêter là. Il va plus loin pour établir un parallélisme, un égalitarisme entre d'une part, ce que lui-même appelle : " l'homme beau " et d'autre part, le régime tyrannique [171] . Ainsi pour que le tyran puisse conserver sa personnalité en tant qu'homme de pouvoir, Platon lui dicte une voie à suivre comme si le savoir politique à transposer dans une Cité est celui de la contrainte et de la coercition. La liberté (si l'on en croit Platon), est donc une nécessité soumise d'une manière implacable à une autre nécessité qui est de l'ordre du juridique à savoir celle de la contrainte et de la coercition, imposées par " l'idéal rationnel " de la Loi. Le conseil que Platon en tant que philosophe dicte au tyran est de supprimer tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à amener le philosophe-législateur au pouvoir. C'est ainsi que Platon souligne : " ***les supprimer tous est donc pour le tyran une obligation s'il veut***

[169] *Ibid*

[170] *Ibid*

[171] *Ibid*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

conserver son pouvoir, jusqu'à temps que ni amis, ni ennemis, il ne reste personne auprès de lui qui vaille quelque chose ”. [172] . Cette conception est énigmatique, son contenu est aussi inhumain. Car l'élimination n'est pas une forme pour éduquer, pour punir ni même pour corriger le déviant. Lorsque Kant disait : ***“ Il faut punir lorsque quelque chose est faite*** ” [173] , il n'a pas pourtant (malgré sa reprise du platonisme quant à son affirmation de l'écoute des philosophes) été plus loin dans sa conception de l'éducation pour penser l'élimination physique des "déviants" et des "délinquants". C'est ainsi qu'il souligne : “ ***Le droit strict peut être représenté comme la possibilité d'une contrainte réciproque complète s'accordant avec la liberté de chacun suivant des lois universelles*** [174] ”. La nécessité de punir lorsque quelque chose est faite, s'impose comme loi apodictique de la liberté. Mais que signifie, du point de vue Kantien ce quelque chose ? Comment la punition peut-elle être proportionnée aux actes punissables ? La réponse à ces deux questions peut ressortir à partir de deux idées principales proprement Kantienne. Pour ce qui est de la première, Kant pense que “ la peine n'a pas à être simplement utile ” [175] . Quant à la seconde, il annonce que “ la loi du talion est la mesure de la peine ” [176] .

La reprise du platonisme par Kant est une transposition didactique des idéaux politiques. Cette transposition didactique est fondée sur une ouverture, une relation d'attention positive que Kant s'est tracé à l'égard du platonisme. L'altération de l'idée de Platon est en, elle-même positive du moment que Kant n'a pas été plus loin comme l'a été Platon pour annoncer l'élimination physique des individus dits "hors normes". La loi de la liberté qui est une loi du droit ne doit pas aux yeux de Kant être substituée au libre arbitre du législateur. Elle ne doit pas être régit non plus par sa simple intuition sensible. Lorsque le législateur est en position de contraindre quelqu'un, il doit – aux yeux de Kant – “ lier cette contrainte à la liberté de chacun ” [177] . C’est-à-dire à chacun son droit qui le contraint à reconnaître ce qu'il a fait. Voilà donc la manière à travers laquelle on peut arriver à comprendre le fait commis suite à un délit, pour pouvoir ensuite lui substituer une punition convenable. Autrement dit, le législateur – quand il se heurte à une situation de crime – a le devoir d'agir non pas à sa guise et en fonction des représentations de situations, comme le pense Platon, mais il doit au contraire se tracer aux yeux de Kant cette attitude de faire parler l'absent présent quant à la situation criminelle (culpabilité), en contraignant extérieurement la conscience du coupable à manifester sa liberté. Cette liberté ne sera

[172] *Ibid.*

[173] *Kant (E.), Critique de la raison pratique . op cit.*

[174] *Kant (E.), Métaphysique des Moeurs ; première partie doctrine du droit, Traduction PhilolenKo (A) Edit. J. Vrin. pp : 106 & 107 et Suiv.*

[175] *Kant (E.), La Raison Pratique Textes choisis par Claude Khodoss. Op. cit.*

[176] *Ibid.*

[177] *Ibid*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

donc rien d'autre que de pousser l'autre à avouer son action, à dire : " je ne reçois que ce que je mérite ".

Avec Platon bien que l'on ne soit pas dans un comportement anormal, il n'empêche que le conseil qu'il donne au tyran pour récompenser ceux qui l'ont élu, est bien celui de leur élimination. La question qui désormais s'impose est celle de savoir si supprimer a le même sens qu'éliminer chez Platon.

A nous maintenir au pouvoir totalitaire auquel Platon faisait l'éloge, on doit avouer qu'un tel pouvoir élimine plus qu'il ne supprime. L'État totalitaire de Platon est d'abord un État dont le pouvoir devrait se réaliser sur la base d'un savoir, sur la base d'un discours philosophique qui refuse de reconnaître l'attitude du contacter pour contracter. D'ailleurs on peut même se demander si ce n'est pas pour cette même raison que l'idéal politique avancé par Platon ne fut pas réaliser, puisque du point de vue historique Denys a échoué dans la réalisation de ses projets politiques à Syracuse. Mais cet échec ne signifie pas que Denys ne fut pas un tyran. Ce qui deste voué à la critique par certains commentateurs malgré cet échec, est la théorie platonicienne en elle-même. En effet, au sujet du débat sur l'aspect antidémocratique de la Démocratie athénienne, on doit dire que le totalitarisme, la tyrannie étaient connus dans cette société. L'explication qu'on pourrait donner est celle de la menace que constituait Denys. Cette menace ressort en fait d'un exemple avancé par Aristote, un exemple à travers lequel il a montré que la Démocratie athénienne, fut au fond tyrannique. L'exemple qu'il a donné doit être compris dans une perspective purement rhétorique, car il est en soi une argumentation par l'exemple, par paradeigma, et non pas par celle de l'enthymème [178] . Ainsi Aristote va prouver que Denys est un tyran au même titre que les autres tyrans connus dans la Démocratie athénienne. D'abord on doit dire que l'argumentation par l'exemple (paradeigma) n'a pas exactement le même sens que celle qu'on a l'habitude d'employer dans la pensée moderne. Elle est une induction dialectique, qui va du fait au fait en passant par une règle sous-entendue. En effet, pour le sens de l'exemple que donne Aristote, ce dernier voulait chercher que Denys est un tyran au même titres que d'autres connus jadis. Pour lui, si on veut prouver que Denys aspire à la tyrannie, on va partir d'un fait : que Denys demande une garde du corps. Or, on sait que Pisistrate d'Athènes jadis en a demandé une avant de devenir tyran ; de même Thèogène de Mégare, " et tous les autres que l'on connaît, qui deviennent tous des exemples pour Denys " [179] . Du fait que Denys demande une garde, on peut inférer qu'il deviendra tyran. Ainsi comme on peut le remarquer, Aristote dit bien " du fait au fait ", malgré qu'il existe des exemples qui servent à aller du fait à la règle ou à la loi, ce qui est la définition même de l'induction. Mais on note que dans le texte d'Aristote, le passage du fait au fait, s'opère par le moyen de la règle : " ***Tous ces faits particuliers tombent sous cet universel (Katholou) que tout aspirant à la tyrannie demande une garde*** " [180] . Qu'est-ce que cela signifie du point de

[178] *Cours portant sur les techniques argumentatives et rhétoriques, professées par Olivier Reboul à l'Université des sciences humaines de Strasbourg. Publication in Cahiers du Séminaire de philosophie N°1 1983 à N°10. 1991. Presses Universitaires de Strasbourg. Surtout le numéro 10 intitulé : Rhétorique et Pédagogie. Sous la direction de MM. O. Reboul et J. F Garcia. Voir aussi le polycopie disponible au Secrétariat de la Faculté de Philosophie de Strasbourg.*

[179] *Reboul (O.), Cours en polycopie. Op. Cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

vue de l'action politique ? Cela veut dire en effet, que la liberté dans la Démocratie athénienne était vouée à la contrainte et à la coercition qu'imposaient les tyrans qui demandaient une garde du corps puisqu'ils ne pouvaient en aucun cas vivre et jouir du sens de la liberté individuelle. Ils leur fallait une protection rapprochée et permanente. C'est en tout cas ce qu'on pourrait extraire du texte d'Aristote [181] .

Certains commentateurs iront en effet plus loin pour dire que cette théorie platonicienne de la politique, est l'une des théories les plus terroristes que le monde Occidentale n'ait jamais connu. Cette attitude où le bonheur de vivre ensemble est la fin la plus élevée pour la Cité, fût renforcée par la Loi, car vivre signifie dans cette perspective législative : survivre pour enfin s'entraider, éviter de s'entre-tuer. Mais la liberté si l'on en croît Platon et Kant peut trouver son fondement dans la contrainte et la coercition. La réalisation de ce but ne peut avoir lieu que dans un État de partage mesuré et calculé des savoirs et des pouvoirs. Ce partage ne peut être fondé que dans une situation d'ouverture à toutes formes d'impressions, de compétences et de génies, en vue d'en apprécier l'organisation des états de faits tout en leur imposant une sorte d'idéal dit rationnel qui émane de l'arbitraire de la pensée de l'âme en tant que signe, en tant qu'interprétant.

L'État totalitaire est une forme presque inhérente à toute forme de pouvoir, mais il en existe un où s'applique l'expression : totalitaire, d'une manière excellente. Cet État est celui où gouvernent les maîtres du discours de la manipulation, de la séduction, de la fascination et du mensonge. Ceux qui parviennent à gouverner dans un État dit totalitaire, sont en effet les scientifiques, les philosophes qui prétendent à trouver des solutions évidentes à des problèmes évidents. Ils se définissent comme étant des experts dont le pouvoir est celui de la science aussi bien pratique que spéculative. Ce pouvoir des experts oubli celui des pairs, pour qui les choix éthiques sont à l'oeuvre de toute pratique. S'agissant de l'État platonicien, on doit affirmer avec Christian Delacompagne, que Platon en fût le promoteur. Ainsi et dans cette même perspective Delacompagne souligne : “ ***j'appellerai donc État totalitaire, l'État où , par exemple, règnent les philosophes. Bref, l'État platonicien, celui que nous décrit la République, modèle insurpassable d'oppression et source plus ou moins explicite de toutes les théories terroristes qu'ait connus l'Occident*** ”. [182]

Après avoir exposé brièvement le contenu de la philosophie politique de Platon ainsi que sa destinée, on doit maintenant nous interroger sur un fait qui s'est imposé soit par hasard soit par nécessité chez la plupart des philosophes arabess qui se rendaient à la “ Maison de la sagesse ” (Baytt AlhiKma), une maison spécialisée dans la traduction des oeuvres remarquables de la pensée grecque. Elle fut une institution que fondaient Al Mamoun et Al Motassim Califes (Rois) de l'ère Abbasyde. Les philosophes arabes de cette période ont eu l'audace, le courage, et l'aventure de s'ouvrir sur le savoir philosophique grecque pour tirer profit de la philosophie de Platon (comme le faisaient

[180] *Ibid.*

[181] *Voir Aristote. Rhétorique I 2, 1357b.*

[182] *Delacompagne (Ch.), Penser avec Aristote Op. Cit. p : 579 et Suiv.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

certains penseurs du Machrecq) plus que de celle d'Aristote. Certains ont même été si loin, qu'ils ont proposé une relecture de tous les concepts philosophiques aristotélicien tout en les rendant accessibles au public dans un langage typiquement platonicien, et ce pour affirmer la non opposition du maître et son disciple, tout en laissant penser que les deux hommes avaient les mêmes tâches, les mêmes projets et les mêmes visions.

Ces commentateurs sont ceux qu'on intègrent d'habitude sous ce qu'il est convenu d'appeler : le rationalisme du Machrecq (Oriental). Par contre ceux qui faisaient l'éloge d'Aristote, sans se référer à Platon, et qui parlent pour qualifier Aristote de premier maître, nous les appelons : les rationalistes du Maghreb. Ils incarnent un rationalisme dit occidental, dont Averroès fût l'exemple.

A ce "terrible constat" qu'est la conciliation de Platon et d'Aristote, (constat qui demeure pourtant respectable), il ne peut y avoir de sens que lorsque nous nous efforçons de démontrer le but caché de cette transposition didactique du philosopher, qui tombe sous le coup de la falsification et de la vulgarisation des contenus philosophiques des deux sages (Platon et Aristote) de la Cité grecque.

Parmi les idées et les raisons qu'on propose de discuter pour justifier cette inspiration et cette falsification, on doit citer :

- le pouvoir entre l'équilibre des passions et la dégénérescence à la rédemption ;
- la temporalité circulaire face à la connaissance admise et à la connaissance acquise ;
- le questionneur et le répondant face à “ la philosophie première ” et à “ la philosophie vraie ” ;
- de la vérité qui ne contredit pas une autre, à celle qui s'accorde avec elle et qui lui rend témoignage.

On peut dire que les deux premier points sont ceux qui caractérisent la philosophie politique de Platon, alors que les deux derniers, sont ceux qui annoncent la spécificité de la relation conçue par Aristote à l'égard des choses. Pour nous en expliquer, tenons donc à les analyser dans l'ordre, tout en relevant leur impact sur la pensée arabe dans les deux rationalismes que nous venons de mentionner.

La réflexion sur la question du pouvoir est un fait qui est commun à tous les philosophes aussi bien grecs qu'arabes. Il est vrai que dans la théorie platonicienne de la Loi de la Cité, certains philosophes arabess – comme par exemple Al Farabi ou Averroès et même Avicenne – ont trouvé dans le procédé juridique platonicien un terrain favorable pour maintenir et pour légitimer la question de la coercition, de la contrainte et de la punition auxquelles fait appel le texte révélé (le Coran). C'est par l'intermédiaire de la Loi incarnant l'équilibre des passions ou la dégénérescence à la rédemption que le pouvoir fût légitimé et même pratiqué dans ces deux milieux. Dans cette perspective, la transposition didactique définie en terme de mise en mouvement des connaissances et des savoirs législatifs, ne peut trouver son sens que dans ce qui est conforme à la Loi. La liberté cognitive, n'est pas celle qui se construit dans l'avancement des thèses fortuites, arbitraires qui traversent l'esprit des masses et des individus, mais elle est bel et bien celle qui se conforme à la règle de la convention imposée par ce qu'il est convenu

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

d'appeler : “ un idéal rationnel ”, non pas de l'être-commun, mais pour l'être-commun, pour l'universalité de l'homme. On peut donc maintenir la légitimité de cette transposition didactique, car les philosophes du Droit, les juristes – comme le cas pour Averroès ou même Avicenne – ont cherché à légitimer la contrainte et la coercition, tout en se référant d'une part aux philosophes grecs, et d'autre part au récit coranique, et ce pour laisser entendre que le principe de la contrainte et de la pénalisation est un principe universel, qui a marqué son temps pour assurer la liberté. De ce fait, celle-ci ne peut se construire que dans le respect pour la Loi de la liberté. Cette loi est celle qui puise son fondement aussi bien dans l'ouverture aux autres, aux idées culturelles, que dans l'achèvement des idées, de l'en soi cultuel.

Pour Platon cette liberté s'explique par la place qu'occupe l'âme dans les faits réels et sensibles. Ainsi l'affirmation ou l'infirmation des régimes ne peut s'expliquer que par le comportement des types d'hommes qui les composent : par l'impact de leurs âmes sur les corps. Dire avec Platon que “ le corps est un tombeau ”, signifie en fait que c'est bien l'homme qui est chargé du sens qu'il impose à l'aide d'arguments fondant la structure du réel, au monde sensible. De ce fait, rien ne garanti que Platon était vraiment théocratie au sens moderne du terme, car du point de vue de l'anthropologie politique, les dégénérescences des régimes politiques sont à ses yeux inscrites dans la logique (dans l'âme) de chaque type de régime, et paraissent obéir à une mécanique implacable, à travers laquelle la source de toute rédemption trouve son fondement dans ce qu'il est convenu d'appeler : “ la soumission aux Lois ”. Par conséquent, le fait de se référer à Platon pour légitimer l'aspect apodictique de la Loi dite de la liberté, est illégitime, car chez Averroès, Avicenne ou même Al Gazali dans sa politique, la Loi divine est la seule capable d'assurer une situation de paix dite “ perpétuelle ” sinon “ la terre serait corrompue ”. C'est ainsi que l'illégitimité de cette transposition didactique de l'action juridique est fondée sur le principe de la dépersonnalisation et de la décontextualisation du sens du caractère apodictique de la Loi. Parmi les formes de la décontextualisation du phénomène politique, on doit citer – à titre d'exemple – le statut des pauvres et celui des riches dans la République de Platon et dans la pensée arabo-islamique dont témoignent les philosophes arabess que Kant a qualifié de théosophes.

La place de la classification : pauvres / riches, trouve chez Platon son fondement dans une taxonomisation des régimes. En effet, il pense que toute société ne peut que refléter trois régimes possibles. D'une part, il y a ce qu'il appelle : la Timocratie, puis vient ce qu'il nomme : l'Oligarchie, et enfin la Démocratie, un régime qu'il critique fort bien. On comprend maintenant la raison pour laquelle ce qu'il est convenu d'appeler avec Kant les théosophes arabes, ont été plus au moins attiré par Platon plus que par Aristote. Ce constat est valable pour ce que nous venons d'appeler : le rationalisme Oriental (Machrecq) plus que pour le rationalisme Occidental (Maghreb). Avant de dire quelques mots sur les différents sens platonicien de ces trois formes de régimes possibles, il est important d'avoir présent à l'esprit l'approche anthropologique platonicienne du fait politique qui se distingue de l'approche théocratique voulue par la théosophie arabe. Pour mieux saisir cette différence, nous proposons d'abord de commenter brièvement quelques citations de Platon portant sur les différents niveaux des régimes que nous venons de citer.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Pour ce qui est de la timocratie, elle est d'abord un régime dont l'organisation est contraire à la réflexion philosophique. Ce régime est marqué par une séparation de fait entre la réalité effective des citoyens et leurs actions à la fois existentielles et existentialles. En lui, la force et la violence règnent pour la réalisation d'un certain bien. A propos de ce régime Platon énumère dans la République quelques comportements des individus. C'est ainsi qu'il souligne : " ***C'est en cachette qu'ils (les hommes de la timocratie) cueillent leurs plaisirs ; se dérobant à un père, car ce n'est pas la conviction, mais la force, qui fût le principe de leur éducation : faute pour eux d'avoir eu souci de l'authentique Muse, celle qui est compagne des raisons et de la philosophie, et parce qu'ils ont accordé à la gymnastique plus de vénération et d'honneurs qu'à la culture de l'esprit*** " [183] .

Dans un tel régime, pour devenir riche, les hommes vont contourner les Lois. Il ne vont pas raisonner. Ils vont chercher à faire plus de gymnastique (effort physique) pour la falsification et la tromperie, au lieu de raisonner d'une manière pacifique et rationnelle. Dans un passage de la République, la distinction entre pauvres et riches est maintenue chez Platon comme si celui-ci avançait une thèse pour instaurer ce qu'il conviendra d'appeler plus tard : le conflit des classes. L'étonnement, c'est qu'il a décrit sans condamner, sans s'opposer à un régime plutôt qu'à un autre, sauf le cas échéant pour ce qui est de la Démocratie. Dans un tel régime, Platon en effet avance une description qu'il considère logique, pour montrer qu'en réalité la timocratie finit tôt ou tard par générer l'oligarchie. C'est ainsi qu'il souligne : " ***A des homme qui aiment à avoir le dessus et qui sont férus d'honneurs se sont finalement substitués des hommes aimant les affaires d'argent, aimant à s'enrichir, qui pour le riche ont louage et admiration, qui l'élèvent aux charges, tandis qu'à leurs yeux le pauvre est déconsidéré*** " [184] . Ainsi on peut donc affirmer que du point de vue de l'anthropologie politique de Platon, la dégénérescence des formes politiques peut s'expliquer par des raisons intrinsèques à la société et au régime politique lui-même. Il n'y a pas de facteur extrinsèque qui affirme ou qui infirme un pouvoir politique donné. Cela est une manière de penser (comme Aristote le disciple le fera) à la passivité du moteur immobile à ne pas pouvoir intervenir dans les affaires du monde de la politique humaine. Sur ce point précis, on peut donc penser que la transposition didactique de la doctrine juridique de Platon n'était pas vraiment directement responsable du statut politique voulu par les juristes et les théosophes arabes. Car ce n'est pas toute la visée de Platon qui fût soulignée et appréciée par ces philosophes, théosophes. La seule visée qui fût ainsi en est celle qui a portée sur le sens que Platon attribua à la Démocratie. Mais avant d'énoncer un jugement prématuré, laissons cette question pour y revenir après avoir parlé de l'oligarchie que Platon pense comme un régime marqué par une division originelle. Ainsi et pour mieux comprendre le sens et les aspects de cette division prenons à titre d'exemple un passage de la République là où Platon montre justement qu'une division s'effectue entre l'État et les dirigeants d'une part, les pauvres et les riches d'autre part. Qu'en est-il donc de cette double division ? Pour répondre on doit citer deux passages de Platon. Dans le premier,

[183] *Tenzer (N.), Op. Cit.*

[184] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

celui-ci souligne : ***“ L'État qui est ainsi fait n'est pas unique mais forcément double : celui des pauvres et celui des riches, habitant sur le même territoire et toujours complétant l'un contre l'autre*** ” [185] . Si cette caractéristique persiste dans un milieu, elle va contribuer activement à l'affaiblissement d'un état de droit, car le disperser pour mieux régner, sera l'oeuvre d'une pratique de l'aliénation des libertés individuelles et collectives. Elle pourra même contribuer à l'absence de la notion de respect, notion à la fois morale et politique. De ce fait, la faiblesse sera omniprésente lorsqu'il s'agit de la défense des intérêts d'un État de droit. L'oligarchie est donc le régime des Maîtres qui engagent des âmes innocentes dans des combats. Ces maîtres gouvernant, par la nécessité de leur nature à aimer la vie, la richesse et le bien être, sont en fait impuissant. C'est ainsi que Platon les décrit et légitime leur amour et leur intérêt à vivre en spectateurs et non en pas expérimentateurs d'espaces possibles. Voilà la raison pour laquelle Platon souligne : “ ***Des dirigeants d'un tel régime, sont probablement impuissant à mener une guerre en raison de la nécessité où ils sont, soit d'y employer la masse du peuple, qui, sous les armes, leur inspire plus de crainte que les ennemis, soit de ne pas l'y employer, afin de se montrer dans la bataille même, d'authentiques maîtres du petit nombre ! et en même temps, vu leur amour de la richesse, de ne pas accepter de contribuer par leurs richesses aux faits de la guerre*** ”. [186]

Il y a ici encore une certaine incitation de la part de Platon à un fait particulier : celui du rejet de l'argument du sacrifice, comme si la règle “ du jeu guerrier ” lorsqu'il s'agit de la défense nationale, est de ne pas être victime de nos propres principes. En réalité le grand homme est une propriété nationale et à ce titre il doit être préservé puisqu’il court des risques. Le grand homme a quelques caractéritiques. L'amour de sa propre patrie, de son territoire, de son patrimoine, sont en effet, l'une de ses préoccupations. Ce geste comme le pense Hassan Hanafi, dans le texte arabe de son ouvrage intitulé : (Attourat oi Tajdid) (Patrimoine et Innovation), est un geste qui réside dans l'inconscient structurel des masses et des foules, un geste qui réside aussi bien chez les gouvernants que chez les gouvernées. Dans sa conception de l'Etat, Platon avait coutume de définir un lieu du préférable où chacun doit exercer et assumer ses fonctions devant la Loi ayant une relation de connexion réciproque avec la nature et la vertu de chacun, dont la Loi est le co-fondateur. C'est au sein de la division entre riches et pauvres, entre les gouvernants spectateurs des guerres et les gouvernés acteurs dans celles-ci, que naîtra le sentiment du changement, d'aspiration à un avenir possible. Car c'est dans l'absence et dans l'indifférence de la réaction des gouvernements oligarchiques à des situations du dérèglement, que naîtra des hommes ayant le sentiment d'être corrompu, appauvri et endettés, des hommes tout en étant déshonorés seront “ plein d'amour pour l'innovation ” [187] . Ceux-ci auront pour souci le changement de leur propre état d'âme et par conséquent celui de l'État au sens politique du terme. C'est ainsi que ces hommes chercheront toujours à comprendre leur état face à celui des riches, “ ***leur lâcheté à eux les pauvres***

[185] *Ibid.*

[186] *Ibid.*

[187] *Ibid.*

qui a fait s'enrichir de pareils hommes " [188] . De cette prise de conscience surgira la recherche du changement, la recherche du dialogue et du questionnement des situations et l'interrogation en direction du déjà-là. Cela donnera naissance à un sentiment d'innovation qui animera les âmes innocentes (celles des pauvres) et donnera lieu à la Démocratie, qui commencera comme disait Platon " ***quand les pauvres victorieux, mettent à mort certains du parti opposé, en bannissant d'autres partageant à égalité, avec ce qui reste, gouvernement et emplois publics, et que généralement, c'est le sort qui y détermine les emplois*** ". [189]

Mais le régime démocratique ainsi établi, caractérisé par la diversité des opinions n'est pas plus stable que les autres. C'est la raison pour laquelle les dirigeants et les penseurs des régimes féodaux de la pensée politique arabe ont été attachés à cette conception antidémocratique de Platon. Les conquêtes guerrières de cette pensée politique arabe qui a connue de l'étendu à certaines époques de l'histoire n'ont pas donné de richesse au niveau des productions artistiques diverses, sauf la mise en forme de quelques dictionnaires notables dans le domaine linguistique. Cela signifie qu'il y avait à un moment donné de l'histoire de la part de certains théoriciens, un souci de penser l'extension du pouvoir physique des conquêtes terrestres dans l'absence d'une pensée de l'extension du pouvoir cognitif. Cela pose un problème pour le sens de la transposition didactique que nous définissons non pas en terme d'extension du pouvoir physique, mais en terme d'extension du pouvoir du connaître, un pouvoir qui trouve son fondement non pas dans la contrainte et la coercition, dans le vouloir d'imposer à autrui un certain idéal rationnel d'un être commun, mais dans la rencontre et le rendez-vous, en tant qu'actions qui émergent de l'argumentation rationnelle et de la discussion raisonnable à vouloir échanger en paix des idées, des opinions bref des projets sans pour autant chercher à s'entre-tuer.

Ce qu'il faut retenir des différents constats historiques à caractères guerriers, que nous venons de mentionner, est que la transposition didactique définie en terme de mise en mouvement des connaissances et des savoirs a connue elle aussi des moments de crises. Ainsi dans ces moments de guerres perpétuelles, l'absence de la paix pour la mise en forme des idées (en tant que projets pro-jetés), est due à l'absence du développement, à l'absence du progrès et de la progression. L'Ecole, l'Université, bref le pôle de la recherche fondamentale et de la formation, ne peuvent en aucun cas trouver leur extension dans un milieu de guerre civile. Voilà la raison pour laquelle Ph. Meirieu propose de choisir entre L'école ou la guerre civile, tout en proposant une forme de Démocratie à l'Ecole, une forme qui puise son fondement dans le dialogue, dans la dispute des idées au lieu de la violence physique et de la guerre. [190] Cet éloge implicite à Kant et plus précisément son texte : Qu'est-ce que les Lumières ? est en soi significatif pour la mise en forme d'une situation de paix perpétuelle, à travers laquelle l'énonciation des propositions incarnant des cris de liberté, est le seul mode adéquat pour le développement. La proposition d'un tel titre (L'école ou la guerre civile), pour un ouvrage, est significative d'une prise de conscience qui s'installe en Europe pour chercher à

[188] *Ibid.*

[189] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

surmonter les menaces de son embrasement et son éclatement.

A nous maintenir à " la vieille Europe ", à savoir la Démocratie athénienne qui a raté le rendez-vous avec l'histoire, critiquée par Aristote à travers l'exemple des tyrans comme Denys et bien d'autres, on doit affirmer que l'absence d'une vie paisible fut la cause principale du terrorisme qui a donné naissance chez les Grecs, au mépris de la vie philosophique. Cela s'explique d'ailleurs par la fidélité de Platon au rejet et à l'opposition à la liberté d'expression, une liberté qu'il a intégré dans un cadre législatif permanent et immanent, un cadre que l'on ne doit ni transgresser ni affranchir. Car en expulsant les poètes de sa conception de " la Cité parfaite ", qui ne fut que chimérique, Platon est resté prisonnier d'un conservatisme "démocratique" qui s'opposa à toutes tentatives d'innovation et à toutes autres formes de Démocratie. En effet, s'agissant de cette expulsion des poètes, on sait que certains poètes grecs d'avant Platon, livraient leurs conceptions du monde et de la nature à travers des poèmes qui étaient pour eux la seule forme adéquate pour la mise en forme des idées. On doit signaler que le poète grec le plus éminent est celui qui illustre pour les athéniens et qui leur rassemble dans ses oeuvres tout ce qu'il faudrait réellement savoir. Mais du point de vue de l'organisation politique ce genre de poète n'est pas admis dans la Cité envisagée par Platon. De ce fait, un groupe de censeurs était envisagé pour contrôler le caractère et la valeur morale et politique acceptable des textes poétiques produits dans la Cité. Selon Platon, le poète – malgré la conception ambiguë qu'il en fait – est un intermédiaire entre un dieu qui l'inspire et les hommes " délirants " dont la parole doit être considérée avec prudence, puisqu'elle est d'origine surhumaine. C'est ainsi que Platon considère la parole du poète comme étant d'une part mensongère et d'autre part, loin de ce que le divin lui suggère. Et c'est pour cela que Platon va encore plus loin pour penser qu'il faudrait prendre soin de ramener les dires de tous les poètes au niveau de la compréhension normale. C'est-à-dire de les ramener à la rationalité, tout en séparant la forme poétique du contenu qu'elle occultait, tout en abandonnant la première comme un accessoire sans importance, pour

[190] *La question du choix entre l'École ou la guerre civile est aujourd'hui une question cruciale. Le seul moyen pour éviter la guerre civile est de libérer l'esprit : de contribuer à l'extension du pouvoir cognitif. Pour cela Gaston Bachelard avait déjà regretté l'extension des manuels, et des travaux de la vulgarisation, travaux qui à ses yeux doivent à travers la mise en place d'une science qu'on peut nommer : "la sémiologie de la scolarité", contribuer activement à la mise en mouvement des connaissances et des savoirs. C'est ainsi qu'il a souligné : " Il est au contraire très frappant qu'à notre époque les livres de vulgarisation scientifique soient des livres relativement rares ", in La formation de l'esprit scientifique op cit. p : 24. Ce que l'auteur met en lumière à travers cette citation est que les savoirs scientifiques ne sont plus utiles pour la vie, puisqu'ils ne sont pas en mouvement. On doit dans cette perspective faire un rapprochement avec Averroès qui a incité à la sacralisation de la vulgarisation scientifique. Celui-ci en effet et pour renforcer son argumentation de la nécessité de vulgariser a incité à la continuité avec un grand public large tout en faisant appelle à un Hadith, à une parole qui encourage les penseurs ésotériques à parler et à discuter avec les gens de ce qu'ils connaissent. A propos de cette idée, Alain de Libera, traduit le "Hadit" comme suivant : " Parlez aux hommes de ce qu'ils savent. Voulez vous donc que l'on taxe de mensonge Dieu et son prophète ". Dans une note portant le N° 64, Libéra revient pour approfondir cette parole qui est en fait le propos de l'imam Ali, un propos rapporté à la suite du hadit N° 118, sous le titre : " De ceux qui réservent la science à certaines personnes à l'exclusion d'autres, de crainte que ceux-ci ne comprennent pas ". A partir de ces propos, on doit dire que le problème de la transposition didactique est un problème politique. (Voir à ce propos aussi nos analyses quant aux fables de La Fontaine, ainsi que le chapitre portant sur la transposition didactique de la philosophie grecque dans le monde arabe).*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

enfin ramener la seconde dans le champs de la communication sérieuse.

Comme on peut donc le constater l'asphyxiante culture avait des origines grecques qui ont eu leurs fondements dans l'absence de la mise en mouvement des savoirs qui animèrent les pensées des sujets pensants y compris la visée des poètes. Cette situation à conduit ce que nous venons d'appeler : " la vieille Europe " au désastre, à l'absence de la communication, et à l'extension du désert de l'ignorance, dont Nietzsche avait déjà parlé. Pour nous, le sens de la transposition didactique tel que nous l'avons défini jusque là ne peut en aucun cas trouver son sens dans des pratiques violentes et guerrières, dans des pratiques qui s'opposent à la mise en mouvement des savoirs. La vieille ou la jeune Europe qui fût celle des guerres n'a enfanté que la misère du savoir et le savoir de la misère, car la pensée obscure qui s'est produite dans le temps de la nuit, dans des moments où régnait le mal absolue est une contre pensée qui s'élève contre d'autres opinions déjà-là qui cherchent à être admises. Sans rappeler les guerres du Péloponnèse qui opposaient Athènes à Sparte, on doit simplement dire que la doctrine d'Héraclite, qui cherchait à valider le mal et à le légitimer, n'est pas resté sans échos aussi bien dans l'Europe moderne des deux guerres que dans celle d'après guerre. Sans chercher à exposer ici des modèles historiques, on doit simplement nous référer à ce passage qui écarte l'Europe de tous les soupçons de tous les maux, qui l'éloigne de toutes les responsabilités qui ont conduit l'Homme Européen à l'extension du désert de l'ignorance que nous venons d'évoquer avec Nietzsche. Le passage dont il est question ici est celui de l'un de nos maîtres : François Guéry qui souligne : " ***On voudrait n'avoir rien de commun avec ces monstres qui ont commis un " crime contre l'humanité " (...) En effet le crime contre l'humanité c'est le génocide; le nazisme s'est attaqué à bien des formes de l'humanité (...), les nazis auraient-ils vraiment inventé le pogrom ? Qui l'affirmerait ? D'autre part, déporter, liquider, harceler des ethnies rivales, Serait-ce une invention des Allemands du XXe siècle ou d'une idéologie donnée, ou bien une vieille pratique raciste immémoriale ? (...) L'esclavage lui-même, cette pratique antique, arabe, américaine, universelle, serait-il le fait du nazisme ? Il faut bien redéfinir le crime contre l'humanité, faute de tomber dans tous les anachronismes.*** " [191]

Du point de vue didactique, ce passage est d'une importance capitale. Il nous livre le sens d'une " l'École du combat " : une École où le mal est un invariant fonctionnel pour toutes les sociétés à l'exception des sociétés européennes. Comme on peut le constater, " la vieille Europe " comme " la jeune " sont tout à fait absentes, irresponsables des temps de la nuits. Le mal aux yeux de cet auteur, est venu de l'extérieur : " ***une pratique antique, arabe américaine, universelle etc.*** " [192] , dit-il. D'abord on doit affirmer que la définition du mal qui est reprise ici, (par celui qui fût notre maître) est celle de Platon dans le Ménon (77b à 78b). En effet, lorsque la question est posée par Socrate à Ménon au sujet du mal comme étant son désir préféré, Ménon répond donc à la question : Peut-on désirer le mal on le connaissant comme mauvais ? par: tantôt on le connaît comme tel, et tantôt non, et c'est encore vrai. Il en va de même pour le passage ci-dessus de l'auteur de La société industrielle et ses ennemis, tantôt il reconnaît en effet le mal, et tantôt il le nie : il désire le mal tout en le reconnaissant comme mal, tout en l'ignorant comme nuisible.

[191] *Guéry (F.), La société industrielle et ses ennemis Edit : C. Lévy p : 38 & 39.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Faut-il par exemple pour accomplir le vouloir-vivre de la liberté et l'extension de son pouvoir physique, aller plus loin pour fouetter les âmes et les corps des gens, dont Nietzsche a laissé entendre d'une manière ironique qu'elles étaient innocentes ? Ainsi au lieu de montrer la nature nuisible du mal, et la nature pleinement utile du bien, le renversement des rapports est ici prédominant. Par contre la position du rejet du malheur ressort de la fidélité de cet auteur au raisonnement platonicien qui ressort des dialogues entre Socrate et Ménon (87d- 88d), dialogues où le rapprochement est fait entre les notions de fins et de d'utilité, qui seront paraphrasées par François Guéry à travers son éloge de l'extension du pouvoir scientifique, de l'extension du pouvoir physique de l'utilité de la technique. Le mal est donc l'ignorance du bon usage et de la science et de l'information. Par conséquent (et si l'on en croît François Guéry), il faut alors tout redéfinir, car après tout ce qui est utile ne procure pas toujours du bonheur. L'utilité de l'information n'est donc pas une raison de l'ériger en modèle. L'important est de savoir juger : avoir le pouvoir, et l'intelligence d'extraire des informations ce qui est bien, ce qui est bon. Cela étant toute la technique et la tâche de l'auteur de La société industrielle et ses ennemis.

On est à travers les précédents propos devant une parfaite falsification de l'histoire, comme si les arabes sont historiquement premiers par rapport aux autres civilisations, comme si les maux qui ont succédé dans l'histoire des civilisations avaient leur origine dans la civilisation arabe. Soit ! Mais nous pensons que l'auteur est si bien mal placé pour parler et souligner de telles affirmations. A titre d'illustration et d'approfondissement des maux commis par ce qu'il est convenu d'appeler à ses yeux : “ les arabes ”, on doit d'abord distinguer arabes musulmans, de juifs arabes ou d'arabes chrétiens, et d'arabes athées etc. Cette distinction n'est pas mentionnée par cet auteur qui se défini comme étant le philosophe ou l'épistémologue de notre époque. La détermination du sens est renvoyée à l'amalgame dans lequel tombent des opinions vulgaires qui sont enfermées dans le domaine de la doxa, dans le domaine du ouï-dire et du sens commun qui, par essence reste un obstacle contre le progrès scientifique. On ne peut que déplorer le glissement de l'effort épistémologique dans une contre pensée !

En réalité, il existe quelque chose d'universelle pour toute pensée. De même qu'il a existé une tyrannie qui a frappée “ la vieille ” ou “ la jeune ” Europe, et qui a conduit l'humanité au désert de l'ignorance et au désastre, de même la pensée arabe n'a pas échappée à des pratiques où des penseurs ont fait évacuer les faiblesses qui les animaient pour les renvoyer en dehors d'eux-même. En tout cas lorsqu'un homme est faible, il voit le mal ailleurs, hors de soi, tout en considérant l'autre comme étant un élément éminemment corruptible. La tyrannie qui a frappé l'humanité à des degrés différents, à des époques différentes, est due à l'absence de la Démocratie, à l'ignorance d'autrui, à l'extension du pouvoir de la misère et de l'ignorance. Jamais dans l'histoire de la pensée humaine on a assisté à une guerre entre deux Démocraties. De même qu'il y a eu chez Platon un rejet, une expulsion des poètes incarnant la liberté d'opinion, de même qu'il y a eu dans la pensée arabo-islamique une pratique semblable aussi bien chez les philosophes du pouvoir, que chez le pouvoir qui se portait garant de toute action spéculative.

Le rejet de la poétique est légitimé par l'esprit de certaines lois qui s'opposent à toutes formes de fiction. En méprisant la fausseté dans l'art, ces lois ignorent que l'art en

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

fait partie intégrante. Car – comme on le sait – le faux d'une part, prolonge la série des vérités et d'autre part, il permet de démystifier l'authentique en le désacralisant, en le mettant à la portée d'un grand public par le biais de la reproduction de ses copies et de ses images. La poésie bien qu'elle soit de l'ordre de l'imaginaire, elle crée pourtant un espace possible, où le rêve et l'ivresse comme actions probables du poète, se disjoignent pour laisser l'oeuvre poétique témoigner d'elle-même pour les générations futures. Le dire d'un poète, bien qu'il soit le sien, il est oeuvre d'anonymat, car celui qui parle, ne fait que parler avec des signes déjà-là sous-la-main. La parole d'un poète n'est rien d'autre que l'ensemble de pratiques rencontrées, vécues aussi bien par sa propre variable personnalité que par celle d'autrui. Puisque le dire d'un poète se manifeste à travers des signes, des symboles, on peut dire qu'il est le fils de son propre milieu. Lorsque un poète s'exprime, il ne fait que de penser avec les signes et dans les signes. Son expression est vraie, même si elle s'avère fausse. Car la parole est d'abord aux faits, comme le disait déjà Hegel.

A travers l'histoire, des poètes se sont exprimés d'une manière lyrique, ironique trompant les pouvoirs des despotes en vue d'émouvoir pour la liberté. Les fables de La Fontaine en sont un exemples probant. L'art poétique qui exprime la fiction, l'imagination est créateur de sens, de vérités qu'il met en forme par le biais de l'imagination créatrice. L'art poétique participe aussi à l'instauration de la théâtralité. A cet art, Boileau assigne la fonction expressive de la vérité qui trouve son fondement aussi bien dans le faux-vrai (l'acte de faire semblant en vue de séduire) que dans le vrai-faux (l'acte de reproduire le même à travers, des copies, des images abstraites ou concrètes).

L'art poétique auquel Platon s'opposait déjà, a été légitimé par Aristote qui a pensé que ce rejet (voulu de la part de Platon) reflète son incompréhension de l'extension du pouvoir cognitif que les poètes peuvent mettre en forme. C'est ainsi qu'Aristote laisse penser que l'art poétique crée une chose " une et entière comme un vivant " [193] . Cet art, rassemble des faits tout en en dégageant l'essence des choses. Voilà la raison pour laquelle Dherbey pense (tout en commentant les propos d'Aristote quant à la place qu'occupe le poète dans le milieu grec), que " ***l'action du poète est plus proche de celle du philosophe que de l'enquêteur*** " [194] .

L'art poétique de Boileau par exemple reflète cette approche aristotélicienne, qui laisse penser que les choses sont factices, palpitantes du sens. Le poète réfléchit, choisit ses expressions pour économiser du temps en vue de marquer la clarté de la pensée.

A partir de là, on peut dire que toute École y compris celle qu'on qualifie de ciel ouvert, est toujours définie en rapport avec l'idéologie bien qu'elle soit par elle-même une véritable idéologie qui va au-delà de toute autre idéologie. Le sens de l'École véritable doit se réaliser de la même manière que le poète organise ses idées pour émouvoir à travers sa poésie. C'est-à-dire qu'elle doit s'accomplir dans l'effort que nous fournit l'organisation politique qu'est la Démocratie.

Le régime démocratique est un régime dont le sens reste controversé chez les

[193] *Gilbert Romeyer Dherbey. Op. Cit.*

[194] *Gilbert Romeyer Dherbey Op. Cit. p : 35.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

philosophes, mais il est pour nous indispensable et nécessaire malgré son aspect insaisissable et incompréhensible. Ce régime est marqué par la possibilité de la mise en forme des idées par les sujets pensants. Transposé dans la pratique éducative et didactique, ce droit devient celui de la prise de la parole par les apprenants, celui de leur expression en toute liberté (liberté pour apprendre) *pour permettre aux maîtres d'agir en fonction de leurs représentations en vue d'un changement possible de leur culture épistémologique amoncelée dans la vie quotidienne. La Démocratie à l'École est une pratique qui peut se traduire en terme de création de situations dites* " à problèmes ". *Ce lieu est un lieu interactif où l'émancipation des sujets donnera naissance à une nouvelle conception du temps des études, conception qui n'est rien d'autre que la donation des moyens dans "la perte" du temps de la recherche en vue d'en gagner la réussite de l'assimilation didactique. Car après tout, un cours tout à fait intéressant peut être ennuyeux faute de la donation d'un temps court et bref lors de la mise en forme d'un cours, d'une notion ou d'un concept. Cela est certainement l'une des raisons qui ont rendu parfois les textes didactiques que nous avons choisi, incompréhensibles, parce qu'ils étaient mis en forme dans un bref espace de temps. On pourrait se demander si la République de Platon était – pour son temps – compréhensible, sachant bien que pour lui ce régime (la Démocratie) est marqué par la dégénérescence de l'indifférence à la vérité, une dégénérescence qui conduit à éprouver un sentiment, un jugement universel et égal quant aux différentes situations rencontrées. Pour mieux comprendre ce jugement typiquement platonicien on doit laisser filer ce passage de la République , un passage qui nous permettra de comprendre le rapprochement des philosophes arabess plus du côté de la pensée platonicienne que de celle d'Aristote. Platon pense que le régime démocratique, est un régime dont les caractéristiques sont comme suit :*

" Sans se donner tout entier aux plaisirs qui sont rentrés, il les a mis justement sur le pied d'égalité, il passe sa vie en livrant le commandement de lui-même, comme s'il tirait au sort ce plaisir toujours au premier qui lui échoit au passage, jusqu'à ce qu'il en est son saoul ; puis de nouveau à un autre, n'en dédaignant aucun, nourrissant tous également. (...) Du moins le discours vrai, il ne l'a pas accueilli, il ne l'a pas davantage laissé entrer dans sa forteresse ; et si l'on vient lui dire que parmi les plaisirs, il y en a qui sont enfants des beaux et bons désirs, et d'autres, qui le sont de ceux qui sont pervers ; qu'il faut s'occuper des premiers et les honorer, tandis que les seconds, il faut les élaguer, les asservir ; dans toutes ces occasions au contraire il signifie que la tête qu'il se refuse à le croire, et il déclare que tous, sans exception, sont pareils, et qu'ils méritent un respect égal " [195] .

Pour résumer les propos de Platon quant à la dégénérescence de la Démocratie en tyrannie, on doit décrire l'homme de la Démocratie tel que Platon le concevait. Pour lui, cet homme agit à sa guise. Il profite du moindre souci de l'Etat, de son refus de s'appliquer davantage d'une manière continue et constante dans les affaires individuelles et sociales du peuple, pour ensuite se perdre dans les choix de ses désirs, et de ses plaisirs, tout en oubliant les conditions de l'existence de ces mêmes plaisirs ainsi que leur durée. L'homme du régime démocratique est un homme de l'aliénation dira Nietzsche tout en renversant le platonisme. Car si l'on en croît Platon et Nietzsche, on peut laisser

[195] ***Tenzer (N.), Op. Cit.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

penser que trop de liberté pour l'homme du régime démocratique, peut lui donner l'occasion d'une part d'être indifférent à la constitution de l'Etat, et il devient par là-même ingouvernable. Mais et d'autre part, cela lui permettra aussi d'agir à sa guise dans le désintéressement total des Lois écrites. Pour Platon en effet, les citoyens de la Démocratie " ***ne se préoccupent pas davantage des lois écrites que de celles qui ne sont pas, afin que d'aucune manière personne ne soit pour eux un maître*** " [196] *. Ainsi conclut Platon que* " ***trop de liberté a bien l'air de ne pouvoir changer en rien d'autre qu'en un trop de servitude, tant pour un particulier que pour un État*** " [197] *.*

Il est très facile maintenant de comprendre le sens de la transposition didactique de l'action juridique platonicienne dans le monde arabo-musulman. Certains philosophes ont même été plus loin pour lire Aristote à la lumière de Platon, tout en cherchant en même temps à rediscuter ses conceptions pour qu'elles deviennent typiquement platonicienne. L'effort d'Al Farabi dans sa tentative de ***" la réconciliation des opinions des deux sages Platon et Aristote*** " [198] (AttaoifiK baynna raâyay alhaKimaynn : Aflatoun oi Aristo)*, en est un exemple probant. Le contenu formel de cette réconciliation repose en politique, sur la nécessité d'agir* " afin de vivre " *en parfaite harmonie avec les idéaux de l'État politique. Mais cette nécessité d'agir qui diffère chez Platon et Aristote, est une chose que les commentateurs et les philosophes arabess n'ont pas pris en considération. La temporalité circulaire dans laquelle fût enfermée la pensée médiévale là où toute philosophie fût une théologie et toute théologie fût une philosophie, a eu des impacts néfastes sur la transposition didactique du philosopher. Parmi ces impacts – qui nous intéressent dans ce chapitre – on doit citer ce qu'il est convenu d'appeler :* l'ambiguïté d'Averroès*. Comme tous les philosophes arabess qui ont eu le souci de la transmission de la philosophie grecque, Averroès s'est heurté aux difficultés de son époque, aux contraintes que lui imposait l'idéologie dominante de la période des guerres des Croisades. Les efforts de la traduction des grandes oeuvres philosophiques, étaient*

[196] *Ibid.*

[197] *Ibid.*

[198] *ABOU HAMID ALFARABI est un philosophe connu par sa théorie dite de l'émanation. Il a employé le concept de "nécessité" dans une perspective existentielle. Nous proposons de traduire sa propre lecture du néoplatonisme et de Plotin (une traduction qui ressort du texte original en langue arabe) comme suivant : " Dès qu'il a existé pour l'existant l'existence qui lui revient, alors il est d'une nécessité implacable que tout les autres existants en découleront ". Le sens de cette conciliation tourne autour de la perfection humaine. (voir : article intitulé : Philosophie et religion Al Farabi commente Aristote. Par Muhsin Mahdi, in Penser avec Aristote , op cit. p : 187 et suiv. Voir aussi l'article intitulé : L'intellect agent et le possible chez Aristote et chez Alfarabi. Par Mübahat -TürKer Küyel. Ibid. p : 77 et Suiv. Cette nécessité est une métaphore. Elle doit être comprise autrement. A vrai dire, elle est de l'ordre moral. Si tous les existants sont nécessaires, alors ils sont une "preuve de l'existence" du "logos parfait", dit Al Farabi. Ils doivent cependant faire l'objet d'impressions et d'appréciations. C'est dans cette même direction que Averroès laissera entendre que la fin du monde évoqué par le verset divin, n'est pas un anéantissement de celui-ci, mais une transformation. Schopenhauer dans son texte intitulé "physique et métaphysique" affirmera plus tard que toute métaphysique surgit de la physique. Cela est proche de cette vision d'Averroès qui a reprit le rationalisme du Machrecq tout en l'adaptant à sa propre culture du rationalisme du Maghreb et ce pour rendre l'idée de Dieu une idée immanente qui se manifeste dans l'idée du Bien, mise en forme dans le monde et dans l'espace concret.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

cautionnés par les processus de la decontextualisation, de l'altération et par une ouverture d'attention positive inconditionnelle sur une partie des écrits des philosophes grec. C'est ainsi que des philosophes-théosophes arabes, vont se restreindre (dans le but de l'extension du pouvoir de la divinité) à cultiver l'exception aristotélicienne qui parlait du premier moteur immobile, tout en ignorant les autres écrits physiques qui traitent de la disparition de l'âme avec la disparition du corps. Ils iront jusqu'au développement des grandes théories platonicienne qui traitent de l'État et de l'organisation de la Cité. Ils donneront une grande importance à l'ésotérisme de la pensée philosophique platonicienne qui exclue les poètes et les grandes masses du débat politique et de l'organisation intelligible de la Cité. On doit rappeler dans cette perspective que, d'une part l'Islam s'est opposé à un genre de poètes : à ceux qui ne disent pas ce qu'ils font ; et d'autre part il s'est opposé à tous genre de poésie, à l'exception de celle dont le poète croit en les principes divin. C'est ainsi que le Coran souligne : " Et quant au poètes, les errants les suivent. Ne vois tu pas qu'ils divaguent dans chaque vallée ; et qu'en vérité ils disent ce qu'il ne font pas, A part ceux qui croient et font oeuvres bonnes et se rappellent Dieu beaucoup, et qui se portent secours à eux-mêmes quand on leur a manqué. Ceux qui prévalurent verront bientôt de quel tournant ils vont tourner! " [199] . *En réalité cette traduction n'est pas fidèle au texte originaire. Pour nous, le verset dont il est question peut se traduire comme suivant :* " ***Et les poètes les errants les suivent, ne vois-tu pas qu'ils divaguent dans chaque fleuve, et qu'il disent ce qu'ils ne font guère, sauf ceux qui portent en eux la croyance...*** ". *(notre traduction)*

L'exception ici repose sur la non-opposition de l'Islam à tous les types de poésies. En effet, il y a ici une voie qui reste ouverte à un type de poètes qui ont fait le deuil de leur poésie mensongère, pour venir en aide à l'extension du pouvoir religieux : à l'ordre à établir. L'islam ne s'est pas opposé à toute production poétique tel que Platon l'avait fait en expulsant de la Cité tous les poètes. Evidemment il existe un genre de poète : celui qui travaille au service de l'idéologie dominante, qu'il ne faut pas exclure, sachant bien que la religion est une forme parmi d'autres formes idéologiques. En tout cas, l'Islam fût une idéologie qui a regroupée autour d'elle aussi bien des poètes que des philosophes. De ce fait, la libre expression n'est garantie qu'à travers une organisation, à travers un cadre législatif qu'il ne faut pas transgresser. C'est certainement la raison pour laquelle, le syllogisme poétique était absent chez les philosophes arabess, notamment chez Averroès.

D'autre part, et dans cette même perspective, les théoriciens dialecticiens et philosophes (théosophes) arabes se sont opposés d'une manière ouverte à l'extension du pouvoir cognitif et à l'éclaircissement – du moins modéré – des masses. D'où l'illégitimité de cette transposition et de cette transmission du philosopher. Car la tâche du philosopher dans le milieu grec était celle qui avait comme tâche la mise en mouvement et à l'épreuve des idées libératrices qui ont donné naissance à une nouvelle philosophie au prix de la mort de Socrate. Cette nouveauté de penser, s'est manifestée à travers l'art grec, sachant bien – comme Nietzsche l'a laissé entendre – que chaque civilisation se traduit par son art. Chose dont témoigne l'histoire de la pensée philosophique grecque.

[199] *Coran, Sourate des poètes. Du verset 225 à 228 Traduction M. Hamid Allah, en collaboration avec Léturmy op Cit. p : 376.*

Avec Al Farabi par exemple, le déjà-connu, admis comme vérité particulière chez les grecs, est devenu un acquis à connaître, à construire et à transmettre. Le savoir acquis et le savoir originaire vont connaître une scission, une rupture qui traduira la falsification de la transposition didactique du philosopher. Pour évoquer un seul cas de cette falsification, on propose de traiter de la place de l'acte du penser dans la temporalité circulaire. En effet, le modèle de la falsification par excellence est celui de la place qu'occupa et que continue à occuper le sens du premier moteur immobile d'Aristote. Chez la quasi-totalité des philosophes ou théosophes arabes, le premier moteur : Dieu n'est pas du tout immobile. Il intervient dans le sort de la vie humaine. Il est même le garant du mouvement aussi bien terrestre que céleste. Pour savoir les manières de ses interventions, le seul chemin en est la croyance qui suspend le problème de l'origine en pleine question de la métaphysique transcendantale. Cela n'était pas la visée d'Aristote auquel certains philosophes arabess se sont référés. En plus de l'absence d'une dynamique cognitive, connue depuis Aristote, une dynamique qui s'astreint à faire parler les choses et les objets factices, on doit rajouter que pendant l'ère islamique, le statut de l'art poétique a changé. Des poètes naturalistes n'avaient pas leur place pour faire parler la nature. Ils avaient simplement le droit de l'utiliser au service de la morale religieuse, pour donner un sens typique à la vie des objets comme si ceux-ci étaient justement des témoins, ou des preuves de l'existence de ce que Al Farabi appellera : " le logos parfait "*. S'agissant de ce philosophe, on doit mentionner que sa théorie de l'émanation est un modèle de la falsification du système philosophique d'Aristote auquel il se référait inlassablement. Pour lui en effet, le logos dit agissant et actif* (faâl) *est en relation de connexion réciproque avec le logos parfait* (Khalis)*. Cette falsification lui a d'une part inspirée le retour à Plotin et à sa théorie de l'émanation, et d'autre part, elle a fait de lui – et pour la première fois – un philosophe de la nécessité existentielle. C'est ainsi qu'Al Farabi souligne :* " ***Du moment qu'on admet l'existence d'un " Logos parfait ", alors il est d'une nécessité implacable que les autres existants en découleront*** " [200] *. (notre traduction du texte arabe).*

Cette nécessité est une métaphore **,** *elle est de l'ordre moral. Car le* " Moi Divin "(Logos parfait)*, se caractérise par un Don, par une* " Charité divine "*, d'où* " tous les existants " *sont une* " preuve de l'existence " *du* " logos parfait "*. C'est dans cette même direction que Schopenhauer dans son texte intitulé* " physique et métaphysique " [201] *affirmera plus tard que toute métaphysique surgit de la physique. Cette vision d'Al Farabi (pour qui Dieu se manifeste dans le Bien), est une idée qui est mise en forme dans le monde et dans l'espace concret. C'est aussi – comme nous venons de le souligner à travers son maintien de l'idée de la perfection humaine – une occasion d'ouvrir la voie à ce que* Feuerbach *ou* Hassan Hanafi [202] *penseront plus tard sous l'idée d'un renversement du sens habituel de la théologie pour laisser entendre que toute théologie doit désormais redevenir une anthropologie renversée. A travers cette idée d'Al Farabi (si riche soit-elle), on assiste donc à une négation de la passivité du premier moteur immobile aristotélicien.*

[200] *Al Farabi in Penser avec Aristote Op. cit.*

[201] *Voir texte intitulé Physique et métaphysique in Schopenhauer le vouloir vivre, l'art et la sagesse Textes choisis par André Dez P. U. F 1970 p : 35 et suiv.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Mettre en forme le dynamisme des pensées, des âmes, ne peut être possible qu'à travers deux mouvements de pensée. Le premier est celui de l'incitation à la crainte du mensonge, de la rumeur, pour céder la place à la confiance dans un comportement où le poète, le philosophe ou le savant doivent avoir une unité de comportement, une cohérence entre les actes de paroles et les actes de faits. Kant avait déjà regretté en tant que philosophe de ne pas être conséquent et cohérent avec lui-même : " ***Etre conséquent est la condition primordiale d'un philosophe est c'est la condition à laquelle on se conforme rarement*** " *disait-il* [203] *. Quant au second mouvement, il est celui de la mise en forme des idées au sein d'un État coercitif et contraignant. Car* " ***l'âme humaine est nécessairement mauvaise*** " [204] *, qu'elle ne peut faire le bien que lorsqu'elle craint la Loi :* " ***Et c'est Dieu ne repoussait pas les gens les uns envers les autres, certes la terre serait corrompue*** ". [205] *On peut donc légitimer cette transposition didactique du philosopher dont témoigne la visée d'Al Farabi à condition d'avoir présent à l'esprit son rapprochement avec les idées de Platon plus qu'avec celles d'Aristote, sinon on tombera dans la falsification de la falsification.*

Si Al Farabi alerte les lecteurs de son époque en les incitant à une relecture de Platon et d'Aristote, alors on doit spécifier cette relecture qui nous incite à prendre beaucoup de recul et beaucoup de réserve quant à la question de l'opposition des deux systèmes philosophiques. A le lire sur ce point précis, on s'aperçoit que Platon et Aristote étaient sur la même ligne philosophique. Mais l'analyse et la comparaison des deux systèmes nous prouvent le contraire. Car en réalité le rationalisme du Machrecq (oriental) fût un rationalisme mystique. Il cherchait à accéder à la vérité en empruntant le chemin du rêve et de l'imagination créatrice. Il fût par là-même proche des théories platonicienne plus que de celles d'Aristote.

Du point de vue de la transposition didactique de l'action politique et juridique qu'incarne Platon, on doit dire que sa conception de l'État (qui sera reprise par les théosophes arabes) a été sévèrement critiquée. Ainsi Christian Delacompagne pense que

[202] *La référence à Feurbach est avancée par Hassan Hanafi à deux en droits de ces écrits. Le premier endroit est celui de son ouvrage qui l'a intitulé : Patrimoine et innovation, écrit en langue arabe (nous traduisons) ; le second est un article (écrit en français) et qui s'intitule : Bref aperçu sur quelques mouvements islamistes de la période moderne et contemporaines.*

[203] *Kant (E.), Critique de la Raison Pratique, op cit. p : 23*

[204] *Coran (nous traduisons). Cela finalement montre fort bien que les doctrines théosophiques qui ont cherché à mettre en place un pouvoir idéologique concret, sont plus proches de celles de Platon que de celles d'Aristote. Le maintien de la Loi pour former, pour éduquer devient (aux yeux de Platon comme aux yeux des théosophes musulmans) nécessaire car sans programme, sans objectifs implicites ou explicites à atteindre, l'apprentissage, l'enseignement n'auront aucun sens. Si l'on pousse l'analyse plus loin, on peut soutenir l'idée Kantienne, qui rappelle les propos platoniciens : la liberté, l'extension du pouvoir cognitif ne peuvent trouver leur fondement que dans la contrainte, la coercition et la pénalisation. Voilà pourquoi certains pensent que si la science arabe a tenue plus de sept siècles, c'est grâce ou à cause de l'extension du pouvoir juridique, qui maintenait la science dans les limites de la raison. En terme éducatif cela peut se traduire par l'extension des sciences de l'évaluation comme règle de jeu pour contribuer à l'extension du pouvoir cognitif.*

[205] *Coran (nous traduisons).*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

le pouvoir qui se fonde sur un savoir est par essence corrompu : " ***j'appellerai donc État totalitaire l'État où, par exemple règnent les philosophes. Bref l'État platonicien, celui que nous décrit la République, modèle insurpassable d'oppression et source plus ou moins explicite de toutes les théories terroristes qu'ait connu l'occident*** " [206] *. Le rapprochement de la philosophie politique et de l'action juridique arabo-islamique avec celle de Platon, repose d'une part sur la contrainte, la coercition et la pénalité ; et d'autre part sur l'absence de mise en mouvement des connaissances syllogistiques, logiques et dialectiques. Les théosophes arabes n'ont jamais cherché en effet à cultiver les masses populaires, et vulgaires pour en faire des philosophes lumineux et éclairés. La relation d'homme à homme fut fondée sur la séparation et non pas sur la médiation. Les philosophes-théosophes arabes, se sont opposés à toute tentative d'extension d'arguments, à l'emploi de tous les discours du syllogisme dialectique, qui peuvent éclairer et illuminer des masses. Quoiqu'on dise d'illégitime à ce propos, la légitimité en revanche peut être soutenue, car après tout, du moment que les masses du peuple n'ont pas encore été unifié sous l'idée d'une volonté générale, dont Kant parlera plus tard, alors le philosophe n'a guère le droit de faire répandre dans les milieux vulgaires et populaires ses arguments du syllogisme dialectique. Il doit au contraire se placer dans la position d'attente pour laisser mûrir les masses. Or c'est justement cette attente qui est réfutée de la part de la transposition didactique du philosopher chez Averroès qui malgré son ambiguïté a laissé dissimuler un projet d'intervention dynamique pour l'extension du pouvoir cognitif que procure l'acte du philosopher. Averroès s'est donné à cela tout en procédant par une méthode d'ouverture analogue à celle d'Aristote. Cette méthode de la réconciliation de la philosophie et de la religion retrouvera ses échos chez Hegel plus tard. Ainsi et pour Averroès* " ***une vérité n'en contredit pas une autre mais s'accorde avec elle et lui rend témoignage*** " [207] *. L'ouverture philosophique qui interpelle les choses, trouve chez ce philosophe un fondement dans la technique du questionner en direction des choses de la vie. Mais ce qu'il faut remarquer est que ce philosophe questionneur en direction des choses ne fût pas arrivé à se défaire dans son Discours Décisif de la temporalité circulaire de l'époque qui a fait de lui (aux yeux de certains commentateurs), un "*faKih*" : un théosophe au lieu d'un philosophe.*

Malgré cela, l'exception qui fût celle d'Averroès, cet infatigable commentateur d'Aristote peut se traduire par son effort qui a "déplacé" *le débat philosophique de l'époque plus du côté d'une relecture d'Aristote que du côté de la relecture de Platon. Or toute la question est de savoir si vraiment Averroès a réussi le dépassement de ce qu'il est convenu d'appeler :* " âKlania almachrihiya " : " Le Al rationalisme du Machrecq " *(le rationalisme Oriental), pour marquer l'exception de l'Occident Musulman, qu'on a l'habitude de traduire dans le monde arabe par* " le rationalisme du Maghreb " *:* " âKlania almaghribiyya "

La problématique de recherche qui reste posée et qui est d'actualité chez les penseurs de la philosophie arabe, est la place du rationalisme musulman entre rupture et continuité aussi bien à l'égard du rationalisme antique grec, qu'à l'égard de celui du

[206] *Article de Christian Delacompagne, in Penser avec Aristote, op cit., p : 579 et suiv.*

[207] *Libéra (A.), Averroès Discours décisif op cit., p : 118 et 119.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Machrecq (l'Orient musulman). Nous ne sommes pas en mesure de traiter largement et longuement de cette problématique, car ce genre de problème relève du domaine de la transposition didactique des concepts de la philosophie politique, et nécessite une recherche à part entière. Mais on peut néanmoins, en donner les grandes lignes qui serviront pour l'étude du prochain chapitre, qui portera sur le rapport d'Averroès à Aristote. Car c'est à partir de là qu'on soutiendra l'idée de la continuité du rationalisme du Machrecq dans le rationalisme du Maghreb, et de leur éloignement de la rationalité de la pensée occidentale dans sa période antique, malgré la référence incessante des différents philosophes arabess aux pères fondateurs : Platon et Aristote, de la pensée philosophique grecque.

Dans son entreprise synthétique d'Aristote et du néoplatonisme, Averroès fait appel plus à Aristote qu'il qualifie de premier Maître*, qu'à Platon, qui est en réalité le maître à penser d'Aristote. Ce constat est frappant. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on parle à la fois d'un Aristote arabisé et d'un Averroès latin. L'emploi par Averroès des expressions :* " opinion " *et* " accord " *entre philosophie vrai et la vérité qui ne lui est pas contradictoire, est une démarche si forte, car elle réduit l'acte du philosopher à une action opiniâtre. Cela nous rappelle aussi la même problématique d'Al Farabi qui a tenu (pour ce qui est du rationalisme du Machrecq), à affirmer l'accord entre Platon et Aristote. Chose qui nous laisse penser la "continuité" des deux rationalisme. Et pourtant une question peut être posée : Pourquoi avoir l'audace de concilier ce qui est aujourd'hui aux yeux des occidentaux inconciliables ? C'est-à-dire : une vérité religieuse qui ne contredit pas une autre vérité (philosophique ou rationnelle), mais qui s'accorde avec elle et qui lui rend témoignage ! Cette phrase d'Averroès n'a pas d'effet dans un État qui se veut aujourd'hui à la fois laïque et protecteur des valeurs de la liberté culturelle et cultuelle ! Pour répondre à ces objections, on doit d'abord nous interroger sur le statut de la transmission de la philosophie grecque par Averroès, tout en liant cet état de fait à la problématique de l'ouverture et de l'achèvement à laquelle sont soumises deux réalités différentes. L'une qui est de l'ordre de l'intelligible dont témoigne les différentes conceptions de l'âme, l'autre, celle du sensible que reflète le débat philosophique sur le corps.*

1.1. La philosophie grecque transmise dans le monde arabe : transmission, paraphrase ou transposition de Platon et d'Aristote ? (différents sens de l'âme et du corps)

Averroès nous dit-on est un infatigable commentateur d'Aristote. Son esprit d'ouverture et d'altérité radicale à l'égard des connaissances et des savoirs étrangers à sa propre culture "arabo-islamique" ont fait de lui le philosophe d'un rationalisme contesté. La contestation dirigée à l'encontre de sa vision "philosophique" ou "théosophique" se traduit au niveau des contradictions auxquelles il a été confronté. Bien que sa pensé (comme philosophe infatigable commentateur d'Aristote) présente une unité incontestable, il n'empêche qu'il a donné – dans le cadre d'un "système de pensée logique" –, des avis, des opinions si différents sur certains points de l'oeuvre d'Aristote. Cette différenciation est due à sa propre conception de l'acte du philosopher. En effet, si nous le lisons et nous le comprenons bien, on peut alors laisser penser qu'il a (à partir de son inspiration de la

méthode logique du penseur grec) cherché à concilier des structures logiques différentes de la même manière que le faisait Al Farabi, ou même Hegel qui cherchera plus tard à concilier des différences et des antagonismes : " Identité absolue comme étant identité de l'identité et de la non-identité ", disait-il. Cette reconnaissance de la logique de la combinatoire qui reconnaît que les connaissances se construisent dans la rencontre, le rendez-vous, est une logique purement aristotélicienne. Elle aura ses échos dans la philosophie hégélienne. En effet, Hegel avait déjà laissé entendre que tout produit intellectuel que nous produisons dans l'instant du maintenant provient de ce que nous tenons du cercle le plus ou moins porche de nos amis et de nos propres connaissances. Cette idée a été travaillée par Averroès qui croyait au progrès des connaissances de générations en générations, un progrès qui puise à ses yeux son fondement dans l'ouverture inachevée aux choses de la pensée qui hérite d'elle-même, du signe et d'autres pensées. Au sujet de cette combinaison des idées au cours des générations, Averroès a d'ailleurs insisté sur l'altérité radicale de la présente pensée à l'égard de celle du passé. C'est ainsi qu'il commente un passage de la Métaphysique (a, 993, b, 15....) en disant : " ***Les Anciens ont par rapport aux Modernes la place qu'ont les pères par rapport aux fils, sauf que l'acte générateur des Anciens est plus noble que celui des pères. En effet, nos pères ont engendré nos corps , tandis que les savants anciens ont engendré nos âmes. Nous leur devons plus de remerciements qu'à nos pères (...) et il est plus juste de les imiter*** ". [208] Cette idée de l'ouverture aux choses de la pensée de nos ancêtres prouve – comme on le verra – la vison philosophique d'Averroès qui pensait que l'art du philosopher réside dans l'imitation raisonnable d'opinions philosophiques de ceux qui nous ont précédé à savoir les Grecs. C'est pour cette raison qu'il a incité à imiter Aristote qu'il qualifia de "premier maître". La qualification prend en effet un sens lorsqu'on examine de près les méthodes des deux hommes quant à leurs rapports aux choses de la nature. Si Aristote avait introduit la méthode de l'arraisonnement des choses tout en expliquant les phénomènes naturels sans rien laisser sous silence, alors on peut laisser penser qu'Averroès a retenu cette leçon lorsqu'il a introduit à l'étude de la philosophie de la nature, tout en se référant à des phénomènes naturels pour légitimer par exemple le passage d'une philosophie première spéculative à une philosophie vraie qui s'astreint à s'adresser aux hommes tout en leur parlant de ce qu'ils connaissent. Voilà la raison pour laquelle Roger Arnaldez rapporte que Averroès dans son commentaire du livre de la Génération des animaux pensait que le climat tempéré de Cordoue avait une influence sur les cheveux, sur la laine des moutons et sur les tempéraments. Du point de vue de la transposition didactique cela – comme on le verra plus loin et dans d'autres recherches – se traduit actuellement par l'écologie du savoir. Ce concept nouveau signifie que chaque peuple, chaque nation, chaque individu est fils de son entourage écologique, qu'il finit tôt ou tard, peu ou prou par se comporter selon les exigences que lui impute le milieu dans lequel il vit. Une étude de Pierre Erny, cet Ethnologue (qui fut notre maître), montre que l'enfant dans le milieu d'Afrique Noire, ne traverse pas les mêmes étapes que traverse l'enfant occidental. C'est ainsi qu'il laisse entendre que " ***l'enfant d'Afrique Noire peut parfois apporter des merveilles qui feront rougir d'adulte occidental*** " [209] . Cela est due en effet à la relation de connexion

[208] *Voir Arlandez (R.), Averroès un rationaliste en Islam Edit; Balland. 1998 p : 14.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

nécessaire que l'enfant établi à l'égard de la dureté de la nature sensible qui l'éduque, qui l'instruit et qui le forme.

Ce que l'on peut constater dans la quasi-totalité de ces études est que la méthodologie de l'ouverture inachevée à l'égard des choses de la nature qui fut chère pour Aristote est encore d'actualité. Si Aristote avait parlé de la méthodologie expérimentale comme étant celle que poursuit un questionneur à l'égard de son répondant, alors on peut dire qu'Averroès a retenu aussi cet enseignement surtout lorsqu'il a observé des phénomènes sociaux qui se transforment selon les influences qu'ont les espaces sur le mouvement des populations d'un lieu à un autre. Voilà par exemple ce qu'il a écrit dans son commentaires des Météorologiques en disant : " ***C'est ainsi qu'il arrive que les descendants des Arabes et des Berbères fixés sur la terre d'Espagne se transforment et acquiert la nature des autochtones*** ". La question qui se pose dans cette perspective est celle de savoir si vraiment Averroès à travers ces remarques tout à fait personnelles a donné naissance à une méthodologie scientifique fondée sur l'observation rigoureuse à l'instar de celle avancée par Paul Fraïsse qui distinguera plus tard l'observation fortuite, de l'observation systématique et de l'organisée. Selon Roger Arnaldez, " ***ces remarques personnelles qui sont appelées par le commentaire ne peuvent être considérées comme des observations au sens scientifique du mot*** " [210] . Evidemment, nous ne partagerons pas cette vision, car – comme on le verra à travers la comparaison des textes des Topiques et de ceux du Discours décisif, la méthode aristotélicienne n'était pas toujours altérée négativement par Averroès. Si Platon fut tourné vers les mathématiques et la géométrie tout en expliquant le monde essentiellement par des relations numériques et des proportions, alors Aristote ne l'a pas suivit dans cette voie, car pour lui toute explication des choses de la nature ne peut être adéquate que par l'arraisonnement du trèsfond de la nature pour ne rien laisser sous silence. De ce fait, on peut laisser penser que Aristote est plutôt un philosophe-observateur de la nature. Cette caractéristique n'a pas été altérée par Averroès qui s'est jeté à travers champs tout en observant la nature en vue de légitimer d'une part la valeur des expériences, et d'autre part la place de l'évidence de la nature sensible qui n'a pas échappée à certains versets coraniques. Le souci permanent d'Averroès à travers le Discours Décisif que nous tenons à comparer aux Topiques est celui de légitimer la méthodologie de l'ouverture inachevée à l'égard des choses de la nature en vue d'en comprendre le trèsfond. Ce n'est rien d'autre que les débuts d'un empirisme qui cherchait à prouver une religion naturelle qui puise son fondement dans ce que Averroès a appelé : " l'adventicité-étérnelle ". Ce concept est une transposition didactique de la conciliation de deux systèmes philosophiques à savoir celui de Platon et celui d'Aristote qui sont tout à fait opposés.

Les raisons de la conciliation entre Platon et Aristote, entre philosophie et religion sont multiples. D'une part Averroès se veut un didacticien accompli comme Al Farabi

[209] *Pour plus de précision quant aux travaux de cet auteur voir deux ouvrages intéressant: 1 : l'Enfant et son milieu en Afrique Noire , Edit L'Harmattan 1987, surtout le chapitre VIII intitulé : connaissance du monde et savoir faire. p : 128 et suiv. 2 : Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire Edit l'Harmattan 1988.*

[210] *Arlandez (R.), Ibid p : 25.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

parce qu'il a essayé de mettre en place une transposition didactique du philosopher. Il a tenté une ouverture sur la philosophie grecque pour chercher et prouver la Vérité. Car à cette époque le sens de la didactique était celui d'une dispute rationnelle des diverses notions, une dispute qui trouvât son fondement dans une rencontre ouverte entre les pairs et le public. La vraie philosophie à en croire Averroès, est celle qui se construit dans le dialogue aussi bien que dans l'affrontement. Chose qu'il a tenté de faire en ouvrant le débat avec Aristote.

Cette ouverture est en soi achevée. La place qu'attribue Averroès à la transposition didactique du philosopher est d'abord une place rationnelle. En effet, par la méthode de l'inspiration et du dépassement, il a essayé de discuter l'idée d'un transfert du savoir philosophique en partant d'une culture à savoir celle de la pensée grecque qui lui fût étrangère. Dans cette ouverture on assiste à une dépersonnalisation du savoir philosophique aussi bien qu'à sa naturalisation. Alors que dans le retour aux principes fondamentaux de la culture originaire du savoir à transmettre, on assiste aussi (lors de cette paraphrase d'Aristote par Averroès), à la decontextualisation et à la falsification du savoir philosophique dans son authenticité qu'est la Grèce. En plus, même le savoir religieux dans sa purification que lui assigne “ la logique ” de la religion Islamique, fut aussi altéré. Cela montre en effet, que la conciliation des structures contradictoires peut mener à des contradictions insurmontables. En effet, l'ambiguïté d'Averroès surgit dès le départ quand il a voulu une conciliation entre philosophie et religion sur la base de la rupture. Comment alors peut-il y avoir une conciliation conçue sur la base de la continuité dans la rupture entre deux structures opposée ? Ce constat méthodique a fait d'Averroès un théosophe au lieu d'un philosophe. Un résultat terrible qui lui a fait perdre les plus hauts principes de l'acte du philosopher à savoir, la conséquence et la cohérence. Un constat qui l'a forcé à s'exiler.

Pour illustrer ces propos tenons à présenter un bref aperçu sur la relation de l'averroïsme avec la pensée occidentale antique que représentait Platon et Aristote, tout en étudiant les enjeux du passage d'un savoir philosophique originaire, doctrinaire à un savoir théosophique, naissant et dérivé. Il faut au passage signaler la teneur existentielle de cette transmission dont le but voulu par Averroès était de réaliser (à travers cette démarche) un enseignement de la vertu, un enseignement adéquat qui trouve son sens dans le rationalisme philosophique tel qu'il a été pratiqué et connu chez les anciens pour lesquels Averroès tenait une admiration et une inspiration.

Revenons pour illustrer cette transposition à la fois typique et atypique, sur deux problèmes fondamentaux, à savoir l'âme qui représente le contenu de la pensée aussi bien philosophique que religieuse, et la logique qui, incarne la méthode de la transposition didactique de ce même contenu.

Dans la pensée philosophique grecque, l'enseignement de l'âme était si bien connu, si bien étudié. L'âme en elle-même avait une définition descriptive : on décrivait ce qu'elle en était. La logique quant à elle, était soit démonstrative, soit argumentative. Mais lorsque Averroès à ouvert le débat avec ces principes philosophiques : l'âme et la logique, il a posé un postulat qu'est la non opposition des vérités : “ une vérité n'en contredit pas une autre... ”. En réalité il y a deux vérités qui sont visées : celle qu'il faut connaître (qui émerge de la pensée philosophique) et celle qu'il faut faire connaître c'est-à-dire la vérité

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

divine (qui s'impose à l'homme par le biais du divin : le récit Coranique). Que dit Averroès à propos des deux vérités ainsi qu'à propos de la transposition didactique de la Vertu ? La réponse se dégage de l'affirmation d'Averroès qui se réfère implicitement à la pensée aristotélicienne : " ***Nous savons définitivement que l'investigation démonstrative ne diffère pas de ce que nous a donné la révélation, parce qu'une vérité n'en contredit pas une autre mais plutôt s'accorde avec elle et lui rend témoignage*** " [211] , disait-il. Parler de méthode démonstrative est une allusion à Aristote et notamment à sa méthode qui se dégage de son projet éducatif de la transposition didactique de la Vertu, dont témoigne l'Ethique à Nicomaque. Aristote lui-même illustre plus qu'il ne prouve. Ainsi, et à en croire aussi bien Aristote qu'Averroès, ce que nous nommons aujourd'hui : la vulgarisation scientifique, ne se distingue en rien de la transposition didactique. Car bien que la méthode se différencie d'un pôle à l'autre, le but qu'est l'extension du pouvoir cognitif et l'humanisation de la connaissance est toujours le même.

Selon Averroès, la leçon à retenir d'Aristote est que la philosophie est en soi un savoir positif qu'il faut diffuser. Car même la religion islamique ne s'y oppose pas ; d'ailleurs Averroès cite le verset Coranique qui en approuve cela. Puisque la vérité philosophique ne contredit pas la vérité divine, alors la synthèse des deux vérités est possible. Car Aristote et Platon ont eux-mêmes assigné à l'âme le rôle de l'harmonie qui ne peut être garantie que par la reconnaissance d'un moteur immobile que Platon nomme : le il est Toujours et qu'Aristote baptise le : il est Maintenant. On sait que Platon a décrit un modèle intelligible dont on disait seulement : qu'il est. Autrement dit on ne dira jamais : qu'il a été ou qu'il sera. On ne dira jamais : qu'il venait à l'existence à un moment donné. Comme on ne peut pas non plus dire : qu'il est venu à l'existence maintenant. Car tous ces termes – d'après Platon ne conviennent que pour décrire le temps qui imite l'éternité. Ainsi il faut penser que lorsque Platon emploie le terme : " Toujours " [212] , il le fait uniquement pour décrire l'existence intelligible. Cela signifie que le modèle est toujours dans le même état.

Nous évoquons cette digression car elle est nécessaire pour mieux comprendre la transposition didactique du contenu de l'âme et de la méthode de la logique, que Averroès a tenté de mettre en forme dans un milieu auquel ces mêmes principes étaient encore méconnus. En effet le récit Coranique lui-même, n'a pas donné de réponse décisive quant à la question du sort de l'Esprit de l'âme. Il a laissé la question suspendue, bien que l'âme est pour lui quelque chose qui corrompe. Cela est une manière de marquer la limite de l'esprit humain quant au discernement du sens de cette faculté qu'est l'Esprit de l'âme. Alors que dans la pensée grecque – comme nous sommes en train de le montrer –, le problème est tranché, discuté par le biais d'une clarté discursive dont témoigne la contradiction qui émerge des débats des différents philosophes de l'époque.

Pour Platon le : " toujours ", caractérise indifféremment aussi bien l'être que le devenir. Le premier, c'est-à-dire : l'être, il est toujours, car il n'a aucun devenir. Le

[211] *Ibid.*

[212] *Revue régionale de publication de Paris édit: C . N. R. S 1985 Numéro consacré à une étude qui s'intitule: Mythe et représentation du temps. Surtout la troisième étude qui porte sur : "Temps et éternité dans la philosophie grecque".*

second : le devenir, puisqu'il est toujours soumis lui-même au devenir, alors il n'est jamais. Par conséquent comment opposer le temps à l'éternité comme une temporelle à l'absence de toute durée ? Si le terme : " Toujours ", caractérise les deux termes de cette opposition, comment d'un être exempt de toute durée, dira t-on qu'il est toujours ? Cette ambiguïté ressort de l'emploi par Platon du terme " perpétuel " [213], " aidios " [214] terme qui désigne les dieux visibles, ou encore les corps célestes : les astres. Or dans l'optique de Platon, ce n'est plus le sensible qui est " aidios ", mais c'est au contraire l'intelligible qui est lui aussi perpétuel. D'où, le perpétuel et le toujours ne font qu'un. Mais alors comment se fait-il ou comment peut-il y avoir une unité de deux composantes tout à fait contradictoires : d'un côté le sensible et de l'autre côté l'intelligible ? Autrement dit, comment les deux peuvent-ils être des perpétuels ? Cette question a travaillée Kant mais aussi Averroès. Pour le premier, c'est le principe de la relation de connexion nécessaire (qui s'opère par simple nature) qui réalise la synthèse entre le sensible et l'intelligible. Le souverain bien en tant que limite nous interpelle à la connaissance. De ce fait, on peut dire que le souverain bien est donc une finitude illimité. Quant à l'idée d'Averroès concernant le poids de l'action de ce souverain bien, elle ressort de sa transposition didactique du sens de l'homonymie, sens avancé par Aristote. En effet, si pour Aristote l'Etre se prend en plusieurs acceptions qu'il n'est pas une simple homonymie, alors pour Averroès l'homonymie est bien présente en toutes choses y compris chez l'homme. Descartes dira plus tard qu'elle anime aussi bien le relatif que l'absolue.

La recherche du sens de l'il est toujours, est tranchée chez Platon en faveur de l'intelligible. Que l'intelligible n'est pas seulement " aidios " c'est-à-dire : " perpétuel ", mais aussi : " aionios " [215], ce qui veut dire : " éternel ". Ainsi le terme " perpétuel " comme le " toujours " devient un élément commun au deux membres de l'opposition : Temps et Eternité. Dans la reprise platonicienne de l'opposition parménidienne entre temps et éternité, modèle et image, la définition que donne Platon du modèle est bien précise : " le modèle est étant pour toute l'éternité, alors que le ciel en tant qu'image, pour tout le temps, était, est, et sera " [216]. Ainsi, la logique existentielle de Platon met l'accent sur l'intelligibilité du modèle intelligible. Le modèle est étranger au temps, c'est-à-dire il n'est pas soumis à la succession temporelle qui caractérise son image, qui elle, " était " " est " et " sera ". Peut-on conclure que l'expression : " pour toute l'éternité " [217], implique une durée qui ne serait plus temporelle ? Platon pense qu'il n'y a pas d'opposition entre durée temporelle et durée intemporelle, car une durée intemporelle serait une contradiction dans les termes. Mais alors qu'en est-il de l'éternité ? Est-elle conçue en tant qu'absence de durée ? Platon pense que " ***l'éternité doit être conçue sous un rapport réciproque du***

[213] *Ibid.*

[214] *Ibid*

[215] *Ibid.*

[216] *Ibid.*

[217] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

temps et de la durée : la durée implique le temps comme le temps implique la durée " [218] .

Cette proposition platonicienne reste un présupposé seulement, car la durée s'oppose à l'absence de durée.

Etant donné l'importance de ces propos que Averroès n'a pas ignoré, celui-ci va procéder à un enseignement, à une transposition didactique, de la méthodologie philosophique, à travers laquelle il a cherché à accéder à la signification de l'âme, à la signification de la logique démonstrative et argumentative. Dans ce transfert du savoir on considère qu'il y a eu transposition didactique, car à l'époque d'Averroès la tâche fût en effet le commentaire, la traduction, l'organisation, la taxonomisation et le développement de certains grands principes de la philosophie grecque. L'éducation philosophique n'avait à cette époque là que le commentaire comme instrument pour la mise en mouvement des connaissances et des savoirs.

Bien que le commentaire soit porté sur des questions à caractère anthropologique et sociologique, il n'empêche qu'Averroès n'a pas pu sortir de la temporalité circulaire : " ***toute théologie est une philosophie et toute philosophie est une théologie*** ". Cette temporalité circulaire asphyxie l'acte du philosopher. Car la philosophie en elle-même n'est pas toujours une légitimation du divin, pas même une légitimation d'un culte, d'une norme ou d'une culture. Elle est une interrogation sur les fins des finalités. C'est d'ailleurs ce que pense Jacques Dérrida [219] dans sa critique implicite dirigée à l'encontre de Heidegger, lorsqu'il montre que le temps n'est pas simplement un prolongement d'une norme historial déjà acquise, déjà vécue en vue de marquer par exemple l'historialité d'une oeuvre, mais le temps est au contraire ce cercle dans lequel on vit, que l'on brise parfois, et que l'on réifie. A partir de là, si l'on en croit J. Dérrida, on peut alors penser que la transposition didactique du sens de la temporalité circulaire est du côté de l'action. Car comme Dérrida le laisse entendre, le fait de chercher à donner le temps est en soi un geste en vue de prendre quelque chose d'autre. Ce quelque chose que le sujet cherche à prendre tout en instaurant ce que Nietzsche pense en terme de lente lecture, est en réalité l'extension du pouvoir physique aussi bien de la vie que de l'apprendre ...à... Si comme disait Nietzsche l'âme noble est celle qui donne comme elle prend, alors, le fait de donner le temps n'a de sens que lorsqu'on est en mesure de prendre quelque chose d'autre que nous favorise le temps lui-même. Ce que l'on apprend dans une situation d'apprentissage et de remaniement des choses est d'abord l'envie d'en savoir davantage, car rien n'est donné tout est construit et que plus on sait plus on désire savoir. Ce n'est rien d'autre que l'acquisition de la liberté.

Le projet global d'Averrroès pour l'Éducation fut similaire à celui de Platon. Les deux hommes avaient en effet une tendance à programmer l'enseignement et l'éducation pour un grand public large afin qu'il puisse vivre un certain bien. En empruntant le concept moderne de l'éducation, on peut qualifier les deux hommes (Platon et Averroès) comme

[218] *Ibid.*

[219] *Dérrida (J.), Donner le temps La fausse monnaie . Edit galilée 1991. p : 14 à 21, voir aussi : Politiques de l'amitiés suivies de l'oreille de Heidegger , même édition 1994.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

des instaurateurs du principe de l'éducabilité de l'intelligence. Cette comparaison ressort des intentions d'Averroès à vouloir éduquer les femmes de la même manière que les hommes. En effet, sa considération pour l'éducation de la femme ressort de son commentaire de la citation qu'on retrouve dans la République de Platon où il va plus loin (de la même manière que Platon) à penser la possibilité qu'à la femme à devenir philosophe. A partire de là c'est le mythe de la pensée grecque et de la pensée arabe de la période dite du paganisme, qui est ébranlé et dépassé.

La citation de Platon dont Averroès parlait du statut de la femme a fait de lui un philosophe de l'ouverture. Cette citation souligne : " ***Si la nature de l'homme et de la femme est identique et que toute constitution de même type doit déboucher sur une activité sociale précise, il est alors évident que, dans cette société, la femme, doit accomplir les mêmes tâches que l'homme (...) Quand certaines femmes ont reçu une excellente instruction et montrent des dispositions remarquables, il n'est pas impossible qu'elles deviennent philosophes ou dirigeantes*** " [220] . On peut se demander dans cette perspective si le rapport entre l'éternité, la temporalité et l'éducation de la femme, n'est pas légitimé en faveur du principe de l'éducation et de la formation permanente pour contribuer activement à l'extension du pouvoir physique du bonheur du connaître. Certains poètes arabes de la période moderne et contemporaine, vont plus loin dans cette comparaison pour impliquer le sexe féminin dans le devenir de l'éducation, puisque c'est sur lui que repose la tâche primaire de l'éducation qu'est l'amour de la lecture et de l'écriture. Car étant en contact permanent avec l'enfant, le sexe féminin peut contribuer à la création chez le sujet, de situations motivantes.

On remarque donc à travers ce passage qui redonne une considération à la femme, que le projet éducatif qui avait pour tâche l'instruction pour lutter contre ce qu'Averroès lui-même appelle : " l'intelligence du vulgaire " [221] , était un projet global pour faire répandre le rationalisme dans le milieu social, et contribuer par là-même à l'extension du pouvoir du connaître et de gouverner. Ce pouvoir de connaître tient sa place de l'implication d'Averroès et d'Avicenne dans l'ouverture sur la pensée philosophique grecque et surtout sur ce que cette pensée tenait quant à l'essence de l'âme. En tout cas, Avicenne et Averroès se sont trouvés devant deux solutions possibles pour trancher la question de l'âme qui est proche et propre à l'homme et que nous qualifions aujourd'hui par la psyché (psychologie expérimentale, comparée, clinique etc.).

Ces solutions, sont d'une part philosophiques, et d'autre part religieuses ou divines. Pour la première, elle trouve son sens chez Platon et chez Aristote qui ont longuement discuté et défini le sens et l'essence de l'âme. Quant à la seconde, elle trouve sa réponse dans une solution métaphysique qui marque la limite et l'incapacité de l'homme à discerner le sens de l'Esprit et de l'âme (Rouh et Annafs). Cette incapacité est annoncée par ce verset coranique clair-précis, qui n'est pas ressemblant. Ce verset est repris par Averroès, qui souligne : " ***Ils t'interrogent au sujet de l'esprit. Dis : l'esprit est fait de mon seigneur ; et il ne vous a été donné que peu de science***. " [222] Cela étant la

[220] *Averroès, op cit.*

[221] *Averroès Discours Décisif op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

traduction du verset : " oi yasâlounaKa ani arrouhi Koul min amri rabi ", si nous la voulons mot à mot, on dira ***: "Ils t'interrogeront : qu'en est-il de l'Esprit (ARROUH) ? dit (ou répond) : son ressort (son destin) est du sort de mon seigneur*** ". Cette traduction, comme on le constate est proche de celle d'Alain de Libera. Le Coran, n'a pas donné de réponse significative quant au sens de l'Esprit. Par contre en ce qui concerne celui de l'âme, il pense qu'elle est éternelle tout en étant corrompue. C'est pour cette raison que les approches psychologiques et psychanalytiques prennent en considération ce qui se passe dans l'âme du sujet lors de toute action, en vue de le transporter d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur.

Distinguer l'âme de l'Esprit, est une difficulté, qui se dissimule du verset ci-dessus. Elle se pose même aujourd'hui pour ceux qui traitent de l'éducabilité de intelligence, de la recherche de la manière de l'action du sujet pensant. La légitimité qui nous renvoie au traitement de cette question, repose sur le fait que l'âme est immortelle. En plus si dans l'agir de l'âme les imprévus multiplient les imprévus, alors cela est une raison de plus pour s'y intéresser tout en ayant présent à l'esprit cette distinction entre, l'Esprit qui est insaisissable et inconnaissable, et l'âme qui est animée par l'ambivalence entre l'amour et l'agressivité. Le Coran a en effet, tranché dans cette détermination de l'éternité de l'âme en disant : " ***O âme tranquillisée, retourne vers ton seigneur, agréante, agréée ; entre donc parmi mes esclaves, et entre dans mon paradis !*** ". (notre traduction mot à mot du verset).

Malgré toutes ces précisions avancées d'une manière fortuite, Avicenne et Averroès n'ont pas choisi la solution divine : la coranique, pour expliquer la teneur et le sort de l'âme. Cela s'explique par le souci de la conséquence qui les a animé. Car s'ils avaient cherché à légitimer de prime abord le divin, ils ne seront pas traités de philosophes mais de théosophes. La philosophie en effet, n'est pas soumise à des prémisses divines ou religieuses. Mais la question est de savoir si vraiment Averroès et Avicenne ont-ils réussi cette transposition didactique de la vertu, de l'âme et de la logique ? Pour répondre à cette question il faut avoir présent à l'esprit ce que Platon et Aristote ont souligné quant aux idées de l'âme et de la logique, et puis ce qu'en pensèrent Avicenne et Averroès. Ce qu'il faut à nos yeux retenir de ce passage et de cette transposition, est que l'idéalisme grec fût un idéalisme objectif, alors que celui des philosophes arabes était un idéalisme subjectif. Il y a eu donc au cours de la dépersonnalisation du savoir philosophique, une decontextualisation, un passage de l'idéalisme objectif à l'idéalisme subjectif, un passage de la philosophie à la théosophie puis à la pansophie. On peut même dire qu'il y a eu un passage de la philosophie première à la philosophie vraie. L'articulation de la logique démonstrative et argumentative qui surgit de la difficulté à distinguer avec Averroès la place de la méthode dialectique, démonstrative, rhétorique, sophistique et argumentative, est illégitime et injustifiable. En plus, les philosophes arabes ont trahi aussi bien le savoir philosophique que le savoir religieux, trahison dont les conséquences ne manquèrent pas de nuire à l'authentique, qu'est l'acte du philosopher qui fut une mission proprement grecque.

Avant d'apprécier la légitimité ou l'illégitimité des démarches et des paraphrases

[222] *Coran repris par Averroès in Discours décisif Op Cit. p : 158 & 159.*

d'Aristote par Avicenne et d'Averroès, tenons à expliquer et à analyser davantage le passage de la philosophie à la théosophie. Et pour mieux comprendre la variable commune aussi bien à la philosophie grecque qu'à la pensée philosophique islamique, nous proposons la discussion du sens de la transposition didactique de l'âme et de son immortalité.

Chez Avicenne, la théorie de l'âme trouve son sens dans ce qu'il en a écrit dans : la Guérison [223] . En réalité la comparaison entre ces écrits et ceux de Platon et d'Aristote est en elle même une transposition didactique de la vertu. Cela signifie au fond que pour transmettre et transposer un savoir il faut d'abord s'adresser à l'âme, à l'esprit et au coeur, car comme Pascal le laisse entendre le coeur a ses raisons que la raison n'en n'a point. Dans les contes arabes, le vrai savoir et la vraie science sont toujours retenus dans le coeur. Autrement dit, ce n'est pas la raison de l'esprit qui retient mais c'est celle du coeur. Nietzsche dira plus tard que l'art de retenir est le propre du génie qui est le génie du coeur, qui se souvient de toutes les promesses qu'on lui a faites dans le passée, qu'il retient dans le présent pour en faire oeuvre dans l'avenir [224] .

L'apprentissage par coeur, peut donc être légitimé en faveur de la conservation de la mémoire et de la lutte contre l'oubli. On ne sait pas encore si ce constat est prouvé scientifiquement. Il reste malgré tout, sujet des différents débats. Si l'on étudie de près ce que Avicenne a écrit soit dans le " Schifâ " (la Guérison), soit dans " le Najat " (le Salut), soit dans : " Al icharat oi tanbih " (Les signes et les rappels) [225] , on s'aperçoit que la quasi-totalité de ces écrits, sont une transposition didactique d'un vieil acte virtuel à savoir l'acquisition des connaissances par la voie de la méthode de l'organon, connue depuis Platon et les Stoïciens. Avicenne est parti de la question suivante : l'instrument de la connaissance qu'est la logique est-il un instrument ou une partie de la philosophie ? En réalité cette question rappelle la polémique qui opposa Péripatéticiens et Stoïciens. Avicenne adopte une position conciliatrice en intégrant la philosophie dans la logique et la logique dans la philosophie et ce sous certaines conditions. C'est ainsi qu'il pense que : "

[223] *Le livre : La Guérison est celui d'Avicenne, dans lequel il pense que l'être qui existe nécessairement pour soi et l'être qui existe nécessairement par un autre sont tout à fait différent. L'existence et l'essence sont par contre inséparables lorsqu'il s'agit de la perfection du logos parfait (Dieu). Toute la théorie d'Avicenne prolonge celle qui l'a précédée à savoir celle d'Al Farabi. La différence entre les deux hommes est que là où Al Farabi parle de la théorie de l'émanation, Avicenne parle de la théorie de l'intellect.*

[224] *C'est ainsi que Nietzsche disait : " Le génie du coeur tel que le possède ce grand caché, le dieu tentateur le flux ternaire à d'histoires de conscience, dont la voix sait descendre jusqu'au souterrain de l'âme, qui ne prononce pas un nom, ne jette pas un regard ne se dissimule une intention de séduire. Le génie du coeur qui fait taire les brillants et les vaniteux et leur apprend à écouter, qui puni les âmes rudes et leur donne à goûter un désir nouveau celui de demeurer calme comme un miroir afin de refléter la profondeur du ciel. Le génie du coeur, dont nul n'est effleuré qu'il ne se sent plus riche, plein d'espoir encore son nom, plein d'un vouloir et d'un élan nouveau. Moi, le dernier le disciple de Dionysos et son dernier initié, je puis dans mes années vous faire goûter un peu à cette philosophie au moins au temps qu'il m'est permis. A mis voix comme il se doit, car il s'agit bien des choses secrètes : une oeuvre étrange, inquiétante... ". Enregistrement d'une émission portant sur un débat sur le thème : Nietzsche midi et éternité, un débat qui a eu lieu à la radio France culture, animée par des spécialistes de la philosophie de Nietzsche.*

[225] *Avicenne pense les signes et les rappels en terme de relation de connexion nécessaire entre les actes de la pensée et ceux du langage, entre l'intellect dit : actif et l'intellect dit : passif.*

 Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

la logique peut devenir un instrument aussi bien qu'une philosophie et cela dépend du point de vue dans lequel on se place : si l'on considère que l'objet de la logique est certains étants envisagés selon un certain mode, qui permet de passer du connu à l'inconnu, la logique par là-même tombe sous la définition de la philosophie qui est " la science des étants, quels qu'ils soient " et elle en est une partie. " [226] . Puisqu'elle est la science d'un étant caractérisé d'une certaine manière, la logique est alors une connaissance qui aide à l'acquisition d'une autre connaissance. Elle est par là-même un instrument et un organon. La logique en tant que connaissance auxiliaire n'est pas une matière pour la connaissance-but. Elle est au contraire auxiliaire en tant que " balance ", du fait qu'elle n'est pas seulement une partie intégrante de l'opération de la pensée. Qu'en est-il donc de la logique du sens de l'âme dans cette même perspective ? La réponse à cette question trouve son sens dans le De Anima (Traité de l'âme d'Avicenne) qui est en lui-même un transfert des connaissances philosophiques acquises dans le De Anima d'Aristote.

Pour comprendre les enjeux de la transposition didactique de ce type du philosopher, l'exposé des grandes idées philosophiques des différents auteurs est pour nous une chose tout à fait évidente. Puisque le projet d'une telle comparaison est vaste, alors une transposition didactique de la transposition didactique à caractère simpliste s'impose d'emblée pour résumer les idées des deux philosophes quant à la logique du sens de l'âme, qui nous a conduit à ce débat. En effet, pour Aristote aussi bien que pour Platon, l'âme est immortelle. Cette idée va être reprise chez Avicenne et commentée ensuite par Averroès.

Puisque l'âme aux yeux d'Avicenne ne disparaît pas avec la disparition et la transformation du corps, alors cela est une raison de plus pour chercher à la cultiver, à s'ouvrir sur elle. Car étant donné qu'elle est un mystère, elle peut en cacher d'autres. Les imprévus qui ne cessent de multiplier les imprévus, sont une spécificité de l'âme des sujets pensants. Marx a laissé entendre en effet que dans le domaine de l'homme des imprévus peuvent en cacher d'autres. Cela n'est rien d'autre qu'une allusion, (non déclarée ouvertement) à ce mystère qu'est l'âme dont les philosophes, et même Dieu pour la pensée islamique n'ont pas donné d'explications précises, si ce n'est que son aspiration à l'éternité.

Pour Platon l'âme et le corps sont nettement séparés l'un de l'autre. A vrai dire et pour celui-ci, c'est bien l'âme qui domine le corps. Au sujet de celle-ci, Platon a réunit ses arguments quant à son immortalité. C'est ainsi qu'il souligne : ***" Ce qui est divin immortel, intelligible, ce qui est indissoluble et possède toujours en même façon son identité à soi même, voilà à quoi l'âme ressemble le plus*** " [227] . Il en est de même à quelques exceptions près pour Aristote. En plus de sa classification des différents états de l'âme : végétative, sensible et l'âme raison ou esprit, Aristote annonce que l'âme est le principe formel de tous les corps. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Aussi l'âme est-elle l'entéléchie première d'un corps naturel possédant la vie en puissance : tel est le***

[226] *Avicenne in Penser avec Aristote op. cit.*

[227] *In Penser avec Aristote, op. cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

cas de tout corps organisé " [228] . L'immortalité de l'âme, ressort de la conception aristotélicienne du temps du mouvement de l'âme. Cette dernière est parmi les êtres qui sont comme dit Aristote : des " eKei " c'est-à-dire des êtres là-bas, que le temps ne fait pas vieillir. Exempté de tout changement, de toute altération de toute passivité, ils jouissent de la meilleure vie la plus indépendante et ils continuent ainsi et pendant toute l'éternité. Ce sont ces êtres qu'Aristote nomme : " aion " à savoir les perpétuels et les éternels dont l'âme en fait partie. Or on sait que cette expression a déjà été employée par Platon. Et c'est sur cet emploi que les philosophes arabo-islamique vont revenir. C'est à partir d'elle qu'ils ont vécu un glissement que je peux traduire par, la falsification des concepts et des notions philosophiques. En effet, penser la conciliation entre Platon et Aristote en faisant référence à l'existence – chez les deux philosophes – d'une même terminologie philosophique, est en soi du non sens. Car comme nous venons de le voir avec Gaston Bachelard qu'un même concept désigne et explique à la fois, la désignation est la même mais l'explication est différente. Nous voilà enfin, en plein problème de la signification. Aristote par exemple a donné à l'expression platonicienne : " aion " un sens qui n'est pas celui que Platon lui attribua. Il précise que l'aion, le perpétuel ou l'éternel, est en soi visible qu'il est équivalent à " télos ", de tout le ciel. Par conséquent, l'univers visible embarrasse tout le temps ainsi que son infinité. Cela veut dire enfin de compte que l'idée, le sens de l'âme est quelque chose d'omniprésent, et que l'esprit agissant n'est pas lié au corps. Il est au contraire immortel.

Nous insistons sur ces considérations d'ordre philosophique générale pour deux raisons. D'une part pour renforcer notre idée du départ, qui consiste à dire que pour faire agir, pour sensibiliser et mobiliser, il faut que l'éducateur, le maître et l'enseignant puissent travailler sur la création de situations motivantes. Et d'autre part, ce même travail doit être non pas celui de la purification de l'âme, mais celui de son implication dans la recherche et dans la lecture. Par conséquent, " sensibiliser pour mobiliser " devient proche d'une action qui s'astreint à " responsabiliser pour économiser l'effort didactique ". C'est d'ailleurs ce que fera Aristote dans l'Ethique à Nicomaque, lorsqu'il a cherché à inculquer un savoir simpliste à ses auditoires tout en employant des procédés métaphoriques, allégoriques et rhétoriques.

revenir à la transposition didactique de la logique du sens de l'âme chez Avicenne, on doit avant tout penser la place du Traité de l'âme d'Aristote qui a donné lieu au Traité de l'âme d'Avicenne. En analysant le rapport d'Avicenne à Aristote quant aux idées de l'âme, Ahmed Hasnaoui souligne : " Avicenne reprend ici pour le traité de l'âme dans son rapport aux écrits biologiques, ce qui a été dit par Aristote pour la physique dans son rapport aux écrits " physiques " [229] . On a l'impression à lire les propos de cet auteur, qu'Avicenne n'a fait que de paraphraser Aristote et Platon. Cela est si bien vrai, surtout lorsqu'on examine de près les contradictions dont Avicenne fût tombé à la fois vis à vis de la religion islamique et vis à vis de la philosophie. Lorsque Avicenne parle des " intentions intélligées premières ", comme étant des concepts du premier ordre, et " des intentions intélligées secondes " [230] pour désigner les concepts de second ordre, il falsifie le sens aristotélicien

[228] *Ibid.*

[229] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de la logique de l'âme. Ce sens que nous venons d'exposer n'est rien d'autre que la relation de connexion nécessaire entre l'âme et les corps où la seule composante qu'est l'esprit, (l'esprit en tant que premier moteur immobile), jouit d'une autonomie et d'une éternité. L'un des aspects de la decontextualisation qui émerge de cette transposition didactique du philosopher, est que l'âme d'après Aristote est en relation avec l'idée de la temporalité, alors que chez Avicenne elle ne l'est pas, car à côté de la syllogistique catégorique d'Aristote qui ressort des états d'âme et de ses catégories, Avicenne développe une syllogistique hypothétique d'où la différence du sens de l'âme qui, chez Aristote avait un sens catégoriel que Aristote a cherché à déterminer par le biais de la syllogistique catégorique. Ce sens devient chez Avicenne hypothétique. Il est posé comme un simple postulat dont il faut simplement croire. Ce postulat étant posé, explique la place de la variable personnalité du philosophe, qui est au fond d'inspiration religieuse. Le plus important chez lui est que cette croyance ne trouve pas son sens dans la référence du moins ouvertement aux écrits coraniques qui en discerne ce même sens, mais au contraire dans sa référence à une science qu'est les mathématiques, science qualifiée à l'époque de modèle. Ce même modèle va trouver son écho chez Leibniz et même chez Descartes qui l'un et l'autre vont prouver l'existence de Dieu tout en usant des mathématiques comme le modèle rationnel qui permet d'accéder à la vérité.

Le lien qu'Avicenne cherche à établir entre la pensée platonicienne de l'émanation et la doctrine aristotélicienne de l'intellect, prouve l'influence qu'Al Farabi a eu sur lui. Ce lien témoigne aussi de la curiosité philosophique d'une pensée qui hérite d'une autre pensée via l'inspiration et qui donne lieu à l'émergence de la transposition didactique du philosopher. Il est vrai que l'ouverture sur l'autre ne garantie en rien la maîtrise des cadres conceptuelles de sa pensée encore moins ceux de l'écologie de son savoir. L'ouverture en transposition didactique du philosopher est en elle-même une aventure qui peut engendrer aussi bien des élargissements des possibilités que des rétrécissements. Cette situation fut le vécu des philosophes arabo-islamique, que nous venons (à tord ou à raison) de qualifier de théosophes et de philosophes de l'ouverture.

Avicenne a cherché à établir un lien entre la théorie de l'émanation avancée par Plotin et la doctrine de l'intellect retenue par Aristote. Le fondement de ce lien repose sur le fait que puisque pour Aristote, l'Un se suffit à lui-même, qu'il n'a pas de pluralité en soi, alors il existe nécessairement. Avicenne va reprendre le problème de la nécessité au sens d'Al Farabi, qui s'est inspiré de la théorie de l'émanation de Plotin, pour enfin laisser penser que la nécessité a pour essence la liberté qui ne peut être que productive. Et puisque c'est en l'Un qu'essence et existence sont liées, alors il ne peut émaner de lui qu'une intelligence première qui va exister nécessairement : librement. Cette intelligence première, témoignera de l'existence éternelle de l'Un. La création hiérarchisée du monde provient donc (si l'on en croît Al Farabi et Avicenne) de l'activité spirituelle de la première intelligence créée. Alors qu'à la limite inférieure va naître ce qu'Avicenne nomme : l'intellect actif qui a pour fonction d'illuminer l'intellect passif de l'homme et de fournir des formes à la matière terrestre. Mais alors ce lien ne serait-il pas une sorte de contradiction ? Que l'intellect actif et l'intellect passif vont se trouver en relation de connexion nécessaire, car puisqu'ils ont nécessairement la même origine : l'intelligence

[230] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

première, alors l'un illumine l'autre. Cette syllogistique hypothétique est en soit " ***une logique des propositions*** " qui nous rappelle celle des Stoïciens pour qui " ***les propositions de l'esprit peuvent être valables pour le raisonnement*** " [231] . D'ailleurs pour les Stoïciens dieu (Zues) est en soi une raison. Cependant dans l'optique de ceux-ci, penser avec sa raison c'est aussi penser avec dieu.

En ce qui concerne maintenant la question de la falsification des notions philosophiques, on doit s'en tenir à quelques unes qui sont en rapport avec l'âme, le statut de l'Un, et la notion du mouvement des corps.

Commençons par la dernière qui va nous éclairer sur la première et sur la seconde. La définition aristotélicienne du mouvement est en effet dans une large relation avec celle du temps. En effet Aristote définit " ***le temps comme le nombre ou encore la mesure du mouvement ou la mesure du changement*** " [232] . De cette définition découle une conséquence à savoir que l'absence du nombre comme l'absence du changement, implique l'absence du temps. Cela signifie que l'absence du temps soumet les êtres qui sont toujours, à ne pas être dans le temps du fait qu'ils sont toujours. Dans une telle situation on ne peut pas donc concevoir ni un temps plus long, ni un nombre plus grand qui les embarrasse. Le commentaire d'Avicenne quant au mouvement est d'une importance considérable malgré sa falsification. D'abord comme on peut le constater, Aristote pense l'absence du mouvement. Dans la temporalité spirituelle chrétienne, l'autorité spirituelle a certainement trouvée dans cet absence une légitimation de la mort de Copérnic qui fut condamné pour l'idée même du mouvement de la terre. L'Eglise en effet n'a admis sa faute criminelle que tardivement. Avicienne inspirée par " l'Ecriture Sainte ", sans l'exprimer ouvertement va partir d'une idée, dont le verset coranique disait : " Oi Koulon fi falaKin yasbahoun " que nous proposons de traduire par : " ***Tout se meut (baigne), en orbite dans un corps céleste*** ". Ce point du départ n'est pas affirmé (de la part d'Avicenne) d'une manière explicite. Il est en fait renvoyé. A partir de là, il y a lieu dans le cadre de la transposition didactique, de soutenir l'idée qui consiste à dire que : " ***le passé ne passe pas, et que le patrimoine réside dans l'inconscient structurel des individus et des masses*** " [233] . La variable P (personnalité) d'un chercheur ou même d'un philosophe, finit peu ou prou tôt ou tard par se manifester à travers ses écrits, et ses

[231] *Ibid.*

[232] *Aristote, Leçons de Physique Livres I et II, Traduction et commentaire de Jules Barthélemy Saint Hiliane, traduction revue par Paul Mathias, Introduction de Jean Louis Poirier. in Collection Agora, dirigée par Olivier Amiel Edit Presses PocKet 1990 p : 295 à 324.*

[233] *Hassan Hanafi, in Patrimoine et innovation, notre point de vue du patrimoine ancien (notre traduction du texte arabe, in Attourat oi tajdid, maoiKifouna mina attourat alKadim) Editions Dar Attanouir, Liban Bayrouth 1981. Cet auteur est d'abord quelqu'un qui a été formé en Europe, notamment en France. Ses écrits portent sur une vision qui tente de rénover le patrimoine pour le familiariser avec les besoins imposés par la vie moderne, et ce pour le rendre accessible à un grand public large, sans pour autant chercher à désacraliser l'aspect dont il témoigne. Sa tâche est celle de mettre le sacré et le profane dans la vie des hommes, sans pour autant les opposer. Si nous le lisons et si nous le comprenons bien, (puisqu'il fût notre maître entre les années 1983 à 1985), on dira qu'il est dans la lignée de la conception nietzschéenne de l'homme face à son histoire, une conception qu'on pourrait rapprocher de la seconde inactuelle , telle qu'elle a été présentée par François Guéry.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

travaux. Ce n'est rien d'autre que la relation de connexion nécessaire entre le savoir et son écologie. Parfois on a tendance à penser que l'évacuation de la subjectivité en vue de la mise en forme de l'objectivation, est une solution pour ne pas tomber dans la métamorphose des résultats. Cela n'est pas toujours vrai. Le renvoi implicite, a certainement rendu service à la science, car lorsque l'ouverture s'impose, c'est en vue de chercher ce qui se cache au-delà des faits, des actions, et des expressions diverses. Lorsque Emile DurKheim disait qu'il " n'y a d'une science que du caché ", cela est une légitimation pour penser à chercher et à construire le sens. Car rien n'est donné tout est construit. Cette approche est une raison pour penser que la vraie philosophie est celle qui se construit dans la rencontre, le rendez-vous, la combinatoire et l'inspiration, des sujets les uns des autres. Elle est une démarche à travers laquelle les sujets mettent à l'oeuvre ce qui les anime comme étant un toujours-déjà qui a des effets dans le déjà-là. Ce n'est rien d'autre que la personnalité du sujet mise en forme. Ce n'est rien d'autre que la subjectivité en pratique.

Pour détailler la question du mouvement et du vrai de l'Un, une question qui nous aidera l'étude de la transposition didactique du sens du corps, je propose sans tarder de débattre du rapport d'Avicenne à Aristote, ainsi que du dépassement du second par le premier, et ce tout en analysant le problème de l'impétus [234] . Cette démarche permettra de comprendre le sens de la transposition didactique des objets de savoir de la méthodologie de la psychologie expérimentale en tant que discipline autonome au cours de laquelle nous traiterons de la perception et de la sensation.

La théorie de l'impetus est destinée à expliquer la persistance du mouvement d'un projectile, l'idée d'espace absolu, ou celle de substance matérielle réduite à une extension tridimensionnelle, qui est une nouvelle formule de la chute des corps. La théorie de l'impetus, peut résumer les attaques dirigées contre l'éther qui est le cinquième élément chez Aristote. On sait que ce dernier pour expliquer le mouvement d'un projectile, a fait un recours à la notion d'un milieu propulseur. L'idée principale d'Aristote ressort du grand intérêt qu'il portait à l'espace et à la notion de milieu. En effet pour lui, il y a toujours une proportionnalité entre le temps que met un corps dans son mouvement naturel à travers des milieux différents et les densités de ces milieux. Nous verrons dans les prochains chapitres que cette même idée avait des échos dans la transposition didactique de la méthodologie de la psychologie expérimentale et en particulier chez Fechner et chez P. Fraïsse, qui penseront que lorsque la densité physique accroît, on assiste aussi à l'accroissement de densité psychique. Telle est la Loi dite : Loi de Fechner.

[234] *L'impétus est la force qu'exerce un corps. Ce dernier n'exerce une force d'inertie (qui est la force de résistance par laquelle tout corps autant qu'il peut, préserve son état de repos ou de mouvement rectiligne uniforme), que lorsque son état est changé par une autre force qu'on lui imprime ; et il exerce cette force sous différents aspects : celui de résistance et celui d'impétus. Il y a résistance lorsque le corps s'oppose à une force qui lui est imprimée, afin de conserver son état. Il y a en revanche impétus lorsque ce corps en s'opposant avec vigueur à la force de résistance d'un obstacle, s'efforce ainsi de changer l'état de cet obstacle. On assigne communément la résistance aux corps en repos et l'impétus aux corps en mouvement. Mais les concepts vulgaires de repos et de mouvement ne sont déterminés qu'en relation l'un avec l'autre. Car les corps que l'on croît être en repos ne le sont pas toujours véritablement. Tout se meut aussi bien les Hommes que la pierre solide qui procure son mouvement de la solidarité mouvementée à partir des cristaux et des électrons qui la constituent.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

L'idée aristotélicienne de l'équivalence proportionnelle entre temps et espace a été critiquée par Philopon chez qui Avicienne va trouver quelques réponses décisives quant à ses préoccupations : l'immortalité et l'immatérialité de l'âme ainsi que l'infinité existentielle de l'Un. L'idée de Philopon repose sur un transfert du rôle essentiel de l'impétus. A l'en croire sur ce point précis, il existe en effet une sorte d'élan, de variable personnalisée, communiqués par le projecteur ou le lanceur à l'objet lancé. Au cours de ce mouvement, l'impétus se corrompt de lui-même quand il est lancé, car il dégage une énergie à travers son contact avec les autres corps, et même lorsqu'il se meut sur lui-même dans le vide. Cela explique son usure. Avicenne reprend cette idée, en ajoutant que lors du mouvement, la prise en considération du milieu est évidente. On pourra à partir de là, laisser penser qu'Avicenne est encore aristotélicien. Mais il n'en n'est pas davantage, car pour lui, la prise en compte de la force acquise par l'impetus est évidente. Mais qu'est-ce que la force acquise ? Avicenne pense qu'elle est celle de la consommation. Pour lui, il faut prendre en considération et la résistance du milieu et la gravité du corps mû, qui interviennent dans l'impértus. Avicenne va s'éloigner de l'idée de Philopon [235] tout en prenant en considération la notion de milieu, et par là-même il se rapproche d'Aristote. Cette prise en compte du milieu se fait de manière différente. Pour ce qui est du mouvement forcé, le milieu intervient chez Avicenne, conjointement à l'inclination naturelle du mobile et ce pour expliquer l'arrêt du mouvement qui, sans cela continuerait à exister indéfiniment. Alors que chez Philopon, qui considère le cas d'un mouvement forcé ayant lieu hypothétiquement dans le vide, l'impétus et par conséquent le mouvement, s'exténueraient d'eux-mêmes. Dans le cas du mouvement naturel, en revanche, le milieu joue un rôle de condition nécessaire du mouvement chez Avicenne, de résistance retardatrice seulement chez Philopon, de sorte que, là aussi, on peut concevoir un mouvement naturel ayant lieu hypothétiquement dans le vide. Ainsi on retrouve chez Avicenne le principe aristotélicien de la conception de l'espace comme étant un lieu définit comme : " ***la limite immédiate immobile de ce qui enveloppe le corps*** " [236] .

A partir de là, Avicenne va réfuter l'existence possible du vide toute en refusant en même temps l'idée de l'étendue spatiale, une conception chère à Philopon. En effet, bien qu'il ne croie pas à l'existence actuelle du vide, Philopon considère que le fait d'être occupé par un corps n'est pas une caractéristique essentielle de la notion d'espace : le vide considéré en lui-même pourrait subsister sans corps. Ce refus par Avicenne de l'étendu aussi bien que du vide, incarne une fidélité non déclarée au principe du mouvement qui anime toutes les choses du Cosmos, principe déclaré ouvertement par le verset coranique : " oi Kulun fi falaKin yasbahoun " que nous traduisons par : " ***(...) Et chacun en orbite dans un corps céleste*** ".

A partir de cette discussion des idées du mouvement et du temps, Avicenne va passer à la discussion du vrai de l'Un et à son immuabilité. Il va procéder de la même manière qu'Al Farabi à la recherche de la manière dont laquelle se fait la procession des êtres à partir du principe premier. Son inspiration des idées plotinnienne repose sur la critique que Plotin adressa à d'Aristote. Cette critique repose à son tour sur la privation du

[235] *Voir Sinaceur (M.A), in, Penser avec Aristote , op cit.*

[236] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

statut du premier, pour ce qu'Aristote nomme " le premier moteur immobile ", qui se pense lui-même. Aux yeux de Plotin, Aristote le prive par là même du statut du premier. La critique de Plotin consiste à dire que " l'idée du bien est au-delà de l'intelligence et au-delà de l'être ". Plotin reproche également à Aristote d'avoir admis " ***plusieurs intelligibles, autant qu'il y a de sphères célestes*** ". Avicenne va trouver dans ces deux traits, un fondement pour sa théorie de l'émanation, il n'a fait que de répéter ce qu'en pensait Al Farabi et Plotin avant lui.

Les conséquences métaphysiques de cette reprice sont très graves et c'est l'une des raisons qui nous pousse à considérer cette transposition didactique illégitime. Avicenne en effet, altère Aristote en le paraphrasant. Cette altération ressort de sa proposition hypothétique qui place au sommet du système des intelligences motrices dont parlait déjà Aristote dans sa métaphysique, un être qui est à la fois l'un, absolu et une intelligence. En plus il introduit une relation de causalité efficiente entre lui et les autres intelligences. Ce qui pose problème dans ce principe premier, c'est qu'on ne sait pas s'il est nécessaire ou contingent. Car dans la logique d'Aristote, le principe du premier n'est pas associé à un orbe céleste, alors qu'il l'est pour Al Farabi et pour Avicenne. Pour Aristote le premier moteur se suffit à lui-même il n'a pas à intervenir dans le mouvement du monde, il est – dit Aristote –, immobile. Cela n'est donc pas le cas pour les philosophes arabes devenus théosophes. Ils pensent que le premier moteur (le vrai de l'Un) a au contraire une responsabilité dans tout ce qui arrive, dans tout ce qu'il y a de commun dans les divers mouvements des orbes célestes, c'est-à-dire qu'il est responsable à la fois sur leur caractère circulaire et éternel.

Le problème métaphysique dont les réponses d'Avicenne incarnent des conséquences très graves, est celui de l'idée qui a dirigée son travail du début jusqu'à la fin. La question maîtresse qu'il s'est posé comme tout autre théosophe, est comment le multiple surgit-il de l'un ? Cette question n'est pas à l'instar de celle que Goethe s'est posé en cherchant comment l'autre sort du même, qui est au fond une question métaphysique qui surgit de la physique. Le propos de Goethe traduit un renversement de la tâche de la métaphysique, un renversement qui se rapproche de celui de Schopenhauer, qui a laissé penser que : " ***toute chose physique est par essence métaphysique*** " [237] . La manière dont Avicenne aborde le problème est une question qui a piégée des philosophes avant lui (Al Farabi), et après lui, Ibn Rusch (Averroès). Cette question de la détermination de l'Un, de son pouvoir, est en elle même politique, car à cette même époque tout se jugeait au non de la théocratie. Celui qui a eu le courage de s'opposer à la religion fût égorgé ou exilé. Il est vrai que parfois il ne faut croire – comme le disait Pascal – que l'histoire dont les témoins furent égorgés. Ainsi et par crainte de ce sort qui fût réservé à tous ce qui usaient de la logique pour réfuter des opinions admises, Avicenne fût tombé dans des contradictions et dans des antinomies latentes restées sans réponses. Par conséquent, ces philosophes-théosophes ont falsifié le vrai rapport à l'acte du philosopher. Comment ont-ils eu l'audace de concilier à la fois Plotin, Platon et Aristote ? Sachant bien que ces systèmes philosophiques ne sont pas homogènes, qu'ils n'ont rien de commun si ce n'est que l'écologie du savoir ! La conception de l'âme est donc falsifiée. On ne sait pas qui est-il éternel ? Qui est-il perpétuel ? Qui est-il immortel ? Est ce les intelligences ? Et dans

[237] *Schopenhauer Le vouloir vivre , op. cit.*

ce cas de quelle intelligence s'agit-il ? de celle de l'âme ou de celle du premier moteur ? Sachant bien qu'Avicenne refuse l'idée de Dieu et celle de l'intelligence de l'homme en tant qu'esprit pensant, comme des objets d'études propres à la métaphysique générale. Par contre et pour sortir de cet embarras, Avicenne annonce que l'âme peut faire l'objet d'une métaphysique spéciale dont " ***les objets seront séparés de la matière, dans leur subsistance et leur définition*** " [238] . Cette séparation est fondée sur l'incompatibilité des principes de l'Etant et de ceux de la causalité libre opéré par simple nature. C'est ainsi que Avicenne souligne : " ***On ne saurait établir dans la métaphysique les principes des étants, car pour un étant pris dans sa nature d'étant d'être un principe, n'en étant ni constitutif ni exclu, et par là-même une affection accidentelle ; il en est en outre une affection propre, puisqu'il n'est ni plus général ni plus particulier que l'étant ; le principe, en second lieu, n'est pas principe de la totalité de l'étant, mais seulement de l'étant causé, de sorte que l'on n'enfreint pas la règle alléguée*** " [239] . La métaphysique doit donc chercher un autre sujet qui sera séparé de la matière. Ce sujet est celui dont : " ***l'être de la substance en tant que simplement substance – dit Avicenne –, ne dépend pas de la matière, car sinon il n'y aurait de substance que la substance sensible*** " [240] . Il est donc claire que la non conséquence d'Avicenne est légitimée par ce qu'on peut nommer avec J. T. Desanti : la philosophie silencieuse [241] , qui porte la crainte du pouvoir. Après tout vaut-il vraiment la peine d'être victime de ses propres principes ? Avicenne n'a pas fait ce choix comme l'avait fait Socrate avec courage, ou encore certains MoutaKalimin comme les Mouâatazilâa (rhéteurs, orateurs et dialecticiens, équivalents aux sophistes pour la pensée grecque).

Bien qu'Avicenne ne fasse que paraphraser Aristote et le néoplatonisme, en mettant au premier plan les concepts d'être nécessaire, et en introduisant l'idée de causalité efficiente, une causalité créatrice d'être, développant sa théorie de l'essence et de la triple considération de l'essence, il a par là même ouvert une véritable voie pour une autre transposition didactique du philosopher qui trouvera son sens dans une synthèse entre aristotélisme et néoplatonisme, et c'est à partir de là qu'une étape nouvelle va naître dans l'histoire de la philosophie, de la métaphysique et de la transposition didactique du philosopher. Cette étape trouvera son extension dans l'occident musulman avec l'Averroès latin qui transposera en priorité Aristote qui deviendra arabisé.

Cette situation fût en elle même une transposition didactique, car elle tenta de mettre en place une manière de philosopher qui n'était rien d'autre que l'éloge du rationalisme. A t-elle réussi dans cette mission qu'on peut qualifier en terme de tâche ? La réponse à cette question peut tenir l'objet d'une recherche à part entière. Pour n'en donner que quelques éléments de réponse, on doit simplement nous restreindre à ce qui va nous servir dans cette recherche portant sur la transposition didactique des notions propres à la

[238] *Sinaceur (M.A), op, cit*

[239] *Ibid.*

[240] *Ibid.*

[241] *Desanti (J.T.), La Philosophie silencieuse…, Edit. Seuil 1975*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

méthodologie de l'ouverture et de l'achèvement en psychologie expérimentale et en linguistique structurale, problématique qui nous préoccupe depuis le début de cette recherche jusqu'à sa fin.

Il est vrai que le destin de la philosophie d'Averroès est d'abord un destin qui touche plus sa personnalité intellectuelle qui embrassa un destin historique, que son engagement religieux comme on peut souvent le croire. Averroès commenta Aristote et deviendra didacticien plus qu'un philosophe. Son problème fût celui d'accéder à un savoir philosophique vrai. Sans entrer dans des considérations philosophiques qui nous éloignerons du sujet didactique de cette recherche, nous avons préféré de développer le rapport d'Averroès à Aristote quant à deux points bien précis : l'essence de l'âme, et le sens de l'éducation. Pour ce qui est de la première, on a préféré de parler de la logique de la science de l'âme, dont le sujet est honorable, car comme Averroès le souligne en faisant allusion à Aristote : " ***les choses des sciences théorétiques sont les plus élevées et les plus remarquables*** " [242] . Quant à la seconde, on a choisi de partir de la manière dont Averroès lisait les Topiques d'Aristote mais aussi de la conception aristotélicienne de l'éducation dans l'Ethique à Nicomaque, une conception qui a eu des répercussions sur la visée averroècienne de l'éducation. Dans cette perspective, la transposition didactique fût d'abord une transposition éducative, car il était question de mettre en place un nouveau type d'enseignement, celui de la rigueur démonstrative " WathaiK al-bourhan " qu'Averroès a appelé de ses voeux. Cet enseignement ressort de cette même rigueur qu'on va essayer de questionner pour enfin annoncer la légitimité ou l'illégitimité de ce qu'il faut appeler : la transposition éducative. La recherche du sens des propositions déjà articulées, était le souci commun aux deux maîtres : Aristote et Averroès. C'est ainsi que OcKham souligne : " ***qu'Averroès, interprète d'Aristote, dit dans la physique que la dialectique est l'instrument permettant de distinguer le vrai du faux. En effet, elle lève tous ces doutes, résout et éclaire toutes les difficultés des écritures*** " [243] . Cette citation nous laisse penser que le sens de la transposition didactique du philosopher ne peut être que celui de l'herméneutique qu'est la recherche du sens d'une proposition par la voie de la méthode dialectique qui, elle, peut aider à distinguer le vrai du faux. La dialectique, est le bon sens qui n'est pas du tout partagé par tout le monde mais que seuls des philosophes peuvent enfin de compte penser à mettre en oeuvre par le biais d'une méthode argumentative et rhétorique bien précise. Il faut rappeler qu'Aristote, à travers l'Ethique à Nicomaque ou l'Ethique à Eudème, faisait une transposition éducative de l'acte du philosopher tout en prouvant des notions par l'illustration. Cependant, on peut donc dire avec Olivier Reboul " ***qu'Aristote illustre des valeurs éducatives plus qu'il n'en prouve*** [244] ". Dans la transmission de la philosophie grecque par Averroès dans l'occident musulman, on va assister à un dédoublement de la transposition didactique de l'acte d'éduquer en philosophant. Car il s'agira d'une transposition didactique de la transposition didactique aristotélicienne. Autrement dit, il y a

[242] *Sinaceur (M.A), op cit.*

[243] *OcKham, article in Penser avec Aristote , op cit.*

[244] *Reboul (O.), Cours d'argumentation et de rhétorique in Rhétorique et pédagogie op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

eu un passage de l'éthique et de la politique d'Aristote, à un commentaire et à des paraphrases du même Aristote par Averroès. On doit rappeler que toutes ces paraphrases et tous ces commentaires, ont un but bien précis qu'est la légitimation du divin, la légitimation de la religion islamique d'une manière rationnelle. Ce but est en soi une contradiction dans les termes, car la philosophie et la religion n'ont rien de commun sauf l'attitude morale qu'est le respect. En effet, si la religion prétend livrer la vérité, la philosophie au contraire s'astreint d'une manière permanente à la recherche de celle-ci. Néanmoins, ce que Averroès a hérité d'Aristote est cet effort argumentatif rigoureux qui embrassa aussi bien l'argumentation que la démonstration de son époque. Pour la première, il s'agit de partir comme Aristote, des opinions admises, tout on se retournant contre elle. Ce constat ressort de cette citation d'un commentateur d'Averroès qui souligne : " ***Averroès ne pouvait accepter de raisonner sur la base des opinions admises dans un milieu où la discussion était limité à une élite de l'élite, milieu monothéiste où ce qui est admis ou réputé peut se trouver en différence de catégorie avec ce qu'un philosophe peut admettre*** ". [245] Cela signifie au fond que le fait de raisonner sur la base des opinions admises, par le souci du respect de la majorité ou des masses (souci politique), n'est pas toujours l'esprit du caractère scientifique. Car parfois il vaut mieux cultiver l'exception non pas de la majorité mais d'une minorité. Par contre en ce qui concerne la logique démonstrative, elle joue (aux yeux d'Averroès) sur le passage de la polysémisation à la monosémisation. Bien qu'il existe dans la pratique, dans les faits, des vérités qui sont en apparence contradictoires, il n'empêche qu'en réalité une " ***vérité n'en contredit pas une autre mais plutôt s'accorde avec elle et lui rend témoignage*** " [246] . Chez Averroès il n'y a aucune distinction entre l'argumentation et la démonstration. Passer de la polysémisation à la monosémisation, du ressemblant au clair-précis, est une méthode avancée par le texte sacré qui est le Coran. De ce fait, certains orientalistes qui pensent qu'Averroès est un "FaKih" : un théosophe au lieu d'être un philosophe, ne se sont pas totalement trompés. Reste à savoir si l'Islam en tant que croyance encourage ou décourage t-il l'acte du philosopher ? Telle était d'ailleurs la question débattue par Averroès avec énergie.

Pour débattre de toutes les caractéristiques du rapport de la philosophie arabe à l'égard de la philosophie grecque, il est évidement difficile d'exposer tous les différents aspects du rapports entre les deux philosophes dans ce chapitre préliminaire, qui ne fait que d'introduire à la définition du sens de la transposition didactique du philosopher à travers l'histoire. Mais on peut malgré tout, relever aussi bien les traits qui lient les deux philosophes que ceux qui les distinguent. S'agissant par exemple de l'âme, pour Averroès, toutes les âmes humaines doivent être éduquées, être formées, car l'éducation est un devoir pour l'homme. Cela peut d'ailleurs ressortir du Discours Décisif d'Averroès, là où celui-ci reprend les arguments d'Aristote qui tournent autour de la démonstration de l'illustration. En effet, on peut lire par exemple dans ce que Averroès nomme : ***" Façl Almaqual fima bayna al hiKma oi charià mina attissal*** ", que nous proposons de traduire par : (De la rupture du discours, dans la relation entre la sagesse et la Loi), qu'il

[245] *Voir l'article de Charles E Butterworth, in Penser avec Aristote . Op Cit. : pp : 701 et Suiv.*

[246] *Discours décisif . Op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

existe dans la société une " hiérarchie " [247] (taratoub) dans la méthode d'accéder à la connaissance et à la croyance. Ces méthodes bien qu'elles soient différentes, elles sont par là-même convergentes autour d'un but. Il y a donc ceux qui croient en employant le chemin ou la méthode (Almanhaj) du syllogisme démonstratif, ceux-là Averroès les nomme : les croyants qui empruntent " les dires démonstratifs " (Al Aquaouil al bourhania) ; les dialecticiens qu'il nomme : (les MoutaKalimin) emploient le syllogisme dialectique, et enfin ceux qui emploient le syllogisme argumentatif et rhétorique, qui n'ont que le chemin de la raison du coeur pour accéder à la vérité et à la croyance, qu'il nomme " Alaoim " (les populaires les hommes du ouï-dire et du sens commun). En réalité cette triple dichotomie n'est pas admise par Averroès et ce pour la simple raison : la religion et en particulier la " Charria " : la Loi islamique est destinée à tout le monde, sans exception, d'où la nécessité d'une méthode et d'un langage qui doit toucher la sensibilité de tous les individus dans la société. Ce langage universel est donc celui qui concilie toutes les méthodes et toutes les démarches tout en reconnaissant les différenciations et la pensée divergente. C'est donc la raison pour laquelle Averroès joue sur la polysémisation de la notion de Vérité pour passer par là-même à sa monosémisation et ce pour dire simplement qu' : ***" une vérité n'en contredit pas une autre, mais plutôt s'accorde avec elle et lui rend témoignage*** ". Voilà donc la manière dont Averroès pense l'ouverture sur l'autre et, est le processus qui l'accompagne. Mais quelle relation cette démarche avait-elle de commun avec celle d'Aristote ? Et qu'en était-il de la place de l'âme ? Car à travers cette conciliation (des croyances des gens) visée par Averroès il y a une unité des âmes qui doivent être éduquées et formées vue le principe de l'humanisation de la connaissance et du savoir. Cette unité est à vrai dire héritée de Plotin, elle trouvera son sens chez Leibniz plus tard, sous le principe du monopsychisme.

La relation de la pensée d'Averroès avec celle d'Aristote ressort à plusieurs endroits des écrits d'Averroès. D'abord on doit nous restreindre à deux citations d'Aristote qui vont bien illustrer le rapport entre vulgarisation scientifique et transposition didactique. Ces deux citations l'une se trouve dans Métaphysique et l'autre dans Ethique à Nicomaque. Toutes les deux ont quelque chose en commun à savoir l'ouverture du savoir et sa relation avec le pour-autre-chose. Cela n'est rien d'autre qu'une ouverture qui émerge du rapport avec la chose qui possède en elle-même son propre mouvement à la fois dynamique et stable. La chose a en effet quelques particularités sur les quelles elle s'appuie pour continuer à tenir debout. Parmi ces particularités on peut citer d'une part les liaisons logiques qu'elle recouvre et d'autre part, l'idée suprême d'un peuple , d'une nation, dont elle témoigne. Le déjà-là de la nature est donc une composante du savoir et du sens.

Ces deux citations que nous allons avancer, montrent en tout cas que la nature peut nous donner des modèles de vie : éducative, morale, éthique ou politique. La nature, où la vie des objets ne sont toujours pas des données fortuites. La nature peut aussi témoigner d'un transfert des catégories éducatives et pédagogiques, un transfert qui part de la chose concrète et qui arrive à la nature sensible de l'homme comme être pensant, capable d'interpréter ce qu'il observe d'une manière fortuite. La chose fortuite peut être génératrice de sens et d'excellentes formes artistiques. Car l'art est là où l'on ne se rend pas compte.

[247] *Ibid.*

Pour illustrer le rapport d'Averroès à Aristote ainsi que son dépassement nous allons partir de deux composantes de leur philosophie éducative. La première composante, est celle du passage de l'Ethique à Nicomaque, aux commentaires et aux paraphrases qu'Averroès en en a fait soit dans le Discours décisif soit dans sa lecture des Topiques d'Aristote. La deuxième composante, consiste à émerger les différences entre les deux transpositions didactiques de l'acte du philosopher et ce à partir de la distinction de leur point de vue quant à ce qu'on peut appeler la logique du sens, qui ressort de la méthodologie de l'ouverture et de l'achèvement qui s'interroge sur les différentes relations possibles entre le questionneur et le répondant. Partons d'abord des propos d'Aristote quant à l'éducation du grand nombre, et quant à la transposition didactique de la Vertu.

Une citation rendue célèbre par Olivier Reboul et que Jean Tricot s'est forcé de traduire, explique la tâche de la mise en forme des connaissances et des savoirs par le biais de l'ouverture aux choses. La traduction de cette citation pose un simple problème qui n'altère pas le sens de la transposition didactique qu'en voulait Aristote. En effet, pour les deux hommes (Reboul et Tricot dont on salue les mémoires puisqu'ils étaient nos deux maîtres à penser avec lesquels nous avions partagé des discussions et des débats), on remarque qu'il y a aussi bien une entente qu'une opposition quant à la citation d'Aristote qui dit : ***" Une hirondelle ne fait pas le printemps ni même un seul jour ; et ainsi la félicité et le bonheur ne sont d'avantage pas l'oeuvre d'une seule journée, ni même un bref espace de temps "*** [248] . Cette citation a été modifiée par Olivier Reboul à deux endroits différents : dans sa Rhétorique , un Que sais-je ? mais aussi dans un Cours de D .E .A intitulé : Transposition didactique et Rhétorique. Dans ces deux endroits, la formulation : *" un seul jour "* de Jean Tricot, est devenue chez Olivier Reboul : *" un seul bonjour "*. En tout état de cause, au cours de ces reformulations, la formulation aristotélicienne n'est pas tout à fait altérée, car ce que voulait Aristote est la mise au claire les principes de l'éducation à savoir la clarté discursive et esthétique. Esthétique dans l'Ethique à Nicomaque, et discursive dans les Topiques.La différence entre la formulation, *le jour* et le *bonjour,* n'est pas trop nette. Car même dans la nuit on ne peut pas saluer et dire *bonjour* à quelqu'un, faute de l'obscurité et de la peur qui nous embrasse dans la nuit. Cette citation met donc l'accent sur la manière d'échapper à la nuit, à la clarté de l'obscurité. *Une hirondelle ne fait pas le printemps ni même un seul bonjour ou un seul jour,* est en soi une transposition didactique d'une action virtuelle que tout homme, que tout apprenant doit avoir présent à l'esprit : il doit s'en rappeler pas uniquement dans l'instant présent, mais aussi dans l'instant du présent du passé, du présent du présent et du présent de l'avenir. Penser dans cette perspective un seul temps qu'est le présent, est une manière de penser l'acte éducatif qui doit être centré non pas sur le passé des apprenants, sur leur expérience première préétablie, dont nous venons de faire l'éloge avec l'épistémologie de l'ouverture de Gaston Bachelard, mais c'est aussi une occasion privilégiée de penser ce que ces apprenants doivent réellement connaître et savoir. Si l'on en croit la perspective aristotélicienne qui surgit de cette citation de l'Ethique à Nicomaque, on peut penser à l'argumentation fondée sur l'analogie, qui n'est rien d'autre qu'une ressemblance des rapports entre le thème, (ce qu'il faut comprendre), et le phore,

[248] *Aristote Ethique à Nicomaque 1098a 20. Traduit par Tricot (J) Edit. J. Vrin pp : 58 à 60. Cette citation est reprise par Olivier Reboul à plusieurs endroits de ses écrits : in Rhétorique Que sais-je ? Op cit., in Rhétorique et pédagogie . Op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

(ce qui est dit, et permet de détailler le raisonnement). Dans cette citation d'Aristote, le phore est exprimé d'une manière allégorique : il y a exagération. Pourquoi dirons nous qu'une hirondelle ne fait pas le printemps ? Simplement c'est pour annoncer le sens du temps présent dont nous venons de souligner avec Aristote la caractéristique de l'étendu et du perpétuel. Autrement dit, ce que Aristote se force de transposer d'une manière vulgaire à *Nicomaque,* est simplement une part de ses catégories de la connaissance : celle du temps de la liberté, celle du temps de l'exception. Cela signifie en fait qu'un seul instant de bonheur ne garantie en aucun cas le bonheur pour toute la vie, et que l'être apparent n'est pas toujours de l'être réalité. Cela ressort en fait d'une double comparaison qui transforme la métaphore en suite cohérentes de métaphore annonçant par là même une nouvelle figure rhétorique : l'allégorie. Ainsi si l'hirondelle évoque la promesse, alors le printemps va évoquer le bonheur. On peut aussi penser à la transposition didactique d'un acte tout à fait virtuel qu'on peut faire passer à nos auditoires présumés en vue de les éduquer. En effet on peut les inciter à ce lieu du préférable qui ressort de cette métaphore tout en les encouragent à aimer le durable, le préférable au lieu du précaire. Que fait Aristote à travers ce langage de la continuité avec les opinions admises, avec le pôle de ce qu'on pourrait appeler aujourd'hui, le pôle de l'information, du ouï-dire et du sens commun ? En réalité, il ne fait qu'éduquer pour former et pour informer. Cela prouve enfin la non opposition entre les objectifs de formation et ceux de l'information. Ce que faisait Aristote était la diffusion et la transposition de son savoir philosophique dont il fut conscient qu'il fallait l'humaniser à travers le passage de ce que nous venons d'appeler : le passage de l'ésotérique à l'exotérique.

Le fondement de ce passage, est à chercher ailleurs : dans le fondement de tout le système philosophique aristotélicien qui est en réalité animé par la méthode du syllogisme traduisant des apories logiques et philosophiques dont on ne peut que mentionner la diversité des notions, une diversité qui ressort de la citation à travers laquelle Aristote a laissé penser que : " ***l'être se prend on plusieurs acceptions mais ce n'est pas une simple homonymie*** ". *Le conseil d'Aristote à Nicomaque, n'est pas aussi banale qu'on pourrait le penser. Il incarne le sens de la diversité de la notion du temps qui n'est rien d'autre qu'une différence d'impression que l'homme se fait quant à sa calculabilité, quant au jugement qu'il porte sur lui, sans pour autant penser qu'il est une composante interchangeable. On oublie souvent que le temps est là, comme étant un laps qui échappe à la notion de mesure. Ce qu'il faut certainement rappeler, est son éternité perpétuelle qui éclate de ces propos de Ronsard :*

Le temps s'en va, le temps s'en va, Madame Las! le temps non, mais nous nous allons... [249]

Il semble donc que dans la philosophie grecque, notamment dans celle de Platon et d'Aristote, la notion du temps embrasse l'éternel et le perpétuel. Que vont donc faire les philosophes-théosophes arabo-islamique, de cette même idée lors de leur transposition didactique du philosopher ? Sachant bien que le temps dans la perspective islamique n'est pas toujours éternel, bien qu'un verset coranique fixe la création en l'espace de six jours ? Qu'en est-il donc (dans l'optique de ces théosophes), de la proposition aristotélicienne qui consiste à dire, que la nature sensible peut nous donner des modèles

[249] ***Reboul (O.), La Rhétorique Que sais-je ? Op cit. p : 52.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de vie ? D'ailleurs Nietzsche a repris cette invariant fonctionnel qu'est l'éternité de la matière qui est chère à la pensée grecque et Heidegger après lui, le reprit aussi pour marquer sa nostalgie à l'égard de cette pensée. En effet lorsque Nietzsche disait : " ***Apprenons de la fleur et de l'animal ce que c'est que s'épanouir*** " [250] , il voulait simplement par là même rester fidèle à l'acte philosophique aristotélicien qu'est celui de l'ouverture aux choses. C'est la même idée que développera Heidegger en laissant entendre la continuité et l'historialité des choses sensibles et factices. La chose est notre chose et nulle autre, disait-il.

Avant de répondre aux questions de la relation entre philosophie et théosophie, que nous venons d'avancer d'en haut, et qui touchent le problème de la transposition didactique du philosopher, revenant d'abord sur l'autre citation d'Aristote qui se trouve dans sa Métaphysique. La première remarque que l'on peut faire est que cette citation est en parfait accord avec celle de l'Ethique à Nicomaque, puisque toutes les deux incitent à la possibilité d'une inspiration de notre pensée réflexive et analytique, des analogies de l'expérience, des ressemblances des rapports qui peuvent exister entre les hommes, le monde de la formation et le monde des informations. Cette citation commence par : " ***De même que les yeux de la chauve-souris sont éblouis par la lumière du jour, ainsi l'intelligence de notre âme est éblouie par les choses les plus naturellement évidentes*** " [251] . Il est question ici d'un autre mode de transposition didactique. Aristote s'astreint en effet à situer l'homme d'après sa valeur. Il a cependant tendance à situer l'espèce humaine par rapport à l'ensemble de la nature. Si dans la première métaphore où le temps est avancé comme celui du temps de l'éducation, Aristote tente de mettre en garde Nicomaque l'apprenant, de la différence qui pourrait exister entre l'être-apparent et l'être-réalité, alors dans cette seconde citation, on a l'impression qu'il est en train de faire le contraire. Arisote veut en effet affirmer que l'être-apparent est aussi de l'être-réalité. C'est peut être cette même raison qui a poussée Averroès à penser l'incohérence et l'inconséquence d'Aristote. Dans la deuxième métaphore on revient non pas sur le problème physique, mais sur le problème métaphysique, qui, lui, peut surgir de la métaphysique définie ici en terme de relation de connexion réciproque de l'homme pensant et agissant à l'égard des choses. Voilà pourquoi du point de vue épistémologique, on peut dire que l'observation ordinaire incarne un problème métaphysique. Car les choses sont factices et porteuses du sens. Elles ne sont pas – comme le pense Adorno – factice de la non-facticité. Schopenhauer au sujet de cette relation de connexion nécessaire entre physique et métaphysique, a laissé entendre que l'extension du pouvoir physique de la chose est un fait successible d'être cultivé. Pour lui, " Toute chose physique est par essence métaphysique " [252] . Comme tout autre philosophes, Schopenhaeur a hérité quelque chose d'Aristote. En effet, l'extension du pouvoir physique est à ses yeux celui d'une ouverture de la pensée aux choses. C'est

[250] *Citation reprise par Olivier Reboul in Nietzsche critique de Kant . Op cit.*

[251] *Cette phrase est d'Aristote. Elle se trouve dans Métaphysique. A, 993, b, reprise par Perelman (Ch), in Traité de l'argumentation. Op cit. p : 501.*

[252] *Schopenhauer Le vouloir vivre. Op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

ainsi que Nietzsche note à propos de la méthode de son maître : " ***Il ne pouvait y avoir pour lui qu'une tâche unique et cent mille moyens de l'accomplir, un contenu unique et d'innombrables hiéroglyphes pour l'exprimer***. " [253] .

Le problème de la transposition didactique en tant que méthode, nous force à penser dans les signes, à nous ouvrir aux choses de la même manière qu'Aristote l'avait suggéré à travers les précédents propos philosophiques. Mais du point de vue didactique, la moralisation des objets d'arts par exemple, pose le problème de l'humanisation de leur connaissance et de leur rematérialisation. Qu'on nous permettes de prendre un exemple d'actualité à travers lequel – sans chercher ni à polémiquer, ni à politiser la discussion et le débat dans ce travail –, car la situation impose d'emprunter ce genre d'exemple. On veut parler du litige qui oppose certains confessions religieuses quant au statut des objets d'arts. L'actualité politique nous montre que "la judaïsation" des oeuvres d'arts est une nécessité pour que les autres nations reconnaissent l'État d'Israël comme étant souverain, prospère et réel. Alors que ces mêmes oeuvres d'arts qu'on peut retrouver dans les différentes villes palestiniennes aussi bien autonomes qu'occupées, leur " islamisation " reste un rêve politique à réaliser puisque tout le monde aspire à ce que l'esprit du peuple au sens hégélien du terme puise connaître un jour l'extension du pouvoir physique de la connaissance et de la reconnaissance des oeuvres. De quoi s'agit-il au juste du point de vue de la transposition didactique ? Il est question d'un problème philosophique et éducatif propre au sens de l'objet, à la pratique didactique qui use des objets, des corps, des cristaux, et du pastiche pour mettre en forme des Ecoles à ciel ouvert ou programmées. Dans les deux cas d'exemples avancés ci-dessus, la sacralisation des oeuvres d'arts est un péché qui n'est pas originaire mais original. Il vient de naître pour penser la question nationale au même titre que le nazisme pensait le national-socialisme sur la base du national-esthétisme. Il vient de naître avec la naissance des Etats terroristes et terrorisants. Ce sont les Etats politiques qui cherchent la mise en forme de la conservation des oeuvres et de l'asphyxiante culture que Dubuffet n'a pas hésité à critiquer en mentionnant les conséquences fâcheuses de la valorisation des oeuvres d'art. L'art, en tant que cristal, en tant que chose est au-delà de toute autre valeur. Il est en soi une valeur, car il juge sans jugement. L'art en tant qu'objet, en tant que cristal soumet au mouvement, à l'usure à travers le temps et l'espace devrait être défini non pas par des invariants religieux, éthiques ou morales, mais par un mouvement qui constitue sa loi formel, un mouvement aspirant à la liberté et au partage fondés sur une discussion rationnelle quant à la destinée de l'art (amour de la destinée), une destinée qui n'est rien d'autre que sa libre circulation. Cette liberté trouve son fondement dans l'autonomie acquise par les oeuvres dans leur rapport avec l'autre et est le processus qui l'accompagne. Car l'art doit témoigner de quelque chose qui lui est propre tout en s'auto-détérminant dans l'indépendance totale à l'égard du fanatisme intellectuel, cultuel et cultuel qui le menacent. Les Etats, les hommes de la liberté sont en vérité ceux qui agissent dans le bon sens, sur les choses de la vie présente et non sur celles du passé. Ils agissent ainsi en vue de marquer la paix l'extension du pouvoir physique du toucher et de la connaissance en tant qu'activités artistiques. Car comme le disait Aristote connaître

[253] *Citation de Nietzsche reprise in : Jean Granier. Le problème de la vérité dans la philosophie de Nietzsche . Edit Seuil 1966. p : 20.*

c'est toucher et ignorer c'est de ne pas toucher du tout. Les conservateurs qui sacralisent les objets d'arts doivent en réalité agir sur ceux-ci pour en créer d'autres oeuvres libératrices et libérantes qui, elles, peuvent peut être un jour témoigner de leurs idées les plus hautes. Se mettre au travail comme le disait Heidegger, est la seule possibilité pour échapper à l'asphyxiante culture et au conservatisme qui aliènent (sous les effets de l'organisation et de l'administration des oeuvres), la liberté de créer.

Le problème d'Aristote dans son rapport aux objets comme étant des entités susceptibles de se mettre en forme et en mouvement, ne fut pas seulment celui de la recherche du sens de ce qui apparaît, mais ce fut aussi le problème de la communication des oeuvres. En effet, lorsque Aridtote a pris dans La Politique, l'exemple des statues de Dédales (que les Grecs attachaient sous peine de les voir se sauver), il voulait par là-même montrer et critiquer (ne se risque que d'une manière indirecte) la pensée grecque dont laquelle nous avons déjà dit qu'elle a ratée quelque chose dans son histoire. Ce conservatisme, cette peur de voir les oeuvres partir ailleurs, explique fort bien l'aspect incohérent de la pensée grecque, qui au lieu de se soucier de la création, de la production, et au lieu de se soumettre au travail réflexif, elle s'est donnée la perte du temps pour conserver. Cela réside encore dans notre culture moderne et contemporaine qui cherche à conserver, le cristal au lieu de se soucier de l'homme pensant et agissant.

Lorsque Aristote pense dans le langage ordinaire et avec le langage ordinaire il illustre plus qu'il ne prouve. C'est d'ailleurs à partir de la deuxième métaphore précédente qui marque la ressemblance des rapports entre la pensée (nature humaine), et la perception fortuite (nature animale), qu'on pourrait affirmer que la nature sensible peut faire l'effet d'un modèle. Cette ressemblance des rapports est fondée sur l'éblouissement qui est propre à toutes les créatures. Autrement dit, l'éblouissement est "une nature naturée", une nature à prendre comme l'effet d'un modèle. Car comme le pense François Dagognet “ toute chose palpite de la vie ” [254] . La vie du sens, est au sein des choses.

Lorsque Averroès s'efforce de paraphraser, de commenter, ou de traduire la quasi-totalité des écrits d'Aristote, il va se heurter à des problèmes majeurs. Parmi ceux-ci, il y a en effet l'éducation des masses. Cette éducation se révèle absente chez le grand commentateurs d'Aristote, surtout à partir de sa stratégie à savoir sa prise en considération des opinions de l'élite, opinions admissibles comme vérités universelles. Cela était une opinion qu'il s'est tracé au lieu de partir des opinions qui sont admises chez les masses. Son rejet de l'idée de l'éternité du temps pose problème à l'unicité de Dieu, qui est pour Averroès en tant que théosophe, l'invariant fonctionnel du principe de base de la création. Le temps pour les philosophes arabo-islamiques, n'est pas éternel, car une telle affirmation les met dans un embarra, à savoir l'éternité de Dieu d'un côté, et l'éternité du monde temporel de l'autre. Cela renforce en effet la visée de certains orientalistes qui ont pensé Averroès (le philosophe de l'occident musulman) comme étant un théosophe au lieu d'être philosophe. Car il est resté enfermé dans le milieu des élites qui cherchaient avec force la légitimation de La loi et du pouvoir.

L'autre point de vue philosophique qui est en relation avec la psychologie expérimentale, est celui qui est discuté à travers les conceptions d’Averroès portant sur le

[254] *Dagognet (F.), Le Vivant op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

sens de l'âme, son destin et son sort. Dans la perspective d'une transposition didactique des différentes idées de l'âme telles qu'elles ont été exposé par Aristote dans son Traité de l'âme, Averroès va partir d'un essai qui aura pour but non pas la simple paraphrase des idées d'Aristote, mais l'explication de l'obscurité de certaines passages du Traité au profit d'une théorie des deux intellects. C'est ainsi que Averroès souligne à propos de l'unité de l'intellect : " ***Celui qui est affecté par l'intelligence, comme le sens est affecté par le sensible, et celui qui a produit la connaissance en agissant sur les formes recueillies dans l'imagination, qui sont éternelles unique pour tous les hommes, c'est-à-dire pour toute l'espèce*** " [255] . A partir de ce procédé d'Averroès, on peut déduire plusieurs conséquences. D'une part, Averroès nous fait comprendre que la chose du monde la mieux partagée, est l'usage de notre faculté imaginative et créatrice de sens. Elle est la mieux partagée et se trouve en sa totalité chez tous les hommes nés normaux. Et d'autre part, cette même manière nous fait comprendre que l'unité du genre humain n'est pas une unité substantielle, car si c'était le cas il y aurait finitude entre les êtres humains. Averroès veut nous faire comprendre par là qu'il n'y a aucune finitude entre les hommes, surtout lorsqu'il s'agit du respect. Comme il ne peut y avoir aussi de différence lorsqu'il s'agit de la mise en forme de leurs âmes, de leurs facultés de connaître qui puisent leur origine dans la raison qui est unique pour tous les hommes lorsqu'il s'agit d'accéder à la connaissance. Même s'il y a une hiérarchie dans la société et même s'il y a une différence de méthode, cette différence se dissout lorsqu'il s'agit de la faculté de connaître qu'est l'âme. Celle-ci est immortelle. Elle est une composante de l'espèce humaine. Cela revient à dire enfin de compte d'une manière implicite et indirecte, que l'espèce humaine est immortelle. Cette manière de concevoir l'âme est un tournant dans l'histoire de la philosophie, c'est la raison pour laquelle nous venons de dire que le destin de la philosophie d'Averroès concerne plus sa propre personnalité que sa philosophie. Car le milieu (l'occident musulman) où il vivait, a fait de lui un philosophe de l'ouverture, pour qui, l'acte du philosopher fût défini en terme de tâche (souci de connaissance).

Dire que l'âme humaine est immortelle, n'est rien d'autre que de tracer une ligne de conduite philosophique qui trouvera ses échos plus tard sous la formulation : " toute théologie est une anthropologie renversée ". Cette formulation laisse encore ses traces dans l'appréhension du sacré. En effet si l'homme est aujourd'hui pour certaines visions philosophiques, devenu quelque chose de sacré, c'est lui dont il est question puisqu'il s'agit de le sauver, d'autant plus qu'il est en tant qu'espèce, immortel. On sait maintenant que bien qu'il y ait disparition des genres humain il peut y avoir subsistance de l'espèce. Cette même idée éclate aujourd'hui dans ces propos de Michel Serres qui souligne : " ***Une immortalité très nouvelle : non plus celle imaginaire ou transcendante, des individus, de leur renommée, ou de leur âme, mais l'autre, collective, si ancienne, qui au-delà de l'histoire, elle nous relie, de génération en génération à notre origine : celle de l'espèce***. " [256] . Il est important de trouver dans l'histoire des idées, des modèles de transposition didactique du sens de l'idée de l'âme. Il est aussi d'un intérêt

[255] *Voir le chapitre : La philosophie comme science rigoureuse : le point de vue d'Ibn Rushd (Averroès), articles in Penser avec Aristote . Op ci ; pp : 633 à 725.*

[256] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

considérable de penser à cet universel à savoir l'expérience que l'homme fait de son âme et de sa liberté, une tâche qui a occupée la pensée humaine depuis son origine. Cette expérience se traduit à partir de la reconnaissance de ce que Leibniz appelle : le monopsychisme qui n'est rien d'autre qu'une sorte de raison subjective où l'élan de l'humanité ne cesse de penser à travers l'unité de ses âmes innombrables. Plotin disait déjà que les âmes de tous les Hommes sont uniques.

A partir de ces conceptions qui s'inscrivent aussi bien dans le dépassement que dans le prolongement des idées d'Aristote, Averroès va passer à l'enseignement du sens de la vie et de la mort. On doit rappeler qu'il fût non pas un enseignant mais plus encore, un "Kadi", c'est-à-dire, un juge, un expert, bref un jurisconsulte. Il a donc rempli une fonction qui lui a permis de prendre des décisions, de dicter des lois, de travailler à la mise en forme de valeurs étatiques. Pour lui, les hommes ne cessent de penser singulièrement, d'autant plus qu'ils sont les réalisations locales d'un processus qui leur est collectivement inhérent. Ce processus que traduit l'âme du monde des humains la mieux partagée, est une composante qui réalise à l'âme les buts suivant :

- Elle se joint à l'intellect agent ;
- Elle actualise la puissance qui est propre à l'homme : la pensée qui réside dans toute âme humaine.

A ces conséquences on n'hésitera pas de rappeler que l'acte du bien penser qui est fondé sur le contact, la rencontre et le rendez-vous, qui sont des aspirations chères à la philosophie politique d'Aristote, sont des actes qui avaient manifestement occupés l'esprit d'Averroès. En effet dans Le Discours décisif, il faisait l'éloge de l'ouverture sur ce que les Anciens avaient écrit, sur ce qu'ils nous ont laissé. C'est ainsi qu'il a laissé entendre qu'il faudrait puiser dans leur philosophie (en faisant allusion surtout à Aristote), pour en sortir le vrai sens des propositions et des notions. L'homme pour Averroès n'est pas si faible qu'on le croit, surtout lorsqu'il s'agit de sa volonté d'ouverture sur l'autre et sur le processus qui l'accompagne. C'est ainsi qu'il s'est opposé ouvertement et d'une manière partielle au verset coranique qui souligne : “ ***Et l'homme est crée faible*** ”. [257] . Bien que cette faiblesse soit mentionnée, il n'empêche que lorsqu'il s'agit du contacter pour contracter la force de la volonté humaine ne peut aux yeux d'Averroès être altérée. Cela nous rappel en effet la citation de Pascal, qui dira plus tard que “ ***l'homme est un roseau le plus faible de la nature mais c'est un roseau pensant*** ” [258] , un propos qui veut dire en fait, que bien que l'homme soit décrit de faiblesse, c'est à partir de cette provocation qu'il prend sa force, qu'il continue à penser, à mettre en forme un pouvoir concret. Ce pouvoir n'est rien d'autre que la mise en forme de ses idées, des fonctions expressives de son discours.

Dans cet ordre d'idées, la vie par excellence est donc une continuité de penser. Elle est l'émancipation des idées. La mort – et à en croire Averroès – n'est rien d'autre que cette interruption de cet effort de pensée, car mourir signifie dans les faits, d'après lui :

[257] *Coran.*

[258] *Reboul (O.), Rhétorique et pédagogie , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

- ne plus penser, ne plus enregistrer, ne plus se souvenir, ne plus imaginer et ne plus créer ;
- se disjoindre de l'intellect agent, qui illumine notre intelligence.

A partir de là, on a l'impression de retrouver les fondements du rationalisme du Machrecq, qu'on vient de voir avec Avicenne sous la théorie illuminissioniste héritée de la théorie immanasionniste d'Al Farabi et de Plotin.

La mort pour ces théosophes est en tout cas se disjoindre de l'intellect agent, tandis que la vie la plus élevée, consiste à se joindre à lui, se joindre à l'intellectualité continûment créatrice de souvenir et de savoir. Il semble que la thèse de l'altération de la philosophie d'Aristote est de plus en plus probante. Car c'est du côté de Platon que ce penche aussi le rationalisme du Maghreb qui se trouve en parfaite continuité avec celui du Machrecq, qui fut mystique.

Mais malgré tout, on doit évoquer l'état d'exception qu'incarne Averroès. Cet état ressort en effet de son sens qu'il a voulu pour la religion. A ce propos il souligne : ***" Les religions sont un excellent instrument de morale, surtout par les principes qui leur sont communs à toutes, et qu'elles tiennent de la religion naturelle... Les religions... ne sont composées exclusivement ni de raison, ni de prophétie, mais de l'une et de l'autre dans des propositions diverses. La partie figurée et matérielle de leur dogmes doit s'expliquer dans un sens spirituel. Le sage ne permet aucune parole contre la religion établi. Il évite toutefois de parler de Dieu à la manière équivoque du vulgaire "*** [259] . Ce qui est intéressant dans la pensée d'Averroès, est la place du vulgaire, de l'homme populaire, une place qu'il a hérité de la pensée d'Aristote plus que de celle de Platon. Qu'en est il donc de l'éducation, de la diffusion et du transfert du savoir dans le milieu des vulgaires et des masses populaires d'après Averroès ?

La réponse à cette question va faire ressortir la contradiction qui animait l'esprit de cette philosophie, mais aussi la difficulté du projet qu'est l'éducation des masses par la voie de la vulgarisation scientifique.

Pour Averroès toutes les âmes doivent être éduquées et ce sans exception. De ce fait, on peut laisser penser qu'il y avait chez lui une ouverture sur ce qui se passe dans les esprits des sujets. Cela n'est rien d'autre qu'une esquisse de ce qu'on peut nommer aujourd'hui : l'éducabilité de l'intelligence. Cela s'inscrit en fait dans l'optique de l'Islam, qui d'une part incite à la libre circulation de l'information et d'autre part à l'éducation et la formation d'un grand public large. Mais cette éducation ajoute Averroès, elle doit prendre quelques distances à l'égard des opinions admises. Le mieux pour le philosophe de Kourdou, est de respecter le développement psychomoteur et socio-cognitif des vulgaires. En effet il s'opposa dans cette perspective à Aristote, pour qui, l'éducation de Nicomaque qui est le modèle de tous les apprenants, doit être à son image de philosophe. De quel droit Aristote voulait-il créer des individus à son image ? Est ce pour contribuer à l'extension du pouvoir du philosopher ? ou encore, pour ouvrir la voie à un type nouveau d'éducation qui ne se distinguera en rien de la manipulation ? Telle est était donc la

[259] *In Penser avec Aristote, op cit.*

question tacite que se posait Averroès.

Pour lui en effet, l'opposition est claire. Son but n'était pas de contribuer activement à l'extension de l'interprétation démonstrative et allégorique dans le milieu des masses vulgaires. Car des arguments rationnels et dialectiques destinés à l'élite, qui éclairent les philosophes qui jouissent de la haute densité discursive du discours philosophique, ne doivent pas être à la portée de tous les individus. Car quand on s'astreint à les répandre dans le milieu des masses sans prendre en considération leurs états d'exceptions, ces mêmes arguments syllogistiques, dialectiques et démonstratifs, "peuvent empoisonner" [260] (le terme est bien d'Averroès) les masses vulgaires. C'est ainsi qu'il souligne clairement : " ***lorsqu'une interprétation allégorique est livrée à quelque esprit non préparé à la recevoir – en particulier l'interprétation démonstrative, qui est très étrangère à l'entendement commun – la foi de celui à qui on s'adresse et même de celui qui l'énonce, s'en trouve ébranlée*** " [261] . A travers cette citation qui se trouve dans les commentaires du De Anima, d'Averroes, on remarque bien l'éloge de ce qu'on peut appeler aujourd'hui : la didactique de la distance, celle qui est définie par Michel Vérrêt en terme d'écart entre le savoir savant et le savoir dérivé, un écart qui se traduit par les fonctions sociales que remplissent des groupes sociaux tout à fait différents. Cela signifie enfin – et à en croire Philippe Roqueplo – que " ***le savoir n'est pas toujours apte à être partagé*** " [262] . Les propos avancés par Averroès montrent que tous les savoirs et les types d'arguments que nous venons de mentionner, ne sont pas susceptibles à être diffusés, à être partagés par tous les individus des masses. Il existe donc un problème d'incohérence, d'ambiguïté dans la philosophie d'Averroès qui se donnait comme tâche primordiale, la transposition didactique du philosopher. D'une part, Averroès se veut le promoteur de l'humanisation de la connaissance et des savoirs, il va plus loin pour légitimer la philosophie et l'analyse logique à travers son opposition et son débat qui furent violant, serrés et sévères à l'égard d'Al Gazali. Pour rappeler ce débat tenons à mentionner le livre d'Averroès : Tahâfut al Tahâfut : (Incohérence de l'incohérence). Il est une réplique à la politique d'Al Gazali, qui ressort de son livre Tahâfut al falâsifa : incohérence des philosophes. Dans ce livre Al Gazali s'oppose, d'une manière radicale et farouche à l'emploi des arguments logiques pour accéder à la connaissance et aux vérités des choses, tout en disant ouvertement que : " man tamantaKa tazandaKa " : (celui qui use de la logique fait profession d'athéisme). Ce propos montre aisément que la responsabilité de l'extension du désert au sens nietzschéen du terme et de la misère au sens marxiste, dans le monde arabe d'aujourd'hui incombe à cette théosophie qui s'opposait à l'extension du rationalisme et à l'emploi par le grand nombre, des raisonnements logiques.

Il est très important de voir ce débat qui rappelle l'opposition entre Marx et Proudhon. Ainsi de l'incohérence des philosophes à l'incohérence de l'incohérence, on a passé à travers l'histoire de la pensé à la formulation : Philosophie de la misère ou misère de la

[260] *Libera (A.), Averroès Discours décisif op cit.*

[261] *Ibid.*

[262] *Roqueplo (Ph.), Le partage du savoir Science, culture, vulgarisation. Edit. Seuil, 1974.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

philosophie. Ce que nous voulons dire par ces oppositions, est que la pensée humaine a quelque chose d'universelle. Il y a eu et il y a encore des problèmes, similaires qui reviennent et qui persistent en terme de tâche. Peut être cela est due au fait que l'humanité n'a pas encore trouvée de solutions miraculeuses à ce genre de tâches. Dans la perspective de la transposition didactique, on se demande s'il faut être platonicien, ou aristotélicien, gazalien ou averroècien etc. En tout état de cause, le débat n'est pas encore tranché quant au sens de l'ouverture de la pensée sur le pour-autre-chose. Voilà par exemple un épistémologue qui règne en plein milieu philosophique devenu gazalien sans qu'il s'en aperçoive. Nous voulons parler encore une fois de François Guéry, qui s'oppose à l'acte de penser, à l'acte de philosopher tout en se traçant cette même perspective (nietscheenne-heideggerienne), et qui consiste à dire que plus on pense plus on se fatigue. Cet auteur a avancé que " tout travail intellectuel n'est que de la merde et ne fait accoucher que de la merde ". Il y a là une vision proche de celle de Heidegger, qui a incité à l'effacement du sujet devant ce qu'il crée, devant ce qu'il invente, bref à la mort du sujet.

Les propos de François Guéry (notre maître parmi d'autres), nous les retenons à plusieurs endroits de ce qu'il faut appeler, des écritures épistémologiques sans le sujet pensant, dont témoigne la totalité de ses écrits. Dans le premier endroit : Lou Salomé génie de la vie, – qui n'est pas si récent on lit en effet que : " ***Tout travail intellectuel n'est que de la merde et ne fait accoucher que de la merde*** " [263] . Alors que dans le second lieu : Heidegger rediscuté qui est si récent, on lit : " Ainsi le paysage nous renvoie à nous-mêmes en tant que modernes et nous oblige, pour peu que nous cherchions à " penser " notre monde et notre être, à revenir sur nos modes d'appréhension des choses, devenus des habitudes et des réflexes : calcul et volonté, par exemple. voilà en gros ce qu'on rencontre en se préoccupant d'esthétique paysagère : de quoi " faire réfléchir " [264] . L'explication de la teneur philosophique de ces passages est en relation intime avec ce dont nous traitons : la transposition didactique du philosopher, et de la méthodologie de l'ouverture et de l'achèvement en psychologie expérimentale. Ce qui ressort en effet de ce passage est d'abord la place du penser qui prend chez cet auteur un sens tout à fait particulier. Hérité de la philosophie nietzschéenne et heideggerienne, ce sens n'est rien d'autre que celui de l'effacement du sujet et de l'artiste devant ce qu'ils rencontrent, ce qu'ils créent. On peut dans cette perspective rappeler l'argument heideggerien de la chaussure. Pour Heidegger, " ***s'il y a chaussures ce n'est pas parce qu'il y a des cordonniers mais s'il y a chaussures c'est parce que possible quelque chose qu'on peut appeler : l'habillement du pieds*** " [265] . Il en va de même ici dans cette citation de François Guéry. L'acte de penser n'est pas en effet une transcription d'arguments fondant la structure du réel, arguments qui témoignent de nos manières d'être et de voir, mais il est au contraire un acte qu'on doit déduire (si l'on en croit cet auteur), de la noble nature

[263] *Guéry (F.), Lou salomé génie de la vie , Edit Calmann Lévy 1978.*

[264] *Guéry (F.), Hieidegger reduscuté. Nature, technique et philosophie. Edit, Descartes & Cie 1995.*

[265] *Heidegger (M.), l'origine de l'oeuvre d'art conférence prononcée à la société des sciences de l'art de Fribourg-en-Brisgan le 13 Novembre 1935.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

du paysage. Ce ne sont rien d'autre que des arguments fondés sur la structure du réel, arguments qui témoignent de la liaison logique reconnue dans les choses. Dire en fait que " le paysage nous renvoie à nous mêmes ", veut en tout cas dire que l'homme ne peut apprendre à bien penser que s'il reconnaît la relation de connexion nécessaire qui le lie aux choses, une relation qui n'est rien d'autre que ce qui est impressionnant, à savoir que la nature, le paysage sont en eux-mêmes un Dasein qui palpite du sens, qui nous donne un modèle de vie : ***" Apprenons de la fleur et de l'animal ce que c'est que s'épanouir*** " [266] disait Nietzsche. Nous proposons d'arrêter non pas de penser, mais d'arrêter pour un temps nos considérations d'ordre général quant à l'acte de créer en tant que problématique, qui traduit un ordre relationnel (l'ouverture et l'achèvement) à l'égard de la nature, pour revenir au débat que ces considérations avaient déjà suscité en ce qui concerne le transfert des savoirs et des connaissances à la période du débat entre les deux philosophies grecque et arabe, qui sont tout à fait différentes et qui tentaient de dialoguer à travers des paraphrases, des commentaires et des transferts.

L'idée de l'ouverture sur les masses et sur la nature des choses, est une idée très ancienne. Elle a pris au moyen Âge, le sens de la dispute de diverses notions en public, tout en instaurant une École à ciel ouvert. Cela ressort en effet de la pensée d'Averroès lorsque celui-ci s'adressa (à travers cette apostrophe : " ***Si tout cela est bien établi, et que nous, Musulmans, sommes convaincus que etc.*** " [267] qui reflète l'amour du lieu du préférable) à des foules animées par une forte croyance. Il ressort à partir de là, une sorte de relation directe avec un public spécialisé au discours ésotérique. Si les masses ne doivent pas être éclairées, alors cela signifie en terme du savoir et de connaissance que celles-ci doivent être à l'écart et coupées du monde de l'information et de la formation. Mais l'ambiguïté surgit d'autant plus lorsque le même Averroès avance que le vrai orateur est celui qui s'adresse aux gens tout en leur parlant de ce qu'ils connaissent. Cette dichotomie, cette rupture entre l'ésotérique et l'exotérique, témoigne de l'avènement d'une asphyxiante culture, à propos de laquelle Hassan Hanafi a laissé entendre dans Patrimoine et innovation [268] qu'elle fut l'origine du désert, de la clarté de l'obscurité et de l'extension du pouvoir de la misère et de l'ignorance.

Il est vrai que si l'on s'interroge actuellement sur le sens du temps dans les sociétés arabes, chez les peuples arabes et même chez l'intelligentsia arabe, on s'aperçoit que la notion du mouvement dont sa relation avec l'espace et le temps n'est pas remplie. Voilà la raison pour laquelle Gilles Kepel spécialiste des sociétés arabo-islamique, pense (d'une manière vulgaire mais significative) que la notion du temps est tenue par les jeunes qu'il qualifie de "hétistes" c'est-à-dire qui tiennent désespérément les murs à ne rein faire. Cette absence du mouvement explique en effet l'absence effectif du rôle de ces sociétés dans la destinée de l'histoire contemporaine. Chose qui pousse Anouar AbdelmaleK (tout en mettant en doute l'existence du monde arabe), à penser purement et simplement la négation de leur existence.

[266] *Reboul (O.), Nietzsche critique de Kant , op. cit.*

[267] *Voir le § 16 du Discours décisif . Traduction inédite d'Alain de Libéra, op cit., p : 117.*

[268] *Hassan Hanafi. Op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

A partir de là, surgit à nouveau une incohérence de celui qui critiqua l'incohérence d'Al Gazali. On peut en effet diriger à l'encontre d'Averroès une critique de la critique à l'instar de celle que Nietzsche a dirigé à l'encontre de Kant. Comment faut-il y procéder ? Contrairement à certains, comme par exemple Maïmonide pour la pensée Juive, les masses doivent être éclairées d'une manière tout à fait modérée pour lutter contre l'extension du pouvoir de l'ignorance qui est responsable de l'extension de la misère, de la guerre et des violences. Dans cette perspective, éduquer, informer pour former sont des actions qui doivent être définies en terme de tâche. Ce n'est rien d'autre qu'une situation où l'être en tant qu'être fait l'objet d'un souci permanent de l'acte du philosopher au lieu de celui de l'effacement : une situation où le philosophe prend l'initiative à fouir la réalité. Rappelons en tous cas que la mort de Socrate n'était pas la mort de la philosophie mais la naissance d'une autre, dont nous constituons le prolongement. Car nous avons déjà fait remarquer que la mort de Socrate n'était pas la mort de la philosophie. Le fait de s'opposer à l'effacement de l'acte de penser et de bien penser, incarne le sens de la transposition didactique comme action permanente du travail de la pensée réflexive. En éducation plus on sait plus on désire savoir. De ce fait nous sommes tous des post-socratiques étant donné que nous admettons que toutes nos hypothèses sont successibles d'être renversées. Socrate fut le savant de l'ignorance, puisqu'il savait qu'il ignorait des choses qu'il a cherché à comprendre. Il fût savant de son propre ignorance. Il a accomplit un passage de l'ignorance du savoir (situation qui fut spécifique à la Démocratie athénienne), au savoir de l'ignorance. Socrate a cherché à maîtriser les causes qui biaisent la vérité et les savoirs, chose qui a permis à l'éducation de s'ouvrir sur ce dont use le sujet pensant pour acquérir du sens.

L'art d'éduquer, de former ne sont pas des actions qui s'astreignent à rendre service aux opinions admises, mais ils sont aussi des actions qui se donnent le temps pour se retourner contre ces mêmes opinions tout en leur livrant ce qu'elles n'arrivent pas à reconnaître pour mener la vie pleine. L'important pour assurer la noblesse d'une âme, du comportement d'un sujet, est d'aider ce dernier non pas à rester renfermé sur lui-même, mais à s'ouvrir sur la nature des choses dont il ne connaît pas encore le sens véritable. Cela est une occasion pour le philosophe non pas de venir en aide à l'ordre déjà établi, mais de se retourner contre le conservatisme, le dogmatisme et le pragmatisme. Ce n'est rien d'autre que la définition que nous avons proposé pour l'acte d'enseigner qui s'apparente avec le sens de son étymologie qu'est l'art de faire saigner, l'art de provoquer pour convoquer. Lorsque Heidegger incite (en disant que *" **la choses est notre chose et nulle autre** "* [269]), à nous mettre au travail, à nous ouvrir sur les choses, n'y a t-il pas là en fait de sa part une exception à cultiver ? On peut l'affirmer, car dans son commentaire des Règles pour la direction de l'Esprit de Descartes. [270] , il considère que le *Je* est co-fondateur de la totalité des savoirs. Le *Je* est désormais pour lui, déterminé en terme de tâche. Ce *Je* n'est pas abstrait, il est une chose pensante. A partir de là, on remarque fort bien que Heidegger est plus proche des propos de Gassendi que de ceux de Descartes, car pour le premier (comme nous l'avons déjà fait remarquer), le sujet n'est

[269] *Martin Heidegger. Qu'est-ce qu'une chose ? Traduction J. Reboul et J. Taminiaux. Edit. Gallimard, p : 108 à 117.*

[270] *Descartes Oeuvres complète . Edit La Pléiade, op cit.*

pas autosuffisant. Il est autonome, autodétérminant, c'est-à-dire capable d'agir pour mettre en forme le réel. En réalité, ce qui ressort des ces analyses est que l'homme est si différents des choses. Il est en soi le seul être à pouvoir être éduqué, à pouvoir accepter l'éducation ou à la subir. Il est en plus, le seul être à pouvoir aussi bien obéir à des lois, que de se retourner contre d'autres : les siennes ou encore celles des autres. Dans cette même perspective Platon dans les Lois n'a pas hésité à faire remarquer que ***" l'éducation est une formation qui dès l'enfance est orientée vers la vertu et nous fait désirer le temps où, devenu un citoyen accompli, on saura avec justice obéir et se faire obéir ; en ce sens , l'éducation est le premier des plus grands biens qui puisse arriver aux meilleurs des hommes*** [271] ***".***

Il est donc claire à partir de ce débat, que l'éducation est la mise en forme des valeurs éducatives par la voie d'un transfert aussi bien modéré que massif (selon les circonstances) des savoirs qui peuvent nous éclairer. Elle est une constante, un invariant fonctionnel de tout acte d'éduquer et de former. Sur ce point précis : l'éclaircissement des masses, la transposition didactique et la vulgarisation scientifique partagent un même but, qu'est l'extension du pouvoir cognitif. Simplement la différence entre les deux méthodologies se situe au niveau de la méthode à suivre pour accomplir cette mission. Pour la transposition didactique, il est question de former un public bien déterminé : celui qui est en phase de formation ou d'apprentissage, ou encore celui qui possède déjà des connaissances acquises dans un domaine bien particulier. Autrement dit, en transposition didactique, l'accord porte sur la connaissance du public auquel on a affaire. Ce public, peut être soit un groupe d'individu, soit des personnes isolées en phase de la recherche ou de l'initiation à celle-ci. Alors qu'en vulgarisation scientifique, on s'astreint à une decontextualisation des savoirs, à une simple diffusion de ceux-ci. La vulgarisation scientifique est une démarche propre à ce qu'il est convenu d'appeler avec François Dagognet la démystification et la désacralisation des connaissances. En cette technique, on ne considère plus les savoirs et les connaissances comme étant le fruit d'activités d'une minorité ésotérique. Car une activité fortuite peut aussi engendrer des pratiques artistiques dignes d'intérêts. Cela signifie dans les faits, que le passage de l'ésotérique à l'exotérique est une légitimation non pas de l'humanisation de la connaissance simplement, mais aussi d'une reconnaissance de ce que Hegel nommera plus tard : " le frisson de sens " [272] , c'est-à-dire que l'art est là où l'on ne se rend pas compte.

Le problème qui se pose est celui de la méthode adéquate pour réaliser le transfert, la transmission et la transposition des connaissances ? Est ce que cette ouverture doit-elle faire parler les choses à l'instar d'un Socrate lorsqu'il faisait (à travers la prosopopée) parler les Lois d'Athènes ? ou encore cette ouverture doit-elle s'effectuer tout en falsifiant les connaissances pour les adapter aux besoins politiques et sociales d'un milieu donné ?

Pour répondre, on propose de revenir à la situation que nous sommes en train de penser à savoir le passage de la philosophie grecque à la théosophie arabo-islamique.

[271] *Platon les Lois. op cit. p : 62.*

[272] *Khodoss (Cl.), Hegel Esthétique textes choisis op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Dans ce rapport, la transposition didactique du philosopher était en soi un acte de falsification qui s'est manifesté à travers les changements retenus quant à l'essence de l'âme, sa relation avec le corps, son ressort après la mort. On peut ressortir ces idées à travers les divergences qu'on a relevé en ce qui concerne, le vrai de l'Un, c'est-à-dire, la manière dont le composé peut surgir du simple, qui, lui, diffère de toute chose. On peut mentionner lors de cette dépersonnalisation, de cette décontextualisation et de cette falsification du savoir philosophique, un autre aspect à savoir la place de la logique comme méthode scientifique et philosophique, susceptible d'énoncer des vérités immuables.

Pour parvenir à l'élucidation de ce problème, on a préféré comparer les différents types d'arguments repris de chez Aristote et employés par Averroès tout en traitant de la puissance argumentative de la logique spéciale dans la métaphysique d'Averroès.

Dans les Topiques, Aristote nous fait comprendre que seule l'argumentation démonstrative, peut nous donner l'accès à la vraie connaissance scientifique et certaine. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Par démonstration j'entends le syllogisme scientifique et j'appelle scientifique un syllogisme dont la possession même constitue pour nous la science.*** " [273] . Pour marquer une équivalence entre le syllogisme et la démonstration, Aristote avance que " ***Le syllogisme est une démonstration quand il part de prémisses vraies et premières, ou encore de prémisses telles que la connaissance que nous en avons prend elle-même son origine dans des prémisses premières et vraies*** [274] ". Averroès va trouver dans ces approches une légitimation de la méthode démonstrative. Il va travailler à l'opposé d'Aristote qui, – par exemple dans l'Ethique à Nicomaque et dans les Topiques – présente d'autres formes de méthodes à savoir le syllogisme dialectique et éristique à côté du syllogisme démonstratif, pour accéder à la connaissance. Si Aristote a donc mis l'accent sur d'autres formes d'arguments, comme l'Exemple (paradeigma), L'enthymème (enthyméma) et les lieux (topoi) [275] , alors Averroès dans sa paraphrase d'Aristote pour des raisons éthico-poliques, va suivre uniquement l'argumentation démonstrative. Avant de nous en expliquer, tenons à relever la distinction entre : argumentation et démonstration.

En argumentation, on part en général d'opinions admises : d'une convention, qui se déroule entre des personnes physiques qui s'engagent à respecter un accord préalable à

[273] *Brunschwig (J.), Aristote Topiques , Liv. I – IV . Paris 1967.*

[274] *Cette conception chère aux Seconds analytiques, est si proche d'une autre où Aristote pense le vrai comme étant quelque chose qui est déjà-là. C'est ainsi qu'il a laissé entendre que : " Tout enseignement donné ou reçu par la voie du raisonnement vient d'une connaissance préexistante. Cela est manifeste quel que soit l'enseignement considéré. (...), Et il est possible qu'une connaissance résulte tant de connaissance antérieur que de connaissances acquises en même temps qu'elle, à savoir les choses singulières qui tombent sous l'universel et dont on possède par là même la connaissance. (...), En fait, il est évident que la connaissance a lieu de la façon suivante : On connaît universellement, mais au sens absolu on ne connaît pas. Faute de cette distinction, on tombera dans la difficulté soulevée par le Ménon : ou bien on n'apprendra rien, ou on apprendra que ce qu'on connaît ". (Cf: Aristote : Seconds Analytiques (71a 1-30).*

[275] *Brunschwig (J.), Aristote Topiques , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

toute discussion. En tout cas, en argumentation on doit être d'accord sur un minimum de chose ne se risque que pour être en désaccord. Or il peut arriver qu'il n'y aura pas d'accord du tout. Dans une telle situation, le seul langage possible est celui de la violence. C'est dans cette même perspective que Chaïm Perelman, souligne : " ***Pour qu'il y ait argumentation, il faut que, à un moment donné, une communauté des esprits effective se réalise. Il faut, que l'on soit d'accord, tout d'abord et en principe, sur la formation de cette communauté intellectuelle et, ensuite, sur le fait de débattre ensemble une question déterminée : or cela ne va nullement de soi. (...) Il existe des conditions préalables à l'argumentation : il faut se concevoir comme divisé en deux interlocuteurs, au moins, qui participent à la délibération. Et, cette division, rien nous ne autorise à la considérer comme nécessaire***. " [276] . De ce passage, ressort la démonstration l'autre aspect opposé à l'argumentation qui est une simple délibération avec soi-même. Lors de la démonstration d'un fait ou d'une proposition, on use de l'arbitraire du signe, on impose l'usage d'un mot par la voie d'une définition nominale ou normative. Dans cette manière de mettre en forme le réel, on devient libre de dire ce qu'on pense : on porte la parole aux faits, on met en place une méthode de recherche qui n'est rien d'autres que : " ***la recherche de l'univocité indiscutable*** " [277] , qui nous conduit ensuite à la " ***construction des systèmes où l'on ne se préoccupe pas du sens des expressions*** " [278] . Voilà la raison pour laquelle Chaïm Perelman définit l'acte de démontrer comme étant : " ***Une proposition, dont il suffit d'indiquer à l'aide de quels procédés elle peut être obtenue comme dernière expression d'une suite déductive dont les premiers éléments sont fournis par celui qui a construit le système axiomatique à l'intérieur duquel on effectue la démonstration. D'où viennent ces éléments ? Il sont ceux des vérités impersonnelles, des pensées divines, des résultats d'expérience ou des postulats propres à l'auteur***. " [279] .

Cette distinction entre argumentation et démonstration se trouve analysée d'une manière concise chez Olivier Reboul, qui reprend l'analyse de Ch. Perelman tout en traitant des différents arguments et principes de la persuasion. Il s'est posé une question qui l'a toujours préoccupée : Qu'est-ce qui distingue l'argumentation de la démonstration ? La réponse qu'il en a donné est en elle-même celle de Perelman. Olivier Reboul a toujours fait référence – soit dans ses Cours soit dans ses écrits – à Perelman, mais aussi à la possibilité d'une philosophie du dialogue et de la rencontre. Dans la réponse à la question que Fechner s'est posée quant à cette distinction, il a évoqué cinq traits spécifiques de la distinction entre argumentation et démonstration. Ces mêmes traits sont ceux de Perelman à qui, il tenait une grande admiration : " ***On se contentera dans cette distinction (entre argumentation et démonstration) de reprendre ici les analyses de Chaïm Perelman*** ", disait-il. Et parmi ces analyses on peut citer :

[276] *Perelman (Ch.),. Traité de l'argumentation op cit. Chapitre premier p : 87 et suiv.*

[277] *Ibid.*

[278] *Ibid.*

[279] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

1. " l'argumentation s'adresse toujours à quelqu'un – interlocuteur, public, lecteur etc – dont elle prend en compte le caractère, les habitudes de pensée, les émotions les croyances. (...) ; la démonstration au contraire est valable pour n'importe qui, du moins dans l'idéal ; elle s'adresse à un auditoire universel.
2. L'argumentation s'appuie sur des prémisses qui ne sont pas nécessairement prouvées, ou évidentes, mais simplement vraisemblables, c'est-à-dire admises par la plupart, ou par les gens compétents, en tout cas par l'auditoire.
3. l'argumentation utilise " la langue naturelle ", par opposition aux langues artificielles, comme l'algèbre. Ses propositions sont donc très souvent vagues ou ambiguës.
4. Dans l'argumentation, le lien logique n'est pas contraignant, il est seulement plus ou moins fort.
5. Il en résulte qu'une argumentation est rarement invincible, qu'elle peut être réfutée par une autre argumentation, celle du procureur par celle de l'avocat. Cela ne signifie en rien que toutes se valent, mais seulement qu'une argumentation est plus ou moins valable, sans qu'aucune le soit absolument ". Et Olivier Reboul ajoute que cette " quasi-logique de l'argumentation peut paraître bien décevante. Je rappelle pourtant que c'est la nôtre, celle de la plupart de nos propos du moment qu'ils ne sont pas purement scientifiques " Reboul (O.) La Rhétorique, op cit..

On voit bien à partir de ces traits caractéristiques, que le rapport entre argumentation et démonstration est défini en terme de tâche. Il est difficile en effet dans un texte de distinguer ce qui est réellement démonstratif de ce qui ne l'est pas. Olivier Reboul a laissé sa philosophie éducative soumise à l'ouverture et à d'autres interprétations.

A la lumière de cette distinction entre argumentation et démonstration, qu'en est-il donc de la transposition didactique des différents types d'arguments lors du passage dans l'acte du philosopher, de la logique aristotélicienne aux écrits théologico-politiques et polémiques d'Averroès ? Et enfin qu'en est-il de la légitimité et de l'illégitimité de ce passage et de cette transposition ?

Le débat entre Aristote et Averroès porte sur le sens que chacun attribue à l'expression philosophique : " les opinions admises ". Pour Aristote, " le raisonnement est dialectique, s'il émane d'opinions généralement admises ", et que " ***la dialectique ne tire pas ses syllogismes des premières prémisses venues (...), mais raisonne sur des sujets qui requièrent une discussion*** ". Partir d'opinions admises, est une formulation polysémique. En tout cas pour Aristote, elle signifie tout ce qu'un homme énonce. Cet énoncé n'est rien d'autre que ce qui fait partie de l'ordre de la convention : ce qui est déjà connu. C'est ainsi qu'Aristote souligne : " ***Nul homme en possession de son bon sens n'avancerait ce qui n'est admis par personne, ni ne poserait en question ce qui est évident pour tout le monde ou pour la majorité des gens*** " [280] . Cela veut dire et pour traduire Aristote, en se référant à Hegel que, l'acte de créer est une combinatoire d'une infinité de procédés d'informations qui se trouvent déjà dans les opinions admises : " ***Tout ce que nous produisons dans l'instant du maintenant provient de ce que nous***

[280] *Aristote Topiques op, cit.*

tenons du cercle de nos amis et de nos propres connaissances " [281] , disait Hegel. Pour transposer les contenus d'Aristote en le paraphrasant, Averroès va procéder à une falsification du sens de la notion : " les opinions admises ". C'est ainsi qu'il donne comme exemple d'opinions admises : " ***Dieu est Un ", " la terre est de forme sphérique*** ", ou encore la métaphore de la terre pour renforcer l'inégalité entre les hommes, une inégalité qui est de même nature que l'inégalité naturelle. Averroès dans ses paraphrases d'Aristote va accorder une grande importance aux arguments rhétoriques. A ce propos Averroès souligne tout en se référant à Aristote : " ***Dans la mesure où l'homme est un être social, il se sert nécessairement d'arguments rhétoriques*** " [282] . Cela veut dire enfin que la vérité est ce que chacun énonce, car tout énoncé présuppose une énonciation, une manière de dire et de faire des choses. Voilà la raison pour laquelle la chose reste la vérité par excellence, car elle témoigne des idéaux des sujets pensants. Averroès n'a pas hésité à se référer à ce qui se passe dans l'âme des sujets. Il a essayé de chercher le degré d'implication des sujets pensants dans telle ou telle situation. Sur ce degré d'implication, on doit justement retenir ce propos : " ***un argument rhétorique, est l'énoncé d'une croyance à laquelle l'âme accorde sa foi tout en sachant que le contraire reste possible*** " [283] . La différence avec Aristote repose sur le fait d'admettre que les arguments rhétoriques se contentent de prémisses moins certaines que les arguments dialectiques. Pour Averroès, les deux sortes d'arguments : rhétoriques et dialectiques " ont une fonction politique au sens où ils inspirent une conduite juste ou inculquent des préceptes utiles " [284] . En terme de transposition didactique, cela se traduit par une incitation à cultiver l'exception, c'est-à-dire, une incitation à la prise en compte de ce que Austin nommera plus tard, la prise en compte du langage ordinaire, qui demeure le premier venant avant le langage systématique, conventionnel et administré. Prendre en considération le langage ordinaire, les fonctions expressives du sujet traduites en actes de paroles, n'est pas une occasion pour se laisser aller avec l'ordre des opinions admises, mais cela est une preuve privilégiée pour admettre les questions, les problèmes qu'il pourrait nous poser. C'est dans cette direction, que le positivisme pragmatique a conçu le sens de l'acte de penser, comme étant une preuve de la reconnaissance de la vérité issue des choses ordinaires et fortuites. Car pour lui, il ne faut chercher ni au-delà, ni en deçà, mais au sein des choses. Le pragmatisme ressort donc de certains propos de François Guéry que nous venons de citer, pour qui l'acte de bien penser doit faire parler les choses par la voie de la figure rhétorique qu'est la prosopopée, au lieu de faire appel à un auditoire universel, par le biais d'une autre figure rhétorique à savoir l'apostrophe. Les deux approches qui interpellent le déjà-là, bien qu'elles soient opposées, elles ressortent de la rencontre avec ce que l'auteur de Heidegger rediscuté nomme : l'esthétique de la paysannerie [285] , dont le paysage aux yeux de cet auteur nous impressionne et nous fait

[281] *Khodoss (Cl.), op, cit.*

[282] *La quasi-totalité de ces exemples nous les retenons dans l'ouvrage : Penser avec Aristote , op cit. Voir Chapitre VII : La philosophie comme science rigoureuse.*

[283] *Ibid.*

[284] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

réfléchir [286] . Averroès avait déjà conçu ce rapport dans son analyse et dans ses propos pour faire ressortir de la nature sensible des modèles de vie. Il a même été plus loin pour laisser entendre que le verset coranique qui souligne : " ***Le jour où la terre sera changée en autre chose, et de même les cieux... ",(...), " stipule dans sons sens obvie que les cieux ont été crées de quelque chose*** " [287] . Voilà la raison pour laquelle Alain de Libéra souligne à propos du commentaire de ce verset repris par Averroès, que ce dernier fut un aristotélicien converti, puisque pour lui, (comme pour Aristote), le changement, la transformation sont des états permanent de l'être en tant qu'être. Ce verset donne donc une raison supplémentaire à Averroès pour affirmer (ne se risque que d'une manière implicite), que la fin du monde indiquant le jugement dernier, est une transformation du monde et non pas une disparition de celui-ci. Sur ce point précis, l'illégitimité de la transposition didactique du philosopher peut devenir une légitimité, puisque le but caché de toutes les autres altérations, est d'arriver à ce "terrible" constat qui est l'éternité de la matière, qui est en effet l'invariant fonctionnel de la pensée grecque dans son authenticité depuis Démocrite et Héraclite. On remarque à travers ce résultat un passage du ressemblant au clair-précis. Voilà la raison pour laquelle nous proposons de distinguer dans le processus d'altération ce qui est altération positive et ce qui est altération négative. Malgré l'ambiguïté qui anima cette pensée philosophique ou théosophique, (peut importe le sens de la description), le noyau dur de la pensée grecque n'a pas toujours été altéré par les paraphrases d'Aristote par Averroès. Par conséquent on peut dire que ce genre de transposition didactique est difficilement réussi, car il est accompagné d'altérations négatives, dont la cause réside dans une situation interculturelle, où le phénomène d'acculturation posait déjà des contraintes intellectuelles. Parmi celles-ci, on peut citer l'exigence de chercher une méthode à travers laquelle on peut s'ouvrir sur l'autre sans perdre l'identité épistémologique, noyau dur d'un savoir originaire. Ce genre de communication qui s'astreint à l'instauration d'une méthode de la continuité en vue de la rupture, nous l'appelons aujourd'hui avec certain modernes comme par exemple Gregori Batesson : le processus de la continuité en vue de la rupture, un processus qui fonde la nouvelle communication dont le but est de procéder par le biais de la technique de l"in put", dans l'objectif de "l'out put" [288] . C'est-à-dire, une relation où l'on peut être en continuité pour penser la rupture. Ce n'est rien d'autre qu'un jeu sans cesse de connaissance / ignorance, un jeu inachevé qui nécessite le jeu de rôle pour communiquer un sens tout en faisant semblant...

Dans cette perspective d'ouverture, on peut chercher le sens de l'inspiration d'une pensée qui hérite d'une autre pensée. N'y a t-il pas une lecture directe ou indirecte de la philosophie d'Averroès par Hegel et par Heidegger ? Car pour renforcer l'idée de l'inégalité des chances et de l'inégalité entre les individus; Averroès a procédé de la

[285] *Guéry (F.) op cit.*

[286] *Ibid.*

[287] *Averroès Discours décisif op cit.*

[288] *Bateson (G.), La Nouvelle communication . Paris Édit. Seuil. 1981.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

même manière que Hegel [289] lorsque ce dernier dans son texte sur l'Egypte a affirmé l'inégalité des races. Il a procédé aussi de la même manière que Heidegger [290] qui a pensé l'inégalité et la spécificité de la pensée occidentale qui ne reconnaît que les choses à travers lesquelles elle se manifeste. La chose est notre chose est nulle autre, disait Heidegger. Le procédé de cette inégalité repose (pour ce qui est d'Averroès), sur le retour à l'idée de Platon (une idée que Hegel et Heidegger ont paraphrasé) et qui renforce l'inégalité naturelle entre les citoyens. Cette idée surgit d'une parabole platonicienne qui se racontait à tous les citoyens dès leur âge précoce. Cette parabole reprise par Averroès, avance que : " ***la terre est la mère commune pour tous les hommes : c'est d'elle qu'ils sont nés. Ainsi les hommes sont-ils frères. Cependant, tout comme la terre contient des métaux de différentes sortes, Dieu a crée des hommes différents. Certains gouverneront, car il a mêlé de l'or à leur nature, d'autres seront gardes ou guerriers, car c'est de l'argent qu'il aura mêlé. D'autres, enfin, seront fermiers, artisans ou marchands, si, dans leur nature, Dieu a mélangé le bronze à l'acier*** [291] ". A lire cette parabole, on doit pour comprendre son sens et sa visée recherchés par Averroès, nous rapporter (sans hésiter) aux propos politiques de Platon, pour qui l'inégalité naturelle ne peut être expliqué qu'en la rapportant aux différentes fonctions que les hommes occupent au sein d'un Etat. Averroès a cherché à déterminer cette même inégalité tout en la détournant, et ce à l'instar de Heidegger, qui, fera basculer plus tard, l'importance du mouvement de la terre, vers l'importance qu'il a attaché à l'inertie et au statisme qui à ses yeux animent le soleil. Cependant, ce n'est donc plus la révolution copernicienne qui est mise en valeur, mais c'est au contraire la révolution scientifique d'Einstein, qui a accordé un intérêt à la lumière. Ainsi aux yeux de Heidegger, ce qui devrait être pris en considération, ce n'est pas la terre, la " physis ", mais le poids de l'AufKlärung, de ce qui est lumineux : notre manière d'être, qui est un invariant fonctionnel. Cette manière d'être trouve son sens dans la visée qu'on en fait quant à la question du patrimoine. Ce dernier comme le pensent Hassan Hanafi et Heidegger n'est rien d'autre qu'un héritage sauvegardé d'une manière " relique " dans l'inconscient structurel des masses.

Averroès a procédé de cette même manière, que l'on peut appeler une nouvelle communication avancée. En usant en effet des éléments de la logique aristotélicienne, il a cherché à prouver l'inégalité dont Platon faisait l'éloge. Cela prouve aussi son rapprochement des idées politiques de Platon plus que de celles d'Aristote, comme on pourrait toujours le croire. Puisque aux yeux d'Averroès il y existe une hiérarchie entre les hommes pour accéder à la connaissance, il serait alors inutile d'éclairer les masses et les foules. Car seule l'élite intellectuelle doit composer les philosophes, occupant une place à la tête de l'Etat. Ceux-ci, seront les seuls capables d'appréhender des catégories intellectuelles pour user d'arguments démonstratifs. C'était la même idée que Platon a soutenu. Dans cette perspective on peut dire qu'Averroès fut conséquent, cohérent avec

[289] *Hegel (G.W.F.), Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé Paris. Gallimard. 1970.*

[290] *Heidegger (M.), Qu'est-ce qu'une chose ? op cit.*

[291] *Passage avancé par M. Mahdi in : Penser avec Aristote, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

lui-même, car étant donné sa fonction de juge (Kadi), il pensait sauvegarder son statut de législateur et d'exécuteur de Lois. Les deux autres classes d'hommes, à savoir les dialecticiens, que Platon surnommait, les gardes, et les ratissants, fermiers, Averroès les nommait, les vulgaires. Ils ne peuvent – aux yeux de Platon et d'Averroès – , connaître que les catégories de l'imagination. De ce fait, et pour qu'ils puissent dialoguer entre eux, ils ne peuvent faire usage que de leurs facultés respectives.

Dans leur ouverture aux choses, les vulgaires (les hommes du pôle du sens commun et de l'information) doivent aux yeux de Platon et d'Averroès, être soumis à la contrainte et à la pénalisation. Pour qu'ils puissent avoir accès au vrai sens des choses, il serait selon Averroès, illégitime de les fouetter. Mais cette idée n'est soutenue que provisoirement de la part d'Averroès. Car ce dernier n'a pas hésité à choisir lors d'un dialogue avec les gardes, le langage issu de l'argumentation dialectique et persuasive. Cela explique en fait le règne de la crainte chez le pouvoir, qui, lui, avait des gardes du corps. La tyrannie disait Aristote, s'explique dès lors que l'on demande une garde du corps. Nous voilà devant le sens aristotélicien du pouvoir tyrannique athénien qui demandait en effet une garde du corps, et ce comme si l'histoire est répétitive, comme si le passé ne passe pas. Et pour convaincre ou persuader la foule, Averroès préfère l'usage d'arguments rhétoriques et poétiques. C'est ainsi qu'il fut conscient du danger que les foules représentaient sur le pouvoir, et c'est aussi pour cette même raison qu'il proposa d'user d'arguments rhétoriques et poétiques pour dissiper la crainte des masses, une crainte qui a toujours pesée sur les pouvoirs. Car les masses aspirent toujours à la révolte, et c'est la raison pour laquelle des dirigeants y compris les (Kadis) : les juges théoriciens du pouvoir, emploient ce type d'argumentation qui légitime la contrainte, la coercition pour faire croire, et parfois même pour faire rêver tout en manipulant, tout en faisant aux masses des fausses promesses. En revanche pour inculquer des vertus aux masses, Averroès tenait à la persuasion qu'il jugea préférable à la coercition. Car une meilleure vie dans un meilleur État idéal, requiert des vertus intellectuelles et morales.

Or on peut se demander comment peut-on persuader sans punir ? Pour Averroès, l'État en tant qu'oeuvre d'art est celui où seule l'élite intellectuelle peut acquérir le savoir par la voie de la démonstration, tandis que la foule ne peut y former que de simples opinions. C'est ainsi qu'il souligne tout en paraphrasant Platon : " ***au moyen d'arguments rhétoriques et poétiques (..) Il est bon que chacun puisse atteindre autant de perfection que sa nature lui permet et qu'il a été préparé à recevoir***. " [292] . On peut se demander avec Averroès, ce qui pourrait garantir un apprentissage successible de permettre l'acquisition des valeurs virtuelles. Dans sa référence à Platon, Averroès accorde à l'État et aux gouvernants, l'usage de la contrainte, de la coercition issues des Lois musulmanes, pour protéger la foule de toutes les croyances fausses et pernicieuses. Comme il exige aussi à ce que cette même foule soit apte à comprendre les vérités théorétiques à travers l'usage seulement d'arguments rhétoriques et poétiques. L'État niveleur et protecteur est donc omniprésent lorsqu'il s'agit de la croyance des masses. En politique, qu'est le domaine de la pratique, on peut dire qu'il y a dans l'ouverture sur les foules une incitation au rêve, puisque l'homme est par essence un rêveur, d'où pour Averroès, l'intérêt est de pousser l'homme à rêver davantage. Ces principes du plaisir du

[292] *Ibid.*

rêve qui sont en fait des principes loin de la réalité par excellence, typiquement religieux, n'incitent pas les masses et les foules à la lecture, à l'extension du pouvoir cognitif comme le demande le premier verset coranique qui incite impérativement à la lecture et qui encourage à l'extension du pouvoir du connaître et à l'éducabilité de toutes les intelligences. Cette noble réalité (qu'est l'extension du pouvoir de connaître) ne sort pas malheureusement de la théosophie d'Averroès. Elle est au contraire renvoyée à l'art de rêver, à l'art de jouer de la musique et des mélodies pour accentuer les rêves des jeunes et des masses. On sait combien de gens ont été et le sont encore nombreux dans le monde arabo-islamique à rêver et à écouter la musique. Faire rêver les jeunes à travers la musique peut être un moyen efficace certes pour dissiper la douleur, mais par contre, cette solution ne procure pas le bonheur le plus durable. En effet, l'art devient éphémère, lorsque le tout de la société devient de plus en plus incertain et tend par là-même à la barbarie issue de sa propre culture. Car la libération d'une partie du tout, ne garantie en rien la libération de la totalité du tout. La liberté en l'art et uniquement en celui-ci, entre en relation avec la non-liberté du tout. C'est d'ailleurs ce qui est arrivé à l'Andalousie musulmane, lorsque la liberté fût uniquement pratiquée dans le domaine de la musique, de la dense. Choses qui ont conduit les masses à l'extension du pouvoir de l'ignorance qui touchait plus la totalité des masses populaire que celle des élites. Ces mêmes masses ne faisaient qu'obéir sans savoir les raisons de leurs obéissances. D'ailleurs le retour à l'histoire peut en tout cas nous renseigner et nous informer du destin final de ce passé.

Pour renforcer son argumentation supposée logique, Averroès va encore une fois procéder à une paraphrase de la philosophie d'Aristote et cette fois-ci tout en décontextualisant son argumentation qui traitait d'une vraie logique qu'est celle des attributs. Cette logique aristotélicienne est celle de la logique des propositions et de la logique des prédicats. Pour marquer un dépassement de cette logique aristotélicienne, Averroès va user d'une argumentation qui est animée d'une puissance argumentative qu'il nomme : la logique spéciale. De quoi s'agit-il au juste ? D'abord, Averroès, emploie l'expression : “ logique spéciale ” pour deux raisons. La première, repose sur l'argument du dépassement, quant à la seconde, sur celui du précédent. Il est vrai que le rapport de la philosophie d'Averroès à celle d'Aristote, pose problème pour le sens de la transposition didactique du philosopher, car on ne connaît pas bien le genre d'argumentation qui y est poursuivie. Parfois on a l'impression qu'Averroès, incite à une argumentation de direction, qu'il nous invite par là même à un sens particulier de la logique. Mais d'un autre côté, on assiste, à une articulation de deux sortes d'argumentations, celle du dépassement et celle du précédent. Sur celle du précédent, Averroès rappelle, la solution aristotélicienne, quant à la question du vrai de l'Un à savoir Dieu, immatériel engendrant la matérialité du monde sensible. Ce problème a travaillé les philosophes grecs aussi bien que les philosophes arabess. Mais pour Averroès, sa solution se trouve uniquement chez Aristote pour qui, le Dieu ainsi que l'intelligence de la plus haute sphère céleste sont en relation de connexion nécessaire. C'est la raison pour laquelle, Averroès a procédé de la même manière qu'Aristote, à faire parler les choses du monde de l'apparence et plus particulièrement le ciel, tout en se référant au verset coranique qui dit : “ ***N'ont-ils point examiné les chameaux, comment ils ont été créés ? Et le ciel, comment il a été élevé ?; ou encore : (...) et qu'ils méditent sur la création des cieux et de la terre*** ” [293] .

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Par conséquent, si l'idée de la relation de connexion nécessaire entre l'extension du pouvoir physique et celle du pouvoir cognitif est une idée capitale lors de cette transposition didactique du philosopher, alors cela signifie aussi que l'idée du divin est une idée immanente. Le problème d'Averroès n'était plus un problème de la recherche des manières de l'émanation (une théorie avancée par Al Farabi dans sa paraphrase de Platon et de Plotin), mais au contraire il était celui de la recherche du sens du principe de la causalité agissante. Celle-ci va faire réfléchir plus tard Kant en tant que philosophe de la contradiction, et des antinomies latentes. Pour lui, en effet, l'idée de la causalité agissante est une idée opérée par simple nature. Quoiqu'il en soit, avec Averroès, la question philosophique qui s'inscrit dans la perspective d'une argumentation du précédent va prendre une autre direction argumentative, qu'est celle du dépassement. Désormais, la question n'est plus celle de savoir comment la multiplicité est engendrée par un être Un, mais la question devient pour Averroès celle du : comment un être unique et immatériel peut-il être lié par une relation de causalité au monde des multiples ? La réponse à cette question, surgit de cette citation qu'on retrouve dans le livre : Thafût al Tahafût (incohérence de l'incohérence), où Averroès souligne : " ***Le lecteur doit voir pour lui-même, dans les livres des anciens comment ces théories sont démontrées, et pas dans les ouvrages d'Avicenne et des autres...*** " [294] " Tout ceci a été démontré dans les oeuvres des philosophes et nous n'énonçons cette proposition ici que de manières très générale " [295] . Ces déclarations ne signifient rien d'autre que l'encouragement à une didactique du philosopher, qui est au fond une didactique non pas de l'imitation ni même de la limitation, mais elle est celle de l'inspiration. Une telle déclaration peut en tout cas nous laisser penser qu'Averroès connaissait bien les propos d'Aristote et que pour résoudre et comprendre la transposition didactique des idées de l'âme, de la logique et de la vertu, il est préférable de lire Aristote pour mieux comprendre les idées d'Averroès, voire pour mieux comprendre tous les propos coraniques. Cela veut dire en fait que nul chercheur à l'époque d'Averroès et même à notre époque, ne pourrait se dispenser de penser sans la référence aux Grecs. C'est en tout cas ce qui ressort de la référence permanente à Aristote, une référence qui ressort à plusieurs endroits du Discours décisif d'Averroès. Etant donné la question de l'argumentation du précédent qui veut simplement signifier que les idées que nous tenons du passé, ne passent pas, la seule condition, – non pas pour les oublier –, mais pour s'en souvenir, repose sur l'argumentation du dépassement après avoir maîtrisé celle du précédent. C'est dans cette direction qu'on a préféré de traiter du sens de la logique spéciale chez Averroès. Par contre la remarque que nous tenons à faire quant à cette ouverture d'Averroès à l'égard d'Aristote, est qu'il y a chez Aristote une absence de l'argumentation du distinguo qui se dégage d'une substitution de divers arguments et de diverses situations. Au niveau éducatif par exemple, on peut lui reprocher la question du droit : de quel droit faut-il créer son apprenant à son image ? L'argument quasi-logique, tel père tel fils, n'est pas convaincant.

[293] *Averroès (Ibn'Rushd) Discours décisif op cit. pp : 104 & 105.*

[294] *Ibid.*

[295] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

De quel droit faut-il s'adresser aux enfants, aux adolescents ou à des jeunes pour les émouvoir et les rendre dociles ? Car d'une part, l'enfance est si facile à être influencée, et d'autre part même la formation de jeunes adultes n'est pas toujours commode, puisque ceux-ci tiennent à leurs valeurs déjà acquises, que leur formation devient chose imprévisible. Or le fait que Aristote, comme Socrate, aient choisis de s'adresser à la jeunesse et aux adultes, est en soi un geste didactique et pédagogique qui marque le processus de la réification des opinions déjà admises. C'est ainsi que l'effort philosophique converge avec l'effort pédagogique qui l'un et l'autre, s'exercent sur des valeurs communes à tous les âges en vue de leur communiquer le langage philosophique, aussi bien par le biais de la parole que par le langage des signaux. Pour faire émouvoir des apprenants devenus auditoires présumés, les rendre bienveillant et dociles, la transposition didactique fut avec Socrate et Aristote, l'oeuvre de la mise en pratique des vertus éthiques. Voilà la raison pour laquelle Aristote comme Socrate, ont cherché à transposer leur savoir philosophique aux jeunes adultes et aux jeunes adolescents dans des mots simples, dans un langage accessible à tous. Le sens de ce geste est à chercher ailleurs. Il est en fait la visée du contenu de ce que la nouvelle communication voulue par G. Batesson, nomme aujourd'hui le "in put" en vue de l'"out put" [296] .

Sur ce point précis qu'est la sensibilisation, Averroès va dépasser Aristote. Car pour lui, l'extension du pouvoir du connaître doit commencer par une sensibilisation des élites à cultiver l'exception du langage philosophique grecque. Chose que les adolescents et les enfants sont incapables de faire. C'est la raison pour laquelle à cette époque, et même avant celle-ci, l'encouragement de la politique de la traduction fût largement poursuivie. Ainsi traduire dans l'optique d'Averroès ne serait trahir qu'à une seule condition : si l'on se donne le temps de travailler à une sensibilisation des masses à l'assimilation (d'une manière fortuite et non préparée) d'un savoir étranger et nouveau qu'est la philosophie grecque. C'est dans cette perspective que la logique spéciale d'Averroès va connaître son extension dans des domaines littéraires bien précis. Elle fût destinée à un public non pas exotérique (comme le voulait Aristote en s'adressant aux opinions admises et en partant du bonheur du vivre ensemble), mais au contraire en s'adressant à l'ésotérique, à des individus capables de se sentir responsable pour contribuer aussi bien à l'extension de la connaissance divine qu'à l'éducation des masses.

Pour traiter de ce problème nous avons été (au cours de nos recherches et nos lectures) attiré par les propos de Rudolf Hoffmann, qui, dans un court commentaire intitulé : " ***La puissance argumentative de la logique spéciale dans la métaphysique d'Ibn Rushd "*** [297] ***, pense le philosophe de Kourdou, en terme de théosophe et de théologien, tout en disant à la fin de son article qu'Ibn Rushd (Averroès) : " (...), a réussi à esquisser une science divine d'un remarquable niveau*** " [298] ***. Notre intérêt dans cette recherche n'est pas d'entrer dans un débat qui, sera très vague avec cet***

[296] *Bateson (G.), op cit.*

[297] ***Rudolf Hoffmann, in Penser avec Aristote, op cit.***

[298] ***Ibid.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

auteur, mais de montrer simplement qu'au cours de cette transposition didactique du philosopher, la même logique d'Aristote a été dépassée, renversée et falsifiée. C'est la raison pour laquelle on peut penser les limites et les incapacités cognitives de cette transposition didactique. Sur cette même base qu'est la falsification dans son sens le plus large, Karl Popper pensera plus tard que " toutes nos hypothèses et tous nos arguments sont susceptibles d'être renversés et falsifiés " [299] . En tout cas, les paraphrases d'Aristote par Averroès sont un exemple probant, de la place du renversement et de la falsification de toute pensée admise comme vraie.

De cette falsification et de ce dépassement, on doit retenir plusieurs remarques. Pour n'en mentionner que quelques unes, on doit d'abord définir ce que Averroès entend par : logique spéciale. Pour lui, elle n'est pas une partie de la logique, mais elle est au contraire une partie de la métaphysique. Cela signifie que la métaphysique peut être intégrée dans le patronage de la science. Par contre, Aristote ne s'inscrivait pas dans cette perspective. Pour lui, si le sujet de la métaphysique est vraiment le premier moteur, alors celui-ci dans son immobilisme se suffit à lui-même : il n'a pas besoin d'être connu ou reconnu, puisqu'il jouit d'une autosuffisance. Mais l'autosuffisance, garantie t-elle l'autonomie ? C'est à cette question qu'Averroès va essayer de trouver quelques éléments de réponse.

Lorsqu'il parle de l'usage de la logique dans la métaphysique en tant que science, Averroès souligne : " ***toujours quand la logique est utilisée dans cette science, c'est dans le voisinage des propositions correspondantes*** " [300] . Parler de propositions est en soi ici significatif. Averroès a posé quelques postulats pour légitimer la métaphysique en tant que science et dont la méthode serait à ses yeux celle de la logique spéciale. Le postulat repose sur sa propre visée de la science métaphysique. A propos de cette dernière Averroès souligne : ***" Si la métaphysique est la science la plus générale, parce qu'elle considère l'être en soi, alors celui qui s'interroge sur les points de rencontre de la logique et de la métaphysique doit considérer les propositions et les principes premiers et les plus généraux de la logique. Mais la métaphysique n'est pas seulement la science la plus générale, elle étudie en tant qu'être premier à la fois la substance, en tant qu'elle est substance, et ses causes et ses principes*** " [301] . Ainsi, comme on peut le constater, l'usage de la logique en tant que science, en tant que partie de la métaphysique, permet donc la reconnaissance du principe de la causalité qui est prouvée logiquement. Ce propos d'Averroès permet même de penser à l'instar de Schopenhauer plus tard, que toute chose physique est par essence métaphysique. C'est-à-dire que c'est l'extension du pouvoir physique illimité de l'univers, qui

[299] *Popper (K.). La connaissance objective . Traduction intégrale de l'anglais et préfacé par Jean-Jacques Rosat. Edit. Aubier. 1991 p : 76 & 77 et suiv. A cet endroit, Karl Popper souligne : " je m'aperçus que ce qu'il convenait d'abandonner, c'était la quête d'une justification, au sens d'une justification de la prétention à la vérité d'une théorie. toutes les théories sont des hypothèses ; toutes sont susceptibles d'être renversées ". Du point de vue de la transposition didactique du sens d'une proposition, des contenus, cela signifie que rien n'est donné tout est construit dans une relation d'ouverture permanente à l'acte de former et d'éduquer. Cet acte est celui à propos duquel nous venons de laisser entendre avec Ph. Meirieu que plus on sait plus on désire savoir...*

[300] *In Penser avec Aristote op cit.*

[301] *Ibid.*

impressionne l'homme. Ce dernier cherche à utiliser pour des fins diverses, les outils de l'exploration de l'univers en vue d'en acquérir le sens et la maîtrise. Il ne peut de ce fait, y avoir de réminiscence lorsque l'homme réfléchit sur la mise en forme d'outils d'explorations de l'univers, et au rapport de sa pratique didactique à l'égard d'autrui. De ce fait, on peut donc laisser penser que la pratique de l'homme est plus du côté de l'acquisition que du côté de la réminiscence.

A partir de cette preuve logique, Averroès a tenté de dépasser Aristote, et ce en introduisant ce qu'il a baptisé : la logique spéciale en métaphysique. Cette méthode signifie au fond, une correspondance entre les propositions logiques et les propositions ontologique. Car nous dit-on aujourd'hui que la connaissance de l'être en tant qu'être est ontico-ontologique. Cela veut dire qu'il existe une connaissance qui relève de l'être, et une autre qui relève de l'être de l'étant. Cette correspondance entre ce qui est logique et ce qui est ontologique, a amenée Averroès à mentionner quelques tâches, que la logique spéciale seule est capable d'accomplir. La logique spéciale peut en effet déterminer :

- la nature et le mode d'approche de la métaphysique en tant que science ;
- les causes alléguées par cette science ;
- la réponse aux questions concernant le début et la fin de cette science ;
- l'application des définitions dans cette science.

A partir de ces caractéristiques, on remarque que la logique spéciale, ne peut être réduite à la logique générale : que l'on n'est pas en droit d'y introduire de nouvelles règles logiques. Autrement dit, la fonction qu'assigne Averroès à la logique, s'inscrit enfin de compte dans la problématique de l'ouverture et l'achèvement que nous venons de mentionner. Ainsi ce qu'il faut retenir avec Averroès est que la logique spéciale en métaphysique, n'est pas une partie de la logique, mais elle fait partie intégrante de la métaphysique. Ce constat nous mène à l'ordonnancement mutuel de la logique et de la métaphysique. Pour Averroès, la dialectique, la sophistique et la philosophie ont un objet commun qui n'est rien d'autre que l'étude de l'être en soi. C'est à partir de là que commence à se poser le problème de la transposition didactique du philosopher qui se traduit au niveau du passage de ce que Aristote pense sous l'expression : philosophie première, à la reformulation : philosophie vraie, avancée par Averroès . De quoi s'agit-il exactement lors du passage de la première formulation à la seconde reformulation ? Le problème qui se pose est donc celui de la limite de la distinction entre les deux expressions.

Pour expliquer et répondre à cette question, partons de la distinction que faisait Averroès entre la dialectique et la philosophie vraie. La distinction entre l'une et l'autre repose sur le mode de leur savoir respectif. En effet, l'approche de la philosophie vraie par rapport à l'être, est de l'ordre de l'approche démonstrative. Tandis que l'approche de la dialectique est de l'ordre de ce qui est généralement admis. Or on sait qu'en logique ce qui est requis sont les conclusions correctes qui émanent de l'ordre du possible, et non pas celles qui émanent de celui du réel. Car la chose sur laquelle ces conclusions reposent est en général la vraisemblance. Cela signifie – et pour reprendre la distinction d'Averroès – qu'en métaphysique seule la preuve démonstrative est admise. Car dans

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

cette science, chaque proposition doit être prouvée, pour que l'on puisse vérifier qu'elle soit conforme à l'être en tant qu'être. Car " ***le philosophe n'a d'autre but que de reconnaître la vérité*** " [302] disait Averroès. Cela signifie si l'on en croît Averroès, que l'action philosophique véritable n'a pas le droit de chercher la vérité, de la discuter et même de s'y opposer. Quel terrible constat pour l'acte du philosopher !

L'emploi de la formulation : " reconnaître la vérité ", veut en tout cas tout dire. Elle est une approche qui inscrit le philosophe dans une perspective théosophique, à savoir que la religion livre la vérité. Alors que la philosophie s'astreint toujours à la recherche et à la remise en cause des vérités en vue d'en chercher d'autres. L'emploi par Averroès du verbe : reconnaître, renforce l'idée de l'ouverture sur les corps, l'idée de la rencontre, mais aussi de la croyance en quelque chose qui est déjà connu, déjà-là, qui s'impose à nous sans pour autant que nous fassions un effort de recherche. A partir de là, ce n'est plus le procédé aristotélicien de l'acquisition qui est visé par Averroès, mais c'est au contraire celui de la réminiscence de Platon. Car ce dernier comme nous venons de le voir disait dans le Ménon que l'enseignement est une action qui s'astreint à livrer et à maîtriser ce qui est déjà-connu, alors que la vérité disait Socrate dans le Gorgias est un La, un déjà-là-connu. La solution est contre toute attente dès lors qu'il est question de l'acquisition du sens : que l'on doit simplement avoir le courage mais aussi l'honnêteté de le reconnaître.

D'après la classification d'Averroès, la hiérarchie dans l'accès à la vérité et à la croyance est un fait. Les hommes dans une société accèdent à la vérité selon des degrés différents, des méthodes différentes. En métaphysique, les individus s'astreignent aussi à une taxonomisation des contraires selon l'ordre de ce qui est généralement admis. Cela signifie enfin de compte que la méthode d'accès à la vérité n'est pas – comme le pensait Aristote – une méthode démonstrative, mais elle est à la fois logique et dialectique. Car " ***quiconque connaît l'être le connaît seulement grâce à ses pratiques : logiques et dialectiques et il a besoin de la connaissance de ceux-ci pour connaître l'être*** " [303] , disait Aristote. Ce dernier a d'ailleurs laissé entendre que lorsqu'on dit que tu es blanc ou tu es noir, nous le disons parce que tu l'es, alors puisque c'est ainsi nous disons donc la vérité. C'est la raison pour laquelle Averroès pensera que quiconque étudie les premiers principes de l'être et la substance première, doit aussi enquêter sur les premiers principes logiques de la connaissance de l'être. Ces principes ne seront plus ceux de l'apparence comme pour Aristote, mais ceux de l'apparaître, c'est-à-dire ceux de la manière ainsi que du comportement de chaque individu, qui leur permettent d'accéder à la vérité. Cette idée va trouver plus tard son fondement chez Kant, qui (dans la Critique de la Raison Pure et notamment à la troisième antinomie [304] et sa solution), pensera que la causalité première, qui n'a pas de causes antécédentes, est opérée par simple nature. Ce sens est celui qu'il a cherché à donner à la causalité libre lorsqu'il a exposé le sens de la liberté cosmologique, de la liberté transcendantale et de la liberté pratique de l'homme qui est

[302] *Voir Discours décisif op cit.*

[303] *Aristote, Topiques , op cit.*

[304] *Kant (E.), Critique de la raison pure op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

au-delà de l'être. Cette cause première est indéterminée pour Kant. C'est ainsi qu'il a laissé entendre qu'on ne saura jamais comment la cause produit ses effets dans le monde sensible. Or la première science, qui s'avère possible, si l'on en croit Averroès et Kant, est celle des premiers principes logiques et ontologiques. Elle est plus générale, commune à toutes les sciences. Car l'être peut aussi signifier l'étude des entités logiques.

Parmi les principes logiques que reprend Averroès de chez Aristote, on peut citer le principe de contradiction. Dans la définition aristotélicienne de ce principe on doit retenir cette citation où il souligne : " ***il est impossible que le même attribut appartienne et n'appartienne pas en même temps au même sujet, et sous le même rapport... Voilà donc le plus ferme de tous les principes.*** " [305] Cette citation a posée un problème pour la traduction arabe. Cela signifie en fait qu'en transposition didactique le problème linguistique était parmi les obstacles de la diffusion des connaissances et des savoirs, car on ne peut pas toujours dire ce qu'on veut comme on le veut. La langue nous empêche de remplir des fonctions expressives, car du fait que le langage est en soi un comportement, les pratiques du langage divergent d'un individu à l'autre d'un espace donné à un autre. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle certains penseurs de la pensée moderne, font l'éloge d'une réification du langage articulé pour le remplacer par le langage significatif, par des caractères mathématiques pour pouvoir instaurer une sorte de latin du XXè siècle et ce pour contribuer à communiquer avec des nations lointaines. Leurs argumentations repose sur le fait que plus on pense davantage dans la langue, plus on se fatigue. Quoiqu'il en soit, ce propos, oubli et ignore que les mots peuvent tourner et dire qu'ils sont chargés d'une sensibilité qui permet de mobiliser en s'adressant à l'âme, l'une des caractéristique de l'être humain. Ce problème du langage a été déjà posé pour Averroès lors de ses paraphrases d'Aristote. Le passage de la formulation : philosophie première, à l'expression : philosophie vraie, en en est un exemple probant. Ce passage relève un problème épistémologique nommé actuellement : les trames conceptuelles [306] . Avant de nous en expliquer, tenons d'abord à avancer le sens de la paraphrase issue de la traduction arabe par Averroès de cette même phrase. A ce propos l'auteur du Discours décisif souligne : ***" Il n'est pas possible qu'une chose soit en deux choses en même temps et sous tous rapports*** " [307] . Pour mieux comprendre la distance et l'écart conceptuel entre les deux formulations, on doit au préalable avoir présent à l'esprit, ce qu'Averroès entend par : le principe de contradiction. En réalité, Averroès, n'a pas été attentif à ce que l'expression aristotélicienne : ***" sous tous les rapports*** ", peut signifier. Il ne savait, ou peut être il ne voulait pas admettre qu'une chose est en soi le lieu où, une chose peut exister en deux choses à la fois. Avec Aristote, il n'est donc pas question de les opposer, comme étant des choses contradictoires. Ainsi " une chose en deux choses ", n'est aux yeux d'Averroès qu'une sorte de contradiction. Ce qui ne fut pas le cas pour Aristote. Ce procédé de la reconnaissance d'une chose en deux choses est une tentative pour réfuter le principe logique de la relation de la connexion nécessaire entre

[305] *Aristote Topiques op cit.*

[306] *Develay (M.), La didactique des sciences Collectif . Que sais-je ? N° 2448, P. U. F. 1989.*

[307] *Averroès Discours décisif, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

les choses, qui, elles peuvent témoigner de ce que David Hume, nommera plus tard, la religion naturelle. Cela fut l'ambiguïté d'Averroès.

Par contre pour Aristote, un être peut exister et résider en acte ou en force dans plusieurs choses à la fois (voir par exemple la même idée de l'âme qui anime tous les êtres à fortiori l'aimant). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Aristote disait : " L'être se prend en plusieurs acceptions mais ce n'est pas une simple homonymie ". Cela veut dire enfin de compte, que rien ne doit être exclu du sens et que rien ne doit être laissé au fortuit. Car il y a bien des observations fortuites qui peuvent être révélatrices de sens. C'est donc la raison pour laquelle nous avons déjà considéré en nous référons à Hegel que la nature sensible est animée du frisson du sens, et que l'art pourrait exister là où l'on ne se rend pas compte.

A partir de cette interprétation, l'opposition d'Averroès à l'égard d'Aristote est tout à fait claire et ce à partir de la citation du premier et qui est rendue célèbre à travers une étude produite dans Penser avec Aristote où Averroès avance : " ***que deux attributs opposés, ne se rencontrent pas simultanément sous le même rapport dans un même et unique sujet ; cette expression est le premier principe plus connu de tous les autres*** " [308] . Il y a donc un dépassement et une opposition à l'égard de la conception aristotélicienne qui soutient l'approche contraire. Pour Averroès, l'affirmation et la négation sont deux choses tout à fait différentes : " ***Il est impossible que rien ne soit changé à ce principe premier, je veut dire que la négation et l'affirmation soient une seule et même chose*** "- disait-il. Et il ajoute : " ***Quiconque affirme cela croit que deux attributs opposés existent en même temps en acte dans le même sujet***. " [309] La position qui s'inscrit désormais est de savoir comment un principe premier est en fait premier : qu'il se définit à lui-même, connu par soi et évident ? La démonstration d'un principe immuable qui, lui, n'a pas de principe antécédent, ressort d'une logique de la démonstration indirecte. La démonstration aristotélicienne du principe de la contradiction ne satisfaisait guère Averroès. En effet, et à titre d'exemple on peut démontrer cela tout en nous référant à une citation du livre gamma de la Métaphysique où Aristote souligne : " ***Il s'ensuit que, pour quiconque niant ce principe, il n'existe aucune argumentation saine et aucune expression capable de prouver ou de réfuter*** " [310] . De cette citation, surgit un résumé que nous propose Averroès. Ce résumé laisse penser que l'argumentation aristotélicienne n'est pas si convainquante pour la démonstration du principe de la contradiction. C'est la raison pour laquelle Averroès remonte à l'analyse rigoureuse de l'argumentation aristotélicienne pour transposer les propos d'Aristote en les paraphrasant et en les dépersonnalisant. Dans cette direction, l'argumentation d'Averroès est devenue la suivante : " ***Nous disons qu'il est impossible de démontrer ce principe, pour cette seule raison : si ce principe, qui est le plus connu des principes, était démontré. Et s'il y a une démonstration pour les principes de la démonstration et si chaque***

[308] *Voir Chapitre VII intitulé : La philosophie comme science rigoureuse : le point de vue d'Ibn Rushd , In Penser avec Aristote , op cit.*

[309] *Ibid.*

[310] *Ibid.*

démonstration n'est admissible qu'à partir des principes, alors il est nécessaire que, pour chaque démonstration il existe une démonstration et ainsi de suite à l'infini. Et s'il en était ainsi, il n'y aurait absolument aucune démonstration. " [311] . On voit bien à partir de là, que la logique démonstrative d'Averroès, est hypothétique. Elle est une argumentation qui admet l'existence de l'indémontrable, l'existence des propositions premières que Kant pensera plus tard sous l'expression : jugement synthétique a priori [312] . Ces propositions ont une valeur de principes pour l'existence des causes finales et des causes formelles, qui, elles, sont immatérielles.

La critique que l'on peut diriger à l'encontre de ce constat, a été déjà avancée par Aristote lui-même, comme si celui-ci prévoyait le destin de sa philosophie. On peut à vraie dire penser que Aristote n'a pas laissé de faille dans son système philosophique. Cette critique on peut l'extraire de celle qu'il a lui-même dirigé à l'encontre de Platon, pour qui l'argumentation se distingue en fait de la démonstration. Pour Aristote, l'erreur fondamentale de Platon est que ce dernier a subordonné la métaphysique à la logique. Platon, si l'on en croît Aristote, a donc parcouru le sens inverse : " ***parce que les sciences et les définitions ne s'appliquent qu'à des choses universelles, il a cru que ces dernières avaient un être plus parfait que les choses existantes et avaient une préséance sur celles-ci*** " [313] . On constate que cette logique spéciale a pour fonction la légitimation non pas du sensible, mais celle du premier moteur. Si pour Aristote le premier moteur est immobile qu'il se satisfait à lui même, alors il demeure pour Averroès un simple postulat incarnant des propositions à principes d'évidence : il se satisfait à lui-même tout en satisfaisant autre chose. Cette cause première évidente, n'est pas causée. S'il existe donc une cause première pour l'être et la vérité de toute chose évidente, alors l'attribution de l'être et de la vérité, convient plus à cette chose qu'à tout les autres êtres. Car elle est existante pour soi et vraie pour soi. Tous les autres êtres ne sont existant et vrais que par son être et sa vérité. C'est ici qu'Averroès reprend l'argumentation aristotélicienne fondée sur ce qu'on peut appeler : le syllogisme conditionnel qui repose sur plusieurs prémisses. Averroès va maintenir par là-même l'existence d'une cause première pour toutes les choses existantes. Mais la question : qu'est-ce qui prouve l'existence de cette cause première ? que Averroès s'est posé, est digne d'intérêt. La réponse qu'il en a donné est surprenante, révélatrice. Elle nous rappelle l'opposition qui ressort du débat philosophique que nous avons mené entre la philosophie de Schopenhauer et celle de Kant en ce qui concerne le rapport de la physique avec la métaphysique. Ce rapport est celui qui tente de souligner une complémentarité entre physique et métaphysique. Car aux yeux de Schopenhauer – comme pour Kant – toute chose physique est métaphysique [314] . Kant n'a pas sous estimer d'ailleurs les impressions sensibles. Pour Averroès, il n'appartient pas à la

[311] *Ibid.*

[312] *Kant (E.), Critique de la raison pure , op cit. Pour Kant l'idée synthétique a priori est une idée claire et distincte puisqu'elle est purement mathématique, dynamique ayant des effets dans le monde sensible qu'elle représente.*

[313] *Voir l'article intitulé : La puissance argumentative de la logique spéciale dans la métaphysique d'Ibn Rushd, par Rudolf Hoffman. In Penser avec Aristote, op cit. p : 667 et suiv.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

philosophie première d'établir ou de rechercher la cause ou l'existence de cette cause première. Celle-ci, ne peut pas déterminer ni les états ni les actions. C'est dans cette même perspective qu'Averroès souligne : ***" Il n'y a pas de voie pour établir l'existence d'une substance séparée en dehors de la voie du mouvement, et toutes les voies qu'en dehors de la voie du mouvement on croit capables de conduire à l'existence d'un premier moteur, toutes ces voies sont rhétoriques*** [315] ". A titre de rappel, ce constat va trouver plus tard son écho de manière directe ou indirecte, chez Schopenhauer pour qui, les choses physiques sont une preuve probante de l'existence de la possibilité d'une métaphysique spéciale : celle qui émerge de la physique. Tel fût le cas dans la perspective d'Averroès pour qui, il n'est donc pas possible de démontrer l'existence des principes des substances mobiles autrement que par ce qui est ontologiquement second, comme ce que la physique étudie. Par conséquent, c'est donc la physique et non la métaphysique qui est bien placer pour parler et pour démontrer le sens ou le non sens de ce qui pourrait être : ***" le premier moteur immobile*** ".

A vrai dire, on est avec Averroès face à un philosophe de la nature. Mais ses preuves physiques commencent à s'infirmer une fois qu'il a commencé à traiter du premier moteur, de son immobilisme et de son immatérialité. La preuve explicite qu'il apporte est loin de tout commentaires : " ***Les voies qui partent du postérieur pour conclure à l'antérieur sont des indications*** [316] ", disait-il. C'est ainsi que Kant procédera de la même manière pour penser que le sensible est une preuve de l'existence du premier moteur qui existe a priori, une preuve d'une liberté qui lie aussi bien la dimension cosmologique que la dimension transcendantal. Cette distinction concorde avec celle des Seconds analytiques, où Aristote distingue la démonstration de l'existence, de celle de la cause. Ainsi et en invoquant les Seconds analytiques, Averroès annonce : " ***Nous connaissons la chose avec une connaissance réelle seulement quand nous la connaissons dans sa cause*** " [317] . Cela est au fond une incitation à la reconnaissance de la relation de connexion nécessaire qui réside dans le rapport des choses entre elles, et par là même, une invitation à une argumentation fondée sur la structure du réel. une argumentation qui reconnaît et qui maintien la liaison logique reconnue dans les choses. C'est une manière enfin de demeurer fidèle à Aristote, qui en parlant de la connaissance de l'Etre, laisse penser – comme Gilbert Dherbey Romeyer le fait remarquer – qu'il ne faut chercher le sens qu'au sein des choses. Ce constat va se prolonger avec Heidegger pour qui " ***l'être réside dans l'existence, l'être réside dans la substance, l'être réside dans l'IL y a, en quel étant pourrait-on lire le sens de l'être (...) l'être là, relativement à son être*** " [318] .

[314] *Voir texte intitulé Physique et métaphysique in Schopenhauer le vouloir vivre, l'art et la sagesse Textes choisis par André Dez, op cit.*

[315] *Cité par Hoffman, p cit.*

[316] *Ibid.*

[317] *Ibid.*

[318] *Heidegger (M.), Etre et Etant. Collection philosophie et langage, par Michael Gelven. Edit. Pierre Margada 1987 p : 31 et suiv.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

verroès qui a donné le temps de la recherche de la paraphrase d'Aristote, et de la transposition didactique de sa philosophie, s'est heurté à une difficulté. Il voulait prouver l'existence du premier moteur immobile : Dieu, mais il s'est trouvé incapable d'en discerner le sens. C'est ainsi qu'il a laissé entendre que des premiers principes aucune démonstration n'est possible. Kant, en parlant du principe de la causalité nouménale, de la causalité en soi, a laissé entendre dans cette même direction qu'on ne peut en aucun cas comprendre la manière dont laquelle la cause produit ses effets, cela est quelque chose que l'on ne saura jamais.

A lire Averroès sur le sens de la métaphysique spéciale, on comprend que sa tâche fût celle de légitimer l'existence nécessaire du premier moteur immobile, dont parlait déjà Aristote. Mais la différence avec celui-ci, repose sur le sens qu'attribut Aristote à ce même premier moteur. A en croire Aristote, le sens de celui-ci doit être compris comme principe premier, non pas de tous les êtres, mais simplement comme principe premier qui s'auto-détérmine. Ainsi, si avec Aristote, le principe premier est simplement une forme, alors avec Averroès il est à la fois, première forme et première fin. Par conséquent, la métaphysique spéciale d'Averroès est conçue comme étant une science des causes formelles et finales. Le fait de partir de la physique pour légitimer la métaphysique, est en soi pour Averroès un renversement dans l'ordre de l'acte du connaître. Si la physique étudie le mouvement de la substance matérielle et la substance seulement en tant qu'elle est mue, alors elle est d'abord la science qui étudie les causes matérielles et motrices. Elle est la seule science qui pourrait remonter à l'existence des substances premières motrices qui sont immuables. Du point de vue éducatif ce qui est visé derrière cela, est l'action de l'âme. Celle-ci est pour Averroès [319] une composante de tout être humain vivant en communauté, ayant le droit d'accéder à la vérité selon ses capacités cognitives. Voilà la raison pour la quelle on peut aussi interpréter sa formulation : “ ***une vérité n'en contredit pas une autre mais s'accorde avec elle et lui rend témoignage*** ”, en terme d'omniprésence de la vérité en chacun de nous. Ce n'est rien d'autre que le prolongement de la devise de la philosophie grecque qui concevait la connaissance en terme de continuité à l'égard de ce qui se passe dans les âmes des sujets. “ L'homme est la mesure de toute chose ”, disait Protagoras. La métaphysique va prendre un sens immanent avec Averroès, car elle est pensée surtout dans le Discours décisif dans une perspective d'ouverture anthropologique. Dans cette perspective – et à titre de rappel

[319] *Averroès va même aller plus loin tout en évoquant un "terrible constat" en laissant entendre que les âmes savantes, (Annoufous Alâlima) sont vouées à la résurrection, pour rendre des comptes à Dieu le jour du jugement dernier. Chose que les âmes ignorantes ne vont ni subir, ni accomplir. Par là même, il contredit certaines prémisses de l'Islam qui maintien la résurrection de toutes les âmes quelques soient leur degré de connaissance, et il s'aligne (en tant que philosophe rationaliste) implicitement sur le propos de Socrate, qui laisse penser que si l'Homme fait le mal, c'est simplement par ignorance qu'il agit ainsi. Car s'il possédait le savoir, l'Homme ne ferait guère le mal. Le savoir et la science sont une lumière éclairante des vérités et des faussetés, alors que l'ignorance et l'analphabétisme sont la mère des vices, des impuretés, et des vilenies. Parler avec Averroès de Annafs Alâlima (l'âme savante), et de Annafs Achirra (l'âme ignorante) est une dichotomie pratique, à travers laquelle, l'auteur du Discours Décisif , visait la mise en forme d'un rationalisme pratique, qui sera celui de Descartes plus tard, qui a pris le temps de distinguer dans ses Règles pour la direction de l'Esprit les différentes situations dont témoignent sa propre classification des couples philosophiques reflétant des situations concrètes. (Voir à cet égard ce qui va suivre dans notre explication de la Règle VI des Règles pour la Direction de l'Esprit).*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

seulement – les échos de cette philosophie ont raisonné jusqu'à Schopenhauer. Ce dernier a en effet bien posé le problème de la relation entre physique et métaphysique. A le lire sur ce point, on dirait, qu'il est devenu un averroècien nouveau. En effet pour Schopenhauer, il y a bien des principes physiques, qu'on pose sous forme de simples postulats. Que peut-on par exemple, penser de l'élasticité, la pesanteur, l'inertie [320] ? Ils ne sont (répond Shopenhauer), que de simples postulats premiers, posés en termes de causes premières qu'on pourraient comprendre en étudiant leurs effets dans le monde sensible. De cette comparaison, ressort l'idée qui consiste à penser que les deux causes nobles dans l'être, sont la cause finale et la cause formelle, qui, l'une comme l'autre, sont identiques puisqu'elles sont causes motrices.

Pour Rudolf Hoffmann, un commentateur d'Averroès, la philosophie ou encore la logique spéciale d'Averroès, est animée par deux argumentations. L'une comme l'autre démontrent l'identité de la cause formelle comme étant analogue à la première cause motrice. Pour renforcer la légitimation de ce procédé, Rudolf Hoffmann présente deux argumentations. La première s'annonce comme suivant : " ***Qu'elle soit temporelle ou éternelle, matérielle ou immatérielle, toute substance en tant que substance est cause motrice, forme et fin. Les principes des substances sont des substances. Donc le premier principe, en tant que premier et substance, n'est pas seulement premier moteur ; il est encore forme première et première fin.*** " [321] .

Quant à la seconde argumentation qui complète la précédente, elle s'annonce comme suit :

" Tout ce qui d'après son concept, est un et d'après son nombre, multiple, a une matière. Or, en physique, il a été démontré que la cause première n'a pas de matière. Donc la première cause motrice, en tant que première, est aussi la première cause formelle et finale. Et Averroès ajoute : que la confusion s'introduit uniquement, parce que les principes formel, final et moteur ne sont pas numériquement multiples ; bien au contraire, ils sont un, en fait, et trois seulement quant à leur désignation [322] ".

Que peut-on enfin retenir de ces passages ? D'abord dire qu'en physique la cause première n'a pas de matière, renvoie en fait, à penser la nature comme étant un lieu où toutes choses palpitent du sens et de la vie et non pas comme étant des choses (comme le disait Adorno) " ***factices de la non-facticité*** " [323] . Du point de vue métaphysique, cela peut signifier que la nature est une preuve manifeste de la volonté du premier moteur créateur, donateur du sens. C'est l'un des propos de certains courants mystiques, fondateurs de la théorie immanationniste dont Al Farabi constitua le promoteur après Plotin, et dont Averroès constituera le prolongement.

Si l'on en croît ce qui vient d'être souligné jusqu'alors il est dès lors clair (en se

[320] *Shopenhauer op cit.*

[321] *Hoffman (R.) article in Penser avec Aristote , op cit.*

[322] ***Ibid.***

[323] *Adorno (T.W.), Théorie esthétique , op cit.*

référant au premier principe), que la puissance démonstrative de la logique spéciale en métaphysique, ne peut être atteinte que par un pont étroit qui relie entre elle physique et métaphysique.

Cette analyse et ces comparaisons nous rapprochent du problème conceptuel à savoir celui de la transposition didactique des processus supérieurs de la personnalité dont nous traitons. Il y a en effet une relation entre les méthodes d'accès à la connaissance et au savoir telles qu'elles sont exposées par Aristote et par Averroès et les méthodes de transposition, du transfert et de la diffusion des connaissances, tels que des auteurs contemporains entendent de les appliquer dans le domaine de la recherche psychologique et psychopédagogique. Avant de nous en expliquer avec Paul Fraïsse, Maurice Reuchlin, et Antoine Léon, nous tenons à discuter (pour finir avec la relation entre la méthode d'Aristote et celle d'Averroès), la légitimité ou l'illégitimité de cette transposition didactique du philosopher.

1.2. Appréciation de la légitimité et de l'illégitimité de la transposition didactique du philosopher.

Pour apprécier la légitimité ou l'illégitimité de cette transposition didactique, la difficulté émane de l'effort argumentatif que les deux philosophes se sont donnés pour faire admettre leurs opinions. Pour nous, il est donc si difficile de trancher en faveur de la légitimité et de l'illégitimité, car l'effort philosophique n'est pas dans le jugement, mais il est au contraire dans l'analyse. Après tout, l'argumentation et la rhétorique sont deux armes pour donner à chacun sa chance d'avoir raison, car comme le pensait déjà Kant : la condition primordiale d'un philosophe est d'être conséquent. Mais on ne doit pas oublier que le même Kant a ajouté aussitôt, que cette condition est l'une des possibilités à laquelle on se conforme rarement [324] . Cela laisse penser que même si l'on prend acte à légitimer le système aristotélicien, on finira tôt ou tard par découvrir des incohérences dans ce même système qui se veut complet et conséquent. Il en va de même pour ce que l'on peut penser de la philosophie ou de la théosophie d'Averroès.

Pour pouvoir sortir de ce dilemme, la solution est de se tracer peut être une perspective morale, car à maintes reprises, la morale fut venue en aide à l'extension du pouvoir cognitif. Elle s'est moquée des créations scientifiques tout en évoquant la place de l'homme contre l'humain. Sans vouloir être vulgaire, (car il en faut parfois sachant bien que toute provocation est une convocation) on doit donc dire qu'il est nécessaire de jouer l'avocat du diable. C'est-à-dire de chercher à soutenir aussi bien le système philosophique d'Aristote, que celui d'Averroès. Car ils ont un point commun, qu'est l'emploi de la raison pour accéder à la vérité. Le tableau qui va suivre est un récapitulatif des notions méthodologiques. Il résume leurs propos quant à l'acte du philosopher, nous l'intitulerons : les propositions d'Aristote revues par Averroès.

Avant de dresser ce tableau, on doit au préalable étudier le rapport des Topiques d'Aristote avec le Discours décisif d'Averroès. Cette étude est au fond argumentative. A

[324] *Kant (E.), Critique de la Raison Pratique, op cit. p : 23.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

travers elle, on arraisonnera les deux écrits pour mieux comprendre le sens de la transposition didactique de la méthodologie de l'ouverture et de l'achèvement, dont usent à la fois le questionneur et le répondant lorsqu'ils acquièrent et s'approprient un savoir philosophique.

La relation qui anime le contenu des Topiques et celui du Discours décisif est une relation d'ouverture du sujet pensant à la vérité. Celle-ci n'est possible qu'à travers la recherche d'une méthode rigoureuse qui permet la sûreté de la valeur objective. Elle est chez Aristote polysémique, elle peut se prendre en plusieurs acceptions, qu'elle ne peut en aucun cas être ou devenir une simple homonymie.

Si l'être de la méthode se prend en plusieurs acceptions, alors en didactique, cela se traduit par la recherche des sentences de la création des situations d'apprentissages. Car comme nous l'avons déjà fait remarquer en introduction, la formulation : " sciences de l'éducation " au pluriel, qui est aux yeux de certains un pluriel-singulier, reflète des relations diverses que les chercheurs se tracent à l'égard des savoirs et des apprenants. Par contre chez Averroès, l'homonymie à laquelle Aristote veut échapper va connaître une falsification et une altération. En effet, si Aristote a laissé entendre que " l'être se prend en plusieurs acceptions mais ce n'est pas une simple homonymie ", alors il n'en va pas de même pour Averroès, qui souligne : " ***(...) Ce n'est que par pure homonymie que le nom " science " s'applique à la fois à la science adventice et à la Science préeternelle, comme de nombreux noms s'appliquent à des choses contraires*** " [325] . Cette falsification a pour but de créer un lien entre le premier moteur qui est dans la conception aristotélicienne immobile, et qui devient dans celle d'Averroès animé par un mouvement, par une perception aussi bien des parties que des totalités des choses. Cet exemple nous permet maintenant d'entrer dans la comparaison des deux oeuvres.

Pour ce qui est de celle d'Aristote nous nous sommes référé aux Topiques Livres I à IV de la traduction de Jacques Brunschwig. Quant à celle d'Averroès nous avons fourni un effort de traduction des textes arabes tout en approfondissant l'ouvrage qui est la racine et le fruit d'un travail collectif dont les traductions inédites de Marc Geoffroy et d'Alain de Libera sont un travail tout à fait remarquable. Que l'on salue ces auteurs pour cet effort de clarté de leur traduction, une clarté d'un contenu qui est pour nous arabisant déjà difficile d'accès. Car la langue dans laquelle est exprimé ce contenu philosophique est une langue ancienne, ésotérique. L'arabisant et le francophone que nous sommes, sont des faits qui nous conduirons (espérons-le) à des situations que nous espérons faire évoluer plus tard en vue de travailler dans une direction particulière de recherche qui ne saura rien d'autre que la mise en place d'une pédagogie de la rencontre et du rendez-vous.

Notre intérêt à travers cette comparaison, porte sur la méthodologie de la transposition didactique de la méthode de l'ouverture et de l'achèvement, qui inaugure l'accès à la vérité dont témoignent aussi bien la philosophie première que la philosophie vraie. Par cette même occasion on aura à traiter et analyser les deux autres niveaux de la programmation de la connaissance et des savoirs, éléments que nous avons déjà avancé lorsqu'on a commencé à traiter de la question de transposition didactique de l'action juridique. Nous avons déjà énuméré ces éléments comme suit :

[325] *Averroès Discours décisif, op cit. p : 129.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

1. Le questionneur et le répondant face à la philosophie première et à la philosophie vraie.
2. De la vérité qui ne contredit pas une autre, à celle qui s'accorde avec elle et qui lui rend témoignage.

Ces deux points sont communs à Aristote et à Averroès, mais chacun en a donné une interprétation et un sens tout à fait particulier. Parmi les points communs au Discours décisif et aux Topiques **,** on trouve la modestie du savoir qui anime l'action philosophique des deux hommes. Cette modestie ressort d'abord des propos qui tournent autour de ce que Aristote intitule : " l'utilité du traité ", propos qu'on retrouve dans le livre I des Topiques .D'ailleurs, l'emploi du terme : *"utilité"*, laisse expliquer la teneur conceptuelle de notre formulation qu'est la modestie du savoir. Pour valider la thèse qui consiste à dire que la pensée hérite à la fois de la pensée et du signe, on doit dire que la poésie arabe a été marquée par ce procédé aristotélicien qui avait pour but la transposition didactique de la vertu, qui puise son sens dans la modestie. En effet, un poète arabe disait :

Malâ'ssanabilou, tanhanî bitaoidouâin ^ oilfarighatou, roussa'hounna chaoimi'Khou. [326]

Un vers que nous proposons de traduire par :

Des épis remplis, c'est en modestie qu'ils s'inclinent ; Les autres, étant vides, lèvent la tête en orgueil !

Ce que le poète veut dire par là, rejoint évidemment le sens que Ph. Meirieu assigne à la didactique comme étant une sorte de formation permanente. Celui qui sait doit d'une part, faire partager son savoir en toute modestie avec un grand public ; et d'autre part, il doit être ouvert à la formation et à l'éducation permanente. Celui qui au contraire ne sait pas encore, ne doit pas se vanter d'une aristocratie de l'esprit tout en étant ignorant. A partir de ce vers, on peut dire qu'il existe une analogie entre les épis qui sont remplis, et les hommes instruits. Ainsi on peut donc construire l'analogie pour dire que les épis sont à la nature des champs, ce que les connaissances et les savoirs des hommes, sont au milieu social. La ressemblance des rapports, peut être cultivée à plusieurs égards. En effet, les épis pleins de grains sont entretenus par le maître du champs plus que ceux qui sont vides. Il en va de même pour l'homme cultivé, instruit qui est facilement admis à l'insertion dans la société plus que l'autre qui est ignorant. Quant aux épis qui sont vides, puisqu'ils gênent le développement normal des épis pleins de grains, ils finiront tôt ou tard par être éliminé par le maître des champs suite à son emploi de divers produits chimiques. Il en va de même pour ceux qui sont ignorants, qui ne savent rien faire, ceux qui sont déviant, anormaux et qui n'ont aucune qualification. Ceux-ci seront menacés par le phénomène de l'exclusion qu'ils n'auront aucune place dans la société. C'est de cette crainte que s'inscrit la remarque avancée par Louis Legrand pour l'évaluation du système éducatif français qui reconnaît plus les diplômes tout en préservant la collation des grades. [327]

[326] L'auteur de ce vers est à ce jour ignoré. On le trouve dans l'ouvrage d'Amal ChalK, un ouvrage qui s'intitule en arabe : "Mouajam hiKmat al arabes" (Dictionnaire de la sagesse arabe). voir l'édition arabe de Dar Al Koutoub aliilmiah (maison d'éditions scientifiques) première édition 1991 p : 86. On le retrouve aussi chez Emile Nassef dans son ouvrage intitulé en arabe : " Aroiä ma Kila fi alhiKmah" (Ce qui a était dit de meilleur en la sagesse). Edition Dar Aljil première édition 1929 p : 61

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La différence avec Aristote qui fût un philosophe de la modestie, repose sur l'aspect positif et utile du domaine de l'information qui possède à ses yeux une tâche scientifique. Sa méthode de l'illustration à travers laquelle il a choisi d'illustrer plus que de prouver, de décrire plus que de prescrire, s'explique à partir de la conception qu'il voulait pour l'objet propre du traité. C'est ainsi qu'il souligne : " ***La recherche d'une méthode qui nous rendra capable de raisonner déductivement, en prenant appui sur des idées admises, sur tous les sujets qui peuvent se présenter, comme aussi, lorsque nous aurons nous même à répondre d'une affirmation de ne rien dire qui lui soit contraire*** " [328] . Aristote trace l'objet propre de la méthode dialectique qui est d'ailleurs utile pour accéder à la vérité des choses-ci. L'objet de cette méthode, comme il l'a laissé entendre, est d'une nécessaire utilité. C'est-à-dire que le sens des choses est posé en elles, que celui-ci existe en relation de connexion nécessaire dont témoigne ce qu'on pourrait appeler, la vie des objets. Pour Aristote, cette nécessité-utile de la méthode dialectique a trois buts : " ***l'entraînement intellectuel, les contacts avec autrui, les connaissances de caractères philosophiques*** " [329] . Cela laisse entendre qu'il existe dans la société trois catégories de gens, et que n'importe quel discours doit prendre en considération le public auquel il s'adresse. Cela signifie dans l'optique d'Aristote que le statut d'un discours se définie à partir du public auquel il a affaire. Dès lors, on se rapproche de la conception d'Averroès, qui en paraphrasant Aristote, a énuméré trois catégories dans la hiérarchie sociale qu'il s'est tracé pour montrer les différents états de la méthode d'accès à la vérité par des individus.

Ce que nous devons avoir présent à l'esprit, est que Aristote pensait dans sa langue et retrouve même les catégories de langue dans laquelle il pensait. De ce fait, on peut dire que le statut d'un discours se défini aussi bien par le public auquel on s'adresse que par la langue, par les catégories de langage et les fonctions expressives qu'il remplit. Après tout, il existe des êtres humains qui parlent avec leurs signes qu'ils se trouvent parfois, sinon dans la plupart des cas, trahit par les autres. Ainsi on peut laisser penser que la haute ou la basse densité d'un discours ne peuvent se mesurer qu'à partir du public qui les mettent en forme ou qui l'assimilent. Sans oublier pour autant que ce même public pense dans les signes et avec les signes. C'est la raison pour laquelle Aristote souligne : " ***Le raisonnement déductif est une formule d'argumentation dans laquelle certaines choses étant posées, une chose distincte de celles qui ont été posées s'ensuit nécessairement, par la vertu même de ce qui a été posé*** " [330] . Cela signifie que le sens des choses ne peut être déduit qu'à partir de ce que Heidegger nommera plus tard : l'ouverture aux choses-ci qui, (comme dira François Dagognet) palpitent de la vie ; " ***toute chose palpite de la vie*** " [331] , disait-il. Il en va de même pour tout ce qui s'impose dans

[327] *Prise de position par Louis Legrand, in les Sciences de l'évaluation , article paru in collection Sciences de l'éducation N°1. C. R. D. P de Strasbourg 1988.*

[328] *Aristote Topiques op cit.*

[329] *Ibid.*

[330] *Ibid.*

l'être là. C'est-à-dire qu'un fait ne vaut rien pour lui même s'il n'est pas mis en forme par un oeil qui le détermine tout en s'inspirant de ce qui fut déjà jadis admis par certains. A partir de cette citation, Aristote veut simplement attirer notre attention à la possibilité d'une synthèse entre le processus de l'inspiration et celui de l'imitation en transposition didactique. Ces deux processus en réalité forment le principe logique qu'est la combinatoire, un principe propre à toute création artistique. Puisque la pédagogie et la didactique sont des arts parmi d'autres, alors l'ouverture aux choses des apprenants, doit prendre en considération cette totalité de relation triangulaire entre processus d'inspiration, d'imitation et de la combinatoire.

L'articulation entre l'acte de penser dans les signes et celui de penser avec les signes, ressort du processus de la transposition didactique du philosopher tel que Averroès l'a voulu. Pour lui, la rhétorique arabe est un moyen pour émouvoir la foule lors de la prononciation d'un discours surtout quand il s'agit de celui qui se trace la tâche de la conciliation de la philosophie et de la religion. Dans cette perspective, le problème auquel on sera confronté dans les prochaines analyses est celui de chercher à déterminer si Averroès s'est vraiment tracé comme Aristote la technique de l'ouverture aux choses, aux sujets pensants et aux savoirs organisés, posés d'une manière fortuite.

Les trois niveaux d'analyses (l'entraînement intellectuel, les contacts avec autrui, les connaissance de caractères philosophiques) dont parlait déjà Aristote, seront repris par Averroès, avec quelques altérations qu'il faut souligner. Si les niveaux exprimés par Aristote sont ceux de la mise en forme des types de vérités, qui, elles, sont déjà posées dans des sujets donnés, alors il n'en va pas de même pour Averroès, qui pense que dans la société il existe une hiérarchie d'accéder à la vérité mais à un type de vérité qu'il qualifie de divine. La précision est désormais capitale. En effet, la philosophie première d'Aristote se distingue fort bien de la philosophie vraie d'Averroès. A la première est lié tout ce qui est posé dans les choses-ci d'une manière logique, à la seconde est lié ce qui est dicté par le récit coranique. C'est pour cette raison que Kant parlait de théosophes arabes [332] pour qualifier leurs travaux de théosophie plus que de philosophie. Pour mieux comprendre cette critique, qui demeure respectable, on doit laisser filer un passage du Discours décisif d'Averroès à travers lequel on distinguera bien les trois niveaux possibles de la connaissance, niveaux qui témoignent de trois catégories sociales. La différence avec Aristote se situe au niveau de la légitimité de l'extension du pouvoir du connaître qui pour lui, doit intégrer la possibilité du philosopher. Cette action de l'extension de l'apprentissage du philosopher doit être celle de toutes les catégories sociales. Elle est en réalité pour Aristote une action qui doit viser un certain bien particulier qu'est celui du bonheur de vivre ensemble. C'est-à-dire de vivre d'une part, en paix, et d'autre part loin du désert que peuvent engendrer aussi bien l'ignorance que la misère. Malgré cette différence qui existe entre les deux penseurs, on peut néanmoins relever un point commun qui fait d'eux des philosophes de la modestie. Nous pouvons extraire ce point de vue d'une affirmation aristotélicienne (que nous retrouvons chez Averroès), affirmation à travers laquelle Aristote pense : " ***qu'il (le présent traité concernant la méthode***

[331] *Dagognet (F.), Le vivant, op cit.*

[332] *Kant (E.), Critique de la raison pratique , op cit. p : 130.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

dialectique) puisse servir à l'entraînement intellectuel, c'est ce qui ressort clairement de sa nature ; de fait, une fois en possession de la méthode, nous pourrons plus facilement argumenter sur le sujet qui se présente. Qu'il soit utile pour les contacts avec autrui, cela s'explique du fait que, lorsque nous aurons adressé l'inventaire des opinions qui sont celles de la moyenne des gens, nous nous adressons à eux, non point à partir de présuppositions qui leur seraient étrangères, mais à partir de celle qui leur sont propres quand nous voudrons les persuader de renoncer à des affirmations qui nous paraîtront manifestement inacceptables " [333] . Ces propos qui avancent la possibilité d'une argumentation d'autophagie : une technique qui s'appuie sur les arguments et les propositions d'un auteur pour les retourner contre lui, ne sont pas passés inaperçus de la part d'Averroès. Dans cette perspective on doit distinguer deux approches chez Averroès. L'une qui repense les méthodes d'Aristote, l'autre qui est celle du texte révélé : le Coran sur lequel Averroès s'appuie pour légitimer l'acte du philosopher. Cette double méthode est pour lui la seule voie possible et préférable pour accéder à la vérité.

Pour ce qui est de l'approche philosophique, Averroès reprend Aristote en disant : " ***Puisque il est donc bien établi que la Révélation déclare obligatoire l'examen des étants au moyen de la raison et la réflexion sur ceux-ci, et que par ailleurs, réfléchir n'est rien d'autre qu'inférer, extraire l'inconnu du connu – ce en quoi consiste en fait le syllogisme, ou qui s'opère au moyen de lui –, alors nous avons l'obligation de recourir au syllogisme rationnel pour l'examen des étants. Il est évident en outre, que ce procédé d'examen auquel appelle la Révélation, et qu'elle encourage, est nécessairement celui qui est le plus parfait et qui recourt à l'espèce de syllogisme la plus parfaite que l'on appelle démonstration*** " [334] . Le Discours décisif commence donc par ce quatrième paragraphe qui est tout à fait fondamental comme si l'auteur veut au préalable se démarquer d'Aristote tout en s'inspirant de lui. Ainsi du moment qu'il est question de la démonstration, on peut donc penser que le départ des deux hommes est tout à fait différent. Pour Aristote, la dialectique est sans aucun doute différente de la démonstration. Mais une question s'impose : quelle différence existe t-il entre dialectique et démonstration ? Pour Aristote en tout cas, cette différence se situe au niveau des prémisses de chacune. Celles de la dialectique sont en général fondées sur des opinions généralement admises, alors que celles de la démonstration sont premières et vraies. Cette distinction est capitale, car elle permet de nous expliquer le sens des deux formulations à savoir, philosophie première avancée par Aristote, et philosophie vraie exprimée par Averroès.

Dans cette perspective de la paraphrase d'Aristote par Averroès, on assiste à un double rapport au savoir, à la connaissance et à leur méthodologie. D'une part, Averroès se réfère à une culture étrangère à la sienne, et d'autre part, au texte révélé qu'il tente de comprendre et de lire à la lumière du savoir philosophique des Anciens et en particulier à la lumière d'Aristote. On peut donc laisser penser que la transposition didactique du philosopher connaissait déjà le problème de l'acculturation qui se dissimule à travers

[333] *Aristote Topiques , op cit.*

[334] *Averroès Discours décisif , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'inspiration qui trouve son fondement dans l'acte de traduire.

L'important pour nous, avant de passer au rapport d'Averroès avec le texte révélé, est de déterminer le vrai oeil avec lequel Averroès lisait les Topiques d'Aristote, pour enfin pouvoir apprécier la légitimité ou l'illégitimité de cette lecture qu'il adapta à son milieu culturel, sous les contraintes politiques de l'époque.

Le phénomène d'acculturation qui anime cette transposition didactique surgit de ce double rapport qu'avait Averroès au savoir. Ainsi dans une situation qui impose la gestion des différences cognitives, la difficulté est inévitable. L'ambiguïté qui animait les écrits du philosophe du rationalisme musulman, a posée problème pour ses commentateurs dont certains ont laissé penser sa contradiction et son incohérence. Parmi les difficultés qu'on peut relever, il y a d'abord celle de la méthode d'accès à la vérité. Chez Aristote le syllogisme comporte trois catégories. Il est en effet apodictique (démonstratif), dialectique et éristique (sophistique). C'est en tout cas ce qui ressort du premier chapitre des Topiques. Au sujet de cette taxonomisation, on va assister non pas à une decontextualisation, ni à une falsification, mais à une dépersonnalisation du sens de la méthodologie syllogistique. Ces trois niveaux seront d'une part maintenus par Averroès qui leur ajoutera deux autres catégories de syllogismes à savoir ce qu'il appelle : le syllogisme rhétorique et le syllogisme poétique. Car la religion révélée est destinée à toutes les catégories sociales qu'il faut convaincre et même séduire. Et d'autre part, le problème qui se pose du point de vue aristotélicien, est que le syllogisme poétique ne peut servir que d'argument d'illustration et non pas de preuve. C'est là tout le problème de la falsification du sens de l'illustration, car celle-ci se distingue largement aussi bien de la preuve que de la prescription. De ce fait, si Aristote s'est forcé de décrire en empruntant des exemples pratiques et naturel, alors il n'en va pas de même pour Averroès qui s'est forcé de prescrire tout en décrivant. Cette tâche peut ressortir d'un paragraphe du Discours décisif qui souligne : “ ***Or puisque la Révélation encourage bien à connaître par la démonstration Dieu et toutes les choses auxquelles il a donné ; et que par ailleurs il est préférable voir nécessaire pour celui qui aspire à connaître par démonstration Dieu – exalté soit-il – et l'ensemble des étants qu'il connaisse préalablement les différentes espèces de raisonnements et leurs conditions , et la différence entre les syllogismes démonstratif, dialectique rhétorique et éristique, et que cela même n'est possible qu'à condition de savoir au préalable ce qu'est le syllogisme en général, combien en existent d'espèces, lesquelles ne sont point des espèce de syllogismes valides et lesquelles celui-ci se compose, c'est-à-dire les prémisses , et leurs espèces : alors certes le croyant a obligation , en vertu de la Loi Révélée dont on doit suivre l'ordre d'examiner rationnellement les étants, de connaître avant d'examiner les étants ces choses qui sont à l'examen rationnel ce que les outils sont à l'activité pratique*** ”. [335]

La divergence entre Aristote et Averroès, repose sur le sens que les deux hommes attribuèrent à “ l'opinion admise ”. Malgré leur accord principiel sur la validité de ce qui est admis par tous les gens, ou par presque tous ou encore par les plus éclairés, il n'empêche que cet accord de principe à un sens ambiguë chez Averroès. En effet, pour

[335] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Aristote il est claire que ce qui est admis peut constituer ce qu'on pourrait appeler une "religion civile", par contre chez Averroès, ce qui est admis (dont nul ne doit pas douter), est la possibilité qu'à la religion islamique révélée pour accéder à la vérité au sens large du terme. C'est-à-dire, qu'elle ouvre la voie à l'acte du philosopher. C'est ainsi qu'Averroès en tant que théosophe maintien des prémisses religieuses qui donnent une légitimité à la philosophie. Cela ne fut pas le cas pour Aristote, pour qui le premier moteur est dit immobile.

En réalité et à partir de ce qui a précédé, le processus de l'inspiration qu'Averroès a incarné se trouve ici falsifié. Ainsi à nous maintenir simplement à la taxonomisation des différents syllogismes avancés par Aristote, on constate qu'un certains types de ceux-ci étaient exclus chez Averroès de la discussion. Nous pensons dans cette perspective aux syllogismes sophistiques et poétiques qui ne sont pas (pour Averroès) admis ni même conseillés pour la transmission des notions et des contenus. On comprend d'emblée la raison de cette exclusion, car tous les poètes n'avaient plus de place depuis que l'Islam a mené à leur rencontre une guerre intellectuelle tout en excluant un type de poètes : ceux qui disent ce qu'ils ne font pas. Mais l'exclusion ne fut pas radicale et totale à l'instar de la visée platonicienne, la religion islamique a laissé en revanche une porte ouverte à ceux qui croient en Dieu, à ceux qui sont aptes à venir en aide à l'ordre établi. Cela ressort du verset coranique qui dit : " ***Et quant aux poètes, les errants les suivent, ne vois tu pas qu'ils dévaguent*** [336] ***dans tous le fleuves et***c. ". (Voir le verset que nous avons déjà cité).

Cette élimination de la sophistique et de la poétique comme étant deux actions propres à l'art du faussaire et de la fiction sont soulignées par Geoffroy et Libera traducteurs d'Averroès. En effet, dans une longue note portant le N°11 qui se trouve à la page 179 de leur ouvrage collectif : Discours décisif, ces traducteurs s'expliquent longuement sur la visée de cette élimination. Mais à vrai dire, ils donnent pas (malgré tout les efforts réussis de leur traduction) les raisons exactes de cette exclusion : du rejet des deux sortes de syllogismes en question. Ce rejet était forcé de la part d'Averroès. A ce propos, le constat de Libera ressort de cette note où il souligne: " ***La théorie d'Ibn Rushd (Averroès) portant sur les types d'arguments utilisés dans le discours religieux , elle devait nécessairement exclure les syllogismes sophistiques et poétiques, – qui ne sont pas des arguments vrais, mais pour des raisons et avec des visées différentes ont seulement l'apparence du vrai – puisque le discours ne peut évidement être que vrai. Restent donc les trois classes d'arguments que sont les syllogismes démonstratif, dialectique et rhétorique*** " [337] .

[336] ***Cette traduction avancée par Lutérmy ne peut être satisfaisante. Car si l'on en croit le Dictionnaire Le Larousse, on doit alors penser que le verbe arabe : " Hâma "(errer sans but), conjugué au passé composé, et le verbe " Yahimou ",(Il erre sans but) conjugué au présent, ne correspondent guère à l'expression : ils "dévaguent", qui en réalité ne veut rien dire. D'ailleurs le même Dictionnaire le Larousse, reprend une partie de ce vert coranique qu'il traduit d'une manière appropriée à la situation où les poètes qui ne disent pas ce qu'ils font errent sans but, et sans savoir à quel sain ils peuvent se vouer. Ce que nous recherchons à faire comprendre depuis les débuts de nos efforts de traduction se trouve maintenant éclairée à l'insu de notre lecture de la traduction du le Larousse. (CF. Dictionnaire Arabe Français, Français Arabe Edit. Sature Larousse, par Daniel Reig 1997 p : 5822).***

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Pour compléter et expliquer le rejet par Averroès des deux formes de syllogismes sophistique et poétique, on doit donc avancer les raisons de ce silence et de cette évacuation de ces deux sortes d'argumentations syllogistiques. Nous pensons qu'Averroès est resté conséquent et cohérent aux prémisses de la religion islamique. C'est l'une des raisons qui à vrai dire, nous laisse penser la continuité du rationalisme du Machrecq (oriental) dans celui du Maghreb (occidental), car Averroès est resté malgré (sa visée rationnelle), prisonnier de la situation de l'acte du philosopher qui fut celle de toute l'époque médiévale, à savoir que dans l'esprit de cette époque, toute théologie fut une philosophie et toute philosophie fut une théologie. Le cercle de la temporalité circulaire, de la réciprocité entre philosophie et religion ressort aussi du récit coranique qui a mené une critique à l'encontre de toute argumentation poétique falsifiante des réalités. Il en va de même pour le mysticisme du Machrecq qui a exclu l'emploi de toutes les espèces de logiques qui ne venaient pas en aide et au service à l'ordre établi. D'une autre part, le fait de garder uniquement les trois types d'arguments en question, cela est une preuve, un moyen pour Averroès de rester fidèle à la révélation islamique. Car celle-ci pense aussi que la société se présente sous forme de groupe de trois classes différentes. Mais cela n'a pas empêché Averroès d'affirmer la légitimation du recours à la philosophie pour accéder à la vérité des choses y compris celle de Dieu. C'est ainsi qu'il rappelle le verset qui avance la relation de connexion nécessaire entre la philosophe et la religion islamique. Ce verset qu'il a considéré capitale dans tout ce rapport du texte coranique à l'égard du philosopher souligne : " ***Appelle les hommes dans le chemin de ton seigneur, par la sagesse et par la belle exhortation; et dispute avec eux de la bonne manière*** "[338] .

Cela signifie au fond que les syllogismes démonstratif, dialectique et rhétorique que nous venons d'avancer sont l'oeuvre aussi bien d'Aristote que de la religion islamique. Mais pour le premier (Aristote), la société ne se présente pas seulement sous la forme de trois groupes, mais sous la forme de groupe divers qu'il faut penser à unir pour contribuer activement à ce que Aristote a appelé, le bonheur de vivre ensemble, qui , lui vise un certain bien. Cette même idée n'a pas échappée à l'Islam qui appelle (tout en usant de l'apostrophe) tous les hommes à entrer dans la paix. C'est ainsi qu'un verset souligne : " Ho hommes entrez tous dans la paix ", ce qui veut dire : que les êtres humains doivent tous travailler au service d'un État où règne le bonheur de vivre ensemble en paix en vue de mener la vie pleine dans l'absence d'une âme divisée. On peut donc penser que le but d'Aristote et d'Averroès, est le même car l'un et l'autre tentent de mettre en forme un pouvoir concret qui n'est rien d'autre que le bonheur de vivre en plein extension du pouvoir cognitif. Mais ce qui pose problème pour la réalisation de cette tâche, est l'impossibilité de mettre en pratique un type de poésie, un type de création artistique qui trouve son fondement dans l'esthétique de la fiction et du faussaire. Par conséquent, le propos qui consiste à penser que toute chose à raison d'être ne pourrait pas être validé dans une société à caractère prescriptif et programmatrice de toutes les actions possibles.

Il y a donc entre Aristote et Averroès, un écart portant sur les prémisses dont chacun

[337] *Ibid.*

[338] *Verset coranique repris par Averroès in Discours décisif op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

fut parti. Dans le livre I des Topiques, Aristote, pense que le premier instrument est celui de " ***la collecte des prémisses*** " [339] . C'est ainsi qu'il souligne : " ***Il existe autant de manières de recueillir des prémisses que d'espèces distinguées dans le chapitre que nous avons consacré à la prémisse : on peut retenir les opinions qui sont celles de tous les hommes, ou de presque tous, ou de ceux qui représentent l'opinion éclairée, et parmi ceux-ci, celles de tous, ou de presque tous, ou des plus connus, exception faites de celles qui contredisent les évidences communes ; et aussi toutes celles qui sont en accord avec la science ou la technique. Il est évidement légitime de proposer le contraire des évidences communes*** [340] ".

Si l'on en croit ce passage, alors on peut dire qu'il existe une polysémisation des notions que le philosophe doit prendre en compte. Ces notions ne sont pas de trois ordres que le questionneur doit penser à unir (comme fut le cas avec Averroès), mais elles sont si j'ose dire incommensurables et que le chercheur-questionneur doit les calculer tout en les interrogeant.

Pour Aristote la question du droit est une question qui relève de l'anthropologie. La bonne action droite est celle où toute chose doit être cultivée, questionnée, faute de laisser sous silence le vrai sens des choses, lorsqu'on tourne le dos aux choses admises, posées en vertu de ce qui a été posé. A cette approche du droit à la reconnaissance de l'examen des étants, approche qui unie les deux hommes, Averroès va donner un autre sens qui n'est pas celui d'Aristote. Bien qu'il soit en rapprochement parfait dans la forme seulement avec Aristote, Averroès reprendra la proposition d'Aristote qui repose sur la nécessité de " ***partir de prémisses vraies et premières, ou encore de prémisses telles que la connaissance que nous en avons prend elle-même son origine dans des prémisses premières et vraies*** " [341] . Ce départ permettra enfin de légitimer le sens de ce que Averroès va appeler : la philosophie vraie, en opposition à ce que Aristote a pensé sous l'expression : philosophie première. La question qui reste posée dans cette perspective est celle de savoir si les deux hommes ont vraiment des prémisses communes ? Autrement dit, ces prémisses sont-elles dialectiques ou démonstratives ? A cette question les réponses sont multiples. Elles varient d'un commentateur à l'autre. Par exemple pour Charles E. Butterworth, Aristote privilégie les prémisses dialectiques aux prémisses démonstratives. En effet aux yeux de Charles E. Butterworth : " ***Pour Aristote, la dialectique est fondamentalement différente de l'art de la démonstration (...) tandis que la démonstration raisonne à partir de prémisses vraies et premières, ou en tout cas elles mêmes fondées sure de telles prémisses, et les prémisses de la dialectique sont fondées sur des opinions généralement admises*** " [342] . Pour Libera par contre, Averroès avait certainement des intentions cachées qui sont celles de partir des prémisses dialectiques, car si le syllogisme dialectique (tel que Aristote l'avait défini),

[339] *Aristote Topiques , op cit.*

[340] *Ibid.*

[341] *Aristote Topiques. op cit.*

[342] *Voir l'article de Butteworth (E.), in Penser avec Aristote , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

conclut de prémisses probables, alors la nouveauté chez Averroès est d'insister sur l'humanisation de la connaissance et du savoir en évoquant le syllogisme juridique qui trouve son fondement dans ce que Averroès appelle : le syllogisme rationnel. De ce fait le procédé dialectique puise son sens dans une anthropologie de la connaissance qui va se prolonger jusqu'à la période moderne et contemporaine et qui aura ses échos chez des intellectuels arabe dont certains – comme Hassan Hanafi Ghassan Kanafani, Anouar AbdelmaleK ou Rouchdi Rached – penseront que le patrimoine est un héritage qui réside dans la conscience psychologique des masses. Ce n'est rien d'autre qu'une tentative de repenser Averroès qui avait déjà évoqué l'omniprésence du syllogisme rationnel qui explique la convergence des êtres humains vers le même but qu'est l'appropriation de la vérité. Cette universalité sera largement reprise du moins indirectement ou directement par Hegel qui cherchera à concilier l'identique et le non-identique en disant : " ***Identité absolue comme étant identité de l'identité et de la non identité*** " [343] . Cette même démarche fut celle d'Averroès. Elle éclate de ce passage qui souligne : " ***(...) En effet, il existe une hiérarchie des natures humaines pour ce qui est de l'assentiment : certains hommes assentent par l'effet de la démonstration ; d'autres assentent par l'effet des arguments dialectiques, d'un assentiment similaire à celui de l'homme de démonstration, car leurs natures ne les disposent pas davantage ; d'autres enfin assentent par l'effet des arguments rhétoriques, d'un assentiment similaire à celui que donne l'homme de démonstration aux arguments démonstratifs*** " [344] .

Le droit à l'universalité ressort donc de ce passage précédant, là où il est maintenant possible d'affirmer avec Averroès l'articulation qui existe entre les différentes méthodes du syllogisme, qui malgré leurs oppositions apparentes, convergent néanmoins autour d'un même but, celui de la possibilité de connaître la vérité qui est aussi bien anthropologique que divine. (Nous verrons d'ailleurs que l'homme fait partie de cette divinité, car il est aux yeux d'Averrroès un être sacré, au même titre que les savants sont les héritiers des prophètes).

Avant de passer à l'appréciation de la légitimité et de l'illégitimité de cette transposition didactique qu'on a tenu à extraire à travers la mise en forme d'un tableau récapitulatif des différentes formulations et reformulations retenues à travers la lecture des deux systèmes philosophiques, on doit d'abord préciser qu'il n'était pas possible pour nous (vu le temps imposé par les nouvelles normes pour la recherche Doctorale), d'étudier d'une manière exhaustive la transposition didactique du philosopher à cette même époque d'Averroès. Car la lecture de celui-ci à la lumière d'Aristote, nécessite une recherche à part entière pour mieux comprendre les tâches qui différencient ou qui lient les deux hommes. Nous avons consacré cette modeste étude pour faire comprendre à certains de nos contemporains que le concept de la transposition didactique n'a pas vu le jour avec A. Coménius, ou Y. Chevallard ou avec M. Verrêt. Il est au contraire un vieux

[343] *La phrase se trouve dans un passage où Bernard Bourgeois auteur traducteur de Hegel souligne : " penser l'être, c'est penser l'identité de l'être et de la pensée, comme mouvement par lequel l'identité se différencie en elle-même et à partir d'elle-même, c'est-à-dire en se repensant sans cesse hors de sa différence – dont l'élément est la réalité – bref l'identité de l'identité et de la non identité, l'autre de l'entendement de la raison ". Bourgeois (B) La pensée politique de Hegel , coll. Sup. P. U .F 1969 p : 90 & 91.*

[344] *Averroès Discours décisif, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

concept qui a été travaillé par les premiers maîtres : Platon et Aristote, un concept qui s'est développé à une époque où certains Khalifes (Almamoun & Almouâatasim [345]) arabe et Pers ont ordonné la traduction des grandes oeuvres remarquées de ces mêmes premiers maîtres de la pensée grecque, tout en mettant en place une Maison : un Etablissement nommé : " Bayt AlhiKma ", qui veut dire la " Maison de la sagesse ". A titre de remarque seulement, il y a en ce moment une tentative recherchée et souhaitée par certains modernes à savoir par exemple François Guéry (notre maître), Doyen de la faculté de philosophie, qui au cours d'un Colloque consacré à l'actualité de Nietzsche, propose la création d'un Laboratoire de traduction de textes philosophiques, à Lyon. Belle initiative, qui nous rappellera peut être (souhaitons-le) l'âge d'or de l'ère Abbassyde et de l'extension du pouvoir cognitif issu du mouvement des traducteurs, qui a connu l'apogée à Tollelo (Tolaytilla) en Espagne. Nous avons consacré ce chapitre à cette époque si riche avec ses contradictions et ses efforts conceptuels, pour inciter le lecteur de ce modeste travail à réfléchir au concept de transposition didactique du philosopher, qui est comme on peut maintenant le constater un concept problématique qui puise son sens dans le processus de l'inspiration, de l'imitation et de la limitation des actes de penser. Ainsi et pour démontrer cela, nous nous sommes tenu à l'étude du premier chapitre des Topiques d'Aristote et des 72 paragraphes du livre du Discours décisif d'Averroès. Evidemment cette étude de la transposition didactique du philosopher est incomplète car elle ne prend pas en compte les autres écrits d'Averroès et d'Aristote desquels découlent ces deux ouvrages (les Topiques et le Discours décisif), que l'on tente de comparer. On conseil le lecteur de revoir – pour un besoin d'approfondissement – toute l'oeuvre des deux hommes (Aristote et Averroès) pour compléter notre recherche ou pour la dépasser. Sachant bien, et comme Averroès le laisse entendre qu' " Il serait difficile, pour ne pas dire impossible, qu'un seul homme pût connaître par soi-même et de prime abord tout ce qu'il y a besoin de savoir en la matière ; tout comme il serait difficile qu'un seul homme découvrit tout ce qu'il y a besoin de savoir des espèces du syllogisme juridique. Et cela est vrai a fortiori de la connaissance du syllogisme rationnel " [346] . Cela veut dire, et pour paraphraser Averroès qui paraphrase ici Aristote, que même le philosophe-traducteur, raisonnable finit tôt ou tard par s'inspirer de l'homme ordinaire encore moins de ses pairs ou de ses maîtres à penser. Ainsi, pour illustrer ce processus d'inspiration dont témoigne cette transposition didactique du philosopher on va nous restreindre seulement à l'analyse de quelques passages en vue d'en apprécier enfin la légitimité ou l'illégitimité de cette transposition didactique.

Chez Aristote on apprécie un débat sur les éléments fondamentaux de la méthode [347] , un débat qui évoque une différenciation méthodologique, qui donnera naissance plus

[345] *Almamoun & Almouâatasim, sont deux Califes de la dynastie arabe Abbâssides. Fondée par Abu Albbâs, descendant d'Abbas oncle du Prophète. Elle détrôna les Omeyyades en 750 et régna jusqu'au XIII è S à Bagdad, dont elle fût un brillant centre d'art. Le mouvement des traducteurs que ces deux Califes ont encouragé et favorisé avait pour but de traduire les connaissances culturelles acquises par des différents peuples parlant des langues différentes. En cette époque, plusieurs oeuvres grecques ont été traduites et transmises dans le monde arabe grâce à une famille nommée "Harrane", aimant la culture. Pour plus de précision voir l'édition arabe d'un ouvrage intitulé: "fi douha alislam" (à l'aube de l'Islam) par Ahmed amin vol 1 pp : 258 à 265.*

[346] *Averroès Discours décisif, op cit.*

tardivement à ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui : la différenciation pédagogique [348] . Ce débat sera repris par Averroès pour distinguer les différents niveaux de l'appropriations des concepts et des contenus de la révélation. Aristote se donne d'abord le temps d'une lente lecture lors de la mise en forme des propositions. C'est ainsi qu'il procède par la taxonomisation et la classification des propositions qui ressortent du passage où il souligne : " ***Nous avons d'abord à examiner quels sont les éléments constitutifs de notre méthode. Si nous pouvions, d'une part saisir le nombre et la nature des objets sur lesquels portent les raisonnements et identifier leurs éléments constitutifs, d'autres part trouver les moyens de ne jamais en être à court, nous pourrions considérer notre programme comme adéquatement rempli.*** " [349] . A cette visée aristotélicienne, est liée la proposition d'Averroès qu'est celle de la recherche du sens de l'adéquation entre le nombre des objets et leur nature. En effet, Averroès va insister à plusieurs reprises sur l'argument du distinguo et non pas sur l'argument de la substitution. Le passage d'Aristote ci-dessus, doit être lu en continuité avec certains passages d'Averroès, à travers lesquels nous venons de souligner l'intérêt qu'il attachait à cet effort de classification. C'est ainsi qu'il souligne que dans la syllogistique rationnelle on doit distinguer : " ***des syllogismes valides et non valides, des rationnels et non rationnels, des démonstratifs, dialectiques, éristiques, poétiques et rhétoriques*** " [350] .

Dans la perspective de cette argumentation du distinguo et de la dissociation, Averroès comme Aristote vont avancer des propos qui à la fois se distinguent dans leurs formes expressives, et qui en même temps se rapprochent dans le fond, c'est-à-dire dans leurs énonciations. Autrement dit, si les énoncés sont différents, il n'en va pas de même pour l'énonciation, car celle-ci repose chez les deux hommes sur la nécessité de dissocier les divers sens des termes. Cela ressort chez Aristote de sa proposition avancée dans les Topiques là où il souligne : " ***Nous en avons dit assez sur les prémisses. A propos maintenant des divers sens des termes, il ne faut pas seulement prendre en considération les divers sujets dont, en des sens différents, peut se dire le terme étudié, il faut encore essayer d'expliquer les raisons diverses qu'ils sont de se dire tels ; ainsi on ne se contentera pas de dire que le terme bon se prend en un certain sens quand on l'attribue à la justice et au courage, en un autre sens quand on l'attribue au tonique et au sain ; on dira aussi que les premiers se le laissent attribuer par ce qu'ils sont intrinsèquement qualifiés d'une certaine manière, alors que les seconds le fond par ce qu'ils sont capables d'exercer une certaine action, et non par ce qu'ils sont intrinsèquement qualifiés d'une certaine manière. Et de même dans les autres cas***. " [351]

[347] *Aristote, Les Topiques , op cit.*

[348] *La pédagogie différenciée est un concept nouveau, d'actualité. Il trouve son sens dans le domaine de l'éducation dans les divers travaux de Ph. Meirieu et de Louis Legrand.*

[349] *Aristote Les topiques , op cit.*

[350] *Voir les paragraphes 5 et 6 du Discours décisif , traduction Libera, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Lorsqu'il s'agit de la présentation des sujets donnés, l'étude des cas doit porter aux yeux d'Aristote sur non pas la substance de ces mêmes sujets, non pas sur leurs êtres factices non plus, mais en tant que sujets parlants, l'étude doit porter sur leurs états, sur leurs manières d'être et de dire. Autrement dit, l'étude doit porter sur les signifiés au lieu de porter sur les signifiants. Cela va donner lieu au débat qui anime aujourd'hui la linguistique structurale. En effet, la haute densité discursive d'un discours doit se diriger plus du côté de la signification que du côté de l'explication. En réalité c'est bien la question du sens qui est ici posée chez Aristote qui a engagé sa préférence en faveur de la signification pour saisir la manière dont laquelle les choses sont posées. Car il dit bien que ce qui est posé ne l'est qu'en vertu de ce qui a été posé. Il y a quelque chose d'intrinsèque propre aux choses : un intrinsèque immanent à travers lequel ces choses-ci continuent à se tenir debout et à exister. Cette chose-ci est toujours factice, immanente susceptible d'être arraisonnée et mise en forme empiriquement. Dans le domaine de la liberté, on peut dire que l'expérience que nous faisons de notre liberté repose d'une part sur la possibilité de sa connaissance, et d'autre part sur la nécessité de son existence.

Ces propos d'Aristote vont être transposés, repris et paraphrasés d'une manière simpliste de la part d'Averroès qui va s'interroger sur le sens de l'interprétation tout en insistant sur le propos aristotélicien qu'est : " ***la dissociation des divers sens des termes ". C'est ainsi qu'Averroès souligne : " Ce que l'on veut dire par "interprétation" c'est le transfert de la signification du mot de son sens propre vers son sens tropique sans infraction à l'usage tropologique de la langue arabe d'après lequel on peut désigner une chose par son analogue, sa cause, son effet, sa conjointe, ou par d'autres chose mentionnées comme faisant partie des classes de tropes.*** "[352] .

Le sens de ce passage doit être recherché dans l'effort que fournissait Averroès pour mettre en mouvement les idéaux de la religion islamique, car il nous propose à travers ces propos de faire ressortir le vrai sens d'une proposition à partir de son sens ressemblant. Autrement dit, il procède par le passage du clair-précis au ressemblant. Cela est tout de même important, car c'est une démarche à travers laquelle il a cherché à échapper à l'idée du statisme linguistique que peuvent engendrer quelques tentatives de la sacralisation des procédés linguistiques. Averroès pense (de la même manière qu'Aristote), dans la langue, tout en cherchant à échapper à la sacralisation de celle-ci. Mais cela ne fut pas le cas pour Aristote dont E. Benviniste disait qu'il ne faisait que de penser dans la langue tout en retrouvant les catégories de langue dans laquelle il pensait déjà.

Cette désacralisation n'est pas déclarée ouvertement de la part d'Averroès, mais elle se dissimule à travers le projet de l'extension du pouvoir cognitif dont témoigne la religion islamique qui est animée par des arguments rhétoriques, qui sont à la portée du vulgaire et de l'homme populaire. Ainsi on peut dire qu'Averroès est resté fidèle à Aristote tout en le falsifiant, car l'homonymie qu'il a avancée se retrouve aussi au niveau du paradigme de

[351] *Aristote Topiques , op cit.*

[352] *Averroès Discours décisif. Traduction Libéra (A.) , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

la signification. Cette homonymie que repoussait Aristote, Averroès l'a valorisé davantage. C'est ainsi que ce dernier souligne : " ***Il existe une hiérarchie des natures humaines pour ce qui est de l'assentiment : certains hommes assentent par l'effet de la démonstration ; d'autres assentent par l'effet des arguments dialectiques, d'un assentiment similaire à celui de l'homme de démonstration, car leurs natures ne les disposent pas davantage ; d'autres enfin assentent par l'effet des arguments rhétoriques, d'un assentiment similaire à celui que donne l'homme de démonstration aux arguments démonstratifs*** " [353] .

L'homonymie reste donc un invariant fonctionnel du projet d'Averroès malgré la polysémisation sémantique dont témoigne le récit coranique, une polysémie qui ressort des mots de la langue arabe dont parle ici Averroès.

Sur cette même question du rapport entre homonymie et polysémie, dans sa critique d'Aristote, Descartes a procédé de la même manière qu'Averroès, et ce en avançant dans la règle VI des Règles pour la direction de l'Esprit, [354] que l'homonymie embarrasse aussi bien l'absolu-général que le relatif-particulier. L'un (l'absolu-général) comme l'autre (le relatif-particulier) sont aux yeux de Descartes, animés par diverses relations. Mais l'ambiguïté d'Averroès comme celle de Descartes, surgit de leur lecture et de leur compréhension d'Aristote. Ce dernier avait en effet, du moins une vision claire quant au sens de la polysémisation et de la ressemblance des rapports qui animent les arguments de l'analogie. Aristote est claire dans sa visée surtout lorsqu'il maintient sa méthode de la recherche des vrais traits communs des choses. Ainsi lorsqu'il a laissé entendre que l'être des choses se prend en plusieurs acceptions mais ce n'est pas une simple homonymie, cela nous renforce alors à le classer plus du côté de la recherche des faits et des traits relationnels existants entre les choses, que du côté de l'appréciation des choses qui se ressemblent. A en croire notre analyse, on doit donc affirmer qu'Aristote est plus du côté de la synonymie et de la paronymie [355] que du côté de l'homonymie. D'ailleurs dans le deuxième instrument des Topiques livre I 15, Aristote reste fidèle à sa taxonomisation déjà élaborée dans Lorganon, [356] et ce en revenant d'une manière cette fois-ci simpliste, sur les moyens qui peuvent aider le questionneur à reconnaître les acceptions à travers lesquelles un terme peut se prendre en plusieurs acceptions. Ces manières ne sont pas les mêmes que celles d'Averroès. Car pour celui-ci le syllogisme démonstratif comme le syllogisme rationnel, doivent se plier aux exigences du syllogisme juridique, qui impose et légitime l'usage d'un mot ou d'une proposition [357] . Le sujet pensant ne se donne pas ses propre lois, c'est au contraire la Loi qui lui donne ses propres objets formels. Les trois méthodes représentatives des trois catégories sociales dont témoigne le texte révélé en est un exemple probant : exemple d'une Loi qui lie les oppositions et les antagonismes.

[353] *Discours décisif , op cit.*

[354] *Descartes (R.) , Règles pour la direction de l'esprit , op cit.*

[355] *Pour le sens de ces mots, voir Tricot (J.), in Aristote Organon I Catégories, II, De l'interprétation. Edit Vrin 1977.*

[356] *Aristote a une théorie du classement du sens des choses par le biais de la fonction apparente que celles-ci remplissent. C'est ainsi que nous avons laissé penser que Aristote illustre plus qu'il ne prouve. Au sujet de cette classification voir Tricot (J.), op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Averroès ne fait donc que de reprendre les trois arguments : démonstratif, dialectique et rhétorique d'Aristote, qui sont conformes à la Loi qui les légitime, et ce tout en laissant de côté les autres formes d'arguments qu'avance Aristote. C'est la raison pour laquelle Averroès souligne au § 17 du Discours décisif : " ***Ainsi, comme notre divin Texte révélé appelle les hommes en leur présentant ces trois méthodes il doit nécessairement produire l'assentiment de la totalité des hommes....*** " [358] . De ce fait, on peut donc dire que le juridique prime sur le rationnel, et que les relations qu'Averroès a cherché à mettre en forme entre les propositions et les homes sont de l'ordre du juridique et non pas de l'ordre du pratique. Cela est l'une des ambiguïtés de ce philosophe que certains qualifient de "FaKih" c'est-à-dire, et comme Kant l'a laissé entendre, un théosophe [359] . Cette description est à l'instar de la pansophie [360] dont fut traité Coménius pour la religion chrétienne.

A lire Averroès sur le sens qu'il attribua au processus de l'inspiration, l'ambiguïté ne cesse d'accroître. S'agissant de sa référence à Aristote qui nous intéresse en premier lieu à travers le Discours décisif, celle-ci prend deux formes. La première est implicite, tandis que la seconde est explicite. Il est important de souligner que pour Averroès l'acte de créer et de penser puisent leurs sens dans le processus de l'inspiration, un principe qui doit être compris en terme de relation d'attention positive inconditionnelle à l'égard de l'autre, et non pas en terme d'imitation aveugle, hasardeuse et irréfléchie de cet autre. Ce constat ressort de la référence implicite d'Averroès au travaux des anciens et notamment à ceux d'Aristote qu'il qualifia de premier maître. C'est ainsi qu'Averroès souligne au § 9 : " ***Mais si d'autres qui nous ont déjà procédé à quelque recherche en cette matière, il est évident que nous avons l'obligation, pour ce vers quoi nous nous acheminons, de recourir à ce qu'en ont dit ceux qui nous ont précédés. Il importe peu que***

[357] *Le syllogisme juridique est une nouvelle construction logique, à travers laquelle Averroès incite à l'obéissance à une légalité transcendantale, qui n'est pas incertaine. Pour lui, la rationalité émerge de la justice imposée par un idéal rationnel qui reconnaît uniquement ce que la Loi a mis en forme. Voilà la raison pour laquelle toute innovation est aux yeux de certains juristes musulmans quelque chose de blâmable. C'est ainsi que certains juristes rapportent que : " Les pires d'entre les choses sont celles nouvellement créées, et toute innovation est erreur ". Voir la tradition prophétique dont le sens est rapporté par Libéra à la note 18 du Discours décisif . Ibid. p: 181. Averroès est resté fidèle à l'articulation entre le rationnel et le juridique dont témoigne la Loi islamique. Par conséquent, la raison, la liberté ne sont pas en dehors de la loi. Le fait de reconnaître la Loi suffit pour avoir raison. Cela sera d'ailleurs la visée de Kant qui dira plus tard que la liberté n'est pas en dehors de toute loi.*

[358] *Averroès Discours décisif, op cit.*

[359] *Kant (E.), op cit.*

[360] *Le rapport d'analogie entre théosophie et pansophie est fondé sur la spontanéité d'une action permanente des choses et des mots. Si les théosophes croient et accèdent à la vérité divine à travers une logique intuitive qui les anime comme un tojours-déjà, alors les pansophes pensent aussi que toute sagesse, ou science universelle, reste une sorte de didactique universelle à travers laquelle tous les individus sont aptes à pratiquer universellement l'éducation, la formation permanente en vue d'accéder à la vérité des choses. Descartes a d'ailleurs approuvé les principes pansophiques de Coménius. Pour la compréhension du sens de ces rapports, voir l'ouvrage intitulé : La grande didactique traité de l'art d'enseigner tout à tous , par Jean Amor Coménius : (1592. 1670). Introduction et traduction par : Piobetta (J B) P. U. F 1952.*

ceux-ci soient ou non de notre religion : de même on ne demande pas à l'instrument avec lequel on exécute l'immolation rituel s'il a appartenu ou non à l'un de nos coreligionnaires pour juger de la conformité de l'immolation aux critères légales. On lui demande seulement de répondre aux critères de conformité. Par ceux qui ne sont pas de nos coreligionnaires, j'entends les Anciens qui ont étudié ces questions avant l'apparition de l'Islam. Puisqu'il en est ainsi, et que toute l'étude nécessaire des syllogismes rationnels a déjà été effectuée le plus parfaitement qui soit par les Anciens, alors certes il nous faut puiser à pleines mains dans leurs livres, afin de voir ce qu'ils ont en dit. Si tout s'y avère juste, nous le recevons de leur part ; et s'il s'y trouve quelque chose qui ne le soit nous le signalerons [361] ".

A cette relation d'attention positive inconditionnelle à l'égard de l'autre, Averroès avance une autre à savoir celle de la tolérance, qui est cette fois-ci d'ordre morale. Dire qu'on doit tolérer ce que autrui avance même s'il est non conforme à nos visions, est quelque chose de très parlant pour la mentalité de l'époque. Cela nous rappelle le procédé de Charles-Quin qui dans son indignation plus tard pour la destruction de la Mosquée de Kourdou, a laissé entendre aux démolisseurs que ce qu'ils détruisaient personne ne pourrait le reconstruire nulle part. Vieil argument du lieu de l'unité du lieu du préférable, un lieu que l'on préfère de voir, de cultiver en tant qu'exception et de maintenir surtout lorsqu'il est susceptible d'être vu qu'une seule fois.

Cette même idée qui n'était rien d'autre que la notion morale et politique du respect, éclate à la fin du § 12, là où Averroès se réfère d'une manière encore une fois implicite aux Anciens tout en prenant leur défense en disant : " ***(....) Alors, n'est ce pas le cas à fortiori pour la science des sciences, la philosophie ? Puisqu'il en est ainsi, il nous faut donc certes, si nous trouvons que nous prédécesseurs des peuples ancien ont précédé à l'examen rationnel des étants et ont réfléchi sur eux d'une manière conforme aux conditions requises par la démonstration, étudier ce qu'ils en ont dit et couché dans leurs écrits. Ce qui, de cela, sera en accord avec la vérité, nous l'accepterons de leur part, nous nous en réjouirons et leur en serons reconnaissants. Quant aux choses qui ne le seront pas, nous éveillerons sur elles l'attention, nous avertirons les gens d'y prendre garde et nous excuserons leurs auteurs***. " [362]

Par contre en ce qui concerne la seconde référence que nous qualifions d'explicite, elle ressort des paragraphes 31 & 32 et 33 du Discours décisif, là où la référence directe à Aristote et à Platon est mentionnée d'une manière ouverte tout en laissant penser que les deux maîtres à penser de la Cité grecque convergent autour d'un même point. Nous proposons de clôturer notre référence au Discours décisif d'Averroès avec la reproduction de ces deux paragraphes qui nous aideront à comprendre les différents textes des Topiques d'Aristote en vue de les comparer avec ceux d'Averroès.

Le paragraphe 31 commence par : " ***Quant à la question de l'éternité a parte ante***

[361] *Averroès, op cit.*

[362] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

ou de l'adventivité du monde, je pense que la divergence entre les théologiens ash'arite et les philosophes anciens à ce propos trouve presque non seulement origine dans la différence de dénomination, surtout pour ce qui est de certains Anciens. Car de fait tous s'accordent à dire qu'il y a trois sorte d'être , dont deux extrêmes opposés, et un intermédiaire entre ces deux extrêmes, mais divergent sur celle de l'intermédiaire. L'un des extrêmes, c'est l'étant qui est de quelque chose d'autre, que lui et vient à l'être par quelque chose à savoir qui vient à l'être par une cause agente et est d'une matière ; et qui est précédé par le temps, dans son acte d'être. C'est le cas des corps dont la génération peut être saisie par les sens, comme la génération de l'eau, de l'air, de la terre, des plantes, des animaux etc. Cette sorte d'étants, tous, Anciens et Ash'arites s'accordent à les nommer adventices. L'extrême opposé c'est l'être qui n'est pas de quelque chose, et qui n'est pas précédé par le temps. Celui-là aussi, tous les tenants de l'une et l'autre école s'accordent à le nommer préétternel. Cet être s'appréhende par la démonstration : C'est Dieu béni et exalté soit-il –, celui qui est l'Agent de tout, qui fait venir et maintien tout à l'être – louagé soit-il, et exalté soit Sa puissance ! Quant à la sorte d'être intermédiaire entre ces deux extrêmes, c'est l'étant qui n'est pas venu à l'être de quelque chose, et dont l'acte d'être n'est pas précédé par le temps, mais qui est par quelque chose, à savoir par un Agent : c'est le monde dans sa totalité " [363] .

Dans ce paragraphe, Averroès s'astreint à transmettre le sens de la relation entre temps et éternité, une problématique ancienne qu'on a déjà évoqué lorsqu'on a exposé le sens qu'attribuaient Platon et Aristote aux êtres là-bas. Mais Averroès se force à légitimer plus la conception aristotélicienne que platonicienne, car il critique – du moins d'une manière implicite – ce mouvement intellectuel et théosophique que représentaient les dialecticiens Asch'arites. Ce mouvement fut mystique. Averroès le critique et ce pour affirmer que même si leurs conceptions (quant à la question de l'origine de l'Etant) diffère de celle d'Aristote, il n'empêche qu'elle s'apparente avec celle de Platon. D'où la nécessité, pour Averroès de puiser dans les livres des Anciens pour repenser le sens de l'origine de l'être de l'Etant. Ce retour avait pour but de légitimer le processus de l'inspiration auquel Averroès n'a pas manqué le rendez-vous.

Par contre dans le § 32 du Discours décisif **,** Averroès revient sur la distinction de l'École platonicienne (le Lycée) et de celle d'Aristote. Il pense que les théologiens Ash'arites s'accordent avec la première qu'avec la seconde lorsqu'ils ont accordé au monde les trois qualités en question à savoir l'idée de l'éternité, de l'adventicité, et de l'étantité de l'étant qui englobent le monde dans sa totalité, questions avancées dans le § 31. Ces trois qualités – affirme Averroès – sont reconnues de la part aussi bien des Asch'arites musulmans que des anciens. Mais dans cet accord réside un différent qui est fondamental, car ces théologiens se sont référés à Platon au lieu d'Aristote, et à travers cette référence ils ont, (si l'on en croit Averroès) falsifié leur propre religion islamique. Cela veut dire en fait que pour mieux comprendre les théories et les idées concernant la relation entre temps et éternité, et pour comprendre aussi le sens que leur attribue la religion islamique, il est préférable aux yeux d'Averroès de retourner à Aristote au lieu de

[363] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

réveiller les idées de Platon. C'est en tout cas l'enseignement qu'il livre à ses lecteurs qui cherchent à comprendre aussi bien la genèse de sa pensée que celle de la religion islamique.

Dans les paragraphes 32 et 33, se pose le problème de la transposition didactique de la relation aussi bien de connexion nécessaire que de connexion réciproque entre temps et éternité. Et pour mieux étudier cette question, nous avons préféré de reproduire intégralement ces deux paragraphes pour chercher ensuite les textes qui leurs correspondent chez les philosophes grecs en particulier Platon et Aristote, pour enfin nous faciliter l'analyse des différentes formes de formulations et de reformulations. Le § 32 commence par :

“ Tous s'accordent à reconnaître au monde ces trois qualités. Les théologiens admettent bien que l'être du monde n'est pas précédé par le temps – ou plutôt, il leur faudrait l'admettre – puisque pour eux, le temps est connexe au mouvement et au corps. Ils s'accordent également avec les Anciens sur l'infinitude du temps futur, ainsi que de l'être dans le futur. Il n'y a divergence entre eux que pour ce qui est du temps passé et de l'être dans le passé, dont les théologiens pensent qu'il est fini – ce qui est aussi la position de Platon et de ses adeptes – alors qu'Aristote et ceux de son école pensent qu'il est infini, à l'instar de l'être dans le futur. Cette autre sorte d'être, il est claire qu'elle présente de la similitude à la fois avec l'être proprement issu de la génération, et avec l'être prééternel. Dès lors, ceux pour qui la similitude qu'elle présentait avec le prééternel prévalait sur sa similitude avec l'adventice l'ont nommée prééternelle, tandis que ceux pour qui c'était la similitude avec l'adventice qui prévalait l'ont nommée adventice, alors qu'elle n'est en fait ni adventice au sens propre, ni prééternelle au sens propre, car ce qui est proprement adventice est nécessairement corruptible, et ce qui est proprement prééternel est incausé. Certains encore Platon et ses adeptes, l'ont nommé adventice-éternelle, parce que le temps selon eux a eu un commencement dans le passé. Les doctrines relatives au monde ne sont donc pas assez forcément éloignées l'une de l'autre pour qu'on puisse qualifier une d'infidèle, et non l'autre. Car des opinions dont cela serait le cas devraient être éloignées au maximum l'une de l'autre, c'est-à-dire être opposées, comme les théologiens ont estimé que c'était le cas en l'occurrence à savoir que les noms de “ prééternité ” et d'“ adveticité ” appliquées au monde dans sa totalité étaient des opposées ; mais il est ressorti de notre propos que ce n'était pas le cas ” [364] .

Avant de passer au § 33, auquel nous avons décidé d'arrêter notre référence aux écrits d'Averroès, l'important est d'abord de comprendre la transposition didactique du philosopher qui se dissimule à travers ce paragraphe 32

Le commencement d'Averroès, comme on peut le remarquer dès le début de ce passage, est de chercher à démontrer que la vision des Ash'arites (les théologiens mystiques) est une vision très proche de celle de Platon. Mais une fois qu'il a démontré cela, il va revenir sur la non opposition entre les deux maîtres à penser (Platon et Aristote) de la Cité grecque. De ce fait, il va donc procéder à la manière d'Al Farabi (pour le rationalisme du Machrecq) qui a pensé les deux maîtres en terme de complémentarité, car ils étaient à ses yeux en parfait accord sur la question de la perfection humaine. C'est

[364] ***Ibid.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

la raison pour laquelle nous soutenons que le rationalisme du Machrecqu a laissé ses échos dans celui du Maghreb, qu'il n'est en aucun cas admissible de marquer une pause ou une rupture quelconque entre les deux rationalismes. Il y a bien eu une continuité sur le fond, une continuité qui a pris d'autres formes différentes. Parmi ces différences formelles, le § 32 évoque la conception du temps, de l'éternité et de l'adventicité du monde. Averroès avance donc que les théologiens soutiennent l'idée de l'adveticité du temps et ce pour ne pas tomber dans deux éternités tout à fait différentes. C'est-à-dire l'éternité du temps d'une part et celle de Dieu de l'autre part. Car si tel est le cas la question principiélle qu'est l'unicité de Dieu (qui est fondamentale dans toute la religion islamique) va disparaître. Mais Averroès va revenir dans le § 33, sur cette idée des théologiens pour la réfuter tout en se référant d'abord à Aristote, puis au texte révélé et ce pour donner une conception de la place de l'être dans la conception bio-philosophique, une place qui ne fût rien d'autre que de soutenir l'idée de l'éternité du temps passé, l'idée de l'éternité du monde. Car même le texte révélé pose ce genre que postulats.

Lorsque Averroès pense que la conception du temps chez les théologiens Ash'arites est celle d'une relation de connexion nécessaire entre les corps et l'intervalle du mouvement qui les lie, cela est alors pour lui une occasion pour rappeler la conception de certains anciens. Parmi eux, il y a évidemment Aristote qu'il qualifia de premier maître. Cela explique au fond, que les dialecticiens Asha'rites sont à la fois des platoniciens accomplis que des aristotéliciens converti, et ce sans qu'ils s'en aperçoivent. L'important pour Averroès, est de démontrer la manière dont laquelle ces théologiens sont en parfait accord avec Aristote. En effet, lorsqu'ils considèrent le mouvement du temps comme étant " connexe aux mouvement des corps " [365] . Cette conception des théologiens est très proche de la conception aristotélicienne du temps. Car dans la physique, Aristote pensait le temps en relation de connexion nécessaire avec le mouvement des corps. Chez Aristote en effet le temps est le nombre du mouvement. Cette même idée, les théologiens l'ont reprise d'une manière aussi bien poétique que symbolique, qu'ils ne l'ont pas déclaré ouvertement. Ainsi pour certains dialecticiens Ash'arties et à en croire Libera : " ***La distance dans l'espace est conçue comme un alignement de points, de " lieux ", que le corps en mouvement franchit successivement, au cours d'une série correspondante d'instants, atomes de temps*** " [366] . Pour les théologiens musulmans, le temps n'est pas éternel. Il ne précède pas l'existence du corps en mouvement dont-il est un simple accident. De ce fait, lorsque les dialecticiens musulmans pensaient que le mouvement et le temps sont en relation de connexion nécessaire, cela donne à Averroès, et comme Libera le laisse entendre, un argument pour rappeler la conception aristotélicienne à laquelle il voudrait que les dialecticiens et les théologiens de l'époque adhèrent.

La thèse aristotélicienne qui a séduit Averroès d'une manière directe, est celle qui consiste en ce qu'il n'y a de temps que lorsqu'il y a mouvement. Et comme le temps selon Aristote ne possède pas de commencement ni de fin non plus, alors l'univers qui se meut dans le temps et dans l'espace est éternel. De même si l'univers à un commencement, ce

[365] *Ibid.*

[366] *Ibid.*

même commencement est aussi celui du temps, qui était, qui est et qui sera.

Mais la question que se pose Libera dans sa traduction de ce paragraphe est celle du sens de la référence d'Averroès à Platon et à ses disciples. A lire Libera sur ce point précis, on s'aperçoit effectivement qu'Averroès (à la manière d'Al Farabi qui a avancé que la perfection humaine est le point commun des deux maîtres) cherchait à concilier Platon et Aristote. Mais le souci – du moins caché d'Averroès – est de chercher à opérer la distinction entre les théologiens dialecticiens, et les philosophes, comme si la dialectique et la démonstration ne sont pas vouées à l'opposition. Ce débat traduit un autre qu'est celui de savoir si les théologiens dialecticiens ont pu mettre en forme des problématiques d'ordre philosophique, un débat qui est en tout cas connu dans l'histoire de la pensée "philosophique" arabe. Autrement dit, la philosophie constitue t-elle une continuité ou une rupture à l'égard de la science dialectique ? Cette question évidemment n'est pas posée d'une manière explicite par Averroès dans son texte du Discours décisif, elle se laisse simplement dissimuler à travers la comparaison qu'il a cherché à élaborer entre les théologiens dialecticiens d'une part, puis Platon et Aristote de l'autre part.

Lorsque les dialecticiens laissent entendre que " la distance dans l'espace est conçue comme un alignement de points, de " lieux ", que le corps en mouvement franchit successivement, au cours d'une série correspondante d'instants, atomes de temps " [367] , cela donne à Libera une idée pour revenir (dans une note qui porte le n°80), à approfondir et à expliquer le sens de la référence d'Averroès à Platon et à ses disciples. C'est ainsi qu'il rapporte dans cette même note, les propos platoniciens qui sont déjà avancés dans le Timée là où Platon avait déjà pensé ce que les dialecticiens Ash'arites reprendront plus tard. Platon disait : " ***Le temps, donc est né avec le Ciel, afin que, engendrés ensemble, ensemble aussi ils soient dissous si jamais dissolution doit advenir*** " [368] .

A partir de là, on constate une relation de connexion nécessaire entre le début du temps et le début de la création. Que le temps n'a pas été le premier par rapport à la création du monde, c'est au contraire, le monde qui est advenu dans le temps. Cette idée, Averroès va la soutenir tout en étant à la fois aristotélicien et musulman. Car il y a bien des versets coraniques qui soulignent que d'une part l'origine de la création n'a jamais été d'un pur néant, et que d'autre part, la création du monde elle-même fût dans un espace-temps bien défini par le texte révélé qu'est les six jours [369] . Averroès (va donc d'une manière implicite), reprocher aux dialecticiens et aux théologiens leur incohérence. Par contre l'important dans cette transposition didactique du philosopher est la recherche de l'explication du sens de cette conciliation de Platon et d'Aristote, à laquelle Averroès a soigneusement préparé sa conclusion en laissant entendre que les deux thèses (en parlant de celle de l'éternité et de l'adventicité), " ***ne sont pas absolument opposées l'une à l'autre, d'autant plus qu'il n'y a pas lieu que l'une traite d'infidélité les contenus de l'autre*** [370] . ".

[367] *Ibid.*

[368] *Ibid.*

[369] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Cette prise de position ne peut être comprise qu'à partir de la relation qui lie les deux conceptions philosophiques (celle de Platon et celle d'Aristote) une relation qui ressort de la place du sens du temps et de l'éternité dans la pensée grecque et à laquelle nous avons consacré un long passage au début du chapitre portant sur l'historique du concept de la transposition didactique des notions philosophiques : temps et éternité. Comme nous l'avons donc souligné à cet même endroit, Platon insistait sur l'absence de toute durée, de même qu'Aristote qui concevait les mouvements des corps sous forme d'actions accidentelles. Ainsi, la même idée de Platon qui ressort des propos où il laisse entendre que : " ***l'éternité doit être conçue sous un rapport réciproque du temps et de la durée : la durée implique le temps comme le temps implique la durée*** " [371] , n'est pas altérée aussi bien de la part d'Aristote que de la part d'Averroès. Cette proposition platonicienne reste un présupposé seulement, car la durée s'oppose à l'absence de durée.

C'est dans le § 33, que les propositions d'Averroès vont se préciser quant à ces questions de l'éternité et de l'adventicité du temps et du monde. Ce paragraphe souligne : " Tout cela alors que ces opinions des théologiens sur le monde ne sont pas conformes au sens obvie du Texte Révélé ! Car si l'on procède à l'examen inductif du Texte , il apparaît d'après les versets produisant des données sur la matière dont Dieu a fait être le monde littéralement : sur l'existentiation du monde , que la forme du monde est effectivement adventice, alors que l'être même, et le temps continuent dans les deux direction, c'est-à-dire sont sans fin. Car de fait, l'énoncé divin : " ***C'est lui qui a crée les cieux et la terre en six jours – Son trône alors était sur l'eau*** " stipule, par son sens obvie, que quelque chose a été antérieurement à cette existence-ci ce quelque chose étant désigné comme " le trône " et " l'eau "; et que s'écoulait du temps antérieurement à ce temps-ci, c'est-à-dire le temps qui est apparié à cette forme d'existence-ci, et qui est le nombre du mouvement de la sphère suprême. De la même façon, l'énoncé divin : " ***Le jour ou la terre sera changée en autre chose que la terre, et de même les cieux .....*** " stipule, par son sens obvie, qu'il y aura une seconde existence après celle-ci. Et l'énoncé divin : " ***il s'est ensuite tourné vers le ciel qui était une fumée ... stipule par sens son obvie, que les cieux ont été crées de quelque chose. Avec leur thèse à propos du monde non plus, les théologiens ne sont pas en conformité avec le sens obvie du Texte révélé. Ils interprètent. Il n'est pas dit en effet dans la Révélation que Dieu ait jamais été avec le pur néant, ceci n'y est nulle part énoncé univoquement. Aussi comment croire qu'il y aurait consensus sur l'interprétation de ces versets par les théologiens, alors qu'une école de philosophes soutient une thèse conforme au sens obvie du Texte à propos de l'existence du monde, que nous venons d'évoquer***. " [372]

C'est à partir de ce paragraphe qu'on peut (du moins d'une manière indirecte) découvrir les intentions matérialistes d'Averroès, intentions cachées sous son idée de

[370] *Averroès, op cit.*

[371] *Platon, op cit.*

[372] *Averroès, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'adventicité-éternelle. Il emploie cette formulation tout en se référant à Platon qu'il considère en parfait accord avec Aristote quant au sens de l'éternité de l'adventicité. Ce constat ressort clairement de la transposition didactique des théories aristotélicienne, dont Averroès parle parfois sans en avertir le lecteur. Parmi les idées paraphrasées par Averroès, il y a celle du temps, une idée que nous retenons dans une conception d'ouverture du temps aux choses du monde. Pour mieux comprendre la formulation : " ***le temps est apparié à cette forme d'existence-ci, et qui est le nombre du mouvement de la sphère suprême*** " [373] , qui fût celle d'Averroès, on doit donc la lire tout en ayant présent à l'esprit tout ce que Aristote en a déjà pensé. L'accord entre les deux hommes porte d'abord sur cette relation de connexion nécessaire entre temps et espace. A cette relation, Kant fera plus tard référence tout en laissant entendre que l'espace et le temps sont liés. C'est ainsi qu'il a souligné : ***" le temps n'a qu'une dimension : des temps différents ne sont pas simultanés mais successifs (de même des espaces différents ne sont pas successifs mais différents*** " [374] . Kant va conclure que les principes du temps et de l'espace nous instruisent avant toute expérience. Ils rendent possibles celle-ci du fait qu'il sont a priori. En tout cas la définition du temps chez Aristote avait déjà préparé à des réflexions sur le temps. Averroès comme Kant, se sont inspirés de cette conception. Mais ce qu'ils n'ont pas cherché à relever, est la place de cette inspiration. Cette dernière, incarne t-elle donc une transposition didactique réussie ?

Cette transposition didactique si riche soit-elle est insuffisante, car même si Averroès avait l'intention de légitimer l'éternité du temps et son inadventicité, il n'empêche qu'il n'a pas réussi la taxonomisation du temps. Chose qui ressort au contraire fort bien des écrits physiques d'Aristote. On peut donc soutenir l'idée de la vulgarisation philosophique au sens où, le travail d'Averroès fut un travail directif. Il s'est tracé une opinion qui ne fût rien d'autre que la présentation d'un résultat qui est sec et ce tout en se référant dans le même § 33 à deux récits coraniques qui reflètent cette même relation de la connexion nécessaire entre l'espace et le temps. Car comme on peut le constater, le premier est d'ordre spatial, quant au second est d'ordre temporel. Cela est une raison pour privilégier l'espace à autre chose. Une raison aussi pour laisser penser que l'idée de Dieu est une simple idée spatio-temporelle. Ce travail d'Averroès est à l'instar de celui de Feuerbach qui proposera plus tard un renversement de la tâche du théologique pour dire que toute théologie doit désormais devenir une anthropologie renversée. Cette même conception va évidemment ouvrir la voie à des spéculations philosophiques. Ainsi on peut – à titre d'exemple seulement – citer Hassan Hanafi [375] , (qui fût notre maître) qui pense dans ses deux ouvrages : Atouratt oi Tajdid **,** que nous proposons de traduire par : Patrimoine et innovation, et dans : Mina AlaKida ila Ataoira, que nous proposons de traduire par : De la croyance à la Révolution, que l'important n'est pas de penser l'existence ou l'inexistence de Dieu, mais de chercher à renverser les rapports pour penser l'existence du Monde. Car Dieu est proche de moi et de toi. Il est la libération de la terre lorsque celle-ci est occupée.

[373] *Ibid.*

[374] *Kant (E.), La Critique de la Raison Pure , op cit. p : 61 et suiv.*

[375] *Hanafi (H.), op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Il est la mise en forme du bien-être lorsque l'homme est aliéné. Il est le travail à l'extension du pouvoir physique des hommes lorsque ceux-ci sont humiliés. Il est la mise en place (et d'une manière factice) de l'extension du pouvoir cognitif lorsque l'homme est en prisonnier dans le désert de l'ignorance, bref et en un mot, Dieu est la libération de l'homme de toutes les formes de son aliénation.

Pour contribuer à tous ces nobles buts, l'important est de penser la théologie islamique en terme d'anthropologie renversée. Il s'agit pour ce penseur moderne du monde arabe (qui est actuellement le Doyen de la faculté de philosophie au Caire) de faire adapter le patrimoine aux exigences du temps présent et à celles du futur. Cependant, l'idée de Dieu pour lui doit désormais être proche de la terre et de l'homme, car le danger n'est plus au niveau des spéculations théologiques mais au niveau de l'homme qui est de plus en plus aliéné, corrompu, subjugué. Le danger est au niveau de la terre qui est occupée, mal cultivée, inexploitée. Le problème réside non pas dans la recherche de l'existence ou de l'inexistence d'un Dieu suprême, mais dans la recherche des solutions proprement humaines, qui doivent s'imposer. Les formulations qui reviennent à plusieurs reprises dans la quasi-totalité de ses travaux peuvent se résumer ainsi :

" ***Dieu est proche de moi et de toi, Dieu c'est la terre, parce que celle-ci est occupée, Dieu c'est l'homme par ce que celui-ci est corrompu par lui-même et par les autres, Dieu c'est tout ce qui a attrait à l'idée du bien....*** " [376] . (nous traduisons). Le sens de ces propos est à chercher ailleurs. En effet, si l'on s'astreint à la comparaison de ces propos tel que Aristote et Averroès les ont abordé, on s'aperçoit alors que ce débat n'est pas encore achevé. Il est vrai que le temps de l'émancipation, de la liberté, du progrès et de la progression sont des tâches à la fois morales et politiques, tâches que nous devons penser d'une manière permanente pour l'instauration de ce que Kant nommera plus tard : la paix-perpétuelle. C'est pour cette raison que les théosophes arabes avaient conjugué les deux tâches ensemble, pour marquer par là-même la non séparation du morale et du politique. Ce débat est encore d'actualité.

Bien qu'Averroès ait défendu l'idée de l'éternité du monde sensible en validant (à la lumière de certains versets coraniques), la théorie aristotélicienne, il a par là-même falsifié positivement la propre vision d'Aristote quant au sens du temps. Si celui-ci a pensé dans la Physique que " ***le temps est le nombre du mouvement*** " [377] , alors cette définition a été non seulement pensée par les théoriciens, les juristes et les théosophes arabes de l'époque datant de 1147 à 1269, (période historique qui correspondait à plusieurs événements de la vie d'Averroès), mais elle a été aussi pratiquée à plusieurs nivaux avec le règne des Almohades sur MarraKech et sur al Andalous [378] .

La falsification positive repose sur le lien qui existe entre temps et espace, sur la nécessité de la mise en forme des idées, des projets pro-jetés et mis en mouvement. De ce fait on peut dire que la tâche n'était pas pour les philosophes arabes celle de la taxonomisation du temps – comme c'était le cas pour Aristote –, mais celle de sa

[376] *Ibid.*

[377] *Aistote Physique , op cit.*

taxinomie, de sa pratique et de son extension. Cela est un objectif qui n'était rien d'autre que la mise en forme du temps des projets. A tire d'exemple l'horloge que Haroun Arrachid dédicaça à Charlemagne, en était un témoin de la recherche de la création à cette période.

A nous référer à l'histoire de cette pensée, on s'aperçoit donc que ce temps des projets avait connu une réalisation à travers une idéologie qui privilégia le passage de l'extension du pouvoir physique pour marquer celui du pouvoir cognitif. En effet, et à nous référer à la chronologie rapportée par Libera dans les dernières pages de son ouvrage intitulé : Averroès discours décisif **,** on s'aperçoit que la période datant de 1147 à 1269 était une période mouvementé pour la pensée arabo-islamique, et surtout pour ce que nous venons d'appeler : " ***le rationalisme du Maghreb*** ".

S'agissant du sens que les deux hommes (Aristote et Averroès) attribuèrent à la notion du temps, on doit donc dire que chacun était conséquent suivant les contraintes que lui imposait sa propre culture politique et social.

Pour ce qui est d'Aristote, on peut dire que sa classification du temps, une classification que l'on rencontre dans sa physique répond à un souci de différenciation des situations, à un souci qui s'inscrivait dans le sillage de sa propre conception de l'Etre des choses en général. C'est lui qui a en effet laissé entendre que ***" l'être se prend en plusieurs acceptions mais ce n'est pas une simple homonymie*** ". Cette définition, qui est d'ordre général est aussi celle de l'être du temps. Ce dernier est défini par Aristote d'une manière tout à fait discursive, car la définition qu'il en donne est d'abord une définition descriptive avant d'arriver ensuite à en adopter une autre à savoir celle de la non-existence du temps, une définition qui est purement normative. Par contre Averroès commence à donner une définition du temps qui est de prime abord nominale ou normative. C'est ainsi qu'il souligne : " le temps est éternel ". De ce fait, Averroès maintien cette définition tout en insistant sur l'existence du temps, sur son éternité qui se dissimule de certains versets Coraniques, pour passer ensuite au maintien de l'éternité de la continuité du monde. Cette dernière conception ressort – comme Libera le laisse entendre – de la référence d'Averroès au verset Coranique : ***" le jour où la terre sera changée en autre chose que la terre, et de même les cieux*** " [379] . A propos de cette conception de la continuité, comme finalité du monde, Libera pense que ce verset : " ***est une évocation du jour du jugement. Il fournit à Ibn Rushd un appui scripturaire à l'idée que la fin du monde est une transformation est non un anéantissement*** " [380] . On peut laisser entendre qu'il y a eu chez ce philosophe – qu'on vient de traiter de théosophe – une

[378] *Au sujet de la pratique de l'extension du pouvoir physique du temps comme étant factice, on doit rappeler la position d'un historien arabisant : Mahmoud Ismail, "Alfath al islami al masoum bi al Andalous"(l'offrande Islamique en Andalousie, un prétexte, une tromperie"). Il pense cette pratique en terme d'extension d'opérations coloniales, en vue d'une jouissance par le pouvoir militaire et politique des biens faits de "l'Andalousie occupée". A partir de là pour lui, le fath (l'ouverture) ne fut plus un bien fait chargé d'intentions religieuses s'insères, mais un envahissement à caractères économiques ...*

[379] *Averroès, op cit.*

[380] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

révolution copernicienne avancée, puisque l'éternité qui rejette l'adventicité aussi bien du temps que du mouvement a été déjà amoncelée dans des spéculations d'ordre théosophiques.

Pour Aristote le temps et le mouvement sont définis d'une manière ambiguë, que l'on peut même aller plus loin pour parler de la non conséquence de ses spéculations philosophiques. En effet, on ne sait pas si le temps existe pleinement ou simplement en partie ; d'autant plus, on ne sait pas encore ce qui est éternel et ce qui ne l'est pas dans le temps. Pour Averroès en tout cas, le temps est un. C'est-à-dire, il est indivisible, a priori et éternel. Par contre si l'on cherche la conception du premier moteur immobile qu'est Dieu, on s'aperçoit qu'Averroès préfère adopter la conception platonicienne que l'aristotélicienne. Il range sa conception du côté de l'adventice-éternel que du côté de l'eternel-adventice. Cette différence entre Aristote et Averroès, doit être prise en compte tout en ayant présent à l'esprit la différence des prémisses des deux hommes. Car l'un (Aristote) parle de philosophie première, et que l'autre (Averroès) parle de philosophie vraie. Le premier décrit, tandis que le second prescrit.

La différence avec Aristote est que celui-ci s'interroge sur la vérité des choses, sur le sens premier des choses-ci, d'où son expression : philosophie première. Sa conception du temps peut à elle seule renforcer notre propos. Pour en discerner le sens, notre choix a porté sur le livre IV de la Physique, et plus particulièrement sur les chapitres : XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, et XIX [381] , là où Aristote nous livre sa propre conception du temps.

Dans le chapitre XIV, après avoir cherché à comprendre si le temps fait partie intégrante des choses parmi les choses, Aristote pose d'abord des postulats avant toute conclusion et toute affirmation. Il s'interroge en problématisant la théorie du temps, tout en cherchant les différents aspects de la temporalité, c'est-à-dire est-elle dynamique ? circulaire, ou statique ? C'est ainsi qu'il commence à présenter des prémisses marquées par des antinomies latentes. Parmi celles-ci, on peut citer celles qui ressortent des paragraphes 1 et 2 du 217 b 29 [382] **,** et des paragraphes 3 à 9 du 218 a [383] . Dans le premier chapitre du (217 b 29)**,** Aristote commence à inciter à douter de l'existence du temps. Le doute ici n'est pas un doute hyperbolique à l'instar de celui de Descartes, mais il est un doute portant sur le sens apparent de l'être de l'Etant. Ce doute, s'inscrit dans une vision proprement aristotélicienne qui diffère de celle d'Averroès. Cette vision s'inscrit dans la perspective de sa propre conception du philosopher à savoir sa fidélité au sens qu'il donne du concept, philosophie première. Ce sens n'est rien d'autre qu'une méthode qui s'interroge sur l'essence premier des choses-ci. Dans cette perspective, la différence avec Averroès est très marquée, car celui-ci avance une idée du temps qui est celle de la conception théologique. Il l'avance, il la soutient sans pour autant la discuter. Elle est de ce fait inscrite dans sa propre conception de l'acte du philosopher, qui est celui de la vérité que nous procure la philosophie vraie, une vérité qui s'impose par le principe de la

[381] *Aristote Leçons de Physique , op cit.*

[382] *Ibid.*

[383] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sacralisation ordonnée par le Livre.

L'interrogation chez Aristote porte d'abord sur l'essence du temps et non pas sur son sens, sa mobilité, son éternité, son adventicité, son mouvement et son changement. L'interrogation tente de mettre le temps au coeur du mouvement, car – et à en croire Aristote –, sans le mouvement il n'y aura pas de temps, et sans l'accroissement des divers mouvements, le temps n'aura aucun sens. D'ailleurs c'est l'une des définitions que Aristote avance lorsqu'il souligne : " ***Le temps semble être avant tout, un mouvement et un changement d'une certaine espèce, c'est là ce qu'il faut étudier*** " [384] . Cette définition s'annonce comme un projet d'étude et de recherche à travers lequel des ambiguïtés vont surgir par la suite. Cela est le cas pour l'affirmation d'Averroès qui avance que " ***le temps est antérieur à toute chose qui serait adventice*** " [385] . Cela nous laisse penser en effet le sens de l'altération positive de la conception aristotélicienne du temps qui est – si l'on en croît aussi bien la conception coranique que celle d'Averroès – antérieure à toute création, antérieur même à l'idée de l'adventicité de Dieu. Le temps est par conséquent un éternel-adventice, car la création comme d'ailleurs le Coran l'a affirmé fut dans un espace-temps : en six jours. Dans cette perspective, on peut donc dire que Averroès fut fidèle à la conception aristotélicienne, qui a avancée l'éternité du temps.

Cette conception aristotélicienne de la relation de connexion nécessaire entre le temps et le mouvement à été mise en forme par la pensée arabe. Puisque la pensée grecque incitait au mouvement, et à l'accroissement de la mobilité, sachant bien que le temps pour elle fut conçu comme le nombre du mouvement, alors il en a était de même pour la pensée politique arabe qui a héritée les conceptions aristotéliciennes du mouvement et de l'extension du pouvoir physique. Elle les a mises en forme à travers des pratiques nombrées. De ce point de vue, on peut affirmer que l'illégitimité de la transposition didactique du philosopher s'est retournée contre elle-même tout en devenant une légitimation de la vulgarisation positive du philosopher. Cette action a puisé son sens dans une sorte de philosophie en acte. Mise en forme et en mouvement par le biais de l'accroissement des conquêtes et des découvertes, elle a donnée naissance à ce que certains historiens comme Mahmoud Ismail nomme : " les opérations coloniales, cachées sous l'idée prétendue de la donation offrande de l'Empire islamique ". En tout cas, le débat n'est pas encore tranché en ce qui concerne le statut de cette extension du pouvoir physique des conquêtes arabo-islamiques. Pour certains en effet, ces actions ne sont pas des conquêtes, des opérations coloniales, mais au contraires elles étaient des contributions des donations offrandes (foutouhates). Voilà la raison pour laquelle le concept de la transposition didactique du philosopher même s'il trouva (à certains époques) son fondement dans des actions guerrières et violentes, il peut être considéré comme une action légitime lorsqu'il est question de faire profiter autrui d'un certain rationalisme. On peut penser la même chose de certains colons qui étaient en Afrique du Nord soucieux de la formation, et de l'extension du pouvoir cognitif des habitants de ces pays, car (comme le disait Ph. Meirieu lors d'une rencontre) ils étaient pas tous des

[384] *Dans le chapitre XV de La physique , il existe un bref passage avancé par les commentateurs d'Aristote, où les auteurs montrent fort bien que le temps dans l'optique d'Aristote est en relation avec un certains nombre, qu'il est aussi nombré.*

[385] *Averroès Discours décisif, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

salauds !

Parler de la philosophie en acte, est un principe propre à la vulgarisation des concepts philosophiques qu'Aristote avait déjà pratiqué. N'avons pas dit qu'il a eu l'idée de se jeter à travers champs tout en cherchant à illustrer au lieu de prouver ?

On peut affirmer à travers la comparaison que nous venons d'établir entre les différentes formes de formulations et de reformulations, que Averroès et Aristote étaient en parfait accord sur le but de l'acte du philosopher, qui n'était rien d'autre que le dévoilement de la vérité. Mais la seule différence qui les oppose est celle de la méthode d'accès à cette vérité. En effet, pour Aristote la pratique du temps de la recherche de la vérité doit être précédée d'une théorie claire et distincte, car si le temps est le nombre d'un certain mouvement, alors l'important serait d'abord de commencer par la taxonomisation des mouvements pour enfin en choisir un, qui sera (à titre d'illustration) le plus adéquat pour l'extension aussi bien du pouvoir physique que cognitif. Alors que pour Averroès, la pratique ne demande pas une recherche du temps, car parfois la vie n'attend pas, qu'on peut même parfois apprendre sans comprendre, agir sans savoir la raison de notre action. De ce fait, on ne peut être que praticien d'une théorie et non pas théoricien d'une pratique. A vrai dire, la vie nous demande de nous mettre au travail, de nous fier au savoir ésotérique des hommes d'exceptions qu'à celui des masses exotériques, qui pratiquent des savoirs sans être éclairées. Le temps ne peut en aucun cas connaître son propre étendue dans une situation statique là où l'on cherche à donner du temps pour l'assimilation des notions et des contenus. Dire que la vie n'attend pas, signifie au fond un appel à une pratique du temps qui n'est pas limitée dans l'instant de la spéculation philosophique, mais délimitée par les attentes d'un temps futur qui aspire au mouvement continu et à la grandeur aussi bien de l'espace que du temps. Ce sont là des conceptions qu'on pourrait extraire des spéculations philosophiques de certains philosophes de la pensée médiéval, une pensée qui a donnée naissance à un dialogue de culture qui fut aussi bien celui des joies que celui des blessures. Ce qu'il faut avoir présent à l'esprit c'est que l'Aristote arabisé avait une grande part dans la situation ambivalente qui fut celle de ce dialogue. Pour s'en expliquer tenons à discuter la propre conception aristotélicienne du temps face au nombre, au changement et au mouvement, pour enfin mieux comprendre le rapprochement et l'écart de ses idées à l'égard de celles d'Averroès.

On pourrait laisser entendre que la classification du temps en trois niveaux correspond à ce que Averroès a pensé en terme de différenciation des capacités cognitives des individus à pouvoir accéder au sens d'une proposition et d'une notion. Le temps qui est en relation avec un certain nombre, peut signifier en fait l'existence d'une minorité d'individus (les philosophes) qui sont en réalité aptes à comprendre le nombre du temps et à pouvoir en discerner la mesure. L'homme-mesure dont parlait déjà Protagoras [386] est ici visé par Averroès, car si l'on en croit Protagoras, la divinité de l'homme-mesure, repose sur sa capacité à communiquer un sens. Ainsi, la croyance générale ne peut être accomplie qu'à partir du langage de l'homme-mesure qui affirme que tout est vrai. Ce langage est celui de l'âme dont le contenu est de prouver, de sentir et de penser. " ***L'âme n'est rien excepté des sensations*** " [387] , disait Aristote. Sur ce point précis Averroès a

[386] *Gilbert Romeyer Dherbey Aristote les choses mêmes op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

réussi la transposition didactique de sa taxonomisation des chemins d'accès à la vérité en faisant allusion à cette situation de l'homme-mesure, là où tout, peut être à la fois vrai et faux. Car dans la société, il existe en effet une hiérarchie, et chaque individu accède à la vérité selon ses propres capacités cognitives. Ce n'est rien d'autre qu'une didactique de la différenciation à laquelle Averroès pensait déjà la mise en forme.

L'idée de l'affirmation aristotélicienne qui laisse entendre que le temps est avant tout en relation avec le mouvement et le changement d'une certaine espèce, veut signifier implicitement que toutes les espèces bien qu'elles soient enveloppées par celui-ci, n'ont pas une même conception du temps. Dans le chapitre XV de la Physique, [388] Aristote conclut que " ***le temps proprement dit est éternellement le même*** " [389] . Mais pour lui, ce qui change est simplement la perception que l'on en fait. Cela est l'une des raisons qui le laisse penser la perception comme étant la seule qui puisse nous donner (nous êtres humains animaux politiques) la possibilité d'affirmer l'existence d'un temps plus long qu'un autre plus court. Car plus on est en mouvement tardif, plus on est en retard dans le temps, que l'on a l'impression de l'apercevoir comme étant long, et le contraire est vrai. C'est pour cette raison que Aristote souligne : " ***Ainsi, l'antériorité et la postériorité du temps sont dans le mouvement, ce qui est bien aussi être du mouvement en quelque sorte ; mais leur manière d'être est différente, et ce n'est pas du mouvement à proprement parler. C'est qu'en effet nous ne connaissons réellement la durée qu'en déterminant le mouvement et en y distinguant l'antérieur et le postérieur ; et nous n'affirmons qu'il y a eu du temps d'écoulé, que quand nous avons la perception de l'antériorité et de la postériorité dans le mouvement*** " [390] . Le concept de perception est ici révélateur du sens, car lorsque Aristote l'emploie dans le chapitre XVI [391] , pour affirmer la nature du temps, il le fait en vue de marquer l'argument du distinguo. Cet argumentation fondée sur la structure du réel, Aristote en veut pour preuve la compréhension du temps qui n'a de sens que s'il est aperçu, c'est-à-dire que lorsque il est non pas un simple nombre, un simple fait factice, mais un fait réel, mis en forme, c'est-à-dire, nombré.

La perception du temps est dans la plupart des cas faite par tout individus. Mais toute perception qui anime la pensée et l'intention des êtres pensants n'est pas toujours une pensée réelle du temps. Car même si le changement de nos états d'âmes se pratiquent dans le temps ou dans un laps de temps, cela n'est pas pour autant une détermination de l'antériorité et de la postériorité du temps. Car celles-ci (l'antériorité et la postériorité) sont

[387] *Ibid.*

[388] *Aristote, Leçons de Physique Livres I et II, Traduction et commentaire de Jules Barthélemy Saint Hiliane, traduction revue par Paul Mathias, Introduction de Jean Louis Poirier. in Collection Agora, dirigée par Olivier Amiel Edit Presses PocKet 1990 p : 295 à 324.*

[389] *Ibid.*

[390] *Ibid.*

[391] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

elles-mêmes soumises à un autre temps qu'il faut chercher à définir et à déterminer. Chose qu'Aristote a cherché à comprendre après avoir défini la nature du temps face au changement. Pour lui, le temps n'est pas le mouvement ni de nos états d'âmes, ni de certains individus, mais il est le pur changement. C'est ainsi que Aristote souligne : " ***Nous convenons cependant que le temps ne peut exister sans le changement, car nous-mêmes lorsque nous n'éprouvons aucun changement dans notre pensée, ou que le changement qui s'y passe nous échappe, nous croyons qu'il n'y a point eu de temps d'écoulé (...), il est évident que le temps n'existe pour nous qu'à la condition du mouvement et du changement. Ainsi, il est incontestable également, et que le temps n'est pas le mouvement, et que sans le mouvement le temps n'est pas possible*** " [392] .

A lire Aristote quant à ces affirmations, on s'aperçoit qu'il y a eu chez lui une ambiguïté qui laissera ses traces plus tard chez certains de ses commentateurs et de ses traducteurs et notamment chez Averroès. Voilà la raison pour laquelle nous pensons que la pensée hérite de la pensée, aussi bien au niveau des clartés qu'au niveau des ambiguïtés. Cette ambiguïté qui s'est hérité dans le sillage de cette transposition didactique du philosopher, se traduit par cette antinomie latente qui ressort d'une fine distinction averroècienne entre le mouvement du temps et le temps du mouvement. Cette distinction pose d'abord le temps du mouvement qui surgit des modifications successives de notre âme, comme étant un temps adventice, lié à l'effort anthropologique que reflète l'âme humaine, qui pense le temps en mémorisant des souvenirs avant même de chercher à les oublier. D'ailleurs nos souvenirs ne s'effacent pas de notre mémoire, de notre sensibilité que si l'on se donne le temps de l'oubli. Si comme le pense Aristote, l'âme voit et observe, alors il est nécessaire de passer avec lui à la définition existentielle du temps, une définition qui pense celui-ci dans une large relation de relation de connexion nécessaire à l'égard de la grandeur du corps animé. De cette définition on peut arriver enfin à installer le sens préféré du temps dans sa relation avec le mouvement et le changement, qui font de lui un temps qui est à la fois nombre et nombré. C'est-à-dire, le temps n'est plus une notion ordinaire, mais il est du point de vue philosophique conçu en plusieurs acceptions bien qu'il soit uniquement le même par tout. Cela signifie que dans toute homonymie il y a synonymie [393] . Par conséquent, le temps est une action permanente qui ne peut surgir qu'à partir d'une action propre aux corps en mouvement. Puisque les corps changent, alors le temps tout en conservant la similitude de l'instant passé qui ne passe pas, subi le même sort. Car de même que des corps ont été antérieurement posés, de même que le temps qui les a enveloppé simultanément continue d'être le même à travers d'autres corps qui changent la forme des précédents. Voilà pourquoi Aristote souligne : ***" Ainsi en un sens, l'instant est le même, et en un autre sens, il n'est pas le même. En effet, il est autre en tant qu'il est dans un certain temps et dans un autre temps, et c'était là précisément la quiddité de l'instant. Mais en tant qu'il est ce qu'il était dans un temps donné, il est identique ; car le mouvement, ainsi que je viens de le dire, suppose toujours la grandeur, et le***

[392] *Ibid.*

[393] *Voir Tricot (J.), in Aristote Organon I Catégories, II, De l'interprétation, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

temps, je le répète, suppose toujours aussi le mouvement ; de même que le corps qui se déplace et qui nous fait connaître le temps, et dans le temps l'antérieur et le postérieur, suppose aussi le point (...) on perçoit le mouvement par le corps qui se meut, et le déplacement par le corps déplacé ; car ce corps qui est déplacé est matériellement quelque chose de réel et de distinct, tandis que le mouvement lui-même ne lest pas. Ainsi, ce qu'on appelle l'instant est en un sens toujours identique et le même, et, en un autre sens il ne l'est pas ; et il en est de même du corps qui se déplace " [394] .

Il est donc claire à partir de là que le temps est en relation de connexion nécessaire avec un certain type de mouvement. Il n'est pas en relation avec le mouvement de l'âme, mais avec celui des corps. D'ailleurs ce n'est pas un hasard si Aristote avait déjà laissé entendre que le temps est le mouvement de la sphère la plus haute d'un ciel. C'est ainsi qu'il a critiqué ses prédécesseurs, notamment Simplicius, les Pythagoriciens et Démocrite. Pour les premier, le temps est en effet soit le mouvement de l'univers, ou une portion de la révolution circulaire. Quant au second (Démocrite) il le concevait comme étant le mouvement de plusieurs cieux, sachant bien que pour celui-ci, il existe autant de temps que de mouvement de chaque ciel.

Aristote va évidemment chercher à réfuter ces conceptions tout en insistant sur l'éternité du temps. Chose que Averroès reprendra tout en se référant au verset coranique qui avance cette même "éternité", puisque – comme nous venons de le voir – la création fût dans un espace temporel. Mais toute la question qui se pose est celle de savoir si le sens métaphysique (divin) du temps est le même que celui que l'on aperçoit dans notre vie courante et physique ? Aristote n'a pas ignoré cette confusion entre le temps physique et le temps métaphysique. C'est ainsi qu'il montre en même temps que cette confusion est due à une méconnaissance du sens du temps. Il va chercher à déterminer l'universalité du temps qui enveloppe et qui englobe toutes les choses. C'est ainsi qu'il souligne à ce propos : " ***En outre s'il y avait plus d'un ciel, le temps serait de même le mouvement – de chacun de ces cieux ; et, par conséquent, il y aurait plusieurs temps à la fois. Ce qui fait qu'on a pu confondre le temps avec la sphère du monde, c'est que toutes choses, sans aucune exception, sont dans le temps, et qu'elles sont toutes aussi dans la sphère universelle. Du reste, cette assertion pas trop naïve ne mérite pas qu'on examine les impossibilités qu'elle renferme. Mais comme le temps semble être avant tout, un mouvement et un changement d'une certaine espèce, c'est là ce qu'il faut étudier. Le mouvement et le changement de chaque chose est ou exclusivement dans la chose qui change, ou bien dans le lieu où se trouve la chose qui change et se meut. Mais le temps est égal et par tout et pour tout, sans exception. Ajoutons que tout changement, tout mouvement est ou rapide ou plus lent ; mais le temps n'est ni l'un ni l'autre. Le lent et le rapide se déterminent par le temps écoulé ; rapide, c'est ce qui fait un grand mouvement en peu de temps, lent, c'est ce qui fait un faible mouvement en beaucoup de temps. Mais le temps ne se mesure et ne se détermine pas par le temps, ni en quantité ni en qualité. Ceci suffit pour faire voir clairement que le temps n'est pas un mouvement. D'ailleurs nous ne mettons pour le moment aucune différence entre ces deux mots de Mouvement ou***

[394] *Aristote, Leçons de Physique , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de Changement " [395] .

A partir de là, on peut maintenant comprendre l'ambiguïté aristotélicienne qui se dégage de la fin de ce même passage. On ne comprend pas en fait sa propre distinction entre le mouvement du temps et le changement de celui-ci. Si nous le lisons bien et si nous le comprenons bien quant à cette contradiction apparente, on s'aperçoit que le temps est pour lui d'abord unique : le même que l'espace. Ensuite, cette restriction devient nécessaire lorsque Aristote s'oppose aux théories qui l'ont précédé, (qui concevaient le temps comme étant le mouvement de l'univers), pour définir le temps comme puisant son sens dans un type de mouvement qu'Aristote nomme : le mouvement de l'altération qui signifie le mouvement de la chose qui change, le mouvement de la chose qui se meut. Cela est aussi le sens qu'Aristote voulait pour les différentes quantités de la chose qui se donnent à l'appréhension dans le temps et dans l'espace. On doit ajouter à cela que même le lieu, est pensé de la part d'Aristote en terme de changement, car en lui, peuvent se rencontrer des mouvements de déplacement et de translation. Pour affirmer l'uniformité du temps, Aristote emploie la négation de certains aspects comme la lenteur et la rapidité, et ce pour dire que le temps n'est " ***ni l'une ni l'autre*** " [396] , parce qu'en fait le temps s'écoule d'une manière uniforme. Par contre, si dans le langage ordinaire on emploie ces expressions, cela est en raison d'un simple abus de langage.

Il serait important si l'on en croît Aristote d'apprécier les changements qui se font dans le temps. Car on peut en apercevoir aussi bien la rapidité que la lenteur. Le temps proprement dit, est éternellement le même. Chez Averroès, le temps est au contraire antérieur à la création. Cette affirmation est avancée à la fois comme une prémisse et comme une conclusion. A travers elle, Averroès renforce l'idée de l'éternité du temps, tout en se référant au verset coranique qui souligne : " ***C'est Lui qui créé les cieux et la terre en six jours – son trône alors était sur l'eau*** " [397] . Par contre ce que Averroès n'a pas cherché à expliquer longuement, est d'une part la problématisation du temps qui fut celle d'Aristote, et d'autre part l'effort de classification qu'on peut faire ressortir des écrits de celui qu'il nomma lui-même : le premier maître.

Lorsque Aristote insiste sur la relation de connexion réciproque entre le changement et le mouvement quand ces deux composantes du temps sont vécues ensemble, cela nous renvoie alors au sens de ce qu'il est convenu d'appeler : le temps de la pratique de la discussion et de la participation. On ne doit pas oublier le sens qu'il a donné à une certaine idée de la vie dans la Cité. Ainsi en tant qu'oeuvre d'art, la Cité doit viser un certain bien qui (aux yeux d'Aristote) n'est rien d'autre que le bonheur de vivre ensemble : le bonheur de viser un certain bien. Ce certain bien, ce certain mouvement et ce certain changement, sont en fait ceux du temps du mouvement de la liberté du sujet à s'émanciper. Cette liberté, se mesure en réalité avec son propre taux figuratif. Par cette conception il faut entendre que le temps de la liberté doit être vécu, doit être une sorte de

[395] *Ibid.*

[396] *Ibid.*

[397] *Verset Coranique repris par Averroès in Discours décisif op cit.*

nombre qui serait nombré, chiffré et mis en place par la voie du mouvement et du changement, qui l'un et l'autre puisent leur fondement dans la rencontre et le rendez-vous. Cela fut l'un des destins d'Aristote et d'Averroès, car tous les deux étaient étrangers par rapport aux cultures qu'ils ont embrassés.

Le temps de la pratique de la liberté, de la discussion, est une donnée qu'on pourrait prendre comme étant un invariant fonctionnel pour les deux hommes. Mais si Aristote voulait qu'elle soit vécue en relation avec le nombre, et avec l'extension répétitif du pouvoir physique du mouvement et du changement, alors il n'en était pas de même pour Averroès dont nous avons déjà affirmé son opposition à l'éclaircissement modéré des masses. Chose à laquelle – par exemple – le philosophe juif Marocain : Mémonide (Moussa ben Mimoun contemporain d'Averroès), s'est opposé en optant pour l'éclaircissement modéré des foules. Sur ce fait, l'écart est certainement significatif entre Aristote et Averroès. Car pour le premier, il est claire que le temps est un invariant fonctionnel d'une pratique de l'action de la liberté et de celle du progrès. En réalité les pratiques et les actions ne sont pas simplement celles qui sont pensées en terme de noumène. Ce ne sont pas non plus des voeux que nous devons formuler, dont on doit attendre la réalisation d'une manière miraculeuse, elles sont au contraire des faits répétitifs. Ces faits sont un support qui nous aide à nous mettre au travail pour que l'on puisse apprendre à bien penser le temps du passé, du présent et de l'avenir. C'est ainsi qu'Aristote a préparé sa conclusion pour laisser entendre que " le temps n'est le mouvement qu'en tant que le mouvement est susceptible d'être évalué numériquement. Et la preuve, c'est que c'est par le nombre que nous jugeons que le mouvement est plus grand ou plus petit. Donc le temps est une sorte de nombre, mais comme le mot Nombre peut se prendre en deux sens puisque tout à la fois on appelle nombre, et ce qui est nombre et numérable, et ce qui ce par quoi l'on nombre, le temps est ce qui est nombré, et non ce par quoi nous nombrons ; car il y a une différence entre ce qui nous sert à nombrer et ce qui est nombré " [398] .

Evidemment la différence entre le temps en tant que nombre et le temps nombré, est celle que nous venons de souligner, à savoir que l'action, la pratique de la liberté et du temps de l'émancipation, ne sont pas des nombres abstraits. Elles ne peuvent en aucun cas être réduites à un outil qui peut simplement servir pour un laps de temps. Ces pratiques doivent au contraire être nombrées, c'est-à-dire mises en forme. On peut à la lumière de notre lecture d'Aristote questionner maintenant Averroès (le juriste, le Kadi, le médecin et le philosophe de Cordoue), pour qui les spéculations philosophiques coïncidaient avec ce qu'on appelle d'habitude "l'age d'Or" de l'occident musulman. Après avoir exposé les ambiguïtés qu'il a hérité d'Aristote quant à la question du temps cosmologique, on doit maintenant le questionner sur le temps anthropologique. Dans ce questionnement le syllogisme juridique est au banc des accusés. Si avec Aristote, la raison faisait loi, alors il n'en était pas de même pour Averroès qui a cherché à extraire le syllogisme rationnel du syllogisme juridique. Autrement dit, pour lui le syllogisme rationnel ne doit pas être appliqué d'une manière hasardeuse, d'une manière indifférenciée. Il doit au contraire subir une taxonomisation selon les catégories sociales. Le juriste doit donc veiller à ce que les arguments dialectiques et rationnels (qui sont en fait une sorte " de

[398] *Aristote leçons de physique , op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

remède ” pour le philosophe rationaliste), ne deviennent pas un poison mortel pour les vulgaires : pour les hommes du sens commun et du ouï-dire. Car si l'on en croît Averroès, toute formation n'est pas toujours une information du grand public. Celle-ci pourrait (malgré l'extension du pouvoir cognitif qu'elle recouvre) contribuer à sa propre déformation. Ce constat, se laisse dissimuler du § 6 du Discours décisif. L'ambiguïté surgit des paragraphes, 15, 16 et 17, là où Averroès revient d'une manière explicite sur ses propos théosophiques en faisant l'éloge des visées philosophiques de la pensée grecque et de l'étude de ses ouvrages. L'interpellation du pouvoir fut certainement forte à travers certains chapitres, car de l'époque d'Averroès l'extension du pouvoir cognitif en tant que but que quelques philosophes assignaient à l'acte du philosopher, avait connu des obstacles qu'il été difficile – du moins pour une certaine classe – de le surmonter. Si le temps avait plusieurs conceptions chez Aristote, alors il n'en va pas de même pour Averroès pour qui le temps a été pris dans un sens univoque c'est-à-dire comme s'il n'y avait qu'un seul temps qu'est celui de la divinité.

S'agissant de la préférence qu'Averroès a attaché à l'extension du pouvoir physique en vue de fonder l'extension du pouvoir cognitif, on peut dire qu'il avait compris le sens de la philosophie aristotélicienne qu'il adapta à la mise en mouvement de la pratique juridique qu'il croyait contribuer au maintien de l'Empire d'Amohade. Etant donné cette divergence, on peut malgré tout laisser penser que les deux hommes (Aristote et Averroès) avaient une conception commune du sens de “ l'IL est toujours ”. Ce sens qui correspond à l'idée de l'éternité du monde, ressort des écrits physiques d'Aristote, là où celui-ci a pensé que toute chose est soumise au mouvement et que l'être reçoit plusieurs acceptions : “ ***Si par Un on entend continu, l'être alors est multiple, puisque le continu est divisible à l'infini*** ”, disait-il [399] .

Cette idée de l'infinité du monde, de son éternité de sa transformation, de sa rematérialisation, est une idée qu'Averroès a tenu à transposer dans sa propre culture d'une manière tout à fait intelligente. Il s'est appuyé en effet sur le déjà-là qu'est le divin, pour transposer le toujours-déjà, c'est-à-dire, la conception aristotélicienne aussi bien du temps que de l'espace. C'est ainsi qu'il s'est référé au verset Coranique : “ le jour où la terre sera changée en autre chose que la terre [400] ....etc. (voir le verset), pour laisser entendre que le jour du jugement dernier est un jour qui ne sera pas en réalité un anéantissement du monde, mais au contraire une transformation de celui-ci. Il ajoute en plus, que la création ne fut pas d'un pur néant, mais d'une matière première qu'est l'eau. De ce fait, la transposition didactique du philosopher fut réussie, car l'argumentation par l'illustration qui témoignait d'une connaissance et d'une maîtrise des conceptions philosophiques du monde, est une chose qu'Averroès n'avait pas manqué. Du point de vue épistémologique, on pourrait donc dire que l'extension du pouvoir cognitif avait connu son déploiement à travers l'extension du pouvoir physique de la pratique de la théologie. Cette mise en forme de ce genre de pratique a laissé certains philosophes (comme par exemple Kant) dire (tout en décrivant le travail des philosophes musulmans), de théosophie au lieu de philosophie. Mais on peut laisser penser que tout ce qui a été

[399] *Ibid.*

[400] *Libéra (A.), Averroès Discours décisif, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

vivement pratiqué aussi bien avec Aristote qu'avec Averroès fut une sorte de liberté qui a cherchée à inciter l'autre à participer à la mise en forme de certaines idées comme étant des projets vécus en actions performées.

S'agissant du sens de la méthode d'aménager un accès au savoir philosophique comme faisant partie intégrante de la vérité, l'écart et la distance entre les deux hommes (Aristote et Averroès) sont parfois éloignés et parfois gommés. Par exemple, dans les Topiques, Aristote faisait une sorte de remarque isolée à travers laquelle il souligne : " ***Ces questions doivent être traitées, au niveau philosophique, selon la vérité, mais dialectiquement au niveau de l'opinion*** " [401] . Cette remarque rapproche Averroès d'Aristote plus qu'elle ne les éloigne. Dans la perspective aristotélicienne, on ne peut comprendre cette remarque isolée que lorsqu'on la rattache – comme nous le propose une note du traducteur des Topiques – à ce qui l'a précédé, c'est-à-dire à la fin du premier instrument qui traite de la collecte des prémisses. Mais si nous lisons Averroès – et notamment le contenu de son Discours décisif – le sens de cette affirmation aristotélicienne sera claire pour le lecteur. Car Averroès parle de la nécessité de maintenir les vérités discursives, interprétatives des discours ressemblants, à ceux qui en maîtrise les techniques et qu'il appelle : " les hommes de la science profonde " [402] . Il y a ici une idée très proche de celle d'Aristote qui pense que les prémisses éthiques, logiques et physiques doivent être traitées différemment selon deux catégories d'individus et de population : d'une part, les philosophes et de l'autre, les hommes d'opinion. Chez Aristote, la dialectique doit être du côté de l'opinion qui doit l'appliquer librement ; quant à la démonstration, elle doit être du côté des philosophes. Cela ne fut pas le cas pour Averroès qui a pensé dans le Discours décisif que les arguments dialectiques ne doivent pas être étendues d'une manière fortuite dans le milieu des masses et de l'opinion non-éclairée.

Si la dialectique est utile dans la quête des sciences philosophiques, alors Aristote aspire à rendre tout individu, un philosophe précoce. Tel est son projet dans toute l'Ethique à Nicomaque **.** Pour Averroès, si tous les individus possèdent une capacité à philosopher, ils ne sont pas pour autant des philosophes. Car d'une part, la démonstration est oeuvre des sages et des philosophes, et d'autre part, la dialectique oeuvre des savants et les philosophes, hommes.

Reste enfin la rhétorique qui est une pratique de la discussion de l'homme populaire. Pour Averroès, il serait nécessaire de distinguer ces catégories de population des autres groupes sociaux. Ce qui n'est pas le cas en revanche pour Aristote qui vient d'affirmer la nécessité d'étendre les arguments dialectiques dans les masses et dans l'opinion en vue de l'éclairer. Voilà donc l'une des ambiguïtés d'Averroès qui d'une part soutient la philosophie, et qui s'oppose d'autre part à l'extension du pouvoir cognitif que procure la méthode qui concilie à la fois la démonstration et la dialectique.

Puisque l'auteur (J. Brunschwicg) traducteur des Topiques, nous propose de rattacher cette remarque (qui vient de précéder) d'Aristote qui se trouve – par hasard ou

[401] *Aristote, Topiques op cit.*

[402] *Libéra (A.), Averroès Discours décisif , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

par nécessité – formulée d'une manière disparate, alors l'important est de comprendre ce qu'elle signifie à cet endroit précis. Pour Aristote, cette remarque est d'une importance capitale car elle annonce une préférence à la relation réciproque entre la méthode dialectique et la méthode démonstrative. De ce fait, on pourrait laisser entendre qu'Aristote est encore platonicien du moment que Platon – comme Averroès plus tard – ont affirmé leur opposition à la méthode poétique. Cela est vrai car Aristote cherche dans les Topiques, une méthode qui nous permettra d'accéder au savoir philosophique comme vrai. En plus ce même souci qu'est l'accès à la création de situations motivantes en vue de l'amour de la recherche de la vérité qui ressort de l'Ethique à Nicomaque, ne fût pas la préoccupation majeure de Platon, pour qui la vérité doit être non pas décrite, mais prescrite. Bien que chez Aristote les deux problèmes posés par les deux oeuvres ne soient pas les mêmes, il n'empêche que dans les Topiques, Aristote est savant, philosophe plus que pédagogue ou didacticien tel que cela ressort de l'Ethique à Nicomaque.

Pour compléter l'instrument portant sur la collecte des prémisses, Aristote va dans les Topiques préparer sa conclusion qu'il formule sous la forme d'une autre remarque disparate. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Il existe à prendre les choses sommairement, trois sortes de prémisses et de problèmes. Parmi les prémisses, certaines sont éthiques, d'autres sont physiques, d'autres enfin sont logiques. Exemple de prémisses éthiques : doit-on obéissance à ses parents plutôt qu'aux lois, en cas de discordance ? De prémisses logiques : les contraires relèvent-ils ou non du même savoir ? Prémisse physique : le monde est-il éternel ou non ? La division est la même pour les problèmes. Quant à la nature exacte de chacune de classes, il n'est pas commode de s'en expliquer par une définition, mais on doit s'efforcer d'acquérir cette habitude que procure l'induction et qui permet de reconnaître chacune d'elle, à la lumière des exemples que nous venons de donner*** "[403] . Ce passage va être immédiatement suivi de la remarque isolée dont il est question précédemment, une remarque qui permettra enfin à Aristote de passer à la définition normative de la prémisse, une définition à travers laquelle il va employer le langage de " il le faut ", pour confirmer le genre de prémisse à la quelle il a une préférence. C'est ainsi qu'Aristote conclut : " ***Il faut, prendre toutes les prémisses sous la forme la plus générale possible ; et d'une seule en faire plusieurs en disant par exemple que les opposés en général relèvent d'un même savoir, par suite, qu'il en va de même pour les contraires et, de même pour les relatifs. De la même manière, il faut encore subdiviser à leur tour ces prémisses aussi loin qu'on peut pousser la subdivision, en disant par exemple qu'il en va de même pour le bon et le mauvais, le blanc et le noir, le froid et le chaud, et ainsi de suite.***[404] "

Comme on peut le constater, cette remarque isolée est présentée comme une sorte d'intermédiaire entre deux logiques argumentatives. La première incarne celle de l'argument de la définition descriptive. C'est à travers celle-ci, qu'Aristote décrit les trois sortes de prémisses possibles ; ensuite, il glisse à une seconde logique argumentative,

[403] *Aristote, Topiques op cit.*

[404] ***Ibid.***

celle de l'argument de la définition nominale ou normative, qui se traduit par une sorte de coexistence de toutes les prémisses sous un même lieu qui est à vrai dire le lieu commun, là où les contraires, les parties, et les relatifs, c'est-à-dire les absolus se trouvent en relation de connexion nécessaire. Aristote nous force à les expliquer et à les analyser à partir de ce qu'ils ont en commun. L'incohérence d'Aristote est ici claire, car s'il a une préférence pour la synonymie, (sachant bien que c'est lui qui a laissé entendre que l'être peut se prendre en plusieurs acceptions qu'il n'est pas une simple homonymie), alors on voit mal comment il revient à considérer les choses opposées et contradictoires comme ayant des qualités communes, tout en nous proposant en même temps de multiplier de division en division une seule prémisse pour en faire plusieurs. Cela en fait n'est qu'une contradiction apparente, car pour Aristote, ce qui est simple, est en soi composé, et que la relation entre le relatif et l'absolue est une relation d'extension et d'infinitude. Car ce qui lie le relatif et l'absolue est la possibilité de leur division à l'infini. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, Averroès et Descartes reprendront cette même idée de l'égalité entre le tout et la partie, entre le relatif et l'absolu.

La tâche qui reste posée dans la perspective de la transposition didactique du philosopher, est celle de savoir ce que Averroès a retenu de cet instrument aristotélicienne qu'est la collecte des prémisses. Dans le Discours décisif, l'unité de toutes les prémisses trouve son fondement dans une relation de connexion nécessaire entre philosophie et religion islamique, une unité que Averroès a transposé d'une manière directe et intelligente. Ce transfert exprime d'une part, le retour à la philosophie première comme vraie, et d'autre part, le retour à l'unité des absolus-relatifs et des relatifs-absolus. C'est à partir du paragraphe 15 au paragraphe 18, que ressort cette inspiration qui révèle l'unité des prémisses que le philosophe-questionneur doit apprécier entre une vérité qui n'en contredit pas une autre mais qui s'accorde avec elle et lui rend témoignage. C'est ainsi qu'Averroès pense cette unité entre l'acte du philosopher et l'acte de produire des assentiments et des opinions vraies en disant : " ***Le fait d'interdire la philosophie à ceux qui y sont aptes revient à " interdire " à une personne assoiffée de boire sous prétexte que certains sont morts d'avoir trop bu. Le tord causé par l'eau est toujours " accidentel ", celui causé par la soif est en revanche, " essentiel ". Il en va de même pour la science et la philosophie*** " [405] . Il y a ici une ambiguïté héritée d'Aristote. Elle se traduit par l'ouverture aux choses et par l'appréciation d'opinions admises au lieu de la spéculation philosophique. Chez Aristote notamment dans les Topiques , les opinions admises sont chargées d'autant de savoir que de philosophie, et le philosophe spéculateur n'en possède pas le vrai sens. Par conséquent si l'on en croît Aristote, le travail du philosophe doit être repensé en laissant la place non pas au travail spéculatif et à l'imagination créatrice, mais à l'interrogation permanente en direction des choses. C'est ce que Aristote appellera dans les Topiques l'instauration d'une relation qui s'astreint à questionner en direction des répondants, pour marquer la méthode de la réciprocité entre le questionneur et le répondant. Cela ressort en fait de cette citation d'Aristote où l'accent est mis sur ce que Heidegger appellera plus tard : la nécessité de questionner en direction de la chose. Descartes a préféré aussi cette idée qu'est l'appréciation des choses-ci. Car celles-ci sont animées par des relations organisées en

[405] *Libéra (A.), Averroès, Discours décisif , op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

séries, que l'on peut extraire des choses rangées à travers une logique apparente. Cette logique qui est cachée, le questionneur en direction des choses-ci doit l'extraire d'une manière directe. Aristote avait donc déjà préparé au procédé d'Averroès qui témoigne d'une part de la modestie du savoir, et d'autre part de l'ouverture en direction des choses. C'est ainsi qu'Aristote souligne : ***" Il est claire, enfin, que toutes les opinions en accord avec les sciences et techniques sont aussi des prémisses dialectiques, car les opinions des personnes qui ont étudié toutes ces prémisses ont toutes chances d'être acceptées, par exemple celle du médecin en matière de médecine, celle du géomètre en matière de géométrie, et ainsi de suite.*** " [406]

Ces conceptions d'Aristote seront reformulées par Averroès à partir d'une conclusion. Celui-ci en effet, va falsifier positivement les prémisses d'Aristote au niveau de l'ordre seulement, tout en les transformant en conclusion. Les paragraphes 16 et 17 du Discours décisif, incarnent dans une large mesure cette transformation et cette falsification. C'est à partir d'eux qu'Averroès pense que ***" la philosophie est considérée comme étant réservée à ceux qui sont naturellement capables d'assentir à des arguments démonstratifs. Elle ne convient pas à ceux qui n'entendent que les arguments rhétoriques. Il y a ainsi non pas une mais trois méthodes d'acquisition de la connaissance religieuse, comme il y a trois sortes d'arguments et trois classes d'esprits*** " [407] . Cette distinction converge sur le nombre avec celle d'Aristote. De même qu'il y a chez celui-ci trois classes de prémisses et de méthodes, de même qu'il y en a autant chez Averroès. Par contre la divergence repose sur le deuxième instrument aristotélicien qu'est la dissociation des divers sens des termes [408] . Si Averroès propose un sens pour la méthode de l'interprétation dont le but est de partir du ressemblant pour arriver au clair-précis, alors cette démarche n'est pas pensée de la même manière pour Aristote. Pour le démontrer, on doit avoir présent à l'esprit d'une part tout le paragraphe I. 15 des Topiques, paragraphe qui traite du deuxième instrument : la dissociation des divers sens des termes [409] , et d'autre part tous les paragraphes 20 à 26 du Discours décisif, qui traitent du type d'interprétation requis pour mettre en conformité tout énoncé ressemblant avec le clair-précis [410] .

Aristote et Averroès sont donc d'accord sur l'emploi de l'argumentation du distinguo, mais ils diffèrent quant à la manière de l'appliquer aux énoncés. Si Averroès a parlé de la dissociation des termes d'une proposition, alors cette dissociation n'avait pas le même sens chez Aristote. En effet, si pour le premier le problème de tout énoncé est d'abord d'un ordre typiquement rhétorique et tropologique, alors ce n'était pas le même cas pour Aristote, pour qui l'ouverture ne doit pas être dirigée envers les mots, envers les fonctions

[406] *Aristote Topiques , op cit.*

[407] *Libéra (A.) Averroès Discours décisif , op cit.*

[408] *Aristote, Topiques , op cit.*

[409] *Ibid.*

[410] *Averroès , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

expressives d'un discours, mais au contraire envers ce que font les sujets, envers les raisons qui les poussent à penser telle ou telle chose. C'est ce qu'on appellera avec JacKobson plus tard : la fonction phatique du discours [411] . Au sujet de cette même fonction Aristote souligne : " ***Nous avons dit assez sur les prémisses. A propos maintenant des divers sens des termes, il ne faut pas seulement prendre en considération les divers sujets dont, en des sens différents, peut se dire le terme étudié ; il faut encore essayer d'expliquer les raisons qu'ils ont de se dire tels ; ainsi, on ne se contentera pas de dire que le terme bon se prend en un certain sens quand on l'attribue au tonique et au sain ; on dira aussi que les premiers se le laissent attribuer par ce qu'ils sont intrinsèquement qualifiés d'une certaine manière, alors que les seconds le font par ce qu'ils sont capables d'exercer une certaine action, et non par ce qu'ils sont qualifiés d'une certaine manière. Et de même dans les autres cas*** " [412] .

L'explication de ce passage, laisse entendre que ce qui détermine le statut d'un discours est d'abord le public auquel on s'adresse, un public qu'il faut prendre en considération non pas parce qu'il parle une langue quelconque, mais du fait qu'il soit d'abord et avant tout affecté par ce qu'il pense. Aristote avait déjà laissé entendre dans sa conception du temps de la perception, que l'homme est affecté par le temps de son intention à la participation et à la donation du temps de la discussion, une composante qui l'habite et l'anime éternellement. Ce n'est donc pas le dire qui peut à certains égards témoigner de la haute densité discursive d'un discours, mais c'est au contraire l'énonciation qui témoigne des états d'âmes, des degrés d'implications, incommensurables et calculables, qui, eux, déterminent le sens d'un dire quelconque. C'est la raison pour laquelle nous avons pensé que tout énoncé présuppose une énonciation, c'est-à-dire une manière de dire et d'être qu'il faudrait chercher à comprendre tout en se traçant la technique de l'ouverture achevée, une méthode qui puise son sens dans ce que Habermas, Adorno ou même Ph. Meirieu appelleront plus tard : " l'altérité radicale " [413] . Celle-ci se traduit chez Aristote par l'emploi de l'expression : " ***expliquer les raisons diverses qu'ils ont à se dire tels*** " [414] . Cette manière sera présentée sous forme d'une remarque à laquelle Averroès a voulu rendre son public bienveillant et docile

411 *Cette fonction est centrée sur l'action. Voir son sens chez JacKobson in : langage et idéologie par Reboul Olivier, op cit.*

412 *Aristote Topiques , op cit.*

413 *Le sens de l'altérité radicale repose sur la mise en forme du principe Kantien : la paix perpétuelle. Cette dernière a trouvée son expression dans la dialectique hégélienne : " Identité absolue comme étant identité de l'identité et de la non-identité ". L'ouverture à caractère d'altérité radicale montre que l'autre ne constitue pas une menace pour moi. Elle montre aussi qu'il n'y a guère de finitude dans la relation réciproque qui pourrait nous lier les uns aux autres. Lorsque les arabes de la période dite du paganisme ont adopté des prénoms pour chiens, ils ont voulu par là-même s'inscrire dans le prolongement de la pensée grecque, des habitudes grecques qui faisaient parler les choses qui ne parlent pas. (Voir à ce propos les conceptions aristotélicienne quant aux paraboles dont les sens – si l'on en croît Aristote – est très profond. Ce sens est celui qui se dissimule à travers le geste anthropomorphique dont Aristote faisait parler aussi bien le cheval, l'hirondelle que la chauve-souris etc.)*

414 *Aristote, Topiques, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

quant au problème de sa philosophie vraie. Ce problème il n'est pas d'ordre argumentatif comme l'est le cas pour Aristote, mais d'ordre rhétorique. Si pour Aristote les hommes diffèrent au niveau des fonctions expressives de leurs discours parce qu'ils vivent des événements temporels qui changent d'une manière permanente, alors pour Averroès au contraire, s'il sont ainsi, c'est simplement parce que " ***les hommes se distinguent par leurs dispositions innées et diffèrent quant au fonds mental qui détermine en eux l'assentiment*** " [415] . Si pour Aristote la nécessité de l'interprétation est d'ordre anthropologique, sociologique et politique, alors pour Averroès elle est d'ordre psychologique.

Si l'on en croît Averroès quant à cette différenciation, on doit alors s'adresser aux gens selon leurs capacités cognitives et expressives. Pour renforcer cette idée, qui est d'origine aristotélicienne, Averroès va rappeler l'enseignement d'Ali ben Abi taleb : un compagnons du Prophète. Cet enseignement rapporté par le traditionniste Al BouKhari, consiste à conseiller le questionneur à parler aux hommes c'est-à-dire aux répondants, un langage simple, accessible à tous. C'est ainsi qu'Averroès souligne tout en rappelant cet enseignement au § 26 : " ***Parlez aux hommes de ce qu'ils connaissent etc***. " [416] . Par conséquent et pour Averroès, le seul discours qui réalise cette tâche est le discours coranique qui en apparence peut se révéler en parfaite "contradiction" puisqu'il est par essence le reflet de la pensée divergente. Pour légitimer ce propos, Averroès cite le verset coranique qui souligne : " ***C'est lui qui a fait descendre sur toi le Livre. On y trouve des versets univoques qui sont la Mère du Livre, et d'autres équivoques. Ceux dont les coeurs inclinent vers l'erreur s'attachent à ce qui est équivoque, car ils recherchent la discorde, et sont avides d'interprétations ; mais nul n'en connaît l'interprétation, sinon Dieu et les hommes d'une science profonde. Ils disent : Nous croyons en Lui, tout vient de notre Seigneur ! Mais seuls les hommes doués d'intelligence s'en souviennent*** " [417] .

A partir de là, Averroès va construire son argumentation à l'encontre de l'interprétation, sur une base d'ordre juridique. L'interprétation est pour lui le fait de partir du sens ressemblant des termes pour arriver à leur sens clair-précis sans altération de l'usage propre de la langue arabe. Cela veut dire ici que le problème de la transposition didactique du sens est un problème rhétorique. C'est à partir du paragraphe 20 du Discours décisif, qu'Averroès souligne clairement cela en disant : ***" Ce que l'on veut dire par " interprétation ", c'est le transfert de la signification du mot de son sens propre vers son sens tropique, sans infraction à l'usage tropologique de la langue arabe d'après lequel on peut désigner une chose par son analogue, sa cause, son effet, sa conjointe, ou par d'autres choses mentionnées comme faisant partie des classes de tropes*** " [418] . Cette traduction tout à fait pertinente de Libera a été suivie à la fin de son

[415] *Libéra (A.), Averroès Discours décisif , op cit.*

[416] *Ibid.*

[417] *Ibid.*

[418] *Ibid.*

ouvrage par une note explicative, à travers laquelle, cet auteur philosophe-traducteur, montre fort bien que l'effort d'Averroès était celui de chercher le sens propre des termes à travers leurs sens figuré, comme si en fait l'appel tardif d'Emile DurKheim (il n'y a d'une science que du caché) a été déjà avancé sous une autre forme qui n'est pas celle d'une dynamique sociale que voulait DurKheim, mais celle d'une dynamique de la signifiance que M. Tardy reformulera à travers son rêve actuel qu'est celui de voir naître une nouvelle science appelée : la sémiologie de la scolarité [419] . Celle-ci attachera une importance au paradigme de la signification plus qu'à celui de l'explication.

Nous voulons laisser entendre à travers cette comparaison, que Averroès est plus du côté du paradigme de la signification que de celui de l'explication et ce lorsqu'il est question de l'interprétation. Evidemment cela n'est pas le cas pour Aristote. On pourrait laisser penser que cet appel d'Averroès est légitime car – comme Libera le montre fort bien –, la compréhension du discours révélé, nécessite la maîtrise du sens de la langue arabe qui est purement rhétorique, un sens qui pose évidemment problème. En effet, et à lire Alain de Libera sur ce point précis, on doit distinguer dans la rhétorique arabe ce qu'il appelle – en reprenant les distinctions d'Averroès – le sens propre des mots et leur sens tropique [420] . Ce qui est envisagé dans cette distinction que l'on rencontre dans les paragraphes 20 et 21 du Discours décisif, est le procédé métaphorique, cas où l'on procède à une extension du sens d'un même mot aude-là de sa signification possible. Cela peut évidemment correspondre à ce que R. Barthes nomme : la polysémie, c'est-à-dire qu'un mot peut avoir plusieurs significations différentes à travers une même chaîne syntagmatique. Dans le cas du propos d'Averroès, il s'agit évidemment d'étendre le mot jusqu'au sens que l'on veut, sans s'arrêter à son sens obvie, qui est commun. Car il peut arriver que le contexte dans lequel il est employé ne soit pas le même.

La seconde distinction à laquelle Averroès nous incite est celle qui surgit du problème de la ressemblance. Si cette dernière est habituellement définie comme étant une identité dans la différence, alors la détermination de la contiguïté des mots et des notions est une chose d'une importance capitale pour déterminer le sens. L'important serait donc de distinguer la transposition didactique à caractère synecdotique de celle qui est de type métonymique pour laquelle il n'existe pas de terme spécifique. Cette transposition didactique est une démarche qui ne peut se réaliser qu'à travers la grande transformation sémantique qui part du ressemblant pour arriver au clair-précis, qui, lui, ne peut accepter de sens que le sien. Pour qualifier le sens clair-précis d'une proposition, R. Barthes parlera d'ailleurs de la monosémie : qu'un mot ne peut accepter de transformations possibles. Ainsi l'effort de la transposition didactique du philosopher, qui fut celui d'Averroès, repose sur le fait de chercher à transformer la polysémisation en monosémisation : de chercher derrière tous les procédés métonymiques un procédé synecdotique, pour penser enfin que derrière tous lien habituel, il existe un lien de nécessité. Ainsi si la main – du point de vue métonymique – est susceptible de représenter un don et un contre don, alors il est d'une nécessité implacable que " la main de Dieu " au sens figuré du terme, incarne cette nécessité libérale de générosité et

[419] *Tardy (M.), Sciences de l'éducation considération épistémologique , op cit.*

[420] *Libéra (A.), Averroès Discours décisif , op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

d'action permanente qui représente le lien d'une contiguïté immédiate. Le sens divin de la métonymie repose sur la contiguïté entre deux notions qui sont en rapport de relation de cause à effet. C'est-à-dire qu'il y a confirmation de la contiguïté de proximité de tous ce qui est physique immédiat duquel provient la continuité de l'existence des choses-ci. A partir de là, on peut dire qu'Averroès ne s'est pas totalement débarrassé de la pensée mystique du rationalisme du Machrecq, qui voyait (en transposant les idées de Plotin à travers la théosophie d'Al Farabi), que le monde fut le résultat du processus de l'émanation.

On pourrait chercher si vraiment Averroès fut resté fidèle à Aristote surtout lorsque ce dernier a cherché à comprendre les moyens à travers lesquels on pourrait reconnaître les manières, les états, qui nous renvoient à penser qu'un seul terme peut se prendre en plusieurs sens. Il existe entre Averroès et Aristote un point commun au niveau sémantique qui n'est rien d'autre que cette recherche des acceptions à travers lesquelles un mot peut se prendre en plusieurs acceptions. En tout cas le passage d'Averroès portant sur le sens de l'interprétation ne peut être compris qu'en le rattachant à celui des Topiques d'Aristote, là où il est justement question du sens de la polysémisation et de la monosémisation. Nous proposons de reprendre ce passage à partir des paragraphes I, 15 105b et 106a des Topiques, là où Aristote souligne :

“ Pour savoir si un terme donné se prend en plusieurs sens spécifiques ou en un seul, il faut utiliser les procédés suivants. Considérer d'abord son contraire, pour voir s'il se prend en plusieurs sens, la discordance éventuelle pouvant être d'ailleurs soit d'espèce soit de nom. Dans certains, en effet, la différence apparaît immédiatement sur les plans même des noms ; ainsi, aigu a pour contraire grave dans les sons, et obtus dans les corps. Il est donc claire que le contraire d'aigu se prend en plusieurs sens ; et si tel est le cas, on peut en dire autant d'aigu, puisque à chacun des termes ci-dessus doit correspondre un contraire distinct : ce n'est pas le même aigu, en effet, qui va être le contraire d'obtus et celui de grave, encore qu'aigu soit contraire à chacun d'eux. De son côté, grave a pour contraire aigu dans les sons et léger dans les corps ; grave se prend par conséquent en plusieurs sens, puisque son contraire en fait autant. De même encore, beau s'oppose à laid pour qualifier un être vivant, et à méchant pour qualifier un logis ; beau est donc un terme équivoque. Dans certains cas, en revanche, il n'existe aucune discordance sur le plan des noms, mais une différence spécifique qui se dévoile immédiatement dans les termes considérés ; ainsi dans le cas de clair et de sombre. On dit en effet d'un son qu'il est clair est sombre, on le dit aussi d'une couleur. Il n'existe donc aucune discordance sur le plan des noms, mais c'est une différence spécifique qui se dévoile immédiatement dans ces termes, puisque ce n'est pas de la même manière que l'on dit d'une couleur qu'elle est claire et qu'on le dit d'un son ”. [421]

Bien que l'on cherche à exposer tous les exemples qu'Aristote prend pour montrer que n'importe quel terme peut effectivement se prendre en plusieurs sens et en plusieurs acceptions y compris ceux qui reflètent des sentiments du plaisir des sens, des affections visuelles ou olfactives, on ne peut en tout état de cause que de nous rendre compte du rapport qui le lie Averroès sur cette même conception. Mais l'enrichissement qu'on peut

[421] ***Aristote, Topiques, op cit.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

remarquer au niveau de cette inspiration et de cette transmission du philosopher, est que pour Aristote, la langue bien qu'elle puisse parfois servir de support pour la pensée, elle ne définie pas pour autant l'identité d'un discours ou d'une proposition sémantique. Car tous les exemples que Aristote donne pour illustrer des propos, sont d'ordre pratiques et concrets. Ce qui lui échappe est donc l'ordre du symbolisme. Un mot, un concept ne sont pas en effet comme une feuille d'automne que l'on peut rencontrer d'une manière fortuite dans le langage ordinaire, d'autant plus que la vérité et le sens d'un mot, ou d'une action ne sont pas une donnée déjà construite et établi d'avance, mais ils sont bel et bien à la fois la racine et le fruit d'une construction programmée, je dirai même permanente. Ce travail ne peut être que celui du langage, des fonctions expressives du discours qui interprètent et qui disent les choses selon des actes de visées différentes. Par contre le langage ordinaire sur lequel insiste Aristote est, d'une part toujours changeant, et d'autre part, il est bien celui que l'homme a toujours utilisé pour manifester ce que Aristote a pensé en terme de perception de l'âme. Chose que Platon avait déjà laissé entendre en pensant que le corps est un tombeau. De ce fait, Averroès a réussi à développer les deux points de vues de Platon et d'Aristote à travers un résumé synthétique du travail de la méthode de la relation entre questionneur et répondant. Ce travail a permis à Averroès de marquer d'une part la non-opposition entre les deux philosophes de la pensée grecque (celle de Platon et d'Aristote), et de développer d'autre part, une nouvelle rhétorique qui puise son sens dans de nouvelles techniques argumentatives.

Pour mieux résumer et apprécier la légitimité ou l'illégitimité de cette transposition didactique du philosopher, tenons enfin à mettre (comme nous l'avons déjà avancé) en forme le tableau récapitulatif de quelques différents majeurs qui à la fois distinguent et opposent Aristote et Averroès.

Les propositions d'Aristote revues par Averroès :

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Aristote	Averroès
1) Philosophie première.	1) Philosophie vraie.
2) Le premier moteur est immobile. Il se satisfait à lui-même.	2) Le premier moteur est mobile. Il est créateur et donateur de sens.
3) L'âme et le corps sont en relation intime, en relation de connexion nécessaire. L'âme est un principe, une forme de tous les corps. Les âmes sont soumises au processus de la taxonomisation (classification).	3) L'âme est en soi un principe substantiel et essentiel pour l'homme. L'importance doit être accordée à fois à l'âme individuelle et collective.
4) La disparition et la transformation des corps impliquent nécessairement la mortalité de l'âme. L'âme disparaît avec la disparition, l'anéantissement du corps.	4) L'immortalité de l'âme dans son universalité est quelque chose à laquelle il faut croire, et qu'il faut maintenir.
5) La sagesse est en soi une Loi.	5) La sagesse se construit dans une relation de continuité, du respect à l'égard de la Loi.
6) L'accès à la vérité se substitut à l'usage de plusieurs démarches logiques : a) le syllogisme arguemntatif. b) le syllogisme démonstratif. c) le syllogisme rhétorique. d) le syllogisme dialectique. e) le syllogisme poétique. f) le syllogisme éristique.	6) L'accès à la croyance comme étant le postulat de la vérité, est un acte qui s'impose de soi par l'emploi de différentes méthodes : a) la méthode démonstrative. b) la méthode rhétorique. c) la méthode dialectique.
7) Toutes les méthodes logiques sont utiles et nécessaires. Elles doivent être appliquées selon les circonstances.	7) Il y a une hiérarchie dans l'accès à la croyance. La méthode doit être extraite du statue que traduisent les sujets et les objets.
8) Il existe une hiérarchie dans l'accès à la vérité.	8) Il est préférable d'user de la méthode démonstrative, pour accéder aux vérités, car une vérité n'en contredit pas une autre mais s'accorde avec elle et lui rend témoignage.
9) Il est important de partir d'opinions admises pour comprendre l'acquisition des connaissances.	9) Il est préférable pour accéder à la vérité des choses de partir d'un état d'exception, d'opinions ésotériques, des avis de l'élite.
10) La méthode allégorique est illimité. Elle peut servir de modèle en pédagogie. La métaphysique peut surgir de la physique. Comparaison est raison.	10) La méthode allégorique est limité. Elle ne doit pas être exagérée. Comparaison n'est pas toujours raison.
12) La reconnaissance de la place des masses et de celle des foules, est une nécessité pour accéder à la vérité des choses à travers le bonheur du vivre ensemble.	12) La place de la foule dans la démonstration est d'être conduite vers le bonheur.
13) L'extension du pouvoir du connaître, puise son fondement dans la relation d'ouverture permanente à l'égard des choses. La pensée adéquate est celle qui se donne le temps pour arraisonner le réel en questionnant en sa direction.	13) Les foules et les masses ne doivent pas être trop éclairées. Le réel est la pensée.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

14) Dieu et l'intelligence de la haute sphère céleste, sont une seule et une même chose.	14) Dieu est unique. De l'un surgit le multiple.
15) L'enseignement de la vertu est en relation intime avec l'éducation. Celle-ci trouve son fondement dans la réciprocité entre l'éthique et la politique.	15) La transposition et le transfert de la vertu trouvent leur fondement plus dans la persuasion que dans la coercition. Persuader et contraindre, ne se distinguent pas lorsqu'il s'agit de fonder une liberté d'intérêts.
16) Les arguments dialectiques et rhétoriques contribuent plus que les arguments démonstratifs à l'extension des plus hautes formes de la vertu. Ils doivent illustrer plus que de prouver.	16) Les arguments dialectiques et rhétoriques contribuent à la béatitude humaine, d'où la définition de l'homme comme une tâche cognitive. Les arguments doivent prouver, car une vérité n'en contredit pas une autre.
17) L'égalité est naturelle en soi. A observer la nature des choses, on s'aperçoit que la nature sensible peut nous donner des modèles de vie virtuels. (réfutation de la République de Platon).	17) L'inégalité est naturelle, l'observation de la nature sensible peut nécessairement nous renvoyer à l'admettre. (retour à la République de Platon).

1.3. Discussion

La légitimité de cette transposition didactique ressort en fait de la légitimation de l'acte du philosopher. La philosophie, ne peut en aucun cas contredire la vérité divine, mais au contraire elle la renforce. Ainsi le remplacement de " philosophie première " par " philosophie vraie ", n'est pas un hasard, car – et à en croire la citation d'Averroès qui souligne : " ***une vérité n'en contredit pas une autre, mais s'accorde avec elle et lui rend témoignage*** " [422] , on peut à partir de là, nous rendre compte que celui-ci était encore aristotélicien. En effet, Aristote, ne s'oppose, ni aux opinions admises, ni même à l'acte de former par la voie de la continuité à l'égard du pôle de l'information. Cela veut dire enfin de compte que toute information est en elle-même une formation et non pas une déformation. Telle est la logique des deux hommes, une logique qui fut aussi celle de Platon. Par conséquent, le sens de cette citation (qui s'astreint à concilier des types de vérité), ne doit pas être automatiquement compris dans un sens théologique ou théosophique. Il faut au contraire chercher à le cultiver dans un sens anthropologique. Car dans le domaine des impressions sensibles de l'homme-mesure de toute choses, des imprévus peuvent comme disait Marx multiplier des imprévus.

La question que l'on peut d'emblée se poser est celle de savoir si le changement du répertoire lexicale : " philosophie première " en " philosophie vraie ", a t-il en fait altéré le sens de l'acte du philosopher ? On peut répondre affirmativement, surtout quand on se rend compte des erreurs fondamentales commises par Averroès. Parmi ces erreurs, on peut mentionner celle qui touche au sens que Averroès voulait pour l'humanisation de la connaissance et des savoirs. Je veux dire par là, à son opposition radicale (qui fût similaire à celle de Platon) à l'éclaircissement des masses et des foules, ainsi que son

[422] *Libéra(A.), Averroès Discours décisif, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

intérêt qui a porté sur le savoir des élites, qui, lui, est par essence ésotérique. Par cette méthode, on peut dire que Averroès n'a fait que de renforcer le procédé d'une asphyxiante culture. Ce procédé réside encore dans le monde arabo-islamique d'aujourd'hui, où le taux de la population ignorante, illettrée ne cesse de croître. A l'opposé de Moïmonide, pour la pensée juive, qui a eu le mérite de s'ouvrir sur les foules pour les éclairer ne se risque que d'une manière modeste. Maïmonide qui fût à l'opposé d'Averroès, a compris que l'homme ne peut être libre et voué à l'émancipation de ses mêmes idées, que lorsqu'il est soumis à un trompe-d'oeil dans le bain de la vérité qui est la sienne. Ce n'est rien qu'un acte qui lui permettra par la suite de s'opposer à des formes de la barbarie de la culture. Par conséquent, le fait de fournir un effort de simplification pour rendre accessible ce qui est difficile d'accès, est l'une des formes les plus nobles de l'acte du philosopher. Ce n'est rien d'autre que la philosophie devenue pratique, utile et nécessaire.

On peut par contre opter pour la légitimité de cette paraphrase d'Aristote si l'on comprend bien la logique de l'époque d'Averroès. A cette époque en effet, la temporalité circulaire (en tant que pratique idéologique), fut spécifique à l'acte du philosopher, qu'il a asphyxié et renfermé dans des normes, dans un cadre qui était difficile à transgresser. S'intéresser aujourd'hui à Averroès, à Ibn Khaldoun et à bien d'autres qui s'inscrivent dans le sillage de la temporalité circulaire, est une démarche qui est légitime, car ce que l'on pourrait appeler : “ ***la pensée arabo-islamique moderne et contemporaine*** ” [423] est encore soumise à cette même temporalité circulaire de laquelle notre pensée en tant qu'arabisant a parfois du mal à s'en défaire. Mais cette temporalité est aussi en train de s'installer dans d'autres milieux, non musulmans, des milieux qui trouvent dans le Salut un faux refuge pour la résolution des problèmes. On peut se demander (tout en paraphrasant Hegel de la fin de l'histoire) : cela est-il un début de l'émancipation ou un début du retour à l'anéantissement de la liberté? Pour répondre, on doit attendre le processus historique qui seul jugera de la suite et de la fin de l'histoire.

On peut laisser penser qu'il était d'une excellente légitimité pour Averroès d'avoir renfermé l'acte du philosopher dans cette méthode qui fût fidèle au cercle vicieux de son époque où “ ***toute philosophie fut une théologie et toute théologie, une philosophie*** ”. Car à cette même époque, le seul moyen pour émouvoir fut celui du salut. On peut donner raison à Averroès surtout lorsque celui-ci a pensé que la société se présente sous forme de groupes différenciés, et que la mise en place d'une méthode et d'une "pédagogie différenciée" pour accéder à la vérité divine, est le seul moyen pour contribuer à l'extension du divin et par là-même à l'extension du pouvoir cognitif. Mais le problème, n'était pas simplement d'accéder à ce seul but, il y avait aussi le souci d'une certaine éducation rationnelle des masses et des foules. Cette tâche éducative était l'objet de ses travaux. Elle est inscrite dans une perspective coercitive où la loi (dite de la liberté) définissait l'action des sujets les uns envers les autres et leurs actions dans le monde sensible.

En plus de sa conception de la méthode, Averroès, faisait l'éloge de la démonstration. Or on sait qu'on ne peut pas démontrer sans faire allusion du moins modestement à d'autres techniques, à savoir par exemple l'illustration, l'exemple, la dialectique, la rhétorique etc. Averroès rejette ce genre de référence, car pour lui les foules n'ont pas

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

besoins de s'ouvrir sur les ressemblants, qui sont l'oeuvre des élites. Leur tâche est au contraire d'assimiler uniquement (et d'une manière démonstrative) des vérités claires et précises. C'est-à-dire il doivent croire sans connaître les raisons de leur croyance, et qu'ils doivent admettre des vérités immuables qui s'inscrivent dans l'optique non pas du : “ ou bien....ou bien ”, mais dans celle du : “ et...et ” [424] . Cela n'est rien d'autre (de la part d'Averroès) qu'une opposition à la méthode de la dissociation des notions, des pratiques

[423] *L'altération négative de la transposition didactique du philosopher, dont témoigne le Discours décisif d'Averroès, surgit de sa fidélité à la temporalité circulaire où le théosophique a primé et influencé le philosophique. D'ailleurs, si l'on questionne la formulation : "pensée arabo-islamique moderne et contemporaine", on s'aperçoit alors que cette formulation (qui est actuellement dans certains pays arabes le programme d'enseignement de maîtrise de philosophie) est fortement falsifiée. En effet, si l'on marque une pause sur les mots qu'elle constitue, on s'aperçoit que le sens, la fonction du mot : pensée, est falsifiée, car l'acte du bien penser est d'abord un acte systémique, il touche à des domaines variés. Par contre ce qu'on appelle : "pensée arabe moderne et contemporaine", n'est pas une constituante de tous les domaines de pensée comme l'est le cas pour la pensée occidentale, qui est à la fois systématique et systémique. On peut dire la même chose pour l'aspect dit : moderne et contemporain. Car la spécificité de cette pensée, n'est pas comme la pensée occidentale : une mise en forme de l'inédit, du jamais vu. Elle est au contraire un essai, une esquisse des solutions pour des problèmes d'ordre anthropologiques et sociologiques, comme par exemple le cas pour le développement, le progrès, la libération etc., ces problèmes sont largement dépassés dans la pensée occidentale dite moderne et contemporaine. Celle-ci en effet, a mis en place des faits inédits, des découvertes scientifiques diverses, qui fascinent la raison et la pensée humaine, d'où sa description de moderne et de contemporaine. On peut aussi, nous interroger sur, l'identité des deux pensées. Si pour la pensée arabe, la modernité est liée à l'identité linguistique, alors il n'en va pas de même pour la pensée occidentale qui a pu dépasser les divergences linguistiques, par la création d'une identité communautaire où les intérêts communs n'ont rien avoir de près ou de loin avec les entités linguistiques. Le problème se pose donc dès lors qu'on évoque la question de la croyance. Il est vrai que ce qu'il est convenu d'appeler "l'Europe moderne" attache une importance à la culture tout en considérant tout ce qui la constitue à savoir en premier lieu : le culte. C'est la raison pour laquelle certains pays comme par exemple la Turquie ou le Maroc qui ne partagent pas les mêmes cultes et qui demandent depuis longtemps l'adhésion à cette communauté, ne sont pas acceptés officiellement à faire partie de celle-ci. Alors que l'on cherche à intégrer la Russie qui travaille au réveil d'un certain culte. Voilà la raison pour laquelle nous pensons que Francis FuKuyama ne s'est pas trompé lorsqu'il parle dans la fin de l'histoire qu'il (qualifie de triste fin) des guerres cultuelles qui déclenchent les conflits civilisationnels et culturels. La pensée grecque (qui constitue l'origine de la pensée Occidentale) dans sa réflexion à l'égard des choses n'était pas dispensée de toute croyance, de tout mythe, de tout culte. Elle était au contraire une pensée dont la divinité fut mythique. Si Averroès fut fidèle au mythe de la divinité, c'est aussi dans une perspective typiquement grecque, car certains ont fait de Platon un chrétien avancée, et d'Aristote un nihiliste accompli, alors que le culte dans la pensée grecque n'était pas la seule composante fondatrice de l'identité grecque. Lorsque par exemple, Socrate fait dire à Empédocle que le dieux sont aussi dans la cuisine, cela est une allusion à une forme de religion dite aujourd'hui : religion civile. Car si le cuisinier maîtrisant les arts culinaires, possède l'art de la cuisson, il doit aussi penser la sacralisation de son plat en l'inscrivant dans les plus hautes règles de l'hygiène. Voilà certainement la raison pour laquelle on assiste actuellement à la mise en forme des commissions d'enquêtes d'hygiènes en vue de préserver la santé publique. L'important à retenir de cet exemple banal est l'accord du comportement humain avec la religion civile, qui est une composante commune aux écrits d'Aristote et d'Averroès lorsqu'il s'agit de l'organisation de la vie politique et sociale des hommes. La religion civile qui puise son sens dans la mythologie grecque ressort de la puissance de la parole, du débat contradictoire et de la discussion. A partir de là, on peut donc affirmer l'aspect positif de la contradiction qui puise son sens dans le choix des différents avis. Ce n'est rien d'autre que la transformation d'un savoir secret, difficile à en opérer la destinée, en des vérités contradictoires divulguées dans le public en vue de l'extension du pouvoir cognitif. A partir de là, l'idée anthropomorphique de la divinité est une idée typiquement grecque. (voir pour plus de précision quant à ce sujet l'ouvrage intitulé : Les origines de la pensée grecque, par Jean-Pierre Vernant. P. U. F Paris 1962. (Surtout le chapitre IV, intitulé : L'univers spirituel de la "polis".)*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

et des propositions (méthodes qui furent celles d'Aristote) , pour mettre place à la substitution et à l'associationnisme qui venaient de naître avec la mise en forme du processus de didactitisation.

Mais en revanche l'illégitimité de cette transposition didactique du philosopher, éclate de la dépersonnalisation par Averroès du savoir philosophique d'Aristote et de sa transmission, plus que de sa paraphrase. En effet les deux philosophies (celle de Platon et celle d'Aristote), n'ont de commun que leur terre natale. De quel droit Averroès et Al Farabi ont-ils donc eu l'audace de penser leur unité et leur conciliation ? Est ce que c'est parce que l'une et l'autre disent la même chose du premier moteur ? Si oui, alors Averroès comme Al Farabi, ont par contre oublié que le sens platonicien du premier moteur n'était pas celui d'Aristote. Car pour ce dernier celui-ci, est conçu comme étant inactif, autonome et n'a aucune responsabilité dans l'Etre en tant qu'être. Autrement dit, avec Aristote on ne peut pas dire que ce premier moteur est ou qu'il n'est pas. Cependant, on peut dire qu'il y avait donc une méconnaissance de la part d'Averroès de la question de l'âme, car il a pensé que celle-ci : " est ce qu'elle est " [425] . Alors que Aristote a bien défini l'âme comme étant une composante du corps, qu'elle disparaît avec la disparition de celui-ci. Dans cette divergence, les deux hommes (Aristote et Averroès) sont malgré tout en parfait accord sur un point : pour émouvoir et pour inciter l'homme à l'apprentissage et de l'impliquer dans la vie, l'important pour les deux hommes est de s'adresser à son âme. Plus tard, cela sera le propos de Pascal qui dira que " le coeur a ses raisons que la raison n'en n'a point ". Chose qu'Aristote et Averroès avaient déjà pensé en terme d'ouverture sur ce qui se passe dans l'acte perceptif des sujets, une ouverture qui puise son sens aussi dans la manière de dire qu'est le langage de la signifiance dont usent les sujets.

En comparant les différentes formes de formulations et de reformulations, on s'aperçoit, qu'il y a lors de cette paraphrase autant d'illégitimité que de la légitimité. En effet, c'est bien la dernière formulation – à travers sa reformulation correspondante – (voir le N° 17 du tableau d'en haut) qui résume et qui renforce la distance entre le système philosophique d'Aristote et les contenus de la théosophie d'Averroès. La reformulation, " l'inégalité est naturelle ", est une réponse implicite qui s'oppose au domaine de tout ce qui est prouvé d'une manière ordinaire et naturelle. D'ailleurs la construction de la structure chiasmatique peut témoigner d'elle même. Ainsi, " si l'égalité est naturelle, alors l'inégalité aussi ". Pour renforcer leur argumentation fondée sur la structure du réel, on remarque qu'Aristote et Averroès, rendent la nature sensible comme étant responsable de l'égalité aussi bien que l'inégalité entre les hommes. Il y a là je crois une métaphore (à savoir celle qui consiste à penser que la nature sensible peut faire l'effet d'un modèle), une métaphore qui me paraît digne d'intérêt. Si l'on en croît l'argumentation des deux hommes alors on peut accorder, – du moins partiellement – à l'un et à l'autre une chance d'avoir raison. Leur argumentation en effet, est cohérente d'autant plus qu'elle s'appuie sur des liaisons

[424] *Nous pensons que le bien ...ou bien est l'une des caractéristiques de la pensée occidentale, alors que le "et...et" est le propre de la pensée orientale, qui admet d'abord l'existence d'un invariant fonctionnel comme un clair-précis, auquel on doit réduire tous les concepts ressemblants.*

[425] *Prise de positon par Averroès voir, l'article d'Alfred L. Ivry, intitulé : "La logique de la science de l'âme. Etude sur la méthode dans le commentaire d'Averroès, in Penser avec Aristote, op cit. p : 687 et suiv.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

logiques reconnues dans les choses-ci. Le sens de cette structure chiasmatique est à nos yeux ailleurs. Il doit contribuer à un renversement des éléments de cette même structure chiasmatique : la nature humaine, est égale, elle est la même chez tous les hommes, sauf exception de ceux qui sont de nature dénaturé. Cette situation est un comportement des hommes. Elle fait partie de leur destin qu'ils doivent assumer et le surmonter avec force. Car toute chose doit être inscrite dans " l'Amor Fati ", l'amour de la destinée. Ainsi si il existe une égalité ou une inégalité entre les hommes, (égalités qui sont en elles-mêmes de nature), alors cela est une raison pour que l'homme puisse réfléchir à communiquer, à contracter (entrer en contact), à aimer, à haïr, à penser, et à bien penser. Le sens de cette dernière conduite (bien penser) n'est pas toujours claire. En effet, on peut se poser la question suivante :

Est ce que bien penser signifie s'ouvrir sur l'autre en instaurent à son égard la relation de l'empathie, de l'authenticité, ou de l'attention positive inconditionnelle ? En tout état de cause, la nature humaine est semblable pour tout le monde. Car si l'on en croît ce cri de Rousseau : " Oh, Hommes soyez humain! ", alors on peut considérer l'homme dans son universalité comme étant un être de raison, un être de sensibilité. En général les enfants nous dit-on, pleurent pour la même raison parce qu'ils sont des " Infaris ", c'est-à-dire des nouveaux-nés voués à l'absence de paroles. C'est par cette même raison que le petit de l'homme est perçu. Il y a donc égalité, car nous sommes tous nés enfants avant même d'être hommes et on sait bien l'endroit où l'on est né. Mais malgré cela il y a – quand même – une inégalité, car d'une part le milieu où l'on est né est différent. Certains sont nés dans une nature à ciel ouvert, d'autres dans un hôpital, d'autres dans une maison, certains dans une ville, certains d'autres dans un village etc. Et d'autre part, cette inégalité se dissout, car bien que l'on sache où l'on est né, on ne saura pas pourtant l'endroit où notre âme s'éteindra. D'autant plus on ne saura jamais des actions droites pour diriger des réflexions à l'encontre de la mort. Car l'homme est le seul être sur terre à avoir conscience de ce destin dont le sens parfois sinon dans la plupart des cas, lui échappe. En effet O. Reboul, à la fin de sa vie a cherché à donner un sens à la mort, un sens dont on sait maintenant qu'il lui a échappé. Car lorsqu'il a tenu à discerner ses réflexions, il n'avait pas le même effort réflexif habituel puisqu'il était en agonie, chose qui a rendue ses derniers écrits incohérents, disparates et moins claires. Mais il a tenu malgré tout à réfléchir sur la mort, tout en montrant qu'il est encore possible d'y réfléchir et d'y penser pour lui arracher sa victoire ! C'est ainsi qu'il disait avant de s'éteindre : " ***Si je réfléchis à l'instant sur la mort, c'est simplement pour arracher à celle-ci sa victoire, car comme le disait Spinoza, lorsque l'homme libre médite sur la mort, c'est sur la vie qu'il le fait*** " [426] .

En comparant les différentes formes de formulations et de reformulations de notre

[426] *Dans un entretien effectué entre Olivier Reboul et André RAUCH ET al. dans une maison de repos, quelques semaines avant sa mort, Olivier Reboul a pris l'initiative de réfléchir à l'apprentissage permanent, tout en laissant entendre (d'une manière implicite) que la mort n'est pas une menace pour l'acte du bien penser. A l'en croire sur ce point précis, on peut donc dire que l'apprentissage est une activité qui ne meurt pas, une activité qui se prolonge à travers les générations. Car la lecture (comme nous venons de le voir en introduction à travers la position coranique) reste quelque chose de sacré quelque chose qui pourrait comme l'avait déjà dit ouvertement Olivier Reboul, arracher à la mort sa victoire. Pour plus de précision quant à ce monologue d'Olivier Reboul, voir l'article intitulé : "Apprendre à mourir pour arracher à la mort sa victoire", in Éducation et philosophie, op cit., p : 49 à 57.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

tableau précédent, on constate que la légitimité et l'illégitimité sont amenées à coïncider sur la nécessité du principe logique qui pense que la nature pris comme forme d'illustration des plus hautes formes des valeurs humaines, peut aussi bien les affirmer que de les infirmer. Il serait donc d'une sagesse modeste de ne pas introduire cette même nature comme modèle et comme exemple d'illustration des plus hautes formes des valeurs humaines. Car les valeurs elles-mêmes – comme le pensait O. Reboul varient dans le temps et dans l'espace, à travers les cultures et les agricultures. On ne sait pas d'ailleurs pourquoi nos deux philosophes (Aristote et Averroès) ont été silencieux sur ce qui s'impose de soi, c'est-à-dire sur le destin de la mort dont l'homme seul (en tant que fait) a conscience. Elle est en quelque sorte un LA.

Or si l'on s'astreint à la recherche du sens de la mort chez Aristote et chez Averroès, évidemment ce n'est pas à partir de la comparaison des écrits des Topiques et du Discours décisif que l'on pourrait extraire ce sens. Pour y parvenir, il serait d'une importance capitale de chercher ce que les deux hommes ont fait de leur savoir à propos du phénomène de la génération et de la corruption [427] dont le sens philosophique varie de l'un à l'autre. Malgré cette divergence, on peut relever une convergence entre Aristote et Averroès, concernant l'étantité de l'Etant. L'accord porte en effet sur ce qu'on pourrait appeler (dans le langage de la philosophie moderne notamment avec Heidegger), la continuité de l'Etre et de l'exister (le Da Sein).

La transposition didactique du sens de la génération et de la corruption ressort de la méthodologie de l'ouverture à l'égard de la continuité de l'être du monde. La thèse commune à Aristote et à Averroès, est celle du changement des choses et non pas celle de la disparition totale de celles-ci. La seule expression – qui est d'ordre général – et qui peut expliquer le rapprochement d'Averroès avec Aristote, est celle du temps et de l'espace. Elle a chez Averroès un sens très proche de celui de la philosophie première comme discipline autonome, étudiant les faits et les choses pour elles-mêmes tout en maintenant leur continuité à être, sans disparaître.

Dans le Discours décisif, on peut conclure que toutes les choses sont enveloppées par le temps et par l'espace. Cette affirmation d'ordre général, n'est pas expliquée de la part d'Averroès. Elle n'est pas analysée et exposée d'une manière discursive. Elle est simplement renvoyée. Cette évacuation ne reflète pas automatiquement une métamorphose des résultats, des prémisses et des conclusions majeures d'Aristote. La

[427] *Dans le livre I par exemple, Aristote laisse entendre la distinction entre l'altération, la génération et la corruption. Pour lui en effet, la génération et la corruption sont une altération qui ne doit pas être comprise en terme d'absence de mouvement, mais en relation avec un certain changement qui produit l'accroissement, le décroissement, l'étendue, qu'on peut percevoir au même titre que l'altération. Pour Aristote, les changements par accroissement, par décroissement ou par altération obéissent, à une même loi matérielle : qu'ils sont posés comme substance des contraires. Voilà la raison pour laquelle il a laissé entendre que l'être des choses se prend en plusieurs acceptions mais ce n'est pas une simple homonymie. L'homonymie, n'est pas formelle, mais elle peut être matérielle : que toute les choses peuvent avoir la cause matérielle en commun. C'est pour cette même raison qu'il souligne : " Il s'ensuit en outre que la nécessité de cette matière va de pair avec celle de l'altération ; car si le changement est altération , alors le substrat sera un seul élément, et il y aura une seule matière pour toutes les choses qui admettent un changement l'une dans l'autre ; inversement, si le substrat est un, alors le changement est altération ". Voir pour plus de précision : Tricot (J.), Aristote de la génération et de la corruption troisième édition J. Vrin 1971, pp : 4 & 5 et suiv.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

différence qui existe en ce qui concerne le sens de la génération et de la corruption, repose sur le fait que cette situation est chez Aristote bien dégagée à travers une clarté discursive. Pour mieux démonter cela, on va commencer par l'exposé du sens de la génération et la corruption, sens auquel la conception du temps a été soumise. Mais d'abord une question s'impose : qu'est-ce qui est dans le temps voué à périr et à dégénérer ? ou – si l'on emploie une expression propre à Nietzsche – qu'est-ce qui est dans le temps voué à revenir éternellement ?

Chez Aristote la réponse à cette question est donnée dans le livre IV de la Physique [428] consacré à la théorie du temps. A partir du chapitre 218 a , Aristote cherche à donner un sens à l'idée qu'on pourrait se faire du présent. Il pense la défaillance perpétuelle du temps du moment que ses parties bien qu'elles aient été ou seront, elles ne seront jamais. Cette conception, nous met en difficulté pour comprendre le présent, et la succession de ses instants. C'est justement pour cette raison que Aristote souligne : " ***(...) Ajoutez, que pour tout objet divisible, il faut de toute nécessité, puisqu'il est divisible, que, quand cet objet existe, quelques-unes de ses parties ou même toutes ses parties existent aussi. Or, pour le temps, bien qu'il soit divisible, certaines partie ont été d'autres seront, mais aucune n'est réellement. Mais l'instant, le présent n'est pas une partie du temps ; car d'un côté, la partie d'une chose sert à mesurer cette chose ; et, d'un autre côté, le tout doit se composer de la réunion des parties. Or, il ne paraît pas que le temps se compose de présents, d'instants. De plus, cet instant, ce présent lui-même qui sépare et limite, le passé et le futur, est-il un ? Reste t-il toujours identique et immuable ? Ou bien, est-il différent et sans cesse différent ? Toutes ces questions qu'il n'est pas facile de résoudre. En effet, l'instant est perpétuellement autre et toujours autre ; s'il ne peut pas y avoir dans le temps une seule de ses parties qui coexiste avec une autre, sans d'ailleurs l'envelopper, tandis que l'autre est enveloppée par elle, comme un temps plus court est enveloppé dans un plus long ; et si enfin l'instant qui n'est pas à présent, mais qui a précédemment été, doit nécessairement avoir péri à un moment donné, alors les instants successifs ne pourront jamais exister simultanément les uns avec les autres, puisque l'antérieur aura dû toujours nécessairement périr. Or, il n'est plus possible que l'instant ait péri en lui-même puisqu'il existait alors ; et il n'est pas possible davantage que l'instant antérieur ait péri dans un autre instant. Par conséquent, il faut admettre qu'il est impossible que les instants tiennent les uns aux autres, comme il est impossible que le point tient au point. Si donc l'instant ne peut pas avoir été détruit dans celui qui l'a suivi, et s'il l'a été dans un autre, alors il aura pu durant les instants intermédiaires, qui sont en nombre infini, coexister avec eux ; or, c'est là une impossibilité. Mais il n'est pas non plus possible que ce soit éternellement le même instant qui demeure et subsiste ; car, dans les divisibles, il n'est pas de chose finie qui n'ait qu'une seule limite, soit qu'elle n'ait de continuité qu'en une seule direction, soit qu'elle en ait en plusieurs directions. Mais l'instant est une limite, et il est facile de prendre un temps qui soit limité. Enfin, si coexister chronologiquement et n'être ni antérieur ni postérieur, c'est être dans le même temps, et, par conséquent, dans le même instant, et si les faits antérieurs et les faits***

[428] *Aristote, Leçons de physique, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

postérieurs coexistent dans l'instant présent, alors il faut admettre que ce qui s'est passé il y a dix mille ans, est contemporain de ce qui se passe aujourd'hui ; et il n'y a plus rien qui soit antérieur et postérieur à quoi que ce soit. Tels sort à peu près les doutes que peuvent faire naître l'existence et les propriétés du temps " [429] .

Evidemment à lire Aristote sur la théorie du temps, on s'aperçoit que ce que disait Averroès à propos d'elle n'est rien d'autre qu'une vulgarisation philosophique des propos d'Aristote. Car si pour Averroès la définition du temps trouve son sens dans l'argument de la définition normative, qui est avancée sous forme d'une argumentation quasi-logique, alors chez Aristote la théorie du temps puise son sens dans l'argumentation fondée sur la structure du réel, où l'argument du distinguo – comme on le remarque à partir du précédent passage – est prépondérant. On constate aussi que chez Aristote, la vie et la mort du temps sont exprimés d'une autre manière qui n'est pas celle qu'on peut concevoir dans la conception théosophique d'Al Farabi ou d'Averroès. La génération et la corruption appliquées à la théorie du temps, ont un sens particulier à travers le passage qui vient de précéder. Si pour Averroès le temps est omniprésent de même que la continuité de l'être de l'Etant, alors pour Aristote cela n'est pas valable pour tous les êtres. En effet, à nous maintenir à la taxonomisation des différents états du temps, on s'aperçoit que cette taxonomisation d'Aristote a été transformée avec Averroès en processus méthodique qu'est la taxinomisation. Autrement dit, on passe avec Aristote de la science des classifications, à la science des objectifs qui cherche chez Averroès, à fonder l'origine de l'univers sur la base d'un espace temps bien déterminé en nombre de six jours. Alors qu'avec Aristote, comme on le constate, le temps n'est pas un nombre, il est simplement en relation aussi bien avec un certain nombre du mouvement, qu'avec un état qui est nombré et mis en forme.

Dans l'optique aristotélicienne, on est dans une conception qualitative du temps et non pas dans la quantitative comme chez Averroès. S'agissant de la quantité et de la qualité du temps, on doit (dans le cadre de la transposition didactique), rapporter cette anecdote qui est en fait une sorte d'erreur que l'homme peut parfois avoir quant à la conception du temps. L'anecdote explique en effet le sens quantitatif du temps auquel s'oppose Aristote. Pour ce dernier, le temps est incommensurable, il est en plus en relation avec ce qui est nombré et non pas avec le nombre. L'erreur de ceux qui cherchent à comptabiliser le temps pour gagner une bataille, un projet ou une guerre, est soulignée – du moins indirectement – de la part d'Aristote, car même le bonheur de vivre ensemble (qu'il voulait à la Cité parfaite) n'est pas une donnée, il est la racine et le fruit d'un projet de construction, qui ne peut se mettre en forme que dans une donation du temps de la rencontre et du rendez-vous avec l'autre et avec tout le processus qui l'accompagne. C'est certainement pour cette même raison que des philosophes de la lente lecture – comme par exemple Nietzsche et Rousseau – ont pensé le temps en terme de continuité, et d'extension. Le but caché de ces philosophes repose sur l'affirmation : le temps en éducation il vaut mieux en perdre que d'en gagner, déjà avancée par Rousseau. Dans cette même perspective, nous pensons par exemple (en rapportant maintenant l'anecdote) que ceux qui ont cherché à l'aube du XXI Siècle à " gagner " la guerre en " six jours ", à comptabiliser le destin des hommes engagés dans une bataille nommée " la

[429] *Ibid.*

guerre des six jours ", tout en cherchant le défi du verset coranique qui a pensé la création en un espace temporel limité qu'est les six jours, ont perdu la bataille de la paix perpétuelle. Nous voilà donc devant un autre sens du concept de la transposition didactique, qui est devenu celui de la mise en forme de valeurs virtuelles.

Le fait que les artisans de la guerre " des six jours " aient cherché à vaincre " l'ennemi potentiel " en un laps de temps, est en soi une mise en forme de la suprématie du pouvoir en politique. Parfois en effet, pour prouver à l'autre qu'on est plus fort que lui, on cherche alors à détruire sa propre conception du monde, une conception qui émerge des valeurs éthiques et morales. Cela n'est rien d'autre que l'enseignement défini en rapport avec l'acte qui fait saigner, un acte qui constitue l'une des étymologies de l'enseignement. Cette action de se retourner violemment contre les avis de l'autre tout en nous appuyons sur ce qu'il sait déjà, tout en s'opposant à ce qu'il maintien comme vrai, est un acte qui traduit la rétorsion et l'autophagie. C'est-à-dire une forme de s'appuyer sur ce que l'autre maîtrise, sur ce qu'il croit vrai pour le détruire, ou le retourner contre lui en vue de le mettre dans l'embarras, en vue de le subjuguer.

Ceux qui au contraire se sont donnés le temps de la lutte permanente, de la révolution permanente (au sens que lui voulait G. Lappassade), pour gagner la bataille, la guerre et la paix, ont compris la conception aristotélicienne du temps qui est fondée sur l'incommensurable de celui-ci. L'exemple banal que nous sommes en train de philosopher est celui de la guerre Israëlo-arabe, dite la " guerre des six jours ". La paix ne peut en aucun cas se gagner en un espace guerrier de six jours. Cette anecdote témoigne de la falsification du sens du temps, car le principe de la transposition didactique ne repose pas sur une action hasardeuse, ne repose pas sur une comparaison d'une certaine conception du temps dans une culture ou dans un système philosophique ou théologique donné. Après tout on peut laisser entendre que le temps de la création divine n'est pas celui de la création humaine, et que comparaison ce n'est pas raison.

En guise de remarque générale, on dira donc qu'en politique, la transposition didactique de l'action droite (en tant que mise en mouvement du sens), repose donc sur une donation perpétuelle du temps des études, du temps de la réflexion. Car la mise en forme d'une École de la paix, qui témoigne d'un temps paisible, ne se construit pas en un laps de temps : dans un espace de six jours !

On doit ajouter à cela que si Averrèos cherchait à prouver l'existence du temps, Aristote au contraire a commencé d'en douter et ce pour finir par la négation de son existence. C'est d'ailleurs ce qui ressort de la seconde phrase du passage précédent là où Aristote, pense la complexité et la multiplicité du temps en tant qu'unité composée de parties diverses. C'est ainsi qu'il pense que le passé qui a été, le présent qui est et qui a été ; et le futur qui ne sera plus. Dire que le futur ne sera plus, signifie au fond que le temps se prolonge en parfaite irréversibilité de telle sorte que les instants du présent du passé, (instants qui sont divisibles en plusieurs parties), reviennent même s'ils sont voués à périr en tant qu'instants. Car s'ils périssent c'est bien dans le temps que cela leur arrive. Cela signifie que même les instants sont en eux-mêmes des entités vouées à la corruption et à la péripétie. Voilà la raison pour laquelle Aristote insistait – comme Averroès le fera plus tard – sur l'éternité du temps tout en laissant entendre l'existence d'un seul temps qu'est le présent du passé, le présent du présent et le présent de l'avenir.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Ces mêmes moments qui ne font qu'un, sont ceux du mouvement qui s'effectue dans la continuité du temps. On doit souligner au passage que c'est à Nietzsche que revient le mérite d'avoir exploité la transposition didactique de cette conception de l'éternelle retour du même, une conception qui éclate chez Aristote à la fin du passage que nous venons de reproduire là où il souligne : " ***(...) Il faut admettre que ce qui s'est passé il y a dix mille ans, est contemporain de ce qui se passe aujourd'hui...*** " [430] .

Puisque dans ce chapitre il est question du sens de la transposition didactique du philosopher on doit alors dire que le sens de la conception aristotélicienne du temps n'est pas passé inaperçue dans l'histoire de la philosophie. Bien que Averroès ait cherché la manière de cultiver cette conception, Nietzsche en a fait le principe de sa propre conception du temps, notamment dans le sens qu'il attribua à l'attitude monumentale, qui est l'une des formes de la relation que l'homme engage à l'encontre de son histoire propre. Ce que Nietzsche thématise : l'éternel retour, correspond en fait à un modèle de vie qui est celui où l'homme doit se souvenir du temps passé tout en s'ouvrant à celui de l'avenir. Ainsi, vivre est donc un sentiment, une pratique du savoir à travers laquelle l'homme doit avoir le sentiment que s'il existe, il n'existe pas pour rien, mais si est dans ce monde c'est bien pour quelque chose. Cette chose à laquelle il tient, qu'il ne peut ni chercher ni trouver ni même perdre. Cette chose-ci, est pourtant celle qui participe à l'essence de son existence et de son être. Elle est en fait tout ce qui constitue la capacité qu'à l'homme à montrer. Car celui-ci nous dit-on, est un " mons-tre " : il possède un oeil défini comme processus de perception. Ce n'est rien d'autres ***" qu'un chemin qui ne mènera nulle part*** " [431] , un chemin à travers lequel le Je-sujet pensant chemine un sens incommensurable, dira Heidegger.

A ce propos, la question : qu'est-ce qui est en l'homme, susceptible de revenir éternellement ? s'impose. La réponse à celle-ci ressort des attitudes de l'homme face à son histoire. Ces attitudes, sont chez Nietzsche incarnées par le " Zarathoustra "**,** un personnage qu'il a imaginé, qui enseigne l'éternel retour du même.

Si l'on tente de transposer cette attitude au domaine de la psychologie du développement, alors on ne peut que rappeler de ce que nous enseigne la psychanalyse à savoir que : l'homme se dégage de l'emprise de l'autre monde (enfantin), alors que le vieillard se prépare à y retourner. De ce fait, ce quelque chose qui ne vieillit jamais, est qui fait de l'homme un être du souvenir, les biologistes diront que c'est la Néothénie [432] , une

[430] *Ibid.*

[431] *Cette formulation est apprendre en considération dans la perspective d'une antinomie latente qui existe entre ce que Heidegger pensait en terme d'effacement de la pensée devant la chose qu'elle aperçoit, mais aussi dans la relation qu'à le " Je-sujet chose pensante " à l'égard de la chose qu'il contemple tout en étant sa propre chose : " La chose est notre chose et nulle autre ", disait Heidegger. Il est vrai que parfois on ne sait pas quoi faire lorsqu'on est devant l'aspect chosiste des choses. Faut-il sacraliser celles-ci, les étudier en vue d'en prolonger et d'en apprécier l'extension du pouvoir physique qui les anime, ou au contraire, (on doit en tant que pensée) nous effacer devant elles tout en les laissant s'autonomiser et témoigner d'elles-mêmes ? Ainsi, ne va t-il pas de même pour la chose de l'éducation : une chose qui est par essence problématique ?*

[432] *Voir le sens de celle-ci dans la conception que donne Georges Lapassade de l'apprentissage et de la formation permanente in, l'entrée dans la vie op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

forme qui conserve les bases juvéniles tout en maintenant le développement. Quant aux psychanalystes ils diront tout simplement que ce sont les névroses obsessionnelles. Dans les deux cas, il s'agit bien de l'homme qui n'est pas prêt à oublier son propre passé qui, lui, ne passe pas. Parmi les attitudes de ce passé, auxquelles l'homme aspire, on peut mentionner son aspiration à la jeunesse, à l'âge de l'adolescence permanente. Dans cette même perspectiveG. Lapassadea rappelé – dans l'Entrée dans la Vie, [433] que l'homme est un être du souvenir, qu'il s'astreint à mener une vie pleine, tout en se traçant une perspective qui part de la formation permanente tout en passant par l'adolescence permanente, pour arriver enfin au stade de la révolution permanente.

Ces trois attitudes sont empruntées à la conception nietzschéenne du temps de la vie humaine. Le temps n'a donc de sens qu'en relation avec l'homme qui, contribue à la facticité de l'espace, sachant bien (comme le pense François Dagognet) que toute chose palpite de la vie. Tel est le sens du temps de l'imagination créatrice qu'Aristote voulait déjà pour le processus de la perception. A l'en croire sur ce point précis, on peut dire qu'il est du côté d'une réminiscence d'un souvenir qu'il considère factice puisqu'il est (en tant que pédagogue dans l'Ethique à Nicomaque), favorable à une interpellation du toujours-déjà-acquis. Cela n'est rien d'autre que le prolongement par Nietzsche de la transposition didactique du sens de la continuité du temps, une continuité que l'on peut expérimenter à travers l'expérience que nous faisons de notre propre liberté. Cette expérience s'inscrit dans l'acte d'un souvenir permanent de la promesse que l'on en a faite ou que l'on en a prescrite dans le passé et ce, non pas pour uniquement se souvenir en vue de marquer l'oubli, mais aussi pour se souvenir en vue de susciter le réveil de la mémoire. C'est ainsi que Nietzsche tout en paraphrasant Aristote dira plus tard : " Se souvenir de la promesse qu'on a faite dans le passé c'est l'engagement envers soi-même à la tenir dans le passé, dans le présent, mais aussi dans l'avenir ". [434] Cet engagement est un éternel retour de notre passé qui ne passe pas et qui ne peut même pas être dépassé. C'est ce que Heidegger nommera plus tard : le DA SEIN , un être toujours en mouvement, un être qui emprunte la méthode du SAUT pour aller de l'arrière envers l'avant. Cette attitude est une modalité du rapport que l'homme possède envers le passé, une possibilité qui reste ouverte à l'avenir.

De ces considérations d'ordre philosophiques, on doit retenir que la transposition didactique du temps est en relation avec la facticité de son action sur la mémoire et l'oubli. Voilà deux concepts psychopédagogiques que nous proposons d'analyser dans la troisième partie de notre travail, une partie que l'on consacrera à l'étude exhaustive des processus supérieurs de la personnalité, à savoir par exemple la perception et la sensation.

A partir de cette approche d'ordre philosophique on doit souligner que la vie – pour Aristote – puise son sens aussi bien dans la génération que dans la corruption. C'est-à-dire que tous changent, tous se transforment y compris les connaissances et les savoirs. Avec Averroès – et plus particulièrement dans le Discours décisif **–** la continuité

[433] *Ibid.*

[434] *Ducat (Ph.), op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de la vie, (un sens qui sera exprimée plus tard par Edgar Morin en terme de vie de la vie [435])est un constat qui est proche de celui d'Aristote. Ce constat est simplement avancé d'une manière ontologique à partir d'une incitation incessante de la part d'Averroès sur le verset coranique qui explique et qui laisse entendre – du moins implicitement – que la terre ne " mourra " pas, qu'elle " sera changée " en autre chose qu'elle-même. Il y a donc à partir de là une affirmation qui annonce (du moins indirectement) la transformation et la rematérialisation et non pas la disparition de la physis. Par contre chez Aristote le sens de la vie entre le processus de corruption et celui de la génération, est présenté d'une manière détaillée qu'on ne peut même pas manquer de comprendre. En effet, c'est par le principe de la croyance en les formes morphologiques qu'Aristote s'est en quelque sorte jeté à travers champs pour extraire du sens, des formes apparentes. Cette technique (qui sera prolongée avec Claude Bernard), explique fort bien la confiance et la fidélité qu'avait Aristote en la vie des formes. Le constat qui a été le sien est en quelque sorte celui qu'avance François Dagognet en disant : ***" que toute choses (aussi bien les matières vivantes que celles qui en apparence sont inertes) palpitent de la vie*** ". A partir de là, la génération et la corruption, sont pensées en relation de connexion nécessaire et réciproque. Car comme le pense Bruno Pinchard, ces deux mouvements (génération et corruption) " ne sont pas ceux de l'ontologie, qu'on ne doit pas chercher non plus à les opposer à l'Etre et au non-être, car la génération et la corruption sont distincts du mouvement local et de celui de l'altération. Par contre, il serait nécessaire de les penser sous l'idée d'un continuum actuel, qui est soit spatial, soit qualitatif, susceptible d'être varié. " [436]

De cette extension du pouvoir physique de la morphologie des formes, on doit retenir le sens que nous avons déjà avancé quant au principe de la vie des objets. Dans la perspective de la transposition didactique, on pourrait laisser penser que la vie des objets, est une occasion privilégiée pour prendre le " frisson de sens ", comme le modèle du sens par excellence. C'est à travers des objets factices que l'on met en forme tout ce qui nous anime. C'est à partir de l'objet que l'on rencontre l'objectivé, c'est-à-dire des comportements et des valeurs. Le souci d'Aristote était donc celui de la cherche du sens de la vie. Aristote a cherché à préserver en effet la nature contre les risques de destruction. Il a aussi cherché, (tout en se jetant à travers champs), à comprendre la différence entre ce qu'il appelle la vérité des générations " absolues ", et celle " des phénoménismes " [437] . La problématique : maîtres et protecteurs de la nature qui fût celle d'Aristote, sera discutée et disputée plus tard par Nietzsche et par ses disciples. Ainsi, lorsque Aristote a avancé la conception matérialise de sa méthode philosophique, Thomas d'Aquin croyait en fait qu'il a réduit sa conception de la génération et de la corruption à un substrat univoque. Raison pour laquelle Thomas d'Aquin tout en dirigeant sa critique à l'encontre d'Aristote a souligné : " ***La nature du temps serait détruite, dont l'essence est le nombre du mouvement selon l'antérieur et le postérieur, si en effet***

[435] *Edgar (M.), La vie de la vie Édit. Seuil d'édition 1980*

[436] *Sinaceur (M.A.), Penser avec Aristote. op cit., p : 155 et suiv.*

[437] *Ibid.*

toute partie de celui-ci était simultanée, il ne serait plus selon l'antérieur et le postérieur " [438] . Mais on vient de souligner que le temps est d'une part le mouvement d'un certain nombre et non pas de tous les nombres, et d'autre part, il est nombré. Autrement dit, il existe une solidarité entre l'intuition morphologique et la reconnaissance de l'irréversibilité du temps. Chose qu'Aristote a bien démontré en insistant sur le mouvement et le changement comme étant les promoteurs du temps.

La différence qui oppose Thomas d'Aquin à Aristote, est que pour le second les notions " d'antérieur et de postérieur " ne sont pas déterminées dans le temps. Elles sont au contraire enveloppées par un autre temps qui est soumis au changement et au développement. Par conséquent l'antérieur et le postérieur sont insaisissables. En plus, chez Aristote, l'antériorité et la postériorité sont des actions qui se déploient à travers le mouvement et à travers le temps. Si Thomas d'Aquin affirme la destruction du temps selon le mouvement de l'antériorité et de la postériorité, il n'en va pas de même pour Aristote, qui rapporte ces deux notions au lieu, qui les distinguent. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Sans doute l'antériorité et la postériorité se rapportent primitivement au lieu ; et dans le lieu, elles se distinguent par la situation. Mais comme dans la grandeur, il y a également antériorité et postériorité, il faut qu'il y ait aussi l'une et l'autre dans le mouvement, d'une manière analogue à ce qu'elles sont dans la grandeur. Or dans le temps aussi, il y a antérieur et postérieur par ce que le temps et le mouvement se suivent toujours et sont corrélatifs entre eux. Ainsi, l'antériorité et la postériorité du temps sont dans le mouvement ce qui est bien aussi être du mouvement en quelque sorte ; mais leur manière d'être est différente, et ce n'est pas du mouvement à proprement parler. C'est qu'en effet, nous ne connaissons réellement la durée qu'en déterminant le mouvement et en y distinguant l'antérieur et le postérieur ; et nous n'affirmons qu'il y a eu du temps d'écoulé, que quand nous avons la perception de l'antériorité et de la postériorité dans le mouvement.....*** " [439] .

A travers ce passage, on peut donc constater une différence qui oppose (sur le sens du temps) Aristote plus à Thomas d'Aquin et moins à Averroès. Si avec Aristote l'idée avancée est celle de la continuité du temps, une idée dont Aristote pense l'inéluctabilité, l'irréversibilité, alors pour Thomas d'Aquin le temps est comme une sorte d'arrêt, d'acheminement vers la mort. Quant au sens que Averroès a cherché à établir, on peut dire que le lien entre temps et espace, un lien sur lequel il a insisté à plusieurs reprises, a fait de lui un fidèle commentateur réussi d'Aristote et ce malgré les paraphrases et les altérations qui ont suivies sa dépersonnalisation du philosopher. De même que l'être continue d'exister depuis " dix mille ans ", (date à laquelle Aristote – de son vivant – faisait allusion), de même le temps accompagne toutes formes de mouvement et de changement. Sur ce point précis, on peut dire qu'Averroès est resté fidèle à celui qu'il qualifia de " premier maître ". Ce qui n'est pas le cas pour Thomas d'Aquin.

Ce que nous devons retenir à partir de ce qui vient de précéder, est que la génération

[438] *Ibid.*

[439] *Aristote, Leçons de physiqu e, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

et la corruption correspondent au mouvement substantiel. C'est au sein de ce même mouvement que ces deux actions sont parfois amenées à rencontrer le mouvement local, et ce lorsque au niveau morphologique une augmentation ou une diminution des corps accompagne le jeu des générations et des corruptions. La vie et la mort ne doivent pas être synonymes de la génération et de la corruption, car ces notions (génération et corruption) ont un même principe en commun qu'est la vitalité.

En effet, lorsqu'on a souligné avec François Dagognet – dans la perspective aristotélicienne – que toute chose palpite de la vie, cela signifie au fond que l'augmentation et la diminution s'opèrent dans les corps qui sont quantitatifs, non seulement parce qu'ils témoignent de la facticité, mais aussi parce qu'ils sont en relation systématique avec les lieux dans lesquels ils se meuvent. Cette relation de la connexion nécessaire entre le Lieu et le Corps, est aussi présente chez Averroès d'une manière implicite. Comme on vient de le constater, cet infatigable commentateur d'Aristote, a incité ses auditoires à l'extension du pouvoir cognitif et du pouvoir physique, et ce à une époque où la transposition didactique du philosopher était l'oeuvre d'une action où l'on tentait de discourir pour émouvoir, pour rendre bienveillant ou encore pour pousser l'interlocuteur à adhérer – malgré lui – à des conceptions dignes d'intérêts. C'est dans cette même optique que le titre : Discours décisif du travail d'Averroès était décisif, car il portait le même souci des Topiques, à savoir la recherche d'un "remède" pour ce qu'il faudrait appeler à l'époque : la pathologie cognitive, qu'on pourrait traduire par le rejet (de la part de l'esprit de la culture de l'époque), de l'acte de penser et du philosopher.

En ce qui concerne le sens de la vie dans la conception bio-philosophique, on peut donc dire qu'Averroès comme Aristote ont eu une même conception du vivant. Celle-ci, affirme d'une part l'omniprésence de la vie, et d'autre part, elle confirme l'étendue de son pouvoir physique. Cela a eu un impact sur la conception moderne du vivant. Celle-ci saura plus tard que, même si les espèces sont amenées à disparaître, les genres sont voués malgré tout à subsister. Cette conception de l'ouverture sur la vie du vivant éclate à partir d'un verset auquel Averroès faisait référence tout en incitant ses interlocuteurs à extraire de la nature sensible des modèles de vie. Le verset qui se présente sous forme d'un appel, ou d'un cri dit : " ***Réfléchissez donc, Ô vous qui êtes doués de clairvoyance*** "[440] .

Cet appel à la réflexion, à l'ouverture sur le déjà-là, est en soi une technique qu'Aristote s'est tracé pour comprendre le vivant. Pour mieux démontrer cela, nous proposons de détailler cette première étape de la méthodologie scientifique qui correspond à ce qu'on pourrait qualifier d'observation fortuite. Celle-ci puise son sens chez Aristote comme chez Averroès dans leur conception de la connaissance du vivant.

Pour Aristote, même l'aimant possède une vie du fait qu'il soit animé d'une force d'attraction intrinsèque, de même les êtres vivants, sont eux aussi animés d'une vie qui se déploie à travers le temps et à travers l'espace. Il y a chez Aristote – à travers ces deux points de vue – une conception du vivant qui trouve son fondement dans l'intégration de deux pôles de la biologie qui aujourd'hui (comme François Jacob le laisse entendre) finissent tôt ou tard de s'opposer radicalement. D'une part il y a en effet le pôle de la

[440] *Verset coranique repris par Averroès, in Discours décisif , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

biologie dite tomiste ou réductionniste, et d'autre part le pôle de la biologie dite intégriste évolutionniste [441] . Pour la première, l'organisme doit être considéré comme un tout qu'il faut chercher à expliquer par la somme des seules propriétés de ses propres parties. Par contre pour la seconde, l'organisme est d'abord en relation avec un système, qu'il faut expliquer en se traçant la technique de l'observation systémique et non pas fortuite. Cette biologie s'intéresse aux collectivités, aux mouvements des groupes et des individus dans la société et dans les milieux. Elle est d'une manière générale d'aspiration psychosociologique. Cette dichotomie n'était pas connue chez Aristote. Cela laisse penser que celui (qu'on qualifia avec Al Farabi de premier maître) avait une conception du vivant qui a intégré en elle-même deux conceptions distinctes à savoir la conception vitaliste et la conception mécaniste.

Pour Aristote, en effet, l'important est de se jeter à travers champs pour extraire de la nature des modèles de vie. Car celle-ci jaillit de partout. S'agissant de la conception aristotélicienne de la connaissance du vivant, on peut dire qu'Aristote s'est tracé la même technique : la nécessité d'une exhortation générale à la réflexion sur le sort de tout ce qui se meut dans l'univers, une méthode à laquelle Averroès incitera ses auditoires, à travers son Discours décisif qui se présente sous forme de la dispute des notions dans l'échange et l'argumentation rationnelle. C'est pour cette même raison qu'Aristote a cherché aussi à tout expliquer à ne rien laisser sous silence. A titre d'exemple seulement on peut rapporter ce qu'en pense le philologue Pierre Louis dans un article intitulé : “ la chaîne des êtres ” [442] , là où cet auteur monte justement qu'Aristote s'est livré à une sorte d'expériences qu'on pourrait qualifier tardivement avec Claude Bernard d'expériences pour voir. En effet, Aristote a pratiqué un certain nombre de dissections et de vivisections. Lorsque par exemple on lit l'Histoire des animaux **,** là où Aristote décrit l'oeil de la taupe, ou lorsqu'on lit l'Ethique à Nicomaque là où il évoque l'hirondelle, ou dans Métaphysique, là où il parle des yeux de la chauve-souris, il est évident de penser qu'Aristote observé les animaux de diverses manières quitte à ouvrir par exemple l'oeil d'une taupe pour voir justement la manière dont les yeux de cet animal ont été disposé. Aristote faisait ces expériences dans le seul souci qu'est celui de connaître la disposition des organes du vivant pour enfin contribuer à leur classification selon les espèces. Car comme nous l'avons déjà fait remarquer à plusieurs reprises, Aristote illustre plus qu'il ne prouve, classe plus qu'il ne prescrit des notions.

Mais ce qu'il faut avoir présent à l'esprit est que lorsque Aristote s'est donné à ces sortes d'expériences, il a été arrivé à une conclusion qu'est celle de la perfection humaine, une conclusion qui sera cultivée par Al Farabi et par Averroès. Cette conclusion met en effet l'accent sur la distinction de l'homme et de l'animal. Cette distinction repose sur la prééminence de l'homme, une prééminence qui s'explique par exemple par la station droite, par la possession de la main etc. Ces attitudes particulières à l'homme, Aristote y voyait une preuve supplémentaire de la place qu'occupait l'homme dans la chaîne des êtres vivants. Chose qu'Al Farabi et Averroès pour la pensée arabo-islamique ont retenu lorsqu'ils ont vivement insisté sur la perfection humaine. Il est vrai que lorsque Aristote

[441] *Pour la distinction du sens de ces deux biologies, voir, Jacob (F) La logique du vivant. Edit Gallimard 1970 p : 14 & 15.*

[442] *Voir à ce propos son article in : Penser avec Aristote , op cit. p : 529 et suiv.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

faisait ses peudo-expériences, il n'a jamais été plus loin pour étendre ses conclusions et ses résultats à l'homme et à l'ensemble des êtres vivants. Il aura fallu attendre les progrès scientifiques qui ont commencé avec Claude Bernard qui a pensé qu'il était possible d'étendre à l'homme des constatations faites sur les animaux.

Mais du point de vue de la transposition didactique de la vertu, on peut dire qu'Averroès a compris le procédé aristotélicien car à le lire dès le début de son Discours décisif, on s'aperçoit, qu'il a compris le sens de l'enseignement aristotélicien qui repose sur la nécessité d'observer d'une manière organisée l'échelle des êtres pour s'en inspirer.

Il est vrai que le processus de l'inspiration tel que Averroès l'a compris et l'a transposé dans sa propre culture, incarne une transposition didactique de l'acte virtuel. Pour cet auteur commentateur d'Aristote, il est possible en effet d'enseigner la vertu. Au sujet de cet enseignement on peut retenir son appel à l'extension du pouvoir cognitif qui surgit à travers le procédé rhétorique qui se manifeste à travers l'emploi aussi bien de la prosopopée que de l'apostrophe. A la première est liée son attitude de rendre bienveillant tout ses auditoires à travers son invocation du verset coranique qui appelle tout individus à la réflexion : " ***Réfléchissez donc ô vous qui êtes doués de clairvoyance*** " [443] ; quant à la seconde, est lié son rappel d'un autre verset qui incite à tirer de l'animal – tout en le faisant parler –, un modèle de vie virtuelle : " ***N'ont-ils point examiné les chameaux, comment ils ont été crées ? Et le ciel comment il a été élevé ?*** " [444] . Cette technique de l'ouverture sur les choses-ci, tout en les faisant parler va trouver son fondement dans l'herméneutique heideggerienne là où l'on pensera (dans une perspective de la paraphrase de Hegel) avec celui-ci, que les choses sont animées d'un frisson de sens, qui renferme en lui du sens par excellence. C'est là aussi que réside le sens de la technique qui privilégie la vie des objets, une technique à travers laquelle par exemple, BerKeley va procéder à une transposition didactique de la vertu, une transposition qui éclate d'un bref passage où celui-ci pense que l'un des principes de la connaissance humaine est de penser qu'il existe des vérités immuables qui résident non seulement dans l'ordre de la représentation, mais qui se présentent à nous comme des faits factices. C'est ainsi que BerKeley souligne : " ***Des vérités qui nous sont si proches, et qui sont si évidentes à l'intelligence, qu'un homme n'a qu'à ouvrir les yeux pour les voir. Telle en est, me semble t -il, celle-ci qui est importante, à savoir : tout le choeur du ciel et tout ce qui meuble la terre, en un mot, tous ces corps qui constituent l'important cadre du monde n'ont aucune subsistance hors d'une intelligence (...) Mais dites-vous, quoique les idées elles-mêmes n'existent pas hors de l'intelligence, il peut cependant y avoir des choses qui leur soient semblables et dont elles seraient les copies ou les images ; lesquelles choses existent hors de l'intelligence, dans une substance non pensante....*** " [445] .

[443] *Averroès, Discours décisif , op cit.*

[444] *Ibid.*

[445] *BerKeley (G.) Principes de la connaissance humaine, trad. de Marilène Philipps (modifiée). Reprise du premier paragraphe du texte qui nous a été destiné au concours national de l'agrégation en philosophie année 1996 – 1997.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Il y a dans tout ce passage de BerKeley, qui est consacré aux principes de la connaissance humaine, une articulation de deux figures rhétoriques distinctes à savoir l'emploi de la prosopopée et de l'apostrophe, figures que nous venons de voir avec Aristote et avec Averroès. Si l'apostrophe fait parler l'absent : " mais dites-vous "; " Réfléchissez donc ô vous... ", alors la prosopopée fait parler ce qui ne parle pas, c'est-à-dire les choses : ***" N'ont-ils point examiné les chameaux.. " " Tout le choeur du ciel et tout ce qui meuble la terre , en un mot, tous ces corps qui constituent l'important cadre du monde.....*** ". Comme on peut donc le constater, dans le processus de la transposition didactique du philosopher on passe de l'articulation de la vie physique et de la vie biologique, à l'articulation de la vie éthique et morale. Cela veut dire au fond, que le concept de la transposition didactique est d'abord un concept polysémique, et ensuite, un concept qui est susceptible d'être étendu à tous les domaines du savoir. Si la ressemblance est un sentiment qui incarne une identité dans la différence alors, jusqu'à présent on n'a pas encore contribué d'une manière claire et concise à faire apparaître l'identité et la différence entre les Topiques d'Aristote et le Discours décisif d'Averroès. Cette contribution va en même temps nous permettre d'apprécier la légitimité ou l'illégitimité de cette transposition didactique du philosopher. Mais on peut aller plus loin pour se poser la question de notre propre légitimité. En effet, la question qui s'impose est celle du droit : qu'est-ce qui nous permet d'établir le lien entre les Topiques d'Aristote et le Discours décisif ? Autrement dit, la véritable transposition didactique du philosopher n'est-elle pas celle qui constitue la recherche des liens entre les Topiques d'Aristote et les autres écrits d'Averroès notamment, ceux qui traitent de la dialectique, textes qui se présentent sous forme d'un résumé de la méthode dialectique avancée par Aristote dans les Topiques. Cette remarque est capitale, car une telle comparaison pourrait montrer les distances et les limites entre ce qu'on pourrait appeler, l'altération négative, qui témoigne d'une transposition didactique illégitime et non réussie ; et l'altération positive qui témoigne de la légitimité de la transposition didactique qui reflète la transmission réussies des recherches admises comme vraies. Le projet de cette comparaison nécessite évidemment une autre recherche qui pourrait être centrée sur les problèmes de la traduction tout en étudiant et en comparant les textes dans leur authenticité. Cela n'est pas notre cas dans ce travail. Par contre nous restons fidèle à notre problématique de l'ouverture et de l'achèvement qui est celle de la méthodologie de la transposition didactique qui puise son sens (comme nous venons de le voir) dans le rapport entre le Discours décisif et les Topiques. Notre recherche porte sur des questions de méthode dont la transposition didactique en est une en soi.

En tout cas le rapport entre les Topiques d'Aristote et TalKhis Kitab Al jadal (l'Abrégé du livre de la dialectique) [446] , est d'une part un rapport qui a été étudié d'une manière concise par E. Butterworth, sans pour autant que celui-ci ait démontré les enjeux de la méthodologie de la transposition didactique du philosopher, et d'autre part, si l'on se réfère à l'histoire des travaux d'Averroès (tel que Alain de Libera l'a tracée à la fin de son ouvrage : Averroès Discours décisif), on constate que ce discours, qui pourrait être qualifié comme un discours sur la méthode de la transposition didactique de la méthodologie du philosopher, est venu si tardivement par rapport à la totalité des autres

[446] *Voir l'explication et la raison de ce rapport in Penser avec Aistote , op cit, surtout l'article de E. Butterworth.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

écrits. Il est en fait un dernier projet dans la chronologie de la quasi-totalité des travaux d'Averroès. Cette remarque pour nous est capitale, car elle montre deux choses. Premièrement, elle laisse penser qu'Averroès avait au départ certainement l'intention de ne pas renfermer la philosophie dans un encrage méthodologie qui pourrait asphyxier l'acte du philosopher. Nietzsche fera plus tard de cette démarche la devise de ce qu'il a nommé le Gai savoir **:** un savoir qui s'ouvre à la nature et qui se jette à travers champs : " Apprenons da la plante et de l'animal ce que c'est que s'épanouir ", disait-il. Et deuxièmement, cette technique nous montre à quelle limite le souci de traduire, de commenter de transmettre et de paraphraser les écrits des penseurs grecs était une tâche pour Averroès qui ne s'est pas tracé au départ de méthode explicite et conséquente pour accéder à ces travaux. Il s'est jeté en effet à travers les champs de la culture grecque pour en apprécier la teneur philosophique et conceptuelle et c'est après qu'il s'est posé le problème de la méthode qui puise son sens dans le Discours décisif. C'est la raison pour laquelle nous avons pensé de commencer par la fin de sa propre visée philosophique et méthodologique. Dans cette perspective, on pourrait donc soutenir l'idée de l'illégitimité de la transposition didactique du philosopher, car l'absence chez Averroès d'une méthode préalable, posée comme postulat à l'accès au savoir, est en soi un contresens. Il est vrai qu'ils sont rares ceux qui se posent la question de la méthode avant même de poser au préalable la légitimité de leurs propos et de leurs écrits. Aristote s'est posé la question de la méthode tout en philosophant. Celle-ci était celle de l'ouverture au monde des choses. Cela n'était pas le cas pour Averroès. Car sa propre méthode est venue tardivement, même si celle-ci était d'inspiration philosophique. Elle fut ouverte sur le texte révélé, et non pas sur la chosiété des choses aussi bien celles des masses populaires que celles des objets factices. En plus, dans le domaine de l'esthétique, Averroès était silencieux excepté sur l'art de persuader par la parole et par le langage. C'est pour cette même raison que nous pouvons maintenant soutenir l'idée de l'altération négative. Cette idée signifie en fait que le sens de la méthodologie de la transposition didactique du philosopher tel que Averroès l'a mis en forme n'a pas respecté le processus de l'inspiration authentique, qui signifie au fond que la méthodologie de la transposition didactique doit s'inspirer peu ou prou de la méthodologie de la discipline correspondante. En comparant les écrits des deux hommes (Aristote et Averroès) on s'aperçoit en effet que l'écart sémantique est grand en ce qui concerne aussi bien le fond que la forme.

Sur le fond, on doit rappeler que pour Aristote l'humanisation de la connaissance et du savoir est un invariant fonctionnel dans son système philosophique. En tant que concept problématique, cette humanisation est posée en terme de tâche et comme le dit Aristote en vertu de ce qui a été posé par tous les hommes, ou par presque tous ou encore par ceux qui sont les plus éclairés. Le fait de chercher et d'affirmer que quelque chose a été posée, est en soi un témoignage pour le soutien de la technique de l'ouverture à toutes les choses, y compris celles qui sont d'une part susceptibles d'être animées par le sens, et d'autre part tout en étant elles-mêmes un frisson de sens, il serait dès lors (et à en croire Aristote) d'une importance capitale de se laisser aller avec ce dont elles témoignent. Cela ne ressort pas clairement chez Averroès.

L'idée de l'altération négative est aussi une idée qui surgit des écrits : TalKhis Kitab Al jadal (l'Abrégé du livre de la dialectique d'Averroès, écrits que nous venons de mentionner et que nous n'étudierons pas dans cette recherche, car ils ne correspondent

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

pas à notre problématique de la méthodologie de l'ouverture et de l'achèvement de la méthode de la transposition didactique. Mais et si l'on en croît le travail de Charles Emile Butterworth [447] on peut confirmer cette altération négative qui est l'oeuvre des écrits du travail d'Averroès dans ce livre. Cette altération ressort à plusieurs endroits. Elle traduit l'opposition à l'égard d'Aristote au niveau de la forme. Dès le départ, la divergence repose sur l'appréciation de la méthode qui est apte et digne pour la transposition et pour la transmission des contenus des savoirs. Pour Aristote, c'est bien la dialectique qui pourrait réaliser cette tâche, car ce raisonnement part d'opinions généralement admises, d'opinions dignes d'être appréciées. Prises en termes d'informations ces opinions ne peuvent en aucun cas constituer un obstacle contre l'extension du pouvoir cognitif. Elles sont au contraire des informations qui débouchent sur le processus de la formation. Car après tout, le sens de l'art, est là où l'on ne se rend pas compte. Cela n'est pas le cas pour Averroès qui pense que seul le chemin de la démonstration peut en fait contribuer à l'acquisition des vraies connaissances. Cette méthode de la démonstration est en effet, à la différence de la première qu'est la dialectique qui raisonne à partir de prémisses vraies et premières. Mais cela ne veut pas dire que les deux hommes ignorent complètement les intérêts que procurent l'une et l'autre, mais au contraire ils sont conscient du rôle de chaque méthode. C'est ainsi qu'ils cherchent simplement à adapter chacune d'elle à l'objet d'étude d'une situation donnée. Par conséquent, la distinction n'est pas de nature mais de degré.

Ainsi et si pour Aristote la dialectique qui (en tant que méthode appartenant aux sciences théorétiques et aux sciences des arts), permet une ouverture sur le langage des individus, sur ce qu'ils font et sur ce qu'ils vivent, alors elle est d'abord premièrement admise, du fait qu'elle est en relation de connexion nécessaire avec ce qui est généralement admis. Par contre chez Averroès, le raisonnement démonstratif est d'abord un raisonnement qui s'impose avant tout ce qui est admis. Il est un invariant fonctionnel, opposé au registre du "ou bien.... ou bien...", puisqu'il réside dans le registre du "et...., et...", c'est-à-dire, qu'il se trace la technique de l'association de notions vraies, qui ne supportent pas d'interprétations et qui sont en relation avec le clair-précis et non pas avec le ressemblant.

Si le raisonnement démonstratif est posé chez Averroès en premier lieu, alors il est second chez Aristote, voire secondaire et complémentaire de la méthode dialectique, car il vient après la saisie des principes premiers. Voilà la raison pour laquelle la différence entre les expressions : philosophie première et philosophie vraie, pose la question de l'altération négative. On peut en effet laisser penser qu'Averroès ne partage pas l'opinion de Socrate tel que Platon l'a avancée dans le Gorgias. [448] Si pour Socrate " l'École à ciel ouvert " est un lieu où la dialectique puise son sens dans le laisser aller avec le langage ordinaire en vue d'un examen de ce qui est généralement admis, alors il n'en va pas de même pour la technique qu'Averroès qui s'est ouvertement opposé à l'éclaircissement modéré des masses, sous prétexte que les sciences et les arts à son époque avaient un

[447] *Voir le travail de Charles Emile Butterworth, in Penser avec Aristote, op cit., pp : 701 à 724, ainsi que son travail collectif in Averroès TalKhis Kitab Al jadal, en collaboration avec Ahmed Abdel Majid Haridi, Le Caire GEBO 1979.*

[448] *Platon Gorgias , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

développement et une extension et qu'il n'était pas question de la recherche de l'information et de la formation du grand public. Ce terrible constat s'oppose d'une manière radicale au processus de la formation permanente, il s'oppose d'une manière ouverte à la connaissance adéquate, définie en terme d'oeuvre ouverte. Pour nous, il est donc claire que ce constat n'est pas convainquant, car après tout dans le domaine des sciences humaines et en particulier en transposition didactique, plus on sait plus on désire savoir. Cette idée de l'achèvement de la connaissance – qui fut la visée recherchée et avancée par d'Averroès – est en elle-même une transposition didactique inversée. Elle s'astreint à mettre en forme l'idée théologique de l'achèvement du premier moteur à savoir (Dieu), immobile et mobile : donateur librement et nécessairement du sens dans la pratique de la connaissance et du savoir. En admettant cela, lors de sa recherche de la vérité, Averroès s'opposait à l'action du philosopher qui doute à la fois du tout et du rien. Mais le problème est que la religion islamique incite à plusieurs reprises à l'extension du pouvoir du connaître par la voie de la philosophie et ce à travers les différents versets que nous venons de citer jusqu'alors. On peut donc dire qu'il y avait chez ce grand juriste à la fois une incompatibilité et une contradiction dans sa propre conception du statut du savoir et de la connaissance philosophique. C'est ce que certains commentateur de la pensée de cet infatigable commentateur d'Aristote, pensent en terme d'ambiguïté d'Averroès. En tout cas, nous pensons que cela est pour un juriste tout à fait normal, car l'esprit des Lois est par essence conflictuel. Cet esprit n'est jamais neutre et innocent, il est toujours animé et traversé par des contradictions, des paradoxes difficiles à surmonter. On peut même emprunter des exemples dans l'histoire de l'humanité la plus proche, à savoir l'organisation politique moderne du pouvoir de la Démocratie, là où l'on promet, et on séduit des masses à travers l'emploi d'une part des figures rhétoriques comme l'ironie qui marque le recul, et d'autre part des procédés argumentatifs qui reflètent des promesses séduisantes.

Malgré ces traits spécifiques de l'altération négative, on peut trouver chez Averroès quelques autres traits qui témoignent d'une autre altération qui est cette fois-ci positive. Parmi ceux-ci, on peut citer l'éternité du temps et de l'espace qui sont pour Aristote des idées englobantes de toutes la vie, idées qui restent chez Averroès représentatives aussi bien du temps que de l'espace.

Sur ce point précis, on peut soutenir le sens positif de l'altération, un sens qui nous engage à admettre la réussite de la transposition didactique du philosopher. C'est d'ailleurs dans le paragraphe 32 du Discours décisif que cette idée de l'ouverture implicite sur les propos de Platon et d'Aistote – quant à la question de l'éternité du temps – que cela ressort.

L'altération positive peut aussi se traduire par la liberté qu'Averroès a pris avec les textes d'Aristote. En effet, à plusieurs reprises, il réarrange différents passages des textes d'Aristote sans avertir le lecteur et il procède par l'économie expressive en réduisant les longs passages d'Aristote aux choix d'exemples qui n'ont rien avoir – du moins sur la forme – avec ceux d'Aristote, mais qui lui sont si proches sur le fond. Averroès, comme Aristote, a choisi des exemples naturels pour transposer certaines valeurs. Pour Aristote, par exemple, le choix du cheval est mentionné dans le livre IV de la Physique [449] là où

[449] *Aristote, Leçons de Physique, op cit.*

Aristote marque un lien entre le temps, le mouvement et le changement pour renforcer l'idée de l'extension du pouvoir physique du temps, mais aussi dans le livre I,5 des Topiques là où il cherche (d'une manière logique) à définir les caractéristiques communes aussi bien à ces mêmes animaux (le cheval et le chien) qu'à l'homme. Ce choix n'est pas un simple hasard, car le cheval est représentatif de l'extension du pouvoir physique du temps. Chose que les arabes ont certainement si bien compris quand ils se sont livrés en Andalousie à l'élevage massif des chevaux. Le cheval Andalou nous dit-on est symbole de la fierté [450] . On peut dire la même chose pour le choix du chien. Cet animal qui est mentionné par Aristote dans le même livre des Topiques, peut symboliser l'amabilité, la cordialité ou la confiance perpétuelle. D'ailleurs ce n'est pas un simple hasard si des poètes arabes ont rapporté dans leurs poésies des prénoms pour chiens. En effet, des prénoms de chiens comme par exemple (Noubah) [451] sont aujourd'hui disparus dans les sociétés arabes. Même la tradition poétique arabe, a cherchée à certains égards à "vénérer le chien". A titre d'exemple on peut citer ce poète arabe, qui a cherché à faire des louages et à glorifier un Calife (homme de pouvoir), en le comparant au chien qui sauvegarde l'amitié. Aussitôt, les gardes du corps, ne comprenant pas l'attitude poétique de l'homme rurale (ignorant du moins en pratique les habitudes des citadins), se précipitèrent sur lui pour l'emprisonner sous prétexte d'avoir comparé le Calife au chien, d'avoir transgresser les normes des honneurs qu'on devait à l'époque aux hommes du pouvoir. Alors le Calife ordonna aux gardes de mettre celui-ci en "résidence surveillée" : dans une sorte de palais fleurissant. Aussitôt le poète changea son expression poétique tout en comparant cette fois-ci le Calife aux yeux d'Addax, une antilope sauvage, qui surmonte les obstacles, qui maîtrise la configuration des terrains, mais qui va au-delà de cette maîtrise de la nature sensible pour faire profiter le peuple des pouvoirs de la technique, un pouvoir qui a pu ramener même l'eau à l'intérieur des habitations. Par conséquent l'étonnement du même poète qui affirma de ne pas savoir la source originaire des eaux qui coulèrent devant lui, à l'intérieur du palais.

Ces deux exemples poétique peuvent nous paraître si banales. Pourtant ils témoignent du fait : que le poète est fils de son milieu, de son écologie.

Dans la perspective de la transposition didactique, on peut dire (en employant la formule moderne), qu'il existe une écologie des savoirs. Le vers poétique dont il est question et qui incarne la première situation écologique rurale et paysagère s'annonce comme suivant :

Anta KalKalbi fi hifadiKa liloudi ^^ Oi Katayssi fi Kiraiîhi lilKoutoubi. [452]

[450] *La fierté est une valeur morale connue et recherchée chez certains poètes et traditionnistes arabes. A titre de rappel seulement filons cet parabole rendue célèbre par certains poètes qui disait : " Al afou inda almaKdourati min chahamati al arabes). C'est-à-dire : " La grâce à l'échéance est la virilité des arabes ".*

[451] *(Voir les vers poétiques où des prénoms pour chiens furent avancés).*

[452] ***Ce vers poétique est celui d'Ali ben Aljahm. C'est un poète qui a vécu à l'époque du règne des Abbâssides. Il a dit ce poème pour glorifier et faire des louages au Calife AlmoutaoiKil. Il a vécu entre le VIII et le IX siècle de l'ère chrétienne. Voir la version arabe de son recueil poétique, revue et corrigée par Khalil Mourdim BiK, deuxième édition du comité du patrimoine arabe Beyrouth p: 117.***

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Que nous proposons de traduire par:

Tu est le chien dans ta sauvegarde de l'amitié ^^ Et le bouc quand il heurte les maux.

Le poète fait ici parler les choses pour renforcer sa transposition didactique de la vertu. En effet, la bonne conduite d'un Calife, d'un homme de pouvoir, d'un guerrier, est celle qui s'astreint à faire varier les distances. Tout homme de pouvoir doit être impitoyable et cruelle tout en étant noble et sincère, à l'égard de lui-même et à l'égard d'autrui.

La dimension extra-morale du maître (comme le disait Nietzsche) est en quelque sorte " ***L'égoïsme des étoiles*** ". [453] L'âme noble donne comme elle prend en vertu d'un instinct passionné et susceptible de justice distributive qu'elle porte en elle. Tel était la description nietzschéenne de la générosité du maître. Telle est aussi la description qu'on pourrait extraire de la comparaison – devenue raison poétique –, avancée par ce poète d'une manière métaphorique. Par contre la vison qui, incarne la situation écologique du savoir du même poète devenu citadin, ressort du vers qui s'annonce comme suit :

Ouyounou almahâa bayna arrasafati oi aljisri ^^ jalabna alhaoi mi haytou adri oi laâdri. [454]

Que nous proposons de traduire, par :

Yeux d'Addax entre poutre et alignement ^^ attirant les passions d'endroits connus et inconnus.

De quoi s'agit-il au juste à travers ces deux vers poétiques d'un même poète ?

En réalité il y a là une validation, une reconnaissance de l'ambivalence entre l'amour et l'agressivité, entre le rêve et l'ivresse, entre le bien et le mal, entre la création en tant qu'ordre et la destruction en tant qu'action du désordre. L'histoire nous enseigne que ces actions furent l'oeuvre de la pensée grecque. Si l'on marque une pause sur l'action de l'Addax qui de (percussions en percussions) surmonte les obstacles pour jouir de la nature sensible, alors on peut dire aussi que l'homme de l'action droite, doit surmonter les obstacles qui luttent contre tous les progrès que la raison humaine tente de mettre en forme. Le rêve et l'ivresce sont (comme le disait déjà Nietzsche), deux actions qui ont donné au grec son don insigne.

Ce qui est commun aux deux vers poétiques, malgré le changement de leur milieu écologique, est en tout cas l'action de persécuter et de percuter : actions sous-jacentes aussi bien du milieu rural que citadin. L'explication de cela ressort de la comparaison de l'homme du pouvoir à un chien qui garde l'amitié tout en préservant les rapports conditionnés par l'habitude et l'amour de la vie commune. Le maître-chien partage parfois (sinon dans la plupart des cas), la chambre et le pain avec son chien. Cela veut dire qu'il existe une confiance inébranlable entre l'animal et son maître. Voilà la raison pour laquelle le poète cherche à gagner la confiance du Calife. D'ailleurs il a réussi cela lorsque le Calife lui a favorisé la vie dans un Palais duquel il a totalement changé le ton de sa poésie. Mais à côté de la confiance que le Calife acquiert dans son rapport auprès du peuple, il existe un autre comportement que celui-ci acquiert dans la rencontre des obstacles, des handicaps et des situations problème. Le poète compare l'homme du

[453] *Reboul (O.), Nietzsche critique de Kant , Paris P .U .F 1974.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

pouvoir à un bouc qui surmonte les obstacles en vue de jouir du paysage. L'homme du pouvoir doit cependant mener une action droite à travers laquelle il doit surmonter les situations problèmes et assurer le bonheur de son peuple en vue de gagner sa confiance et sa fidélité. Il doit être en tant qu'homme d'État capable de calculer le bonheur de son peuple. Sur la base de cette connaissance menée par son action droite, l'homme d'État peut cependant être considéré comme un grand homme et à ce titre il devient une propriété nationale digne d'être préservée. Bien que le poète ait changé de milieu, il n'empêche que ses aspirations (en tant qu'homme à la quête du pouvoir) sont restées remarquables à travers le second vers poétique.

En effet, le poète a cherché à transposer certaines valeurs comme par exemple le génie-créateur et l'impitoyable violence qu'il témoigne au Calife. C'est ainsi qu'il compare d'abord le Calife à l'Addax après avoir comparer son comportement et ses actions à un

[454] ***Le poète emploie ici des métaphores incarnant la grandeur et l'extension du pouvoir physique de la pensée travaillante au service de la mise en forme des progrès de civilisation. Cela n'est pas un hasard, car l'histoire de la pensée dite "paganiste" témoigne bien de l'ouverture sur la pensée grecque qui fut aux yeux de Nietzsche la traduction a la fois du rêve et de l'ivresse de l'homme grec créateur des plus hautes formes artistiques. Ce poète a probablement été inspiré par les travaux des penseurs grecs. Car l'époque dont il a vécu en est un exemple probant. Dans la perspective de la transposition didactique du sens on voit bien que l'art poétique est un exemple privilégié pour la mise en forme des plus hautes formes de l'esprit créateur. La poutre, l'alignement peuvent en effet témoigner de plusieurs aspects de la créativité. Il y d'abord la maîtrise de l'univers physique, une maîtrise qui se traduit par le geste du "se jeter à travers champs" comme le diront Nietzsche et Claude Bernard plus tard. Si la poutre doit être posée d'une manière droite, alors cela explique fort bien que l'homme de l'époque était capable de poser des notions de mesure qui trouvent leur fondement dans la démesure : dans l'acte du vivre dangereusement tout en se jetant à travers les champs des forêts à la recherche du bon bois que le menuisier doit travailler pour en sortir des formes alignées, posées dans la droiture tout en traduisant l'acte de la liberté. Cet acte ne doit pas être compris sous forme d'une donnée fortuite, il doit au contraire être compris en terme de donation du temps de la liberté à propos duquel nous avons déjà laissé entendre qu'il ne peut se réaliser que dans le risque gratuit et le vivre dangereusement. L'artiste qui travaille le bois, qui maîtrise les formes apparentes tout en les transformant, en les repensant, et en les rematérialisant est un artiste créateur de formes nouvelles. Un artiste qui témoigne aussi de sa capacité à se donner le temps pour mettre en forme des pouvoirs cognitifs et physiques. Au sujet de cet art, Heidegger a été très sensible. Dans un article intitulé : enseigner et penser, Daniel Payot tente de comprendre le passage : "un apprenti menuisier ....qui lui enseigne chose pareille" que Heidegger avance à la page 88 de l'édition française de son ouvrage qu'appelle-t-on penser ? .Pour Daniel Payot l'enjeu de ce passage repose sur une distinction entre l'authenticité du travail et l'habileté, le savoir-faire et la maîtrise. Si l'on s'astreint à donner un premier sens apparent au passage de Heidegger, alors on peut laisser penser avec Daniel Payot que " La vérité du travail est suggérée par le modèle de l'artisanat, par une sorte d'idéalisation de l'artisanat qui pourrait être décrite comme délié de toute effectivité économique ou commerciale, de toute réalité marchande, pur de tout calcul et de toute intention lucrative ". La question qui reste posée est de savoir si le travail de la main et celui de la pensée sont complémentaires ou contradictoires. Aux yeux de ce commentateur, le travail de la main doit être compris sous une autre forme qui n'est pas simplement celle de l'action, de la mise en forme d'espaces factices. Il est aussi une relation de parole, car la main peut aussi montrer, faire un geste bref poser un langage. Ce poète arabe n'avait pas manqué la mise en forme d'une " situation idéale de parole ", qui se dissimule à travers le travail artisanal des travailleurs aux quels le Calife ordonna la mise en forme d'oeuvres d'arts incarnant l'alignement et la grandeur. Ce travail présuppose en effet une relation idéale de parole (travail de groupe), mais aussi du génie spéculatif et imaginatif. Chose qui nous montre fort bien que les grandes conceptions scientifiques et philosophiques étaient amoncelées dans des pratiques poétiques dont témoignaient déjà le souK OuKad. Cette même conception du rapport entre poésie et progrès est largement analysée dans le commentaire du passage de Heidegger, repris par Daniel Payot. Voir article enseigner et penser in Éducation et philosophie op cit. p : 159 à 169.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

chien qui sauvegarde l'amitié. L'homme du pouvoir (si l'on en croît ce poète) doit être instruit, droit, créateur d'oeuvres d'arts (poutres et alignements) qui attirent l'oeil des visiteurs d'endroits différents. Ces oeuvres doit aussi être exposées au grand public pour qu'il puisse s'en inspirer et reconnaître l'esprit du peuple et du génie dont elles témoignent. L'homme du pouvoir doit aussi être maître et protecteurs de la nature, à travers laquelle et dans laquelle il met en forme des oeuvres d'arts concrètes. Il peut ordonner le travail du bois et de la pierre pour traduire la civilisation en art. L'action droite de l'homme du pouvoir, repose sur la réalisation de l'extension du pouvoir cognitif qui puise son fondement dans une sorte de communion cognitive et de rencontre avec des oeuvres d'arts qui témoignent des actions pratiques d'un peuple a qui le pouvoir (dans son ambivalence entre l'amour et l'agressivité) a ordonné de mettre en forme des oeuvres apparentes, inédites. Voilà ce qui explique la relation ambivalente entre l'agressivité et l'amour de la conquête des Califes arabes dont le génie fut hérité de la pensée grecque. C'est ainsi que le poète s'efforce à leur reconnaître ce pouvoir tout en fabriquant (par le biais de la vie des objets), des images factices témoignant de leur vie guerrières. L'action de la persécution reconnue à un homme d'Etat, qui percute en se jetant en amant du hasard à travers champs, est non seulement une action qui fût le propre de la société grecque, mais elle est aussi au fondement de l'Etre. A travers cet exemple on veut simplement affirmer que la tyrannie dont laquelle parlait déjà Aristote pour les chefs d'État de la Grèce antique a été transmise dans le monde arabe de la période dite du paganisme, puisque le poète qui comparait le comportement du Calife à celui du chien, comparaison qui fut inadmissible par les gardes du corps, n'a pas été altérée dans la seconde période poétique, où l'image de la persécution issue du comportement tyrannique d'un Calife qui est impitoyable envers tout ce qui tend l'arc, est une image qui est restée inaltérable. Peut-on légitimer pour cela cette conduite tyrannique propre à l'écologie du savoir grec et à celle du savoir arabe de la période dite du paganisme ? Nietzsche avait laissé entendre que les premières relations entre l'homme et la nature furent celles des conflits que l'homme imposa à celle-ci tout en cherchant à l'apprivoiser. Cela laisse entendre aussi que le génie, ou le grand homme, est celui qui surmonte les duretés de la vie tout en étant créatif, novateur et réalisateur de projets inédits. Tous ces états d'exceptions sont d'origine grecque. Voilà la raison pour laquelle Nietzsche a laissé entendre que le sentiment d'ambivalence entre les forces apolloniennes du bien et dionysiaques du mal, dont témoignait le sentiment grec, est un sentiment qui avait fait de l'homme grec un grand artiste dont le don fut insigne. C'est ainsi que Jean Dupuy souligne tout en se référant à Nietzsche : " ***Apollon et Dionysos, le rêve et l'ivresse voici les dieux qui ont fait aux Grec ce don insigne : la justification de leur existence. Le premier permet beauté et mesure. Il s'exprime dans les arts plastiques ; le Grec est sculpteur et architecte, ses monuments sont accordés à la dimension de l'homme et au site naturel dans lequel il vit. Dionysos, dieu venu d'Asie, enseigne la démesure. Non le plaisir, mais l'extase, non le beau, mais le sublime*** " [455] .

Il y a eu chez certains poètes arabes qui ont paraphrasé la poésie et la philosophie

[455] *Dupuy (J) Politique de Nietzsche. Paris Armand Colin p: 11. Repris par IPANDI (J.CL) , in La philosophie politique de Nietzsche : Thèse de troisième cycle sous la direction de Bernard Bourgeois, soutenue à la faculté de philosophie de l'Université Jean Moulin Lyon III. Année Universitaire : 1983 1984 p : 9)*

grecque, une réconciliation de ce qu'on peut appeler l'antagonisme du bien et du mal. Dionysos est d'ailleurs l'expression divine de cet antagonisme nécessaire et tragique entre joie et souffrance entre bonté et cruauté, surhumain et inhumain. Voilà pourquoi Nietzsche a souligné que : " ***Le mal, l'absurde et la hideur semblent également permis en vertu d'un excédent de force génératrice et fécondantes capable de transformer n'importe quel désert en pays fertile*** ". [456]

Comme on peut donc le constater, on retrouve à travers ces définitions, l'idée de la légitimation de la transposition didactique du mal, idée chère à certains de nos maîtres : François Guéry [457] . Cette idée est celle dont le sens touche à la philosophie morale et politique.

A la lumière de ce vécu historique, on peut donc laisser penser que la pratique du sens du mal est celle qui fut depuis Héraclithe (qui s'étonna de voir les individus demander un monde paisible dépourvu de tout conflit et que la guerre est omniprésente), commune à toutes les choses de la nature, puisqu'elle s'étend à toutes les choses. Certains plantes (nous dit-on) pratiquent le suicide lorsqu'elles vivent l'échec d'un sentiment amoureux. De ce fait, on peut donc soutenir les précédents propos de l'auteur de La société industrielle et ses ennemis. Ces propos, nous ont incité à une révision du sens du mal et ce tout en affirmant que le mal fut une pratique antique : il se pratiquait depuis les grecs, depuis ce que nous venons de nommer : " la vieille " Europe antique. Mais ce qu'il faut affirmer en revanche, est que ceux parmi les poètes qui ont conseillé la transposition didactique des maux, ils l'ont fait dans un but purement politique. Dans la plupart des cas leur but était de se rapprocher du pouvoir totalitaire et tyrannique. Cela explique fort bien le sens de la pratique expérimentale de l'art du gouverner. La vraie philosophie n'est pas toujours celle qui se donne le temps de se retourner contre des pouvoirs. Elle est aussi celle qui vient en aide à un type de pouvoir, notamment à celui de la Démocratie.

A partir des considérations poétiques précédentes, l'influence de la pensée grecque, des traditions et des habitudes grecques sur le mode de vie des populations arabes, était une réalité. Cela est une preuve de la relation d'altérité radicale qui trouva son fondement dans l'ouverture aux choses, de la même manière que Socrate, Platon ou Aristote (chacun à sa guise) ont donné le temps pour la recherche de la vérité tout en interrogeant le déjà-là, aussi bien les choses factices que les pensées des Hommes de la Cité grecque.

Pour Averroès, les exemples qu'il a pris étaient en parfaite similitude avec ceux d'Aristote. On peut par exemple nous référer à quelques-uns dans son Discours décisif. L'incitation à l'extension du pouvoir physique du connaître surgit de deux exemples qu'Averroès à bien choisi. Le premier est celui qui s'inscrit dans un cadre juridique. Il est mentionné et hoisi dans le verset coranique : " ***N'ont-ils pas examiné les chameaux, comment ils ont été créés ?*** " [458] Cet exemple que donne Averroès dès le § 3 de son Discours décisif, nous devons le lier à un deuxième exemple pris dans le § 15 à travers

[456] *Citation de Nietzsche reprise par Olivier Reboul in, Nietzsche critique de Kant op cit., p : 81.*

[457] *Guéry (F.), La société industrielle et ses ennemis, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

lequel Averroès souligne :" Nous disons même : interdire l'étude des ouvrages de philosophie à ceux qui y sont aptes parce que l'on supposerait que c'est à cause de l'étude de ces ouvrages que certains hommes parmi les plus abjects se sont égarés, ne revient à rien de moins qu'à interdire à une personne assoiffée de boire de l'eau fraîche et agréable au goût, et que cette personne meure de soif, au motif que d'autres, en buvant, ont suffoqué et en sont morts. En effet, la mort que l'eau produit par suffocation est d'ordre accidentel tandis que celle causée par la soif est d'ordre essentiel et nécessaire. Les accidents qui ont pu advenir par cette science (la philosophie) peuvent tout aussi bien advenir par toutes les autres. Que des docteurs de la Loi pour qui la science de la Loi fut cause cause accidentelle qu'ils péchèrent par défaut de continence et s'immergèrent dans la vie mondaine! Et c'est même le cas de la majorité d'entre eux, alors même que leur science requiert, par essence, la vertu pratique. Par conséquent, ce qui advient par une science requérant la vertu pratique est successible d'advenir aussi par une science requérant la vertu intellectuelle " [459] .

Ces deux exemples doivent être compris dans la perspective de l'extension du pouvoir physique de la connaissance. Cette affirmation explique bien l'ambiguïté d'Averroès qui, tantôt fait l'éloge de l'acte du philosopher et tantôt réduit cet acte à une minorité éclairée qui est apte à en user, une minorité qu'il ne mentionne pas. On ne sait pas encore en effet, qu'elle est la catégorie sociale qui est apte à philosopher, et qui pourrait posséder une science profonde ! Mais ce qu'on sait jusqu'à présent est que, entre Aristote et Averroès, il existe une ressemblance des rapports lorsqu'il est question d'une part de l'ambiguïté, et d'autre part de l'usage des exemples pour transposer du sens. Ces exemples comme on le constate, sont pris dans la nature sensible. Cela prouve en fait que la facticité des objets est une vie dont use la connaissance profonde pour transposer des notions philosophiques difficiles d'accès. La reconnaissance de la nature factice des choses, nous éclaire sur la possibilité de l'extension d'un certains pouvoir cognitif. Celui-ci est traduit par la mise à nu et par le partage des connaissances et des savoir avec un grand public large. Ce sont deux actions communes aussi bien au processus de la transposition didactique qu'à celui de la vulgarisation scientifique.

Du premier exemple d'Averroès on doit comprendre le sens de la donation du temps pour la formation et pour l'éducation. Le bon élève dira-t-on est tel un chameau qui résiste aux obstacles tout en étant armé de connaissance suffisantes et adéquates pour lutter contre ce que Nietzsche appellera plus tard : le désert de l'ignorance. Evidemment dans un désert, l'apprenant doit se comporter tel que ce chameau qui résiste à la soif. De

[458] *Libéra (A.), Averroès Discours décisif, op cit. Nous pouvons ajouter et ce pour revenir sur la construction de l'analogie en tant que ressemblance des rapports entre les chameaux dans leurs liens avec la nature physique qu'est le désert, et les hommes du génie dans leurs liens avec la nature humaine, que les chameaux sont à l'étendu du désert (nature physique), ce que les hommes du génie sont à l'extension du pouvoir cognitif (nature humaine). Dans les deux cas la ressemblance des rapports est fondée sur l'extension, sur l'étendu des deux natures. Par conséquent, la nature peut nous donner des modèles de vie cognitifs et éthiques. Cependant, de même les chameaux résistent en se préservant (selon leur nature) des maux et des contraintes qu'impose le désert, de même les hommes du génie se préservent tout en s'ouvrant d'une manière permanente à l'acquisition des savoirs et des connaissances. De ce fait, le désert de l'ignorance est analogue au désert de la nature sensible.*

[459] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

même dans un milieu qui est animé par l'extension du pouvoir de l'ignorance, les hommes d'exceptions qui se sentent assoiffés doivent s'ouvrir de plus en plus à la connaissance, pour qu'ils puissent enfin disposer d'un grand potentiel qui, d'une part fera d'eux des hommes de connaissance profonde, et d'autre part, des personnalités aptes à transformer le désert en pays fertile. Cela n'est possible qu'à partir d'une résistance aux différents obstacles.

Ainsi l'exemple du chameau n'est pas pris par hasard. Il est une illustration de l'acte du bien penser. Il en va de même dans le second exemple incarnant homme assoiffé à l'acte du philosopher. En effet, pour Averroès, l'interdiction de la philosophie sous peine de tomber dans l'infidélité, est un acte non justifié. Car celui qui se donne à la philosophie d'une manière accidentelle peut effectivement tomber dans l'égarement. Mais si on lui enseigne la philosophie d'une manière rationnelle, objective et programmée, Averroès pense qu'il ne tombera guère dans l'égarement. En effet la philosophie peut conduire à l'égarement mais simplement si elle est employée d'une manière fortuite, accidentelle et irréfléchie. Cet exemple laisse entendre qu'on peut se noyer en nageant et non pas en buvant. Cela signifie d'une manière métaphorique, que pour comprendre la philosophie afin de ne pas s'y " noyer ", de ne pas s'y perdre, on doit la " digérer " c'est-à-dire "la boire" facilement, l'assimiler et la comprendre. Ce travail est celui de l'enseignement issu du sens que nous voulons à la transposition didactique, qui programme et qui pense les connaissances philosophiques tout en se donnant le temps nécessaire pour l'assimilation et l'affranchissement des obstacles.

A ce sujet de la programmation cognitive, on doit dire que Averroès et Aristote, dans leurs choix des exemples naturels, avaient le souci de classer ce qui est connaissable de ce qui ne l'est pas. Dans la perspective de la transposition didactique, on peut comprendre cela comme étant un effort pour tracer des limites entre ce qui est sociologiquement connaissable et ce qui est gnosiologiquement scolarisable. Car après tout, d'une part on ne peut pas dire ce qu'on veut comme on le veut, et d'autre part on ne peut pas tout enseigner, sachant bien en plus, que tout ce qui est honorable de connaître n'est pas toujours honorable de l'enseigner. Les exemples qui sont extraits de la nature sensible ne sont pas des modèles-types pour la transposition didactique du philosopher. D'ailleurs on peut dire la même chose pour les fables de la Fontaines qui proposent (à travers le choix des exemples) aux hommes du pouvoir, de se conduire comme des loups que le procès n'atteignent pas.

La raison qui nous engage à nous opposer à cette forme de comparaison, est celle qui consiste à dire que comparaison n'est pas toujours raison. Dans le domaine des sciences humaines, on doit soutenir l'idée de l'exception. L'homme en effet, n'apprend pas comme l'animal, car il y a en effet une dimension de liberté dans tous ses apprentissages. Il n'est pas soumis au conditionnement pavlovien : (Stimulus Réponse). Il est au contraire animé par des émotions, des sentiments issus de sa propre personnalité. Réduire l'apprentissage humain à l'apprentissage animal sous le prétexte du règne " ***du vieux mythe romantique de l'inspiration*** " [460] est en soi une action dépourvu de sens, car dans le domaine humain (comme le disait Marx) les imprévus ne peuvent que

[460] *Barthes (R.), Sade, Fourier, Loyola . Edit, Seuil. 1970.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

multiplier des imprévus. De ce fait même les fables de la Fontaine, qui avaient pour but une sorte de transposition didactique de la vertu, ou d'un comportement, peuvent être elles aussi soumises à la critique.

En effet, on peut à partir de ses propos qui vont suivre, se poser la question de la légitimité de la comparaison de l'homme à l'animal. Est ce-que par exemple dans le domaine de la politique humaine, " ***la raison du plus fort est toujours la meilleure ?*** " [461] . Ce propos dont Nietzsche a parlé déjà, n'est pas toujours valide. Car il y a bien eu dans l'histoire de l'humanité des moments où la raison des faibles a triomphé par rapport à celle des plus forts. Que peut-on penser par exemple de la violence pacifique ? Ou de la dictature des prolétariats ? etc.., si ce n'est qu'une forme de raison forte qui surgit d'esprits " innocents " qui résistent à la force de la raison la plus forte.

Pour mieux saisir l'illégitimité de ce rapport de la ressemblance entre l'homme et l'animal concernant la conduite et l'organisation du pouvoir politique, il suffit d'examiner le contenu de quelques fables de La Fontaine pour se rendre compte du processus de la vulgarisation de la transposition didactique, un processus voulu pour des raisons historiques que nous allons démontrer. Cette transposition didactique, représente un glissement dans le frisson du sens au lieu de contribuer au sens par excellence. C'est ainsi que cela s'explique lorsque La Fontaine souligne :

" La raison du plus fort est toujours la meilleure : Nous l'allons montrer tout à l'heure. Un Agneau se désaltérait Dans le courant d'une onde pure. Un loup survient à jeun, qui cherchait aventure, Et que la faim en ces lieux attirait. " Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage? dit cet animal plein de rage :µ Tu seras châtié de ta témérité. – Sire, répond l'agneau, que votre Majesté Ne se mette pas en colère ; Mais plutôt qu'elle considère Que je me vas désaltérant Dans le courant. Plus de vingt pas au dessous d'Elle; Et que par conséquent , en aucune façon, Je ne puis troubler sa boisson. – Tu la troubles, repris cette bête cruelle; Et je sais que du moi tu médis l'an passé. -Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né? Reprit l'agneau ; je tète encore ma mère. – Si ce n'est toi, c'est donc ton frère. – Je n'en est point. – C'est donc quelqu'un des tiens ; Car vous ne m'épargner guère, Vous, vos bergers, et vos chiens. On me l'a dit : il faut que je me venge. " Là-dessous, au fond des forêts Le loup l'emporte et le mange, Sans autre forme de procès. " [462] .

Comme on peut le constater, le fait de faire parler les choses qui, elles ne parlent pas est en soi une technique didactique. Bien que celle-ci fût si ancienne, elle a depuis Socrate attiré la curiosité intellectuelle des hommes de la connaissance profonde. Mais la question qui reste posée dans cette même perceptive est celle de chercher pourquoi à un certain moment l'esprit-vivant de la pensée travaillante s'est -il retourné vers les choses (qui ne parlent pas) pour les faire parler ?

Les raisons sont diverses. Il y a par exemple le poids de la politique. Dans un pouvoir où la contrainte et la coercition sont à l'oeuvre d'une pratique politique de l'aliénation des libertés individuelles et collectives, l'esprit-vivant de la pensée travaillante peut se

[461] *Fumaroli (M.), Le poète et le Roi , Jean de La Fontaine en son siècle . Edit. de Fallois Paris 1997 pp. : 41 à 327.*

[462] ***La Fontaine, Fables , I, 10.***

permettre d'user de la vie des choses-ci pour les faire parler. Cela arrive dans la plupart des cas, lorsque l'homme bien qu'il soit ici présent physiquement, il devient en relation avec autre chose, qu'il n'est même pas en situation d'écoute. Tel était le cas pour Socrate qui a cherché à faire parler le Lois d'Athènes pour se retourner contre ses juges qui le condamnaient en se référant aux mêmes Lois qui n'avaient rien avoir avec les opinions juridiques des juges. On peut aussi chercher à faire parler les choses-ci surtout lorsqu'elles sont susceptibles de témoigner de ce qui appartient à l'homme : de son histoire propre, de son esprit et de sa raison d'être.

A vrai dire, dans le domaine politique, qui n'est pas un domaine tout à fait scientifique, " l'École à ciel ouvert " est légitime. Celle-ci n'est pas une programmation des connaissances et des savoirs. Elle est au contraire un domaine d'action. Le fait, de se poser la question de la légitimité ou de l'illégitimité de toute action politique est en soi dépourvu de sens. Il en va de même en réalité pour l'Education, car – comme Freud l'a laissé entendre – ces deux domaines (l'éducation et la politique) font partie intégrante des métiers impossibles. Par conséquent, le fait de chercher la légitimité ou l'illégitimité des actions que ces domaines (dits impossibles) peuvent traduire, est en soi un faux problème, puisqu'on ne sait pas réellement ce qu'est la norme et ce qu'est le normal. D'ailleurs, c'est Nietzsche qui a pensé le rejet de la recherche de la légitimité ou de l'illégitimité de l'action morale en disant : ***" La manière dont laquelle je me porte libre est la même dont laquelle je me porte tyran "*** [463] . En transposition didactique des actions politiques, cela peut se traduire en terme de paradigme nomothétique. Car en politique comme en pédagogie, le procédé de l'action repose sur la recherche d'une situation qui, en politique, peut être légitimée par la pratique de la liberté. En effet, la liberté est ainsi : une pratique, car elle n'est pas une proposition parmi d'autres propositions logiques. Lorsque par exemple dans une société donnée ou dans un milieu politique donné, la liberté est saisie, alors l'ironie qui exprime le recule vis à vis de toute situation de contrainte et de coercition s'impose à travers l'interpellation des choses factices. Tel fut le cas pour Aristote, Averroès, La Fontaine, et bien d'autres qui ont cherché (par le biais de procédures ironiques et métaphoriques vivants) à se moquer d'opinions admises chez les hommes du pouvoir de l'aliénation. Pour ne mentionner que Averroès et la Fontaine on dira donc que pour le premier, il était d'une importance capitale de faire parler les choses aussi bien le chameau que les autres créatures terrestres ou célestes pour, d'une part ouvrir la voie au rationalisme empirique, et d'autre part, pour se démarquer des autres théories idéalistes (celles des mystiques du rationalisme du Machrecq) qui exprimaient le rêve et la fiction comme étant deux visions conseillées pour accéder à la vérité.

De ce fait pour critiquer le rationalisme du Machrecq (Oriental), Averroès a procédé par une sorte d'ironie pour montrer en fait que même l'idée de la vérité divine est une idée que l'on peut rencontrer d'une manière fortuite à travers l'observation fortuite des choses-ci. Il y a dans cette vison quelque chose de très proche de la conception aristotélicienne du premier moteur immobile. Car cela est un appel – du moins implicite – à l'idée de l'effacement devant toute idée de l'aude-là de l'être. Cette même manière était

[463] *Cette reprise de la citation nietzschéenne, quant à la conception de liberté, est avancée par IPANDI Jean Claude, in La philosophie politique de Nietzsche. , op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

aussi celle que Aristote voulait pour le chemin de la recherche de la vérité. Ce chemin aristotélicien on peut l'extraire de l'observation fortuite de la toile de Raphaël, qui présente un détail dont témoigne la fresque de l'École d'Athènes, là où l'on peut observer la divergence entre Platon et Aristote. Le premier montre du doigt le ciel, quant au second montre la terre en signe de bravo à l'aide des cinq doigts de sa main. Cela signifie en fait que pour Aristote, l'exploitation de la terre est quelque chose de très important et que l'idée de Dieu doit elle aussi surgir de la terre.

Cette même idée, Averroès a cherché à la faire sienne tout en empruntant des exemples avancés par le Coran. Ces exemples sont dans leur quasi-totalité du domaine de l'empirique, comme si l'idée de la religion naturelle (qui sera plus tard celle de Hume) avait déjà des échos dans la pensée " théosophique ou philosophique " d'Averroès. Cette démarche peut être légitimée par la situation politique de l'esprit du pouvoir de l'époque. Puisque comme le montre Marc Fumaroli dans Le poète et le Roi [464] , il n'y a pas d'accès directe à n'importe quel texte, alors on doit dire que l'ambiguïté d'Averroès était la même que celle de La Fontaine, qui avait cherché plus tardivement à faire parler les animaux et les choses, pour se moquer de la situation socio-politique et culturelle qu'infligeaient les Rois de France au peuple Français.

La transposition didactique issue de la vie des objets est donc une méthode qui interroge les choses et qui les fait parler pour se retourner contre l'ordre établi tout en cherchant – du moins d'une manière indirecte – à faire parler certains esprits bienveillants et dociles. De ce fait, cette méthode est légitime pour la transmission du sens du changement politique qui, lui, ne peut trouver son fondement que dans une École à ciel ouvert.

A nous maintenir à l'histoire de France, après avoir mentionné brièvement celle de l'Empire Islamique qui a vu le jour en Andalousie sous le règne politique des Almohades, et sous le règne intellectuel d'Averroès, on doit maintenir avec Marc Fumaroli que La Fontaine lui aussi s'est heurté à la terreur qu'imposait le pouvoir politique de l'époque à tout esprit qui aspirait au changement et au mouvement. Un bref aperçu historique sur l'histoire des fables de la Fontaine peut effectivement expliquer le sens de nos propos. En effet, la publication de ces Fables fut entre 1668 et 1694. Cette date correspond au règne de Louis XIV qui régna sur la France de 1643 à 1715. A cette époque obscure, la poésie, la littérature n'avaient comme moyen d'expression que le lyrisme et l'éloquence qui se dévoilaient à travers l'apostrophe ou la prosopopée que certains poètes employaient pour émouvoir et pour sensibiliser en vue de mobiliser. D'ailleurs, lorsque La Fontaine prit la défense de Foucquet entre 1658 et 1661 en le protégeant à cette date, il a été informé des écrits clandestins qui s'intitulaient : L'Innocence persécutée. Ces écrits sont – comme le souligne Fumaroli – : " ***une oeuvre riche de six mille vers, écrits entre 1662 et 1664 pendant le procès de Foucquet, est (qui reste) peut être " le livre abominable auquel " Alceste au nom de Molière fait allusion, livre dont " la lecture est même condamnable " et qui mérite " la dernière rigueur*** " [465] . C'est à Foucquet ce

[464] *Cet ouvrage est d'une importance historique capitale. Il nous a permis de comprendre la perspective politique de la transposition didactique que véhicule l'art poétique. Celle-ci n'est rien d'autre que la mise en mouvement et en forme des différents énoncés qui dénoncent l'extension du pouvoir de la misère et de l'ignorance.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

surintendant que l'on doit (dit Marc Fumaroli), la protection des hommes de lettres comme la Fontaine et Molière. Mais ce geste qui a coûté la vie au Foucquet de l'Innocence persécuté **,** n'a pas donné naissance à la mort de la littérature et de la poésie. Il a au contraire contribué à l'âge de l'éloquence et de l'ironie, un âge à travers lequel le sérieux des hommes de lettre s'est tourné vers les choses pour les faire parler tout en se moquant d'opinions politiques déjà admises.

Dans la perspective de la transposition didactique, la méthodologie de l'ouverture en littérature est donc une méthode qui, en politique, se traduit par la transmission du sens de la lutte contre tout pouvoir corrompu. D'ailleurs cette transposition didactique du sens de la lute et de la confrontation est réussie puisque ces états de faits sont d'une part des données objectives, factices qu'ils subsistent dans toute la nature des choses. D'ailleurs Héraclite pour la pensée grecque avait laissé entendre que la confrontation, les conflits guerriers et les violences sont des actes et des faits omniprésents. Ce conflit est aussi celui de la connaissance qui traduit l'opposition entre fiction et vérité, entre apparence et réalité. L'histoire nous enseigne aussi que durant les années 1914 et 1918 de la première guerre mondiale, la mise en forme des faussaires, était une technique que les équipes de l'armée chargées du camouflage, mettaient en place pour faire croire, pour faire tromper, en vue de fuir la mort. Ainsi le fait de chercher à transmettre et à mettre en forme des messages, issus de formes fictives est en soi, un acte légitime pour prolonger la vie des sujets qui trouve son fondement dans le prolongement de la vie des objets. A partir de là, le sens de la transposition didactique en politique et celui de l'action droite. Celle-ci cherche en effet le moyen adéquat pour arriver au but peut importe que ce moyen soit vrai, faux, impitoyable ou cruel.

Comme le montre les vers des fables de La Fontaine, le Roi loup, chef des loups (les ministres), sa pratique a été vouée à une critique fulgurante qui se dégage à travers une poésie qui fulmine de colère cachée et qui s'exprime sous ce que Fumaroli appelle : " la poésie clandestine " [466] . En effet, rien de moins ironique que ces propos de La Fontaine :

" La – dessous, au fond des forêts Le loup l'emporte et le mange, Sans autre forme de procès. " [467]

Ces mêmes propos montrent bien que dans le domaine politique, la transposition didactique est une méthode qui use du frisson du sens pour contribuer activement à la réalisation de la liberté, qui, elle, – comme dira Kant plus tard – finit tôt ou tard par déborder et affranchir – ne se risque qu'à travers l'emploi de procédés ironiques et métaphoriques – toute limite assignée. A nous maintenir d'ailleurs aux fables de la Fontaine, on peut rapporter la propre confirmation par ce poète, du désir de la mise en place d'une École qu'on pourrait qualifier de ciel ouvert, une École qui éclate de ces vers où il souligne :

" J'ai fait parler le loup et répondre l'agneau. J'ai passé plus avant : les arbres et

[465] *Fumaroli (M.), op cit.*

[466] *Ibid.*

[467] ***Ibid.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

les plantes Sont devenus chez moi créatures parlantes " [468] .

On peut dire que le XVII siècle Français était si riche de transpositions didactiques d'idéaux politiques. A nous maintenir aux engagements politiques de certains poètes comme par exemple les frères Chénier André et Marie Joseph, il est évident que l'affirmation pascalienne : " Je ne crois que l'histoire dont la quelle les témoins furent égorger ", est un propos qui témoigne bien du lieu commun qui fut réservé à tous les poètes qui s'opposaient au régime politique de l'époque. A partir de là, on peut maintenant comprendre les raisons pour lesquelles certains écrits "théosophiques" (comme ceux de Platon et du Coran) s'opposèrent à la poésie. Ainsi, pour contourner le sens de la lutte ouverte, les poètes vont procéder – par le biais du lyrisme poétique – à la mise en forme d'une lutte indirecte qui éclate par exemple de ces vers où M J Chénier souligne :

Le troupeau se rassemble à la voix des bergers, J'entends frémir du soir, des insectes légers. [469]

Cette condamnation qui se dissimule derrière ces propos poétiques, fût celle d'un pouvoir de type totalitaire que représentait Napoléon I et ses ministres qui (si l'on en croît ces vers de Chénier), ne donnaient pas l'occasion au peuple pour exprimer ses désirs de liberté. D'où la comparaison de ce régime (par le poète qui use de la métaphore du troupeau) à un troupeau de mouton. Cette comparaison exprime l'état du peuple qui fût conduit et battu. A vrai dire le peuple n'avait ni le temps de se conduire ni même de combattre. La comparaison (qui est ici avancée par le poète), du peuple au troupeau, est une visée qui cherche à émouvoir les êtres humains à travers le procédé rhétorique qu'est la prosopopée. Car lorsqu'en politique l'aspiration au changement et au développement connaît une limite, le seul moyen est l'emploi de l'ironie, une figure qui marque un recul quant à des situations données. Chose à laquelle La Fontaine a contribué en laissant entendre que même les poissons entendaient les échos de ses écrits :

" Tout parle de mon ouvrage, et même les poissons " [470] , disait-il.

On peut construire l'analogie qui ressort du premier vers de Chénier en disant : le troupeau est au berger ce que le pouvoir est au peuple ou aux masses. Dans les deux cas, la ressemblance des rapports est fondée sur la soumission et l'obéissance. Par contre la comparaison qui peut ressortir du deuxième vers, peut être construite ainsi : La nuit est au insectes ce que la journée est au peuple. Cela est avancé comme si l'on disait : la nuit du jour, pour marquer la clarté de l'obscurité, ou le soir de la vie pour dire la vieillesse. On inverse ici totalement les rapports pour marquer l'analogie entre l'homme et les insectes. Cette analogie est fondée sur une ressemblance controversée. En effet, cela signifie que l'homme sous le pouvoir de Napoléon I fût comme un insecte qui ne parlait de problème politique que le soir chez lui dans sa demeure ou dans son lit. Cette

[468] ***Ibid.***

[469] ***Voir à ce sujet les ouvrages : 1 : Le Théâtre et la Révolution, la lutte de classes au théâtre en 1789 et en 1793 Paris. Union générale d'éditions 1973 Notes : En appendice par Marie-Joseph Chénier, par Pierre Sylvain Maréchal. Auteur principal : Hamiche, Daniel Co-auteurs : Chénier, Marie-Joseph Maréchal, Sylvain. 2 : Correspondance du consul Louis Chénier, 1767-1782 Paris 1970. Edit. Bibliothèque générale de l'École des hautes études en sciences sociale.***

[470] *Fumaroli (M.) , op cit.*

comparaison laisse entendre le rêve de l'homme de l'époque, à l'émancipation et à la liberté. La condamnation de Chénier de l'instinct du troupeau qui se rassemble suite à un simple coup de sifflet d'un berger (Napoléon I chef des bergers et de ses ministres), est la même condamnation (au niveau formel et non pas au niveau principièl) que celle que fera Nietzscheplus tard pour la Démocratie, dont l'instinct du troupeau est à ses yeux, incontestablement celui que compose le prolétariat industriel ayant la prétention de gouverner au mon du peuple qu'elle représente. Nietzsche va procéder – de la même manière que les autres poètes de l'âge de l'Innocence persécuté – , à faire parler les choses en disant : " Apprenons de la fleur et de l'animal ce que c'est que s'épanouir ". Cela veut dire que la nature sensible est mieux placée (par rapport à celle de l'homme) pour exprimer le désir de la liberté pratique, puisque (comme les Stoïciens l'avaient déjà laissé entendre), le grand bien que procure l'idée du " vivre conformément à la nature " des choses (dans son sens polysémique du terme) est la conséquence et la cohérence que l'homme puisse avoir dès lors qu'il est en relation avec la nature. Cette dernière peut être aussi bien la raison, la divinité que le destin.

Comme on vient de le constater jusqu'au là, l'École à ciel ouvert est possible voire d'un grand intérêt uniquement lorsqu'il s'agit de l'ordre de l'action politique, car ce domaine est celui de l'action. A partir de là, on ne peut pas donc reprocher à Averroès le fait d'avoir interrogé en direction des choses. Cette ouverture aux sujets et aux savoirs bien qu'elle soit élaborée uniquement en direction d'une minorité, elle reste malgré tout, analogue à la méthode aristotélicienne qui concevait les choses comme étant achevées, car elles palpitent de la vie du sens. Lorsque Averroès a pensé que " ***C'est la nature de chacun qui est responsable sur la production de tout assentiment*** "[471] , cela est en soi une paraphrase de la pensée grecque notamment celle d'un Protagoras qui disait : " ***L'homme est la mesure de toute chose*** ". Ainsi, ce n'est pas simplement la prosopopée qui est dominante dans son Discours décisif, mais c'est aussi l'apostrophe : " ***Réfléchissez Ô vous hommes qui êtes doué d'une clairvoyance*** ", disait-il. Cette figure (l'apostrophe) puise son sens dans le processus de l'inspiration et dans celui de l'imitation des auteurs de la philosophie grecque. Belle initiative logique, héritée de la pensée grecque qui puise aussi son fondement dans un Islam dont on dit souvent qu'il est " tolérant ". Par contre l'ambiguïté qui anima les écrits du juriste Averroès est celle que nous avons relevé au § 56 du Discours décisif. Cette ambiguïté nous l'avons qualifié de "très grave", car elle constitue pour nous une contradiction et une incompatibilité aussi bien avec les écrits coraniques qui incitent à l'extension du pouvoir cognitif, qu'avec la philosophie. Cette dernière est à l'opposée de la religion, elle aspire à ce même but (l'extension du pouvoir cognitif) par le biais de la recherche perpétuelle de la vérité première. Cette recherche émane à vrai dire du travail de la connaissance profonde qu'est celui de la philosophie première.

Le paragraphe dont il est question est celui qui tourne autour du sens de l'interprétation. Dans ce paragraphe, Averroès altère totalement le procédé d'Aristote et ce lorsqu'il souligne :

" Exposer quelqu'une de ces interprétations à quelqu'un qui n'est pas homme à

[471] *Libéra(A.) Averroès Discours décisif, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

les appréhender -en particulier les interprétations démonstratives, en raison de la distance qui sépare celle-ci des connaissances communes – conduit tant celui à qui elle est exposée que celui qui les expose à l'infidélité. La raison en est que l'interprétation suppose deux choses : l'invalidation du sens obvie et l'avènement du sens dégagé par l'interprétation. Si le sens obvie est invalidé aux yeux de qui est homme à assentir à l'obvie sans que ne s'avère pour autant, pour lui, le sens dégagé par l'interprétation, cela le conduira à l'infidélité s'il s'agit d'un des principes {dogmatiques} fondamentaux de la loi révélée. Les interprétations ne doivent donc pas être révélées à la foule, ni couchées par écrit dans des livres rhétoriques ou dialectiques – c'est-à-dire des livres qui contiennent des arguments de ces deux sortes –, ce qu'a fait Abu Hamid " [472] .

Dans ce passage, la question de la transposition didactique du sens est au coeur du problème de la théosophie d'Averroès. La méthode de la mise à nu des connaissances et des savoirs n'était pas apparemment la visée recherchée et souhaitée par Averroès. C'est ainsi que le processus de l'extension du pouvoir cognitif s'est heurté avec lui à une limite qu'il était impossible d'affranchir. Cela aura certainement des échos et des impacts sur la philosophie Kantienne qui a tenue à ne pas affranchir certaines limites à savoir celles dont l'homme ne possède ni le pouvoir ni l'accès. Ce n'est rien d'autre que la vérité divine qui nous propose simplement de croire à tout et à rien à la fois. J'ai sacrifié la science au service de la foi, disait déjà Kant. Si Averroès a proposé de réduire tous les textes et les versets ressemblants aux verset dit clair-précis : à celui qui annonce que Dieu " ***est l'idée qui est incomparable à n'importe quelle chose y compris l'idée elle-même*** " [473] , alors cette limite théologique risque de freiner l'ordre de tout ce qui est anthropologique, puisqu'elle risque de renvoyer l'action droite du chercheur à l'inactivité et à l'explication métaphysique des phénomènes aussi bien humains que naturels. Cela a été d'ailleurs vécu au XIè siècle, car à cette époque on ignorait encore la science psychologique à cause de l'incompréhension du sens de l'extension du pouvoir du connaître auquel malgré tout le Coran n'a pas cessé de faire appel : " Lis au nom de ton Seigneur etc. En effet le renvoi de certains versets à l'explication métaphysique du phénomène psychique et rationnel ressort des versets suivants :

" Ils t'interrogeront au sujet de l'Esprit, Dis : " l'Esprit est du fait de mon Seigneur ; et il ne vous a été donné que peu de science " [474] ; on peut aussi nous référer à ce verset qui annonce que l'interprétation véritable n'est pas l'oeuvre de l'homme : " Nul n'en connaît l'interprétation sinon Dieu " [475] .

L'important à retenir de ces versets est ce que Averroès en a fait. Evidemment, pour lui – comme il le laisse entendre dans (Tahafut at-thafut) : Incohérence de l'incohérence –, la Psychologie n'est pas et ne doit pas être à la portée de tout le monde. Elle doit au contraire être un domaine réservé à l'élite. Ainsi, il n'y avait donc pas de conception de la

[472] ***Ibid.***

[473] *Ibid.*

[474] ***Ibid.***

[475] ***Ibid.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Psychologie des foules ou de groupe comme on connaît cela à notre période moderne et contemporaine. Sur ce point précis, on peut dire que Averroès a raté quelque chose aussi bien dans la pensée grecque que dans sa propre histoire. Car d'une part, toute la philosophie grecque avait (d'une manière directe ou indirecte) l'homme comme objet d'étude ; et d'autre part, même la religion Islamique a laissé une grande part à l'étude de l'agir humain, une possibilité qui peut ressortir à plusieurs endroits dont on ne peut citer que l'amour et le plaisir de la vie et du vouloir-vivre : " ***Et n'oublie pas ta part de la vie*** " [476] .

L'homme en tout cas possède une grande part dans cette vie. Cette part est d'abord et avant tout l'aspiration à bien vivre la vie, à mener la vie pleine. Cette même idée sera soutenue par Schopenhauer qui, dans sa conception du vouloir vivre a prolongé l'idée de l'extension du pouvoir physique de la vie, une idée chère aux Grecs, à la pensée Islamique et à celle de Kant. Cette idée Averroès l'a malheureusement altéré sous des contraintes d'ordre politique, similaires à celles que les poètes français ont vécu au XVIè et au XVIIè siècle.

Lorsque Averroès – en paraphrasant Aristote – pensait qu'il fallait que l'on s'adresse aux gens selon leurs capacités cognitives et intellectuelles en leur parlant de ceux qu'ils connaissent, cela est en réalité un problème propre au concept de la transposition didactique, tel que nous le connaissons en période moderne et contemporaine. Ainsi avec Michel Vérrêt par exemple, l'Ecole, ou l'Université programmatrices des connaissances et des savoirs ne s'astreignent pas simplement – comme Averroès le laissait entendre – à rendre service à autrui dans ses apprentissages tout en se situant en continuité avec lui. L'École véritable est au contraire celle qui contribue à la taxonomisation des connaissances et des savoirs, tout en cherchant à s'opposer à la notion de service. Car l'art d'éduquer ou de transmettre des connaissances, est celui dont l'action se retourne contre l'opinion admise, contre l'ordre établi qui ensemble réunis constituent un obstacle contre le progrès de la connaissance scientifique. L'opposition d'Averroès, déclarée d'une manière ouverte à l'égard de l'extension du pouvoir physique de la connaissance, relève de son rejet de l'exception, de son rejet de tout ce qui est extra-ordinaire. Il a voulu pour l'acte de la transmission des savoirs une action qui prend en compte plus l'ordre de l'ordinaire et du sens commun que celui de l'exception. Le rejet de cette action est en soi le rejet d'un acte qui sème la dissension, d'un acte qui fait saigner tout en enseignant, d'un acte qui se force à dépasser tout état de fait. Ce rejet ressort en fait du § 26 de son Discours décisif **,** là où il faisait référence à une parole prophétique qu'on peut retrouver dans un recueil de hadith (tradition prophétique) que Abu Abdellah Mohammad al-BuKhari qui fut traditionniste, intitula : " al jami assahih " (Le Compendium authentique). Elle laisse soi-disant entendre qu'on doit " Parler aux hommes de ce qu'ils connaissent " [477] . En plus Averroès va plus loin tout en rajoutant que si cela n'est pas accompli par les

[476] *(Nous traduisons ici une tradition prophétique qui incite l'homme à ne pas oublier son existence, sa jouissance de la vie. Cette tradition est aussi rapportée par certains poètes qui disait : Imâl lidouniaKa Ka anaKa taichou abadan // oi imâl liâKhiratiKa KaânaKa tamotou Khadan.*

[477] *Vers poétique que nous proposons de traduire par : Sers ta vie mondaine comme si tu vivra éternellement, Et sers ton eschatologie comme si tu mourras demain. Averroès Discours décisif, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

questionneurs, alors ceux-ci tomberont dans le même piège à savoir le piège du mensonge qui est par essence condamné par la Loi divine, un piège que celui dont les poètes furent tombés. La parole prophétique dont-il est question souligne : " ***Voulez vous donc que l'on taxe de mensonge Dieu et son Prophète*** " [478] .

La référence à ces propos qui sont énigmatiques est une altération du sens de la mise en mouvement des connaissances et des savoirs, un sens dont Aristote avait déjà réussi d'en faire œuvre de sa transposition didactique de la vertu. On peut donc dire qu'Averroès a consciemment ignoré qu'Aristote était à la fois pédagogue et philosophe. Il a aussi ignoré que celui-ci faisait même varier les distances quand il était question de la transmission des connaissances et des savoirs. Cette variation trouve son fondement aussi bien dans sa Politique que dans son Ethique à Nicomaque. Pour ce qui est de la première, cette variation ressort de la vision aristotélicienne de la Cité comme étant le lieu où l'on doit vivre un certain bien qui n'est rien d'autre que le vivre ensemble au lieu de s'entre-tuer. Cela est en soi un appel à la gestion des différences ; alors que pour la seconde : la différenciation pédagogique, elle ressort de la didactique de l'immanence, là où Aristote cherchait à illustrer les différentes situations au lieu de les prouver. Ce ne fût rien d'autre que la mise en place d'un enseignement à ciel ouvert qui prenait en considération toute les situations sans rien laisser au hasard et sous silence. Chez Averroès, il n'y avait rien de tout cela. En ce qui concerne la question de l'ouverture des deux hommes sur les sujets connaissants et les savoirs transmissibles, l'écart est d'une distance sémantique considérable. Pour s'en apercevoir, on doit approfondir notre analyse de leurs conceptions réciproques quant aux précepts de l'Éducation tels qu'ils surgissent des Topiques et du Discours décisif.

La découverte des différences en tant que relation logique qui anime les faits, est une idée commune pour Aristote et pour Averroès. Cette idée, a (du point de vue éducatif) un intérêt considérable qui pourrait se traduire aujourd'hui en terme de pédagogie différenciée ou de didactique de différenciation. Cette didactique puise son sens dans la pensée divergente. Parmi les textes qui témoignent de cette relation (qui n'est pas encore déclarée) entre les deux hommes, on doit nous référer simplement à deux passages. L'un se trouve dans les Topiques et l'autre dans le Discours décisif. Pour ce qui est du premier, Aristote souligne : " ***La découverte des différences est utile pour faire des raisonnements sur les questions d'identités et de différence, et pour faire connaître l'essence des choses. Quelle soit utile pour faire des raisonnements sur les questions d'identité et de différence, cela est bien claire : une fois découverte une différence quelconque entre les termes à l'étude, nous aurons en effet montré qu'il ne sont pas identiques. Qu'elle soit utile aussi pour faire connaître les essences, cela se voit au fait que nous utilisons couramment les différences caractéristiques d'une chose pour isoler ce qui est la formule propre de son essence*** " [479] . Ce passage que le traducteur (Jacques Brunschwig) des Topiques, propose d'intituler : " ***La découverte des différences*** ", est un passage qui – comme on peut le constater – propose de partir d'abord d'un repérage des différentes situations avant d'arriver à

[478] *Ibid.*

[479] *Aristote, Topiques, op cit.*

l'appréciation ou à l'énonciation de la similitude. Cela signifie au fond que l'argumentation aristotélicienne privilégie plus l'argument du distinguo que celui de la substitution. Elle part d'une définition descriptive avant d'arriver à une autre qui est nominale, qui impose l'usage d'un mot. En réalité, ce passage qui a attrait à la logique de la définition n'est pas passé inaperçu chez Averroès. Mais le problème qui se pose dans cette même perspective est que celui-ci ne déclare pas ouvertement son inspiration d'Aristote. D'ailleurs, la réponse à ce silence n'est pas encore expliquée. C'est en tout cas l'opinion d'un chercheur à savoir Charles Butterworth spécialiste en la matière. Ce chercheur, (dans l'une de ses conclusions) laisse la voie ouverte à la recherche dans ce domaine. Chose à laquelle nous venons (du moins d'une manière si courte) de contribuer. C'est ainsi que Charles Butterworth souligne : " ***(...) Par ailleurs, il ne faut jamais oublier une chose : Averroès avertit le lecteur de façon explicite et à plusieurs reprises qu'il a fait un commentaire sélectif du texte d'Aristote ; il ne lui promet jamais une répétition mot à mot de l'argument des Topiques. Malheureusement, la question la plus importante doit rester sans – réponse à savoir pourquoi Aristote a décidé de présenter cette lecture sélective du texte d'Aristote. Pour cela, il faudra attendre des études sur ses autres commentaires de la logique ou sur les autres écrits dans lesquels il discute de la dialectique. Cependant, il ne nous semble pas trop téméraire de suggérer ici une réponse : Averroès modifie l'enseignement d'Aristote de façon à le rapprocher de celui de Platon par ce qu'il attache une importance fondamentale à l'argument syllogistique. Il voit par ailleurs la possibilité de dégager des similitudes plus poussées entre les prémisses utilisées en dialectique et celles utilisés en démonstration, parce qu'il juge que les opinions des érudits ressemblent en fait à la vérité. Ce sont là les opinions qu'il modifierait afin d'instruire le peuple sur ce qu'il a besoin de croire pour former une société fondée sur la justice et la vertu*** [480] ". Pour nous, cette conclusion tombe sous le coup de la falsification de ce que Y. Chevallard appelle : " l'écologie du savoir " [481] . En réalité, et à lire l'histoire écologique du savoir qu'incarne la pensée des deux hommes (Aristote et Averroès), on s'aperçoit que les prémisses dont ils sont partis n'étaient pas les mêmes. Le sens en effet de l'expression : philosophie première qui est la prémisse d'Aristote, n'était pas le même que celle de philosophie vraie, d'Averroès. Ce qu'on doit en revanche maintenir dans cette même perspective est que même l'École dite à ciel ouvert est toujours idéologique. En effet, la comparaison du rationalisme du Machrecq à de celui du Maghreb, explique fort bien le sens de cette différenciation. Car si les théosophes de la pensée arabo-islamique du Machrecq étaient d'aspiration mystique, ceux du Maghreb étaient alors d'aspiration rationnelle, mais ils travaillaient au service d'un même sujet qu'est l'extension du pouvoir cognitif de la religion Islamique. Ce projet fut pratiqué par les philosophes qui (tout en

480 Voir Charles Butterworth, in Penser avec Aristote , op cit.

481 Chevallard (Y.), La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné , Edit. La pensée sauvage, 1991. La formulation du titre de cet ouvrage correspond à un souci qui a animé l'esprit de l'auteur et de son équipe depuis 1980, date à laquelle l'auteur a formulé clairement la teneur conceptuelle de ce concept. Depuis, les rééditions n'ont pas cessé de se produire tout en gardant l'origine de ce concept en tant que tâche, en produisant d'autres contenus liés à sa formation originelle, sans pour autant en altérer le sens.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

restant fidèle à la question de la relation du temps et de l'espace), ont cherché à comprendre et à adapter le sens de la relation de connexion nécessaire et réciproque entre le temps et l'espace à leur culture tout en pensant l'extension du pouvoir physique du temps nombré : en mouvement, en changement. Ce temps est le même que celui dont les Grecs (en particulier Aristote), ont fait l'oeuvre de la spéculation philosophique. L'opposition entre les deux rationalismes dans le monde arabo-islamique, pousse certains comme Anouar AbdelmaleK [482] à penser que la notion du " monde arabe ", de la pensée arabe, sont dépourvues de sens. Car pour lui, l'aspiration à un tel monde, n'est qu'un rêve politique, puisqu'il n'y a jamais eu d'accord préalable entre les penseurs de la même " pensée arabe " sur le sens de la discussion, et sur celui de l'argumentation rationnelle [483] .

L'adaptation des deux hommes : Arisote et Averroès à cet invariant fonctionnel qu'est l'acte du bien penser avait des raisons socio-politiques que nous venons d'avancer. Celles-ci ont trouvé leurs fondement chez Averroès dans ce que nous venons d'appeler : la relation d'attention positive inconditionnelle à l'égard du génie grec, que Nietzsche ou même Heidegger chercheront tardivement à admirer et à éveiller. C'est ainsi que Nietzsche souligne : " La juste échelle de valeurs est en ce qui concerne l'Antiquité " [484] . Quant à Heidegger il laissera entendre, que le propre des grecs " est le feu du ciel ", " le propre de la pensée " [485] . Cela signifie enfin de compte que la philosophie comme la politique, pensèrent grecque, et nul chercheur ne peut actuellement penser sans la référence (au moins d'une manière modeste) aux Grecs.

Pour nous, le rapport d'Averroès à Aristote est falsifié positivement et négativement à la fois. Mais malgré tout cela, la transposition didactique du philosopher a permis la mise en mouvement de la pensée grecque, comme il a permis aussi l'enrichissement d'une autre pensée qui en a dérivée. Par conséquent, dans ce processus de dérivation la pensée originaire grecque ne fût pas vouée à l'éphémère. On sait (et l'histoire des idées en témoigne) que le phénomène de la traduction de la pensée philosophique, de la langue grecque à la langue latine par la version arabe, était à la fois une faveur, une richesse, loin d'hostilités et de mécontentements. D'ailleurs c'est grâce à ce phénomène d'altération que le débat quant à la place de la pensée grecque, continue à produire des recherches à caractère de clarté discursive.

Cette position peut s'expliquer par ce que Averroès avait fait de la proposition logique aristotélicienne : la découverte des différences et à la quelle il répondait à travers d'autres reformulations mettant en évidence la différenciation cognitive. Il est évident que l'exposé de la totalité de ces reformulations ne sera pas repris dans cette discussion. Cela nécessitera une longue analyse des formes d'altérations. Nous tenons simplement à

[482] *Voir les écrits d'Anouar AbdelamaleK, de Ruchdi Rached, et de Hassan Hanafi, ainsi que leur rapport avec le sens de la transposition didactique défini en terme d'activité d'émouvoir, etc..*

[483] *C'est la position de Mohamed Abid Aljabiri, in , " Nahnou oi tourath". (Nous et le patrimoine), Notre traduction du texte arabe.*

[484] *Reprise de Nietzsche par Ducat (Ph), in Nietzsche Sur Démocrite. Fragments inédits , op cit.*

[485] *Heidegger (M) Qu'est-ce qu'une chose ? , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

mentionner pour besoin de précisions les chapitres qui témoignent de la différenciation cognitive tout en choisissant un seul chapitre qui nous paraît représentatif de tout les autres. L'important à retenir dans cette perspective est d'abord le taux de figuratif qui est élevé, un taux qui concerne la différenciation dite cognitive. Elle signifie que chacun apprend selon ses propres capacités qu'il n'y a aucune raison de chercher à alourdir l'autre (l'apprenant) avec des connaissances nouvelles qui vont – sous des différentes formes de coercitions didactiques, l'aveugler au lieu de l'éclairer. Ces propos ressortent en effet à partir du § 51, jusqu'au § 72 du Discours Décisif . Ce sont des propos qui ont été déjà avancé dans le § 16 sans que Averroès ait suffisamment de temps pour les approfondir. Ces propos pensent en effet qu'il existe lors de l'accès à la vérité, une hiérarchie, une différenciation entre les individus d'un groupe. C'est ainsi qu' Averroès souligne : " ***En effet, il existe une hiérarchie des natures humaines pour ce qui est de l'assentiment : certains hommes assentent par l'effet de la démonstration ; d'autres assentent par l'effet des arguments dialectiques, d'un assentiment similaire à celui de l'homme de la démonstration, car leurs natures ne les disposent pas davantage ; d'autres enfin assentent par l'effet des arguments rhétoriques, d'un assentiment similaire à celui que donne l'homme de démonstration aux arguments démonstratif*** " [486] . Cette affirmation, de l'absolue cognitif puise son sens dans une méthodologie analogue à celle de Hegel qui a cherché à réconcilier ce qui est identique et ce qui ne l'est pas, et ce lorsqu'il s'agit de la méthode d'accès à un savoir philosophique comme vrai. Hegel a cherché en effet, à aménager les antagonismes sous l'idée d'une identité absolue qui est à la fois similaire au propre et au différent. D'où son expression rendue célèbre par certains de nos maîtres : Bernard Bourgeois qui souligne : " ***Identité absolue comme étant identité de l'identité et de la non identité*** " [487] . Cette formulation qui est non seulement d'ordre philosophique mais aussi d'ordre pédagogique, trouve son sens chez certains auteurs à savoir Louis Legrand et Ph. Meirieu, penseurs de la pédagogie dite différenciée. Les propos de ce dernier nous intéressent ici bien que ceux du premier ont contribué à forger la destinée de la recherche du second. Pour Ph. Meirieu, si sa lecture (directe ou indirecte) d'Aristote et d'Averroès était un fait dont nous faisons l'hypothèse, alors ces deux auteurs doivent certainement représenter pour lui, une pédagogie de l'effacement. Cette pédagogie conçoit le maître comme étant observateur de l'instruction apodictique et autonome de l'apprenant. Chacun (aussi bien le maître que l'élève), est susceptible d'apprendre selon ses propres capacités cognitives. C'est ainsi (comme nous venons de le voir) que Ph. Meirieu souligne :

" (...), ***Nous croyons rendre service à autrui en le privant de ce temps de recherche en lui donnant ce qu'il devrait tenter de trouver par lui-même. Nous pratiquons alors une pédagogie bavarde qui, au lieu de suspendre l'explication et faire naître le désir, anticipe la demande et tue le désir dans l'oeuf avant même son éclosion. En pédagogie contrairement à beaucoup d'autres domaines, il faut toujours en " dire trop et pas assez*** " [488] . Les propos d'Averroès à travers ses différentes paraphrases d'Aristote, ne sont pas si loin de ces propos modernes et

[486] *Averroès, Discours décisif. op cit.*

[487] *Hegel, repris par Bourgeois (B.), in la philosophie politique de Hegel , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

contemporains. Dans les paragraphes 51 et 52, la paraphrase d'Aristote par Averroès sera reprise pour mieux montrer ce qui a été avancé au § 16.

Dans le paragraphe 51, " la vulgarisation scientifique " et " la transposition didactique " comme concepts modernes traduisant la problématique de l'ouverture et de l'achèvement en didactique, se trouvent en relation de connexion réciproque, de la même manière qu'Aristote les a envisagé. Averroès et Aristote sont donc en parfait accord sur la nécessité de la mise en forme de la méthodologie de l'ouverture, mais les différents restent au niveau des sentences de la création. En effet, si l'on se réfère au tableau qui récapitule leurs différentes techniques de questionner en direction des choses, alors on s'aperçoit que le nombre des méthodes de l'appropriation de la connaissance n'est pas le même.

Pour Averroès, les sentences de la création ne sont que de trois sortes. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Les méthodes de production de l'assentiment qui se présentent aux hommes sont au nombre de trois – démonstrative, dialectique et rhétorique –, et les méthodes de production de la représentation, au nombre de deux – représentations de la chose elle-même, ou de son symbole, étant donné que tous les hommes ne sont pas disposés par leur nature à appréhender des démonstrations – ni même des arguments dialectiques, alors a fortiori des arguments démonstratifs ! –, outre la difficulté de l'apprentissage des arguments démonstratifs et le temps fort long que celui-ci requiert { même } de la part de ceux qui y sont aptes*** " [489] . Il y a à travers ce paragraphe d'une part, une relation de connexion réciproque entre la vulgarisation scientifique et la transposition didactique, car l'enseignement ici est envisagé en terme d'ouverture sur toutes les spécifiés d'arguments, mais et d'autre part, il y a une préférence déclarée pour les autres arguments qui permettent de gagner plus de temps au lieu d'en perdre, c'est-à-dire une préférence des arguments rhétoriques au lieu d'arguments démonstratifs et dialectiques.

Nous voilà à nouveau en face d'une nouvelle ambiguïté d'Averroès, car on ne sait pas s'il faut maintenant le qualifier d'un philosophe de l'asphyxiante culture ou au contraire d'un praticien de la mise en mouvement des connaissances et des savoirs. La préférence affichée par Averroès à l'extension du pouvoir cognitif via la " vulgarisation scientifique du philosopher " est avancée dans le paragraphe 52, là où il procède – comme Aristote aussi bien dans l'Ethique à Nicomaque que dans les Topiques **–** à la prise en compte des opinions, des " ***représentations et de l'assentiment communes au plus grand nombre*** " [490] . Lorsque Averroès souligne : " ***qu'il faut se soucier du plus grand nombre*** " [491] , cela est en soi une transposition didactique de la vieille notion platonicienne et aristotélicienne qu'est l'idée du bien qui devrait se déployer dans la Cité en tant qu'oeuvre d'art. L'idée sous-jacente est celle de la circulation de l'information, de

[488] *Meirieu (Ph.), Apprendre...oui, mais comment , op cit.*

[489] *Averroès, Discours décisif, op cit.*

[490] *Aristote, op cit.*

[491] *Ibid.*

sa diffusion bref de son humanisation. Idées que l'Islam tolère à certains égards, puisque l'information et l'action droite doivent circuler nécessairement.

Le but caché d'Averroès, à travers cette réconciliation des différentes opinions de chaque classe sociale est de contribuer à la transposition didactique de la découverte des similitudes. Cette conception était celle d'Aristote, mais Averroès ne mentionne pas ouvertement que le propre but de ses travaux, sa tâche sont similaires à ceux d'Aristote. Il n'informe même pas son auditoire présumé de ce travail de la transposition et de la transmission des idéaux propres à celui qu'il qualifia de premier maître. Cela est un tord, car on peut lui reprocher de ne pas avoir rendu à César ce qui lui appartenait. On peut même aller plus loin pour lui appliquer ce procédé de R. Barthes, qui pense que même si Toute création est nécessairement une combinatoire, la société, l'opinion – qui pourrait être celle d'Averroès – ne supportera certainement pas qu'on le lui dise! [492] . Ce procédé seul, peut expliquer ce silence dont la raison fut éthico-politique.

Dans ce processus de la transposition et de la paraphrase, on peut relever une illégitimité. Le but d'Aristote n'était en aucun cas de prescrire des notions lorsqu'il est question aussi bien de la découverte des différences que de la mise en forme des similitudes. On peut constater cela à travers les textes des Topiques qui incarnent ces deux démarches. A la première méthode (découverte des différences) est lié le principe logique de la déduction ; quant à la seconde (découverte des similitudes) est lié celui de l'induction. Tout cela avait un but : la recherche des acceptions diverses de l'être des choses. Chose qui ressort d'ailleurs de la célèbre citation d'Aristote qui laisse entendre que " l'être se prend en plusieurs acceptions qu'il n'est pas une simple homonymie ". Or, pour Averroès, l'homonymie est bien présente en toutes choses y compris chez l'homme. Cela est étonnant, ambiguë pour la didactique de la différenciation qu'il incarnait à travers sa curiosité intellectuelle et son ouverture sur la culture de l'autre.

Lorsqu'on s'astreint à prescrire une chose, on se heurte dans la plupart des cas à des antinomies latentes. Par conséquent, on ne saura jamais la méthode adéquate pour prescrire ce qui est à l'oeuvre. Chose dans laquelle Averroès fut tombé, car à force de vouloir dépasser le rationalisme du Machrecq, un rationalisme mystique, il tomba à nouveau sous le coup de la prescription rationnelle de la théosophie au lieu de prescrire le vrai savoir philosophique et la vraie méthode du doute, qui sera prolongée par Descartes. D'ailleurs il faut souligner que l'opposition d'Averroès à la méthode du doute (hyperbolique ou méthodique) est avancée ouvertement à la fin du § 49. A cet endroit précis, Averroès reprend dans son discours la nécessité d'un enseignement typique : celui qui s'oppose à l'esthétique du faux. De ce fait, il n'y a pas de place dans ses écrits à l'esthétique du faussaire, à la fiction dans l'art d'enseigner. L'important pour Averroès (contrairement à Aristote) est " ***d'enseigner la science vraie et la pratique vraie. La science vraie, c'est la connaissance de Dieu – Béni et exalté soit-il – et de l'ensemble des étants tel qu'ils sont, – en particulier les plus sublimes d'entre eux –, et la connaissance de la béatitude et des tourments dans l'au-delà. La pratique vraie consiste dans l'accomplissement des actes qui assurent la béatitude, et l'évitement des actes qui valent les tourments. La connaissance de ces actes se***

[492] *Barthes (R.), op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

nomme la science pratique " [493] . On doit dire que ces propos sont une altération de la méthode de l'ouverture aux choses, une ouverture fondée sur la continuité avec le frisson du sens duquel surgit le sens par excellence, méthode qui fut celle d'Aristote.

C'est dans l'art poétique de Boileau, que cette méthode aristotélicienne est aussi avancée d'une manière implicite. Aristote n'avait pas en effet affiché son opposition comme Platon et comme Averroès à un certain type de poésie, qui cherche le vrai dans le faux, le sens dans le frisson du sens. C'est ainsi que Boileau disait à propos de cette poésie qui doit s'intéresser aussi bien au vrai qu'au faux:

" Rien n'est beau que le vrai, le vrai seul est aimable. Il doit régner par-tout, et même dans la fable; De toute fiction l'adroite fausseté Ne tend qu'à faire aux yeux biller la vérité " [494] .

La différence entre Averroès et Aristote repose sur la place que peut occuper dans leurs propos l'esthétique de la fiction. En effet, le principe de la non-contradiction est totalement absent, gommé dans le propos d'Averroès, propos que nous avons déjà souligné et qui consiste à dire " ***qu'une vérité n'en contredit pas une autre mais s'accorde avec elle et lui rend témoignage*** *" [495] .*

Comme on peut le constater, entre Aristote et Averroès, il existe une rupture dans la continuité. Même si Averroès s'est forcé d'instaurer une méthodologie de l'ouverture aux sujets et aux savoirs, il n'empêche qu'il a manqué ce but en enfermant la philosophie dans le cercle vicieux de la théologie, sans pour autant tracer les limites des différentes prémisses. Vouloir intégrer les prémisses de la philosophie dans celles de la religion qui sont par essence contradictoires, cela a conduit Averroès à des conséquences fâcheuses aussi bien pour la philosophie que pour la religion. Tout cela est du au manque du respect de la structure cognitive du savoir de chaque prémisse.

A partir de celle longue digression qui est à nos yeux nécessaire, on voit bien que le problème du transfert, de la transmission, et de la transposition didactique des savoirs et des connaissances n'est pas quelque chose de nouveau. Il constitua une tâche pour l'acte du bien penser. Il a occupé à travers des espaces temps, les esprits d'individus qui s'attachaient à l'inspiration et à l'imitation.

Chapitre II : Actualisation de la problématique de l'ouverture et de l'achèvement en transposition didactique.

[493] *Averroès, Discours décisif , op cit.*

[494] ***Voir l'art poétique de Boileau, analysé et commenté par Ernest Cassirer, in : La philosophie des Lumières . Edit. Fayard 1966 p : 284.***

[495] *Libéra(A.) Averroès Discours décisif , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

L'enseignement définit en terme de pouvoir des idées, était connu des anciens. En effet, dans leur optique, le terme grec : " didactitos ", signifiait, poésie. En tous cas dans l'antiquité, il était question d'exposer un récit, un slogan, une connaissance scientifique ou technique. Tel était le cas pour la poésie d'Homère, pour Platon, dans le Ménon **,** et pour Aristote dans l'Ethique à Nicomaque. Les bergers par exemple, répétaient les chants lyriques de la poésie d'Homer pour tenir leur troupeau. Par conséquent, le besoin de chanter fut d'intérêts pratiques.

Pour comprendre l'actualisation de la problématique de la transposition didactique entre ouverture et achèvement, il faut remonter à la date de l'emploi du mot, "didactique ", ou encore de l'expression : " grande didactique ". Celle-ci a vue le jour en 1649, date charnière de l'emploi de cette expression par Comenius qui s'est tracé une attitude d'ouverture à l'égard de l'enseignement tout en intitulant sa grande didactique : " ***l'art universel d'enseigner tout à tous*** ". Qu'en est-il alors du contenu de cette grande didactique ?

On doit d'abord retenir que les propos de Coménius sont en relation intime avec les contenus propres aux disciplines : la psychologie expérimentale et la linguistique structurale, dont nous étudierons la transposition didactique. Car à observer de près les écrits de Jean Amos Comenius, on peut conclure que cet auteur tenait une importance à des composantes aussi bien psychologiques que linguistiques. Pour s'en expliquer, partant de deux références auxquelles nous renvoyons le lecteur qui s'intéresse à son oeuvre. La première référence s'intitule : La grande didactique : l'art universel d'enseigner tout à tous ; tandis que la seconde se présente sous forme de Recueil d'extraits de l'oeuvre pédagogique de J.A.KomensKy (Coménius).

2.1. Coménius : la transmission des savoirs et des connaissances est une grande didactique.

Dans sa première référence : La grande didactique… Coménius portait un intérêt à la psychologie et à la linguistique. Cela ressort nettement de ses deux citations qui vont suive. Pour ce qui est de la première, (qui témoigne de la dimension psychologique de ses propos), elle souligne : " ***(...) l'œuvre c'est-à-dire (l'oeuvre de La grande didactique), a pour but de donner à l'humanité plus de lumière, plus d'ordre, plus de paix. (...), Il s'agit donc de refaire l'entendement humain pour refaire l'humanité, et la jeunesse est la phase typique où l'on peut entreprendre ce travail avec les plus grandes chances de succès*** " [496] . Le sens de la didactique de l'immanence puise son fondement dans la conception qu'avait coménius de la traduction, une conception qui surgit de l'intérêt qu'il attachait à ce qu'on pourrait appeler : la linguistique structurale. Le passage qui témoigne de ce sens souligne : " ***Je me suis appliqué à tout mettre en harmonie avec le latin : les termes, les phrases, les tournures, les proverbes, et les sentences, soigneusement choisis de manière à tout exprimer d'une égale précision : termes, figures, archaïsmes, mots d'esprit, expression proverbiales, et à***

[496] *Jean Amor ComensKy (Coménius), La grande didactique, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

rendre possible la traduction de n'importe quel auteur latin en tchèque et vice versa sans qu'il perde rien de sa beauté " [497] .

En ce qui concerne la première citation qui incarne la dimension psychologique, on doit rappeler que Coménius, attachait une grande importance à l'éducation des jeunes tout âge confondu, enfance et adolescence. Mais on peut se poser la question du droit : de quel droit faut-il commencer par, ce qu'on peut appeler aujourd'hui : la paidologie et non pas par l'éducation des adultes, par ce qu'on appelle de nos jours : l'andragogie ? Cette même question du droit, on l'avait déjà posé pour Aristote, qui a cherché à créer son auditoire présumé-apprenant, à son image

La réponse à cette question surgit du projet de Coménius qui était au fond, un projet didactique, pédagogique et éducatif. Dans son optique, le caractère de l'amour de la vie et de l'humanité ne peuvent être garantie qu'à partir d'une formation du caractère de l'homme, d'une formation permanente que seule l'École et le pôle de la formation peuvent réaliser et accomplir. Coménius pense cela si clairement, lorsqu'il se propose " comme le prophète de l'humanité " [498] , qui se livre et qui se donne le temps à " ***repenser pour refaire l'humanité en passant par le fait de refaire son entendement : son caractère*** " [499] . Nous sommes donc au centre de la psychologie expérimentale qui s'astreint à l'ouverture sur le caractère qui, (si l'on en croît Kant) représente la loi de la liberté. Ainsi et pour comprendre l'action humaine, il serait nécessaire de s'ouvrir sur ce qui se passe dans la tête des sujets. C'est ce que nous venons de le mentionner dès le début de notre travail.

Le problème qui reste posé est celui de la recherche de la raison pour laquelle Coménius propose de s'adresser aux enfants pour les sensibiliser en vue de les mobiliser. Cette démarche fut celle d'Aristote, pour qui, nous avons déjà reproché l'illégitimité de créer son auditoire à son image lorsqu'on lui transpose (dans des mots simples) les nobles principes de la vertu.

Il ne s'agit pas de faire ici le même reproche à Coménius, mais de réfuter notre idée de départ à travers laquelle nous nous sommes opposé partiellement à l'intervention massive de la didactique qui cherche à rendre service à l'apprenant en lui imposant, en lui prescrivant ce qu'il doit par lui-même connaître et savoir. Dans la plupart des cas, il est vrai que pour construire un avenir possible, il serait utile de s'adresser à la jeunesse, enfance et adolescence confondue. A partir de là, l'endoctrinement peut devenir éducatif puisqu'il s'agit de l'humanisation de la connaissance.

Le prolongement de la connaissance dans l'avenir se réalise comme Schopenhauer l'a laissé entendre, à travers le service qu'on doit rendre à l'humanité, un service qui trouve son fondement par exemple dans la progéniture. Lorsque Coménius, parle de jeunesse, cela est simplement un symbole pour marquer la paix et le développement, en vue de garantir le prolongement d'une nation, d'un peuple voire de rendre service à

[497] *Ibid.*

[498] *Ibid.*

[499] *Ibid.*

l'humanité toute entière. Car la naissance d'un être humain, n'est pas un désastre, ni même une fatalité. Marx a d'ailleurs conçu l'homme comme étant l'un des moyens de production. Il est important d'intervenir dans une perspective d'ouverture, non pas pour créer l'apprenant et le jeune à notre image, mais pour lui inculquer ce qui est nécessaire, utile pour apprendre à bien penser et pour vivre la vie et de la dominer.

Pour résumer les propos de Coménius en ce qui concerne le sens qu'il attribua à la grande didactique, comme étant l'art universel d'enseigner tout à tous [500] , on doit rappeler que cet auteur avait un amour à ce qu'il appelait : le bien public [501] . Cela signifie au fond, que l'Ecole, l'Université bref, le pôle de la formation ne doit pas être aboli. C'est la même idée que nous venons de soutenir depuis le début de ce travail. Cette idée trouve son sens sous notre expression : l'extension du pouvoir cognitif.

Pour comprendre le but de Coménius, on doit avoir présent à l'esprit toutes les propositions qu'il formulât quant au sens de la grande didactique. Notre recherche ne porte pas uniquement sur cette auteur, car la formulation : “ considérations épistémologiques ”, un pluriel-singulier, titre de notre thèse, nous contraint à citer d'autres auteurs. La formulation nous oblige en fait à résumer les grands principes de Coménius. Parmi ceux qui ont attiré l'attention de Coménius, il y a d'abord l'intérêt qu'il a porté à la paidologie au lieu de l'andragogie, et ensuite son amour du bien public.

La raison pour laquelle Coménius a tenu une grande importance à l'éducation, à la formation des jeunes et à l'extension des Ecoles et du pouvoir du connaître, est celle qui relève de sa propre conscience. Coménius savait peut être ce que le mot : jeunesse ou le mot : enfant signifiaient. De même que l'on a fait remarquer que l'enfant signifiait en latin, absence de parole et que c'est par cet même absence que le petit de l'homme est perçu, de même (pour renforcer ce propos), Coménius cite Aristote et retient de lui le sens de l'âme de l'être humain : “ ***Aristote compare l'âme humaine à une table rase sur laquelle il n'y a rien d'écrit et où l'on peut tout écrire*** ” [502] , disait Coménius. Cela signifie au fond que pour renforcer, pour faire prolonger des connaissances dans l'avenir et pour veiller à ce que le passé ne passe pas et à ce que la mémoire ne sera pas vouée à l'oubli mais au souvenir, le plus important (si l'on en croît Aristote et Coménius), est de s'adresser à l'âme c'est-à-dire à la psyché, qui, elle, trouve son fondement dans l'innocence des jeunes enfants. Ce n'est rien d'autre que la relation de connexion réciproque entre endoctrinement et éducation.

Pour ce qui est de son amour pour le bien public, Coménius pense que le sentiment de l'amour de l'éducation des jeunes, est le seul moyen pour mettre en forme un État définit comme oeuvre d'art. En effet ce sentiment se manifeste au niveau de sa politique éducative, dont le souci politique était d'une part, la circulation de l'information, des idées pour l'émancipation, et d'autre part, la contribution active à la création des biens publicss. Cela n'est rien d'autre que la recherche de la mise en forme des différents états

[500] *Ibid.*

[501] *Ibid.*

[502] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

d'intelligences. L'expression : “ le bien public ” est une métaphore qui signifie la contribution à la création des grands hommes. A nous maintenir à ce sens, on doit donc penser avec Coménuis que le grand homme est en soi une propriété nationale et à ce titre, il doit être préservé et protégé. Ainsi, l'État en tant qu'oeuvre d'art, doit être non seulement militaire, mais protecteur aussi bien des grands hommes que des simples citoyens, qui doivent (les uns comme les autres) demeurer une chose public.

La mise en place de la liberté des idées ne peut trouver son fondement que dans l'instauration de la chose public. L'École au sens large du terme, est d'abord celle de la richesse des idées qui animent les êtres humains. Ces idées doivent être soumises au partage, à la discussion, à la circulation et à l'échange culturel. Ces états de faits, ne peuvent se réaliser que dans ce qu'il est convenu d'appeler : la pédagogie de la rencontre et du rendez-vous.

L'important à retenir de cette direction de Coménius, est le sens que ce dernier voulait pour l'acte d'enseigner. Avant d'enseigner, l'important est d'abord d'apprendre à apprendre [503], disait-il. Si comme le pense Heidegger ***“ enseigner est plus difficile d'apprendre ”*** [504] (puisque cela consiste à apprendre à enseigner), alors le sens de cet acte est loin d'être défini. Il est vrai que lorsqu'on s'adresse à des jeunes (comme Coménius le laisse entendre), on gagne plus de temps, car on est en contact avec le lieu de provenance de l'humanité et en relation avec la conscience de l'âme. A partir de là, on s'astreint à la construction d'un avenir possible, qui se prolonge dans la logique de ce qui est passé. En faisant revivre le passé, désormais cela laisse entendre que celui-ci ne passe pas.

Dire que le passé ne passe pas, revient enfin de compte à penser qu'il ne pourra pas être dépassé. Pour renforcer ce procédé, Aristote comme Coménius, pensent que le seul moyen pour y parvenir est de s'adresser à la jeunesse, pour accroître le développement des Ecoles et de la formation et ce en vue de faire répandre la circulation de l'information. Sur ce constat, tenons à donner un exemple probant que nous livrons aux lecteurs de ce modeste travail. Cet exemple s'inscrit dans la perspective de la transposition didactique de la motivation comme étant une composante de la psychologie expérimentale. A travers cet exemple, on pourra bien comprendre l'intérêt de se diriger vers les jeunes pour construire un avenir possible. Car si le maître est le garent de l'apprentissage, il est alors par là-même achevé. C'est-à-dire il apprend moins ; alors que l'apprenant est toujours ouvert à l'acte d'apprendre : c'est lui qui apprend le plus. L'exemple que nous tenons à livrer ici est significatif pour la compréhension du degré d'implication et pour la motivation. Les deux attitudes ont pour tâche de sensibiliser et mobiliser des âmes individuelles à agir "en martyr" nous dit-on. L'exemple dont il est question ici (faute de la langue dont il est livré à certains lecteurs spécifiques), est méconnu de la part du grand public français et européen. Il s'agit donc d'un Roman [505], qui est en soi une transposition didactique de certaines valeurs politiques, qui trouvent leurs sens dans “ ***la sensibilisation en vue de la mobilisation à la défense d'une cause*** ”. On doit rappeler que ce Roman a été écrit

[503] *Ibid.*

[504] *Heidegger (M.), Qu'est-ce qu'une chose ? op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

dans les années cinquante. Comme on doit aussi rappeler qu'il est intégré dans le programme des études littéraires pour les classes du Baccalauréat dans certains pays arabes, comme le Maroc. C'est donc un ouvrage mobilisateur d'un public bien déterminé, pour une cause bien déterminée : la question palestinienne. Le contenu de cet ouvrage qui s'intitule : Retour à JAFFA est en relation intime avec la visée des propos de Coménius et d'Aristote. Avant de commenter les idées principales que véhicule, ce Roman, filons d'abord l'exemple qui illustre en grande partie cette large relation.

L'auteur de ce Roman est d'abord un palestinien nommé : GHASSAN KANAFANI, qui a écrit d'autres ouvrages. Dans son livre : Retour à JAFFA **,** il livre aux lecteurs et notamment aux jeunes Bacheliers que nous étions, une histoire vraie. Il s'agit d'un couple palestinien qui a fuit la ville de Jaffa en laissant derrière eux leur demeure mais aussi leur nourrisson qu'ils n'ont pas pu récupérer sous des contraintes militaires. Dans leur exode, la colère fût grande et l'espoir minimisé. Or avec le temps, ils apprenaient que leur petit devenu grand est encore vivant et qu'il sert comme réserviste dans l'armée israélienne. Aussitôt qu'ils apprenaient cette " bonne nouvelle ", il avaient décidé de rentrer clandestinement à Jaffa. A leur arrivée, les parents " adoptifs ", ne s'opposaient pas à cette visite. Ils ont appelé "le petit grand" militaire pour lui présenter ses vrais parents, celui-ci rétorqua : " je ne reconnais de parents que Affrat -couchann " : (le couple juif de famille immigré d'origine polonaise, qui l'ont élevé). La déception de la vraie famille fût grande, l'espoir brisé. Ainsi le vrai père observa les faux parents et leur répondu : " ***Je ne suis pas revenu pour vous réclamer mon fils, car cela nécessite une guerre. Je le s'avais d'avance mais j'en suis sûr maintenant***. " [506]

A méditer cette histoire avancée dans ce Roman littéraire, on peut comprendre le sens de ce qui a précédé à savoir l'éducation des jeunes et l'intérêt de la cause public. Il existe en effet une relation d'ordre politique entre d'une part la diffusion et la transposition des connaissances et des savoirs dans le milieu des jeunes, et d'autre part, la construction d'un avenir possible, paisible, sûr et durable. En effet, lorsque l'auteur du Retour à Jaffa prend le jeune ou l'enfant comme exemple, cela est en soi une métaphore qui symbolise la terre, le territoire, mais aussi l'espoir. GHASSAN KANAFANI, s'adresse à des jeunes pour les sensibiliser à la cause public et mondiale, qu'est la cause palestinienne. Il s'adresse à la jeunesse par elle-même et pour elle-même. Car l'enfant symbolise la terre.

On voit donc que la politique définie en terme de tâche est aussi l'un des enjeux du concept de la transposition didactique. Aristote et Coménius, ainsi que G. KANAFANI avaient le souci de la construction d'un avenir politique qui puise son sens dans la

[505] *Le Romain dont il est question ici est celui de Kanafani Ghassan qui s'intitule en langue arabe : "âid il a hayfa" que nous traduisons par : (Retour à Jaffa) , où le sens de la transposition didactique est pensé en terme de sensibilisation à la cause publique, nationale et mondiale, à savoir la cause palestinienne. Ce Romain fait partie intégrante du programme du Baccalauréat dans certains pays arabes. La transposition didactique dont il témoigne est celle qui incarne des valeurs politiques et morales, celle qui incite l'élève à la réflexion sur des notions proprement interculturelles comme par exemple la notion du territoire, de nation, de peuple, d'histoire etc.*

[506] *Nous traduisons le résumé du contenu de cette histoire vécue par l'auteur.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sensibilisation et la mobilisation à la chose publique qu'est la formation permanente de la raison humaine. De ce point de vue le problème de l'éducation n'est pas une action sur le rationnel en tant que singulier, mais elle est celle de la recherche du rationalisme. La formation de la raison humaine, est plus du côté du rationalisme, du côté de la recherche des sentences de l'invention et de la création, au sein d'un travail d'équipe. Elle ne peut pas être du côté du rationnel, du côté du singulier, du côté d'un travail de l'homme solitaire. Car dans de telles actions, l'homme agit à sa guise, selon l'extension de son pouvoir physique, tout en croyant par là-même être dans le vrai. La raison humaine doit penser, et continuer à penser, car plus on elle sait plus elle doit désirer savoir et connaître davantage. N'importe qu'elle hypothèse est successible d'être renversée. La Raison humaine est d'une part insaisissable, incompréhensible, et d'autre part imprévisible. A partir de là, la réflexion su l'éducation rend problématique toute action d'éduquer. Ces traits spécifiques à l'action éducative, ne doivent pas être un obstacle pour la donation du temps des études, surtout lorsqu'il s'agit de sensibiliser pour mobiliser.

Il y a à travers l'exemple de G. KANAFANI une transposition didactique de plusieurs valeurs virtuelles. On peut citer par exemple celle qui est chère à Coménius, à savoir la mise en forme des idées émancipatrices pour la contribution à la création d'un pouvoir public qui défend les choses publiques : les grands hommes et leurs intérêts. C'est à cela en tout cas que l'auteur palestinien aspire. L'exemple est en soi révélateur d'autres choses. Il s'aligne sur le procédé que Coménius assigne à l'éducation, à l'acte d'éduquer qui n'est rien d'autre que l'instauration d'une liberté de conscience qui trouve son fondement dans un État en tant qu'oeuvre d'art, un État sensibilisateur, mobilisateur, et protecteur des grandes choses public. Cette tâche ne peut être accomplie que par l'extension du pouvoir du connaître.

C'est la raison pour laquelle la transposition didactique, issue de la grande didactique de Coménius trouve son sens dans la démarche de la traduction. Si l'on en croît Coménius, on doit dire que traduire, n'est pas toujours trahir. Lorsque par exemple Ladmiral J. R parle dans son ouvrage communication interculturelle, du problème de la traduction en mentionnant l'expression, " Trad-rire ", qui signifie à l'en croire, " ***la difficulté de traduire le rire des Allemands en le comparant à celui des Français*** " [507] , il voulait par là-même nous faire comprendre que le problème de la traduction des comportements est en soi intraduisible. Cette constations fortuite, ordinaire, relevant de l'ordre du comportement, n'a rien avoir avec le vrai sens de la traduction. Le fait de traduire n'est pas simplement une ouverture sur le comportement affectif des auditoires, il est aussi une ouverture sur leur comportement intellectuel. C'est à partir de ce constat qu'on rencontre le problème de la langue. La question qui s'impose d'emblée, est celle de la recherche d'une méthode pour la traduction des signes conventionnels propres à l'axe paradigmatique. Ce genre de traduction n'est pas de même nature que celle de l'axe syntagmatique, qui met en forme une succession, un enchaînement sonore que l'on appel : syntagme. Sur quoi faut-il donc s'ouvrir lorsqu'on s'astreint à la traduction en transposition didactique des notions et des contenus ? sur les catégories de langues, ou sur celles de paroles ?

[507] *Ladmiral (J.R.), La Communication interculturelle , Edit. Armand Colin, Paris, 1989 p: 69.*

L'ouverture n'est pas seulement une ouverture sur les catégories de paroles. Celle-ci doit s'effectuer sur les catégories linguistiques. Bien qu'il existe une réciprocité entre les catégories de langue et les catégories de parole, J. R. Ladmiral est injuste à l'égard de la traduction lorsqu'il réduit l'acte de traduire à un simple geste de parole et de sourire. Cela nous laisse penser la traduction comme une sorte de plaisanterie. Si l'on en croît Coménius sur ce point précis, alors le fait de traduire des notions et des contenus d'une langue à une autre, n'altère pas le sens d'un mot ou d'une proposition, il les enrichie, les met en mouvement à travers la langue en tant qu'outil de communication. C'est ainsi que Coménius laisse entendre que " pour faire connaître les intérêts de la patrie, de la commune, de la ville, et de l'humanité, l'important est de les mettre en forme dans le langage et par le langage " [508] . Pour cela, Coménius s'est forcé de traduire sa grande didactique, de sa langue natale qu'est le tchèque, en une autre langue qu'est le latin, qui fût la langue universelle de son époque. C'est pour cette même raison aussi qu'il s'est forcé à rédiger une étude qui se souciait de la science des significations linguistiques. [509] .

Comme on peut le constater, il existe donc plusieurs sens du concept de la transposition didactique. Ces sens nous pouvons d'ailleurs les extraire de La grande didactique de Coménius, une didactique qui se présente sous forme de propositions pour le sens de l'acte d'enseigner. Parmi ces sens, il y a celui du passage du complexe au simple. Les réflexions de Coménius sur l'enseignement, sont d'abord d'ordre métaphoriques. Cela prouve en effet que les métaphores en éducation peuvent parfois contribuer à la simplification et à la transposition didactique des différents contenus. Cela nous montre enfin de compte que Coménius n'avait pas acquis une culture ésotérique difficile d'accès. Son esprit qui était animé d'une modestie de connaissance, renfermé dans le domaine de la doxa : du sens commun et d'opinions admises, est une situation qui lui a permis d'être en contact directe avec les problèmes vécus par un grand public large. Pour illustrer ce propos filons quelques citations disparates qui nous aideront à discerner le sens de l'homme, auquel Coménius assigne la tâche de la mise en forme et en mouvement des connaissances et des savoirs. Ces citations peuvent nous donner quelques éléments de réponse quant aux questions : qu'est-ce que l'homme ? qu'est-ce que, soyez humains ? comment l'homme apprend-il ? questions que se posent la plupart des chercheurs en sciences de l'éducation.

Dans le chapitre V de son ouvrage : La grande didactique l'art universel d'enseigner tout à tous. Coménius pense que " ***les germes de l'éducation ont été mis en nous par la nature*** " [510] . Et il ajoute aussitôt : " ***(...), Il est claire que l'homme naît apte à acquérir la connaissance de toute sorte de chose... l'homme possède un esprit brillant, comme un miroir sphérique qui, suspendu au mur d'une chambre, reçoit l'image de tous les objets environnants " (...) l'esprit humain est un grenier tellement***

[508] *Coménius, La grande didactique, op cit.*

[509] *Ce travail de coménius s'intitule : lexique complet suivi d'une grammaire exacte des locutions élégantes, des figures de rhétoriques et des proverbes, tel qu'il n'en existe encore pour aucune autre langue moderne. La référence à ce travail a été simplement mentionnée par le traducteur sans plus d'indication et de précision. Voir La grande didactique , op cit.*

[510] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

impossible à remplir que, du point de vue de la connaissance, il représente un abîme (...), comment, dès lors ne pas admettre que pour lui, tout est accessible et qu'il peut contenir toute choses ? "[511] .

Ces citations mettent l'accent sur la possibilité de former l'être humain dans son universalité. Un geste que nous appelons aujourd'hui : l'éducabilité. A partir des conceptions de Coménius, on doit aussi comprendre que l'être humain dépasse l'étendue de la nature sensible. Cette comparaison est animée par une précision capitale. Ce n'est pas la nature qui interroge en direction de l'homme, ce n'est pas elle qui le délimite, ce n'est pas elle qui doit lui donner un modèle de vie à poursuivre, mais c'est le contraire qui doit se passer c'est-à-dire comme le souligne Coménius : " ***l'homme est toute chose*** ".[512] Vieille expression philosophique qui se rapproche de l'affirmation de Protagoras : " ***L'homme est la mesure de toute chose*** "[513] . Ainsi le fait de mettre l'accent sur l'homme et sur son ouverture à la nature (une ouverture qui permet d'imposer nos idées les plus hautes dans le monde sensible), est une idée qui incarne un sens pour le concept de transposition didactique. Ce sens n'est rien d'autre que l'enseignement de ce que nous pensons. Cet enseignement qui anime l'esprit humain est celui de la mise en forme de ses concepts, de ses désirs et de ses idées, qui seront traduits en pouvoirs concrets. Si (comme Coménius le laisse entendre) pour l'homme le fait de " ***savoir tout est tout à fait naturel*** ",[514] alors, La grande didactique doit – comme A. Léon le pensera plus tard –, se tracer la technique d'une approche pluridisciplinaire. Pour cette même raison la discipline : sciences de l'éducation, ne peut réussir la transposition didactique des savoirs que si elle-même accepte l'ouverture sur d'autres champs de connaissance. D'où le propos de M. Tardy qui formule le voeu d'une science où le pluriel deviendra un simple singulier.

Dire avec Coménius que l'homme naît apte à acquérir des connaissances sur toute sorte de chose, signifie au fond, qu'il est le seul être raisonnable ouvert à l'éducation, à l'apprentissage et à la formation. Coménius procède à l'instar de Descartes et de Kant, qui l'un et l'autre ont pensé que l'homme est le seul à pouvoir progresser et régresser dans l'acquisition des savoirs. L'homme est le seul être raisonnable qui a en effet le pouvoir d'obéir à une Loi et à de se retourner contre d'autres Lois aussi bien celles qui l'entourent que celles qui lui sont lointaines. Il est vrai que des hommes d'exception peuvent parfois (à travers leur pouvoir) venir en aide à un ordre pour l'établir davantage, ou pour se retourner contre celui-ci tout en le réifiant. Dans toutes ces formes de pouvoirs, il y a un transfert, une transposition didactique des valeurs qui mobilisent et qui déstabilisent l'ordre d'un pouvoir. Ces tâches sont celles que réalise l'homme, qui n'est pas un simple être naturel, doué d'une raison fortuite. Car chaque chose a sa raison d'être. Cette situation (l'affirmation de la vie et du sens) permet à l'homme de continuer à existe et à se maintenir dans l'être des choses. C'est d'ailleurs ce que pense Coménius, en se référant

[511] *Ibid.*

[512] *Ibid.*

[513] *Protagoras, rapporté par Gilbert Romeyer Dherbay , op cit.*

[514] *Coménius, La grande didactique , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

aux anciens et plus précisément à Platon et à Aristote tout en laissant entendre que l'homme est un être naturel qui se distingue de la nature physique fortuite proprement dite. Car bien qu'il en fasse partie, l'homme reste pourtant si différent d'elle. Ce constat ressort fort bien de ce passage où Coménius souligne : " ***Les philosophes ont appelé l'homme un microcosme, c'est-à-dire un résumé de l'univers comprenant toutes les choses qu'on voit partout amplement répandues dans le monde. En conséquence l'esprit de l'homme qui entre dans le monde est comparé à une semence ou à un noyau où la figure de la plante, bien que n'existant pas en acte, existe cependant en puissance, comme on le voit quand le noyau mis en terre donne d'une part, des racines, d'autre part des pousses qui s'allongent en branches et en rameaux, se couvrent de feuilles et se séparent de fleurs et de fruits. Il n'est donc pas nécessaire de rien apporter du dehors chez l'homme, mais seulement de faire pousser et se développer les qualités dont il contient le germe et de lui montrer quelle en est la nature. C'est pour cela que Pythagore avait l'habitude de dire, comme nous le savons, que pour l'homme savoir tout est chose naturelle.*** " [515]

Tout ce passage est construit sur le modèle d'une transposition didactique de la vertu et de la piété, de la même manière qu'Aristote avait construit son Ethique à Nicomaque. Il témoigne d'une multiplicité de figures et d'arguments qui se donnent à l'analyse. On peut en effet en extraire des hiérarchies, des doubles hiérarchies, des métaphores vives et des métaphores filées. Dans cette perspective, nous tenons à souligner que ce passage relève une approche qui est celle de la rencontre avec les choses de la transposition didactique. Dans le sillage de cette rencontre avec les objets et avec les choses de la nature, on peut dire que l'homme s'impressionne. Cela est pour lui, une raison de plus pour chercher le sens caché derrière les choses de l'apparence, car c'est le paraître : la manière d'être et de voir, qui font de l'homme un être à la quête du sens : " ***Il n'y a rien dans l'homme doté de sensibilité et de raison qui ne réussisse à saisir le concept*** " [516] , disait Coménius.

Dans le sillage de cette didactique de la rencontre et de l'immanence, on retient la référence de Coménius à Pythagore. Cette référence n'est pas gratuite, ni même fortuite que l'on pourrait le croire. Elle rappelle l'anecdote rapportée quant à la visite que celui-ci a rendu à l'Egypte et aux pyramides qui l'ont impressionné lors de cette rencontre avec les choses-ci. Ce sont ces pyramides nous dit-on qui lui ont permis de mettre à l'épreuve son théorème nommé aujourd'hui : théorème de Pythagore [517] . Celui-ci n'est rien d'autre qu'une observation fortuite de l'ordre du sens commun et du déjà-là. Il en va de même pour le théorème de Thalès [518] , qui marque un rapport d'analogie entre la pyramide et son ombre. Cela signifie enfin de compte qu'il est tout à fait naturel que l'homme interprète et questionne la nature en la méditant et en la cultivant. Dans cette destinée, la

[515] *Ibid.*

[516] *Ibid.*

[517] *Le théorème de Pythagore repose sur l'égalité suivante : Supposons le triangle droit ABC, l'hypoténuse AC au carré est égale à la somme des autres côtés. D'où l'égalité : $AC^2 = AB^2 + BC^2$. Dans ce cas, si l'on trace le triangle droit on s'aperçoit que la Pyramide en tant que forme géométrique est présente dans l'esprit de celui qui a visité l'Egypte ancienne.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

transposition didactique peut prendre un sens proche de l'ouverture sur les choses factices tout en mettant l'homme (en tant que pensée, en tant qu'esprit achevé) au centre de l'appropriation et de l'appréhension de l'être et des choses du monde sensible. Par conséquent, la transposition didactique peut aussi avoir un autre sens proche de l'achèvement, puisque c'est l'homme qui est animé d'une perfection. Qu'en est-il donc de ce sens ?

On s'étonne aujourd'hui lorsqu'on s'aperçoit que des théories philosophiques et scientifiques (comme celles de Nietzsche, de Heidegger, ou de Popper...) qui se veulent conséquentes, incitent la raison humaine à l'effacement de l'acte du penser devant tous ce qu'elle aperçoit sous prétexte que tout est objectivement achevé dans la nature. Ces théories, font l'éloge de la réification de l'enseignement en le réduisant à une sorte de " prix-unique " : à une sorte d'imagerie issue de l'industrialisation des connaissances et des cultures qui est due à " l'industrie culturelle " [519] . Cette approche contribue en réalité à la mise en place d'une École à ciel ouvert. Elle incite à un apprentissage dans la vie et non pas à l'École et à l'Université. En réalité cette approche si riche soit-elle, risque d'appauvrir l'extension du pouvoir cognitif, car c'est dans une relation de rencontre d'homme à homme, que l'on pourrait apprendre à bien apprendre pour enfin apprendre à bien enseigner. On s'étonne donc de voir surgir des pensées qui travaillent à la destruction de cet art d'enseigner tout à tous, un art que des hommes d'exception ont mis en valeur et en forme. A ce sujet Coménius souligne : " ***De même donc que, sur une table où il n'y a rien, l'écrivain peut écrire et le peintre peut peindre ce qu'il veut qu'il connaisse son art, de même dans l'esprit humain, avec une égale facilité, qui connaît l'art d'enseigner peut obtenir la représentation de toute chose. Et si cela ne se produit pas, il est certain que la faute n'en n'est pas à la table (sauf toutefois quand elle est trop rugueuse), mais à l'ignorance de l'écrivain ou du peintre. Il y a pourtant cette différence que, sur la table il n'est possible de tirer des lignes que jusqu'à l'endroit où les bords le permettent, tandis que, dans l'esprit, on peut écrire, ou graver tant qu'on veut, sans jamais trouver une marque qui en indique la fin, par ce qu'il n'y a pas de fin*** " [520] .

[518] *Le théorème de Thalès repose sur la supposition suivante : Supposons deux ou trois droites parallèles coupées par d'autres droites sécantes qui se coupent en un point. Ces droites qui traversent les droites parallèles vont former des séries d'équivalences, qui s'annoncent comme suit :*
Dans tous ces cas la Pyramide en tant que forme géométrique est présente à travers le précédant tracé schématique approprié.

[519] *Le sens de l'industrie culturelle est avancé par Adorno dans sa Théorie esthétique . Ce sens repose sur une critique dirigée à l'encontre de l'administrabilité des oeuvres. La mise en mouvement des idées formant des objets, est préférable à celle de la mise en mouvement des choses, car comme Adorno le laisse entendre, les oeuvres ne sont pas de simples objets, ne sont pas des choses factices, mais des choses factices de la non-facticité. (Cf. Adorno (T . W), Théorie esthétique , Edit. KlincKsiecK. Paris 1989). Ce sens de l'industrie culturelle est aussi transposé dans le domaine de l'éducation suite à une critique dirigée par Michel Tardy à l'encontre de l'image. L'auteur pense que " l'image est un luxe doublement condamnabl ". (Cf : Tardy (M.) Le professeur et les images, Essai sur l'initiation aux images visuelles P. U. F Paris, 1966).*

[520] *Coménius, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

A travers ce passage on constate que la transposition didactique du sens des propositions, est annoncée d'une manière métaphorique. Pour comprendre ces différentes métaphores, il faut vraiment traduire et déchiffrer les différentes relations existantes entre le thème et le phore. Pourquoi choisir par exemple la table pour se démarquer de la notion de limite ? En réalité la table ne peut pas représenter la désignation de l'illimité, car c'est autour d'elle que des individus peuvent se rencontrer pour échanger des idées et des connaissances. D'où la notion de l'illimité qui surgit de la rencontre, de la discussion et de la confrontation des idées de chacun. Cela veut dire en fait qu'il n'y a aucune limite à l'égard de l'autre lorsqu'il s'agit de discuter, d'échanger des arguments rationnels desquels peut surgir une certaine universalité. Il n'y pas de limite à l'égard de l'autre lorsqu'il est question du respect. Mais ce choix de la table (surtout lorsque celle-ci est ronde) est à nos yeux légitimé par l'acte circulaire qui fût l'esprit de la scolastique, qui renferma l'acte du philosopher et du penser dans une temporalité circulaire, que nous avons déjà vu avec la philosophie arabe. La table du fait qu'elle symbolise le cercle, elle signifie par là-même la limite et l'asphyxie de l'acte de penser. Pour échapper à ce terrible phénomène, Coménius nous incite à la méditation cognitive. C'est-à-dire à penser avec la raison qui est animée par des jugements synthétiques a priori. Car l'immédiateté et la spontanéité de la raison se caractérisent par ce que Kant nommera plus tard : la disposition morale fondamentale, qui, elle, est infinie.

Du point de vue géométrique, on peut dire que la forme tracée dans le monde sensible est vouée à l'altération, à la transformation, à la rematérialisation et à la disparition, alors que celle qui est tracée dans l'esprit illimité, reste soumise à la vie éternelle. Elle sera mise en forme dans sa transmission et sa transposition de génération en génération. Car bien que le genre humain disparaisse, l'espèce humaine en tant que chose pensante restera. Il y aura toujours des hommes d'exception qui travailleront au service de l'information, de la diffusion et la communication des vérités passées, déjà pensées, déjà acquises. Car comme nous venons de le souligner le passé ne passe pas, et même s'il peut être dépassé, il en restera toujours quelque chose du fait que la pensée humaine n'est pas vouée à l'oubli absolu. Il restera ce qui est universel pour toute pensée à savoir, l'acte de penser. Car même dans la mort on peut encore penser pour arracher à la mort sa victoire comme le disait déjà Olivier Reboul (notre maître) à la fin de sa vie.

Lorsqu'on médite les écrits de Coménius quant au sens qu'il attribua à sa grande didactique, on constate que le concept problématique, connu aujourd'hui sous l'expression énigmatique qu'est la transposition didactique, a pris un sens tout à fait particulier. Si sa définition aujourd'hui repose d'une part sur l'étude de la distance qui réside entre le savoir savant et le savoir enseigné ou à être enseigné et d'autre part sur les conséquences qui en découlent, à savoir par exemple la métamorphose des résultats, la falsification des concepts, des contenus, la decontextualisation des savoirs, alors le sens que Coménius attribua à cet l'art, ne correspondait pas à des jugements de valeurs qu'on peut malgré tout dégager des différentes formes de transpositions. Pour Coménius, " ***l'art d'enseigner peut obtenir la représentation de toute chose***. " [521] . Cela veut dire que cet acte peut avoir du sens même dans la falsification qui puise son fondement dans le jeu de rôle. A ce sujet, des querelles animent les chercheurs dans le domaine des

[521] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

sciences de l'éducation et des Ecoles de formation. Elles traduisent le problème du sens du concept transposition didactique, devenu polysémique tel que le concept de projet.

Dans la perspective de ce chapitre qui traite de l'actualisation de la problématique de l'ouverture et de l'achèvement en transposition didactique, on doit faire remarquer que les idées de Coménius ont laissé des traces dans la pensée éducative moderne et contemporaine. A titre d'exemple, Michel Develay se réfère à Coménius pour soutenir la formation, l'instruction bref l'interventionnisme incessant (de la part du formateur) pour non seulement procéder à l'extension du pouvoir de connaître, mais pour garantir aussi le bon apprentissage des savoirs. Cet auteur va plus loin dans cette idée pour proposer une formation des enseignants. Son interrogation porte en effet sur la formation permanente qui surgit du titre de son ouvrage : Peut-on former des enseignants ? Cela veut dire au fond, que la transposition didactique n'est pas seulement une méthode pour la pédagogie, mais elle est celle de l'éducation et de la formation, car plus on sait plus on doit désirer de savoir puisque même l'adulte n'est pas un être achevé, il est au contraire toujours susceptible d'être éduqué et formé davantage.

Le sens du concept de la transposition didactique trouve son fondement dans la visée de l'École et de l'Université, car c'est dans ces institutions que l'on peut se rendre compte du sens de la pratique d'enseignement. Mais le problème qui se pose dans cette perspective est que avant d'enseigner, l'enseignant doit apprendre à enseigner. Les méthodes pour parvenir à cette action sont diverses. Parmi celle qu'on a mentionné dès le début de ce travail, et qui nous intéresse dans cette recherche, il y a le passage du savoir savant au savoir à être enseigné, une méthode qui se dégage des manuels didactiques. Le fait de s'intéresser à ces derniers et à ce qui s'y publie, est en soi une occasion pour analyser le sens de l'acte d'enseigner. Il est vrai (comme le disait Heidegger) qu'enseigner est plus difficile qu'apprendre, car cette action consiste à apprendre à apprendre. Puisque pour nous, du fait que les praticiens pratiquent des théories, et que dans cette action se sont d'abord les manuels didactiques qui sont visés, alors la transposition didactique reprend un autre sens qu'il faut chercher dans sa relation avec le paradigme nomothétique et le paradigme herméneutique. Qu'en est-il donc de cette relation ?

2.2. La transposition didactique entre le paradigme nomothétique et le paradigme herméneutique.

Qu’est-ce qu'un paradigme ? La réponse à cette question sera élucidée et approfondie davantage lorsqu'on traitera de la transposition didactique des processus supérieurs de la personnalité. A travers cette étude, on rencontrera des similitudes, des ressemblances et des différences entre le texte didactique et le texte scientifique traitant d'une même notion. C'est à partir de là que la notion du paradigme se manifestera en pratique. Elle traduira le problème des trames conceptuelles. Mais on peut dors es déjà définir le paradigme comme étant un stocK d'unités, de catégories sémantiques philosophiques ou autres, ayant une relation de cause à effet de telle sorte à ce que l'usage d'une unité dans une phrase ou dans une proposition, n'altère pas (plus ou moins) le sens, noyau paradigmatique organisateur du sens global de la phrase. Pour vulgariser ce propos, nous empruntons la relation de similitude que Thomas Kuhn évoque entre les canards et les

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

oies [522] . En tout cas, le sens du mot : paradigme varie d'un contexte à l'autre. Même Thomas Kuhn en a donné plus de vingt sens.

Notre but n'est pas de mentionner ici tous ces sens, mais de retenir certains qui nous sauront utiles pour comprendre la relation entre un texte dit : scientifique et un autre dit : didactique qui s'astreint à s'adresser à un public qui est encore en phase d'apprentissage et de formation.

Dans le domaine de la recherche en didactique, le paradigme se traduit, (et à en croire Kuhn) au niveau de la relation entre ceux qui veulent rester fidèle à la tradition : " ***théoriciens d'abord et praticien ensuite*** ", et ceux qui tentent d'innover tout en prônant le contraire : " ***praticiens avant toute théorisation*** ". Ces deux tendances trouvent leur analyse dans l'ouvrage intitulé : La Tension essentielle, tradition et changement dans les sciences, là où Kuhn expose des tendances qui posent le problème de la transposition didactique entre le dire et le faire, tendances qui sont rejetées par Ph. Meirieu, qui pense que ce problème est en soi un faux problème. C'est à partir de ce rejet, qu'il incite à sortir de ce dilemme épistémologique en disant : " ***(...) Il faudrait enfin qu'on arrive à sortir de cette méthode qui consiste à penser toujours sur le mode de la variation en sens inverse, à dire que plus je m'intéresse à l'élève moins je m'intéresse au savoir, ou plus je m'intéresse au savoir, moins je m'intéresse à l'élève*** " [523] . Cette prise de position incarne des problèmes épistémologiques que nous tenons à relever. En effet, elle pose le problème du sens du paradigme herméneutique de la recherche en didactique. A vrai dire en transposition didactique, le passage de la conséquence, de la rigueur, de la clarté discursive, de l'ésotérisme de la pensée (qui sont des caractéristiques spécifiques à la tradition didactique), à la simplification, à la vulgarisation, à l'ésotérisme et à la clarté esthétique (qui sont l'aspiration de l'innovation en pédagogie), doivent être étudiés, poursuivis par la suite de la maîtrise des techniques de la transposition des savoirs. Ces techniques ne sont rien d'autre que celles de la science de la vulgarisation. Cette dernière se distingue de ce qu'on peut appeler la vulgarisation scientifique. Elle est la science des classifications, de la taxonomisation des savoirs et des connaissances. Cette science est nommée purement et simplement : la transposition didactique.

A vrai dire, il existe une distinction à chercher et à établir entre le transfert des savoirs et leurs transpositions didactiques. Pour relever cette distinction, la seule méthode est de définir ce que c'est qu'enseigner, ce que c'est que l'Ecole. C'est à partir d'une définition que leur assigne J. C. Milner que l'on peut relever les paradigmes nomothétique, herméneutique et pragmatique de la recherche en didactique. A partir de l'analyse et de l'explication du texte qui va suivre, on peut distinguer la vulgarisation scientifique de la

522 Kuhn (Th.), La Tension essentielle, tradition et changement dans les sciences , Édit. Gallimard, Paris 1990. Voir aussi son ouvrage intitulé : La structure des révolutions scientifiques ,. Edit. Flammarion 1972. La position de Thomas Kuhn quant à sa conception de la science est (dans la quasi-totalité de ses travaux) fidèle à l'idée du retour à l'histoire, et à la tradition de ceux qui ont mis en forme les savoirs scientifiques. Voilà la raison pour laquelle nous qualifions ses travaux comme étant proches de la didactique de la transcendance : une didactique qui cherche les raisons qui transcendent, qui pénètrent les faits de l'intérieur, tout en incarnant une psychologie de la recherche.

523 Repris par Astolfi (J.P.), in La didactique des sciences , op, cit. p : 8.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

transposition didactique. En effet, la tâche de la première, est de mettre en oeuvre une École à ciel ouvert, alors que celle de la seconde est de maintenir l'École et la formation en tant qu'institutions achevées, c'est-à-dire, non ouvertes sur la vie. Le texte de J.C.Milner dont il est question ici commence par :

" Il y a de l'École dans quelques sociétés, et particulièrement dans la notre. voilà une proposition certaine ; encore faut-il établir ce qu'elle signifie. Dire que l'École existe, c'est au vrai, dire ceci : dans une société il existe des savoirs et ces derniers sont transmis par un corps spécialisé dans un lieu spécialisé. Parler d'école, c'est parler de quatre choses : des savoirs, des savoirs transmissibles, des spécialistes chargés de transmettre des savoirs, d'une institution reconnue ayant pour fonction de mettre en présence, d'une manière réglée, les spécialistes qui transmettent et les sujets à qui l'on transmet. Chacune de ces quatre choses est nécessaire, en sorte que c'est nier l'existence de l'École que de nier l'une d'entre elle; de même c'est vouloir la disparition de l'École que de vouloir pour quelques raisons que ce soit, bonne ou mauvaise, la cessation de l'une ou de l'autre. Soit donc des propos qui disent qu'il n'y a pas de savoirs, ou bien, que les savoirs ne sont pas transmissibles, ou bien que la transmission des savoirs ne saurait s'accomplir dans une institution, il faut avoir conscience, que ceux qui les tiennent – fusent -ils eux mêmes chargés d'un enseignement – portent contre l'École : il peuvent avoir leurs raisons, peut être même ont-ils raison; en tout état de cause, il faut être claire sur ce qu'ils font et disent (....) Quatre choses lui sont nécessaires; elles lui sont aussi suffisantes : dire qu'il y a de l'Ecole, c'est dire tout ce qui a été dit, mais rien de plus. Ainsi ce n'est pas dire que tout les savoirs sont transmissibles, ce n'est même pas dire que tout les savoirs transmissibles sont ou doivent être transmis par l'Ecole; ce n'est pas dire que les spécialistes chargés de transmettre savent tout ce qu'il y a à savoir en général ni tout ce qu'il y a à savoir du savoir qu'ils transmettent. Sans doute, on peut toujours ajouter d'autres déterminations aux quatre déterminations essentielles. Par exemple, on peut souhaiter que l'École rende heureux, qu'elle contribue à la bonne santé physique et morale, qu'elle permette un usage rationnel du téléphone ou de la télévision, etc. Il n'y arien à redire à cela, pourvu qu'on se souvienne qu'il s'agit de fins secondes et surajoutées, de bénéfices additionnels : vouloir en faire, des fins principales et des bénéfices majeurs, c'est en réalité renoncer aux, déterminations essentielles. C'est donc vouloir la fin de l'Ecole. Les quatre nécessités mentionnées sont de nature manifestement formelle. Il ne saurait être question de s'en tenir là. En réalité, toute décision concernant l'Ecole, pour peu qu'elle n'en cherche pas l'abolition ou la décontraction, consiste à donner un contenu substantiel aux quatre nécessités formelles. Il s'agit donc toujours premièrement de nommer et de définir les savoirs qu'on voudrait voir transmis; secondement de régler les formes institutionnelles et spécialisées de la transmission. La première décision implique des choix de conjonctures, qui sont certainement économiques et sociaux, mais aussi politiques : toutes société ne fera pas les mêmes choix, suivant le rapport qu'elle entretient à la science et à la technique, suivant qu'elle dispose ou non d'un état, d'une Nation, d'une histoire. La seconde décision est en effet celle de la pédagogie, conçue non comme une fin, mais comme un pur moyen de transmission : elle n'a souvent que peu de chose à faire avec la pédagogie usuelle et vulgarisée. " [524]

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Ce texte, bien qu'il soit long, son commentaire et son explication nous ont été utiles pour comprendre le sens de la transposition didactique soumise aux paradigmes nomothétique, herméneutique et pragmatique. Même si à aucun moment le mot : " transposition ", ne figure dans ce texte, il n'empêche qu'il est renvoyé au profit – du sens du mot " transmission ", qui occupe un taux de figuratif bien élevé puisqu'il est cité plus de treize fois et plus de cinq fois de suite dans un même chapitre. Cette répétition n'est pas gratuite, ni même fortuite. Elle veut simplement en tant qu'argument renforcer l'idée du rôle de l'École et de la formation qui (à en croire cet auteur), doivent s'occuper uniquement de la transmission et non pas de la transposition. C'est à partir de là que ce texte laisse en tout cas intégrer l'auteur dans le patronage des maîtres à penser de la transmission pédagogique et non pas de la transposition didactique. C'est un texte qui traduit plusieurs problèmes propres à l'éducation. Parmi ceux qui sont en relation avec notre problématique de l'ouverture et de l'achèvement en transposition didactique et éducative, on doit retenir la définition qu'il assigne à l'Ecole. Dans sa définition, il y a de la part de cet auteur, une confusion des paradigmes nomothétique, herméneutique et pragmatique.

Du point de vue argumentatif et rhétorique la définition qu'il donne de l'École (en tant qu'institution de la transmission des savoirs), nous intéresse en priorité. D'abord, bien qu'il soit un texte qui se veut dépourvu de toute amplification, sombre, obéissant à une clarté esthétique, sans métaphore, sans hyperbole, se voulant au contraire objectif, sombre, et recourant autant que possible au langage ordinaire des sciences humaines, il n'empêche malgré tout cela, que cette absence apparente de rhétorique est en elle-même profondément et purement rhétorique. Pour démontrer cela, tenons donc à le relier aux paradigmes de la recherche en didactique et en éducation, que nous venons de mentionner.

Dans ce texte, l'intérêt est porté sur une argumentation typique qui fait partie intégrante d'une autre argumentation que Ch. Perelman appelle : " argumentation quasi-logique " [525] dont l'argument (dominant ce texte de son début jusqu'à sa fin) est celui de la définition. Cet argument est un cas d'identité. Il prétend établir une identité entre le défini et le définissant, si bien qu'on n'a le droit de substituer l'un à l'autre dans le discours. En effet, à travers le discours de ce texte, on assiste à une substitution de l'École proprement dite à une autre définition à savoir " l'École à ciel ouvert ", l'École sociétale, dont le sens est ici latent. Pour comprendre le sens de cette définition, on doit d'abord retenir d'autres types de définitions du Traité de l'argumentation de Ch. Perelman et L.O.Tyteca. Si l'on en croit ces deux auteurs, ces définitions (en tant qu'arguments) sont de quatre types. Elles s'annoncent comme suivant :

1. la définition normative : On peut aussi l'appeler nominale. Elle repose sur le fait d'imposer dans un discours l'usage d'un mot. C'est une définition à caractère purement conventionnel. Cette convention " peut en tout état de cause résulter d'un engagement individuel, d'un ordre destiné à d'autre, d'une règle dont on croit qu'elle

[524] ***Milner (J.C.), De l'Ecole , Paris, 1984.***

[525] *Perelman et Lucie (O.T), Traité de l'argumentation , op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

devrait être suivie par tout le monde ” Ibid.. Le tout est de s'y tenir une fois admise.

2. la définition descriptive : Elle est nommée réelle. Elle prétend déterminer l'usage d'un terme, d'un mot, ou d'une proposition. Parmi ses caractéristiques, la vérité ou la fausseté. “ Elle indique le sens accordé à un mot dans un certain milieu à un certain moment ” Ibid.. Elle procède à ce que G. Bachelard nomme : une critique de la provenance du concept.

3. la définition de condensation : Elle indique les éléments essentielles de la définition descriptive, tout en s'intéressant aux modèles, aux recherches réussies et non réussies. Elle est plus synthétique qu'explicative.

4. la définition complexe : Elle combine les précédentes et ce lorsque le discours se heurte à l'indéfinissable. C'est une définition très fréquente en sciences du comportement, où les facteurs déterminants d'une conduite sont incommensurables. A titre d'exemple, la définition des mots : “ Adulte ”, “ Adultère ” ou bien celle du bon ou mauvais élève etc.

Revenons en maintenant à notre texte, qui tente de donner une définition de l'acte de transmettre et de transférer des savoirs via l'ouverture aux choses du monde les mieux réparties et les mieux organisées. Pour atteindre ce but, Milner trace une technique. Il part de le définition de l'École en donnant plusieurs définitions. Cela prouve en fait que le concept de la transposition didactique est en soi un concept polysémique.

La définition sous jasante du premier paragraphe, est une définition qu'on peut qualifier de normative. Elle s'exprime à travers une argumentation quasi-logique et par l'emploi d'une méthode déductive issue de l'argumentation aristotélicienne qu'est l'enthymème (enthyméma). Cette dernière argumentation, est un syllogisme dialectique dont les prémisses ne sont pas évidentes mais simplement vraisemblables. En effet, à nous maintenir au premier paragraphe, cette argumentation peut se construire de la manière suivante :

Toutes les sociétés sont une école des savoirs. A l'École il y a des savoirs, donc l'École des savoirs c'est bien la société.

Cette définition normative, enthymèmique traduisant un syllogisme dialectique mou n'est pas évidente. Elle est une simple proposition qui n'est pas nécessaire comme l'est le cas par exemple d'un théorème. C'est une définition qui n'est pas arbitraire non plus ; elle est une proposition qui est simplement vraisemblable. C’est-à-dire, qu'elle se vérifie le plus souvent et qu'elle est donc hautement probable. Ainsi, apprendre dans la vie, est hautement probable. Cette affirmation se dégage de l'argumentation de la comparaison et de l'analogie expérimentale, que l'auteur emploie pour dire que la nature peut nous donner des modèles de vie. Cette proposition trouve son sens chez un philosophe que nous avons déjà cité à savoir Nietzsche qui disait : “ Apprenons de la fleur (ou de la plante), ce que c'est que s'épanouir ”.

Dans le premier paragraphe de ce texte de J. C. Milner, on assiste non seulement à une définition normative de l'Ecole, mais aussi à ce qu'elle devrait être. C'est-à-dire un ensemble de rapports indissociables entre institutions diverses, qui contribuent (chacune à sa manière) à mettre en forme le sens de l'École comme étant un lieu de transmission

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

des savoirs. De cette vision surgit un sens tout à fait nouveau pour le concept de la transposition didactique. Définie en terme de transfert et de transmission du savoir, la transposition didactique incarne un procédé que l'on peut désigner normativement : en terme de relation avec d'autres institutions. Si l'on en croît l'auteur, il serait d'une sagesse importante de ne plus parler (à l'instar de Jean Houssaye pour définir l'Ecole) de triangle pédagogique, mais de parler au contraire du quadruple pédagogique. Il y a dans ce constat un favorable argument du dépassement qui consiste à décrire la transposition didactique en terme d'ouverture sur d'autres institutions. Voilà la raison pour laquelle une nouvelle définition descriptive à caractère d'institutionnalisation des savoirs, désormais s'impose. Il y a donc (si l'on en croît Milner) quatre institutions qui se partagent respectivement la définition de l'Ecole, des institutions qu'on pourrait mentionner comme suivant :

- l'institution globale des savoirs ;
- l'institution des savoirs transmissibles ;
- l'institution des spécialistes chargés de la transmission ;
- l'institution reconnue, qui englobe les spécialistes et les sujets à qui l'on transmet.

Le texte de Milner, (un texte qui nous aide à comprendre ce que signifie l'Ecole), nous donne aussi l'occasion de contre argumenter. Car le fait de classer les arguments dans un texte, est en soi une occasion pour contre argumenter. Les rapports entre ces institutions (dont nous venons d'exposer le classement) est un rapport régit par une même loi phénoménale à savoir l'acte de transmettre. Cela nous permet de penser que l'École et l'apprentissage doivent être réduit à la transmission, puisque la fréquence du taux de figuratif du verbe transmettre est plus élevée dans ce même texte de Milner. Car ce verbe est cité plus de dix sept fois dans tout le texte. C'est d'ailleurs dans le premier paragraphe qu'il est cité le plus, ce qui explique que la priorité doit être donnée à l'acte de transmettre et non à celui de transposer : à la vulgarisation scientifique et non pas à la science de la vulgarisation. Ce taux de figuratif n'est pas fortuit, il incarne l'argument de la répétition. Avant que celle-ci devienne un argument dans le champs pédagogique pour renforcer l'apprentissage, elle fût, dans le domaine de la linguistique et de la rhétorique, une figure de la construction du discours. Cette figure ou cet argument, prend un sens particulier chez O. Reboul. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Elle (la répétition) marque l'addition de signifiants, elle reproduit le même signifié avec des signifiants différents. Elle reproduit les mêmes signifiants avec le même sens.*** "[526]

Mais son importance d'après Perelman, est argumentative. C'est ainsi que celui-ci souligne : " ***Elle (la répétition) n'est importante qu'en argumentation, non en démonstration*** "[527] . Cependant, il est important de se poser (avec Perelman) la question du pourquoi ? La réponse devient claire lorsqu'on voit de près le sens qu'en donne Perelman lui-même. A le lire sur ce point, on s'aperçoit que la répétition du point de vue pédagogique n'a aucun sens. Car pour pouvoir répéter à quelqu'un quelque chose il va

[526] *Ibid.*

[527] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

falloir au préalable instaurer une sorte de délibération avec lui, une sorte d'accord. D'où la formulation de Perelman, l'auditoire comme construction de l'orateur [528] .

L'action qui repose sur la répétition permet (du point de vue argumentatif) la clarté discursive. En effet, l'exemple d'une discussion où l'on pousse l'autre à adhérer à nos conceptions malgré lui, en est un modèle. Autrement dit, le fait de répéter, présuppose (du point de vue de l'argumentation) une reconnaissance de l'autre en tant qu'autre, en tant que différent. Pour mieux aboutir à cette reconnaissance de la différence, on doit agir sur la fonction phatique du discours pour forcer cet même autre à se souvenir d'une promesse qu'on lui a faite dans le passé, ou encore de son propre passé proche ou lointain. Il y a donc du point de vue argumentatif lors de la répétition, une humanisation de la connaissance. Par contre ce qui se manifeste dans ce texte du point de vue rhétorique, est que la répétition a une autre fonction qui porte sur la clarté esthétique. On voit manifester à travers les paragraphes de ce texte (qui a pour tâche de définir l'École en tant qu'institution ouverte sur le déjà-là), une amplification, une beauté stylistique. A partir de là, on peut désormais qualifier ce discours d'épidictique. Il a tendance à faire l'éloge devant un grand public. Il s'adresse à tous ceux qui cherchent le sens de l'Ecole. Plusieurs spécialistes de l'éducation et de l'enseignement se posent en effet le problème de la définition de l'Ecole, de l'enseignement et de la formation. Ce texte se veut une réponse aux questions, qu'est-ce que l'École ? qu'est-ce que l'acte d'enseigner ? Il part d'une définition normative (deuxième paragraphe), pour arriver ensuite à une autre qui est descriptive. Bien qu'il soit une description des traits spécifiques de l'institution scolaire, il n'empêche qu'il reste fidèle à la prescription de sa vision normative. Pour cet auteur, l'École n'est rien d'autre que " Ce qui a été dit, rien de plus ". Cette formulation qui incarne l'argument pragmatique, a pour but de marquer l'absolu-définition de la chose de l'Ecole. Quoiqu'il en soi, cette ouverture sur le déjà-là, sur la vie des choses, veut mettre en place une didactique de l'immanence, qui trouve son sens dans la réduction de l'enseignement à l'unique acte de transmettre : à la diffusion des savoirs. De ce point de vue, le texte incite plus à la vulgarisation scientifique qu'à la transposition didactique.

Le problème épistémologique, qu'on peut relever dans cette perspective analytique, est celui du rapport entre l'affirmation et l'infirmation des propositions. A relire le texte à plusieurs reprises, on s'aperçoit que ce qu'il tente de définir, à savoir l'Ecole, repose sur l'infirmation plus que sur l'affirmation de celle-ci. On peut poser à l'auteur de ce texte une question du droit. De quel droit l'École est-elle simplement réduite au simple acte de transmettre ? Est ce que la transposition didactique n'est rien d'autre que la transmission et le transfert des savoirs ? Que peut-on dire alors des explications portant sur le paradigme de la signification qui s'interroge sur les relations des mots, des propositions au niveau de leur organisation paradigmatique ? Le sens de ces relations en effet trouve son fondement dans le travail de la pensée réflexive, et non pas dans celui de l'action. Le travail de relation d'homme à homme est aussi riche dans son apport empirique, dans sa médiation portant sur l'axe syntagmatique. Ce travail attache une importance aux catégories de paroles qui "rompent", qui se dégagent de la bouche des auditoires-apprenants. Bien qu'il soit ainsi, ce travail ne peut pas être un aspect déterminant du sens de la transposition didactique qui organise et qui classe les

[528] *Ibid.*

propositions. Car après tout, même si celles-ci incarnent des cris, il n'empêche que dans la plupart des cas on ne peut pas dire tout ce que l'on exprime, tout ce que l'on ressent, bref on ne peut pas dire ce qu'on veut comme on le veut. Voilà la raison pour laquelle les propositions de l'axe syntagmatique ne trouvent pas leurs sens dans une action explicative des significations. Car les comportements, les gestes, les sons et les cris sont des choses qu'on ne peut pas toujours transmettre, que l'on ne peut pas toujours programmer sous l'axe paradigmatique. L'École véritable, digne de ce nom, est celle qui réalise la continuité entre les catégories de parole (les syntagmes, les cris les sonorités) et les catégories de langues (les paradigmes, les manières de construire et d'exprimer le sens).

Mais à l'Ecole, à l'Université on ne transmet pas seulement, car si c'était le cas, on tomberait par là-même dans l'opinion admise qui consiste à penser les apprenants, élèves et étudiants comme de simples consommateurs de savoirs. Or l'Ecole, l'Université ne peuvent être réduites à un simple acte qui tente de rendre service au système ou à l'ordre établi. Le fait d'agir à l'École ou à l'Université, n'est pas simplement une action soumise au système, elle est aussi une action asymétrique. La pratique didactique est un art qui se retourne contre l'ordre établi, qu'elle peut venir parfois en aide à celui-ci.

La transposition didactique des savoirs n'est en aucun cas analogue à leur transmission, car si l'on en croît J. A. Coménius, l'apprentissage à l'École dépasse celui de la vie. Dans la première il y a intervention de la notion d'ordre qui obéit à deux critères que Coménius a tracé en disant :

" l'ordre en tout, est le fondement de la réforme scolaire.	1.
l'ordre scolaire doit être emprunté à la nature et être tel qu'aucun obstacle ne puisse l'entraver " Coménius (J.A.) La grande didactique, op cit., voir aussi Recueil d'extraits de l'oeuvrepédagogique de J. A KomensKy, traduit par Milos Sova Préface par le Prof. Dr Ivan A. Poldauf Prague 1964..	2.

Ces deux formulations veulent mettre l'accent sur la nécessité du rapport ambivalent entre transmission et transposition, entre vulgarisation scientifique et transposition didactique. L'écart entre les deux techniques surgit du contenu de la première formulation qui représente le chapitre XIII d'un travail de Coménius ; quant au sens du rapprochement, il ressort de la seconde formulation qui surgit du chapitre XIV de sa grande didactique. [529] . S'agissant du sens du dépassement, Coménius pense que : " L'art d'enseigner ne requiert rien d'autre qu'une bonne répartition du temps et des matières faites selon les règles de l'art. " [530] Cela signifie enfin de compte que la pédagogie, l'éducation et la didactique doivent se plier à la tradition artistique, là où l'acte de créer repose à la fois sur l'imitation, l'inspiration et la combinatoire. Le seul moyen de distinguer les actes de créer, des actes de la fiction serait l'étude des règles de l'art. C'est-à-dire tout simplement l'étude des techniques de taxonomisation des actions artistiques. Cette étude ne peut être le fruit d'un hasard, mais la conséquence d'une formation, d'un enseignement nécessaire qui trouve

[529] *Coménius, La grande didactique, op cit.*

[530] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

son fondement aussi bien dans la réflexion que dans une relation humaine, dans un enseignement d'homme à homme. Car la pensée hérite de la pensée, comme elle hérite du signe et jamais le signe n'hérite du signe.

Quant au rapprochement (entre transmission et transposition, entre vulgarisation scientifique et transposition didactique), Coménius n'hésite pas de mettre en valeur les effets de la nature sensible qui pourrait nous aider, à transmettre et à enseigner tous, dans l'ordre qu'elle véhicule d'elle même. A partir de là, la légitimation de la vulgarisation scientifique s'impose. En effet, lorsque Coménius consacre un chapitre tout entier à la notion d'ordre scolaire, il affirme que l'ordre " ***doit être emprunté à la nature tel qu'aucun obstacle ne puisse l'entraver*** " [531] . Et il ajoute aussitôt, " ***Que si la chose se produise de telle ou telle façon, c'est à l'art qu'en revient le mérite, mais qu'elle se produise, c'est à la nature qu'on le doit*** " [532] .

Cette référence à la nature comme étant une constante à nous donner des modèles aussi bien de vie que d'enseignement, fait revivre le vieux mythe romantique de l'imitation et non celui de l'inspiration de la nature propre. Cette imitation trouve son écho dans la philosophie de Cicéron que Coménius n'a pas tardé à citer en lui rendant hommage en disant : ***" l'ordre, qui doit être, selon nos voeux, la règle universelle et parfaite pour tout enseigner et tout apprendre, ne doit être cherché et ne peut être trouvé ailleurs qu'à l'École de la nature***. " (...), Cicéron dit excellemment ***: Si nous prenons la nature pour guide, ne nous ferons jamais fausse route. Et il ajoute : sous la conduite de la nature, dans son travail, nous serons sûrs de procéder comme elle.*** " [533] .

En comparant [534] ces deux propos, on s'aperçoit clairement que Coménius n'est pas conséquent. En effet, on ne peut pas tirer de ses paraboles, de ses maximes une unité qui pourrait témoigner de la cohérence de ses écrits ou même d'une direction particulière de recherche. Car ses écrits sont disparates. Malgré cela, la question de l'ordre et de la programmation du temps des études n'était pas secondaire dans ses propos. Si l'on en croît les propos de Coménius, la nature est alors une preuve probante pour que l'on puisse penser l'ordre des choses, la programmation des études et des enseignements, l'homme est en effet le seul qui est apte à en assumer la responsabilité. Il est à la fois la

[531] *Ibid.*

[532] *Ibid.*

[533] *Ibid.*

[534] *En se donnant l'effort de la comparaison des connaissances et des savoirs des divers auteurs dans différentes disciplines, nous nous proposons d'emblée de nous inscrire dans une direction particulière de recherche. Cette dernière n'est rien d'autre que le début de la mise en place d'une approche méthodologique qui puisera son fondement dans ce que j'appellerai : la direction cognitive comparée. Elle est une approche qui se forcera par la suite à étudier, à analyser et à comparer les connaissances des différents auteurs ayant une même tâche cognitive surtout lorsqu'ils l'expriment différemment dans le temps et dans l'espace. Cela nous permettra enfin de compte d'avoir une ouverture d'esprit, une curiosité intellectuelle sans faille, actions qui témoigneront par la suite de notre mise en forme (dans le temps et dans l'espace) d'une pédagogie de la rencontre et du rendez-vous. Ces approches définiront la philosophie de l'éducation comme étant une action loin du soupçon, de la critique destructive, mais proche de la critique constructive et enrichissante, car on ne critique que ce qui vaut la peine.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

condition et la preuve de la mise en forme de l'ordre, alors que la nature en est en réalité la simple cause.

Pour mieux traduire cela au niveau de la relation entre vulgarisation scientifique et transposition didactique, revenons en au texte de J. C. Milner qui tente de mettre en oeuvre – du moins implicitement – cette relation.

Ce texte reflète le paradigme nomothétique dont la tâche est de nommer l'École et l'enseignement. Dans cette démarche nominale, l'auteur falsifie le rapport au savoir, de la même manière qu'il décontextualise le sens de l'acte d'enseigner. Car rien ne peut être construit dans l'ouverture sur les opinions admises, que l'auteur appelle de ses voeux. Bien que Hegel ait laissé entendre que dans la nature sensible il y a du frisson du sens, il n'empêche que ce frisson n'a de sens que si l'homme est si bien formé pour en acquérir le vrai sens par excellence. Combien même des hommes vulgaires bien qu'ils rencontrent des choses au quotidien, ne peuvent pas vainement en discerner le sens, que lorsqu'ils se soumettent à la formation et à d'éducation permanentes ! Lorsque J. C. Milner maintient l'ouverture sur le " processus social ", cette formulation est loin d'être définie. Car tout les gens philosophent, mais ils ne sont pas pour autant des philosophes, puisque le processus social est en soi un processus complexe, qu'il ne peut être défini et compris que par l'effort de la pensée réflexive, un effort qui se construit dans l'acquisition et non pas dans celle de la réminiscence. Pour discerner le sens de cette relation, il va falloir comprendre ce qu'elle signifie. Seule, le concept de transposition didactique peut nous livrer le secret qu'elle renferme. Défini en terme de la recherche de la signification, ce concept relationnel aussi bien à l'égard des savoirs qu'à l'égard des actions des auditoires présumés apprenants, peut nous renseigner sur les mécanismes du système social, sachant que toute transposition des savoirs est une occasion pour prendre en considération le public auquel on a affaire ainsi que le langage dont lequel on s'y adresse. Cette prise de compte nécessite une programmation des apprentissages qui n'est rien d'autre que la recherche de l'herméneutique et non pas du nomothétique. Cette programmation ne peut trouver son sens que dans la circulation de l'information par la voie de la formation, c'est-à-dire par l'accroissement des Ecoles de formation.

Dans la pensée moderne, le concept de transposition didactique pose la même problématique de l'enseignement de la vertu à savoir celle de l'ouverture sur le déjà-là pour lui imposer le toujours-déjà connu, une démarche qu'on a évoqué chez les anciens.

Dans la perspective de la recherche en didactique, l'herméneutique est une technique qui s'astreint à la recherche du sens d'un concept tout en annonçant l'achèvement de celui-ci. Elle déclare que le sens du concept de la transposition didactique est lui-même achevé. C'est ainsi que G. Vergnaud souligne : " ***La transposition didactique, désigne le processus social par lequel les savoirs sociaux de références sont, dans le système éducatif, transformés en savoir à enseigner (premier mouvement), puis en savoir effectivement enseignés (second mouvement)*** " [535] . Que faut-il retenir de cette définition ? de l'achèvement ou de l'ouverture ? Si la réponse se joue sur l'expression : "processus social", alors que signifie t-elle ? Dire que la transposition didactique " désigne le processus social ", est une manière d'affirmer que celle-ci n'est rien d'autre qu'une

[535] *Vergnaud (G.), in Revue Éducation Permanente N° : 111 Juin 1992, op cit., p : 25.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

reprise du savoir social. Cette reprise renforce l'idée de l'ouverture et laisse penser que le système éducatif fait partie intégrante du système social en général. L'affirmation renforce en effet l'idée de l'instauration d'un nouveau type d'École que certains ne cessent pas de qualifier de ciel ouvert.

L'expression, " processus social " est en elle-même polysémique. C'est la raison pour laquelle O. Reboul pense que dès qu'il s'agit de l'emploi d'une formulation dans le langage pédagogique, on doit avoir présent à l'esprit l'aspect rhétorique de ce langage. En effet, comme il le laisse entendre, " ***Le langage de l'éducation est le plus rhétorique des discours*** " [536] . Il est ainsi parce qu'il vise un public large.. Par conséquent, l'expression : " processus social ", intègre un sens global qui recouvre deux approches différentes.

2.2.1. Le retour à l'histoire personnalisée de ceux qui ne savent pas encore.

A ce retour à la mémoire du concept, correspond ce que P. Fraîsse nomme : la variable P [537] . C'est-à-dire la personnalité du sujet. Celle-ci peut constituer un élément important et global du processus social. Elle est soumise lors d'une situation d'enseignement à un double mouvement. D'un côté, il y a la personnalité de ceux qui savent, et de l'autre, celle de ceux qui ne savent pas encore, à savoir les apprenants. La relation pédagogique et didactique qui s'impose lors de l'articulation des deux variables (P) est interactive, car il s'agit d'une évaluation des situations des comportements intellectuels. L'intérêt de ce retour est tout à fait pédagogique : il nous met en contacte directe avec ceux qui ont mis en forme la science, les savoirs et les connaissances. Ce n'est rien d'autre qu'une humanisation de la connaissance, un procédé qui signifie la reconnaissance des vérités, des faussetés et des erreurs que les hommes sont censés de commettre dans leur mouvement et dans leur relation avec des processus cognitifs divergents.

Cette forme d'ouverture sur la personnalité du sujet (type de processus social) , signifie enfin de compte que toute transposition didactique ayant la réussite comme souci majeur, doit finir tôt ou tard par se référer à des stratégies d'apprentissages avant de mettre en oeuvre une élaboration taxonomique des chemins didactiques. Ainsi de ce retour à la mémoire des concepts, découlent quelques conséquences qu'on peut résumer

[536] *Reboul (O.), Le langage de l'Education, Edit P. U. F Paris 1984.*

[537] *La variable, personnalité est un concept que plusieurs champs d'étude peuvent se partager. Du point de vue philosophique par exemple, la perception peut être comprise en terme de relation entre le morale et le politique, entre ce qui est du geste, du comportement humain et ce qui est de l'ordre de l'organisation de ces gestes et de ces actions. La philosophie politique en effet est une pratique de l'action politique des hommes. En tout cas pour qu'il est une philosophie politique quelques considérations doivent être accomplies. La première, qui est sans doute nécessaire est, de penser une société politique, et un avenir politique des régimes qui animent les pouvoirs politiques dans les différentes sociétés. C'est-à-dire de penser les comportements des personnalités humaines en vue de les organiser. On pourra sans doute se demander ce que vaut une philosophie politique si elle ne s'astreint pas à l'exploration de l'existence et des existants, si elle n'attache pas son importance à l'agir Humain. En effet, la politique n'a aucun sens lorsqu'elle tourne le dos à ces procédés de la personnalité. Dans cette perspective la tâche de la philosophie politique est à l'encontre de celle de la philosophie générale qui s'intéresse à cet agir humain : à ce que font et pensent les hommes dans leurs rapports à leurs actes. La philosophie politique a pour objet le devenir de la Cité. Elle s'intéresse au bien et au mal des régimes des cités. Elle constitue un lien intime avec la philosophie morale par son principe premier : l'agir Humain.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

comme suit :

Ce retour permet :

- une élaboration de la critique de la provenance du concept ;
- l'émergence des interférences auxquelles l'apprenant se heurte dans son expression écrite ou orale ;
- la distinction de ce qui est savoir scientifique de ce qui ne l'est pas ;
- l'établissement d'un lien avec ceux qui ont crées ou mis en forme des connaissances. C'est-à-dire une occasion pour porter un regard humain sur les produits scientifiques des savants ;
- de considérer les savants non pas comme des dieux ou des prophètes, mais comme de simples êtres humains soumis à la vérité et à la fausseté, à qui incombe la responsabilité dans la construction d'un monde meilleure. Car comme nous l'avons déjà fait remarquer, les savants sont les héritiers des prophètes ;
- de se mettre en contact directe avec l'esprit des savants, avec leur degré d'implication dans une telle démarche et non pas dans telle autre.

C'est à partir de ce retour que des pratiques incontestablement savantes peuvent être accomplies.

La méthode de l'ouverture sur le processus social permet de comprendre les raisons pour lesquelles une connaissance scientifique a eu le mérite d'être répandue dans un milieu bien déterminé, et non pas dans un autre. Elle aide à nous renseigner sur les raisons pour lesquelles un savoir ou des résultats évidents, conséquents, nécessaires et ultimes ne passent pas d'une classe à une autre, d'un niveau à un autre et d'une société à une autre.

Dans cette perspective, la transposition didactique peut être définie en terme d'ouverture sur les obstacles qui luttent contre les progrès scientifiques. Elle peut être une démarche pour (non seulement comprendre et maîtriser le bon concept), mais aussi pour comprendre la notion de " processus social " et de " système social ". Parfois en effet, des solutions plus évidentes à des problèmes évidents ne marchent pas. Cela nous ramène nécessairement à une révision des sujets personnalisés pour comprendre la manière dont ils agissent aussi bien dans le système social que dans le processus social. Si l'on en croît S. Nadel [538] , les relations sociales dans un système social sont alors habitées par des sujets ayant des rôles et des attentes si différentes. Pour comprendre le degré d'implication de chaque sujet dans une situation donnée, l'important serait d'abord de bien maîtriser le milieu dans lequel il se meuve. Dans cette ouverture, l'approche du sens de la transposition didactique est une approche nomothétique. Elle s'astreint uniquement à nommer les problèmes, à les décrire et à les expliquer. Alors que pour en comprendre le sens, l'intérêt n'est pas contre toute explication, mais en faveur de la signification. Ainsi

[538] *Nadel (S.), La Théorie de la structure sociale*

the Theory of social structure

. Traduction et présentation de Jeanne Favre Édit. de Minuit 1970.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

pour qu'une transposition didactique soit réussie, elle doit faire suivre l'explication par la signification pour savoir ce dont on traite, car parfois le sens fait défaut.

2.2.2. L'explication et la signification, deux techniques appliquées au processus social pour la transformation des savoirs sociaux de référence en savoirs à être enseignés.

Dans la définition que propose G. Vergnaud pour la transposition didactique, on peut laisser penser que l'expression, " processus social " *peut désigner la nécessité d'une appréhension et d'une compréhension des différentes relations traduisant des tendances qui témoignent de l'avènement d'un comportement observé. Cette méthode qui est commode à la transposition didactique, ne doit pas dissocier l'explication de la signification. A la première est lié le paradigme nomothétique, un paradigme organisé autour du possible, autour de la preuve et autour du faisable. Celui-ci repose (dans la plupart des cas) sur une argumentation quasi-logique dont l'argument est la définition normative.* (voir à titre d'exemple le deuxième paragraphe du texte précédent de J. C Milner).

A travers la méthode normative qui est l'oeuvre du pédagogue et non du didacticien, on peut dire que le premier s'astreint à nommer des notions, des contenus (définition nominale). Il se donne le temps de décrire des séquences de travail, les étapes d'une démarche (définition descriptive). Quant à la méthode significative du second, est lié le paradigme qui nous préoccupe le plus dans cette recherche à savoir l'herméneutique. Il est un paradigme organisé autour du sens. Il existe un autre paradigme pour la recherche en didactique, nommé : le paradigme pragmatique. Il est organisé autour de la preuve, il est à l'opposé du paradigme nomothétique qui est organisé seulement autour du possible.

Le pragmatique fait aussi partie intégrante du domaine de l'action. De même qu'il existe des possibilités représentant des stocKs de concepts et de formulations, de même qu'il existe des possibilités d'actions déterminant des relations pédagogiques diverses. Dans l'action pédagogique, le paradigme possède une vision à savoir l'intérêt qu'il porte aux buts et aux finalités éducatives et pédagogiques. Autrement dit, il n'interroge pas les finalités préétablies, il les classes dans l'ordre de l'éthique. Mais l'enseignement n'est pas un simple respect de l'ordre éthico-politique, il est au contraire un renversement de l'ordre établi. Avec Adorno le sens de ce renversement trouve son fondement à travers sa formulation qui laisse entendre que : ***" le vrai art est celui qui se retourne contre l'ordre établi "*** [539] . Puisque la pédagogie est en soi un art, elle ne doit pas finaliser les fins, mais les renverser, car comme le pense K. Popper, les hypothèses doivent être soumises à une croyance qui n'est pas dogmatique. C'est ainsi qu'il laisse entendre que l'on doit continuer à croire que toutes nos hypothèses sont susceptibles d'être renversées.

Pour renforcer son argumentation gouvernée par l'argument du distinguo, fondée sur la structure du réelle, le paradigme pragmatique suffit à faire croître ses preuves. Or on peut lui poser malgré tout une question de droit, qui demeure légitime. Est ce que tout ce qui est valable pour une classe, pour une société, pour un individu ou pour un groupe vaut

[539] *Adorno (T.W.), Théorie Esthétique op cit. p : 16.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

aussi pour d'autres ? La réponse à cette question est négative. Elle nous renvoie à nouveau au paradigme herméneutique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on pense que ce paradigme englobe les autres paradigmes de la recherche en didactique.

La méthodologie de la transposition didactique est attentive aux explications plus qu'aux significations. Elle cherche les raisons davantage que le sens. Si Ph. Meirieu définit le chemin didactique comme étant le seul moyen " de faire échapper l'apprentissage à l'aléatoire de rencontres et concordances fortuites " [540] , alors on ne peut parler en ce sens que de transposition didactique, dont le souci méthodologique est la recherche de la signification avant l'explication, la recherche de l'Apprendre pour comprendre, et non pas celle de l'Apprendre pour connaître. Cette science qui devrait être attentive aux significations plus qu'aux explications trouve son sens chez M. Tardy (l'un de nos maîtres) , pour qui la sémiologie de la scolarité serait une science voisine aux autres sciences qui constituent ce pluriel-singulier : les sciences de l'éducation. C'est ainsi qu'il souligne : " ***On rêve d'une science qui s'occuperait enfin des laissés-pour-compte de la science. D'une science qui serait de la signification avant d'être de l'explication, et qui pourrait s'appeler sémiologie de la scolarité***. " [541] .

Cette science pourrait avoir un but double. Elle pourrait servir d'étude du sens des concepts didactiques et pédagogiques. Elle permettrait le passage d'un savoir acquis, difficile d'accès, à un savoir à acquérir considéré comme vrai. L'art d'enseigner repose sur plusieurs facteurs, qui rendent cet acte (comme Heidegger l'a déjà laissé entendre) plus difficile que celui d'apprendre. Cet acte ne peut être réussi que s'il privilégie davantage la recherche du sens et des significations plus que la recherche des raisons et des explications. Sans la recherche des classifications, sans la taxonomie des sens des propositions, on ne pourrait pas passer aux objectifs voulus par la taxinomie. Ce deuxième mouvement de la transposition didactique est aux yeux de G. Vergnaud : " ***Le passage sous les effets du processus social, des savoirs sociaux au savoirs effectivement enseignés dans le système éducatif*** " [542] . Mais l'important est de savoir les formes sous lesquelles les savoirs sont effectivement enseignés. En tout cas l'une des méthodes de ces formes dites de la simplification est celle que l'on trouve dans des manuels didactiques. L'acte d'enseigner avant qu'il soit un passage à l'acte, il est d'abord réfléchi et étudié. Pour emprunter une formulation à Coménius, on dira que cet acte est " programmé ". Lors du passage des procédés de classifications à ceux des objectifs, de la taxonomie à la taxinomie, surgit la méthodologie de la transposition didactique qui est par essence la recherche de la signification plus que celle de l'explication.

Le but de la comparaison que nous proposons du texte didactique dérivé et du texte scientifique originaire, témoigne du sens qu'on peut attribuer au concept de transposition didactique. A partir de cette comparaison, l'écart sémantique entre le texte originaire et le

[540] *Meirieu (Ph.), Apprendre oui...., mais comment , op cit.*

[541] *Trady (M.), Sciences de l'Éducation Considérations épistémologiques , C. N. D. P, C.R.D.P. Collection Sciences de l'Éducation n°2. Strasbourg 1984, p : 10.*

[542] *Vergnaud (G.), op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

dérivé peut être illustré lorsqu'on s'aperçoit que la méthodologie de la transposition didactique s'inspire de la méthodologie de la discipline correspondante. Cette relation entre la taxonomie et la taxinomie, reflète le paradigme pragmatique, un paradigme chèr à la recherche en didactique.

2.3. La transposition didactique et le paradigme pragmatique.

Dire qu'il y a pragmatisme lors du passage du savoir savant au savoir à être enseigné, revient en fait à mettre en évidence la temporalité didactique. Elle est celle que M. Vérrêt pense sous l'expression : Le Temps des Etudes. [543]

Lorsqu'on pense au pragmatisme, on a l'impression qu'on est devant un courant de pensée philosophique qui prend en considération les choses du monde de l'apparence et non pas celles du monde de l'apparaître. Il prend celles-ci en considération tout en s'intéressant aux effets de leurs impressions sensibles. La transposition didactique impressionne l'esprit par le temps des leçons. Ce temps est imprévisible et durable, car on ne sait pas ce que l'apprenant devient. De plus, la recherche de l'assimilation d'une leçon n'est jamais acquise. C'est la raison pour laquelle Ph. Meirieu laisse entendre que plus on sait plus on désire savoir, et – que rien n'est donné, rien ne va de soi, tout est construit. A travers l'impression ressentie par M. Verrêt, le temps des études est défini comme étant : " ***La transmission d'un savoir acquis, transmission de ceux qui savent, à ceux qui ne savent pas encore, transmission de ceux qui ont appris à ceux qui apprennent.*** " [544] . Selon M. Verrêt, il existe donc un temps pour la transposition et la transmission des notions. Il faut en effet tout d'abord comprendre le temps des études en relation avec l'espace dont il possède un lien intime. C'est à Kant que revient le mérite d'avoir démontré que le temps et l'espace sont liés par l'action humaine. Il en va de même en transposition didactique, où le lien – comme le pense M. Vérrêt – du temps de la transposition didactique ne peut se définir qu'en terme de pratiques relationnelles entre les états et les processus du système social. A l'en croire sur ce point précis, il existe deux pratiques : une pratique des savoirs et de leurs déroulements et une pratique de leurs transmissions. A la première, est lié le paradigme nomothétique à travers lequel on définit et on nomme les savoirs ; quant à la seconde, est liée le paradigme pragmatique à travers lequel on agit de telle ou de telle manière, parce que cela demeure utile et commode.

Le plus frappant dans la définition de M. Verrêt, est son argumentation quasi-logique, qui se manifeste de l'emploi du lieu commun, un lieu qui surgit d'une répétition du mot : " transmission " traduisant une action commune aussi bien à la vulgarisation scientifique qu'à la transposition didactique. Ainsi la transposition didactique est réduite d'après M. Vérrêt à l'art de la transmission. Cet art de transmettre (dont parle aussi J. C. Milner), fonde un autre type d'apprentissage, une autre légitimité, qui ne repose plus sur la légitimité de " l'apprendre... Oui,...mais, comment " ? Mais sur celle qui appréhende la

[543] *Verrêt (M.), Le temps des études , Lille. 1975.*

[544] *Ibid.*

faisabilité de tout apprentissage , c'est-à-dire sur " l'apprendre..., Oui... mais ; avec qui " ? Ce sens de la transposition didactique, qui est d'après M. Vérrêt " un processus de transmission ", présuppose deux activités artistiques tout à fait distincts. La première est l'art d'enseigner, quant à la seconde, elle est l'art d'inventer. Celles-ci, autorisent le procès de la transmission des savoirs. Entre l'une et l'autre il y a un temps, une distance que M. Vérrêt nomme : " le temps des études ". Ce temps est en soi composé de deux moments : l'art d'enseigner qui n'est pas l'art d'inventer. Au premier correspond le paradigme pragmatique, quant au second correspond le paradigme nomothétique. L'un et l'autre sont soumis au processus de la transmission à travers lequel on s'astreint à transmettre des inventions et des pratiques.

L'essentiel à retenir de la définition de M. Verrêt, est l'emploi de la formulation : " processus de transmission ", une expression qui témoigne de la même tâche qui occupe G. Vergnaud qui a employé l'expression : " processus social ". Quel relation y a-t-il donc entre processus de transmission et processus social ? La réponse à cette question va dans le sens du principe logique de la combinatoire, car en transposition didactique comme en vulgarisation scientifique, il y a plusieurs facteurs qui entrent en ligne de compte lors de chaques pratiques. La transposition didactique, dans sa recherche des sentences de la création, se définie en terme d'inspiration, alors que la vulgarisation scientifique dans sa diffusion des savoirs, procède par simple imitation. Elle se place dans une logique d'indifférence des masses, comme si celles-ci sont homogènes et universelles. Or, l'art (nous dit-on) n'est pas une simple imitation [545] . Il en va de même pour l'art d'enseigner, qui n'est pas en continuité avec les opinions admises. Il ne remplit pas la fonction d'un service fortuit.

Dire qu'en transposition didactique il y a inspiration et non pas imitation, revient enfin de compte à rappeler le procédé hégélien qui consiste à défendre le principe de la combinatoire lors de toute création artistique. Ce procédé consiste en ce que " ***Tout ce que nous produisons dans l'instant du maintenant provient de ce que nous tenons du cercle plus ou moins proche de nos amis et de nos propres connaissances*** " [546] . Ainsi, celui qui s'astreint à la transposition des connaissances et des savoirs, doit s'inspirer de tout ce qui médiatise l'enseignement, de tout ce qui se déroule entre les pratiques des savoirs et les pratiques de la transmission. Lorsque WincKelmann décrivait les circonstances de l'acte du penser de la culture grecque, il évoquait ce rapport affectif qu'avait le savoir avec le comportement de la société, où les belles femmes nues pensaient et échangeaient leurs idées en jouissant de la liberté et de la vie pleine. On peut se poser la question : quel rapport a le statut des femmes nues avec la connaissance et l'accroissement des savoirs ? La réponse est révélatrice de sens. En effet, cela nous ramène au statut de la "putain", un statut qui incite actuellement à la réflexion. Il est vrai que le travail de "putain" est en relation aussi bien avec le principe de l'autonomie (satisfaction ou subsistance économique), qu'avec le principe de l'hétéronomie (crises morales inquiétudes potentielles etc.). L'important est au-delà de cette description. Ce que

[545] *C'est à Hegel que revient le mérite d'avoir réfléchi sur le rapport de l'art à la pensée et au réel. L'art n'est pas une simple imitation du réel et du sensible. Hegel s'est en effet opposé à la mémis dans l'art.*

[546] *Voir Hegel Esthétique, textes choisis, par Claude Khodoss, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

font actuellement des "putains" l'ont déjà fait des femmes nues, qui au temps de la Grèce (que WincKelmann évoquait en leur assignant la beauté physique), n'ont pas cessé de refléter une autre beauté latente, ethico-morale et politique. Cette beauté témoigne aussi du dévoilement de la vérité et de la mise en forme du vrai loin de tout tabou et de tout obstacle. La ressemblance des rapports entre les femmes nues, le travail de la "putain", et la vulgarisation scientifique ainsi que la transposition didactique, se manifeste à travers le nudisme. Nous venons dans l'introduction de faire l'éloge de l'extension du pouvoir cognitif, de la même manière que l'extension de la nudité. Mettre à nu les savoirs, les connaissances et les principes est en soi une occasion pour le développement. C'est ce que pensait déjà Kant dans son texte : Qu'est-ce que les Lumières ? là où il pensait que la vraie liberté ne peut être acquise qu'à partir d'une mise en forme des idées du monde du noumène, dans la vie pratique, dans le monde des phénomènes. Car si ces mêmes idées sont uniquement dans l'en-soi c'est-à-dire dans le monde des noumènes, cela signifie en réalité que la liberté n'aura pas lieu et que le développement est loin d'être acquis. Le rapport avec WincKelmann et avec le nudisme est maintenant claire. Il est un rapport qui repose sur l'extension de la clarté et de l'accroissement du pouvoir du connaître. On peut même aller plus loin dans l'analyse pour exprimer clairement la ressemblance des rapports via l'analogie pour dire : la "putain" de la vulgarisation ! Cela signifie au fond, que la "putain" est au milieu (sociale, politique, économique etc.), ce que la vulgarisation scientifique est au savoir (à la connaissance, à la vérité, et à la raison etc.). Mais la question est de savoir si ce pouvoir des idées et des pratiques doit en fait prendre la forme vulgaire qu'incarne la vulgarisation scientifique, de la même manière que le comportement des femmes nues et des "putains", qui traquent les valeurs morales, qui se retournent contre l'ordre éthico-politique dans sa forme du respect des valeurs. Ou au contraire, il doit prendre l'autre forme opposée, celle de la transposition didactique qui instaure des règles et des techniques de transposition et d'enseignement en se traçant la ligne directrice qui consiste à dire que tout ce qui est honorable de connaître n'est pas toujours honorable à l'enseigner. Un propos qui traduit la visée de Paul Fraïsse qui pense que l'expérimentation ne saurait possible là où elle risquerait de blesser ou de gêner des esprits moraux. Ce constat peut se retourner contre la légitimité du principe du nudisme que nous venons d'évoquer, un principe qui pense la nécessité de la mise à nu de tous les savoirs et de toutes les connaissances, de la même manière qu'il s'exprime à travers le travail des femmes nues, car il y a bien intérêt à connaître la sexologie, mais est-il encore honorable de l'enseigner ?

La relation entre imitation et inspiration en transposition didactique est donc une relation de distance. Il y a bien des moments où la transposition didactique aussi bien que la vulgarisation scientifique se heurtent à des obstacles, à des seuils qui font que des pratiques tout à fait savantes, conséquentes, utiles, et nécessaires ne sont pas admises d'autant plus lorsqu'elles sont expérimentales. Car elles gênent les sentiments moraux de certains individus et de certains milieux. Dans cette perspective, – et comme R. Barthes l'a laissé entendre –, la combinatoire, l'inspiration risquent de devenir un vieux mythe romantique. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Bien que toute création est nécessairement une combinatoire, la société en vertu du vieux mythe romantique de l'inspiration ne supporte pas qu'on le lui dise!*** " [547] Comment lier cette citation à l'enseignement en tant que transposition didactique, en tant qu'inspiration et non pas en tant qu'imitation ?

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

L'enseignant, le formateur n'imitent pas l'élève, ils refusent de le créer à leur image. Par contre, ils s'inspirent de ce qu'il sait pour lui suggérer par là-même ce qu'il doit réellement savoir. Ils s'inspirent aussi de ce que les auditoires présumés apprenants ont déjà acquis, maîtrisés, ce quelque chose est un toujours-déjà-vrai-connu. Platon en effet avait souligné dans le Ménon, que la vertu – comme étant un vrai-déjà connu – peut faire l'objet d'un enseignement.

Dans le processus de l'inspiration (transposition didactique), et dans celui de l'imitation (vulgarisation scientifique) il existe une humanisation de la connaissance et des savoirs. Or en matière d'imitation, la connaissance de la vérité des choses est altérée par une falsification. Bien qu'il ait une humanisation de la connaissance, il n'empêche que ce même procédé, qui tente d'être en continuité avec tous les auditoires présumés (sans prendre en considération leurs différences culturelles et cognitives), finit tôt ou tard par devenir une chose parmi les choses (EntKunstung). Par la suite, cette même soumission transforme les vraies connaissances en pseudo-connaissances. Le passage de l'humanisation à la déshumanisation s'opère par un effet de trompe-l'œil : action due à des observations fortuites qui se veulent représentatives de séquences dites expérimentales. Ainsi la communication devient incertaine dans une clarté esthétique, que reflètent à titre d'exemple, les images didactiques qui tentent de remplacer des discours articulés marqués par une clarté discursive, en images " représentatives " des contenus déjà connus. L'enseignement en tant qu'art, ne peut mettre en forme des pratiques d'art, que s'il se plie à l'inspiration, une tradition qui a animé et qui continue d'animer l'histoire de la pensée humaine.

L'inspiration romantique, décrite par R. Barthes n'est rien d'autre qu'une réinvention, rien d'autre qu'une manière de repenser les connaissances déjà acquises dans le passé sous formes fictives. Cela rejoint la visée de Nietzsche de l'attitude monumentale, pour qui le passé ne passe pas : " ***Ce n'est pas parce que quelque chose est passé qu'on est en droit d'entreprendre des recherches, mais parce que ce passé était meilleur que le présent et fait donc l'effet d'un modèle*** " [548] , disait Nietzsche. Cela revient (donc dans la perspective didactique et pédagogique), à se demander si le retour au passé de l'élève peut-il être considéré comme l'effet d'un modèle ? Dans l'état actuel des choses, nul ne peut accepter l'instauration d'une " ***École à ciel ouvert*** ", ouverte aussi bien sur la vie des apprenants que sur celles des enseignants. Et pourtant cette ouverture est utile pour la transposition didactique d'une vérité conventionnelle, ainsi que pour la connaissance et la maîtrise de l'erreur. Le paradigme pragmatique se révèle donc sous la forme d'une relation analogique entre deux techniques : la connaissance de l'erreur en transposition didactique et la maîtrise de la fausseté en vulgarisation scientifique. D'où l'analogie selon laquelle on peut dire que la connaissance de l'erreur est à la didactique ce que la maîtrise de la fausseté est à la vulgarisation scientifique. La ressemblance des rapports entre transposition didactique, en tant qu'art et vulgarisation scientifique, en tant qu'esthétique, est fondée d'abord sur la donation du temps. En effet, dans les deux activités on perd plus de temps que l'on en gagne. Cet enseignement est une idée de

[547] *Barthes (R), op cit.*

[548] *Nietzsche repris par DUCAT (Ph), et Par IPANDI (J.C), op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Rousseau qui a laissé entendre que le temps en éducation l'important est d'en perdre au lieu de chercher à en gagner. C'est ainsi – et comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises – que Rousseau souligne : " ***Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre***. " [549] Ce lieu commun qui est le temps est une constante partagée aussi bien par la transposition didactique que par la vulgarisation scientifique. Si la ressemblance est une identité dans la différence, alors la transposition didactique et la vulgarisation scientifique dans leur rapport de ressemblance, sont aussi différentes. D'une part parce qu'elles s'adressent à des publics différents, et d'autre part parce qu'elles ne remplissent pas les mêmes missions. En effet, la transposition didactique reconnaît la possibilité de l'enseignement de l'erreur. Dans la géométrie non-euclidienne par exemple, on enseigne l'erreur d'Euclide tout en évoquant avec Poincaré la commodité de sa géométrie. Alors qu'en vulgarisation scientifique, on s'astreint uniquement à la transmission du vrai. Ce qui est diffèrent ! La vulgarisation scientifique s'astreint à la mise en forme des résultats scientifiques : elle ne s'interroge pas sur la méthode de leurs acquisitions. Quant à la transposition didactique, elle se donne le temps des études pour classer les recherches réussies et non réussies.

2.4. La transposition didactique et la vulgarisation scientifique face à la connaissance de l'erreur et à la transmission du vrai, (une querelle inachevée).

Dire qu'il y a querelle, est en soi significatif, car si l'on se donne le temps de consulter de près quelques références qui traitent de la relation entre transposition didactique, vulgarisation scientifique d'un côté et enseignement de l'autre, on s'aperçoit que le sens de l'acte d'enseigner est en lui-même loin d'être clarifié. En effet, on ne sait pas encore ce qu'il signifie. Pour les vulgarisateurs l'enseignement doit être réduit (par le biais de l'instauration d'une " école parallèle " [550]), à une " politique de diffusion " [551] . Dans l'optique des vulgarisateurs, la pratique de la diffusion n'est pas distincte de celle de la politique de l'enseignement. Cette logique, rend l'enseignement polysémique. Il est une action analogue à celle du physicien qui s'astreint à la rematérialisation de divers corps. Par conséquent, l'enseignement repensé en terme de vulgarisation, repose sur la reformulation des différents discours scientifiques et techniques en diverses situations (enseignement, traduction, conversations entre pairs dans les différents laboratoires).

La dynamique lexicale qui trouve son sens dans la reformulation à travers les changements des répertoires lexicaux, domine cette mise en scène des savoirs issus de la vulgarisation scientifique. D'où le problème rhétorique qui s'oppose à l'argumentation. En cette dernière, il y a en effet interaction et accord entre des sujets factices, en situation

[549] *Rousseau (J . J), Emile, op cit.*

[550] *Ibid.*

[551] *Jacobi (D), Diffusion et vulgarisation, op cit.*

de communication, alors qu'en vulgarisation il n'y a que de la réceptivité des différentes reformulations dérivées dont le souci est l'extension du pouvoir cognitif des résultats, présentés à un grand public d'une manière sèche. L'interlocuteur à qui l'on présente par exemple des scriptes à travers des images de vulgarisation, doit croire aux résultats sans se demander les raisons de leur mises en forme. Cette action est légitimée par plusieurs raisons. D'une part, les découvertes scientifiques (nous dit-on) ne se font plus à l'Université, mais hors de celle-ci ; et d'autre part, la vulgarisation s'impose parce que les savoirs sont aliénés sous les effets de l'administration et de l'ésotérisme qui les caractérisent. Pour passer à l'exotérique et pour sensibiliser et mobiliser le grand public large, la solution est donc contre toute attente.

Le fait de transposer, de reformuler des notions authentiques, difficiles d'accès, et complexe, peut effectivement conduire à l'incompréhension ; d'où la nécessité de vulgariser en réduisant les articulations des mots à des signes scripturaux conventionnels, accessibles à tout le monde. Mais ceux qui sont en faveur de la transposition didactique, pensent le contraire. Car il y a des reformulations qui altèrent le sens, qui affirment des propositions tout en les infirmant, tout en les renvoyant à autre chose. Cette évacuation finit par une métamorphose des résultats. Dans l'optique de certains chercheurs comme J . Peytard et D. Jacobi [552] , la vulgarisation est en soi scientifique. Elle fait l'objet du domaine de la recherche scientifique. En effet, ces chercheurs proposent quelques solutions pour échapper au risque d'altération, d'infirmation des propositions. Parmi les étapes qu'ils proposent de suivre pour remplir la tâche de " l'humanisation du savoir " [553] dans des conditions qu'ils qualifient d'adéquates, on doit mentionner :

" ***Analyser et expliquer les relations d'un ensemble lexical relativement autonome et singulier*** " [554] . Par exemple, celui des sciences spécialisées possédant un vocabulaire technique spécial. Pour l'analyser et l'expliquer il faut d'abord qu'il y ait quelqu'un à qui il faut l'adresser. Cela signifie qu'on doit supposer la présence de tous les êtres humains raisonnables qui ont le droit à l'usage standard et commun des savoirs. Car tous les savoirs doivent être accessibles à tout le monde. Cette investigation majeure a amenée ces deux auteurs à maintenir d'autres investigations, qui s'annoncent comme suit :

" ***Structurer des ensembles susceptible de partition*** " [555] . Cela renvoie à la décomposition du statut de la connaissance, qui se présente sous la forme du principe logique qui est la combinatoire. C'est-à-dire : un passage des touts aux parties. Car et si l'on en croît ces deux chercheurs, on peut facilement apercevoir les parties plus que le tout. Chose qui est contestée par le concept de la transposition didactique, qui conçoit les parties en relation intime avec le tout qui les constitue, duquel elles d'écoulent. Si la pédagogie use de la vulgarisation pour examiner séparément des cas, la transposition

[552] *Voir à ce propos la table ronde consacrée à un débat sur français technique et scientifique : reformulation et enseignement, in Revue Langue Française n° 64 Décembre 1984.*

[554] *Revue Langue Française n° 64 Décembre 1984, op cit.*

[555] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

didactique impose au contraire à tous les cas, l'usage des mots, des notions et des propositions incarnant des résultats réussies.

“ Chercher les opérations possibles en ces mêmes ensembles et entre eux (emprunts morphologie des lexèmes, fréquences, système etc.) [556] ***... ”***

Ces deux chercheurs pensent que les propositions dans leurs rapports syntagmatique (sonorité linguistiques et sémantiques de parole) déterminent la haute ou la basse densité discursive des discours. Ce ne sont pas celles de l'axe paradigmatique (rapports entretenus avec le système du langage), qui en réalisent le sens dans leur ouverture sur les motivations des interlocuteurs. Par conséquent, (et si l'on en croît ces chercheurs), ce n'est pas le public auquel on s'adresse qui défini l'identité épistémologique d'un savoir, mais c'est bien le langage dans lequel on s'y adresse, qui réalise cette tâche. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle D. Jacobi nous a affirmé lors d'un débat que [557] le problème de la vulgarisation scientifique est un problème rhétorique : un problème du langage. La question est de savoir si le fait de changer de langage est une occasion, un moyen pour remédier à la métaphysique de la misère, et de l'ignorance que nous avons déjà évoqué avec Schopenhauer et Nietzsche. Ou au contraire la solution est dans le changement du public, par la voie de la formation et de l'instruction. Pour remédier aux maux de la société, et pour lutter contre le désert qui croit, dont parlait déjà Nietzsche, il ne suffit pas de changer de langage, car si c'était le cas l'important au lieu d'enseigner

[553] *L'humanisation des savoirs et des connaissances est un concept qui est à la fois philosophique et politique. Nous pensons que cette proposition qui a animé le débat de la table ronde, (un débat où les auteurs ont disputé des propositions quant au sens de la vulgarisation scientifique), est une proposition qui s'inscrit dans la lignée de la pensée grecque. En effet, c'est aux Grecs que revient le mérite d'avoir emprunté aux Phéniciens la technique de la transcription dite actuellement de transcodage des sons. Cela veut dire que les Grecs ont encore quelque chose à nous enseigner, et que tous ce que nous produisons dans l'instant du maintenant n'est rien d'autre qu'un travail qui représente une tâche universelle de la pensée humaine depuis son origine. En effet, cela ressort fort bien de la proposition de Jean Pierre Vernant qui a pensé l'origine de la pensée grecque en terme de processus et non pas en terme d'état. C'est ainsi qu'il souligne à propos de la transcription et du transcodage dans le milieu intellectuel grec que : “ C'était la parole qui formait, dans le cadre de la cité, l'instrument de la vie politique ; c'est l'écriture qui va fournir, sur le plan proprement intellectuel, le moyen d'une culture commune et permettre une complète divulgation de savoirs préalablement réservés ou interdits. Empruntée aux Phéniciens et modifiée pour une transcription plus précise des sons grecs, l'écriture pourra satisfaire à cette fonction de publicité parce qu'elle-même est devenue presque au même titre que la langue parlée, le bien commun de tous les citoyen ”. Vernant, op cit. p : 43. Si les auteurs de la vulgarisation scientifique pensent que la mise en mouvement des connaissances et des savoirs doit emprunter une technique de transcription du lisible au visible, alors l'écriture peut avoir dans cette perspective un sens proche de ce que Vernant pense justement en terme d'extension des inscriptions de l'alphabet grec, dont témoigne le VIIIè siècle où aux yeux de cet auteur l'histoire montre que le sens de l'écriture ne fut plus une occasion de la mise en forme d'un savoir spécialisé, “ réservé à des scribes, mais une technique à large usage librement diffusée dans le public ”. Ibid. Mais le problème de la vulgarisation scientifique qui est celui de l'apprentissage d'une écriture universelle, reste simplement du domaine du possible, car le sens que nous attribuons à un apprentissage de l'écriture est aussi celui de la réduction des unités de l'axe syntagmatique à celles de l'axe paradigmatique. C'est-à-dire une mise en forme d'une relation possible entre les sons, les paroles arbitraires et les signes organisés d'une manière conventionnel, car c'est dans cette organisation qui est l'oeuvre du travail de la transposition didactique que l'on assiste au travail d'équipe, à la donation du temps des études, à la prise de la parole, à la vérification de la validité des opinions etc..*

[556] ***Ibid.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

serait de faire de la poésie, et de chanter la mort de l'art. Voilà la raison pour laquelle les deux auteurs pensent à :

La “ mise en place d'une démarche "stricto-ensembliste" [558] pour traiter les problèmes de la reformulation. Cette démarche qui doit être mise en oeuvre, consiste à passer du stricto-ensembliste à l'analyse de l'altération et des mouvements du discours technique et scientifique.

L'emploi du mot : “ passage ” dans cette phrase nécessite quelques considérations. Car il montre fort bien (et d'une manière indirecte) que la vulgarisation scientifique partage avec la transposition didactique une même tâche à savoir le passage d'un discours originaire à un discours dérivé, dit : "second". Mais dans ce passage le problème de l'altération reste ambiguë, indéfinissable, car on ignore son commencement et sa fin. Ainsi se poser la question : qu'est-ce que le sens ? nous renvoie à des problèmes sémantiques les plus obscurs. C'est d'ailleurs la même remarque que faisait R. Barthes quand il a souligné : “ Le sens, c'est un mot général peu précis, mais on ne peut dire qu'on sait assez bien ce que c'est que le sens, selon un schéma extrêmement élémentaire auquel il faut toujours revenir : le sens est l'union d'un signifiant et d'un signifié. Les caractères de l'un et de l'autre sont assez bien connus, assez bien classés, en tout cas ceux du signifiant, ce qui est encore moins claire, c'est “ le signifié ” [559] . Cette citation nous renvoie immédiatement au problème des frontières qui (aux yeux de J Peytard et de D Jacobi) sont difficiles à établir entre le discours du texte littéraire et le discours du texte scientifique. Bien que le premier s'astreigne à la polysémisation insistante, et que le second à la monosémisation tendancielle, il n'empêche que lorsqu'ils sont soumis à des effets de reformulations, cette distinction se dissout et devienne difficile à établir. Pour comprendre le sens de la reformulation ainsi que ses effets, quelques directives avancées par D. Jacobi et J. Peytard doivent être prises en considération :

557 Nous avions assisté à ce débat dans le carde des échanges inter-universitaires entre la faculté de philosophie de l'Université Jean Moulin Lyon III, et la faculté des lettres et de philosophie de l'Université de Bourgogne (Dijon). Ce débat fut en 1995. A cette occasion, nous avions compris la direction de travail de Daniel Jacobi. Celle-ci, en effet s'exprima à partir de la formulation du titre de son intervention, qui porta sur : la vulgarisation scientifique , un domaine d'étude et de recherche, à travers lequel l'intervenant a fortement insisté sur l'aspect rhétorique de ce domaine de recherche, en laissant entendre que "le problème de la vulgarisation scientifique est en effet un problème rhétorique". Si l'on en croît donc ce chercheur, on peut affirmer que l'effort argumentatif qui puise son sens dans l'argumentation rationnelle, dans la rencontre et le rendez-vous, ne peut être en aucun cas la tâche de la vulgarisation scientifique. C'est pour cette même raison que nous avions affiché notre désaccord avec lui au cours de cette rencontre en lui faisant comprendre que la vulgarisation scientifique diffère de la science de la vulgarisation qui est la transposition didactique qui trouve son fondement dans la rencontre, le rendez-vous, et l'argumentation rationnelle organisée autour de ce que nous avions appelé avec Aristote : le contacter pour contracter. C'est-à-dire autour de ce que J. Habermas appellera plus tard : la nouvelle communication, qui au fond signifie la dispute des arguments rationnels desquels surgit l'universalité.

558 Voir Revue langue française , n° 64 Décembre 1984, op cit.

559 Barthes (R) une problématique du sens, in, messages, I, C. R. D. P, Bordeaux, 1970. Voir aussi les deux chapitres IV et V d'un ouvrage que nous qualifions de didactique, qui s'intitule : Les images dans la société et l'éducation : étude critique des fonctions de la ressemblance , par René de La Borderie, Edit. Casterman 1972 , pp : 82 à 138.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

1. La prise en compte des différents paramètres qui singularisent et spécifient chaque formulation et reformulation. C'est-à-dire qu'il faut apprécier l'ouverture des concepts, leurs situations d'échanges intersocio-discursifs, et les travaux pratiques de reformulation.
2. La prise en compte de la typologie des démarches de reformulation. C'est-à-dire la manière dont un texte rempli la fonction expressive du discours, car l'homme est en soi un signe, un interprétant qu'il parle dans le signe et avec des signes, aussi bien conventionnels qu'arbitraires.
3. La prise en considération d'autres situations d'échanges et de change. C'est-à-dire que la reformulation oblige et incite même à situer la notion susceptible à reformuler par rapport à celle de la paraphrase, de la vulgarisation et du transcodage.

Parmi les situations de changes et d'échanges, on peut citer :

1. Le dialogue des scientifiques entre eux : leurs paroles de vulgarisation du langage scientifique. Une telle situation favorise la richesse de la communication issue de la réciprocité entre ce que Benveniste appelle : catégories de langues et catégories de paroles Benveniste (E), op cit.. Cette réciprocité traduit :
2. La circulation des notions et des concepts qu'on peut parfois rencontrer lors de :
3. La formulation des chercheurs dans la situation de congrès.

Dans de telles situations, les chercheurs en général sont soumis au phénomène de :

1. La reformulation dans l'acte de traduire, un but qu'ils ne peuvent réaliser que s'ils accomplissent la tâche de :
2. L'étude des modalités linguistiques et du transfert d'une langue à une autre, et d'un niveau de langue à un autre.

Dans l'optique de la vulgarisation scientifique, il n'y a pas d'opposition majeure entre reformulation des résultats des savants et celle de leur vulgarisation. Le tableau qui va suivre permet d'élucider cette non opposition.

Remarques :

1. Si l'agent d'altération est semblable à l'agent de l'énoncé discursif, et le comprend, ou équivalent à lui, alors il y a REFORMULATION.
2. Si l'agent d'altération est diffèrent de l'agent responsable de l'énoncé d'origine, et qu'il n'a pas produit le discours, alors il y a VULGARISATION.

Ce tableau incarnant des relations multiples, nous renvoie à poser la question suivante : comment un spécialiste dans l'oral et dans le scriptural reformule t-il ses propres énoncés ? La réponse à cette question nous permettra de tracer les limites entre la vulgarisation scientifique, la reformulation des notions et la transposition didactique. Ainsi et à en croire Ph. Massoni, un concept s'il est toujours vrai peut faire (et pour toujours) l'objet d'une transposition. C'est ainsi qu'il souligne : “ ***La démarche du mathématicien***

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

n'est pas d'assimiler la science des demandeurs mais de partir de leur propres discours pour le formuler en un autre discours, qui sera celui de la mathématique, qu'il faudra lui-même reformuler ensuite. [560] ". Cela renforce l'idée de la transposition didactique qui s'oppose à la notion de service. Ce qui veut dire en fait, que la survie d'une discipline présuppose son ouverture inachevée à la formulation. Car l'oeuvre qui est en mouvement progresse dans sa relation avec le pour autre chose, sachant bien comme Umberto Ecco le laisse entendre qu'une oeuvre ne commence ni ne finit d'autant plus elle ne fait que semblant ! [561]

A la lumière de ces références et de ces analyses, je dirai donc que la vulgarisation scientifique dans sa reformulation des résultats scientifiques, présuppose d'une part, l'existence des vérités scientifiques immuables et d'autres part, la possibilité de les transmettre au grand public large. A partir de là, sa tâche (en tant que méthode incarnant la directive de la comparaison cognitive lors de la transmission du vrai), s'inscrit dans le sillage du paradigme nomothétique qui est par essence dogmatique. Car elle présuppose au préalable l'existence des vraies connaissances scientifiques. Alors qu'elle oubli le propos de K. Popper, qui consiste à dire " ***que toutes nos hypothèses sont susceptibles d'être renversées et que l'enseignement n'est par essence que celui des erreurs*** " [562] . Et il ajoute aussitôt qu'une chose est sûre, c'est que nous apprenons de nos erreurs. A vrai dire la vulgarisation scientifique n'est pas encore prête à enseigner et à formuler des erreurs, car elle travaille sur des résultats tenus comme vrais, sur des faits déjà produits, et déjà mis en formes. Il lui faudra un jour penser à programmer son propre objet d'étude, même si celui-ci se résume à l'enseignement de l'erreur car (nous dit-on), la vérité est d'abord dans l'erreur, dans son enseignement.

2.4.1. Vulgarisation scientifique et la transmission du vrai.

Le souci majeur de la vulgarisation scientifique est en général, la transmission du vrai, d'un savoir obéissant à un langage conventionnel que les spécialistes ont mis en forme. La question qui reste posée et que se pose un spécialiste de la vulgarisation scientifique est de savoir si " dans la faisabilité, il y a lieu et possibilité de transposer à chaque individu des notions et des connaissances selon sa capacité cognitive " [563] . Est-il donc faisable en vue de l'incommensurabilité des capacités cognitives de chaque individu, de fonder un lieu de l'unité universel valable pour tout les membres d'un groupe ? Cette question est la même que celle qui a été posé par Averroès, qui avait affirmé l'universalité de la vérité bien que les modalité d'y accéder sont différentes : "une vérité n'en contredit pas une autre mais s'accorde avec elle et lui rend témoignage", disait-il.

La vulgarisation scientifique telle qu'elle est défendue par D. Jacobi, repose sur une

[560] *Voir Philippe Massoni, in langue française , n° 64 Décembre 1984, op cit.*

[561] *Umberto (E.), L'oeuvre ouverte , Edit Seuil 1965. Voir aussi : La structure absente, Edit. Mercure de France, 1972.*

[562] *Popper (K.), La connaisance objective , op cit.*

[563] *Jacobi, (D.), Diffusion et vulgarisation, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

soumission de n'importe quel discours scientifique à la reformulation par le biais des images, des illustrations, des diagrammes etc., en vue de réaliser la pratique discursive des résultats scientifiques. La vulgarisation est légitime, car le discours scientifique lui-même, ne possède pas de définition stable et reconnue. Par conséquent, la pluralité du discours de la vulgarisation scientifique s'impose et prend des formes diverses, selon les présupposés des intentions didactiques. Le but de la vulgarisation est donc " de traduire la science pour la rendre accessible à l'homme de la rue, à un grand public, pour lui expliquer et l'aider à parler la science dans la langue de tous les jours, et cela ne peut être réalisé qu'à partir d'une reformulation pour rendre la science attrayante et claire " [564] .

Cette définition est au-delà de tout commentaire. Elle résume le but primordial de la vulgarisation scientifique. La différence avec la transposition didactique repose sur le cas inverse. Celle-ci en effet attache une importance au domaine du sens commun, à l'histoire, au déjà-là des apprenants, mais elle s'astreint à renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne. Elle part de l'ordinaire pour arriver à l'extraordinaire, elle part de ce que les apprenants savent et savent faire pour suggérer par là même ce qu'ils doivent réellement connaître et savoir.

Si la transmission des recherches réussies est l'une des tâches de la vulgarisation scientifique, alors, la transposition didactique s'astreint à transposer les recherches réussies, et non réussies en exposant des grandes théories, tout en programmant les sentences didactiques. Elle se trace plus le procédé de l'inspiration que celui de l'imitation. La transposition didactique expose deux temps, celui de la connaissance et celui du connaissant. Il n'en va pas de même pour la vulgarisation scientifique qui se suffit à la formulation et à l'exposé du temps des vraies connaissances. Inspiration et combinatoire vont de paires en transposition didactique, car elles aident à comprendre la différence qu'attribut la transposition didactique au temps des études. Ce n'est rien d'autre que la différence entre ce que M. Vérrêt nomme : " ***l'art d'inventer et l'art d'enseigner*** " [565] .

La transposition didactique étudie l'enjeu des démarches, des méthodes de l'invention des savoirs, ce que la vulgarisation scientifique ne se force pas à faire. La transposition didactique a pour tâche de faciliter aux apprenants l'accès à l'appropriation des concepts et des contenus ; une démarche qui ne peut se dérouler qu'à l'intérieur d'une institution scolaire ou universitaire. (voir la définition de l'École proposée par J. C. Milner).

En transposition didactique les enseignants et les formateurs sont les acteurs, des méthodes didactiques. Ils sont soumis au temps des études, à l'écologie des savoirs, et la programmation qui fait la loi de l'enseignement.

Si la transposition didactique vise un public minoritaire qui représente des pseudo-savants ou des futures savants, alors la vulgarisation scientifique transgresse aussi bien le lieu que l'espace-temps pour toucher un public large et indifférent. Elle rempli par là-même une fonction spécifique à savoir la communication des résultats des

[564] *Ibid.*

[565] *Verrêt (M.), Le temps des études , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

problèmes. Par contre la transposition didactique par sa démarche programmatrice rempli la fonction de la discussion de problèmes.

Le médiateur-vulgarisateur, ne fait que de s'interposer entre le spécialiste et le public, que le didacticien au contraire, transpose, s'impose entre le savent, spécialiste et l'apprenant, initié.

Dans la transmission du vrai, la vulgarisation scientifique se réduit à l'action du troisième homme, qui, aux yeux de D. Jacobi, use de sa malice didactique pour transmettre les résultats. Ce troisième homme est à la fois un didacticien et un pédagogue, son rôle tend plus à l'accomplissement de la seconde tâche qu'à la première. Pour mieux saisir son action tenons à exposer la thèse que défend D. Jacobi, une thèse qui fut au départ défendue par des linguistes. C'est à Sapir que revient en effet l'intérêt d'avoir mentionné le rôle de la vulgarisation scientifique qui est le transfert et la transmission des vérités scientifiques. C'est ainsi que D. Jacobi souligne en rapportant Sapir :

" une vérité scientifique est impersonnelle et n'est pas affectée dans son essence par le moyen linguistique particulier qui l'exprime ; elle a surtout autant de portée en chinois qu'en anglais, mais il lui faut s'exprimer, et s'exprimer linguistiquement. En réalité la conception d'une vérité scientifique se fait par un processus linguistique, puisque la pensée n'est autre que le langage dépouillé de son enveloppe extérieur. Le moyen d'expression approprié d'un énoncé scientifique est donc un langage généralisé et symbolique dont toutes les langues connues sont des traductions. On peut traduire très exactement la littérature scientifique parce que l'expression scientifique initiale est elle-même traduction de symbole " [566] .

Que ressort-il de ce passage ? D'abord le fait de dire qu'une vérité scientifique est impersonnelle renforce malgré tout l'idée de l'ouverture. Cette dernière s'inscrit dans la perspective de l'inspiration et de l'imitation. Car si l'on en croit les propos du précédent passage, on s'aperçoit que l'anonymat dans l'art de créer est l'oeuvre de toute vérité scientifique. Le principe de l'anonymat, procède par logique de la combinatoire. Il renforce un principe philosophique qui est celui de l'historialité de la vérité scientifique. Ce principe proprement heideggerien signifie qu'une vérité scientifique ne peut être réduite à une action à travers laquelle le sujet pensant se retourne vers l'histoire des mots et des concepts pour définir le sens des propositions. Il est aussi un principe qui s'oppose à la jouissance artistique ou esthétique qu'en fait le sujet. La vérité doit au contraire s'ouvrir sur le pour-autre-chose pour devenir historial. Car au départ elle fut une combinaison de signes qu'elle n'eut affecté par aucun signe linguistique motivé. C'est dans cette perspective que Hegel a laissé entendre que la parole est d'abord aux faits. La combinatoire est un processus et non un état. Elle permet au sujet d'user du langage symbolique comme support pour simplement illustrer et véhiculer des vérités scientifiques déjà acquises. Ce qui intéresse la vulgarisation scientifique dans cette démarche, n'est pas le retour à l'histoire des faits, mais ce qui l'intéresse est de les utiliser pour des fins d'extension du pouvoir cognitif. La vulgarisation scientifique s'astreint à rematérialiser, les faits factices, à les transformer et à les adapter aux besoins de la connaissance dans sa

[566] ***Jacobi (D.), Diffusion et vulgarisation , op cit.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

dimension exotérique. Par conséquent tout cela laisse entendre que les signes linguistiques sont immotivés, ils ne sont pas chargés d'intentions affectives. Le symbole peut véhiculer des vérités scientifiques. Car il prolonge le trait d'union de la tradition savante.

A partir de ce constat, on peut penser que c'est la traduction des symboles qui est l'aspect commun à toutes les langues lors de la transmission des vérités scientifiques. Or si on maintient que la science est un travail sur le symbole, alors, à partir de là surgit un nouveau problème philosophique qui est celui de la réduction du langage humain à l'acte du penser dans les signes. Que peut-on alors maintenir, est ce le propos de Leibniz qui consiste à dire que l'homme pense dans le signe, ou celui de Charles Peirce qui au contraire avance que l'homme pense avec le signe ? Du point de vue du concept de la vulgarisation scientifique la réponse à cette question problématique est tranchée en faveur du signe linguistique. En effet, pour diffuser, vulgariser, traduire, transmettre, il faut accroître les techniques rhétoriques, car si l'on en croît D. Jacobi, l'activité des vulgarisateurs est en elle même : " ***un art qui sert à retourner la nudité de la vérité scientifique et à la traduire dans une langue plus simple à la portée de tout un chacun*** "[567] .

Cette activité artistique de la vulgarisation scientifique est une activité esthétique ;elle privilégie la clarté esthétique à la clarté discursive. Etant ainsi, elle réduit le problème de l'extension du pouvoir cognitif à la simple articulation du langage. Cela rappel le fameux cercle de Vienne qui privilégia la perspective logique pour accéder à la vérité des choses. Pour ce courant de pensée, toute crise de la connaissance est réduite à celle du langage, à une désarticulation des monèmes et des morphèmes, de l'axe paradigmatique et syntagmatique. La crise n'est même pas un problème d'extension du pouvoir de la misère et de l'ignorance. Or la crise de la communication n'est pas toujours une crise de classification des langues car la langue ne définit pas l'identité. La crise de la communication est une crise d'absence, non pas de rhétorique, mais d'efforts d'argumentations. Si l'on en croît J. Habermas [568] la crise de la communication est celle de l'absence de la rencontre, de l'accord préalable à toutes discussions, à toute argumentation rationnelle.

La vulgarisation scientifique qui propose ***" la transformation du lisible en visible*** " [569] *, tombe dans le problème du transfert des contenus par le biais des images dites didactiques ou de vulgarisations. Ce problème propre à la communication a été traité par*

[567] *Ibid.*

[568] *Habermas (J.), L'éthique de la communication , traduit par Jean-Marc Ferry, Édit. P.U.F 1987. pp : 36 à 43. Pour une prise de position critique voir aussi, Logique des sciences sociales et autres essaies. , traduction avec un avant propos par Rainer Rochlitz, P.U.F. 1987 ; ainsi qu'une critique dirigée à l'encontre de J. Habermas l'ors d'un colloque de 1985 consacré à la théorie de l'activité communicationnelle , où Karl Otto Apel, incite à penser avec Habermas contre Habermas. Le contenu de cette critique se trouve dans un fascicule tiré à part, il s'intitule : Penser avec Habermas contre Haberma* ***s,*** *par Karl Otto Apel, traduit de l'Allemand par Marianne Charnière, Édit l'éclat 1990, 60 p.*

[569] *Tardy (M.), Le professeur et les images , op cit.*

M. Tardy dans Le Professeur et les Images . L'auteur y rappel l'argument d'Emmanuel Mounier qui décrit l'image sous l'expression : " la petite peur du XX siècle " [570] *. Pour M. Tardy,* " ***la crainte est petite sans doute, mais elle reflète une peur sûrement*** " [571] *. A partir de là, l'image représente pour lui un luxe doublement condamnable.*

Sur cette base réflexive, la condamnation de la vulgarisation scientifique dans sa prétention à la transmission de la vérité scientifique, est une chose qui désormais s'impose. Il est impossible pour elle de réaliser la tâche, de la transmission des recherches réussies car d'une part la vérité, la connaissance scientifique est définie en terme de tâche. Elle est comme l'être du monde, qui reste une tâche pour l'homme qui tente d'en apprécier l'extension du pouvoir physique, en l'appréciant et en l'expliquant. Et d'autre part parce que la vérité est en elle-même un pouvoir qui, lui, n'appartient à personne, il éclate de tout part. Il est donc impossible pour la vulgarisation scientifique d'enseigner ou de transposer la vraie vérité puisque celle-ci est incommensurable qu'elle échappe à l'authentique. En effet, dans sa réduction du lisible au visible, la vulgarisation scientifique soumet l'acte d'énoncer le vrai, à un phénomène de désisthétisation, qui rend la vérité scientifique une chose parmi les choses. Alors que la règle pour chercher à la fois le vrai et le transmettre, réside dans la rencontre, le rendez-vous, dans la pratique de la discussion qui émerge non pas de la rhétorique – comme le prétend la vulgarisation – mais de l'argumentation, et du débat rationnel. Ce dernier ne peut se constituer que dans le pôle de la formation, qui est celui de l'accroissement des écoles, des universités, des instituts de recherches et de formations ayant pour but l'aboutissement à la réalisation de l'extension du pouvoir cognitif, qui sera le seul moyen pour lutter contre le pouvoir de la misère et de l'ignorance. Car la vérité scientifique n'est pas une donnée immédiate. D'ailleurs d'une part, il n'y a d'une science que du caché, comme E. DurKheim l'a laissé entendre et d'autre part, rien n'est donné tout est construit comme G. Bachelard le laisse penser.

Dans cette perspective on doit rappeler cet argument de P. Fraïsse qui consiste à penser que le chercheur, qu'il le veuille ou pas, finit tôt ou tard à s'appuyer sur ses expériences heureuses ou malheureuses pour fonder des hypothèses. Que le lecteur de ce modeste travail, nous accorde le droit de lui livrer notre expérience de l'amour que nous avions toujours tenu à la formation, à la transposition didactique définie en terme d'amour de l'École de l'Université, et de la recherche. En effet, si notre première inscription à l'université fût en 1983 et qui se prolonge encore jusqu'à 1998 et peut-être au-delà, n'est pas une expérience fortuite, elle veut par hasard ou par nécessité, légitimer la donation du temps pour la formation, car comme nous venons de le voir avec Rousseau, le temps en éducation on doit mieux chercher à en perdre que d'en gagner. La donation du temps des études laisse J. Derrida penser à intituler un de ses récents textes : Donnez le temps . Ainsi, et à en croire toutes ces expériences tantôt heureuses et tantôt malheureuses (selon les circonstances de l'échec et de la réussite), on peut donc affirmer que le temps de la formation est un temps de formation permanente, c'est-à-dire un temps qui témoigne d'une relation de hommes à homme, animée par le débat

[570] *Ibid.*

[571] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

argumentatif et discursif qui ne peut se réaliser qu'à travers le pôle de la formation et non pas à travers celui de l'information. Car celle-ci si l'on en croît Descartes dans les débuts de ses spéculations philosophiques, est en elle-même une déformation. La vulgarisation scientifique tente toujours de valider ses propres propos en réfutant les analyses précédantes avancées par Michel Trady. Mais cette réfutation n'est pas toujours admise. Pour mieux analyser sa prétention à la transmission des connaissances, partant de la définition de la continuité que lui assigne D. Jcobi : " ***Nous proposons de substituer à l'image véhiculée par la rhétorique de vulgarisation, une autre représentation de la réalité. Il n'y a pas d'un côté un discours scientifique source, discours incompréhensible par le public moyen et de l'autre un discours second, reformulation et paraphrase du premier destiné au plus grand nombre, mais un continuum, dans lequel les scripteurs, leurs textes et leurs diverses intentions se mêlent intimement***. " [572]

Pour pouvoir comprendre la teneur conceptuelle de cette citation, on doit résumer les missions que la vulgarisation scientifique prétend accomplir. Dans son passage de l'ésotérique à l'exotérique, elle se veut un discours qui érige le discours ésotérique sonore en spectacle. Elle prétend le mettre à nu via les images et les icônes. Elle le montre et l'exhibe, sans jamais l'effacer. Elle le montre, le dénature, le court-circuite sans pourtant le dévaloriser ou le remplacer effectivement. Ces tâches sont en général partagées par trois tendances qui parcourent le processus de la vulgarisation scientifique.

La première de ces tendances, privilégie l'emploi de figures rhétoriques, comme la comparaison pour renforcer la raison, l'analogie pour marquer la ressemblance des rapports, la double hiérarchie pour marquer le paradoxe etc.

Pour ne donner qu'un exemple de l'emploi de ces figures qui biaisent et altèrent le sens d'une proposition, tenons à souligner le glissement de Ph. Meirieu dans ce que Hegel a déjà appelé le frisson du sens. Par l'emploi des figures rhétoriques comme la métaphore, l'auteur tente de corriger le schéma traditionnel qui consiste à penser que dans toute communication, il y a d'abord processus d'identification, *puis suit immédiatement celui* de la signification, *et enfin vient le* processus d'utilisation. *Ce schéma, aux yeux de Ph. Meirieu, n'est pas commode pour l'étude du processus supérieur de la personnalité qui est la perception.*

En tout cas pour l'auteur, ce schéma traditionnel doit être dépassé et réfuté, car le processus de la signification doit être compris sous forme d'une spontanéité de l'action humaine qui use simultanément aussi bien de l'identification que de l'utilisation. A partir de là, on peut maintenant construire le schéma sur la base du texte [573] qui corrige le schéma classique :

Identification (repérage) a Signification (compréhension) a utilisation (application)

Ce schéma devient avec Ph. Meirieu :

Pour démontrer ce processus perceptif l'auteur part d'une observation fortuite,

[572] *Jacobi (D.), Diffusion et vulgarisation, op cit.*

[573] *Voir le texte de Meirieu (Ph.), in Apprendre Oui…; mais comment , op cit, pp : 54 & 55.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

ordinaire : l'observation d'un adolescent qui " dévale les pente d'une montagne " [574] *. Il se trouve – comme le texte le laisse entendre –, en relation de connexion nécessaire avec les causalités naturelles. Sa force physique aussi bien que celle de la nature lui permettent* " la maîtrise de la configuration générale du paysage " [575] .

Cette manière de procéder à l'explication de la relation connexion nécessaire entre l'identification et l'utilisation pour donner sens à la signification *est en elle-même une vulgarisation scientifique des processus supérieurs de la personnalité. La démarche incite à cultiver l'exception du sens du déjà-là, pour affirmer enfin que l'art et le sens peuvent être présent là où on ne se rend pas compte. Ainsi la vulgarisation scientifique de l'acte d'enseigner repose sur l'emploi des métaphores de la lumière, de celle du chemin qui ressortent du texte de l'ouvrage : Apprendre... oui, mais comment . [576] Cette connexion nécessaire entre le langage ordinaire et l'action du sujet est génératrice de sens. Elle incarne le processus de l'interaction qui réside entre nous et les choses. Ces dernières si l'on en croit l'auteur, nous renseignent de la même manière que le contenu d'un ouvrage nous forme lors du parcours de ses pages.*

L'apprentissage est donc à la fois la racine et le fruit d'un processus d'interaction, qu'il faudrait expliquer ne se risque que d'une manière métaphorique et analogique pour renforcer son intérêt, et sa légitimité. Ainsi, le fait que l'auteur s'astreint à la recherche du sens de l'apprentissage et du chemin didactique, est en soi une incitation non pas à la vulgarisation scientifique, mais à la transposition didactique.

La question qui reste posée dans cette perspective et qui témoigne bien du glissement dans le frisson du sens est celle de savoir si vraiment on parcours nos textes de lectures de la même manière que cet adolescent parcourt le paysage. Une telle technique, une telle démarche serait néfaste sur le sens des contenus. On ne peut en aucun cas sauter et feuilleter des ouvrages et des articles intéressants sans nous arrêter, sans revenir à plusieurs reprises sur le mot clés, sur ce qui est au-delà des mots et des signes. En tout cas un bon lecteur, n'est pas celui qui saute et sursaute d'un chapitre à un autre. On pourrait d'ailleurs se poser la question : qu'est-ce qu'un bon lecteur ? En tout cas pour nous il n'est pas comparable à cet adolescent qui " dévale les montagnes " [577] *. Pour lire et pour s'instruire, il faut donner du temps. Nietzsche a d'ailleurs rejeté cette démarche bien qu'il fut favorable à l'ouverture sur les choses de la vie. Pour lui en effet, le bon lecteur est celui qui se trace la perspective d'une* " lente lecture " [578] *.*

[574] *Ibid.*

[575] *Ibid.*

[576] *Ibid, pp : 54 et 55.*

[577] *Ibid.*

[578] *Voir le sens nietzschéen de la philosophie de la lente lecture, in Friedrich Nietzsche, Sur Démocrite (Fragments inédits), par Ducat (Ph.), op cit. 149 p. Le sens de cette philosophie est important du point de vue éducatif, du point de vue du sens qu'on pourrait donner au temps des études. Ce sens est proche de celui dont Rousseau a laissé entendre que " le temps en éducation il vaut mieux en perdre que d'en gagner ".*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La deuxième tendance à la quelle la vulgarisation scientifique est soumise, est celle du redoublement et de l'accroissement de la dimension métalinguistique. Cette démarche tente d'éclairer le lecteur et de lui faire comprendre le message. Parmi ses enjeux, on peut mentionner le changement des répertoires lexicaux lorsqu'il s'agit d'établir une relation entre transposition didactique et vulgarisation scientifique.

Enfin pour la troisième tendance, la vulgarisation scientifique s'astreint à éviter l'argument du distinguo. Elle évite de présenter des notions contradictoires faute de tromper le grand public large qui s'astreint uniquement à la connaissance de la vérité au lieu de la rechercher. C'est ainsi qu'elle privilégie, l'argument ou la démarche de la substitution par l'emploi des synonymes et des équivalences. Elle cherche à acquérir une nouvelle terminologie accessible à tout le monde.

Par l'usage de toutes ces techniques, la vulgarisation scientifique à en croire du moins D. Jacobi – use des analogies de l'expérience, des métaphores et des comparaisons, pour frapper l'imagination des acteurs. Elle procède ainsi pour toucher les âmes et leurs coeurs, d'un grand public exotérique en vue de sensibiliser pour mobiliser ses membres. C'est un jeu sans cesse, mais un jeu qui se joue uniquement au niveau de l'esprit du coeur. Ce qui fait que le vulgarisateur, doit à toute instant poursuivre ses interlocuteurs et ses auditoires présumés pour les rappeler à se souvenir à chaque instant des faits et des propositions. A partir de là on comprend ce que veut signifier le procédé pascalien : “ le coeur a ses raisons que la raison n'en n'a point ”*. En effet, poursuivre les auditoires à chaque moment pour les rappeler, toute en s'adressant à leur imaginaire, est en soi du temps perdu. A partir de ce constat on peut certainement maintenir une analogie entre transposition didactique et vulgarisation scientifique, puisque l'une et l'autre se donnent à la perte du temps en vue de gagner l'information et la formation de leurs auditoires présumés. Mais nous pensons qu'il est préférable de s'adresser d'une manière argumentative et discursive pour les impliquer à jamais dans une cause, à laquelle il faut les rendre bienveillant et docile. Si l'objectif de la vulgarisation scientifique est d'agir sur le public pour le mobiliser, le but de la transposition didactique est d'agir sur lui, pour le pousser à bien penser à agir, à assimiler avant d'agir. Le travail de l'assimilation est un travail qui ne peut être acquis que par la formation, la rencontre et le débat discursif.*

Les enjeux théoriques de la vulgarisation scientifique en tant que concept problématique, ne peuvent être clarifiés, qu'à partir de sa comparaison, avec l'autre concept qui lui est opposé à savoir celui de la transposition didactique .

2.4.2. Transposition didactique entre formulation, reformulation et maîtrise de l'erreur pour la connaissance du vrai.

Dans l'optique de la vulgarisation scientifique, l'extension du pouvoir cognitif repose, sur la diffusion de la vérité qu'incarnent les contenus de connaissances des différents champs disciplinaires. Ainsi, le problème de la vérité comme mise en mouvement des résultats scientifiques déjà acquis est résolu en faveur de l'argument quasi-logique, qui consiste à penser que toute chose à raison d'être et que la vérité est une chose faisant l'objet de ce que Hegel nommait “ frisson du sens ”. Dans la perspective de la méthodologie de la vulgarisation, la falsification des propos devient légitime lorsqu'il s'agit de prolonger les

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

séries de vérités. Mais cette tâche ne peut être réussie que si cette méthode du faux-vrais, instaure à son tour d'autres séries équivalentes des vrais-faux, c'est-à-dire semblables aux apprentissages marqués par les essais et les erreurs qui témoignent de l'avancée des résultats déjà acquis. Mais cela n'est toujours pas possible pour la vulgarisation scientifique, car dans le domaine de l'éducation, les vrais-faux sont d'une part, des situations interactives qui incarnent un jeu de rôle, et d'autre part ils sont des actions qui agissent aussi bien sur l'intériorité des consciences que sur l'extériorité des actions. Par conséquent, on voit mal comment les faux-vrais de la vulgarisation qui met en mouvement des résultats scientifiques sans exemples parallèles d'exercices résolus, peuvent réaliser cette tâche propre à l'interaction didactique, dans l'absence d'une relation d'homme à homme, et du connaître à la connaissance. Voilà la raison pour laquelle nous pensons que l'humanisation de la connaissance à partir de l'élargissement des possibilités à laquelle prétend cette démarche qu'est la vulgarisation scientifique, est en soi un rétrécissement, une déshumanisation et une hétéronomie. Car le travail de la vulgarisation est dans la plupart des cas fondé sur des intentions et non pas sur des réalités. La part du Kantisme dans cette démarche peut être relevée au niveau de l'intention. Kant en effet, avait pensé qu'il suffit d'avoir une bonne intention pour juger de la justice et de la justesse de la bonne conduite de l'homme. Mais les principes du plaisir ne sont pas ceux de la réalité. Il existe en effet, dans le domaine de la vulgarisation scientifique une bonne intention pour l'extension du pouvoir cognitif, mais l'intention relevant du domaine du possible n'a rien avoir avec celui du réel. Combien même des situations, des actions sont possibles, mais étant loin de la réalité, elles restent une fiction, un rêve ou une espérance. Dire que les principes du possible sont distincts de ceux du réel, revient enfin de compte à ignorer avec la vulgarisation scientifique cette distinction, pour enfin penser à la réalisation, à la mise en forme du possible. Les tâches que cette technique tente de mettre en oeuvre correspondent au principe leibnizien qui est la raison suffisante. Celui-ci est pour la vulgarisation scientifique un principe d'aspiration métaphysique. Il reflète le paradigme nomothétique. La vulgarisation scientifique, incite à travers son action à croire à la mise en forme de situations imprévisibles. En réalité cet imprévu pose problème à la connaissance scientifique qui tente (par le biais de la transposition didactique en tant que méthode de la programmation des imprévus), de mettre à l'épreuve des prédictions. La connaissance scientifique peut en effet prédire l'avenir des faits et des actions sur la base d'analyses aussi bien des états que des processus. La vulgarisation dite scientifique, ne réalise pas la prédiction, n'établit pas la distinction entre des faits en tant qu'états et les faits en tant que processus, car elle est presque toujours l'objet d'un travail de l'un, elle n'est pas le fruit d'un effort collectif.

Le groupe de chercheurs scientifiques, de militants politiques, de gouvernants des Etats nationaux, sont aptes à prédire des faits. Car leur travail se réalise dans une École à caractère réflexif. L'art véritable a toujours été le fruit d'un travail de groupe. En effet, lorsqu'on affirme – tout en pensant à l'art grec –, que chaque civilisation se traduit par son art, cette affirmation porte (comme Nietzsche l'avait laissé entendre), sur ce que les groupes d'individus ont programmé, organisé pour mettre en forme le réel. Cet effort d'organisation et de programmation ne peut trouver son fondement que dans la concertation, dans le contacter pour contracter, dans l'argumentation rationnelle et dans la discussion. Toutes ces manières d'agir puisent leurs sens dans ce qu'il est convenu

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

d'appeler : l'École programmatrice des savoirs et des connaissances.

Dans l'optique de la transposition didactique, on peut dire que la vérité ne se donne pas. Elle se construit, car comme E. DurKheim l'a laissé entendre : " Il n'y a de sens que du caché ". Cela veut dire en fait que chaque énoncé ne peut avoir de sens qu'en relation avec l'énonciation, avec la manière dont il advient, avec l'état dont il est mis en forme. Ces états ne sont jamais donnés d'une manière fortuite à la pensée réflexive. Celle-ci doit programmer son questionnement et son ouverture à leur égard pour arriver à en extraire le sens par excellence.

Lorsqu'on pense le concept de transposition didactique en terme d'ouverture ce n'est pas dans la même perspective de celle de la vulgarisation scientifique. L'ouverture en effet, est du côté du sens des concept, de leur polysémisation. L'ouverture comme méthode didactique n'est pas la recherche de la manière dont les concepts sont formulés. L'ouverture est la recherche de la validité des significations adéquates des fonctions expressives, phatiques, émotives ou autre, que les différents discours tentent de remplir. Dans cette perspective c'est donc l'ouverture aux concepts, qui devienne achevée. Ce n'est pas l'achèvement de l'ouverture qui est ici pris en considération. De l'ouverture achevée qui, est le principe sous-jacent de la méthodologie de la vulgarisation scientifique, à l'achèvement ouvert qui est celle de la transposition didactique, la distance est nettement remarquable.

Dire que les concepts sont achevés signifie en fait qu'ils peuvent nous renseigner, remplir une fonction expressive, qui consiste à nous renseigner non pas sur un fait brut, mais sur une relation. Cette relation ne peut en aucun cas faire l'objet d'une illustration par la voie des images ou du taux de figuratif des diagrammes, et des caractères. Car elle reflète l'inconscient structurel de la science, qui n'est pas simplement de l'ordre de la représentation mais de celui de la présentation. Ainsi pour accéder à cet inconscient, qui représente le degré d'implication, la seule démarche possible est celle du débat qui émerge de la discussion et de l'argumentation discursive, que privilégie le concept de transposition didactique, qui fait l'éloge au maintien des Ecoles et de la formation. En effet, lorsque M. Develay, pose la question : Peut-on former des enseignants ? [579] , l'auteur tente de rassurer ses alliés : ceux qui travaillent pour le maintien de la formation permanente, à la nécessité de défendre la taxonomisation des savoirs qui fait l'objet des objectifs de formation. Si la vulgarisation scientifique privilégie l'argument de la substitution, alors la transposition didactique au contraire privilégie celui du distinguo. Elle distingue ce que M. Vérrêt appelle : les savoirs scolarisables, des savoirs qui sont gnosiologiquement non scolarisables mais uniquement connaissables et non scolarisables [580] . A partir de là, la transposition didactique dépasse la vulgarisation scientifique qui tourne le dos au processus de la taxonomisation des savoirs. Qu'en est-il alors de cette taxonomie du point de vue de la transposition didactique ?

La transposition didactique distingue d'abord ce qui est honorable de connaître de ce qui est honorable d'enseigner. Ce concept qui n'a pas encore finit de susciter des

[579] *Develay (M.), 1994, op, cit.*

[580] *Sur la taxonomisation de ces savoirs, voir Michel Vérrêt, in Le temps des études , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

définitions nouvelles témoignant de l'évolution du débat quant à l'acte d'enseigner, désigne si l'on en croît G. Arsac " L'ensemble des transformations que subit un savoir aux fins d'être enseigné " [581] . Cette définition montre que son auteur est conscient des finalités, de la preuve de la didactique. Elle est une affirmation de l'impossibilité de tout enseigner, de l'impossibilité – comme P. Fraïsse le laisse entendre – d'expérimenter là où on risquerait de choquer la morale et l'éthique populaire. Ainsi l'argument quasi-logique qui consiste à penser que tout ce qui est honorable de connaître est honorable de l'enseigner ou de le diffuser, est un argument privilégié de la vulgarisation scientifique. Celui-ci est rejeté par le concept de transposition didactique, qui se donne le temps et les moyens pour classer ce qui est utile, nécessaire à connaître et à enseigner.

Le dépassement de la vulgarisation scientifique par la transposition didactique se situe au niveau de l'enseignement et de la connaissance des obstacles et des erreurs. Si à la vulgarisation scientifique, est lié le concept popperien de falsification, un concept traduisant la réalisation de la réification des discours lisibles en images visibles pour la mise en forme d'une esthétique du faux, alors il n'en va pas de même pour la transposition didactique, qui fait l'éloge à la vérité de l'erreur. Cette démarche, consiste à rompre avec l'erreur, car comme K. Popper l'a déjà souligné : " ***Une chose est sûre c'est que nous apprenons de nos erreurs*** " [582] . Cela n'est pas simplement un appel à enseigner l'erreur, c'est aussi une légitimation de sa connaissance, de sa maîtrise pour ne pas y tomber. Pour rompre avec le déjà-là, avec les opinions admises, il n'est pas utile de se tracer uniquement la technique de la vulgarisation, à savoir la continuité que réalise "le troisième homme" [583] , mais il s'agit aussi de bien penser à établir la synthèse relationnelle : rupture-continuité, à l'égard des opinions du sens commun. Cette relation, consiste d'une part à aller du déjà-là pour arriver au toujours-déjà, et d'autre part, à apprécier ce déjà-là lorsqu'il fait l'objet d'une impression, lorsqu'il est organisé en séries. Car l'important – comme Austin l'a laissé entendre – est de comprendre les questions qu'il faut poser au langage ordinaire et chercher par là-même ce qu'il faudrait y déposer. Pour reprendre la distinction entre les deux actions méthodiques devenues des termes conceptuels, nous proposons de traduire deux approches philosophiques qu'ils incarnent.

581 Arsac (G.), La transposition didactique à l'épreuve , travaux et thèses de didactiques. Edit. La pensée sauvage 1994, pp : 105 et suiv. Voir aussi : La transposition didactique en mathématique, en physique, en biologie. Edit. Institut de recherche pour l'enseignement des mathématiques, et le laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique des disciplines scientifiques de Lyon 1989.

582 Popper (K.), Ibid.

583 Le vulgarisateur est aux yeux de Daniel Jacobi un troisième homme, qui occupe une place intermédiaire entre le savoir scientifique, et le public dont il fait partie. Mais pour nous, cette trilogie, qui correspond en réalité au triangle pédagogique tel que par exemple Jean Houssaye le conçoit, est une place injustifiée. Elle est occupée arbitrairement en fonction des intentions de ceux qui produisent les revues spécialisées de la vulgarisation scientifique. Ces intentions sont dans la plus part des cas, d'ordre économique, et non pas d'ordre cognitif. Nous pensons que le troisième homme digne de ce nom, est le maître à penser de la transposition didactique des connaissances et des savoirs, un Homme qui se souci uniquement de l'extension du pouvoir cognitif et non de la valeur d'échange qui est l'argent. Celui-ci occupe la place du sommet de la relation pédagogique, une place qui correspond à celle du savoir, qu'il définit en terme de tâche.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La distinction porte alors sur l'appréciation philosophique de ce qu'il faut appeler le passage de "l'être commun" (Gemeineswesen) à "l'être-commun" [584] (Gemeines-wesen). Ainsi, on peut se demander si la transposition didactique peut être déterminée comme le passage de l'être commun (Gemeineswesen) des choses, c'est-à-dire un passage des séries relationnelles organisées, à la réflexion qu'on en fait ; ou au contraire et inversement, un passage de la représentation commune à tous les sujets (être-commun) (Gemeines-wesen) à leurs actions réciproques.

On peut dans cet ordre d'idées se poser la question suivante : qu'est-ce qui est, du point de vue éducatif et pédagogique, toujours commun à tout les apprenants ?

La réponse du point de vue de la philosophie de l'enseignement serait du côté des obstacles. Pour émerger les obstacles de l'enseignement et de l'apprentissage, ce n'est pas le concept de vulgarisation scientifique qui est susceptible de réaliser cette tâche. C'est au contraire, la formation de l'esprit scientifique, qui ne peut trouver son sens que dans l'accroissement des Ecoles et de la formation. G. Bachelard n'a pas cessé de rappeler le fondement de ce projet en disant : " ***C'est en terme d'obstacle qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique. C'est dans l'acte même de connaître que nous montrerons des causes de stagnation et même de régression, c'est là que nous distinguerons des causes d'inertie que nous appellerons obstacles épistémologiques*** " [585] . Si du point de vue économique, la crainte commune à tous les individus est celle de la misère, (car et comme le rappelle Claude Lévistrauss en laissant entendre que lorsque tous les enfants pleurent ils pleurent pour la même raison) , il est alors temps d'admettre que si tous les apprenants n'apprennent pas et pleurent leur manque de formation c'est pour une raison à savoir l'extension d'obstacles auxquels ils sont confrontés. Le terme "d'obstacle" doit être pris dans une acception plus large. Il désigne aussi bien la (Gemeineswesen), l'être commun, le pouvoir de la misère, que la (Gemeines-wesen) l'être-commun (le pouvoir de l'ignorance). Au premier est lié le concept de dressage et de sélection qui, tout deux réunis aident l'apprenant à dominer la vie, à y exercer un pouvoir concret ; quant au second, est lié le concept du caractère, qui est la loi de la liberté, et qui repose sur la mise en forme des idéaux les plus hautes du sujet, idéaux qui ne sont rien d'autre que, la mise en place d'un idéal rationnel de l'être-commun qui se traduit la (Geisnnung), c'est-à-dire la disposition morale fondamentale comme étant un toujours-déjà qui a des effets dans le déjà-là, un être commun à tous les hommes. Dans cette perspective, la transposition didactique (dans sa

[584] *Lacoue-Labarthe, La fiction du politique, Heidgger l'art et la politique, op cit. L'auteur veut marquer ici la différence entre les manières d'être et de voir, (qui sont en fait différentes à tous les êtres humains raisonnables malgré la rationalité qui les anime), et leurs milieux éthiques politiques et éducatifs, qui varient sans cesse selon la diversité de ces mêmes manières. Cela veut dire que ce n'est pas l'extension du pouvoir physique qui détermine l'action des hommes sur les autres hommes, mais bien au contraire ce sont les manières d'apercevoir cet autre qui déterminent la relation adéquate pour communiquer un sens à son égard. Ces manières sont dans la plus part des cas concrètes puisqu'elles sont animées par la mise en forme du caractère, d'intention particulière qui n'est pas simplement sensible mais aussi d'ordre intelligible, indiscernable. Ce n'est rien d'autre qu'une causalité noumènale dont Kant disait déjà qu'elle est incompréhensible, insaisissable dont on ne connaît pas les effets. Voilà la raison pour laquelle, l'extension du pouvoir cognitif reste à définir, à repenser, car il fait partie de l'ordre de l'imprévu et du symbolique.*

[585] *Bachelard (G.), La formation de l'esprit scientifique, op cit.*

connaissance des erreurs et des obstacles de la connaissance scientifique), peut être définie en terme d'ouverture. Mais l'important est de connaître le type de connaissances et d'états de faits sur lesquels elle peut s'ouvrir. Cette question laisse entendre que la connaissance est en soi un processus non un état. Si tel est le cas, qu'en est-il alors de la relation entre la théorie et la pratique ? La didactique ne serait-elle pas – comme le pense J. P. Astolfi : " ***Une prise des distances avec la pratique pour y revenir*** " [586] ?

Dans la littérature pédagogique et didactique de la pensée moderne et contemporaine le débat n'est pas encore tranché quant à la définition exacte et au statut exacte du concept de la transposition didactique, qui est devenu aujourd'hui un concept polysémique tel que celui du projet. Pour s'en expliquer, on va ranger et classer les didacticiens dans deux catégories distinctes. Il y a ceux qui font l'éloge de ce qu'on peut appeler, une didactique de l'immanence : celle qui s'astreint à l'étude des obstacles de l'apprentissage que reflète le passage d'un savoir savant à un savoir à enseigner. Ceux-ci mettent en cause le langage simpliste de l'éducation qui est pour eux un langage purement rhétorique, un langage qui infirme des propositions plus qu'il les affirme. Par contre il y a ceux qui plaide en faveur de ce que j'appellerai : une didactique de la transcendance, opposée à la première. Celle-ci cherche les raisons transcendantales, qui transcendent les sujets pensants plus que le sens.

Pour la première approche didactique, elle rappelle le propos de Paul Langevin qui laisse penser (par son opposition à l'historicisme) que le retour à l'histoire personnelle de l'apprenant, n'est rien d'autre que du temps perdu. A l'en croire sur ce point précis, la science ne doit donc pas se laisser impressionner par les impressions sensibles qu'incarne l'histoire personnalisée de l'élève ou des apprenants en général. Cette histoire comme dira Georges Conguilhem, " ***Ne peut plus être une collection de biographie, ni un tableau de doctrine à la manière d'une histoire naturelle. Ce doit être une histoire des filiations conceptuelles. Mais cette filiation a un statut de discontinuité (...), l'histoire des sciences doit être aussi exigeante aussi critique que l'est la science elle-même. A vouloir obtenir des filiations sans rupture, on confondrait toutes les valeurs, les rêves et les programmes*** " [587] . Cela veut dire au fond que la didactique de l'immanence doit être plus attentive aux significations plus qu'aux explications. Elle doit (si l'on en croît M. Vérrêt), se définir en terme de distance. Elle doit prendre ses distances aussi bien avec les recherches non-réussies, qu'avec les pratiques savantes non légitimées et non valables. Cela explique donc que la transposition didactique, ne peut transmettre que les recherches réussies.

Cette tension qui anime la science lorsqu'elle s'oppose à la tradition est pour la didactique de la transcendance la seule qui doit faire l'objet de l'impression. Elle permettra aux générations présentes et futures (surtout lorsque les étapes théoriques du connaissant et de la connaissance sont dégagées et exposées) de s'en inspirer pour accomplir le progrès scientifique et la progression sociale. Car l'art disons-nous, réside

[586] *Astolfi (J.P), La didactique des sciences, op cit.*

[587] *Passage repris par GrmeK Micro Drazen in : Raisonnement expérimental et recherches toxicologiques chez Claude Bernard , Edit. Droz Genève Paris 1973. Surtout le chapitre premier, jusqu'à la page 69.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

dans l'inspiration plus que dans l'imitation. Dans l'article d'un collectif qui s'intitule : “ Modélisation ” d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation professionnel de haut niveau ”, les auteurs mettent l'accent sur le passage DES SAVOIRS EN ACTE AU CORPS DE SAVOIR DE REFERENCE [588] . A partir de cette formulation avancée en lettres d'imprimerie, ces auteurs laissent entendre que le plus important en transposition didactique est de transformer l'expérience en connaissance. Pour eux, la relation de connexion nécessaire entre les visées des sujets pensants et les savoirs et l'action, permet d'identifier des catégories d'objets pour les traiter de sorte à en déduire des contextes personnalisés et des situations d'apprentissages spécifiques.

Ce procédé rappelle et engage surtout une approche philosophique tout à fait particulière. Elle trouve son sens chez Martin Heidegger et se prolonge chez François Dagognet. Cette approche est celle de l'ouverture aux objets, à la vie des choses. L'action sur les choses et sur la vie des objets, nous permet de transformer l'expérience des théories en simples fictions, et ce tout en nous permettant par là même de s'opposer au processus de l'imagination dite créatrice, pour nous permettre enfin de nous effacer devant les objets. Elle permet aussi le repos (car comme Heidegger l'a laissé entendre), plus on pense plus on se fatigue.

En réalité, cette didactique de l'immanence passe à côté de ce qui est important, à savoir ce que nous venons de mentionner par la chronothèse du sens : l'oeil à travers lequel les apprenants mettent en forme leurs pratiques d'apprentissage, un procédé qui désigne un autre sens de la transposition didactique. Il y a donc dans le concept de transposition didactique deux argumentations distinctes qu'il faut peut être un jour penser à unir. L'une qui use des arguments fondés sur la structure du réelle, qui ne sont rien d'autre que la reconnaissance des liaisons logiques qui subsistent dans les choses ; et l'autre au contraire use des arguments fondant la structure du réelle, ceux que l'esprit porte aux choses. C'est au coeur de cette confrontation logique que notre recherche a beaucoup de mal à se positionner et à défendre une thèse bien précise. Car les deux thèses sont chargées d'efforts argumentatifs convainquants. Avant de s'en expliquer dans la partie pratique de notre travail, qu'en est-il d'abord de la seconde approche à savoir la didactique de la transcendance ?

Elle est une didactique qui pense que l'on peut construire des concepts scientifiques, des lois et des théories, sur la base d'une relation qu'on peut rencontrer dans des situations diverses. Ce qui s'inscrit réellement, c'est donc de s'ouvrir sur la construction d'un concept, sur sa formulation. Car le concept, se trouve sous la forme d'un noeud qu'il faut défaire, dont il faut analyser la combinatoire pour en apprécier la complexité du réseau de relations qu'il constitue avec d'autres disciplines. A titre d'exemple, on peut citer le mot : catalyse qui se trouve employé par R. Barthes [589] pour désigner en linguistique un type de fonction cardinale, alors que ce même mot peut avoir d'autres significations dans le domaine des sciences des matériaux. On peut aussi citer le mot : inertie qui signifie dans le domaine littéraire l'absence du mouvement, alors que dans les domaine des

[588] *Voir La transposition didactique à l'épreuve, op cit. p : 35 et suiv.*

[589] *Barthes (R), Introduction à l'analyse structurale du récit, Commentaire n°8 Edit. Seuil, 1966.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sciences exactes, il s'applique à la description des corps solides comme étant des matières inertes, dures, mais qui peuvent jouir d'un mouvement parfait incarnant une vie physique. (voir par exemple le mouvement des cristaux qui constituent le mouvement de la pierre dite solide).

A travers ces exemples – qui peuvent paraître tout à fait banales – on veut simplement faire remarquer que le sens d'un concept scientifique ne peut être si bien établi qu'à partir d'une double critique que Th. Kuhn nomme : la critique internaliste et externaliste. C'est-à-dire que l'étude critique et scientifique d'un document doit se plier à cette évidence dont Th. Kuhn souligne : " ***Il est évident que les concepts scientifiques en particulier ceux qui ont une portée étendue, contribuent à modifier les idées extra-scientifique. Mais, il est nécessaire, pour analyser leur rôle dans la production de ce type de changement de se plonger dans la littérature scientifique*** " [590] . L'emploi de l'expression "se plonger", est en soi significatif. Il incite à une prise en compte d'une relation à l'égard de la science. Cette dernière se construit en effet dans l'aventure, dans le fait de se jeter à travers champs comme le disait Claude Bernard. Dire d'une manière vulgaire qu'il faut se plonger, signifie en fait une incitation à la prise des risques. Car la science se construit et avance dans le risque gratuit et dans le vivre dangereusement. La science incite aussi à plonger dans les formes précédentes du passé qui sont soit objectives, tel est le cas par exemple pour les vérités, les erreurs scientifiques en tant que formes, soit objectivées comme l'est le cas pour des handicaps, des obstacles rencontrés par les savants à propos desquels ils manifestent des recules, des ironies. La didactique de l'immanence doit aussi prendre en compte la connaissance et la maîtrise des pratiques sociales de l'enseignement. C'est d'ailleurs ce qui ressort des propos d'un chercheur en sciences dites exactes. Celui-ci souligne : " ***(...) Qu'un enseignant physicien est d'abord un physicien qui enseigne, qu'il connaît la physique parce qu'il a participé à des recherches en physique ; or ceci est tout à fait insuffisant, et la transposition didactique doit enseigner tous les concepts de la pratique d'enseignement.*** " [591] .

La didactique de la transcendance met l'accent sur les attitudes et les rôles sociaux qui mettent en formes des pratiques savantes, qui impliquent des degrés d'implications conduisant les apprenants à l'apprentissage d'une discipline plutôt que d'une autre. En réalité, cette didactique de la transcendance privilégie le principe Kantien qui est la preuve qu'engendre le caractère [592] comme étant la loi de la liberté. Elle privilégie aussi l'existence des jugements synthétiques dit a priori. Parmi ceux-ci on peut citer les principes incarnant le schématisme mathématique, des principes qui deviennent dynamiques lorsqu'ils sont déposés dans les faits par la voie d'une action pratique et physique dite dynamique.

[590] *Kuhn (K), La tension essentielle, tradition et changement dans les sciences , op cit., p: 168.*

[591] *Cette conception est de Yves Chevallard qui met l'accent sur la pratique sociale des références, sur l'écologie des savoirs. Elle est reprise in : la transposition didactique à l'épreuve , surtout l'article intitulé : Les processus de transposition et leur théorisation, pp. : 135 à 178. Voir aussi d'autres conceptions voisines, in : La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Pour mieux comprendre, l'innovation et les révolutions qui animent des pratiques didactiques, le courant de la didactique de la transcendance cherche à savoir ce qui transcende la pratique. Il cherche à comprendre l'oeil à travers lequel le sujet met en forme son action. Cette didactique cherche aussi à savoir les raisons de l'art d'inventer plus que celles de l'art d'enseigner. A travers cette même recherche, elle tente de comprendre l'écart entre l'art d'enseigner et l'art d'inventer, actions (qui sont pour M. Vérrêt) définies en terme de distance entre deux pratiques distinctes à savoir celle de la transmission qui s'oppose à celle de l'invention.

On peut affirmer à partir de ce qui vient de précéder que la transposition didactique des processus supérieurs de la personnalité que la psychologie expérimentale (en tant que discipline autonome) tente de mettre en forme – soit à travers les manuels (savoir à être enseigné), soit à travers des recherches fondamentales et exhaustives (savoir savant) –, est en elle-même une didactique de la transcendance. Car cette même discipline attache une importance au sujet, à ce qu'elle nomme, la variable (P) : personnalité. La linguistique structurale, quant à elle, reflète – à l'inverse de la psychologie expérimentale – une didactique de l'immanence. Elle s'astreint à définir non pas le sens de de l'action en tant qu'elle est objectivée, mais celle des sujets en tant qu'actants : en tant que personnages objectifs qui sont par essence responsables du prolongement de l'action, par le biais de leur langage, qui, lui, remplit des fonctions diverses.

L'étude de la transposition didactique du sens aussi bien que sa vulgarisation scientifique, montrera que les objets du savoir-savant et du savoir à être enseigné sont rangés du côté d'une taxonomisation des catégories linguistiques. Une taxonomisation qui trouve son sens dans la recherche et dans l'étude des contenus tout en les soumettant à l'organisation sémantique et sémiologique. Ce n'est rien que la recherche des rapports entre l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatique, rapports entre les unités des monèmes et celles des phonèmes, entre le son et la parole, le langage, et la pratique, les propositions et les cris.

Pour nous faciliter l'étude et l'analyse de la transposition didactique des différents contenus des deux disciplines qui viennent d'être mentionnées, nous avons préféré achever cette partie théorique par la mise en forme de deux tableaux récapitulatifs. Le premier porte sur la divergence et la convergence entre le concept de vulgarisation scientifique et celui de transposition didactique. Quant au second il porte sur la distinction

592 *Le caractère est pour Kant la loi de la liberté. Il est la manière dont laquelle se pratique son usage. C'est ainsi que Kant souligne : " l'expérience est, sans aucun doute, le premier produit que notre entendement obtient en élaborant la matière brute des sensations (.....), or des connaissances universelles qui présentent en même temps le caractère de la nécessité intrinsèque doivent indépendamment de l'expérience (...), c'est par eux que les assertions renferment une véritable universalité et une nécessité stricte, caractère que la connaissance simplement empirique est incapable de fournir ". Voir Kant Critique de la raison pure, op cit. pp. : 31 & 32. Le caractère peut aussi signifier la mise en forme d'une loi morale : ce qui anime l'esprit du sujet pensant. Voir aussi Kant, in l'introduction de la première édition de la Critique de la raison pratique. Ibid., p : 75 et suiv., où l'accent est mis sur la loi morale qui elle seule fonde l'homme du caractère. Cette référence ressort à partir du chapitre III intitulé : " Des mobiles de la raison pure pratique ". Les mobiles dérivent d'un fondement, qui est pour Kant, la loi morale, le mobile de l'action. Elle est considérée comme " le principe formel de l'action par la raison pure pratique ". Ibid. p : 79.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

entre ce que nous avons appelé : didactique de l'immanence, et didactique de la transcendance. En réalité cette double comparaison, reflète un même problème commun à ces deux concepts. Le problème est désormais celui d'un choix difficile à établir pour une méthodologie de la recherche. Les deux visions qui vont suivre reflètent d'une part une méthode qui caractérise ce que K. Popper nomme : la logique de la découverte et d'autre part, une autre qui emprunte ce que Th. Kuhn baptise : la psychologie de la découverte. En tout cas, la comparaison de ces concepts va mieux nous éclairer sur les raisons et les conséquences qu'engendrent aussi bien la vulgarisation scientifique que la transposition didactique.

Tableau n°1 : Divergence et convergence entre la vulgarisation scientifique et la transposition didactique.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Vulgarisation scientifique	Transposition didactique
1) Elle s'adresse à un public dit : exotérique. *Elle privilégie la réminiscence pour marquer le souvenir permanent des résultats déjà acquis.	1) Elle s'adresse à un public dit : ésotérique. *Elle privilégie l'acquisition pour inciter à la recherche des vérités à acquérir.
2) Elle privilégie un vocabulaire spéciale : l'équivalence et la réversibilité. *Le domaine de ce qui est prouvé lui est propre.	2) Elle travail à l'acquisition d'un vocabulaire et d'une terminologie spécialisée. Le domaine de ce qui est à la fois prouvé et éprouvé est l'une de ses tâches. *L'irréversibilité trouve sons sens dans la formation permanente. Plus on sait plus on désire savoir.
3) La fusion du scientifique et du non scientifique est un moyen pour mettre en oeuvre les vérités. *Elle plaide pour un objectif : la taxinomie des apprentissages au sein d'une École dite à ciel ouvert et parallèle.	3) L'important pour elle est de distinguer ce qui est scientifique de ce qui ne l'est pas. *Elle plaide pour la taxonomie des apprentissages. Ceci est considéré pour elle comme un moyen pour faciliter la classification des savoirs et leur spécificité au sein d'une institution programmatrice des acquis.
4) Un seul paradigme (le nomothétique) lui est propre. A travers lui le troisième homme met en place des définitions nominales et normatives des vérités scientifiques. *Le troisième homme nomme des vérités déjà acquises.	4) Dans le processus de taxonomisation qu'elle reflète, la recherche en transposition didactique, tourne du moins autour de trois paradigmes : le nomothétique ; le pragmatique ; l'herméneutique. *Il existe à l'intérieur d'une sphère institutionnelle donnée trois niveaux relationnels dans la mise en forme des vérités : le savoir ; l'apprenant ; le formateur.
5) Elle n'explique pas les faits : elle s'astreint à leur diffusion, à leur transfert et à leur transmission. *Elle expose et prescrit des résultats. *Pour mobiliser et éclairer le grand public. *Elle illustre en simplifiant et simplifie en illustrant. *Elle prescrit en décrivant.	5) Explication et signification vont de paires. *Elle est pour une relation d'interaction entre les acquis du maître et ceux des apprenants dans la mise en forme des résultats scientifiques. *La démarche privilégiée pour réaliser l'interaction est celle de la discussion et du débat discursif. *Elle décrit en prescrivant.
6) Elle transmet ce qui est comme la bonne réponse à des questions à problèmes. *Elle présente des faits sous forme d'états.	6) Elle cherche les méthodes, les raisons, et les motifs des bonnes réponses. *Elle donne la priorité à la démarche qui sert à trouver des réponses à des problèmes. Elle considère les faits comme des processus.
7) Dans le processus des transferts des résultats, elle use de certains moyens techniques (les images figuratives, les mass médias, les iconographes, les revues spécialisées comme science et vie, ou la recherche etc.) comme support pour la diffusion des vérités.	7) Lors de son enseignement interactif, elle use plus au moins des mêmes supports, mais toujours dans une perspective humaine, dans une relation d'homme à homme, au sein d'un espace institutionnalisé et régit par des règles d'emplois du temps d'objectifs à atteindre etc.
8) Lors de cette relation, elle privilégie la	8) Dans sa relation interactive, elle use des

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

communication véhiculée par l'art de la rhétorique : les métaphores, les analogies de l'expérience etc. *Elle s'adresse à un grand public, dans des mots simples et par l'emploi des figures rhétoriques. *Elle remplit une fonction qui lui est propre : l'endoctrinement, qui présuppose la présence des doctrines déjà admises.	techniques aussi bien rhétoriques qu'argumentatives. *L'enseignement de tout à tous est pour elle l'universalité en projet. L'universalité émerge du débat, de la rencontre argumentative où l'élève évalue l'enseignent et ce dernier évalue le précédent. Elle croît à la possibilité de l'éducabilité de toutes les intelligences. *Elle privilégie la variations des distances. Elle définit l'enseignement comme étant un art, un espace à investir. De ce fait elle se distingue de l'endoctrinement.
9) Le langage écrit et parlé, se transforme en signes scripturaux. *Elle plaide pour le passage du lisible au visible. *Pour elle, on ne peut penser que dans les signes, car l'acte de penser est obscur en lui même. *Le langage est arbitraire et puisqu'il trouve son sens dans les signes de paroles qui sont les premiers venus avant le langage conventionnel, alors, l'important n'est plus l'écrit, mais ce qui fait l'objet de l'impression. C'est à dire ce qu'on met en forme à savoir le visuel qui est toujours nu, graphiquement perçu. *La discussion est renvoyée. Cette évacuation laisse et présente des résultats secs. L'autorité n'est plus proposée dans la perspective d'un débat, elle est au contraire, imposée. C'est l'une des raisons pour parler d'endoctrinement. A partir de là, elle prétend à l'extension du pouvoir physique de la connaissance. Les mots n'ont de sens que lorsqu'ils sont concrétisés dans des formes esthétiques. *Ainsi pour communiquer avec des nations lointaines, il faut réduire le langage articulé et parlé à des signes conventionnels compris par tout le monde. Ce qui signifie que communiquer est équivalent à calculer. *Le langage doit être toujours immotivé. L'autorité ne trouve son sens que dans une approche qui éclaire les masses, même si cela engage une relation de contrainte et d'autorité.	9) Elle se refuse de réduire le langage articulé à l'acte du penser dans les signes. *Pour elle, on ne peut penser qu'avec des signes. L'homme est un signe, un interprétant. *Le langage doit être conventionnel, car les signes sont ambiguës, polysémiques, incommensurables et insaisissables. *Pour distinguer les sens des propositions l'homme doit confronter ses idées avec d'autres hommes. *Pour comprendre ce que les signes peuvent nous apprendre, l'homme doit formuler et reformuler ce qu'il en pense, car l'image ne commente pas l'écrit, par contre l'écrit peut facilement mettre en forme des images, surtout lorsque d'une part, l'homme maîtrise aussi bien les techniques de falsification que de l'autre part celles de son enseignement. *On peut parler et discuter l'enseignement de la vertu et l'ordre de l'éthique. On peut discuter et échanger des idées à propos des sujets divers. En terme de pouvoir des mots, on peut parler de l'extension des fonctions aussi bien émotives qu'expressives du discours, car après tout, les mots peuvent tourner et dire. Ils sont d'autant plus chargés d'une émotion. *Le langage est toujours motivé. L'autorité en éducation est toujours fondée sur la séduction et la création de situations motivantes, qui, toutes deux réunies, peuvent pousser des auditoires présumés à adhérer à nos conceptions malgré eux. Cette adhésion est raisonnée, durable et réfléchie. L'adhésion se produit toujours avec conviction.
10) Elle prétend gagner du temps à convertir les masses, à les informer pour les former. Toute	10) Le temps en éducation, il vaut mieux en perde que d'en gagner. Pour éduquer, il faut

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

information est pour elle une formation, d'autant plus que celle-ci est utile pour vivre la vie et la dominer. *Le savoir vivre ne s'apprend pas, au contraire, il s'acquiert par la pratique. L'important est de penser une École à ciel ouvert. Une École dite parallèle. *Les grandes découvertes ne se font plus à l'Université ou dans des Ecoles programmatrices des savoirs et des connaissances. Elles se déroulent à ciel ouvert dans une ouverture sur l'autre et est le processus qui l'accompagne. *Elle s'oppose à la programmation, à la prescription pour céder la place à la liberté pour apprendre.	cultiver l'exception : partir des élites ésotériques, qui peuvent transformer le qualitatif en quantitatif. Toute information ne peut être que déformation. *L'information, peut être utile certes, mais pour l'élever au stade de la nécessité, elle doit être cultivée : faire l'objet d'une discussion, d'un enseignement bref d'une reformulation, à l'instar du travail de l'artiste qui rematérialise des corps. Le processus qui accompagne l'apprenant est présent dès la mise en situation des séquences d'apprentissage. Il est incommensurable, insaisissable faute du manque du temps des études.
11) Pour une logique de la découverte des problèmes que véhicule le langage ordinaire.	11) Pour une psychologie de la recherche des solutions à des problématiques discursives qui font état d'exception.

A travers le tableau précédant, on s'aperçoit que le concept de la transposition didactique n'a rien en commun avec celui de la vulgarisation scientifique. Et pourtant l'un et l'autre prétendent à l'extension du pouvoir cognitif. Parfois la vulgarisation est l'oeuvre des savants, car lorsque les chercheurs se soucient de la transmission de leurs propres résultats scientifiques, ils vulgarisent tout en mettant en mouvement leurs outils et leurs productions scientifiques à la portée d'un grand public sous forme de visites dites guidées. L'exemple de ce genre d'expériences va parfois plus loin pour proposer au public des voyages organisés en vue de jouir de la vie de ce que Aristote nommait déjà les êtres là-bas*, en faisant allusion à la vie céleste.*

Dans le domaine scientifique, ces expériences en trompe l'oeil *qui témoignent de la publicité du savoir et des projets scientifiques, sont dites : expériences pour voir. Car elles ont tendance à faire profiter l'homme de l'extension du pouvoir physique de la science. Ce genre de pratique ne va pas en réalité à l'encontre de la vulgarisation scientifique. Lorsque en effet le savoir scientifique fait l'objet d'une approche administrée par la valeur d'échange qui est l'argent, il ne peut être acquis que par ceux qui ont les moyens financiers. Cela rentre en contradiction avec la popularisation des connaissances et des savoirs. Car la valorisation de la science en tant qu'activité artistique aliène sa propre mission qui est de venir en aide à l'homme dans son universalité, tout en se retournant contre les opinions, chimériques, et utopiques. Voilà la raison pour laquelle Dubuffet s'est déjà opposé à ce genre de pratique valorisante des objets qui devraient en réalité témoigner d'eux-mêmes et s'autonomiser tout en étant des valeurs en soi qu'ils vont au-delà de toute autre valeur. C'est ainsi qu'il laisse entendre dans L'asphyxiante culture " **qu'on ne peut abolir la valeur marchande qu'en abolissant la valeur esthétique et c'est au surplus cette dernière qui est toujours pernicieuse bien plus que la valeur marchande** "* [593] *. Le principe de l'anonymat en tant que valeur auquel aspire la démarche de la vulgarisation scientifique, doit puiser son sens dans un marché d'art à l'instar ce*

[593] *Dubuffet (J.), op cit.*

marché arabe dit OuKKad *connu chez les arabes de la période dite du paganisme. Car dans ce genre de marché, la science sera d'une part jugée au critère de l'art, discutée, retravaillée librement ; et d'autre part, elle peut rentrer en relation avec le pour autre chose, à savoir par exemple son enrichissement dans le champs de la littérature et de la philosophie. Les philosophes du corps, de la science de la matière doivent se poser l'intérêt de leurs activités scientifiques. C'est dans cette relation de la science avec les domaines artistiques pratiques et spéculatifs, que la science connaîtra son identité et sa destinée. Sinon elle restera un simple bricolage parmi d'autres. La chose qui est en effet soumise à la critique, à la discussion et à la réflexion n'est jamais vouée à l'oubli et à la disparition. Car on ne critique que ce qui vaut la peine. Cette dimension critique ne s'acquiert pas par simple imitation par simple déclic, elle s'apprend dans le débat rationnel, dans le dépassement et dans l'inspiration. En effet, il ne suffit pas par exemple de livrer des outils techniques tout prêts à des nations qui en manquent pour affirmer enfin que celles-ci ont acquis le progrès et le développement technique. Il ne suffit pas non plus de faire la publicité des objets pour affirmer l'extension du pouvoir physique de l'art. Car d'une part, l'activité artistique dans le domaine scientifique est la racine et le fruit d'un travail d'équipe, et d'autre part, le savant ne peut pas produire seul. La solitude est pour lui un début sinon la pathologie en pratique.*

La vulgarisation scientifique est donc un luxe doublement condamnable surtout lorsqu'elle a tendance à freiner les activités savantes en produisant le sentiment factice de la possibilité d'un bricolage combiné dans des pseudo-productions à caractères fictifs. Le savoir scientifique véritable est celui qui déstabilise, qui dérange les opinions admises et qui crée un nouvel espace possible. Il est vrai que tout ce qui est d'intérêt sensible, dérangeant, déstabilisateur, n'est pas toujours soumis à la circulation et à la transmission par la vulgarisation dite scientifique. Seuls des esprits d'exception peuvent l'acquérir.

Les images fictives, les automates dits mobiles sont de simples objets. Ils prolongent certes les séries, mais ils ne sont pas pour autant des arts véritables. Ils sont toujours voués à l'activité de la volonté de l'homme-mesure *qui leur assigne un mouvement directif. L'exemple de l'automate de Vaucanson [594] dont parlait déjà Kant, nous force à admettre la volonté du créateur-sujet et sa part dans la destinée de l'œuvre dite scientifique. Cette volonté est le fruit d'un travail de construction qui se produit dans la relation éducative, didactique et pédagogique, qui se proclament de la science de la vulgarisation qui est la transposition didactique. Celle-ci pense que rien n'est donné, tout*

[594] *Kant (E.), Critique de la raison pratique , op cit. : p : 107. L'exemple que prend Kant ressort du passage qui souligne : " En fait si les actions de l'homme, en tant qu'elles appartiennent à ses déterminations dans le temps, n'étaient pas de simples déterminations de l'homme comme phénomène, mais des déterminations de l'homme comme chose-en-soi, la liberté ne pourrait être sauvée. L'homme serait une marionnette un automate de Vaucanson, façonné et mis en mouvement par le maître suprême de toutes les oeuvres d'art ". Cela veut dire qu'il existe un choix, une responsabilité dans l'action aussi bien didactique, éducative que pédagogique, qui ne sont pas forcément ceux de la vulgarisation scientifique. Car du point de vue didactique, celui qui agit, qui met en forme des contenus, sait d'avance les raisons pour lesquelles il met en forme un savoir, un objet d'art. L'homme (si l'on en croît donc cet exemple de Kant), est totalement responsable de la question du déterminisme téléologique, de ce qui arrive dans la vie des hommes. Voilà la raison pour laquelle nous nous sommes opposé à la question de l'effacement du maître en tant que personnalité devant l'élève en tant que personnage. Comme nous nous sommes opposé aussi au sens de la transposition didactique en tant qu'action rendant service à l'ordre établi, au lieu d'être une technique qui se retourne contre celui-ci.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

est construit dans la rencontre, la discussion d'homme à homme et dans le débat rationnel.

On peut emprunter dans cette perspective l'exemple du débat actuel sur la possession des armes de destruction massive. Malgré la publicité à travers des revues de vulgarisation, des pratiques savantes et de l'extension du pouvoir du connaître, il y a dans le monde d'aujourd'hui des nations qui se donnent le droit d'user de ces armes tout en se proclamant d'en faire un bon usage. Ceux qui ont la possibilité d'en jouir empêchent ceux qui en veulent. Cette opposition doit être pensée en terme de pouvoir des nations unies pour la paix qui trouvent dans la création d'outils scientifiques un moyen pour la liberté. Ce pouvoir qui sauvegarde d'une manière relique l'œil (motif de l'œuvre) à travers lequel il a mis en forme ses outils techniques et guerriers, pense que la liberté a son fondement dans la coercition, la dissuasion, la contrainte et la pénalisation, quitte à prendre le risque gratuit dans le vivre dangereusement pour détruire tout ce qui s'oppose à sa propre conception de la vie. Celui qui au contraire ne possède pas les mêmes armes, il demeure soumis à la volonté du plus fort, c'est-à-dire à l'outil technique qui détermine cette même volonté. Voilà la raison pour laquelle, la transposition didactique doit se pencher sur la mise en forme d'activités et d'objets factices, au lieu de chercher à vulgariser, à falsifier les acquis pratiques de la science. Ce n'est rien d'autre que la recherche du parallélisme entre l'extension du pouvoir cognitif et du pouvoir physique des pratiques incontestablement savantes, qui, elles, trouvent leur fondement dans la recherche fondamentale par essais et erreurs au sein des grandes Ecoles de formation et de recherche dites pratiques.

Dans la mise en forme des objets, l'homme savant court des risques gratuits. Il est disait Nietzsche parfois impitoyable envers soi-même et envers ce qui tend l'arc [595] *. Cet effort est aussi celui du bricolage, car la science (nous dit-on) ne peut se construire que par essais et erreurs. Le savant commence par le pastiche, c'est-à-dire par le fait d'imiter la grandeur de la nature et le pouvoir physique des choses. Il entre en relation avec la nature physique en vue d'en extraire des modèles et des formes, pour l'abandonner pour un temps, en vue d'y revenir. Ce n'est rien d'autre qu'un apprentissage à ciel ouvert en vue d'une maîtrise parfaite de la nature. Cette forme de liberté à l'égard de la nature, ne s'append pas dans la solitude, par le souvenir et la réminiscence, mais au contraire elle s'acquiert par la suite de la maîtrise, de l'accommodation des outils techniques destinés à la pratique de la liberté. Si Adorno a laissé entendre* que l'élargissement des possibilités est en fait un rétrécissement [596] *, cela en réalité n'est pas toujours valable pour toutes les pratiques et pour tous les domaines. Il existe des activités savantes et des outils techniques qui peuvent rendre service à l'homme aussi bien dans ses apprentissages de maîtrise de la nature que dans le prolongement de l'espérance de sa vie. La transposition didactique dans l'effort classificatoire qu'elle se donne comme tâche est la seule méthode capable de réfléchir à la distinction, à la taxonomisation de ce qui est utile, nécessaire et honorable à l'enseigner ou de l'apprécier pour en faire la publicité de l'arraisonnement.*

[595] *Propos de Nietzsche cité par Reboul (O.), in, Nietzsche critique de Kant , op cit.*

[596] *Adorno (T . W), Théorie esthétique , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Si dans le monde d'aujourd'hui, on admet qu'il y a des nations unies pour la paix, contre l'union des nations pour la guerre, alors quelle est la place de l'enseignement, de la formation et de l'instruction dans un tel monde animé par une relation d'ambivalence entre paix et guerre, amour et agressivité, violence, et pacifisme etc.? La réponse à ces questions est du côté des spéculations philosophiques nietzschéenne et adornienne. Pour Nietzsche comme pour Adorno, la formation, l'éducation sont en effet le seul moyen pour rendre l'homme conscient des risques de la barbarie de sa propre culture. A vrai dire comme Adorno le laisse entendre, " ***l'art ne peut être possible que dans une société qui aurait été libérée de la barbarie de sa culture*** *" [597] . Mais on peut effectivement lui poser les questions suivantes : que signifie une culture barbare ? Y a t-il une échelle de mesure pour calculer la hausse ou la basse densité de la barbarie d'un milieu culturel ?*

Dans cette direction, la pensée de Nietzsche se révèle comme une réponse à ce genre de question, car l'Europe n'a pu faire la paix qu'après avoir eu le temps de faire la guerre, qu'après avoir connu et reconnu les risques de ses propres erreurs. Il aura fallu donc donner le temps de la guerre pour avoir le temps de la paix, pourvu que cela dure ! C'est du moins ce qu'il faut souhaiter ! La tentative qui fût celle de Nietzsche était d'envisager l'unification de l'Europe qui selon lui verrait ses fils défendre son patrimoine culturel pour l'emporter ensuite au reste du monde, c'est-à-dire au nations qui n'ont pas réussi encore à atteindre les progrès scientifiques et techniques. L'Europe de l'asphyxiante culture dont parle Dubuffet n'a t-elle pas trahit aujourd'hui les souhaits philosophiques du philosophe-prophète qu'était Nietzsche ?

Il y avait en effet chez ce philosophe, une nécessité de construire un monde ordonné organisé prenant sa naissance en Europe. Mais une question légitime pourra sans doute être posée. L'Europe unifiée devrait-elle se faire d'une manière pacifique ou d'une manière violente ? Nietzsche croit que l'unité de la grande nation européenne doit se faire par un accord pacifique entre les différents Etats pour parvenir enfin au fédéralisme. Cela ne peut être acquis que par l'éducation, qui est définie à ses yeux, comme dressage et sélection. *La formation en effet, doit emprunter la voie que Nietzsche a tracé pour* l'avenir de nos établissements d'enseignement [598] *, une approche qui conçut la formation par l'implication de l'homme dans l'Etat, une implication qui selon Nietzsche doit avoir l'idée d'une immoralité de la morale dont la conduite est esthétique. Cette morale s'oppose à toutes autres formes de moralité. C'est par moralité qu'on rejette une forme de morale qui*

[597] *Ibid.*

[598] *Nietzsche (F.) Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement Paris 1974. Note : Réunit cinq conférences prononcées par l'auteur, à Bâle, 16 janvier-23 mars 1872. Collection Idées N° : 307. C'est dans la cinquième conférence que Nietzsche annonce la possibilité de la mise en forme d'une école qui libère les initiatives tout en insistant sur la paix civile. D'ailleurs l'exemple qui approuve cela est celui de la scène du champs du tir qu'il présente sous forme d'une expérience personnelle, là où il montre fort bien (d'une manière indirecte) que les étudiants n'ont pas à apprendre le maniement des armes, car comme il le laisse entendre, cela peut parfois causer des ennuis. En effet dans la forêt du champs du tir (là où il apprenait avec son compagnon à tirer avec le pistolet), il pourrait y avoir des gens qui se rendraient à la forêt et à la nature pour y apprendre ce que c'est que s'épanouir. La problématique : maîtres et protecteurs de la nature est ici posée en terme d'une opposition au service militaire que les jeunes étudiants doivent subir. (Voir pour plus de précision la cinquième conférence de Nietzsche dans l'ouvage : sur l'aveni de nos établissements d'enseignement , op cit).*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

est celle de l'ignorance, de l'instinct du troupeau et de l'extension du pouvoir de la misère : Le désert croît malheur à celui qui protège le désert*..., disait Nietzsche.*

L'éducation pensée en terme de transposition didactique doit donc s'opposer à la question de service. Elle doit se retourner contre le pouvoir, contre la loi. Car en réalité le pouvoir n'appartient à personne, il vient de partout, il est pour tout le monde.

Mais connaissant la puissance des nationalismes nostalgiques, des peuples européens, Nietzsche craignait que cette voie du pacifisme ne puisse être la plus persuasive. Cela était l'une des raisons pour laquelle il faisait l'éloge d'une volonté de puissance. Ainsi va t-il éviter dans sa conception le risque d'une guerre issue des passions et de la violence des peuples attachés à la particularité de leur culture et de leur nation ? L'exemple des conflits guerriers en ex-Yougoslavie et dans le monde d'aujourd'hui ne lui donnent-ils pas raison ?

Cependant, on peut laisser penser que la vulgarisation scientifique doit partager avec la transposition didactique ce principe philosophique à savoir l'éducation, l'information et la formation permanente pour éviter le risque de l'éternel retour de la guerre civile. Ce n'est qu'un principe auquel Nietzsche et Adorno faisaient allusion. D'ailleurs lorsque Philippe Meirieu (notre maître) propose d'intituler l'un de ses travaux : L'école ou la guerre civile ? il veut simplement montrer par là-même que la guerre civile ne se reproduira pas, qu'elle n'aura pas lieu [599] *. Cette prise de position est en soi un geste en faveur de l'accroissement de l'éducation, de la formation permanente à la paix perpétuelle. L'aspiration libertaire nietzschéenne peut être comprise à travers le cri de ce dernier, un cri qui incite l'humanité à se mettre au travail en vue d'éduquer, de former pour lutter contre ce qu'il craignait déjà, à savoir le risque de voir* les morts enterrer les vivants [600] *. Cela n'est rien d'autre qu'une attitude critique de l'homme face à son histoire propre, puisque celui-ci est capable de mettre son histoire mémorielle devant le tribunal de la raison, qu'il peut aussi se retourner contre sa propre Loi tout en obéissant à d'autres.*

L'élimination de la peur d'une éventuelle barbarie de la culture humaine, d'un temps

[599] *Meirieu (Ph.), L'école ou la guerre civile . Paris, 1997.*

[600] *Le débat quant à l'aspiration libertaire nietzschéenne, est magistralement évoqué dans le colloque de 1974 portant sur le thème : Nietzsche aujourd'hui. Les interventions et les débats ont porté sur les passions humaines dans l'optique de Nietzsche. Le sens de celles-ci est contradictoire, antinomique, raison de plus pour qualifier avec Olivier Reboul Nietzsche de philosophe difficile. D'ailleurs la crainte nietzschéenne de voir les morts enterrer les vivants, que l'on retrouve aussi dans la traduction que François Guéry à fourni des conceptions nietzschéenne sur l'histoire dans La seconde considération inactuelle , (op cit. Chapitre 2 à chapitre 8), est une conception qui pose problème, qui rend Nietzsche contradictoire même si celui-ci n'a pas cessé de critique Kant sur ce point précis qui est la contradiction. En effet, Nietzsche parfois il propose de penser d'une manière historique, tout en faisant par exemple l'éloge de la mémoire grecque. C'est la raison pour laquelle il y a pour lui un seul temps : le présent. Ainsi comme il le laisse entendre, le fait de se souvenir de la promesse que l'on a fait dans le passé ce n'est pas de s'en rappeler dans le passé simplement, mais aussi c'est de la tenir dans le présent du passé, dans le présent du présent et dans le présent de l'avenir. Avec Nietzsche, et à la lumière de ce qu'il a pensé quant à l'utilité et à l'inconvénient de la connaissance historique pour la vie, on ne sait pas si l'on doit penser d'une manière historique ou anhistorique. Mais ce qui est sûr, est que sa prise de position quant à cette question, trouve son fondement dans trois attitudes : monumentale, antiquaire et critique. Voir Nietzsche sur l'histoire , traduction de François Guéry, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

où l'on assitera à une situation où l'homme sera contre l'humain, est quelque chose qui s'éduque dans la rencontre, la discussion et l'échange d'opinions. Si l'homme est un être parlant, capable de communiquer un sens, capable de contacter pour contracter et de mettre en forme des pratiques performées, alors le fait de chercher à canaliser la peur n'est rien d'autre que la recherche de la mise en place de ce que Aristote cherchait déjà à réaliser pour la politique de son temps à travers laquelle il visait le bonheur de vivre ensemble un certain bien*. A nous maintenir à cette anthropologie de la connaissance, on peut laisser penser avec Ph. Meirieu que le fait de chercher à tous prix à rendre service à l'autre dans ses apprentissages en le privant de ce temps de la liberté, de ce temps de la recherche qu'il peut effectuer par lui-même et pour lui-même, en lui livrant le secret sans pour autant le mobiliser, le gêner dans ses apprentissages et dans sa formation, est l'une des formes de l'humanisation de la connaissance et du savoir. A cette condition, on doit ajouter une autre : celle qui doit privilégier la psychologie de la recherche pour comprendre les raisons de la logique de la découverte. Car si* toute conscience est conscience de quelque chose [601] *, alors on doit expliquer et signifier nos actes, nos relations de profits ou de générosités à l'égard d'autrui.*

Le tableau qui va suivre va apporter une illustration et une élucidation quant à la différence entre, une didactique de l'immanence qui privilégie la logique de la découverte, et la didactique de la transcendance qui emprunte la psychologie de la recherche.

[601] *Cette phrase est probablement de Husserl. Elle est reprise (sans guillemets) par Maurice Merleau-Ponty. Ce dernièn a fait le sens de la perception en tant que processus supérieur de la personnalité. Ce sens est aussi proche de celui de Paul Fraïsse, qui en donne un autre sens proche de la conception Kantienne de la causalité nouménale intelligible. Pour Kant, comme pour Merleau-Ponty, l'objet de la perception est insaisissable au même titre que la causalité libre qui puise son sens dans la force du caractère. Voilà en effet la raison pour laquelle Maurice Merleau-Ponty souligne tout en s'alignant d'une manière implicite sur les conceptions Kantienne et husserlièn ne : " Nous croyons très bien savoir ce que c'est que "voir", "entendre", "sentir" parce que depuis longtemps la perception nous a donné des objets colorés ou sonores. Quand nous voulons l'analyser, nous transportons ces objets dans la conscience. Nous commettons ce que les psychologues appellent "l'expérience error", c'est-à-dire que nous supposons d'emblée dans notre conscience des choses ce que nous savons être dans les choses. Nous faisons de la perception avec le perçu. Et comme le perçu lui-même n'est évidemment accessible qu'à travers la perception, nous ne copinerons finalement ni l'un ni l'autre. Nous sommes pris dans le monde et nous n'arrivons pas à en détacher pour passer à la conscience du monde. Si nous le faisions, nous verrions que la qualité n'est jamais éprouvée immédiatement et que toute conscience est conscience de quelque chose. Ce quelque chose n'est d'ailleurs pas nécessairement un objet identifiable ". Merleau-Ponty (M.), Phénoménologie de la perception, Édit. Gallimard. 1945. p : 11.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Didactique de l'immanence (logique de la découverte)	Didactique de la transcendance (psychologie de la recherche)
1) De l'observation et de la théorie scientifique, surgit un désordre inévitable. *On peut à travers un langage neutre surmonter ce désordre. Le langage dit neutre est celui qui est en relation de connexion nécessaire à l'égard des choses, c'est-à-dire des faits qui sont factices et qui témoignent des mêmes de vérités déjà-là. Dans le désordre il y a de l'ordre : l'explication des phénomènes observés, renvoie les scientifiques à une ouverture permanente sur les objets réels. La connaissance scientifique est un état.	1) De l'observation et de la théorie scientifique surgit un enchevêtrement insurmontable. *Le langage neutre qui pourrait surmonter cetenchevêtrement est celui de la tradition. Pour qu'il ait révolution et changement dans les sciences, il faut se tracer la perspective du retour u passé des sujets créateurs. Car le passé ne passe pas, mais pour qu'il soit dépassé il faut le comprendre pour maîtriser son sens ses erreurs et ses faussetés. La connaissance scientifique est un processus.
2) La tâche du savant didacticien est de résoudre les problèmes. C'est la théorie qui doit être mise à l'épreuve. Car pour que des savoirs scientifiques puissent s'étendre et croître, il faut s'ouvrir sur le déjà-là pour y réaliser des renversements répétés. Le possible ne peut devenir réel que lorsqu'il est réalisé et artialisé. Toutes les hypothèses y compris les nôtres sont susceptibles d'être renversées.	2) Le scientifique, doit s'ouvrir sur les manières de la mise en forme des savoirs. Il doit résoudre les énigmes au lieu de les créer. Car la situation problème peut devenir une contre pensée. Tout projet est d'abord pro-jeté par un oeil qui le met en forme. Les objets ne sont pas objectifs, ils sont objectivés. On ne peut penser qu'avec les signes, car l'homme est en soi un signe, un interprétant.
3) L'important est de mettre l'accent sur les épreuves d'une théorie scientifique conventionnelle, acceptée pour pouvoir lui faire subir des grandes tentions qu'elle appliquera à la théorie en cours.	3) Une recherche, une théorie scientifique n'est jamais extraite de l'ordinaire. Elle est au contraire toujours extraordinaire : elle n'est marquée dans le passé que par intermittence.
4) Les savants doivent être formés pour un exercice extraordinaire de la science	4) Les savants sont en général faits et formés pour un exercice normal de la science.
5) les théories admises sont considérés comme des prémisses pour établir des règles. D'autant plus qu'elles sont nécessaire pour définir l'énigme et garantir sa résolution par le travail et l'intervention du chercheur.	5) On ne peut réussir à comprendre aussi bien la science que le développement de la connaissance que si l'on est conscient des révolutions nécessaires qu'elle produit dans l'instant du maintenant.
6) Dans la science extraordinaire qui trouve son fondement dans l'ordinaire, il y a et il faut qu'il ait remise en question de ce à quoi adhère le chercheur. Il faut qu'il ait effacement du sujet devant aussi bien ce qu'il crée que ce qu'il aperçoit. La science ne doit pas penser, elle doit agir. Pour accomplir ce but les professionnels doivent accepter d'être de plus en plus formé pour l'exercice extraordinaire de la science. Penser se distingue du bien penser. Le premier	6) L'activité du savant qui use de la science normale, est de révéler l'objet à tester ainsi que la manière de le faire. La science doit penser tout en agissant. Elle doit même penser et repenser ses actions. Les professionnels sont en principe formés d'après le principe de l'exercice normal de la science. L'acte de bien penser est une réflexion permanente sur les intentions savantes. Car les finalités de l'objet que la pensée met en forme, doivent être

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

acte est fatiguant du fait qu'il soit spéculatif, le second du fait qu'il soit pratique, à travers lui, l'homme se met au travail pour mettre en forme des productions qui témoigneront et pour toujours de son génie.	classées. L'extension du pouvoir physique de la science est réglé par le jugement du goût.
7) Le test est important dans la pratique scientifique. La réussite d'une théorie scientifique ne peut être acquise que dans la précision qu'elle comporte. La science normale, ne joue aucun rôle, c'est au contraire la science extraordinaire qui distingue l'activité scientifique de toutes les autres entreprises.	7) Le test n'a aucun intérêt, car une théorie une fois est soumise à un test, elle est vouée à l'échec. Ainsi l'échec n'est jamais celui des personnes, mais celui des théories soumises à des tests. Il ne peut y avoir de moindre réussite dans les prophéties ontologiques.
8) Dans la pratique de l'immanence, la relation de connexion nécessaire doit s'appuyer sur l'argumentation analogique, sur l'argument fondé sur la structure du réel, sur les analogies de l'expérience, sur la ressemblance des rapports entre les éléments du thème et ceux du phore. Cette analogie doit être considérée comme une pseudo-science. *Il en va de même pour l'astrologie là où l'on peut appliquer des règles. Par conséquent on peut aussi y pratiquer la science. Comparaison c'est raison.	8) L'astrologie est un art qui est pratique. Elle constitue avec la science normale un rapport d'analogie, on peut dire que : L'astrologie est au renseignent ce que la science est à l'enseignement. En effet dans les deux cas on peut prévoir des faits, mais ces mêmes faits peuvent parfois être infirmés lorsqu'ils ne le sont pas toujours dans le domaine scientifique. *L'astrologie est un art pratique, comme la médecine la météorologie etc. En elle on peut appliquer des règles, mais jamais des résolutions d'énigmes.
9) Les théories doivent servir de base à la résolution d'énigmes. *Aucune théorie ne doit être rejetée, chaque chose a raison d'être. Une théorie n'est valable ou valide que lorsqu'elle est testée.	9) Ce sont les énigmes et non les théories qui doivent être testées. *Beaucoup de théories ont été remplacées par d'autres avant même d'être testées. L'important est de concentrer les changements révolutionnaires qui interviennent dans des théories. C'est-à-dire de comprendre pourquoi à un moment donné, l'abandon d'une théorie est nécessaire.
10) La théorie ne peut en aucun cas être échouée au passage d'un test. Les expériences pour voir enrichissent la science, car en tant qu'art elle crée par là même des espaces possibles.	10) Avec ou sans test, une tradition de révolution d'énigmes peut ouvrir la voie à sa propre disposition. L'intention peut engendrer des traditions d'innovations.
11) On peut voir dans les tests la marque d'une science, car la science ne pense pas, elle agit. *Il faut chercher la pensée de la chose : pourquoi les choses continuent-elles à exister, n'ont-elles pas quelque chose sur laquelle elles se tiennent ?	11) L'important est de s'intéresser aux traits caractéristiques de l'entreprise des savants. Le fait de croire que les tests portent la marque d'une science, cela est une occasion qui nous fait passer à côté des vrais motifs des actions scientifiques. Car la science est belle et bien une activité pensante. *La chose de la pensée n'est pas la pensée de la chose, puisque la pensée en

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

	tant que chose pensante, implique des imprévus, des surprises créant des effets d'impressions.
12) Nos erreurs peuvent être constructives, il est important de les discerner, car dans l'expérience quotidienne, on enseigne que des erreurs. *Par conséquent il est honorable de connaître et d'enseigner l'erreur. La connaissance de l'erreur est en relation avec la connaissance d'une théorie. Le fait de mettre l'accent sur l'enseignement et sur la connaissance de l'erreur, permet de s'attaquer aux problèmes les plus profonds en vue de soulever des erreurs pour enfin concevoir le problème en jeu.	12) Une erreur reste une erreur. Il est honorable de la connaître mais pas toujours honorable de l'enseigner. *Pour connaître une erreur, l'important est de s'ouvrir sur les actions, les comportements, les manières de voir des sujets. Car ce sont en tout cas les personnes qui usent des théories scientifiques. Les erreurs ne peuvent être que culturelles ou cultuelles. Par exemple dans certaines cultures on ne distingue pas le "IL", du "ELLE" . On dit même parfois : “ Il est ma soeur ”, ou encore on dit : “ Tout ce qui meurt est homme ”. Pour comprendre ce genre d'erreur, l'important est de s'ouvrir sur ceux qui mettent en forme des actions. Cela est une méthode de la critique de la provenance des concepts et des erreurs.
13) Les théories valables sont le produit d'une induction correcte à partir de faits. Une théorie fausse ne peut provenir que d'une erreur d'induction. *Il n'y a pas de règles qui permettent d'induire des théories correctes à partir des faits, ou même des théories correctes ou incorrectes soient induites. *L'invention est un acte de penser dans et avec le réel. L'important est de penser avec les faits. Car ces derniers ils sont des états qui témoignent de processus. *Pour une argumentation fondée sur la structure du réel.	13) Les théories valables sont les théories imaginatives. Elles se présentent sous formes de propositions imaginatives, inventées pièces par pièces, pour être appliquées à la nature. Une théorie doit être capable de fournir des règles d'identification des énigmes. *Il n'y a pas de règles qui permettent l'induction de théories correctes ou incorrectes. *L'invention est dans le réel qui doit être objectivé. *Pour une argumentation fondant la structure du réel.
14) Entre généralisation et négation il y a une relation d'asymétrie. On ne peut appliquer une théorie scientifique à tous les exemples possibles, mais on peut montrer qu'elle échoue dans certaines applications possibles et particulières.	14) Lorsqu'une théorie est incapable de fournir des règles d'identification des énigmes solubles, comme l'origine des crises qui éclatent dans la profession, elle se solde souvent par la nécessité d'un remplacement.
15) La falsification et la réfutation sont et doivent être le résultat d'un échec lors de l'application d'une théorie. *On ne peut jamais réfuter une théorie de manière concluante, car il est toujours possible de dire qu'on ne peut se fier aux résultats expérimentaux, ou que les divergences qui existent prétendument entre ses dernières et la théorie ne sont qu'apparente et peuvent	15) Les concepts de "falsification" et de "réfutation" sont des antonymes de preuves. Il serait important de les remplacer par les concepts de : "contestation" et de "réajustement". *Toute expérience peut être contestée, soit du point de vue de la pertinence, soit du point de vue de celle de la précision. Toute théorie, peut être modifiée, soit par des

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

disparaître avec le progrès de notre compréhension. *Les énoncés d'une théorie sont des moyens. Ils agissent comme des conditions, qui menacent la solidité de la base de sa position.	arguments, et ce sans pour autant cesser d'être dans ses grandes lignes la même théorie. *Les énoncés d'une théories sont des preuves fondamentales et des sources. La croissance des connaissances scientifiques se déroule dans le désaccord en matière d'observation, et dans les réajustements théoriques.
16) Une théorie est scientifique, si les énoncés d'observation peuvent être déduits logiquement, éventuellement d'un savoir déjà constitué.Un énoncé d'observation déduit d'une version approximative de la théorie, peut être considérécomme la conséquence de celle-ci.	16) Une théorie pour être scientifique doit pouvoir être falsifiée par un énoncé d'observation non pas par l'observation réelle. Ce sont les relations entre énoncés et non celles entre énoncés et observations qui peuvent fournir la réfutation concluante, familière, en logique et en mathématique.
17) Les théories scientifiques doivent être jugées en termes purement syntaxiques. La logique de la connaissance leur est associée. *la construction syntaxique et logique sont le critère scientifique d'une théories.	17) Les théories scientifiques sont des théories reconstruites, bien que la syntaxe de la logique de la connaissance leur soit associée. *La reconstruction d'une théorie est en relation avec son critère de démarcation.
18) La logique de la connaissance consiste seulement à examiner les méthodes employées dans des tests systématiques auxquels chaque idée nouvelle doit être soumise pour être prise au sérieux. Une fois une hypothèse proposée, soumise à des tests, a fait ses preuves, on n'est plus autorisé à la supprimer sans bonnes raisons. Une bonne raison peut par exemple être la falsification de l'une de ses conséquences. Les règles méthodologiques et logiques sont une sorte de la logique de la connaissance.	18) L'exigence de la logique de la connaissance et de la construction syntaxique, est de relier des phases venues d'une théorie, non pas à d'autres phases, mais à des observations, et à des expériences réelles. Tel est le contexte où doit s'appliquer le terme de falsification. Le plus important est de mettre l'accent sur la manière dont doit se dérouler la falsification. Pour avoir une logique au lieu d'une idéologie, on doit échapper à des canons de procédures pour instaurer des règles méthodologiques.
19) Une théorie est moulée, ou peut être moulée sans distorsion, dans une forme qui permet aux scientifiques de classer tout événement concevable, comme un exemple qui confirme ou infirme (falsifie) la théorie ou qui n'a rien avoir avec elle. Cela exige que nous soyons capable d'exhiber la classe de toutes les conséquences logiques de la théorie puis d'y choisir avec l'aide de notre connaissance acquise auparavant, les classes de toutes les conséquences vraies et celles de toutes les fausses.	19) La notion de falsification ne peut que soulever des difficultés. Dans la pratique, aucune théorie scientifique ne satisfait ou ne satisferait aux exigences rigoureuses de taxonomisations, car une théorie qui y satisferait cesserait d'être utile. La recherche scientifique dépend d'exemples concrets qui sèvrent de ponts pour franchir les fossés séparant la spécification du contenu d'une théorie scientifique et son application.
20) La logique est un outil puissant et essentiel dans toutes recherches scientifiques. *On doit toujours avoir recours à la logique d'une manière	20) L'importance de la logique ne garantie en rien pour autant qu'elle soit applicable à toutes les situations. *On peut établir fermement un

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

permanente. *On peut même en nous référant à la catégorie des cygnes, affirmer que ceux-ci en tant que famille naturelle – peuvent avoir des ressemblances avec d'autres familles naturelles. La logique en tout cas, peut dépasser l'expérience. Ainsi le fait de chercher si "un cygne est un lapin", cela est certainement plus logique. Car il s'agit de savoir si les deux familles naturelles ont la même nourriture, si ils s'accouplent et se reproduit de la même manière, en tout cas rien de moins logique que ces recherches. Ainsi dire que : “ les oies sont des cygnes ”, est logique. Car il y a entre les deux familles naturelles une vaste ressemblance. Il y a dirons-nous une identité dans la différence. La logique de la didactique de l'immanence est fondée sur l'être-apparent, qui est une réalité. L'apparence et la logique de l'apparence nous forcent à admettre la généralisation. La connaissance objective peut véhiculer un savoir abstrait, à titre d'exemple le poids de l'imaginaire dans l'œuvre et les objets d'art. Par conséquent on peut dire que l'art est là où on se rend pas compte et que tous les objets sont concevable de la même manière. On ne peut rien dire de plus que l'on sait ! La connaissance issue des objets est une connaissance qui émane de l'exotérique, de l'ordinaire, qui, lui, est accessible à un grand public. La logique de l'apparence évoque plus de simplicité plus de modestie du savant. Les concepts scientifiques ne peuvent venir que de la logique de l'apparence. Ainsi tout ce qu'on devrait savoir peut être dans le déjà-là. Les traits caractéristiques d'une science sont transférés au jour le jour aux épisodes révolutionnaires occasionnels au cours desquels l'avancement de la science est manifestement vécu. La solution du problème du choix d'une théorie pendant les révolutions s'obtient à l'aide de critères logiques, qui ne sont applicables que lorsque la théorie est au préalablement admise.	savoir sans des formes auxquelles la logique ne peut s'appliquer. *L'articulation logique n'est pas une valeur en soi On ne peut pourtant avoir recours à la logique que lorsque les circonstances le demandent, et dans la mesure où elles l'exigent. Parfois, l'expérience elle seule peut de génération en génération confirmer que tous les objets observés rentrent dans une famille naturelle. La population du monde entier peut être divisée en catégories distinctes de la perception. Par exemple l'énoncé d'observation : “ tous les cygnes sont blancs ”, a été infirmé lorsque par expérience on a découverts quelque part d'autres qui sont noirs. Par conséquent on peut affirmer que l'expérience peut parfois dépasser la logique. Or la description des cygnes correspond à un Problème de taxonomie. A ce propos on doit Généraliser les attributs expérimentaux. Car on n'est pas toujours en mesure de présenter des paradigmes à des gens. Cela signifie que l'être apparent n'est pas toujours de l'être-réalité. Pour donner une définition rigoureuse de ce que c'est qu'un cygne , il faut examiner tous les cygnes noirs et blancs, ainsi que d'autres familles, les oies par exemple, pour établir d'une manière exhaustive la ressemblance, qui, elle, n'est rien d'autre qu'une identité dans la différence. On peut alors découvrir une nouvelle famille naturelle comparable aux cygnes ou aux oies, ce qui nous renvoie donc à ne pas se fier à l'observation apparente. La spécificité logique nous force à rejeter le principe de la généralisation et ce par l'introduction de preuves supplémentaires, car le savoir ne peut en aucun cas s'articuler de manières ordinaires. Tous les objets suscitent la découverte de nouvelles spécimens. On peut dire beaucoup plus eu égard aux idées, mais pas quant aux objets, car ceux-ci sont objectivés; en eux on doit lire les idées, les dispositions morales fondamentales.
21) L'explication est primordiale en situation d'enseignement. Elle repose sur la connaissance de l'explication de la manière dont	21) On ne peut pas tout enseigner à tous le monde de la même manière, car il y a bien des savoirs et des connaissances qui sont

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

les scientifiques découvrent la vérité sur la nature, et comment ils s'approchent petit à petit de celle-ci.	ésotériques. Elles sont et elles doivent demeurer ésotériques, car elles témoignent d'états d'exceptions. Elles sont donc réservées aux initiés.
22) Les théories scientifiques dans leurs majorités doivent se relier au monde. Les scientifiques doivent accorder une importance à la modestie et à la simplicité, à la précision, à la congruence avec les théories utilisée dans d'autres spécialités. Cela renvoie dans les faits à une prise de connaissance des motivations objectives des individus. De ce fait, la logique de la connaissance n'est pas une psychologie de la connaissance. En générale, l'individu est incertain, ce qui rend en fait le processus de l'inspiration incertain, car lors de toute inspiration il y a des éléments communs introduits par l'acquis subjectif; ce qui s'inscrit nécessairement désormais est de prendre en considération les acquis objectifs.	22) Le savoir scientifique obéit à une articulation logique, simple. Dans son apparence, réside la complexité. Les livres d'enseignants ou les manuels didactiques par exemples, qui serrent de supports à la transmission des connaissances, présentent quelques exemples concrets, quelques généralisations théoriques, qui l'une et l'autre pose le problème de la garantie. En effet, qui me garantira que tel exemple ou que telle image didactique s'accordera avec la théorie ou la falsifiera ? qui garantira aussi que tel exemple affirmera ou infirmera des résultats et des propositions ? L'image en tout état de cause pose un problème axiologique. Pour comprendre l'évolution de la science, on ne doit pas négliger l'entreprise dans son quotidien ainsi que la manière dont les apprenants entreprennent les sentences de la création de concepts, ou de l'acquisition de ceux-ci.
23) La science doit être nommée. L'important est de la décrire pour pouvoir l'énoncer. Il faut donc annoncer pour énoncer. La nécessité des théories scientifiques, surgit de leurs utilités. Les théories scientifiques doivent s'inscrire dans une optique linéaire, dans un espace objectif. Elles doivent être reliées au monde. L'acquis objectif, n'est pas comparable à l'acquis subjectif, qui, lui, reste ambiguë, incommensurable. D'autant palus qu'il est difficile à discerner d'une manière rigoureuse. Il nous acquiert par là-même une perte de temps, alors que dans le domaine scientifique, le temps il vaut mieux en gagner que d'en perdre. Car parfois on peut apprendre sans comprendre du fait que la vie parfois n'attend pas. L'important est de faire dans la vie ce qu'on peut y faire à l'aide de lois et de théories explicatives. Le savent digne de ce nom est celui qui est apte à tout instant à se justifier, même si cela lui arrive par la méthode d'essai et d'erreur. Car c'est bien cette	23) Pour percevoir le moindre progrès scientifique, on doit définir d'une manière rigoureuse l'approche de la vérité comme étant le résultat de l'action scientifique elle-même. L'important est d'expliquer le pourquoi du progrès scientifique pour enfin trouver les raisons pour lesquelles la science progresse ou régresse. La linéarité ne peut être posée que dans le temps des idées scientifiques. Les théories scientifiques ne se relient au monde qu'ici et là. Parmi les conditions qui nous permettent de comprendre les solutions et pour faire progresser la pratique scientifique, on doit d'une part se tracer une attitude d'explication à la fois psychologique et sociologique des acquis scientifiques. Et d'autre part, instaurer une description de l'ensemble du système des valeurs. C'est-à-dire avoir une idéologie en même temps qu'une analyse des institutions grâce auxquelles le système se transforme et se renforce. Ces valeurs sont importantes, mais

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

démarche qui traduit la rationalité du savoir scientifique.	elles ne sont pas dictées par les mêmes choix. Elles ne s'appliquent pas de la même manière à tous. L'important est de mettre en évidence les motivations psychosociologiques des individus.

Le tableau ci-dessus représente le résumé d'un débat qui s'annonce serré, un débat que nous avons pu dégager quant au statut du savoir scientifique. Pour rappeler ce débat, notre attention a portée sur une comparaison des idées de deux épistémologues célèbre : K. Popper et Th. Kuhn [602] . Que le lecteur de ce travail trouvera un résumé des différents qui les opposent, mais aussi des points qui les approches. Ces différents sont pour nous le reflet de deux modèles de transposition didactique : le modèle de l'immanence et celui de la transcendance.

A nous maintenir à cette divergence entre ce que nous venons d'appeler : didactique de l'immanence et didactique de la transcendance*, on constate à première vue que la logique de la découverte et la psychologie de la recherche, n'ont rien avoir en commun. Et pourtant, si l'on examine de près les idées des auteurs : Karl Popper et Thomas Kuhn, on peut relever quelques points de rencontre qui peuvent en tout cas témoigner d'une éventuelle synthèse des deux méthodes. Cette synthèse est la même qu'il faut penser entre la vulgarisation scientifique et la science de la vulgarisation : la transposition didactique.*

Parmi les points de rencontre, on peut commencer par l'intérêt commun que portent les deux épistémologies (taduisant les deux didactiques) au processus dynamique de l'acquisition des savoirs scientifiques. Ces didactiques, ne s'intéressent pas en effet à la structure logique des produits de la recherche scientifique. Elles considèrent les faits comme étant des données tout à fait légitimes. L'esprit qui anime la vie scientifique est aux yeux de ces auteus celui de l'extension du pouvoir du connaître. Il est pour les deux approches une donnée tout à fait légitime.

Du point de vue de la démarche qu'il faut suivre pour découvrir les faits, pour les affirmer au lieu de les infirmer, les deux didactiques se tracent l'esprit du retour à l'histoire des idées. Elles se tracent aussi l'esprit de l'ouverture et de l'achèvement. De ce fait, elles arrivent à des conclusions presque identiques. Pour mieux saisir cela, filons quelques caractéristiques qui leurs sont spécifiques.

1. Elles considèrent la science comme étant une activité qui ne se progresse pas par de simples accrétions : par de simples juxtapositions matérielles, mais au contraire, par des juxtapositions d'idées. Ce n'est donc pas par simples accumulations de faits que la science progresse, mais au contraire par une accumulation d'idées. C'est à partir de ce fait, qu'on considère l'une et l'autre, comme étant un moyen privilégié pour l'extension du pouvoir du connaître, qui trouve son sens dans le maintien de la formation.

[602] *Pour Karl Popper nous nous sommes référé, à son travail : Logique de la découverte scientifique, quant à Thomas Kuhn, à ce qu'il a produit dans La tension essentielle : tradition et changement dans les sciences, ainsi que ce qu'il a produit dans La structure des révolutions scientifiques, op cit.*

2. Elles mettent en évidence la nécessité du processus révolutionnaire par lequel une théorie scientifique ancienne est rejetée ou remplacée par une autre qui la dépasse, qui s'accorde avec elle ou encore qui lui est incompatible.

3. L'une et l'autre, mettent l'accent sur le rôle que joue l'échec d'une théorie ancienne, incapable de répondre à des défis posés par la logique, l'expérience ou l'observation.

De ces trois conclusions découle une qui est d'ordre général à savoir que la pratique effective de la science ne peut être comprise que par l'analyse des conditions du développement de la connaissance scientifique. Elle est une conclusion commune aux deux approches. Pour cette même compréhension, les deux disciplines méthodiques (qui se veulent autonomes), tentent d'exposer à travers des manières différentes (transposition didactique et vulgarisation scientifique) des savoirs et des connaissances, aussi bien ésotériques qu'exotériques. L'étude de la transposition didactique et de la vulgarisation scientifique de la démarche de la méthodologie expérimentale est un invariant fonctionnel pour les deux approches (didactique de l'immanence et didactique de la transcendance).

La deuxième partie de cette recherche sera d'ordre pratique. Elle exposera les différentes manières qui contribuent à l'extension du pouvoir cognitif de la démarche expérimentale devenue le noyau dur de la psychologie expérimentale. Ainsi le fait de s'intéresser à la méthode de la méthode expérimentale, est en soi une occasion privilégié pour comprendre les objets de son savoir. Ainsi et comme Paul Fraïsse le laisse entendre, la psychologie est dite expérimentale en vue de sa méthode. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Comment définir la psychologie expérimentale ? Tout simplement comme une psychologie élaborée grâce à la méthode expérimentale*** [603] *". A partir de là, on peut dire que les étapes de la démarche expérimentale sont des niveaux psychologiques qui incarnent une phénoménologie de la perception.*

[603] *Fraïsse (P.), La psychologie expérimentale, Que sais-je ? n°1207 Édit. P. U. F. 1988, in Introduction p : 3.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Partie II : L'intérêt du choix de la psychologie expérimentale et de sa méthode en tant qu'objets du savoir à être enseigné.

Chapitre I : Les différents niveaux publicitaires.

La reconstruction historique (que nous venons de fournir) de l'objet de savoir à être enseigné, nous montre que celui-ci a été travaillé par plusieurs chercheurs. Dans la conception biophilosophique et théosophique (comme nous venons de le voir dans le chapitre précédent), la psychologie expérimentale faisait l'objet d'un débat quant à l'essence de l'âme et à son sort après la disparition ou la transformation des corps. Dans la première partie de notre travail, (une partie qui a porté sur le transfert du philosopher), nous avons démontré que le psychologique (au sens large du terme) représente une articulation entre le théosophique et le biophilosophique. Cette articulation s'est produite sur la base des intentions et des présuppositions subjectives. Il aura fallu attendre les fins du XVIII^{ème} et les débuts du XIX^{ème} siècles pour que le sens de cette discipline devient

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

clair et précis. Deux grandes étapes décisives peuvent être mentionnées à cet égard. Toutes les deux avaient en commun l'aspect publicitaire des contenus de cette discipline.

La première étape est celle qu'on peut qualifier de la publicité de la théorie psychologique. La seconde celle de la publicité de sa pratique. Ce qu'il faut retenir dans cette perspective d'ordre historique, est qu'au départ la psychologie a été travaillée par des physiologistes. Par conséquent, le souci de la conduite humaine, du comportement étaient devenus des soucis majeurs de cette discipline. A cette période, le problème n'est plus la recherche de la spéculation philosophique ou théosophique quant à une éventuelle vie de l'âme, mais la question fut celle de la recherche de l'extension du bien être de l'homme : la recherche des diagnostics de ses différents états pathologiques. Cela aura en effet, des répercussions sur l'évolution des sciences de l'éducation. Car la relation entre Psychologie et Éducation est devenue une relation de connexion réciproque. Qu'en est-il donc des deux niveaux historiques de la psychologie expérimentale devenue un domaine scientifique autonome ?

1.1. Le niveau publicitaire théorique.

La tâche de cette étape était celle de la recherche d'une théorie. Cela prouve le souci de la scientificité qui était fortement ressenti dès le départ chez les promoteurs de cette discipline. Ils ont tenu à démontrer qu'en psychologie on ne peut être que praticien de théories avant de devenir théoriciens de pratiques. Cette première étape, était en réalité marquée par deux moments. Au premier moment, est liée la fondation de la discipline, au second, celui de sa réalisation. Au premier est lié le travail de Fechner qui a cherché à établir une loi théorique. Cette loi a trouvé sa validation en pratique. Quant au second moment, est lié le travail de Wundt qui a donné à la discipline sa première institution en créant le premier laboratoire où se sont formés les pionniers de la psychologie expérimentale.

En effet, Fechner a employé pour la première fois le terme de psychologie expérimentale pour désigner la tâche qui l'a animé lors de son ouverture sur des comportements psychophysiologiques. En 1860, dans son travail intitulé : Elemente der psychophysiK [604] *,* sa préoccupation philosophique a pris un tournant humaniste. Il a abandonné en effet la quasi-totalité de ses travaux dans le domaine de la physique pour se consacrer à la psychophysique tout en restant fidèle à la préoccupation philosophique qui vient de naître chez lui. Celle-ci a consisté à démontrer l'identité de l'esprit et de la matière qui sont deux faces pour la même réalité. Ces faces identiques apparaissent à tout moment soit que l'on se situe au niveau intérieur ou extérieur. C'est à partir de là que Fechner a commencé à donner un fondement scientifique à sa théorie dès 1850, date à travers laquelle il a préparé une loi scientifique cherchant à *lier les accroissements de l'énergie corporelle aux accroissements de l'énergie mentale* [605] *.* De ce lien naîtra par la suite la discipline qui est la psychophysique comme étant une théorie qui cherche les

[604] *Ibid. p : 9.*

[605] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

rapports entre l'âme et le corps, entre le monde physique et le mode psychique. On pourrait laisser entendre que le fondement philosophique de cette théorie puise ses origines dans la philosophie Kantienne qui a cherché à établir la synthèse entre l'extension du pouvoir cognitif et l'extension du pouvoir physique. Evidemment, Kant avait laissé entendre que le développement, la liberté, le progrès et la progression ne peuvent avoir lieu que si les idées (comme étant des toujours-déjà animant les sujets), deviennent des déjà-là. C'est-à-dire, des phénomènes mis en formes aptes à être perçus. La liberté, le bien être de l'homme ne peuvent en aucun cas avoir leur sens dans le rêve, dans l'espérance et dans le monde des choses en soi. Ils doivent au contraire être perçus.

Lorsque Fechner a cherché à établir un moyen pour qualifier et mesurer l'intensité de la sensation (qui est en relation avec l'intensité de la stimulation), cela l'a conduit à établir une loi juste. Celle-ci permet d'admettre l'impossibilité de mesurer la sensation à travers une valeur constante directe et absolue. Ainsi, la relation de la continuité à l'égard des faits apparents, à l'égard des stimuli est une chose qui s'impose pour mesurer la sensation et la perception. Il y a dans cette vision une approche philosophique qui trouve son extension dans le domaine de l'esthétique expérimentale, un domaine de connaissance qui postule que les apparences ne doivent pas être négligées. Car c'est à travers elles que l'on peut rencontrer les problèmes philosophiques les plus obscurs. Hegel dira que c'est dans l'art (en tant que frisson de sens), que le peuple a déposé (par la voie de la ruse de sa raison) ses idées les plus hautes. Par conséquent, la perception n'est rien d'autre que la mesure de l'extension du pouvoir physique des actions humaines, mises en forme par le biais de la rematérialisation, de l'étendu des cristaux.

Le fait d'agir sur le corps pour l'étendre en différentes grandeurs n'est rien d'autre que la perception, la sensation en pratique, devenue apte à être observée et mesurée. Au niveau éducatif cette prise en considération peut être traduite par l'intérêt qu'on devrait attacher à l'environnement psychosociologique des apprenants. Ces derniers (comme G. Bachelard l'a déjà pensé), arrivent dans une classe de physique avec des connaissances déjà acquises en cette même matière. Ces connaissances a priori forment en réalité des obstacles contre le progrès scientifique. Pour dépasser et surmonter ces obstacles, l'important pour Fechner est de se tracer quelques attitudes qu'il a déjà avancé. Parmi celles-ci, il y a : *la prise en compte de l'intensité des stimulations physiques*. Autrement dit, le fait d'admettre l'extension du pouvoir physique, nous renvoie immédiatement à nous interroger sur la manière dont laquelle l'extension des états de perception sont aussi susceptibles de varier et d'évoluer. La question qu'il s'est posée était si simple. Elle peut se traduire de la manière suivante :

Comment donc la sensation (quand l'intensité des stimuli croît), *varie t-elle ?* La réponse à cette question a conduit Fechner à la mise en oeuvre d'un certain nombre de méthode de recherche. Celle qui a tenu notre attention, est d'une teneur philosophique considérable. Fechner l'a nommé : *la méthode des différences justes perceptibles*. A travers cette formulation, surgit la pédagogie différentielle qui met l'accent aujourd'hui sur la méthode des limites. Cette dernière pense en effet, qu'il existe des limites d'apprentissage à travers chaque sujet pensant, et que tout ce qui se passe dans la tête des sujets apprenant peut être pensé en terme de limite. A partir de là, on peut dire que l'on n'a rien à apprendre à nos auditoires présumés-apprenants. Ils s'instruisent selon

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

leurs propres capacités cognitives divergentes.

A travers les différentes méthodes de mesure de la sensation, Fechner arrive à une unité. Cette dernière consiste à penser la correspondance entre deux seuils. D'une part, entre le seuil différentiel incarnant le plan de la mesure des intensités physiques, et d'autre part, l'unité de la sensation représentant le plan psychologique. Cela ne veut pas dire que tous les apprenants apprennent de la même manière, mais cela signifie aussi que l'unité qui les différencie est celle de la variable personnalité qui est l'inévitable variabilité de toutes les mesures psychologiques. A partir de là, Fechner va arriver à l'instauration d'une véritable loi psychologique qui consiste à dire que *la sensation croît comme le logarithme de l'intensité de la stimulation*.

A partir de cette étape dite de la fondation de la psychologie expérimentale (en tant que domaine scientifique autonome), on peut laisser penser que la relation entre la psychophysique et la psychologie, n'était pas une relation de réduction. Cela se révèle à partir de la tâche de Fechner qui a travaillé à la liaison d'un fait expérimental immédiat (celui de la sensation), à un autre fait physique appartenant à l'environnement du sujet. Le fait de mettre l'accent sur le sujet lui-même, a donné à Fechner (en tant que chercheur physicien), la possibilité de réduire la psychologie à une expérience intérieure du sujet. Cette expérience (que l'on ne peut comprendre qu'à partir de la mise en place de la méthode de l'introspection), est une méthode qui s'attache à la compréhension de l'activité du sujet et à son comportement. Fechner en effet, (bien qu'il n'ait pas cherché à analyser en profondeur les effets sensibles des sujets), il a par contre mis en place une possibilité pour mesurer les liens entre sensation et stimulus.

De cette étape de la fondation de la psychologie expérimentale, va naître avec les expériences de Wundt celle de sa réalisation. Cette discipline est devenue susceptible d'intégrer le statut du laboratoire dont se proclamaient les autres disciplines scientifiques. C'est à partir de 1879, qu'un laboratoire baptisé : *laboratoire de psychologie physiologique,* a été crée à Leipzig . Celui-ci n'a pas perdu le souci qui a dominé dès le départ la fondation de la discipline. Car celle-ci faisait partie d'une chaire de philosophie, puisque tous les sujets dont elle traitait avaient une vocation philosophique. Dans cette même perspective Paul Fraïsse a pensé que tous les processus supérieurs de la personnalité sont de lacune philosophique. Cette remarque sera maintenue par Maurice Merleau-Ponty, pour qui la philosophie use du monde constitué, des processus supérieurs de la personnalité puisque ceux-ci sont aussi un monde, un *Wesen*, et non un *Dasein*. Cela signifie au fond que la philosophie possède, la possibilité d'un travail réflexif sur la détermination des essences, de ce qui est commun à tous les êtres vivants. Ce travail devenu la tâche de la pensée réflexive est possible car les essences sont susceptibles d'être mesurés, d'être appréciés du moment qu'ils sont à la base de l'Etre. Ce n'est donc plus l'Etre, le Dasein (l'Etant) qui est pris en considération ici, mais c'est l'Etre de l'Etant : le Wesen qui est commun à tous les êtres raisonnables. La tâche primordiale de la philosophe est pour Maurice Merleau-Ponty, la détermination de ce *sol* perceptif qui est au fond la manière de voir le monde. C'est ainsi que Merleau-Ponty souligne : *“* ***Toutes les connaissances s'appuient sur un "sol" de postulats et finalement sur notre communication avec le monde comme premier établissement de la rationalité. La philosophie, comme réflexion radicale, se prive en principe de cette ressource*** *”* [606]

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

.

On ne peut en aucun cas comprendre le sens de ce passage sans avoir à l'esprit ce que l'auteur de La Phénoménologie de la Perception avait assigné aux processus supérieurs de la personnalité. Pour lui en effet, la philosophie n'est pas encore prête à comprendre les essences, puisqu'elle est définie en terme de philosophie première, c'est-à-dire comme réflexion permanente sur les essences des vérités. Elle ne pourrait pas admettre à partir de là des vérités vraies qui puisent leurs sens non pas dans la philosophie première au sens aristotélicien du terme, mais dans la philosophie vraie dont Averroès parlait déjà pour qualifier les manières d'être et de voir des différents groupes sociaux dont témoigne la hiérarchie sociale des sujets dans leur accès à la vérité.

Cette philosophie vraie dont parle implicitement Maurice Merleau-Ponty est malheureusement ignorée par la philosophie qui se trace la réflexion radicale à l'égard des connaissances. En réalité, cette philosophie première ne peut être qualifiée ainsi que si elle adresse à elle-même la même interrogation qu'elle adresse aux autres connaissances. Voilà la raison pour laquelle (selon Merleau-Ponty) le phénoménologue de la perception doit admettre le principe de la mêmeté dont parlait déjà Husserl. C'est ainsi (tout en paraphrasant Husserl) que Merleau-Ponty souligne : *" **Nous ne pouvons pas soumettre au regard philosophique notre perception du monde sans cesser de faire un avec cette thèse du monde, avec cet intérêt pour le monde qui nous définit, sans reculer en deçà de notre engagement pour le faire apparaître lui-même comme spectacle, sans passer de fait de notre existence à la nature de notre existence, du dasein au wesen. Mais il est claire que l'essence n'est pas ici le but, qu'elle est un moyen, que notre engagement effectif dans le monde est justement ce qu'il faut comprendre et amener au concept et polarise toutes nos fixations conceptuelles. La nécessité de passer par les essences ne signifie pas que la philosophie les prenne pour objet, mais au contraire que notre existence est trop étroitement prise dans le monde pour se connaître comme telle au moment où elle s'y jette, et qu'elle a besoin du champs de l'idéalité pour connaître et conquérir sa facticité** ".* [607]

La phénoménologie de la perception partage avec la psychologie expérimentale (telle qu'elle a été définie par Fechner) cette possibilité d'expérimenter notre manière de voir les choses du monde en la mettant en pratique. On peut se demander dans cette perspective quelle est l'expérience qu'on pourrait faire de notre liberté ? de notre manière d'être et de voir ? La seule réponse possible est celle de la pratique. Car la liberté est une pratique du fait de la raison (factum), du caractère loi de la liberté. C'est d'ailleurs ce qui ressort fort bien du passage précédent à travers lequel l'auteur de la Phénoménologie de la Perception pense le devoir être en relation de connexion nécessaire avec la philosophie de la vie, avec le vouloir-vivre de l'expérience interne non pas en tant que but que nous devons chercher à proclamer et à imposer dans le monde, mais en tant que moyen pour comprendre le sens de la liberté de chacun. Ainsi le fait de chercher à avoir une place dans le monde, une attitude perceptive de ce qui nous entoure est un simple moyen

[606] *Merleau-Ponty (M.) Phénoménologie de la perception. op cit. p : XVI.*

[607] *Ibid. p : IX*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

(parmi d'autres) pour s'associer aux différentes visions larges ou étroites du monde. En tout cas, les visions, les conceptions quant au sens du monde sont si nombreuses, et que la notre en la comparant à celles qui existent déjà ne sera qu'un simple moyen occupant une place si étroite. Son but n'est pas de réifier les conceptions déjà acquises quant au sens du monde, mais elle a besoin d'un champs d'idéalité pour marquer sa présence à côté des autres conceptions. Ce champs n'est rien d'autre que celui du respect. En effet, la perception de cette notion éthico-politique (qui est le respect), est le seul champs qui pourrait favoriser la mise en forme de nos idéaux. Car d'une part *toute conscience est conscience de quelque chose*, et d'autre part pour que ce quelque chose puisse être en forme, la reconnaissance du champs de l'idéalité pour connaître et conquérir la facticité de notre conscience ne peut être garantie que lorsqu'on arrive à avoir conscience du fait qu'il n'y a aucune finitude à l'égard de l'autre lorsqu'il s'agit du respect.

La mise en pratique de la perception a été prolongée par des réflexions philosophiques diverses, mais l'important à retenir dans son histoire ce sont ses débuts. En effet, l'ouverture introspective fut déjà pratiquée par les pionniers en même temps que les processus physiologiques au laboratoire. C'est pour cette raison que la mention : *laboratoire de psychologie physiologique* a été employée aussi bien par Fechner que par Wundt. On rêve d'un laboratoire perceptif des significations à travers lequel on étudiera les différents qui opposent les nations les communautés, un laboratoire où l'on pensera le sens de la communication par le biais d'une maîtrise de la phénoménologie du sens des processus supérieurs de la personnalité. Ce rêve on le sait avait déjà commencé à se concrétiser à travers l'évolution et l'accroissement des différentes disciplines ayant le geste, le comportement des individus et des groupes comme objet d'étude. Mais ce rêve a t-il réussi dans cette avancée ? C'est en tout cas ce que nous proposons de voir à travers l'histoire publicitaire de la pratique de la psychologie expérimentale.

1.2. Le niveau publicitaire pratique.

On doit d'abord retenir de l'origine historique de la publicité de la théorie deux enseignements. Le premier, porte sur le souci méthodologie qui (dans la postérité du développement de la psychologie expérimentale française), n'a pas été perdu de vue. En effet, les promoteurs [608] de cette science dès 1889 ont gardé le souci de l'étude et de la compréhension des processus supérieurs de la personnalité. Cela prouve leur fidélité à l'aspect humaniste qui fut dès le départ la tâche de cette science.

Quant au deuxième enseignement, on doit avoir une pensée pour les travaux des vulgarisateurs qui ont cherché (surtout en France), à réhabiliter l'étude et l'explication des processus supérieurs de la personnalité. Cette réhabilitation a donnée naissance à une discipline qu'il faut chercher à faire évoluer qui est nommée : *la psycho-physique-subjective* [609] . Mais le travail publicitaire ne s'arrête pas là. Il a été

[608] *La psychologie expérimentale française a connue pour la première fois sa création au sein de la psychologie comparée tout en ayant pour but l'étude des processus supérieurs de la personnalité. Le mérite de sa réalisation revient à Th. Ribot, qui fut responsable au Collège de France de ses enseignements tout en ayant présent à l'esprit le souci originaire qui est l'étude de la variable personnalité, qui englobe si l'on en croit Paul Fraïsse tous ces processus.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

poursuivie dans le domaine de la pratique tout en donnant naissance à deux autres disciplines à savoir la pédagogie expérimentale, et la psychopédagogie qu'il faut aussi chercher à faire évoluer.

Ce niveau dit publicitaire pratique a donné naissance à une extension des processus supérieurs de la personnalité à d'autres domaines de recherche. Ainsi on peut déjà penser que la mise en mouvement du savoir d'une discipline à une autre permet l'avancée et l'enrichissement des concepts, des méthodes et des notions. Etants en relation avec le pour-autre-chose, les actions, les concepts peuvent prendre un autre sens opposé qui permettra enfin de comprendre la raison d'être de l'un et de l'autre, la raison d'être de l'originaire et du dérivé. Pour ce qui est par exemple des processus supérieurs de la personnalité qui puisent leurs sens dans la méthodologie expérimentale, ils deviennent de plus en plus discutables, incompréhensibles et insaisissables. Ils peuvent être aussi nécessaires lorsqu'ils sont repris par d'autres domaines que la psychologie expérimentale. En effet, leur sens varie de la pédagogie expérimentale, à la psychologie génétique, de la psychosociologie à la psychopédagogie etc.

La pratique expérimentale des processus supérieurs de la personnalité a pratiquement commencée dès 1865. A travers cette date en effet, l'expérimentation en pédagogie a commencée par l'intérêt que Claude Bernard portait à l'expérimentation dans le milieu médical. A cette période, Claude Bernard avait déjà évoqué l'impossibilité de la détermination du sens de la maladie. En effet, tomber malade est pour lui quelque chose d'autre que le diagnostic de la maladie. Lorsqu'il a remplacé dans sa copie *problème médical* par *problème pédagogique*, il pensait en effet à l'instauration d'une psychosociologie médicale qui permettra aussi de comprendre le sens de ce que signifie : tomber malade.

Pour Claude Bernard, le problème médical est devenu un problème non seulement *thérapeutique*, mais aussi *didactique* [610] . Autrement dit, la pédagogie médicale doit prendre en charge une autre souffrance qui anime le psychisme des individus, et ce pour trouver des diagnostics aux pathologies dont les psychogènes constituent les caractéristiques.

L'année 1879, fut aussi une date importante pour l'avancée de l'extension du pouvoir cognitif de l'étude des processus supérieurs de la personnalité, puisque à cette date un nouvel effort fût apparu : celui de la recherche qui a conduit les chercheurs à s'entendre sur une relation possible entre psychologie et pédagogie. Si l'on en croît Bain, alors : ***" Le travail le plus important dans les sciences de l'éducation doit être celui de l'étude***

[609] *La formulation est énigmatique. Elle est avancée par Maurice Reuchlin. (Voir : Guide pratique de l'étudiant en psychologie, op cit.). En tant que vulgarisateur des théories psychologiques, l'auteur veut simplement lier à travers cette formulation le stimulus, la réponse et la variable personnalité des individus, et ce pour montrer à travers une formulation englobante la difficulté qui réside dans le schéma tripolaire de Paul Fraisse : S*

P

R. A partir de là on peut dire qu'il altère positivement le texte scientifique de Paul Fraïsse.

[610] *Citation in Psychologie et éducation par M. Tardy Collection Sciences de l'éducation N°4 C. N. D.P ; C. R. D. P Strasbourg 1984 p : 4.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

de toutes les lois psychologiques qui ont un rapport directe avec l'action acquisitive de l'intelligence " [611] . Comme on peut donc le constater, le message est clair pour tracer la lignée qui est aujourd'hui celle de l'éducabilité de l'intelligence. Puisque à cette époque la psychologie de l'enfant a connue un développement, alors des chercheurs ont souhaité que se constituât une science de l'éducation, qui fut encore l'oeuvre d'un pur hasard. Cette préférence avait en fait pour but d'étendre le schéma expérimental pour chercher à l'enrichir lors de son passage de la psychologie (en tant que science devenue exacte), à l'éducation en tant que science cherchant encore son objet avec exactitude. A partir de là et plus précisément en 1898 comme le souligne Compayré ***" pédagogie et psychologie sont désormais deux termes inséparables comme la conséquence et le principe " [612] .*** Mais c'est à partir de 1911, avec A. Binet et E. DurKheim que la méthode expérimentale a commencée à préciser ses modalités en éducation, et ce pour devenir avec A. Binet proche du sens de ***" la mesure du degré d'instruction "***, et avec E. DurKheim, l'ouverture sur la chose de l'éducation. C'est-à-dire que celle-ci est un fait parmi d'autre, elle possède un aspect dit chosiste. Pour A. Binet, on doit faire remarquer que l'expérimentation en pédagogie se manifeste à travers une ouverture d'altérité radicale à l'égard des sujets. C'est ainsi qu'il posait des questions organisées et rigoureuses (dans l'absence des moyens techniques d'enregistrement que l'on connaît à notre époque) à la manière socratique non pas pour faire tromper les répondants-sujets, mais pour comprendre ce qui se passait dans leur tête. Cette technique, se présentait sous forme de questions dont la teneur fut inévitable et dont la difficulté fut dosée. C'est ainsi que Binet pense que ***" Le degré d'instruction atteint par un enfant, ne saurait être mesuré scientifiquement que par le résultat de ce système de question en le comparant au degré d'instruction de la moyenne d'enfants de même âge et de même condition sociale qui fréquentent les mêmes écoles " [613] .*** La difficulté d'une synthèse, d'une compréhension de ces paramètres relationnels qui au fond sont complexes et difficiles à comprendre. Ils constituent (en plus de la didactique et de la pédagogie) une activité artistique définie déjà par Kant en terme de problématique. Ainsi pour comprendre ce qui se passe dans la tête des sujets, les deux didactiques (celle de l'immanence et celle de la transcendance) sont amenées à coïncider puisque les propos d'Alfred Binet laissent entendre cette possibilité. En effet, le résultat correspond au travail autonome de l'apprenant : à l'immanence, déjà-là ; quant aux autres paramètres qu'il faut chercher à arraisonner, correspondent à la transcendance, c'est-à-dire à ce qui pénètre l'apprenant de l'intérieur et biaise l'extension de son pouvoir cognitif. Dans l'optique d'Alfred Binet, les problèmes pédagogiques et didactiques ne sont pas simplement des déjà-là, mais aussi des toujours-déjà. La relation de connexion réciproque entre pédagogie et psychologie, contribue à gommer l'écart qui pourrait existe entre le savoir fraîchement acquis par les psychologues, et la pratique parfois routinière des pédagogues. La pratique de l'expérimentation elle seule peut réduire cet écart qui ne

[611] Citation par Avanzini (G.) op cit. 1987 p: 2 et 3.

[612] Ibid. (L'auteur renvoie à Compayré 1898 p : 10).

[613] Alfred Binet 1911 p : 35. Citation reprise par M. Tardy, in sciences de l'éducation considération épistémologique , op cit. p : 4.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

cesse de se creuser.

Il en va de même par exemple en ce concerne ce qu'il est convenu d'appeler : le laboratoire de formation philosophique, qui éclate dans toutes les écoles et les instituts de formation des maîtres à penser de la philosophie. Les élèves dans leur formation initiale ne peuvent être admis et reconnus comme étant capables d'assumer la fonction de professeur de philosophie que lorsqu'ils ont acquis une expérience à travers les exercices de l'art de la dissertation et de l'art des cours magistraux. Toutes ces pratiques s'acquièrent par l'expérience, par essais et erreurs.

Bien que la méthode expérimentale soit défendue par A. Binet et ses disciples, il n'empêche qu'à la même époque, c'est-à-dire en 1911, Emile DurKheim, s'est donné le temps de la recherche et de la réflexion pour se distinguer, se démarquer de ses contemporains quant au statut des sciences de l'éducation et au statut de l'expérimentation dans le domaine des sciences sociales en général. Pour lui en effet, la science de l'éducation est d'abord un singulier, ce n'est plus un pluriel-singulier. Elle doit (si l'on en croît les propos de DurKheim), étudier les faits observables, tels qu'ils se présentent. Ainsi, elle ne doit plus s'intéresser à l'imaginaire : à ce qui se passe dans la tête des sujets, car ce travail lui suscitera une perte de temps ; elle doit au contraire se préoccuper de la dynamique sociale, d'une totalité de relations complexes entre les faits éducatifs qui se présentent sous forme de système. La science de l'éducation au singulier, aura donc pour objectif de maintenir et de connaître les systèmes éducatifs par le biais d'une satisfaction désintéressée. C'est-à-dire, elle ne doit pas être affectée par les tâches psychologiques des sujets. Mais cette mission n'est en réalité jamais sûre, car le psychologue étant un être humain chargé de sensations d'émotions il peut tôt ou tard peu ou prou tomber dans la continuité affective à l'égard des sujets. Par conséquent, on assistera à la disparition de l'objectivité scientifique. Si donc pour A. Binet, et Th. Simon, la pédagogie expérimentale peut converger avec la psychopédagogie, alors avec E. DurKheim la pédagogie expérimentale ne peut coïncider qu'avec la sociopédagogie. Mais bien qu'il ait une opposition entre les deux conceptions, on peut malgré cela laisser penser que la sociopédagogie s'est instituée par analogie avec la psychopédagogie. Ainsi, la ressemblance des rapports entre l'une et l'autre est fondée sur la facticité des faits éducatifs, de la même manière que la psychologie de la recherche de Th. Khun et la logique de la découverte de K. Popper, ont pensé les faits comme des données à la fois légitimes et aptes à être étudiées scientifiquement. Pour DurKheim, la facticité des faits a un sens spécifique : qu'ils doivent être classés d'après lui en plusieurs catégories. Comme il l'a laissé entendre, les faits sont :

1. Observables, c'est-à-dire aptes à être observés d'une manière fortuite, systématique ou organisée. A partir de là, on peut dire que l'observation comme processus supérieur de la personnalité est capable de discerner le sens des faits. Averroès (dans la perspective théosophique) avait déjà avancé que l'observation est un processus supérieur de la personnalité humaine car, lorsque le verset divin : " N'ont-ils point examiné les chameaux, comment ils ont été créés ? Et le ciel, comment il a été élevé ? ou encore : (...) et qu'ils méditent sur la création des cieux et de la terre ", s'adresse à l'homme pour observer la terre, les cieux et les chameaux et d'autres créatures, n'est rien d'autre qu'un signe pour mettre en évidence la perfection

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

humaine et la capacité qu'à l'homme à donner sens aux faits factices, apparents et fortuits. Cela nous renvoie finalement à laisser penser que le concept de la transposition didactique ne fut pas une simple réflexion spéculative, un dire, à travers lequel Averroès cherchait à discerner les différents sens. La transposition didactique du philosopher fût une pratique, qui dans son ouverture d'altérité radicale fut une tâche vécue par cet infatigable commentateur d'Aristote et des penseurs grecs. Cette mise en forme d'une philosophie en acte était donc à l'instar de celle que Michel Foucoult cherchera plus tard à cultiver. Ainsi ceux qui parlent aujourd'hui du concept de la transposition didactique, ne font que de mener une pédagogie du dire, une approche réflexive et critique des concepts, des pratiques et des notions, alors que ce domaine de recherche est d'abord et avant tout un art qu'il faut chercher à mettre en forme et en valeur. C'est cette École que certains (comme François Guéry, et J. Houssaye) critiquent. Rappelons que le premier avait laissé entendre que tout travail intellectuel n'est que de la merde et ne fait accoucher que de la merde, alors que le second avait souligné que l'École est malade qu'elle nous rend malade de sa propre pathologie. Mais ces deux auteurs (qui étaient nos maîtres) pensent qu'il est encore possible d'agir sur ce désert pour le transformer en pays fertile.

2. Les faits éducatifs présentent entre eux une homogénéité suffisante, ils peuvent être classés dans une même catégorie, c'est-à-dire dans un système. Cela signifie, que l'organisation en vue d'une destinée, est propre aux sciences sociales encore plus aux sciences de l'éducation. En effet, on n'éduque pas à notre guise, on éduque pour une finalité, pour un but. L'homme est le seul être raisonnable à pouvoir aspirer à un avenir possible tout en organisant sa conduite en système de relation. L'homme disait Nietzsche existe pour une destinée qu'il aime, à laquelle il tient. Ainsi dans le domaine de l'éducation, l'organisation peut être celle d'un système politique, éthique ou autre. Pour Nietzsche la conduite humaine ne doit en aucun cas être érigée en système, car cela ne garantira en rien la liberté, mais elle doit par contre être sélectionnée après un long dressage et une lente lecture des faits. Si l'éducation est pour lui dressage et sélection alors la continuité à l'égard des faits est une chose qui s'impose pour classer le sens des actions. C'est ainsi que Nietzsche souligne : " Prétendre ce que sont le bien et le mal ; c'est non seulement trouver la fausse clefs (monnaie) en morale, mais c'est aussi prétendre savoir pourquoi l'homme existe, connaître sa fin, sa destination, c'est prétendre savoir que l'homme a une fin, une destination " Nietzsche (F.) La volonté de puissance. T I Edit. Gallimard, Paris 1947 p : 116..

Lorsque DurKheim pense que les faits éducatifs peuvent être classés, cela signifie au fond que la valeur d'un fait se mesure par le milieu dans laquelle elle s'exerce. Nietzsche avait donc raison lorsqu'il a engagé sa philosophie dans une perspective de la reconnaissance des différences qui animent les individus dans un milieu social. A plusieurs reprises, il a affirmé cela en laissant entendre que : ***" Bien ne signifie plus bien dans la bouche du voisin. Et comment y aurait-il un bien commun ? Le mot renferme une contradiction : ce qui peut être commun n'a jamais que peu de valeur. Finalement, il en sera comme il en a toujours été : les grandes choses appartiendront aux grands hommes, les profondeurs aux hommes profonds, le***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

raffinement et le frisson aux hommes raffinés et, en un mot, tout ce qui est rare aux hommes rares [614] ***". Comme il a laissé dire aussi que : " la manière dont laquelle je me porte libre est la même dont laquelle je me porte tyran... "*** [615] ***.***

Ces affirmations sont en réalité des opinions philosophiques qui mettent l'accent sur le caractère, loi de la liberté qui s'exerce dans la société aussi bien par les groupes que par les individus. En éducation (et d'une manière empirique et pratique) le loi de la liberté peut traduire le droit à la différenciation didactique. Cette idée va être similaire à celle de DurKheim qui pense que les fait sont :

1. Des actes qui dépendent de l'usage que l'on en fait, d'autant plus qu'ils ne sont pas indépendants les uns des autres. Cette même remarque était aussi celle de Nietzsche, qui a pensé que les faits sont en relation de connexion nécessaire avec notre manière de voir et d'être.
2. Les faits éducatifs, sont historiques : ils témoignent des pratiques pédagogiques liées à un même système éducatif, propre à un temps donné et à un espace donné. Nietzsche avait pensé la même idée en laissant entendre que les faits n'existent jamais seuls, qu'ils témoignent d'un passé qui ne peut en aucun cas être dépassé. Ce passé de l'homme, est voué à revenir éternellement. A partir de là, le fait d'admettre que l'éducation est en relation de connexion nécessaire avec la mémoire et le souvenir, nous renvoie donc à classer les différents rapports de l'homme face à son histoire.

Du point de vue philosophique et dans une perspective de taxonomisation des faits historiques de l'homme, trois attitudes doivent être mises en place :

1:L'attitude monumentale

L'homme aime la destinée qui est – comme le pense Heidegger après Nietzsche – un toujours-déjà œuvrée dans L'il y a de l'homme. Ce dernier, aime se référer à son histoire, à son passé. Cette attitude fait de lui un chercheur d'exemples dans le passé pour les tenir comme modèles dans l'avenir. Une oeuvre d'art est une oeuvre qui était. Elle est vouée à apporter un message pour les générations futures. Ainsi les faits éducatifs sont ceux des hommes qui ont laissé des traces pour témoigner de ce que Nietzsche, appelle : le souvenir de la promesse que l'on en a faite ou que l'on en a prescrite dans le passé. Cela ne signifie pas une prise en considération d'un fait pour marquer uniquement le souvenir en vue de l'oubli, il est un souvenir en vue de susciter le réveil de la mémoire.

Se souvenir de la promesse que l'on a faite dans le passé, c'est l'engagement envers soi-même à la tenir dans le passé, dans le présent, mais aussi dans l'avenir. Cet engagement est un éternel retour de notre passé qui ne passe pas et qui ne peut même pas être dépassé. C'est ce que Heidegger nommera plus tard: le (DASEIN), c'est-à-dire un être toujours en mouvement, un être empruntant la méthode du "Saut" pour aller de

[614] ***Nietzsche (F.) op cit.***

[615] ***Nietzsche (F.) op cit.***

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'arrière envers l'avant.

Cette attitude est une modalité du rapport au passé qui reste ouverte à l'avenir. De ce fait, l'unité du genre humain se solde par la spécificité et sa particularité. Le fait éducatif est aussi particulier, car il témoigne de cet oeil de l'énonciation, qui est la manière à travers laquelle l'homme met le réel en forme. L'homme est riche en ce qu'il est singulier, diffèrent ; il peut tout échanger avec l'autre sauf sa manière d'exister. Cette manière, il peut la faire valoir avec différents moyens, soit par l'attitude du contacter pour contracter, soit par celle du dépassement lorsqu'il devient impitoyable envers soi même et envers ce qui tend l'arc [616] . Nietzsche disait d'ailleurs dans cette même perspective que l'acte éducatif est d'abord dressage et sélection et ensuite, une action du sujet qui vise la liberté tout en étant impitoyable envers soi même et envers ce qui tend l'arc. Car ***" La manière dont laquelle je me porte libre est la même dont laquelle je me porte tyran "***. disait Nietzsche.

Pourquoi ce retour au passé ? Que signifie t-il ? qu'est-ce qui le légitime ? Telles sont les questions qui s'imposent.

La raison repose sur le sens qu'on peut attribuer à l'homme. Ce dernier ne peut en aucun cas penser d'une manière anhistorique. En effet, l'homme est le seul être raisonnable susceptible de se référer à quelque chose qui lui est d'une singularité propre. Cette chose-ci (qui l'habite comme un toujours-déjà), lui donne la possibilité de vivre dans la nostalgie permanente, dans une algie : quelque chose qui fait mal et qui est vouée à revenir éternellement. Cette algie, est un phénomène qui met l'histoire en mouvement. A titre d'exemple, on peut citer la Néoténie : une forme de développement de l'homme qui préserve les formes juvéniles comme principes fondateurs de " l'adolescence permanente " [617] . En éducation, cela peut se traduire en neuropédagogie par les rythmes scolaires d'assimilation des contenus, car la particularité des faits éducatifs est aussi celle de la constitution biologique des sujets. Cette "algie", fait de l'homme un être pensant à son passé, à son présent et à son avenir. Elle est un La, un " ici là, un ici là-bas " favorable. Elle n'a de sens que pour l'homme. Elle n'est pas un simple caché, un simple dit-inter. Elle se manifeste dans l'action artistique. Chez les grecs, par exemple, elle n'a pas manquée à se mettre en forme et en valeur. Elle n'a pas cessée de ce dévoiler à tous les niveaux du comportement. WincKelmann**,** a rapporté au sujet du dévoilement de la vérité en tant que comportement, les femmes grecques qui exposaient leur beauté naturelle en se laissant désirer par leur beauté corporelle échangée et partagée par les regards attentifs et appréciatifs. C'est l'une des raisons pour laquelle on peut penser que l'oeuvre d'art est en elle-même un comportement, qui se veut factice de la vérité, d'une vérité en tant qu'apparence. Ainsi l'être-apparent devenu l'être-réalité, témoigne de l'avènement d'une nulle dichotomie entre le couple philosophique (apparence / réalité).

L'invariant fonctionnel de toute civilisation réside dans ce qu'elle a marquée comme premier pas nécessaire pour être dans le passé. Une oeuvre d'art est une oeuvre qui était, qui a marquée son temps dans le passé. Ce dernier, doit être pour les générations

[616] *Citation de Nietzsche avancée par Olivier Reboul in Nietzsche critique de Kant, op cit.*

[617] *Proposition de Georges Lapasssade, in : L'entrée dans la vie , op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

futures l'effet d'un modèle de référence. Cet enseignement nietzschéen est d'un grand l'intérêt. Il nous aide à tirer du passé un enseignement didactique : une attitude qui permet de comprendre la raison et le motif de toute action humaine. Elle nous permet aussi d'être en contact permanent avec ceux qui ont met en forme les savoirs et les connaissances scientifiques, comme elle nous permet aussi de comprendre les raisons pour lesquelles une connaissance à connue l'apogée ou le déclin à telle époque donnée. Malgré tout cela elle peut néanmoins – si l'on en croît Nietzsche – comporter un risque qui laissera sa signification en pleine ambiguïté. L'abîme repose sur la prise du passé comme modèle de référence. Ainsi faire du passé une sorte d'idéal qui disqualifierait tout à la fois le présent et les possibilités d'avenir, est un abîme qui comporte en tout cas – selon Nietzsche – le risque de voir naître une situation où "les morts enterrent les vivants"**.**

2: L'attitude antiquaire

Nous venons de voir que l'attitude monumentale incite à prélever du passé les grands exemples, les grands types qui témoignent de ce que les grands hommes nous ont laissé, mais aussi du fait qu'ils étaient considérés comme une propriété nationale protégée. Le grand homme est une propriété nationale [618] à ce titre il doit être bien protégé et préservé. Le fait de prélever uniquement les grands types du passé engage un type de relation à savoir celle de l'attention positive conditionnelle qui n'est rien d'autre qu'une taxonomie des faits passés pour en extraire un type, un modèle qui sera tenu comme adéquat et valable pour mettre en forme ce toujours-déjà existant. Cette taxonomie transforme pour les générations avenirs l'exemple et l'illustration, en modèle. A partir de là, on est plus dans l'attitude monumentale, mais dans l'attitude antiquaire, on est plus dans la phase de la taxonomie mais dans celle de la taxinomie. L'instauration d'un objectif issu d'une idée dite favorable est donc une occasion pour penser à mener la vie pleine ainsi que l'authenticité.

L'attitude antiquaire incite à une vénération du passé dans tous ses détails. Elle ne vaut que si la vénération qu'elle témoigne au passé et qu'elle préserve, s'étend aussi à la vie actuelle, et s'ouvre aussi à la vie future.

Ces deux attitudes nous renvoient à la recherche non pas de ce qui s'est passé dans le passé, mais au contraire à nous demander le sens du passé, c'est-à-dire peut-il être dépassé ? ou au contraire, il ne passe pas.

Pour Nietzsche à vai dire, le passé peut faire l'effet d'un modèle. Pour s'y référer on procède et on a toujours procédé par deux procédés rhétoriques. En effet, soit par la prosopopée soit par l'apostrophe. Pour ce qui est de la première elle est en général caractérisée par une référence à la chose. On fait vivre la chose qui témoigne des idées les plus hautes d'un peuple, on la personnifie car cette chose-ci est elle-même une pensée. Elle est “ factice de la non facticité ”**,** c'est-à-dire animée concrètement d'une histoire essentielle devenue à son tour une chose pensante qui s’ouvre par la voie du questionnement organisé en direction de la facticité des choses à l'historialité des objets.

[618] *Ce constat que l'abbé Grégoire a avancé à la Convention de la déclaration des droits de l'homme en 1973, est repris par Deloche (B) in : Muséologica, contradiction et logique du musée, op cit., p : 50.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

On doit en aucun cas oublier la réflexion heideggerienne qui a toujours pensé que la chose est notre chose, c'est-à-dire qu'elle nous appartient et que nous sommes les seuls à pouvoir en posséder le sens. Cette affirmation correspond au slogan : " C'est Allemand "! qui n'a cessé de raisonner à l'époque heideggerienne.

La totalité des réflexions de Heidegger dans ses cours professés à l'université de Fribourg-en-Brisgau entre 1935 et 1936 mettent bien l'accent sur : " la singularité et sur l'accéité comme conditions préalable pour la reconnaissance d'un espace et d'un temps comme étant les déterminations de la chose ". L'individualité de la chose incarne ce que nous appelons en rhétorique : le lieu de l'unité. On doit aimer ce qu'on ne verra qu'une seule fois. Par son unité et par sa singularité ce lieu de l'unité devient un modèle voire un lieu du préférable. L'unité reflète l'individualité qui fait place à la singularité. A ce sujet Heidegger souligne ***: " Toute chose est-cette chose-ci et aucune d'autres "*** [619] **.**

Les conceptions heideggerienne sont analogues à celles de Nietzsche car la pensée du premier est en fait le prolongement de celle du second, chose encore plus étonnante c'est que Heidegger à fondé sa philosophie sur les grandes lignes nietzschéennes. Reprenons à titre d'illustration ce que les deux hommes pensent quant au sujet de la singularitéou au sujet de la choséité de la chose-ci.

Pour Nietzsche, la condition humaine réside dans un idéal aristocratique que l'homme ne cesse de se tracer pour cultiver son exception. L'homme est exceptionnel et ce pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'il est diffèrent. Cela fait de lui un être aspirant à une aristocratie de l'esprit et à une grandeur. L'homme est une exception dont l'égoïsme croît et s'étend comme l'est cet égoïsme des étoilesqui brillent pour non pas se faire remarquer mais pour remplir une mission cosmique aussi bien le jour que la nuit. La singularité de l'homme et sa différence sont des comportements immanants à l'homme. Ce dernier les acquiert non pas dans son rapport avec la nature et avec les autres mais au contraire ils font partie intégrante de sa propre nature. " ***L'homme est une corde tendue entre la bête et le surhumain, une corde dans l'abîme*** ", disait Nietzsche. [620] . Cela veut dire que la liberté humaine est un comportement à travers lequel l'homme agit suivant ses désirs innés comme étants des toujours-déjà: " La manière dont laquelle je me porte libre est la même dont laquelle je me porte tyran ", disait Nietzsche. Cela veut dire aussi que mon action de générosité envers autrui n'est pas d'ordre morale, elle est d'ordre esthétique. Elle est une occasion pour tirer profit de l'expérience de l'autre pour m'éclairer, " ***l'âme noble donne non pas dans le souci de justice et de prodigalité mais au contraire elle donne comme elle prend*** " [621] ,disait aussi Nietzsche. Ce rapport ainsi que ce comportement humain sont en eux-mêmes des choses naturelles, le propre de l'homme, qui, lui aussi est une chose pensante.

La convergence entre Nietzsche et Heidegger dans la coïncidence (par hasard ou par nécessité) avec les idées de DurKheim, porte sur cet aspect chosiste du comportement et

[619] ***Heidegger (M.). Qu'est-ce qu'une chose ? op cit.***

[620] *Reboul (O.), Nietzsche Critique de Kant, op cit.*

[621] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de la nature chosiste de l'homme. En effet, *" L'il y a "* de l'homme est parmi les points communs des conceptions de ces hommes. Cet *" il y a "* est pour Nietzsche une histoire de l'homme : une histoire qui est vouée à revenir éternellement. L'homme doit à ce titre extraire de l'histoire des statues qui témoigneront certes de sa grandeur acquise dans le passé pour s'en inspirer dans le présent et dans l'avenir. Il en va de même pour Heidegger, car pour lui l'être de *L'il y a* est aussi un modèle pour l'avenir puisqu'il est à ses yeux cette chose-ci : la notre. *" **Toute chose est cette chose-ci et aucune autre, il pourrait y avoir des choses semblables mais cela ne garanti en rien quelle le sont réellement** "* [622] *,* disait Nietzsche. Il en était de même pour DurKheim qui pensait que les faits éducatifs et humains sont des acquis, des objets non imaginaires qui témoignent des faits sociaux. En terme philosophique cela peut se traduire par la ressemblance entre les choses de l'être-là et l'homme qui les apprécie et qui en use. Cette ressemblance des rapports n'est en réalité qu'un sentiment éprouvé par l'homme à l'égard des choses, car celui-ci dispose d'un œil, d'un jugement du goût. Ce sentiment, est une impression, une intention qui forme une identité dans la différence. Mais alors ce sentiment d'où nous provient-il ? A vrai dire, le plus souvent de ce que nous avons appris non pour l'avoir observer mais grâce à des stéréotypes qu'on nous a inculqués dès notre enfance. Ces stéréotypes varient avec le temps et les cultures. Or Nietzsche comme Heidegger réfutent ce procédé car pour eux – et notamment pour Heidegger- chaque chose-cia son lieu et son temps, son moment et sa durée, et par là-même il n'y a donc jamais deux choses semblables [623] . De cette attitude antiquaire où la relation avec les choses est une relation de vénération factice, découlent deux conséquences :

a: la jouissance artistique.

Elle est une attitude qui tente de faire du passé un modèle pour l'avenir tout en vénérant à la fois ce passé et en défendant l'authenticité comme principe de la continuité de l'acte de créer. Cet acte est opéré par simple nature acquise dans le passé par l'esprit singulier. A ce propos, Nietzsche pense : " ***Seul l'individu singulier (der Einzelne) peut produire une grande pensée et que les convictions des masses ont toujours quelque chose d'imparfait et de flou. Par contre les pulsions de la masce sont plus puissante que celles de l'individu*** " [624] . Dans cette perspective Nietzsche est contre le lieu Commun de l'indifférence, mais il est pour le lieu de l'unité, celui de la différence, d'où une vision philosophique qui tente de faire de lui un philosophe de la liberté.

La jouissance artistique signifie le rejet du principe de la combinatoire, un acte qui

[622] *Heidegger (M.) Qu'est-ce qu'une chose **?** op cit.*

[623] *Ibid. Nietzsche avait déjà laissé entendre dans la même perspective que " Le semblable reconnaît le semblable "..., que : " Bien ne signifie pas bien dans la bouche du voisin, comment pourrait-il y avoir un bien commun, le mot renferme une contradiction ... ", que : " Aux égaux égalité aux inégaux inégalité, tel devrait être le vrai langage de toute justice, et ce qui s'inscrit nécessairement, ce serait de ne jamais égaliser des inégalités ". A partir de là on peut dire que toute la philosophie heideggerienne avait un fondement nietzschéen.*

[624] *Nietzsche cité par Ducat (Ph.) op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

rassemble d'autres actes différents lors de la mise en forme d'une production artistique. Jouir devant une oeuvre d'art implique en réalité ce procédé deR. Barthes qui repose sur le rejet de l'inspiration**,** principe hégélien à travers lequel Hegel à tranché en faveur de l'inspiration à chaque instant de l'acte de créer. C'est ainsi qu'il souligne : *" **Ce que nous voyons représenté et reproduit sur des tableaux à la science ou ailleurs, nous le trouvons déjà dans ce que nous tenons du cercle plus ou moins étroit de nos amis et connaissance** "* [625] **.** D'ailleurs, R. Barthes a engagé son point de vue quant à ce phénomène, dans la même perspective nietzschéenne et heideggerienne en disant : *" **Bien que toute création soit nécessairement une combinatoire la société en vertu du vieux mythe romantique de l'inspiration ne supporte pas qu'on le lui dise !** [626] "*.

La jouissance artistique surgit donc de ce principe de l'unité et de la singularité. Elle alimente et argumente sa légitimité en mettant l'accent sur ce lieu de l'unité devenu un lieu de préférable. La jouissance artistique ne renvoie pas toujours au fanatisme intellectuel, mais elle est parfois (sutout lorsqu'elle est cultivée en tant qu'exception) le plus haut principe de la liberté humaine **,** *car en lui et à travers lui l'essence de l'homme est perçue. Ce lieu de l'unité nous incite à aimer ce qu'on ne verra qu'une seule fois. Sa qualité se situe au niveau de son action. Il est le fondement du patrimoine. A son sujet Nietzsche souligne :* " ***Il est temps que les ouvriers d'usines laissent la place aux philologues de l'avenir, ces artistes qui sauront sacrifier l'inspection minutieuse des détails à la considération esthétique du tout, et extraire de l'histoire des statues(...) ce n'est pas parce que quelque chose est passée qu'on est en droit d'entreprendre des recherches, mais parce que ce passé était meilleur que le présent et fait donc l'effet d'un modèle*** *"* [627] *.*

La jouissance devant le passé se justifie donc à partir de ces affirmations qui tentent de nous faire comprendre que le passé ne passe pas. Cette attitude peut malgré tout traduire celle de crainte.

b : La crainte du passé :

Cette crainte traduit deux moments, l'un positif l'autre négatif. Quant au premier, il est la peur de perdre ce passé, quelque chose de rare, quelque chose qu'on ne verra qu'une seule fois. Il est en tant que chose passée une exception susceptible d'être cultivée et rappelée à tout moment pour ne pas être oubliée. Ainsi apprendre à bien penser – comme le pensait ChomsKy – n'est rien d'autre quese souvenir. Par contre l'autre moment négatif se traduit par cette troisième attitude qui est au fond critique :

3: L'attitude Critique :

Cette attitude ressort de la conception nietzschéenne du temps. Puisqu'il n'y a d'après

[625] *Hegel. Ibid.*

[626] *Ibid.*

[627] *Ducat (Ph.), Nietzsche sur Démocrite, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Nietzsche qu'un seul temps : le présent du passé, le présent du présent et le présent de l'avenir, alors ce temps là (comme étant un état-là), doit être un moyen pour comprendre le passé. Le fait de chercher à comprendre ce temps signifie en réalité son emplacement devant le tribunal non pas de la raison, mais du présent comme Raison. Par conséquent, l'autre moment opposé du souvenir à savoir : l'oubli doit être mis en évidence et en pratique. La formulation de l'aphorisme de l'affirmation de la vie sera ainsi :

Si vous voulez vivre ayez le courage d'oublier. C'est dans cette même perspective que Heidegger incite à cesser de penser, car à ses yeux plus on pense plus on se fatigue. Cet oubli doit être actif : il doit avoir pour mission de rompre avec le passé on le condamnant. Heidegger n'a t-il pas suivi l'enseignement nietzschéen en présentant ses excuses à Madame Husserl après la mort du Husserl "l'intellect crucifié", que Heidegger a écarté de la fonction publique "faute" de ses convictions religieuses ?.

Le danger de cette attitude critique repose sur la condamnation totale du passé comme si celui-ci n'est rien d'autre qu'une somme d'erreurs. Il y a ici une vision nietzschéenne bien précise : un appel à une taxonomie des faits passés, car on ne peut pas réduire les faits et les circonstances de la vie à la perfection et à l'absence d'erreur. Dire que la vie est possible sans erreurs cela est une illusion.

Comme on peut le constater à travers ces digressions philosophiques, le fait humain est une chose parmi les choses. Il est ordinaire et extraordinaire à la fois. Car si l'on en croit Emile DurKhein ainsi que ces deux philosophes (Nietzsche et Heidegger) on peut dire (en annonçant une autre caractéristique proprement durKheimienne) que les faits éducatifs et sociaux, 5: ont leur place dans la réalité sociale, qu'ils ouvrent par là-même une autre histoire, car 6: Les faits éducatifs étudient les systèmes éducatifs en vue de les connaître sans pour autant porter un jugement de valeur sur eux.

On peut dire à partir de ce qui vient de précéder, que l'avant dernière caractéristique correspond à ce que Heidegger nomme l'historialité des faits et des comportements. Quant à la dernière caractéristique, elle correspond à l'attitude heideggerienne de l'effacement du sujet devant ce qu'il aperçoit. Dans le domaine de l'éducation, DurKheim pense la dynamique sociale en terme de problématique, en terme de tâche et en terme d'activité artistique. Son souci fondamental est la recherche du sens des faits éducatifs. C'est pour cette raison qu'il propose de les observer avec mesure, avec beaucoup de vigilance épistémologique. Les propositions qu'il a avancé à travers les caractéristiques précédantes, sont un exemple probant.

Mais le fait de mettre en évidence l'approche sociologique pour l'étude des faits éducatifs n'était seulement qu'une question de temps favorable. Car à partir de 1913, la dimension psychologique dans la compréhension des faits éducatifs a fait de nouveau un retour en force. Avec Cellerier, l'initiation psychologique est devenue nécessaire pour venir en aide aux travaux des pédagogues, pour que ceux-ci puissent comprendre les manifestations des esprits des apprenants. C'est ainsi que Cellerier souligne : *" **La psychologie est pour la pédagogie ce que sont pour le médecin l'anatomie et la physiologie** "* [628] . Ce rapport d'analogie entre ces disciplines reflète une ressemblance

[628] *Cellerier 1913. p 12. Citation reprise par Guy Avanzini in Psychologie et Éducation Collection sciences de l'éducation 1978 Op. Cit. p : 2.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

des rapports, qui trouve son fondement dans une relation de réciprocité entre théorie et pratique. C'est la raison pour laquelle nous avons défini la transposition didactique comme méthode qui s'astreint à la pratique d'une théorie et la théorisation d'une pratique. Pour Cellerier, ce qui manque au pédagogue, c'est la connaissance des manifestations de l'esprit c'est-à-dire l'initiation psychologique. Cette relation de réciprocité, de va et vient entre psychologie et pédagogie a laissé Ferrière en 1920 admettre que l'éducation est une sorte de psychologie appliquée. La relation entre psychologie et pédagogie ne fut pas toujours une relation d'ouverture, d'altérité radicale, de discussion emphatique et rationnelle. En effet, s'agissant des processus supérieurs de la personnalité, certains penseurs se sont opposés ouvertement à la déduction automatique des conduites éducatives et pédagogiques des faits psychologiques. Parmi ce chercheurs, W. James qui dès 1908, a écrit la causerie pédagogique : une forme ironique pour laisser entendre que le discours sur l'éducation n'est rien d'autre qu'une causerie pédagogique. Cela peut être vrai si l'on maintient avec Freud que l'enseignement (l'art d'éduquer les hommes) à côté de la poltique (l'art de gouverner) et de l'analyse (l'art de la réflexion), est l'un des métiers impossibles. C'est ainsi que W James va plus loin pour dire que : ***" Ce que le pédagogue devrait savoir à propos de la science psychologique pourrait s'écrire sur la paume de la main, et qu'on se tromperait fort si l'on estimait pouvoir déduire de la psychologie, science des lois régissant l'esprit, des théories et des méthodes directement applicables dans la salle d'étude*** [629] ***. "***.

A partir de cette vison de W. James, on peut laisser penser que la pédagogie n'est pas déductible seulement de la psychologie, et ce pour la simple raison : la psychologie est une science, or que la pédagogie est un art. Par conséquent, les sciences ne font jamais naître les arts directement d'elles mêmes. C'est par le canal - disait W James - d'un esprit ingénieux mettant en oeuvre son originalité que ce fait l'orientation de la science.

Si l'on s'en tient à cet bref exposé aperçu sur les rapports de l'agir humain avec les différentes disciplines qui l'ont étudié, alors on peut extraire deux courants de pensée qui sont optimistes mais à des degrés différents. L'un qui est idéaliste, pense que l'institution psychologique est indispensable pour comprendre et étudier les faits éducatifs et pédagogiques ; tandis que l'autre matérialiste, pense que l'optimisme repose sur la confiance accordée aux faits pédagogiques et éducatifs qui sont autonomes, qu'ils faut étudier suivant cette même autonomie. Il n'est donc pas utile ni même nécessaire de chercher à aller au-delà des faits pour leurs trouver un sens et une signification. Le premier courant pense que les faits jugent avec un jugement, quant au second pense qu'ils jugent sans jugement. Dans les deux perspectives le temps de l'éducation et des études n'est pas le même, il varie selon le sens de l'institution scolaire, un sens qui est pour le premier celui de l'ouverture sur l'histoire personnalisée des sujets pensant, et pour le second celui de l'ouverture sur les actions performées des apprenants qui agissent au sein d'une sphère organisée qui est l'École programmatrice de savoirs et des connaissances. Si avec Rousseau par exemple le temps de l'éducation il vaut mieux en perdre que d'en gagner, alors il n'en va pas de même pour W. James qui s'oppose à cette initiation car elle peut renfermer l'enseignant dans une situation chaotiques. A ce sujet, W.

[629] *James (W.) 1908 pp.: 12 à 16. Cité par M. Tardy in Sciences de l'éducation . Op. Cit. p : 19.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

James souligne : ***" Nos instituteurs sont déjà surmenés et quiconque sans nécessité ajoute le moindre poids à leur fardeau, est un ennemi de l'éducation. Or une mauvaise conscience augmente le poids de tous les fardeaux, et je sais que l'étude de l'enfant comme celle d'autres parties de la psychologie, a jeté dans plus d'une poitrine innocente le trouble d'une conscience inquiète*** [630] ***. "***

Ces deux courants (matérialiste et idéaliste) subsistent encore dans la pensée éducatives moderne et contemporaine. S'agissant par exemple du processus supérieur de la personnalité qui est la perception, son sens varie d'un courant de pensé à un autre. Ainsi, le courant matérialiste, qui s'astreint à l'étude des objets éducatifs et pédagogiques (qui sont représentés par les gestes et les actions des apprenants), pense que les réponses perceptives sont en relation mécanique avec les stimuli. Par conséquent, lorsqu'il y a un stimulus quelconque, il y a automatiquement une réponse correspondante, d'où le schéma : S

R. Or ce schéma n'est plus un modèle pour l'étude et la compréhension de la perception, car pour le courant idéaliste, qui cherche à aller au-delà des faits apparents (pour comprendre l'état de l'apparaître), pense que le schéma adéquat pour l'étude et la compréhension de la perception est celui de l'introduction de la variable (P) Personnalité comme variable intermédiaire entre le stimulus et la réponse. En effet, je ne peux pas répondre si je ne suis pas affecté, impliqué dans la situation en cause, d'où l'initiation psychologique qui s'impose comme manière de voir pour comprendre d'autres manières d'être et d'agir. Par conséquent on passe du schéma : S

R.au schéma : S

P

R.

C'est à partir de 1924, avec Th. Simon, jusqu'à 1969, avec J. Piaget, que l'initiation psychologique dans l'étude de la compréhension des faits pédagogiques et éducatifs est devenue une réalité mise hors de cause. Le premier a laissé penser qu'à *" **L'étude des faits pédagogiques la pédagogie expérimentale devra appliquer les méthodes scientifiques ordinaires** . "* [631] . Quant au second, il a pensé que " ***l'esprit général des recherches psychologiques et, souvent aussi les méthodes même d'observation qui, en passant du champs de la science pure à celui de l'expérimentation scolaire, ont vivifié la pédagogie*** [632] *".*

Dans le cade de la transposition didactique des étapes de la méthodologie expérimentale, ce qui nous intéresse est de chercher à valider ou à réfuter cette idée piagetienne, car il existe des situations où cette idée est valable et d'autre au contraire où elle est susceptible d'être rejetée. Piaget fut en réalité celui à qui revient le mérité d'avoir prolongé le schéma expérimental en l'appliquant à l'éducation et à la pédagogie. Dans son ouverture d'altérité radicale à l'égard des apprenants, il a fait une observation qui se

[630] *Cité par Guy Avanzini in Science de l'éducation Op cit. p : 2 et suiv.*

[631] *Simon (Th.) 1924 p : 22.*

[632] *Piaget (J.) 1939 p : 226.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

présente sous forme d'une conclusion digne d'intérêt, c'est ainsi qu'il a souligné : *“* ***Ce qui reste des différentes connaissances acquises dans les écoles du premier et de second degré après cinq, dix ou vingt ans chez des représentations des différents milieux de la population ce sont les objets que donne la pédagogie scientifique (...) Il est à peine croyable que sur un terrain aussi accessible à l'expérimentation et où se trouvent en conflits les intérêts divergents de la grammaire traditionnelle et de la linguiste contemporaine, le pédagogue n'organise pas d'expériences suivies et méthodiques et se contente de trouver les questions à coups d'opinions dans le bon sens recouvre en fait plus d'affectivité que de raisons affectives*** *. ”* [633]

Ce recours à l'histoire proche de la problématique de l'ouverture et de l'achèvement dans la méthodologie expérimentale nous a été nécessaire, car nous jugeons qu'il va servir à la compréhension de la manière dont laquelle les liens entre psychologie et pédagogie furent engagés ; comme il permettra aussi de comprendre la transposition didactique des étapes de la méthodologie expérimentale appliquée à la psychologie. Ces étapes qui au fond sont des démarches qui trouvent leurs applications dans le processus méthodique qui se présente désormais sous des formes multiples : la vulgarisation scientifique, la vulgarisation de la transposition didactique et la vulgarisation de la vulgarisation.

Actuellement, le schéma méthodologique OHERIC, décrit d'habitude d'expérimental est devenu l'intérêt de plusieurs chercheurs. Parmi ceux qui l'ont appliquer à leur domaine de recherche on peut citer, P. Fraïsse, M. Reuchlin, et A. Léon. Les trois hommes ont des tâches communes qui portent sur la définition de plusieurs notions propres à la psychologie expérimentale, qui puise son sens dans l'aspect méthodique. En réalité, leurs travaux incarnent une transformation des différents objets de savoir en objets de savoir à être enseigné que réalisent à la fois la transposition didactique et la vulgarisation scientifique. Il y a transposition didactique, parce que le statut de leurs écrits sont destinés à un public spécialisé qui sont les étudiants de D.E.U.G de psychologie. Il y a aussi vulgarisation scientifique, parce que le fait de publier à travers des *Que sais-je ?* et des manuels didactiques est en soi une techniques pour toucher un public large.

Les deux auteurs, Fraïsse et Reuchlin publient chez un même éditeur à savoir P. U. F. L'objet de savoir du premier est présenté dans un Que-sais-je ?, qui s'intitule : la psychologie expérimentale, ainsi que dans un traité collectif qui s'intitule : Traité de psychologie expérimentale. Tandis que celui du second, est présenté dans un ouvrage qui s'intitule : Guide pratique de l'étudiant en psychologie. Et enfin celui du troisième, dans un Manuel de psychopédagogie expérimentale. La quasi-totalité de ces travaux sont l'oeuvre d'un travail d'équipe. Ils sont tous publiés chez un même éditeur à savoir les Editions de Presse Universitaire de France. Bien que les formulations apparaissent différentes, il n'empêche que les auteurs se placent – à travers leurs écrits qui traitent différemment d'un même contenu de savoir – dans le cadre de la transposition didactique et dans celui de la vulgarisation scientifique et ce pour deux raisons :

1. Ils parlent d'un objet de savoir (l'expérimentation) qui fut l'intérêt des physiologistes et

[633] *Piaget (J.) 1969 pp : 16 à 15 et suiv.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

des biologistes. Ils sont tous d'accord sur la genèse de leurs objets de savoir.

Ils visent à travers leurs écrits à atteindre un public majoritaire. Le plus important désormais est de saisir ce qu'ils font de leurs objets de savoir. 2.

Chapitre II : Actualisation de la transposition didactique d'un objet de savoir à être enseigné : modèle de la psychologie expérimentale et de sa méthode comme disciplines autonomes.

2.1. De l'expérimentation ou de la méthodologie expérimentale entre signification et explication ?

S'interroger d'emblée sur le rôle de l'expérience dans la méthodologie scientifique, est une question qui relève du travail de la réflexion philosophique. Le sens de la méthodologie expérimentale peut se situer aussi bien du côté de l'explication que du côté de la signification.

Ce chapitre nous a été utile pour comprendre la relation entre transposition didactique et vulgarisation scientifique des contenus de la discipline : la psychologie expérimentale. C'est un chapitre qui a vu le jour grâce à une prise de conscience (de notre part) de la teneur conceptuelle qu'incarne la citation de G. Bachelard dont on a pris connaissance. Cette citation que nous avons déjà mentionné au début de cette recherche et que nous tenons à reproduire ici souligne : *“* ***A une même époque, sous un même mot, il y a des concepts si différents ! Ce qui nous trompe c'est que le même mot à la fois désigne et explique. La désignation est la même, l'explication est différente*** *„* [634] .

La méthodologie expérimentale, répond en fait à ce procédé avancé par G. Bachelard. En effet, elle a été tout au long de son histoire définie de manières si différentes. Le but, dans cette étude n'est pas d'exposer son sens à travers l'histoire, car cela a été mentionné au début de cette recherche, mais l'important est de répondre en fait à des questions problématiques qu'elle engage. La question qui reste posée est de savoir si le rôle de la méthodologie expérimentale dans le domaine scientifique est-il celui de l'explication ou au contraire celui de la signification ? Pour répondre à cette question, trois moments sont envisagés. Le premier est d'abord l'indication des lieux spécifiques de cette méthodologie : ses pionniers, ainsi que le sens qu'ils lui ont attribué. Le second, repose sur sa transposition didactique c'est-à-dire la manière à travers laquelle elle a été soumise à l'explication. Ce dernier moment a rendu la méthodologie expérimentale dans le

[634] *Bachelard (G.), op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

domaine psychologique, un savoir apte à être enseigné. Quant au troisième moment, il est celui de la vulgarisation scientifique. Ce dernier est une occasion privilégiée pour reprendre (d'une manière pratique) le débat théorique précédent portant sur l'humanisation de la connaissance scientifique et sur le concept de l'extension du pouvoir cognitif. Sachant bien que la vulgarisation scientifique (telle qu'elle a été définie par D. Jacobi) propose une ouverture sur le grand public (non seulement pour pouvoir expérimenter et tester l'utilité et l'inutilité des connaissances et des savoirs), mais aussi pour soumettre celles-ci à la discussion, à la diffusion dans la perspective de leur popularisation.

L'exposé de ces trois moments permettra enfin de discerner les portés et les limites de la méthodologie expérimentale et ce par la suite d'une élaboration taxonomique des trames conceptuelles qui résident dans le passage d'une formulation à sa reformulation. C'est à partir de l'analyse de ce repérage qu'on pourra enfin juger de la légitimité ou de l'illégitimité aussi bien de la transposition didactique que de la vulgarisation scientifique de la méthodologie expérimentale dans le domaine psychologique.

La méthodologie expérimentale est si ancienne qu'on ne peut l'imaginer. La problématique qui lui est adaptée est celle que nous venons de citer dès le départ à savoir : l'ouverture et l'achèvement. On peut penser que l'ouverture sur le déjà-là, sur les acquis antérieurs de ceux qui ne savent pas encore ou qui tentent de savoir, est en soi un achèvement. Lorsqu'on parle de l'expérimentation dans le domaine scientifique, c'est donc l'ouverture qui est achevée, et non pas l'achèvement qui est ouvert. Cette ouverture sur le déjà-là, sur le toujours-déjà de la personnalité humaine peut en soi, constituer une méthode expérimentale. A nous maintenir à une brève approche historique, on doit dire que cette attitude d'ouverture expérimentale fut celle des Stoïciens et d'Aristote. Pour les premier, on peut parler d'une relation de connexion nécessaire entre les faits et le sujet qui les appréhende. Les Stoïciens faisaient en fait l'éloge d'une ouverture sur ce qu'ils nommaient : *“ les Notions Communes* [635] *”*. Celles-ci seront plus tard nommées : le domaine de la doxa, c'est-à-dire des sens commun, domaine de l'information. A titre de rappel seulement, ce domaine a été considéré dans les débuts des réflexions cartésiennes, comme une déformation au lieu d'être une formation. Or connaissant les contradictions et les antinomies latentes de Descartes, les jugements dirigés contre ce même domaine ont été corrigés par Descartes pour qui l'information est utile pour la vie. De ce fait, le sens commun est d'une portée scientifique. D'une part parce que la science en tant qu'activité à portée rationnelle doit circuler pour contribuer par là-même au développement, et d'autre part, si elle ne touche pas le grand public elle restera seulement entre les mains d'une minorité ésotérique possédant le pouvoir d'argent qui lui permettra d'y accéder, comme cela arrive pour l'achat aux enchères de certaines oeuvres d'arts. Dans une telle situation, l'humanisation et l'extension du pouvoir du connaître sont loin d'être acquis. Pour échapper à ce mode *d'asphyxiante culture*, l'ouverture sur le grand public est inévitable. Voilà l'un des points (l'ouvertue) communs à la vulgarisation scientifique et à la transposition didactique de la méthodologie expérimentale.

Du point de vue logique et philosophique, l'ouverture sur les opinions admises, est

[635] *Bréhier (E.), Chrysippe & l'ancien Stoïcisme , op cit. p : 65.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

renvoyée à la liaison logique reconnue dans les choses auxquelles on doit être bienveillant. Cette même liaisons logique réside aussi dans les notions communes, qui sont en réalité tout à fait naturelles.

Dans la pensée antique, la méthodologie expérimentale était primaire, amoncelée dans des pratiques philosophiques diverses. Elle n'était pas connue sous les démarches pratiques développées actuellement suite à des techniques d'observations diverses, élaborées dans les Laboratoires, *(rencontre avec des sujets cliniques, échanges entre pairs etc.).* Mais la rencontre, le contact et l'ouverture à l'égard des choses et des individus étaient des actions qui des contribuèrent à la communication et au dialogue suite à la technique d'observation des actions des sujets en vue de comprendre ce qui est à l'origine des conduites de modèles éthiques, politiques, poétiques et éducatives. Telle fût d'ailleurs la tâche de Socrate et des Stoïciens. Cela étant l'une des raisons pour laquelle, l'observation est considérée aujourd'hui comme la première étape de la méthodologie expérimentale. Cette étape a connue dans sa postérité une classification qui trouvera son fondement chez P. Fraïsse, qui, tentera de classer les observations en trois catégories :

- observations fortuites.
- observations organisées.
- observations systématiques.

La méthodologie expérimentale s'appuie sur la technique d'observation pour distinguer le vrai et le faux. C'était en tout cas l'un des objectifs des Stoïciens. L'observation est en elle-même, non pas un outil de mesure de la haute ou de la basse densité d'un énoncé perceptif, elle est au contraire une démarche pour la mise en forme du vraisemblable. C'est ce que lui voulait déjà Aristote. Ce dernier observait, non pas pour prouver un fait, mais au contraire pour illustrer des propositions, des énoncés. La belle métaphore, que nous avons déjà cité : " ***une hirondelle ne fait pas le printemps.....*** *"*, est un exemple probant. A travers cette métaphore, on doit penser que tous ce que nous observons d'une manière fortuite dans notre vie quotidienne et qui fait objet d'exception, peut être animé par du sens par excellence. Que peut-on alors tirer comme enseignement de cette belle métaphore aristotélicienne ? Car elle est du point de vue argumentatif une illustration et non pas un exemple.

Cette observation, bien qu'elle soit fortuite, elle porte en elle-même un sens qui incarne la transposition didactique de la vertu, une transposition didactique que l'on peut dégager suite à la construction de l'analogie qu'elle reflète. Cette analogie s'annonce comme suit : *le bonheur est à la vie, ce que l'hirondelle est au printemps.* La ressemblance des rapports est fondée sur la relation entre l'espérance qu'incarne le bonheur de la vie, et la promesse que peut apporter l'hirondelle pour avancer l'avènement du printemps. Aristote (comme nous venons de le voir dans la première partie de ce travail), voulait s'adresser à son auditoire-apprenant dans le langage ordinaire, dans le domaine du ouï-dire et du sens commun, pour lui expliquer bien des choses. On veut affirmer à partir de là que la méthodologie expérimentale soumise au paradigme de l'explication, est si vieille que le monde. Chez les grecs elle avait en tout cas dans sa

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

mission d'ouverture, une tendance à expliquer plus que de signifier. Car l'intérêt pratique l'emportait sur la recherche de la preuve. *(Voir par exemple l'intérêt pratique de la médecine dans le texte du Gorgias de Platon).* Sans vouloir débattre de ce problème dans ce lieu, nous voulons simplement (à travers ce bref passage historique) mettre l'accent sur le lieu de provenance de la méthodologie expérimentale.

Dire qu'Aristote connaissait les principes de la méthodologie expérimentale, cela ne fait aucun doute. Car si aujourd'hui les principes et les étapes de cette méthodologie sont si bien connus, si bien classés et discutés, il n'empêche que pour Aristote, ce classement n'était pas fortuit. Le classement portait au contraire sur un intérêt éthique qui aspirait à une noble nature. Nous dirons à ce même sujet aujourd'hui, que Aristote aspirait à l'humanisation de la connaissance et de l'apprentissage. Cet humanisme, ressort à plusieurs reprises de ses écrits. Nous avons déjà vue cela pour ce qui est de l'Ethique à Nicomaque, mais cela est d'autant plus frappant dans ce qu'il a écrit dans la Politique. En effet, dans le chapitre *VIII 5 1340 a 18 – 40*, là où Aristote parlait de *la noble nature de la musique*, il pense que *" **l'enthousiasme est une passion de la disposition éthique qui intéresse l'âme** "*. Par là, on peut penser que l'étape de la méthodologie expérimentale est ici d'une manière implicite une mise à l'épreuve. L'observation aristotélicienne comme on le voit, reflète le passage du fortuit à l'organisé : d'une observation fortuite à une observation organisée.

L'observation comme première étape de la méthodologie scientifique n'avait pas la même teneur explicative qu'elle possède actuellement. Ainsi, chez certains comme par exemple Lavater, elle doit nous aider à montrer, car l'homme (nous dit-on) *est un mon-stre* [636] , c'est-à-dire il possède une capacité de montrer les choses, de les classer, de les juger et de les énoncer. L'art de reconnaître l'homme à son visage est pour Lavater un aspect empirique indispensable. Pour d'autres, l'observation peut être repensée sous l'expression : *" Avoir l'oeil "*. Car l'homme a l'oeil : une manière de voir et de mettre en forme le réel. Quant à Benviniste, il a pensé l'expérimentation sous l'expression : *" chrono-thèse du sens "*. C'est-à-dire que l'homme peut porter les mots aux choses qu'il rencontre à travers aussi bien le langage de la parole que la parole de la langue. Car et si l'on en croît Benveniste, la réciprocité entre les catégories de langue et les catégories de parole est quelque chose qui s'impose de soi.

Pour Aristote, l'observation n'a rien avoir avec tous cela. Elle est au contraire une étape privilégiée pour l'harmonie de l'être humain qui doit tirer profit de la rencontre et du rendez-vous avec l'autre et est le processus qui l'accompagne. Elle est en plus une étape qui doit nous favoriser un bien être virtuel, c'est-à-dire du contact et du toucher : une

[636] *Heidegger joue ici sur une figure stylistique que l'on pourrait nommer catachrèse et glossème. Elle est une catachrèse, puisqu'elle induit en erreur de la même manière que le rapport entre les expressions : collision et collusion. Il y a donc un problème typiquement heideggerien qui surgit à travers cette formulation qui met en rapport le monstre proprement dit, et le mon-stre, tel qu'il est défini dans l'optique heideggeriene en rapport avec la qualité d'être, la manière de voir, qui sont une sorte de trait de la tradition, un trait qui est individuel, mien qui prolonge le toujous-déjà dans le déjà-là. Mon trait en tant que sujet est une sorte de monstruosité puisqu'elle n'est pas partagé par aucune autre personne. Encore une fois le rappel à Nietzsche est fondé sur la " manière dont laquelle je me porte libre est la même dont la quelle je me porte tyran ". Ce n'est rien d'autre que l'idée même de Heidegger : la chose est-cette chose-ci : la notre et nul autre !*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

musique de la rencontre et du chant collectif.

Pour mieux comprendre le sens de ce bien être, l'analyse de la problématique de la perception ainsi que son approfondissement sont susceptibles de nous éclairer. Filons quelques passages d'Aristote qui témoignent de cette rencontre virtuelle. Ces passages peuvent nous éclairer aussi sur le sens du phénomène de la perception en tant que processus supérieur de la personnalité. Le premier passage que nous proposons commence par : *" **Il y a dans les rythmes et dans les mélodies, des équivalents proches au plus haut point des véritables nature de la colère et de la douceur, du courage et de la tempérance et de tous les contraires, ainsi que les autres dispositions éthiques. Les faits le prouvent. En effet quand nous les écoutons, nous changeons d'états d'âme. Et l'habitude d'éprouver peine ou joie, quand il s'agit de ces ressemblances et toute proche et se produit de la même façon que lorsqu'il s'agit de la réalité. Par exemple, si l'on se réjouit à contempler l'image de quelqu'un pour la seule cause de sa forme, de toute nécessité la contemplation de celui dont on contemple l'image fera plaisir** "*[637] .

Deux expressions doivent être retenues dans ce passage, car elles sont la clef du sens qu'Aristote attribuait à la perception. La première est : *" les faits le prouvent ",* quant à la seconde est : " *l'image fera plaisir ".* Si l'on en croît Aristote alors, les faits prouvent que les énoncés et les énonciations sont liés. Il existe en effet une relation de connexion nécessaire entre les faits et les actes, entre l'expression du contenu et la forme du contenu. Hegel, dira plus tard que *" la parole est d'abord aux faits "*. On peut dire qu'Aristote pensait déjà que les faits peuvent avoir un aspect utile, et que toute image, que toute imagination et que n'importe quel fait peut servir à quelque chose qu'il n'est pas un simple fait fortuit que l'on doit observer sans y être impliqué et motivé. Aristote disait ailleurs que l'on ne peut pas continuer à penser sans les images. D'où l'utilité des images qui implique leur nécessité. Mais alors de quelle nécessité s'agit-il au juste ? A cette question Aristote répond par ce que nous procure le plaisir. Mais ce plaisir n'est pas encore bien défini jusqu'à présent. Pour Aristote, le plaisir ne réside pas dans la simple contemplation des signes imagés, dans les images iconographiques, il est au contraire celui qui est exprimé par les sensations du plaire et du déplaire. Ces dispositions sont d'ordre éthiques et esthétiques. L'être humain est en effet un être qui a du goût et qui s'astreint à la curiosité lors de toute rencontre. Au sujet de ces dispositions morales et éthiques, qui animent l'être humain, Kant dira plus tard, que l'homme dispose d'une disposition morale fondamentale comme étant un toujours-déjà qui a des effets dans le déjà-là. Reprenons à titre d'exemple quelques passages d'Aristote qui peuvent illustrer cela :

[637] Ce passage est extrait d'un commentaire que Gilbert Romeyer Dherbay a effectué sur les idées aristotélicienne dans la Politique VIII, 5 1340a 18-40. Ainsi le fait d'écouter la musique par exemple, qui est un acte de l'ouïe, non de l'entendement revient du point de vue politique et (du point de vue du sens de la transposition didactique) à penser une relation d'ouverture pour enfin écouter l'autre, le comprendre en vue de contracter avec lui après avoir le contacter. Dans la perspective d'Aristote – comme le rapporte cet auteur – l'âme, la vue et la perception sont la même chose puisqu'elles ont en commun l'audition qui engendre l'action. Par conséquent, l'ouverture sur le caractère d'autrui annonce la mise en forme, d'une science nouvelle que Aristote baptise : la païdéa, c'est-à-dire la formation du caractère de la jeunesse. Pour plus de précision et d'information voir, l'article intitulé : La noble nature de la musique, par Gilbert Romeyer Dherbay, in Philosophie et éducation , op cit. pp : 71 à 84.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

“ Or il se trouve que parmi les autres sensibles, il n'existe pas d'équivalent des dispositions éthiques, par exemple dans les objets du toucher et du goût. Néanmoins, il en existe quelque peu dans les visibles ; il y a des figures en effet qui expriment des dispositions éthiques mais à un faible degré et tout le monde ne partage pas de telles sensations. ” [638] . “ Et encore ces visibles ne sont-ils pas des équivalents des dispositions éthiques, mais les formes et les couleurs produites sont bien plutôt les signes de ces dispositions éthiques et ces signes sont dans les passions, ce qui en apparaît sur le corps. ” [639] .

“ ***Au contraire c'est dans les mélodies elles-mêmes que sont les imitations des dispositions éthiques*** [640] *”*. Cette dernière phrase explique et résume les deux précédentes. Elle veut signifier que le sens repose sur l'ouverture aux choses en vue d'en extraire les différentes formes expressives du discours. Ces derniers témoignent des idées les plus hautes du sujet. Car le discours est en soi un geste, un comportement.

La question qui s'impose désormais est de chercher l'intérêt de ces digressions explicatives. Ont-elles vraiment une relation avec le sens de la méthodologie expérimentale qui s'est forgée tardivement avec ce qu'on peut appeler avec Michel Tardy : le patronage de Claude Bernard ? Ce dernier dans son ouvrage : Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, pensait que le problème médical est devenu un problème pédagogique et didactique. Vieux problème que nous avons déjà rencontré dans l'exposé de la philosophie grecque, propre aux spéculations philosophiques socratiques rapportées par le Gorgias de Platon.

En réalité ces références tentent de démonter à la fois le sens de l'observation – comme étant l'une des étapes de la méthodologie expérimentale –, mais aussi celui de la perception qui est l'un des processus supérieurs de la personnalité.

Pour Aristote, la perception repose sur le procédé qui laisse penser que l'oeil écoute. Il est vrai que lorsque j'aperçois quelque chose je dois m'exprimer pour faire naître le désir de la communication et du dialogue, pour faire connaître mes idées et mes pensées quant à cette chose aperçue. L'important dans une séquence musicale, sont les échos et les cris qui raisonnent en moi lorsque je les entends ou je les aperçois. Autrement dit, l'important sont donc le mouvement et l'action que ces sensations perceptives suscitent en moi. Cela signifie que le développement au sens large du terme, ne peut être acquis qu'à partir de l'émancipation des idées mises en formes dans le réel et rapportées aux choses du monde les mieux réparties. Ainsi on doit avoir présent à l'esprit, l'intérêt positif de la rencontre issue de la facticité des actes observables. En réalité, l'acte d'observer engendre l'acte de créer. Que signifie alors créer lors d'une observation perceptive ?

Que nous soyons d'abord attentif et bienveillant quant aux différents actes d'observer qui traduisent des différentes attitudes créatrices. Il y a une observation fortuite, une organisée, et une autre systématique. Chacune peut être et ou directe ou indirecte. A ce titre, l'acte de créer peut signifier plusieurs choses à la fois. En effet, l'acte de créer peut

[638] ***Ibid.***

[639] ***Ibid.***

[640] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

être pris en plusieurs acceptions. Voici par exemple les différents sens que lui attribut Bernard Deloche, l'un de nos maîtres. Ces sens qui vont suivre nous les retenons tous, mais nous tenons à les discuter pour en privilégier un ou plusieurs sens qui nous paraissent plus adéquats pour toutes actions créatrices, car dans la taxonomisation de ces actes de créer il s'agit bel et bien de l'humanisation de la connaissance et du savoir. En plus, tous ce qui est visé dans le travail de la transposition didactique en tant qu'action artistique, n'est rien d'autre que la mise en forme empirique de l'éducabilité de toutes les intelligences. Il faut donc adopter un sens adéquat, universel pour tout acte de créer.

Cette hypothèse est renforcée par la référence implicite de la part de cet auteur (Bernad Deloche) à l'argumentation aristotélicienne fondée sur le lieu commun. Un lieu qui incite à l'ouverture pour observer, pour contacter dans le but de contracter, d'aboutir à l'élaboration d'un contact didactique. Contacter pour contracter est un sens (parmi d'autres) de l'acte de créer. Ce sens échappe en tout cas à Bernard Deloche (notre maître), qui tente de discerner six sens de l'acte de créer qu'il mentionne comme suivant :

1. " Créer revient à produire des formes nouvelles ; abondant toute référence mystique au génie ou à l'inspiration, la création est définie en termes techniques comme une recrudescence de l'information, un processus de différenciation dans la réalité.
2. Ces formes sont des schèmes dynamiques " socio-transcendantaux ", elles conditionnent tous les modes d'organisation à l'intérieur de la société comme elles en fondent l'homorphisme (langage, relations sociales, systèmes politiques etc.)
3. En se diffusant, les formes s'incarnent tout aussi bien dans les objets que dans les actes ou des structures sociales ; simplement l'acte décisif initial est le tracé de la forme, littéralement le design.
4. L'objet d'art n'existe pas ou plutôt, ce qui revient au même, tout est objet d'art dans la mesure ou tout est porteur d'une forme (le vêtement, l'instrument ménager, le geste même), car rien n'est privilégié. De cette façon tombent aussi bien la sacralisation de l'objet d'art que l'exigence de maintenir une distance. Le seul non-art, la limite extrême, est la nature pour autant qu'elle n'est pas " artialisée " par l'homme qui la met en forme.
5. Si l'objet d'art a disparu, avec lui se sont effacées l'unicité (c'est d'orénavant la production de série) et la richesse du matériau (banalisation), soit tout ce qui confirmait l'oeuvre dans a pérennité. Ainsi banalisé, l'objet se trouve simplement ramené au rang d'instrument à véhiculer l'information dans un circuit de type cybernétique.
6. La notion d'artiste individué s'effrite au profit de la société entière dans laquelle se dissout la personnalité créatrice. Ainsi disparaît l'homme de génie, le guide, l'inspiré. Le design lui-même -par le jeu du styling et du redesign – n'est que transducteur de l'information, car c'est la société dans son anonymat qui conçoit et suscite des ruptures, en un mot qui se restructure. " Deloche (B.), Muséologica, contradiction et logique du musée, op cit.

Bien que ces sens se veulent à la fois exhaustifs, simples, marqués par une cohérence interne, il n'empêche que le sens de l'acte de créer n'est pas si bien dégagé. A en croire

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

cet auteur, le sens de l'acte de créer (qui revient à plusieurs reprises dans ce passage) repose sur la théorie de l'effacement et de l'anonymat. Le sujet n'a rien avoir avec les choses qu'il observe ou qu'il crée. Ces choses et ces objets sont par essence historial : ils ouvrent une histoire qui est ouverte dans l'acte de l'ouverture. L'auteur ira parfois plus loin pour dire que l'oeuvre d'art crée un espace possible, et par là-même elle devient oeuvrée.

Dans les six sens qui viennent d'être soulignés d'en haut, l'auteur mentionne (d'une manière lapidaire) un sens qui tient notre attention. Ce sens est évacué. Cette même évacuation ne cesse de métamorphoser les résultats tout en affaiblissant le vrai sens de l'action créatrice. En effet, l'auteur oubli que dans les faits, l'oeuvre d'art est en elle-même un comportement. Pour reprendre l'idée hégélienne, on dira que le comportement témoigne des idées les plus hautes d'un peuple. On peut même pousser notre réflexion plus loin pour maintenir que l'oeuvre d'art se présente en terme de combinatoire. C'est d'ailleurs ce que nous venons de formuler sous l'expression : *la pensée hérite de la pensée*. Ainsi, ce qu'il ne faut pas négliger dans le vrai acte de créer, est cette ouverture non simplement sur les choses les mieux réparties mais aussi sur les états d'âmes : les états de l'affectivité et du comportement humain que P. Fraïsse exprime en terme de la variable (P) c'est-à-dire en la variable personnalité du sujet pensant.

Dans cette perspective, l'acte de créer prend une autre définition que Bernard Deloche tente d'évaluer. Car il sait très bien, comme il le souligne ailleurs [641] , que l'acte de créer n'est rien qu'une combinatoire qui annonce le lieu commun de l'acte de penser. L'argument de la singularité, de l'exception que cet auteur tente de soutenir, est au fond une argumentation qui tente d'échapper à la conception du travail d'équipe pour s'aligner enfin de compte sur l'argument du lieu de l'unité, en vue de soutenir – du moins implicitement – ce même lieu de l'unité avançait jadis par Descartes qui pensait ***" qu'il n'y a tant de perfection que dans les oeuvres sur lesquelles UN a travaillé*** [642] *".* Cette affirmation qui repose sur l'acte de cultiver l'unique, l'exception individuelle et subjective est une incitation à observer et à aimer ce que l'on ne verra qu'une seule fois. Vieille argumentation de l'amour du lieu du préférable, qui valorise l'exception individualisée dans toute création artistique au sujet duquel R. Barthes vient d'annoncer – comme nous venons de le voir – que : ***" Bien que toute création soit nécessairement une combinatoire, la société en vertu du vieux mythe romantique de l'inspiration ne supporte pas qu'on le lui dise*** *! "*. Ce que des hommes d'exception ont vécu d'extraordinaire peut donc faire l'effet d'un modèle. Ainsi des personnages d'exceptions peuvent être considérés (si l'on en croît Bernard Deloche) comme des modèles, qui se sont à la fois inspirés de la vie des autres êtres humains et de leur vécu intérieur tout en cherchant à mettre en forme des projets inédits.

A partir de ces affirmations, l'observation prend alors un autre sens qui est proche de la manière dont la minorité, l'élite possède quelque chose d'exceptionnelle. L'incitation à cultiver l'exception des sujets lors de toute observation de leurs actes, est (dans l'optique

641 Voir aussi son travail : Une esthétique expérimentale Contribution à la théorie de la contribution LAMAS, Université Lyon III Edit. sup. Copy pour le LAMPAS 1992.

642 Descartes (R.), Discours de la méthode , liv. II, op cit.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

de R. Barthes comme dans celle de B. Deloche), une occasion pour mettre en évidence la liberté des sujets en tant qu'êtres singuliers, différents, qui partagent entre eux l'existence de la manière d'exister.

De prime abord, rien de moins nietzschéen que les propos de cet auteur (Bernard Deloche) qui fût notre maître. Sans pouvoir exposer ici les idées de Nietzsche, on dira seulement que ce qui fait état d'exception, est cette manière d'être qui est si différente d'un sujet à un autre. " *La manière dont laquelle je porte libre est la même dont laquelle je me porte tyran "*, disait déjà Nietzsche. Cela signifie au fond que la liberté est en elle-même un comportement perceptible. Il en va de même en tout cas pour la connaissance. Car la vulgarisation scientifique et la transposition didactique partagent quelque chose en commun à savoir la mise à nu et à l'épreuve des connaissances et des savoirs.

L'analyse de l'observation en tant que première étape de la méthodologie scientifique, nous a conduit à ces réflexions purement philosophiques. Cette étape nous engage à poser quelques questions :

- est ce que c'est vraiment l'observation de l'autre, que l'on doit cultiver pour affirmer notre égoïsme, que Nietzsche a baptisé : *l'égoïsme des étoiles* ?
- l'observation en tant que première étape de la méthodologie scientifique est-elle un simple moyen pour marquer l'argumentation du distinguo ? ou au contraire, elle est une fin en soi, qui nous aide à annoncer celle du préférable ?
- enfin, l'observation lors de mon ouverture sur autrui est-elle une occasion privilégiée pour soutenir le principe philosophique de la finitude ?

La réponse à ces questions n'est pas si simple que nous l'imaginons, car toutes les trois rejoignent une même question de principe : qu'est-ce que l'homme ? Question qui, au fond nous revoie à des problèmes philosophiques les plus obscurs. Pour y répondre nous proposons – en tant que chercheur en philosophie et en sciences de l'éducation – une synthèse des idéaux des deux disciplines qui nous tiennent à coeur. En effet, bien que l'une privilégie le théorique (le spéculatif), l'autre le pratique (l'action), il n'empêche qu'en éducation – qu'on le veuille ou pas, nous sommes voués à être praticiens d'une théorie. Reprenons donc la dernière question pour répondre d'une manière exhaustive aux autres, car c'est cette dernière question qui synthétise les premières parce qu'elle relève d'un domaine purement propre aux sciences de l'homme à savoir la philosophie morale et politique.

L'ouverture et l'observation de l'autre renvoient à des types de relations dont on doit apprécier le modèle adéquat pour une éthique de la communication. En fait il y a trois niveaux possibles d'ouverture à l'égard de l'autre, qu'on peut résumer ainsi :

- l'authenticité. ;
- l'empathie. ;
- l'attention positive inconditionnelle ou conditionnelle de l'autre.

Le troisième niveau nous parait plus adéquat pour une éthique de la communication, dans

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

toute relation d'ouverture à l'égard de l'autre qui est différent, ayant un oeil à travers lequel il met en forme le réel, un oeil différent de notre manière d'être et de voir. Ce niveau incarne une valeur éthico-politique qui est le respect. Cependant, il n'y a aucune finitude à l'égard de l'autre lorsqu'il s'agit du respect. Par conséquent, l'observation de l'autre est pour moi, un moyen pour m'éclairer, à condition à ce que nos actions réciproques ne doivent pas être régies par des contraintes extrinsèques. Car plus on se perd plus on se retrouve.

Lorsque la perception est mise en forme on dit qu'elle est observable et perceptible, qu'elle implique par là-même une rencontre, un dialogue, qui peut être parfois un dialogue de joie et parfois un dialogue de blessure. L'effort pour échapper au dernier, relève du travail de l'éducation, qui est la seule alternative possible pour marquer ce qu'on peut nommer avec Nietzsche, *l'attitude critique de l'homme face à son histoire*. On doit en effet avoir le courage pour critiquer nos propres erreurs et nos fautes ainsi que celles de nos ancêtres et ce pour échapper à cette crainte de voir naître un temps où les morts se précipiteront à enterrer les vivants. Cet effort critique, ne peut pas être acquis dans une École à ciel ouvert, dans la valorisation du learning au détriment du teaching. C'est un effort qui doit être rappelé à tout moment pour marquer aussi bien l'oubli que le souvenir : l'oubli des maux engendrés par les fautes des hommes, et le souvenir de la rencontre joyeuse entre les hommes, une rencontre qui n'est pas seulement une sorte de malheur qu'il faut rappeler à tout instant pour disqualifier le bonheur *de vivre* – comme disait Aristote – , *un certain bien*.

Cet effort d'expliciter la relation dialectique entre le bien et mal, ne peut être acquis que par la formation, que par l'éducation. Si celle-ci – comme Nietzsche l'a laissé entendre – est définie comme étant *dressage et sélection*, alors, la rencontre, le rendez-vous bref l'ouverture issue de l'observation, peuvent nous donner des modèles didactiques et pédagogiques. Parmi ces modèles on peut citer celui du respect : respect de tout acte de créer qui émerge de la rencontre avec d'autres pensées, car la pensée hérite de la pensée. C'est d'ailleurs ce que nous venons de voir aussi avec Hegel qui a annoncé que : *“* ***Tout ce que nous produisons dans l'instant du maintenaient provient de ce que nous tenons du cercle de nos amis et de nos propres connaissances*** *”*. On ne peut en tout état de cause comprendre le sens de l'ouverture que dans une relation d'attention positive inconditionnelle de l'autre. Du point de vue de la transposition didactique, cela se traduit par l'humanisation du savoir et de la connaissance.

Nous venons de voir que l'observation en tant que première étape de la méthodologie scientifique, est en soi polysémique. Dans les faits, elle peut nous éclairer quant à des situations d'obstacles vécues par le sujet à condition qu'on en face un bon usage. Gaston Bachelard n'a pas cessé de renseigner sur ce que pourrait être ce bon usage, sur ce que pourrait être une bonne méthode adéquate d'observer. C'est ainsi qu'il a souligné : ***“ L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous savons pas formuler clairement. Avant tout il faut savoir poser des problèmes... ”***. Op, cit.

Ce sens rejoint ce que nous venons de souligner à propos de l'ouverture lors de toute observation. Cette ouverture à en croire G. Bachelard, prend sens dans le

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

questionnement permanent de toute observation fortuite du déjà-là.

L'altérité radicale à l'égard des choses organisées en séries, repose donc sur la recherche de situations à problèmes. On peut dire avec Ph. Meirieu, que cette ouverture repose sur *" l'émergence d'obstacles ".* Le fait de faire parler les choses-ci, qui sont au fond des choses à problèmes, est en soi une veille technique pédagogique et didactique. On a vu avec Socrate que cette technique incarne le procédé rhétorique qui est la prosopopée, figure rhétorique à travers laquelle lors de l'observation on fait parler les choses qui ne parlent pas. La question est de savoir pourquoi cherche t-on à faire parler et à questionner en direction de ces choses-ci ? Autrement dit, pourquoi cherchre t-on à parler, à communiquer et à faire parler ce qui ne parle pas ?

Socrate a assisté à un dialogue de sourd avec ses juges qui le condamnaient à mort tout en se référant aux Lois immuables d'Athènes. Dans ce dialogue Socrate va tenter de faire parler ces mêmes Lois, pour en fait convaincre ses juges de leurs erreurs et de leurs mauvaises interprétations des Lois d'Athènes qui étaient le fondement de la Démocratie athénienne. Cette technique de la prosopopée, qui fait parler les choses qu'on observe, qu'on subit comme c'était le cas pour les Lois d'Athènes que Socrate subissait, incarne en elle-même une argumentation de l'autophagie. Ainsi, le fait de nous appuyer sur le déjà-là, pour suggérer par là-même le toujours-déjà-vrai, est en soi un acte pour se retourner contre l'ordre établi tout en montrant à nos auditoires présumés que le savoir et les arguments qu'ils défendent se détruisent par eux-mêmes. L'autophagie est donc une technique argumentative qui tente de retourner un argument contre son auteur, pour lui dire enfin, ***" et voilà où est ce-que cela vous emmène "***!

Questionner le déjà-là pour le réifier, est aussi un moyen pour faire la place à ce toujous-déjà, un nouveau qui juge sans jugement, qui use de l'ancien pour manifester aussi bien l'oubli que le souvenir.

L'observation liée à l'ouverture, est désormais une première étape de la méthodologie expérimentale. Comme on peut le remarquer, nous venons d'ajouter au mot : *" observation ", le mot : " ouverture "*. Ensemble réunis les deux mots se constituent en concept problématique propre à notre travail. Ainsi on peut dire que le passage doit être celui de l'observation ouverte à l'ouverture observée. L'observation et l'ouverture en psychologie expérimentale sont des concepts méthodiques qu'Umberto Ecco, a formulé pour le statut de l'oeuvre d'art. En effet l'oeuvre émancipée est à ses yeux *l'oeuvre ouverte* qui échappe au procès de *l'asphyxiante culture*. Ce dernier enferme et aliène les oeuvres. Pour U. Ecco, une oeuvre ne commence ni ne finit d'autant plus elle ne fait que semblant. En terme du savoir et de la connaissance, on peut dire que plus on sait plus on désire savoir, tout en devenant plus ouvert à la formation permanente. Ainsi, une oeuvre d'art pour qu'elle puisse s'enrichir elle doit être ouverte, elle doit être présente sur les marchés de l'art, sur des marchés autres que ceux des valeurs boursières. Elle doit être présente sur des marchés de non-valeur, car une oeuvre d'art juge sans jugement. Pour abolir cette valeur esthétique qui asphyxie les oeuvres, on doit penser au préalable à l'abolition de la valeur marchande : à l'effacement des prix et des jugements de valeur que l'on attribut aux oeuvres. Car en réalité les oeuvres n'ont aucune valeur que celle dont elles témoignent. La seule valeur qu'elles doivent avoir en est celle de l'acte de créer, qui émerge aussi bien de l'inspiration que de l'imitation. Pour échapper à cette valorisation

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

marchande des oeuvres d'arts, une valorisation qui insère les oeuvres dans les catégories de la marchandise dans les catégories des choses parmi les choses, on doit suivre cet enseignement de Dubuffet qui pense qu' ***“ On ne peut en aucun cas abolir la valeur marchande qu'on abolissant la valeur esthétique et c'est au surplus cette dernière qui est pernicieuse bien plus que la valeur marchande ”.***

Si l'on en croît cette citation, l'ouverture introduit un autre concept, une autre attitude, celle de l'effacement du sujet devant ce qu'il invente, devant ce qu'il crée, ce qu'il rencontre et ce qu'il aperçoit. Lorsque le sujet s'efface devant l'objet, cela signifie en fait que les objets ne sont plus historiques, mais au contraire, historial, c’est-à-dire ils fondent et ouvrent une histoire qui est elle-même déjà ouverte.

L'enseignement de Claude Bernard est un exemple probant pour ce genre de relation. Ce savant est aujourd'hui considéré comme le pionnier de la méthodologie expérimentale. C'est grâce à l'effacement de ses sentiments subjectifs devant les choses-ci, grâce à ses découvertes tout à fait hasardeuses qui sont devenues nécessaires, que nous pouvons désormais réfléchir au rapport de la transposition didactique avec le hasard et la nécessité. Il s'agit chez C. Bernard, de réfléchir à l'enseignement et à la pratique de la méthodologie expérimentale. Cet enseignement à évolué à travers le temps et dans des espaces culturels précis. Il y a eu des moments et à travers des milieux spécifiques, des tentatives de mettre l'accent sur le sujet, sur ce qui se passe dans la tête de celui-ci, sur ce qu'on peut appeler avec P. Fraïsse, la variable (P) du sujet, c'est-à-dire sa personnalité toute entière, qui est (si l'on en croît P. Fraïsse), un nouveau champs d'investigation qui reste tout à fait ouvert à l'étude et à l'investigation. Dans la perspective de la relation d'ouverture achevée, les chercheurs s'intéressent aux degrés d'implications et aux motifs de l'action du sujet, aux manières à travers lesquelles le sujet met en forme le réel pour annoncer un pouvoir concret. Une divergence a marquée l'histoire des idées psychologiques. Il y a eu en effet, des théories qui valorisaient les faits, les actes, d'autres les idées les manières d'être. Or cette divergence ne fût qu'une apparence, car toutes les approches psychologiques comme nous l'avons vu à travers l'exposé historique, convergent sur un point particulier, celui de l'émancipation et du bien être de l'homme. Elles ont réfléchi à la mise en place de moyens permettant le passage d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur.

Pour élucider et discuter les différentes étapes de la méthodologie expérimentale, nous proposons d'abord un résumé des idées de trois auteurs qui ont pensé ce qu'on peut appeler le schéma : O. H. E. R. I. C. [643]

Le tableau-texte que nous proposons, nous permettra d'analyser la problématique de la méthodologie expérimentale entre la transposition didactique et la vulgarisation scientifique, entre le hasard et la nécessité.

2.2. Les étapes de la méthodologie expérimentale entre transposition didactique et vulgarisation scientifique , entre le hasard et la

[643] *A la lettre : O est liée : l'observation ; à H : Hypothèse. à E : Expérience. à R : Relation à I : Interprétation. à C : Conclusion.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

nécessité.

Le tableau-textes qui va suivre a été mis en forme d'après les critères suivants :

Nous avons d'abord réuni les textes qui traitent de la méthodologie expérimentale en biologie, en psychologie expérimentale et en psychopédagogie, tout en nous référant en particulier à trois personnalités si bien connues : Claude Bernard, Paul Fraïsse et Antoine Léon. Leur tâche a toujours été celle de la publicité, de l'application de l'approche expérimentale dans le domaine des sciences humaines. Ce tableau nous permettra par la suite d'analyser la transposition didactique des étapes de la méthodologie expérimentale.

On n'a pas tenu à reproduire dans ce tableau l'intégralité des textes qui exposent d'une manière exhaustive les enjeux, les difficultés de cette méthode. Nous tenons simplement à mentionner les ouvrages dans lesquels ils sont majestueusement élaborés et produits.

Pour ne pas mentionner à chaque fois la référence exacte des phrases que nous reprenons dans les cases de ce tableau, on préfère désormais indiquer les lieux spécifiques, qui nous ont permis de mettre en forme les résumés qui vont suivre.

Pour ce qui est des conceptions de Claude Bernard, nous avons été aidé par l'ouvrage de GRMEC Micro Drazen, un ouvrage publié avec le concoure du Collège de France, et qui s'intitule : Raisonnement expérimental et Recherches Toxicologiques chez Claude Bernard **.** Cet ouvrage montre l'intérêt des conditions et la structure des découvertes de C. Bernard. Les idées de ce dernier sont exposées d'une manière exhaustive dans l'ouvrage intitulé : Claude Bernard Introduction à l'étude de la médecine expérimentale. Chronologie et préface par F. Dagognet G. F Paris 1966.

Quant aux idées de P. Fraïsse, nous les retenons dans plusieurs endroits de ses écrits. Elles sont exposées dans son Traité de psychologie expérimentale, tomme I : Histoire et méthode dans son *Que sais je*? intitulé : La psychologie expérimentale , et dans son manuel didactique, intitulé : Manuel Pratique de psychologie expérimentale.

L'ouvrage d'Antoine Léon lui aussi défend à sa manière, l'usage de la méthode expérimentale en psychopédagogie. L'auteur a consacré une étude qui se présente sous forme d'un travail d'équipe de recherche. Son ouvrage s'intitule : Manuel de psychopédagogie expérimentale. Il est publié comme tous les autres aux Editions de Presse Universitaire de France.

Enfin arrive ce que nous considérons comme de la vulgarisation scientifique à savoir le *Que sais-je ?* intitulé : La psychologie expérimentale, de P. Fraïsse et l'ouvrage de Maurice Reuchlin qui s'intitule : Guide de l'Etudiant en psychologie. Ce dernier travail est à la fois la racine et le fruit d'un travail d'équipe, d'autant plus qu'il est publié aux mêmes Editons (PUF)

Bien qu'il ait une différence d'âge entre les différents écrits, il n'empêche qu'ils traitent tous – chacun à sa manière – d'un même objet de savoir et parfois d'une même problématique.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Le problème pour nous et à la lumière des distinctions précédentes entre vulgarisation scientifique et transposition didactique, est de savoir ce qui relève réellement de la première et ce qui est l'objet de la seconde.

Pour nous faciliter la tâche à relever et à analyser ce problème de fond, nous avons pris l'initiative de repérer les différentes formulations et reformulations du schéma O. H. E. R. I. C, (un schéma qui témoigne de la méthodologie expérimentale), pour pouvoir ensuite passer à l'analyse et à la distinction entre ce qui est vulgarisation scientifique et ce qui est de la transposition didactique. Ce problème de fond sera résolu suite à l'appréciation de la légitimité ou de l'illégitimité de chaque formulation et reformulation.

D'entrée, commençons donc par la mise en forme du tableau illustratif, dont nous rappelons qu'il n'est qu'un simple résumé, une simple reproduction des idées principales de chaque auteur.

Tableau-textes : Bref aperçu sur quelques conceptions du sens de la méthodologie expérimentale

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

BERNARD (C.)	FRAÏSSE (P.)	LEON (A.)
1) La méthode est un moyen non un but : “ J'ai réuni un certain nombre d'exemples qui m'ont paru les plus convenables pour atteindre mon but. Dans tous ces exemples, je me suis, autant, cité moi-même, par cette seule raison qu'en fait de raisonnement et de procédés intellectuels, je serai bien plus sûr de ce que j'avancerai en racontant ce qui m'est arrivé qu'en interprétant ce qui a pu se passer dans l'esprit des autres. D'ailleurs, je n'ai pas la prétention de donner ces exemples comme des modèles à suivre ; je ne les emploi que pour mieux exprimer mes idées et mieux faire saisir ma pensée.” GrmeK (M.D), Raisonnement expérimental et recherches toxicologiques chez Claude Bernard. Genève 1973 p : 2	1) La méthode expérimentale à un esprit : le premier mouvement de l'expérimentateur et de se soumettre à un fait : “ Si le premier mouvement de l'expérimentateur est la soumission au fait, il ne s'en satisfait cependant pas son idéale est d'arriver à produire le fait. L'expérimentateur ne peu y parvenir que s'il en connaît toutes les conditions d'apparition”. PAUL Fraïsse : Traité de psychologie expérimentale : P.U.F, Tome I p : 72.	1) “ L'approche expérimentale d'un problème en psychopédagogie, comme en psychologie, repose sur une conception scientifique de la discipline et suit une démarche qui consiste à aller d'un fait plutôt brut à un fait plutôt élaboré en passant par la formulation d'hypothèses ou de plusieurs aussi précises que possible ”. Léon (A.), Manuel de psychopédagogie expérimentale; Édit. P.U.F 1977 p : 27 à 28.
2) Les idées d'une méthode doivent être à la fois la racine et le fruit d'un processus d'inspiration : “ Les idées que nous allons certainement exposer ici n'ont certainement rien de nouveau; la méthode expérimentale et l'expérimentation sont depuis longtemps introduites dans les sciences physico-chimiques qui leur doivent tout leur éclat. A diverses époques, des hommes éminents ont traité des questions de méthode dans les sciences... Notre unique but est et a toujours été de contribuer à faire pénétrer les principes bien connus de la méthode	2) L'expérimentateur peut produire et prédire un fait lorsqu'il en maîtrise toute les conditions d'apparition. “ A ce moment là il est capable de prédiction. Mais pour arriver à se terme, l'expérimentateur a du tisser la toile des relations entre tous les faits caractéristiques et, plus son objet est complexe, plus sa tâche est longue et difficile”.Ibid.	2) “ L'approche expérimentale d'un problème de psychopédagogie doit tenir compte de ce qu'est la psychologie scientifique et de quelques formes de déterminisme en psychopédagogie. ”. Ibid.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

expérimentale dans les sciences médicales...C'est moi qui fonde la médecine expérimentale dans son vrai sens scientifique; voilà ma prétention". Ibid. p : 19 & 20.		
BERNARD (C.)	FRAÏSSE (P.)	LEON (A.)
3) L'effet d'une méthode se résume à son exception : on doit cultiver l'exception : " Quand on veut juger l'influence qu'un homme a eue sur ses contemporains, ce n'est point à la fin de sa carrière qu'il faut le considérer lorsque tout le monde pense comme lui ; c'est au contraire à son début qu'il faut le voir, quand il pense autrement que les autres". Ibid. p : 21.	3) " L'expérimentateur peut produire et prédire un fait lorsqu'il en maîtrise toutes les conditions d'apparitions". Ibid. (Cela signifie que l'expérimentateur doit asseoir l'esprit de sa méthode de recherche dans la perspective du principe de l'ouverture et non pas dans celle de l'achèvement).	3) La recherche en psychopédagogie expérimentale doit obéir à des " principes et à des " processus". Ibid.
BERNARD (C.)	FRAÏSSE (P.)	LEON (A.)
4) La méthode de recherche en physiologie doit cultiver l'exception de l'ouverture sur le déjà-là : sur le monde du ouïe-dire et du sens commun, bref sur le pôle de l'information. C'est ainsi que Claude Bernard note : " Chacun suit sa voie. Les uns sont préparés de longue main et marchent en suivant le sillon qui était tracé. Moi je suis arrivé dans le champ scientifique par des voies détournées et je me suis délivré des règles en me jetant à travers champs. Ce que d'autres n'auraient peut être pas osé faire. Mais je crois qu'en physiologie cela n'a pas été mauvais, parce que cela m'a conduit à des vues nouvelles... Je crois que les grands expérimentateurs ont apparu avant les préceptes de	4) Pour que l'expérimentateur puisse réaliser cette tâche précédente (la prédiction), il doit déterminer la ou les relations existantes entre les faits étudiés. " Il s'agit de débrouiller un écheveau et, pour y réussir, (l'idéal est) de procéder par étapes. Chacune se caractérise essentiellement par l'établissement d'une relation entre deux ou plusieurs faits. Le réseau hiérarchisé de ses relations constitue le corps d'une science ". Ibid. p : 72.	4) " La recherche pédagogique englobe des démarches très diverses, allant de la simple relation d'une expérience vécue au contrôle rigoureux de certains hypothèses. ". Ibid. p : 21

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'expérimentation, de même que les grands orateurs ont précédé les traités de rhétorique ". Ibid. p : 22.		
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
5) La méthode scientifique se définit en terme d'aventure personnelle vécue par les savants-chercheurs : un domaine de ce qui est éprouvé : " Je me suis délivré des règles en me jetant à travers champs. Ces règles doivent nous apparaître comme bien plus que l'usage littéraire d'aphorismes ou d'apophtegmes, mais expressément comme la généralisation réfléchie de l'enseignement tiré d'une aventure intellectuelle personnelle vécue. C'est, semble t-il cela seulement qui a toujours mérité le nom de méthode. ". Ibid. p : 24.	5) " L'expérimentateur doit décomposer un fait qui est combiné c'est à dire : qui est composer de plusieurs variables, et pour y parvenir il doit procéder par étapes. Le corps d'une science est déterminé par la hiérarchie dont témoigne un ou plusieurs faits ". Ibid.	5) " La recherche en matière d'éducation a pour objet essentiel le processus pédagogique, qui est étudié dans ses différents stades, allant des objectifs et systèmes définis par la société et les caractéristiques des élèves et des étudiants à l'évaluation des résultats en passant par la situation enseignement / apprentissage ". Ibid. p : 22.
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
6) *" La méthode expérimentale est d'abord une démarche qui comporte obligatoirement trois phases : a) l'observation b) l'hypothèse c) l'expérience La démarche expérimentale comporte obligatoirement trois phases : " obs. " " H.P. " " Ex ". L'observation et l'expérience sont les deux termes extrêmes du raisonnement expérimental. Elles donnent la connaissance des " faits " et s'inscrivent dans la tradition de l'empirisme, mais entre elles est jetée un pont, "l'hypothèse ". Cette hypothèse n'est qu'une idée scientifique préconçue ou anticipée... Le raisonnement ne sert qu'à donner une forme à nos idées,*	6) La méthode expérimentale est un mode de connaissance qui permet la cohérence d'un système de relations contrôlées par l'expérience : *" La méthode expérimentale est en réalité un mode de connaissance. Sa caractéristique essentielle et de tendre à la cohérence d'un système de relations contrôlées par l'expérience. Ce mode de connaissance se distingue essentiellement de celui de la philosophie qui se fonde sur l'évidence des propositions et des exigences de la pensée réflexive pour aboutir à un système de connaissances aussi cohérent que possible ".* Ibid.	6)La typique de la recherche : Dans son essence la recherche est typée : elle se différencie par son orientation, son cadre, son objet et son support. *1) Sur son orientation : " La vraie recherche ne doit pas être orientée vers de simple conclusions, vers de simples compréhensions de tel ou de tel phénomènes pédagogique, mais vers les décisions, vers l'élaboration et la mise en oeuvre de certaines mesures qui visent à modifier un ou plusieurs éléments du système éducatif. Si la démarche expérimentale est mieux appropriée aux opérations de production des connaissances*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de sorte que tout se ramène primitivement et finalement à une idée. C'est l'idée qui constitue le peint de départ ou primum movens de tout raisonnement scientifique ”. Ibid. p : 26 à 27.		*qu'aux nécessités de l'action, il n'en reste pas moins qu'un souci commun de rigueur et de contrôle qui anime ou devrait animer le praticien ou la technologie de l'éducation comme le théoricien ou le chercheur ”*. Ibid. p: 22 à 23. *2) Sur le cadre de référence : “ Une démarche doit par essence se référer aux concepts et aux méthodes de tel discipline scientifique ou de tel champ disciplinaire. A travers cette méthode on doit : a) : Planifier : Cette étape de la planification ou du macro-niveau, est une étape qui nous permet d'envisager la place de l'éducation dans la société, la structure et le fonctionnement pédagogique. Ainsi toutes les disciplines qui ont le fait éducatif comme objet peuvent être ici mises à contribution. b) : La prise en compte du niveau d'enseignement ou de niveau intermédiaire : Lors de toute situation d'apprentissage, on doit prendre en considération les acquis antérieurs de l'apprenant : * Les programmes . * Les méthodes. Mais aussi on doit prendre en compte les interactions sociales dans la situation d'enseignement : le comportement du maître, ainsi que l'apprentissage aussi bien que le comportement des élevés. c) : Le niveau d'apprentissage ou macro-niveau : Lorsque la recherche pédagogique est centrée sur la connaissance des élèves ou sur les conditions et*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

		*les processus d'acquisition, à ce niveau la recherche doit être en liaison intime avec : * L'investigation psychologique * Le degré d'implication. C'est à dire : avec l'analyse de situation éducatives ainsi que l'étude des rapports que l'élève entame avec la discipline enseignée ".* Ibid. p : 23. *3) Sur l'objet et le support de la recherche : " Une recherche en plus qu'elle est typée, elle est susceptible d'être classée. En effet, la taxonomie d'une recherche repose sur la distinction entre une qui est empirique et l'autre qui est documentaire. La première, ne désigne pas la simple accumulation de faits, mais la démarche qui, par opposition à la confrontation d'opinion repose sur l'élaboration de faits recueillis ou construit par le chercheur lui-même. Elle est réalisée sur le terrain de la pratique éducative, elle prend la forme des observations plus ou moins systématiques. Quant à la seconde, (la documentaire), elle a pour but l'analyse de documents passés ou contemporains et ce en vue de reconstituer l'histoire d'un secteur de l'éducation, de comparer les systèmes scolaires ou de confronter les résultats de différents chercheurs concernant le même domaine de recherche pédagogique. Or cette opposition se dissout lorsque les recherches empiriques font une place plus ou moins importante à l'investigation*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

		documentaire, car ces mêmes recherches empiriques doivent se situer à différents niveaux par rapport aux nécessités de l'administration de la preuve. Dire qu'il y a administration de la preuve revient enfin de comte à penser sa classification ". 4) : L'administration de la preuve et ses niveaux : " Les recherches empiriques se distinguent entre elles. Celles qui sont digne de ce nom doivent être pratiques : elles doivent offrir une grande possibilité à modifier la situation pédagogique ou les variables dépendantes., dites aussi des variables causes, dont on veut évaluer l'influence sur les variables dépendantes, dites aussi : variables effets. Par exemple, dans une observation de variables indépendantes : (méthode pédagogiques, la personnalité des adultes); le chercheur n'intervient pas, car ces variables, sont précédées par elles mêmes et pour elle mêmes. En général le chercheur est soumis à des expériences : 1) : L'expérience invoquée. 2) : L'expérience provoquée. Les variables indépendantes : (l'âge, le sexe, le statut socio-économique des élèves et), sont des variables qui ne peuvent être modifiées par le chercheur; par contre, la manière dont elles sont constituées selon des groupes différents, peuvent varier et par là même faire l'objet d'une évaluation pour permettre au chercheur de comprendre l'influence de ces variables sur

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

		tel ou tel comportement scolaire. L'expérience provoquée, est une composante sur laquelle le chercheur peut agir, en vue de modifier certaines variables indépendantes, à savoir l'organisation de l'espace pédagogique, l'utilisation d'une technique moderne etc. Et ce en fonction des exigences de l'administration de la preuve. Les rapports entre la nature de la recherche et la pratique envisagée peuvent être conçues selon des modèles ou des stratégies différentes. Qu'en est-il donc de ces modèles ? 5) : Modèles et stratégies de la recherches. Deux modèles auxquels correspondent deux stratégies de recherches doivent être mis en oeuvre ou pris en compte. 1) : Le modèle académique correspond à la recherche opérationnelle. 2) Le modèle de gestion correspond à la stratégie de la recherche intervention ou recherche-action. On peut rajouter un troisième : le modèle de diffusion. Il se rapproche du premier et qui s'en distingue. Celui-ci incarne le problème de la diffusion et de la vulgarisation des connaissances ou des savoirs scientifiques. On pourrait rapprocher la notion de recherche-action, ou recherche intervention de celle de la recherche opérationnelle ". LEON (A.), op, cit : p : 24 à 29. A ces trois modèles sont associés trois stratégies éducatives : Le modèle

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

		académique, nous renvoie à penser que la simple diffusion des résultats universitaires entre pairs suffisait de réaliser le progrès scientifique aussi bien que la production du changement au niveau du comportement des apprenants et des éducateurs. A ce modèle est lié la stratégie de *" l'expérience pilote "*. Elle consiste à rassembler des donnés pour ensuite tenter de les généraliser par décision de l'administration centrale en vue enfin de répandre les résultats obtenus. Dans quelques classes ou dans des établissements expérimentaux. Au modèle de gestion, qui répond aux préconceptions du développement et à la transformation progressive du milieu éducatif, peut correspondre la stratégie dite : *"d'essais généralisé "* qui consiste à étendre progressivement, les changements introduits localement dans le système éducatif. *" Au modèle opérationnel diffusionnel peut répondre une stratégie qu'on peut qualifier aussi bien de participation que de représentation des enseignants aux expériences pédagogiques à l'École et au milieu scientifique ".* Ibid. p : 25 à 26.
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
7) " L'observation et l'expérience sont les deux termes extrême du raisonnement expérimental. Observation et expérience	7) Si en philosophie le raisonnement est donc régi par des lois de la pensée réflexive, alors il ne va pas de même dans la science là ou, il est	7) Le modèle de la recherche pédagogique et le profil du chercheur : " Le chercheur doit prendre en considération le sens de la recherche en science

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

donnent la connaissance des faits ". Ibid.	contrôlé par des vérifications empiriques. C'est ainsi que Paul Fraïsse souligne : " Le raisonnement en philosophie est dirigé par des lois de la pensée, tandis que dans le cas de la science, ce contrôle est assuré par des vérifications empiriques. Il reste vrai que la tâche de l'expérimentateur ne consiste pas seulement à enregistrer des faits ou mêmes des relations ". Ibid.	de l'éducation et en pédagogie, sans qui n'est rien d'autre que la maîtrise des différences qui animent : a) : L'orientation scientifique ou méthodologique des publics. b) : L'appartenance à des catégories socioprofessionnelles. De ce fait, une grande diversité de profil doit l'animer pour qu'il puisse mieux discerner le sens de propositions. Ainsi et pour y parvenir quelques exigences peuvent lui être imposées. Il doit : 1) : Maîtriser le plan théorique, technique, et méthodologique de l'une des disciplines des sciences humaines. 2) : Il doit avoir une compétence pratique dans un secteur de l'action éducative. Pour la réalisation et le développement de ces trois ordres, une formation préalable à la démarche expérimentale lui doit être acquise voire imposée pour l'étude et la compréhension d'un problème de psychopédagogie. Qu'en est-il donc de cette démarche? " Ibid. p : 26 à 27.
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
8) L'hypothèse constitue un pont entre observation et expérience. Elle est une idée scientifique préconçue anticipée : "C'est l'idée qui constitue le point de départ de tout raisonnement scientifique ". Ibid, p: 27.	8) L'expérimentateur doit faire oeuvre de sa pensée : " L'activité scientifique est aussi oeuvre de pensée et comme l'a montré Claude BERNARD, il faut moins parler de méthode que de raisonnement expérimental. Le fait est invoqué ou provoqué essentiellement comme vérification de l'hypothèse, forgée par l'expérimentateur ".	8) L'approche expérimentale d'un problème de psychopédagogie. "Cette approche est analogue à celle de la psychologie : elle repose sur une conception scientifique. Elle consiste à aller d'un fait plutôt brut à un fait plutôt élaboré en passant par la formation d'hypothèses ou de questions aussi précises que possible ". Ibid, p : 28. Pour

	Ibid.	renforcer son argumentation, Antoine. Léon se réfère à Paul Fraïsse qui souligne : “ La comparaison d'un fait d'observation et d'un autre fait constitue à proprement parler, l'expérience ”. Léon (A.), op. cit., p : 28. Voir aussi P. Fraïsse in : Manuel pratique de psychologie expérimentale P.U.F, 1956. “ Qu'est-ce que la psychologie scientifique ? ”. A cette question, la réponse d'Antoine Léon est comme suit : “ Elle est d'abord ce qu'elle n'est pas ” : 1) : Elle ne se réduit pas à la simple collecte des données bruts. 2) : Elle ne se ramène pas à la simple interprétation des faits bruts sou à la juxtaposition des faits et de leur interprétation. 3) Elle n'obéit pas à une logique des attributs qui pense les caractéristiques selon des propriétés immuables. De plus de ce qu'elle n'est pas, A. Léon souligne ce qu'elle est réellement : 1) : Elle s'appuie sur une logique des relations qui remplace toute observation dans un réseau de détermination qui l'éclairent et la dépassent. 2) : Elle met une réaction individuelle (R) en rapport avec des facteurs qui tiennent à la personnalité du sujet ou à la situation dans laquelle il se trouve placé. (S) : la situation ; est “ tout comportement observable, qui est en fonction de la personnalité et de la situation ”. Si la formule d'Antoine Léon est donc : Rf(P.S), alors cette formule se traduit par : la

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

		réponse est en fonction de la personnalité et de la stimulation). Le schéma qui la représente est celui-ci : SPR, qui se lit dans l'optique d'Antoine Léon : Une réaction est toujours en fonction de la personnalité et de la situation dans laquelle un sujet se trouve. Cette même personnalité occupe une place intermédiaire entre la situation et la réaction. Mais les caractéristiques d'une bonne hypothèse quant à des faits ne s'arrêtent pas à ces conditions psychologiques héritées de la psychologie scientifique de Paul Fraïsse. Antoine Léon y ajoute deux formules qui sont cette fois-ci pédagogiques : a) F1aQ ou HaF2, qui se lit : une démarche consiste à aller des premier faits observés à de nouveaux faits en passant par la formulation des questions ou d'hypothèses. b)...Fn-1aQn-1 ou bien Hn1aFnaQn ou bien HnaFn+1..., qui se lit : le fait est toujours le point de départ et le point d'arrivé d'un processus inachevé. On peut même lire cette formule autrement : A des faits inachevés correspondent des questions ou des hypothèses diverses et variées, qui donneront d'autres faits inconnus et incommensurables à popos desquels on pourrait se poser d'autres questions ou d'autres hypothèses qui, par la suite donneront lieu à d'autres faits indéterminés, et ainsi de suite... A ce propos, Antoine Léon se pose la question

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

		suivante : qu'est-ce qui fait l'originalité du chercheur ? La réponse qu'il en donne est : " C'est au niveau de la formulation des questions et des hypothèses qu'interviennent l'imagination ou l'originalité du chercheur, son expérience personnelle ou professionnelle, sa culture théorique et son information méthodologique et technique ". Antoine Léon, op cit, p : 29. " C'est par un et non par une interprétation subjective ou arbitraire qu'il convient de répondre à la question posée ou de contrôler l'hypothèse. La psychologie scientifique – doit être – soucieuse de : 1) : La vérification. 2) : L'administration de la preuve, et que : l'application du modèle Rf(P.S), implique l'adoption d'une attitude déterministe ". Ibid.
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
9) Le raisonnement expérimental doit être embarrassant : il doit marquer une continuité avec le passé et les observations aussi bien qu'avec les faits et les idées. C'est ainsi que Claude Bernard souligne : *" Le savant complet est celui qui embarrasse à la fois la théorie et la pratique expérimentale. 1° : Il constate un fait; 2° à propos de ce fait, une idée naît dans son esprit; 3° en vue de cette idée, il raisonne, institue une expérience, en imagine et en réalise les conditions matérielles. 4° De cette expérience résultent de nouveaux phénomènes qu'il*	9) *" L'observation est un moment de la recherche expérimentale. Cette recherche est d'abord une démarche qui comporte quatre phases : 1 : L'observation 2 : L'établissement des hypothèses 3: L'expérimentation; 4 : L'élaboration des résultats "*. Ibid, p : 77.	9) Quelques formes de déterminisme en psychopédagogie : Déterminisme signifie : *" Tenir compte de ce qui est essentiel : le principe de causalité. Ce principe signifie : considérer que des causes identiques ensembles complets, sont des conditions qui peuvent influencer un phénomène produisant toujours des effets identiques "*. La psychologie scientifique propose un modèle : Rf(P.S). *" Les causes peuvent relever soit de la situation soit de l'environnement : des caractéristiques objectives du milieu avec lequel l'individu est en contact, soit encore de sa*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

faut observer, et ainsi de suite. L'esprit du savant se trouve en quelque sorte toujours placé entre deux observations : l'une qui sert de point de départ au raisonnement, et l'autre qui lui sert de conclusion ". Ibid, p : 27 & 28.		*personnalité, c'est-à-dire de tout ce que l'individu apporte sur le plan biologique ou psychologique, est un fait éducatif. La personnalité se construit à travers les milieux qui structurent l'existence individuelle. Les comportements observés d'un individu ne doivent pas être ramenés à un déterminisme simple et univoque, même à un jeu de déterminisme complexe ".* Ibid.
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
10) La logique de la découverte scientifique n'est rien d'autre qu'un rattachement de l'idée au fait découvert. La conséquence de cela se résume à la relation de connexion nécessaire qui existe entre les faits et les idées. C'est ainsi que Claude Bernard souligne : " Je pense que c'est l'idée qui se rattache au fait découvert qui constitue en réalité la découverte ". Ibid. p : 28.	10) " Entre l'observation et l'expérience il n'y a aucune différence de nature, mais une différence de degré ". Cette relation de connexion nécessaire, se traduit par la facticité des faits, qui sont pour l'observation (comme pour l'expérience) des réponses à une question, à une proposition. Les expériences pour-voir, sont des observations; alos que les observations pour promouvoir sont des expériences. Ibid.; p : 78.	10) Les étapes de la recherche : Pour Antoine Léon et son équipe, ces étapes sont plus ou moins de trois sortes : " Elles sont essentielles : 1) La préparation du projet de la recherche documentaire. 2) L'élaboration des hypothèses. 3) La construction de la situation expérimentale ". Ibid p : 89. (A titre de remarque seulement, soulignons que la deuxième et la troisième étape sont exposées et analysées sous la direction d'Antoine Léon – ou du moins en sa participation – par deux autres auteurs : Cambon & FwinnyKamen, qui ont participé à ce travail d'équipe). Que pense t-ils donc des étapes de la recherche ? Pour Antoine Léon, " L'étape de la recherche est celle de la préparation du projet de la recherche documentaire ". Ibid. Pour entreprendre une recherche des conditions doivent (aux yuex d'Antoine LEON et de son équipe) être ensembles réunies : I) : La motivation. " Le

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

		chercheur est – dans la plupart des cas – motivé par l'idée qui le travaillait depuis son second cycle universitaire. Travail qui donnera et qui se prolongera en thèse de troisième cycle ". Ibid p :39. II) Le passage de l'intention au projet. " En général, le chercheur peut être affecté par la diversité des cheminements antérieurs. Cependant, il lui est nécessaire de passer d'un projet vague et structuré qui implique les règles suivantes ". Ibid.
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
11) Le raisonnement expérimental reflète un pouvoir sur la nature. Il acquiert une puissance sur la nature, pour nous en rendre maître et possesseur. C'est ainsi que Claude Benad souligne : " A l'aide de ces sciences expérimentales actives, l'homme devient un inventeur de phénomènes, un véritable contremaître de la création; et l'on ne saurait sous ce rapport, assigner de limites à la puissance qu'il peut acquérir sur la nature, par les progrès futurs des sciences expérimentales ". Ibid. p : 28.	11) Dans les circonstances de l'observation, l'expérimentateur doit distinguer deux niveaux d'observations : 1) : L'observation occasionnelle. 2) : L'observation systématique. Ibid, p: 79.	11) Règles et démarches de la recherche : 1) " Préparation du projet et élaboration du plan du travail. C'est une étape qui suppose un intérêt réel pour le thème qu'on tente d'explorer. Cet intérêt peut se développer soit : a) à partir de l'expérience vécue, b) à partir de lectures : congrès, article etc. c) à partir de prise de conscience d'une contradiction entre opinions courantes et faits observés. d) à partir de contradictions assignées à l'éducation et aux réalités pédagogiques ". Ibid. p : 40.
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
12) " Dans le raisonnement expérimental, l'hypothèse occupe une place prépondérante. Elle est une idée a priori qui est créée à partir d'un fait et à propos de lui. Elle (l'idée) se trouve dans le sentiment. A ce propos Claude Bernad souligne : " Au départ il y a toujours une observation	12) " La difficulté de l'observation est due à l'incommensurabilité de la variable personnalité du sujet ". Ibid, p: 80.	12) " La motivation n'est pas la seule condition nécessaire pour la construction du projet de recherche. Toute recherche doit aboutir à une épreuve précise, suscité par une question précise. Ainsi, ce qui est général est global ne peut susciter une recherche à caractère empirique ou expérimental. D'autre part,

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

empirique, c'est-à-dire une observation faite sans aucune idée préconçue et dans le seul but de constater le fait sans chercher à le comprendre (...) on procède par l'anticipation de l'esprit, mais il faut d'abord avoir un fait. Tout est là : un fait ". Ibid, pp : 28 & 29.		c'est la manière dont elle est formulée qui détermine le domaine d'investigation. Le travail de recherche doit répondre à certaines exigences : a) : La clarté. b) : La précision. c) : La communicabilité. Le choix de la recherche doit répondre à d'autres exigences : 1) : La motivation réelle du chercheur. 2) : La compatibilité avec les engagements et les obligations professionnelles, intellectuelle et autres... 3) l: La délimitation du thème de la recherche. 4) : Le chercheur doit témoigner de qualités intellectuelles et personnelles ". Ibid, p : 39 & 40.
BERNARD (C).)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
13) " L'hypothèse fonde le raisonnement expérimental ainsi que la méthode expérimentale. Le triplet immuable : le sentiment, la raison, et l'expérience, forme le contenu de la méthode expérimentale. La méthode expérimentale s'appuie successivement sur les trois branches de ce triplet immuable : les entiments, la raison et l'expérience. Dans la recherche de la vérité, au moyen de cette méthode, le sentiment a toujours l'initiative, il engendre l'idée a priori : l'intuition ; la raison ou le raisonnement développe ensuite l'idée et déduit ses conséquences logiques. Mais le sentiment dot être éclairé par les lumières de la raison, la raison a son tour doit être guidée par l'expérience ". Ibid,	13) " La mesure des observations repose sur la prise en considération de situation à haute densité perceptive : sur une analyse objective du "toujours-déjà ". Cette analyse objective de ce " toujours-déjà " consiste en la prise en compte du langage, car chaque énoncé présuppose une énonciation ". Ibid, p : 81.	13) " Le plan du travail et le rôle de la recherche documentaire : C'est une phase de la recherche qui repose sur la réalisation d'un inventaire de différentes tâches. Cette phase conduira par la suite à la rédaction du compte rendu de la recherche. L'inventaire permettra de réaliser " un ordre hiérarchique " pour aboutir à la taxonomie de différentes tâches et problématiques inventoriées. Cet ordre permettra ensuite d'établir un choix : une distinction entre les tâches qui exigent de grands effets d'analyses et de réflexions ou d'orientations théoriques, et des tâches secondaires qui représentent un aspect formel comme par exemple : la correction d'orthographe, la ponctuation etc. Ce plan de travail est nécessaire, car il

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

p : 29 & 30		trace une ligne directrice de la recherche. Il permet le choix d'ouvrages à lire et à consulter pour marquer la recherche documentaire ". Ibid, p : 42 & 43. III) La prise en compte de l'information spécialisée : " Elle est une étape de la recherche qui aide le chercheur à progresser dans sa méthodologie et dans sa technique de travail ou encore dans la mise au point d'un dispositif expérimental ou dans ce traitement des données ".Ibid. IV) L'interprétation des résultats d'une enquête ou d'une expérience: " Elle est une étape qui, en psychopédagogie, nécessite une confrontation avec les résultats d'autres chercheurs, se rapportant au même thème. Pour atteindre cet objectif, plusieurs démarches peuvent être suivies : les entretiens avec les spécialistes, les consultations des revues spécialisées, de fichiers de bibliothèques etc ". Antoine LEON, op cit, p : 43 & 44.
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
14) L'hypothèse et le sentiment vont de pairs en méthodologie expérimentale. Il sont liés par le poids de l'idée. Cette dernière, est l'ensemble d'intuition imagination et conviction intime distinguant le vrai d'avec le faux:. C'est ainsi que Claude Bernad souligne : " L'idée, une fois émise, on peut seulement dire comment il faut la soumettre à des préceptes définis et à des règles logiques	14) Dans l'observation l'expérimentateur-observateur doit s'effacer devant le sujet qu'il aperçoit. C'est ainsi que Paul Fraïsse souligne : " Il doit voir sans être vu, et ce pour accomplir le principe de l'objectivité ". Ibid, p: 82& 83.	14) Le rôle de la recherche documentaire : La recherche documentaire est d'abord nécessaire pour tout travail de recherche expérimentale ou empirique. La recherche documentaire est une phase de la recherche qui comporte d'autres étapes : " 1) La collecte d'information orales, écrite, ou iconographique quant à l'objet d'étude de la recherche. 2) L'organisation d'une phase

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

précises dont aucun expérimentateur ne saurait s'écarter ; mais son apparition a été toute spontanée, et sa nature est toute individuelle. C'est un sentiment particulier, un quid propriam qui constitue l'originalité, l'invention ou le génie de chacun ". Ibid.		systématique de lecture et prise de notes. 3) L'élaboration d'une synthèse représentant l'essentiel de la recherche. Dans cette ordre, une question s'impose : comment se constitue une documentation à la fois si riche et pertinente d'une recherche ? Réponse : seul le chercheur qui peut la mettre en forme à partir d'étapes suivantes : * La délimitation du champs de la recherche et ce à partir d'une élaboration d'une problématique de la recherche pour situer – par là même – le thème étudié par rapport aux grandes orientations de la discipline et dans un large réseau de relations disciplinaires. * La formulation des hypothèses quant à une recherche documentaire doit tenir compte d'autres suggestions fournies par les conclusions de certains comptes rendus : d'autres points de vue "., LEON (A.), op cit.
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
15) L'idée de hypothèse du raisonnement expérimental, n'est pas un sentiment spontané (Kant), mais un sentiment particulier. Elle est une exception successible d'être cultivée et surtout lorsqu'elle n'est pas analogue aux opinions admises (sens commun). C'est ainsi que Claude Bernard souligne : " La raison ou le raisonnement ne servent qu'à déduire les conséquences de cette idée et à les soumettre à l'expérience	15) L'expérimentateur-observateur " observe des situations selon ses attitudes ". Il a lui aussi un oeil avec lequel il juge, observe et met en forme des situations perceptibles. " Il est conscient des enjeux de l'ouverture. L'expérimentateur-observateur prend parfois – sinon dans la plupart des cas – du recul quant à une observation continue, fortuite des variables personnalités des sujets ". (Cela ressort des écrits de Paul	15) Nous allons désormais procéder à un résumé de deux articles de cet ouvrage collectif qui s'intitule : Manuel de psychopédagogie expérimentale, op cit. Les deux articles sont rédigés par J. Cambon et F. WinnyKamen. Le premier article dont nous fournirons le résumé et l'analyse tourne autour du sens de l'hypothèse ; quant au second, il traite de la constitution de la situation expérimentale. L'élaboration des hypothèses :

(...) Il n'y a pas de règles à donner pour faire naître dans le cerveau, à propos d'une observation donnée, une idée juste et féconde qui soit pour l'expérimentateur une sorte d'anticipation intuitive de l'esprit vers une recherche heureuse (...), le matérialisme tue l'art et la poésie, le sentiment. Il faut deux choses, la science et l'art, la raison et le sentiment. (...) "Tout est sentiment. Qu'est-ce qui nous dit qu'un raisonnement est juste ? (C'est) Le sentiment. (...) L'essentiel est de sentir juste et non pas de raisonner juste. Les fous raisonnent juste mais sentent ou pensent faux (...) L'expérience sentimentale est un fait au même titre que l'expérience sensorielle ". Ibid pp: 30 & 31.	Fraïsse,op cit, p : 84 & 85).	1) Délimitation du problème : L'élaboration d'une hypothèse doit d'abord inclure nécessairement : " La prise en compte des faits entre lesquels on présente l'existence d'une relation hypothétique. Ces faits on les nomes : faits ou variables ". LEON (A.) p : 56 & 57. Dans le choix des hypothèses, deux phases sont mêlées : " La préparation du sujet et la formulation de l'hypothèse "; le temps de la préparation du projet, et aussi celui de la gestion des hypothèses ". Ibid. 2) Définition de l'hypothèse : L'hypothèse est une relation supposée entre deux faits. Deux nivaux doivent y être distingués : a) Le sens commun. b) Le domaine de recherche. Pour le premier, la relation hypothétique n'est pas nécessaire, car quand on parle dans le langage ordinaire ou courant, la supposition d'un fait surgit pour élaborer une hypothèse. Or pour le second, on suppose que la relation n'est pas encore déterminée – du moins suffisamment – et c'est la raison pour laquelle on parle de recherche. C'est l'une des raisons qui laisse aussi (dit Antoine LEON) Paul Fraïsse souligner : "Il n'y a hypothèse qu'à partir du moment où l'on explique une relation entre des faits observables ". (Voir Paul Fraïsse, Tome I, op cit, p : 50 Edition P.U.F, 1970). Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'hypothèse repose sur un fait qui, trouve son sens

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

		à partir du constat d'Antoine LEON. Ce dernier souligne : “La formulation (d'une expression ou d'un fait) est la mise à l'épreuve des faits et des hypothèses qui portent sur l'existence d'une relation, sans aller au moins dans une première démarche jusqu'à l'explication de cette relation ”. L'hypothèse, repose aussi sur l'explication.. Cette dernière porte sur la nature du processus qui sous-tend la relation. Une hypothèse peut porter sur l'existence d'une relation qu'il s'agira alors de la description d'un ensemble de faits et non pas de son explication ”. Ibid, p : 56 & 57.
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
16) Toute hypothèse présuppose l'existence d'un fait comme tout énoncé qui présuppose une énonciation : une manière de voir, une chrono-thèse du sens. Ceci est une expérience nécessaire. C'est ainsi que Claude Bernard souligne : “ Il est impossible de former une hypothèse quelconque qui appelle la vérification expérimentale, si préalablement on n'a pas un fait qui serve de base à cette hypothèse. Si un physiologiste, par exemple, est en face d'un sujet sur lequel il n'a aucun renseignement, il lui sera impossible d'avoir un point de départ rationnel pour concevoir une hypothèse probable. Alors ce physiologiste fera une première expérience, en quelque sorte à tout hasard	16) “ L'auto -observation. Elle est une technique que l'expérimentateur-observateur prépare suite à un questionnaire que celui-ci fourni à son auditoire : l'observateur. Le questionnaire peut être soit sous forme écrite ou orale. De l'une à l'autre, le but est le même: savoir ce qui se passe dans la tête du sujet : comment apprend-il ? Comment appréhende t-il les faits ? Ll'auto-observation doit fournir une réponse à interpréter ”. Ibid, p : 84 & 85.	16) Pour compléter sa définition de l'hypothèse, l'auteur continu à nous décrire ce qu'elle n'est pas. 3) Ce que l'hypothèse n'est pas : Dans le domaine de l'éducation et en particulier de la psychopédagogie, l'hypothèse connaît des limitations : a) la généralité : L'hypothèse ne peut pas être une proposition trop générale. Elle peut l'être mais à condition de distinguer généralité discursive de la généralité fortuite. b) La subjectivité : Une hypothèse n'est pas une conviction intime qu'il faut à tout prix chercher à tenir pour véridique et à défendre, car un point de vue personnel n'est pas toujours établi et expliqué par l'expérience. Il ne faut donc pas chercher dans les faits uniquement ceux qui peuvent

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

(expérience pour voir), afin que le résultat obtenu, quel qu'il soit, donne à son esprit un premier jalon pour établir l'hypothèse qui appellera à sa vérification de nouvelles expériences, et ainsi de suite. On est malheureusement très souvent obligé d'agir ainsi en physiologie et il vaut toujours mieux procéder de cette manière (qui appartient aux sciences au début) que de ne rien faire. Et les découvertes sont toujours utiles de quelque manières qu'elles aient été faites ". Ibid.p : 32.		servir à étayer une opinion ou une position enthousiaste. Une telle démarche est piégée : elle ne peut que refléter un point de vue arbitraire. Ainsi et comme le souligne Clausse (A.) : " Une hypothèse est simplement un essai, un moyen basé sur un ensemble d'information pour sortir d'une situation... et elle doit être prouvée ou informée, et non un point de vu qu'il faut étayer coûte que coûte". Clausse A : Initiation aux sciences de l'éducation, Paris, Colin et Bourrelier, 1967, p : 3. c) La taxonomie : Il existe des nivaux dans l'hypothèse, car les hypothèses elles-mêmes se différencient. (Voir les différents types d'hypothèses dans le chapitre IV de l'ouvrage d'Antoine LEON, et dont le résumé va bientôt être présenté dans le chapitre qui va suivre). Avant de définir ces nivaux, l'auteur (Léon A.), pose la question suivante : Qu'en est-il de la problématique d'où découle le choix des hypothèses ? 4) Problématique de la recherche et choix des hypothèses: Comment une idée de la recherche vient - elle au chercheur ? Comment favoriser la recherche ou la formulation des hypothèses ? Comment traduit-on une idée de recherche en hypothèse vérifiable? " Ces deux questions concernent directement les sources de l'hypothèse ". En effet, le chercheur à qui on demande comment il trouve ses idées, est

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

		souvent incapable de fournir une réponse univoque. Pour comprendre la provenance des hypothèses (le lieu de la provenance), l'auteur (Antoine LEON) cite à nouveau Paul Fraïsse : “ A l'élaboration des hypothèses on peut appliquer toutes les systématiques imaginées d'ordinaire à propos de l'invention oeuvre d'intuition, mais aussi de tâtonnements multiples. Chaque découverte, petite ou grande a son histoire particulière. L'invention est oeuvre d'imagination, mais l'imagination serait importante si elle ne s'appuyait pas sur une excellente culture scientifique... Seule cette culture permet d'apercevoir les rapprochements féconds et d'éviter de refaire des chemins parcourus ”. (Citation in : Traité de psychologie expérimentale T I par : J. Piaget, et P. Fraïsse p : 86 et suiv.; reprise par A. Léon, Ibid. p : 59). 5) Quelques erreurs à éviter : Les erreurs à éviter sont de deux sortes. Elles évitent la confusion de pensée qui risque de stériliser une recherche dès son début : elle doit éviter : * L'accumulation des faits bruts. “ C'est une étape qui ne constitue pas une recherche, elle n'est pas en tant que telle génératrice d'hypothèse. Un très grand nombre d'observation de classe ne signifie rien si on n'a pas au préalable une idée de ce que l'on cherche, car ces observations peuvent se révéler inutilisables si on ne prend pas

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

		en compte la vérification de l'hypothèse. Ainsi, les observations systématiques nécessaires à la recherche doivent être collectées après que le problème a été bien défini. Donc on peut dire que : les hypothèses ne se déduisent pas d'un amas de faits inorganisés, mais de connaissances organisées sur les faits ". Antoine LEON, op cit. p : 59 & 60. * Positions théoriques et lois démontrées. Parmi les erreurs qu'il faut éviter, celle de ne pas comprendre la position théorique qui peut être une idée générale très répandue de la loi démontrée. Il faut dissocier deux notions : expérience et efficacité, car des idées vécues peuvent être efficaces, mais non durables. Si l'expérience et l'efficacité sont effectivement en relation, alors le chercheur doit chercher à définir ce type de relation. Cette relation doit être déterminée en terme de passage du statut folKlorique d'une théorie à son statut scientifique. C'est ainsi – dit Antoine LEON – que TRAVERS souligne : " Ce qui est communément appelé une théorie inductive serait plus fortement décrit comme folKlore que comme science. Ce que le chercheur en éducation doit se donner comme objectif c'est le passage du statut folKlorique au statut scientifique ". TRAVERS (R.), An introduction to educationel Reserch New YorK McMillan Company 1964;

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

		p :15).Voir citation d'Antoine LEON Ibid. p : 60. 6) Postulat de mécanisme : Il sont appelés aussi : constructions hypothétiques. Ce sont des mécanismes sous-jasants, non observables directement. Ils pourraient rendre compte de comportement observé. Ils ne doivent pas être considérés comme réalités de même niveau que les faits.
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	**LEON (A.)**
17) L'hypothèse fournie par un sujet pensant, émerge d'une action hasardeuse, car un sujet plus il se perd plus il se retrouve. Cette action est en soi une expérience pour-voir. C'est ainsi que Claude Bernard souligne : " Le point de départ d'une expérimentation qui promet d'aboutir à une découverte scientifique n'est pas n'importe quel fait fourni par l'observation. Il faut que ce soit un phénomène imprévu, c'est à dire un fait qui ne rentre pas dans les idées admises.(...) Toutes les découvertes partent nécessairement d'un fait nouveau observé et dont on poursuit la signification(...). L'origine d'un travail original est toujours la poursuite d'un fait qui ne rentre pas dans les idées admises...Ainsi on ne poursuit jamais une idée sans un fait, mais on poursuit un fait d'après une idée ". Ibid. p : 32	17) L'établissement des hypothèses, une phase de la recherche : " Elle est plus importante. Du fait qu'elle est oeuvre de la pensée, elle est par là-même, un argument qui fonde la structure du réel : elle représente un poids de l'imagination créatrice au sens où elle aide le chercheur à imaginer la ou les relations existantes entre deux ou plusieurs faits ". P. Fraïsse, op cit, p : 86.	17) Les sources d'idées de la recherche : *" La principale source de l'idée ou des idées de la recherche repose sur l'hypothèse à mettre à l'épreuve, cette même hypothèse, elle est l'étude de la littérature publiée dans le domaine considéré "*. A Léon, op cit p :64. A la question du, pourquoi ? L'auteur répond : *" 1) Parce que dans la littérature concernée, on peut étudier une méthode. Ce qui signifie qu'à partir d'un travail déjà acquis, le chercheur s'en inspire pour construire une méthode de travail. Cette transposition aussi bien de méthodologie que de problème, peut aider le chercheur à mettre au point des hypothèses vérifiables. 2) Dans la littérature concernée, on peut analyser un ou des problèmes. Il est des chercheurs – dans des recherches voisines – n'aboutissent pas aux mêmes conclusions. Ainsi, la confrontation de leur travaux peut donner lieu à la naissance d'hypothèses*. A. Léon, op cit, p : 65. *3) dans la littérature*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

		concernée, on peut découvrir l'actualisation de travaux. Cette découverte peut aussi aider le chercheur à formuler des hypothèses. Cette actualisation lui fournie un conseil : celui de la découverte de solutions aux problèmes en cours dont les chercheurs précédents ont été – pour diverses raisons – incapables de fournir des réponses précises ou de formuler des hypothèses intéressantes, claires et rigoureuses. 4)Dans la littérature concernée, les suggestions des auteurs peuvent aider à formuler des hypothèses : Cette consultation des auteurs peut aider à la formulation d'hypothèses. Il est rare qu'un chercheur qui communique les résultats d'une expérience ne termine pas sa publication par une discussion dans laquelle il souligne un certain nombre de points sur lesquels des recherches ultérieures seraient nécessaires. La valeur d'une recherche s'estime au moins autant par la qualité des questions qu'elle soulève que par celles qu'elle résout. Un chercheur débutant a tout intérêt à s'inscrire dans un courant de recherche, en commençant par un de ces points précis sur lesquels il peut être guidé par la publication concernée. Naturellement, il faut là aussi suffisamment de connaissance pour savoir distinguer la voie fructueuse de l'impasse ". Antoine Léon, op cit p : 67.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
18) Puisque dans le domaine des sciences physiologiques les imprévus multiplient les imprévus, alors l'expérimentation doit partir d'un phénomène imprévu. C'est ainsi que Claude Bernard pense que l'expérimentation est celle " D'un fait qui ne rentre pas dans les idées admises ". Pour instituer une véritable expérience, il faut avoir une hypothèse, une idée directrice. Cependant, il ne faut pas s'attacher a elle. L'hypothèse est le désir du fait, et il importe de ne pas la confondre avec le fait. L'idée préconçue importe de ne pas la confondre avec le fait. L'idée préconçue est bénéfique voir indispensable, à condition qu'elle ne soit pas une idée fixe. (…) L'hypothèse est un instrument dont il faut se servir pour arriver à la découverte de la vérité mais auquel il ne faut pas tenir. Il faut chercher à renverser les hypothèses, c'est à dire leur trouver la contre épreuve ".Ibid, p : 32 & 33.	18) L'induction lors de la formation de l'hypothèse : Elle est née de l'observation des faits. Puisqu'il existe une relation entre les faits observables, alors cela signifie aussi que ces mêmes effets sont animés par l'existence d'une liaison logique reconnue dans les choses ou dans les faits. Par conséquent l'expérimentateur observateur doit aux yeux de FRAÏSSE : " Supposer l'existence d'une relation entre les faits tel que la présence ou la modification, de l'un entraînera la présence ou la modification de l'autre en l'expliquant d'avantage ".Ibid. p : 86.	18) Les sources d'hypothèses qui découlent des précédentes sont les suivantes : "La confrontation des connaissances et des expériences de plusieurs, la mise en commun des constatations, des progrès et des erreurs, est des plus fructueuses ". LEON (A.), op cit p : 67. Cela signifie ici que les hypothèses peuvent naître d'une rencontre où " La coopération intra autant qu'interdisciplinaire pour toute recherche demeure évidente pour la mise en forme de nouvelles hypothèses lors de toute recherche. Le travail de groupe peut – à en croire A. Léon – enrichir les participants, car ceux-ci peuvent s'inspirer des compétences des autres. Mais le groupe ne peut exister qu'à partir de quelques conditions réunies : * Compétences dans des différents domaines. * Esprit de dialogue et de rencontre doit animer plusieurs membres du groupe. * L'esprit d'ouverture sur des problèmes valables... Ces conditions expliquent bien que l'hypothèse est à la fois un problème et un domaine ". Ibid.
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
19) L'hypothèse est une épreuve. Elle nous aide à lutter conte, la contre épreuve. C'est ainsi que Claude Bernard souligne : " Le sentiment crée mais il ne vérifie pas. Il engendre les idées, les hypothèses; il ne suffit pas à	19) L'hypothèse déduite : " Elle est un moment de la pensée qui use des relations déjà connues entre les faits ainsi que les théories qui les généralisent. La déduction présuppose un corps de connaissance déjà élaboré duquel l'esprit doit désormais	19) L'hypothèse est un problème et un domaine : " N'importe quel hypothèse – peut importe sa source – est toujours relative à un problème bien déterminé. Par conséquent, ce problème doit faire l'objet d'une réflexion et d'une recherche

l'établissement d'une théorie scientifique (...) Les théories sont des hypothèses sanctionnées à l'aide de l'expérience. Cette sanction se fait par la raison qui constate l'accord entre les déductions hypothétiques et les faits observés lors de l'expérimentation. A ce principe de vérification, on peut donner le nom de "critérium expérimental". ” (Cf : Ibid. Page 33).	s'inspirer. Les hypothèses déduites sont en générales des méthodes dites : hypothético-déductives ”. Ibid.; p : 87	rigoureuse de la part du chercheur. Pour que celui-ci puisse y parvenir, il doit éviter de traiter des problèmes vastes : il est préférable de combler les problèmes, car un problème vaste ne donnera jamais lieu à des hypothèses précises : à une démonstration valable et précise. Mais cela ne veut pas dire : rompre avec des problèmes généraux, au contraire, un problème particulier est une liaison avec un domaine plus large d'études auquel il se rattache et qu'il faut prendre en considération ”. Antoine LEON, op cit, p : 69. Pour renforcer son argumentation, l'auteur se réfère à Paul Fraïsse, dont il cite la référence quant au sens qu'il attribut aux hypothèses induites. C'est ainsi qu'Antoine LEON rapporte et transpose Paul Fraïsse en disant : “ Les hypothèses induites naissent de l'observation des faits (...), l'hypothèse se présente alors comme une réponse possible à la question que c'était posé le chercheur, et consiste à poser l'existence d'une relation entre les faits telle que la présence ou la modification entraîne la présence ou la modification de l'autre et l'explique en quelque sorte ”. (Voir, P. Fraïsse : Traité de Psychologie Expérimentale T I Edit. P.U.F p : 86. Citation reprise par A. LEON, op cit. p : 70). “ La vérification d'une hypothèse induite peut être réalisée à partir d'observations planifiées, des interactions

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

		maîtres-élèves dans la classe. C'est en tout cas ce que certains auteurs comme Kester. S et LETCHWORTH.G, ont présenté ". (Antoine LEON, op cit, p : 70). * De la théorie à l'hypothèse : L'auteur fait ici référence à Maurice Reuchlin. Nous traiterons des idées de ce dernier dans le chapitre qui va suivre, qui sera consacré à la vulgarisation scientifique de la méthode expérimentale et du sens des processus supérieurs de la personnalité. Restant pour l'heure dans l'optique d'Antoine LEON. Pour lui – et par référence à M. Reuchlin – " Une théorie ne pourra mener à la déduction d'une hypothèse que si elle est clairement explicitée : qu'on devra énoncer tous les présupposés ou postulats qui en découlent ". (Cf: Maurice Reuchlin, Naissance de la psychologie appliquée, in Traité de psychologie appliquée TI, Application de la Psychologie, Paris P.U.F. 1971, sans page ; citation reprise par Antoine LEON, op cit, p : 70). Qu'est-ce qui est confronté au fait ? Cette question trouve sa réponse chez Antoine LEON lorsque celui-ci souligne : " C'est l'hypothèse déduite d'une théorie explicitée – quant à ses présupposées – qui est confrontée aux faits dans la situation expérimentale(...), c'est l'hypothèse, qui valide la théorie. ". Antoine LEON, op, cit p : 71.
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
20) L'idée hypothétique doit	20) Les critères d'une bonne	20) Hypothèse et théorie.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

cultiver l'exception de ce qui est en désaccord avec les conséquences logiques d'une théorie : " Si une idée se présente à nous, nous ne devons pas la repousser par cela seul qu'elle n'est pas d'accord avec les conséquences logiques d'une théorie ". (Claude Bernad cité par GrmeK Micro Drazen, op, cit).	hypothèse. Parmi ces critères on peut mentionner: a) " que l'hypothèse doit répondre d'une manière concise et précise à la question posée. b) qu'elle doit être exhaustive: prendre en considération les connaissances acquises quant à la question qu'elle tente de traiter". C'est-à-dire se fier au processus hégélien de l'inspiration. De ce point de vue, " la bonne hypothèse doit être uniquement vraisemblable, qu'elle ne doit en aucun cas contredire les résultats scientifiques acquises ". Ibid, p : 87 et 88.	L'hypothèse directe et l'hypothèse indirecte: N'importe quelle hypothèse que le chercheur cherche à tester se rattache par essence à une théorie qui, peut être plus au moins générale. 1) En psychopédagogie la distinction entre théorie et position théorique est évidente : " On devrait que plutôt de théorie, parler de position théorique : de position générale, de point de vue admis avant démonstration ". Ces questions théoriques sont aux yeux de l'auteur " des vues cohérentes sur un problème plutôt que de réelles théories ". Antoine LEON, op cit, p: 69. 2) Les cadres théoriques existent toujours dans une recherche: L'auteur n'en dit pas grand chose ici. Il souligne simplement que : " Par ailleurs, de véritables cadres théoriques existent sur lesquels se fondent beaucoup de recherches, et nous y reviendrons plus en détail ci -après ". Antoine LEON, op cit, p : 70. 3) Les hypothèses doivent être déduites du niveau théorique du départ: " Si au contraire d'une telle déduction, les hypothèses sont posées comme généralisation à tout un ordre de faits, d'une relation observée, de façon respectée entre deux faits, on parlera alors d'hypothèses induites ".Ibid.
CLAUDE BERNARD	***FRAÏSSE (P.)***	***ANTOINE LEON***
21) L'ouverture du chercheur sur les idées hypothétiques et sur le déjà-là d'un fait, lui permet de se rendre compte de	21) Toute bonne hypothèse digne de ce nom doit être vérifiable. Elle doit en résulter quelques conséquences : 1)	21) Les différents types d'hypothèses: Quatre remarques doivent être soulignées : 1) " C'est de la

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

la fausseté des théories proprement scientifiques. C'est ainsi que Claude Benard souligne : “ La seule chose dont nous soyons certains, c'est que toutes ces théories sont fausses absolument parlant (...) Toutes les opinions que nous avons sont nécessairement fausses. Ce ne sont tout au plus que des vérités provisoires. Car la vérité absolue suppose tout connu. On ne peut connaître la partie que par la connaissance du tout ”. Ibid, p : 34.	être opérationnelle : “ Une hypothèse pour qu'elle soit si opérationnelle, elle doit se répéter, et par là même répéter les expériences et les vérifications. Dans ce processus de vérification, elle doit s'occuper des relations existantes entre les situations particulières et ce en procédant par des vérifications aussi bien directes qu'indirectes. 2) Etre apte à vérifier directement et indirectement : La vérification directe surgit de l'observation directe. Or quand il s'agit de la présence d'une variable intermédiaire entre le stimulus et la réponse, la vérification présuppose l'ouverture et la vérification indirecte. Le cas échéant, en ait celui des actions régies par des motivations intrinsèques des caractères généraux d'une conduite, ou par des traits spécifiques de la personnalité. 3) Admettre la partialité: Toute hypothèse est toujours partielle: elle est susceptible d'être renversée. D'autant plus qu'elle peut être faillible à l'erreur. Dire qu'il faut admettre la partialité, signifie dans les faits, le respect d'autres points de vue qui sont conséquents : en mesure de comprendre à la fois la variable dépendante et indépendante. L'expérimentation consiste en la manipulation de deux variables : dépendantes et indépendantes. Dans ce processus de manipulation, c'est le travail de la main qui est pris en considération, car il (le travail de	nature du problème posé, de la recherche projetée, que dépendent aussi bien la nature et la forme de l'hypothèse. 2) Lorsque la recherche est souvent moins directement expérimentale, elle doit tendre à être tout aussi rigoureuse. 3) En plus de la rigueur, les moyens dont dispose le chercheur sur le plan des connaissances déjà acquises et sur celui des possibilités expérimentales doivent lui permettre de déterminer ses limites. 4) C'est la diversité des problèmes qui impose la diversité des modalités méthodologiques car, à chaque problème convient plus particulièrement une modalité méthodologique ”. Antoine LEON, op cit p : 72.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

	la main), contribue à la variation d'une donnée et fait par là-même varier les observations quant à une conduite. Lors de ce processus où l'on s'astreint à faire varier les données d'une conduite; l'expérimentateur manipule un facteur qui est dit : variable indépendante ; par contre le facteur qu'il modifie – à travers ce processus méthodologique – est dit : variable dépendante ". P. Fraïsse, op cit. p : 90).	
BERNARD (C.)	***FRAÏSSE (P.)***	***LEON (A.)***
22) Le raisonnement expérimental est un raisonnement fondé sur le sacrifice. L'expérimentateur sacrifie autant de théories pour avancer : des théories valables à un moment donné sont sacrifiées au service d'autres théories qui raisonnent mieux ou qui ont des effets marquants dans le monde sensible. L'aventure de l'expérimentateur dans le risque gratuit à mettre sa vie en danger, est aussi l'une des formes du sacrifice savant. C'est ainsi que Claude Bernard souligne : " Les théories acceptées à un moment donné ne sèvrent qu'à être renversées. Dans les sciences expérimentales les vérités n'étant que relatives, la science ne peut avancer que par révolution et par absorption des vérités anciennes dans une forme scientifique nouvelle (...) jamais un expérimentateur ne survit ; il est toujours au niveau du progrès. Il sacrifie autant de théories qu'il faut pour avancer,	22) Expérience invoquée et expérience provoquée. C'est une terminologie qui a été déjà employée par Claude Bernard. Reprise par Paul Fraïsse, elle intéresse la psychologie expérimentale vue son utilité. C'est ainsi que Paul Fraïsse pense que " L'expérience provoquée est la plus fréquente et la plus classique. Ainsi, lorsque le chercheur agit sur la variable indépendante et observe les résultats uniquement, l'expérience est provoquée. Mais lorsqu'il manipule une variable indépendante, sans qu'il intervienne par ses observations et ses actes, l'expérience est dites uniquement invoquée. L'expérience peut être à la fois invoquée quant à une variable et provoquée quant à une autre ". Paul Fraïsse TI, op cit, p : 90.	22) Les hypothèses dans la recherche descriptive. " En général ce sont des recherches qui mettent en évidence une relation entre des faits, sans aller jusqu'à l'explication de la nature de cette relation ". Ces recherches peuvent se regrouper en deux niveaux : " 1) sous formes d'enquête: que le chercheur décrit l'état d'une situation dans le domaine considéré (...), des hypothèses peuvent cette fois-ci intervenir, non sur la situation, mais sur la modification de la nature, de la variété de la durée que représente cette situation avec l'âge, le sexe ou l'origine sociale de l'enquête. 2) sous forme d'analyse approfondie de certains états de faits. Il s'agit d'agir sur des faits sans modifier d'autres. Pour y parvenir, il faut une mise en scène d'une méthodologie plus élaborée qui permettra au chercheur – par la suite – de généraliser ses résultats sur certaines recherches ". Antoine LEON, op

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

comme ce général qui a des chevaux tués sous lui, mais qui avance (...). D'ailleurs une théorie qui est changée meurt au champs d'honneur ; elle a sollicité des faits nouveaux qui l'ont tués mais qui ont fait avancer la science (...). La science est fondée sur des éléments immuables : les principes et les faits. Les principes sont des vérités absolues dont nous avons en quelques sortes conscience parce quelles expriment des rapports ou des relations que l'esprit ne saurait concevoir autrement ". (Ibid, p : 34 & 35).		cit p : 73 & 74. Les résultats expérimentales à statut explicatif : " La recherche expérimentale donne l'occasion à la naissance d'hypothèses explicatives. Cette recherche expérimentale a pour objectif de mettre en évidence les relations de causes à effets en exposant un ou plusieurs groupes expérimentaux à une ou plusieurs conditions expérimentales et ce en comparant leur résultats à un ou plusieurs contrôles qui n'ont pas subi les conditions expérimentales ". (Citation de COSTE P et LEBOUTET C, in Une expérience d'enseignement programmé dans une classe de lycée. Bulletin du CERP; 1965 n°: 8 page 1 à 17). (Citation reprise par Antoine LEON, op cit, p: 80 & 81). A partir de cette citation, Antoine LEON cherche à déduire trois statuts de l'hypothèse : " 1) Hypothèse et degré de généralité d'une théorie. 2) Degré de précision de la prédiction hypothétique. 3) L'hypothèse et mise en oeuvre expérimentale ". Antoine LEON, Ibid, p : 80, 81, et 82.
FRAÏSSE (P.)	***REUCHLIN (M.)***	***LEON (A.)***
23) La variation de la situation.. " Une stimulation d'un sujet quelconque varie selon deux variables ". Nous avons relevé ces variables ainsi que leurs sens à partir de ce qu'en pense l'auteur à différents endroits de ses écrits. 1) l'environnement. 2) la tâche. La tâche est définie par le matériel sur lequel le sujet doit agir en fonction des	23) Les méthodes de la psychologie: " En psychologie certaines méthodes s'appliquent de façon rigoureuse à des conduites relativement simples observées dans un champs volontairement limité; d'autres moins rigoureuses peuvent être utilisées dans des conditions moins spécifiées et s'appliquent à des conduites plus	23) L'évaluation de l'hypothèse. " Une bonne hypothèse – nous disent Antoine LEON ainsi que son équipe de recherche – requiert de son auteur une culture scientifique et générale suffisante, une connaissance approfondie du domaine considéré et des techniques possibles de recherche. Ainsi pour qu'elle soit évaluée,

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

consignes-but ; quant à l'environnement, il comprend deux aspects: A) l'environnement physique; B) l'environnement social. Pour le premier (l'environnement physique), il est à la fois sensoriel et spatio-temporel. Il est considéré comme le cadre dans lequel le sujet est appelé à exécuter une tâche. Le contrôle de ces variables temporelles et sensorielles, est important, car elles peuvent avoir une influence directe ou indirecte sur les conduites du sujet. Quand les conditions de l'environnement interfèrent avec les stimulations propres à la tâche, l'influence est directe. Mais lorsque l'environnement, ne modifie pas les conditions du contrôle du sujet et ne fait qu'agir sur le sujet lui-même en modifiant ses motivations et ses sentiments vis à vis de la tâche ambiante, dans ce cas et dans ce cas seulement, l'influence est dite indirecte. Qu'en est-il maintenant du second aspect : l'environnement social ? Dans un environnement la présence de l'expérimentateur de sa personnalité est une variable importante de la situation. A travers sa manière de voir, l'expérimentateur-observateur ne fait que varier la nature de l'environnement. Ainsi, la vraie influence sur l'environnement dépend de la tâche et parfois de la personnalité du sujet. Sur la tâche : Elle se définit par les degrés d'implications du sujet dans le fait. Sur la complexes. Il ne s'agit là, bien entendu que de deux définitions schématiques et la plupart des méthodes du psychologue se situent quelque part entre ces deux pôles, chacune d'elles pouvant d'ailleurs être utilisées dans un esprit la rapprochant davantage de l'un ou de l'autre. Les plus rigoureuses définissent de façon univoque les notions qu'elles emploient. Elles peuvent avoir recours pour le faire à un mode opérationnel de définition: c'est l'opération par laquelle une notion est mise en évidence qui, par convention la définit. Elles utilisent des hypothèses comportant un nombre limité de conséquences bien définies dont on pourra constater sans ambiguïté qu'elles sont vérifiées ou non par des faits. Elles invoquent seulement des faits vérifiables, c'est à dire pouvant être décrits de la même façon par des observateurs différents. Ceci n'est possible que pour la méthode dont la démarche peut être entièrement explicitée, c'est-à-dire décrire de façon telle qu'un autre psychologue qualifié puisse la répéter. Aucune méthode utilisée en psychologie n'atteint cet idéal de façon parfaite. Mais elles s'en éloignent plus ou moins. Celles qui s'en éloignent le plus sont celles qui visent les conduites de chaque homme singulier considéré globalement dans sa relation avec le psychologue, conduites que celui-ci cherche à comprendre l'hypothèse doit être source à discussion avant sa mise en oeuvre ". Ibid. Pour évaluer l'hypothèse Antoine Léon nous livre deux critères. D'une part ceux qui s'appliquent directement aux choix de l'hypothèse, et d'autre part, ceux qui s'y applique indirectement. Les premiers sont nommés : Critères de choix d'une hypothèse. Les seconds : Les qualités de l'hypothèse. Pour les critères, ce sont ceux qui peuvent s'appliquer directement aux choix d'une hypothèse. Ils sont de trois sortes : 1) Les critères personnels : Ce sont des questions que doit se poser le chercheur et que l'auteur formule ainsi: " Le chercheur possède t-il ou a t-il les moyens d'acquérir les compétences qui lui permettent de traiter ce problème valablement ? A t-il accès aux échantillons de sujets sur lesquels la recherche devra porter ? Dispose t-il de moyen techniques et financier suffisant ? Peut-il bénéficier des conseils et collaborations nécessaire ? Ibid, p : 83. 2) Critères généraux : Ce sont aussi une série de question que l'auteur formule ainsi: " L'hypothèse vérifiée ajoutera t -elle quelque chose aux connaissances? Cette recherche (ou une recherche très voisine) n'a t-elle pas déjà été menée à bien ? Et si oui, qui est-ce qui rend souhaitable une éventuelle répétition ? Le problème est-il clairement délimité (ni trop vague ni trop

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

personnalité: Elle se détermine par la consigne qui permet à l'expérimentateur de déterminer la situation telle qu'il a lui-même décidé de la définir. Cette consigne fixe sa motivation, et son importance qu'il attache aux succès et aux échecs d'une théorie ou d'une pratique expérimentale. Cette consigne connaît des variations aussi bien quantitatives que qualitatives. Ces variables peuvent être mentionnées au niveau de l'acte de créer, de l'acte de communiquer et de parler. A ce fait de ces variations, une réalité s'impose à savoir la classification et l'organisation des situations de variations. L'organisation des variations est une chose importante. En effet, l'expérimentateur est aussi bien docile que bienveillant quant à la diversité des stimuli, car lorsque le sujet réagit à une situation S1, il n'est pas le même sujet lorsqu'il réagit à une situation S2. Par conséquent, l'expérimentateur doit considérer que : 1) L'ordre des variations est une variable en soi. Il est un fait de l'expérience. 2) De cet ordre peut résulter l'effet de présentation des variables. Dans cette organisation des variables l'expérimentateur doit aussi tenir compte du désordre, car l'ordre peut y résider implicitement. Dire qu'il y a de l'ordre dans le désordre, signifie que la conduite ainsi que le comportement sont animés par	en partie au moins par intuition, dont il cherche à déceler les significations, les intentions. (...) Les méthodes de la psychologie vont ici être présentées dans un ordre qui conduira des plus expérimentales aux plus cliniques. Comme toutes les classifications de ce genre celle-ci n'a qu'une valeur indicative : les frontières entre catégories successives sont quelque peu arbitraires et les méthodes rangées dans la même catégorie diffèrent largement les unes des autres aussi bien sous l'angle du caractère qui a servi de principe de classification que sous l'angle d'un grand nombre d'autres caractères. Toutes les méthodes ont à résoudre deux problèmes généraux, des plus expérimentales au plus cliniques, bien que toutes n'y apportent pas, des réponses de même forme ". 1) Comment résumer les données d'observation et comment raisonner sur ces données ? Dans ce chapitre l'auteur souligne le rôle ainsi que les tâches propres au psychologue. C'est ainsi qu'il souligne: " Le psychologue peut fonder ses conclusions sur une observation pratiquée en une seule occasion sur un seul sujet; cette idée ne peut être défendue que d'un point de vue seulement théorique ".	étroit) ? Peut-on raisonnablement espérer qu'en l'état actuel des connaissances il puisse aboutir ? " . Antoine LEON, op cit 3) Critères déontologiques: C'est aussi une autre forme de poser des questionnements que l'auteur formule ainsi: " L'expérience ne risque t -elle pas de porter préjudice aux sujets? " Les qualités de l'hypothèse: L'auteur reprend ici la définition de GAGNE. R, pour qui : " Une bonne hypothèse est certes celle qui sera féconde ". LEON (A.), op cit, p: 83. Cette fécondité a pour l'auteur quelques caractéristiques: 1) L'adéquation au niveau des réponses: " Une hypothèse doit proposer une réponse claire et adéquate à la question posée. Si la procédure expérimentale valide l'hypothèse aura t-on au moins partiellement résolu le problème d'où l'hypothèse est issue? ". Question que se pose l'auteur à la page 83 de son ouvrage : Manuel de psychopédagogie expérimentale. 2) L'hypothèse doit être vraisemblable. Dire que l'hypothèse doit être ainsi, signifie qu'elle ne doit pas être aussi banale qu'on peut l'imaginer. Que signifie la vraisemblance d'une hypothèse ? A cette question implicite Antoine LEON nous répond en disant: " Une hypothèse est vraisemblable si elle tient compte des connaissances scientifiques

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

le principe de la combinatoire. Paul Fraïsse, op cit, p : 95 ; 96 et 97.		établies ". Ibid, p :84. 3) L'hypothèse doit être vérifiable ou testable : L'auteur souligne que le sens de cette vérification et de ce test repose sur le fait : qu'une hypothèse digne de ce statut (test et vérification), doit être confrontée aux faits ". Ibid, p : 85.
FRAÏSSE (P.)	***REUCHLIN (M.)***	***LEON (A.)***
24) Les variations ne résident pas seulement au niveau des groupes d'équivalences, mais elle sont aussi l'une des caractéristiques de la personnalité: * *Les variations de la personnalité:* Dans son ensemble, la personnalité du sujet est dite d'abord : variable. Elle intègre un ensemble de données qu'on peut maîtriser, ainsi que d'autres forces qui sont par essence très différentes et qui peuvent nous échapper. Il y a des personnalités qui peuvent être modifiées par une action de l'expérimentateur, et d'autres qui peuvent varier selon les variétés offertes par la nature et par la société. D'une manière générale, la taxonomie des variations peut s'annoncer comme suit : *1) Les variations provoquées. 2) Les variations invoquées.* Pour ce qui est des premières, (les provoquées), on peut citer ce qui se passe lors de la modification du biologique. Comme on peut mentionner aussi, ce qui se déroule au niveau psychologique. Quant au secondes (les invoquées), elles sont celles qui ne changent pas	24) *" Le psychologue doit soutenir la généralité : Les fonctions psychologiques comme l'apprentissage ou la perception sont tout aussi générales que celles qui font l'objet des travaux des physiologiste, c'est-à-dire si l'on parvenait à en expliquer complètement le mécanisme général chez un seul sujet, il est bien probable que cette explication vaudrait pour tous les sujets.(...). Le psychologue clinicien pourrait soutenir de son côté que chaque individu, envisagé concrètement avec l'ensemble de ses motivations, de ses conflits, et de leur histoire constitue un cas rigoureusement singulier, de telle sorte que le psychologue toujours devant un cas unique. Le psychologue est appelé toujours à travailler sur des séries d'observations. Pour éviter les erreurs de mesures le psychologue-expérimentateur doit utiliser plusieurs observations. Les facteurs susceptibles de faire varier les résultats d'une expérience sont trop nombreux pour qu'il soit possible de les contrôler tous pour chaque sujet examiné* ".	24) *Quelques problèmes généraux liées à la méthode expérimentale appliquée au domaine de la psychopédagogie*: *" Lors de la construction de la situation expérimentale, quelques données sont liées à l'expérimentation et à son statut dans le développement des connaissances ".* LEON (A.), op cit p : 92 & 93.Parmi les données qu'il faut rappeler, l'auteur souligne trois types: *" 1) L'insuffisance de la méthode expérimentale. 2) La nécessité de la méthode expérimentale. 3) L'administration de la preuve "*. Ibid. 1) *La méthode expérimentale est insuffisante:* L'auteur reprend quelques citations d'autres auteurs et ce pour expliquer l'utilité aussi bien la nécessité de l'expérimentation. C'est ainsi qu'il souligne : " *Tandis que la pensée sans l'expérimentation peut être productive, l'expérimentation sans la pensée est utile ".* (Reprise de la citation de TRAVERS, op cit.. *" L'expérimentation ne peut suffire en tant que moyen d'approche et de manipulation de fait, à constituer les concepts*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

comme par exemple le sexe, l'âge, l'expérience passée, le milieu social etc., des sujets. *"Ces variables influencent les conduites des sujets. Le seul moyen pour déceler ces variables et de faire usage des exceptions qu'imposent les différences résultant de la nature et de la société "*. Paul Fraïsse, op cit, p: 101 & 102. * *Les variations de la réponse : " Les réponses du sujet varient telle qu'on ne peut en discerner le sens exacte. Toute réponse d'un sujet dépend de la stimulation aussi bien que de l'incommensurabilité de la variable (P) (Personnalité) des sujets: à des sujets différents correspondent des divers degrés de la variable "*. Ibid.	Ibid.	*et à fortiori le concept de la psychologie "*. Reprise deGRECO (P.), *Epistémologie de la psychologie,* in Logique et connaissance scientifique **.** Encyclopédie de la Pléiade, Paris N.R.F, 1967, p : 5 à 19. *" Tout d'abord l'expérimentation n'est pas une construction libre ou du moins spontanée de l'intelligence, mais suppose sa soumission à des instances extérieures. Ensuite le donné immédiat sur lequel va s'exercer la méthode expérimentale est très complexe et il s'agit d'en dissocier les facteurs critiques. En fin, l'expérience n'est pas une simple lecture des faits, elle suppose une action sur la situation : il faut donc disposer, pour atteindre le fait expérimentale, d'un certain nombre de cadre déductifs "*. Ce passage est de Leplat voir, La méthode expérimentale en psychologie appliquée. Il est repris par A. LEON, op cit. p : 92. 2) *La méthode expérimentale est nécessaire:* L'auteur affirme que : *" La méthode expérimentale ne crée pas les concepts de la psychopédagogie (ni d'aucun des domaines auxquels on l'applique), elle ne peut les remplacer, elle s'y réfère nécessairement. Mais son rôle est indispensable pour en vérifier le bien fondé. Elle vérifie et elle contrôle. Elle interdit l'affirmation sans preuve des présupposés conceptuels sans lesquels elle ne saurait exister. Elle n'est d'ailleurs pas le seul*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

		moyen de l'administration de la preuve, mais elle en est le plus rigoureux ”. Antoine LEON, op cit p : 9.
FRAÏSSE (P.)	***REUCHLIN (M.)***	***LEON (A.)***
25) Les plans de l'expérience : “ S'intéresser à une variable pour la faire varier lors de toute expérience, est un handicap pour la méthodologie expérimentale qui, dans son essence fait varier diverses variables qui agissent simultanément dans la détermination d'une conduite. A l'aide des plans factoriels, des plans en carré latin, on peut se rendre compte des variations des conduites du sujet dans des situations données ”. P. Fraïsse, op cit, p : 109	25) “ La multiplication des cas est donc indispensable pour que l'expérience clinique puisse être significative. Les énoncés d'observations bien qu'ils soient nécessaires au psychologue, ils lui posent malgré tout quelques problèmes d'ordre méthodologiques généraux: 1) Le psychologue ne pourra pas utiliser sous la forme d'une simple énumération les données qu'il aura successivement recueillies. De ce fait, il devra donc les résumer. 2) Le psychologue devra raisonner sur ces séries ainsi résumées. Il devra se demander dans quelle mesure ses résultats, compte tenu de leurs variations, sont généralisables à d'autres sujets qu'il a observés. Il devra conclure, avec vraisemblance, à partir des données recueillies et compte tenu de leurs fluctuations, que l'hypothèse qu'il mettait à l'épreuve doit être rejetée ou non. A ces deux problèmes, les méthodes proches du pôle expérimental apportent des solutions différentes de celles qui sont adoptées par les méthodes proches du pôle clinique. Pour les psychologues proches du pôle expérimental, c'est la statistique qui aide à résumer les observations nombreuses, de raisonner sur elles et de	25) L'administration de la preuve : Pour administrer une preuve, l'auteur nous annonce qu'il existe pour cela, des étapes qui sont en général classique. 1) les prédictions hypothétiques : Elles sont celles qui doivent être déduites d'une théorie ou d'un corps de connaissances. 2) La validité de ces prédictions est en générale éprouvée. Pour renforcer cette argumentation, l'auteur se réfère à une citation de LEPLAT (J.) qui souligne : “ A partir d'une situation expérimentale qui permettra de recueillir des données aux prédications précédente, cette épreuve se fera à partir de méthodes statistiques, méthodes qui auront été définies avant l'expérience et dont il aura été tenu compte pour concevoir la situation expérimentale ”. LEPLAT (J.), op cit p : 23. Citation reprise par Antoine LEON. Ibid, p : 93. 3) Le raisonnement hypothético-déductif: “ Lui seul (dit A. LEON), permet la prédiction à partir de la théorie. C'est en fonction de l'hypothèse que la situation expérimentale est prévue (...), les hypothèses validées ou partiellement validées ne peuvent pour autant servir de preuve de la vérité de la théorie (...); mais elles peuvent indiquer simplement la

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

	mettre certaines hypothèses à l'épreuve des faits. De ce fait l'acte de raisonner est pour le psychologue un acte de calculer. 1) Les méthodes expérimentales : Le sens de la démarche expérimentale est lié à la vérification. En effet pour l'auteur (M. Reuchlin), on expérimente chaque fois que l'on vérifie une hypothèse en comparant ses conséquences prévisibles à des observations spécialement recueillies à cette fin. (…). L'expérimentateur va contrôler des variables parasites de différentes façons. L'emploi de la méthode expérimentale n'est pas aussi simple que pourrait le laisser croire cette présentation. (...), l'hypothèse de l'expérimentateur peut ou bien être rejetée par des faits, ou bien compatible avec eux ". Reuchlin (M.), op, cit..	validité de la vérité avec les faits ". LEON (A.), op, cit p : 93.
PAUL FRAÏSSE	***REUCHLIN (M.)***	***LEON (A.)***
26) L'élaboration et la généralisation des résultats : "Elle est une phase décisive dans le domaine de l'expérimentation, décisive au sens où elle implique l'emploi et l'application de procédures scientifiques, d'imaginations créatrices et un effort argumentatif pour faire admettre des résultats. Cette phase comporte trois moments essentiels : 1) L'élaboration des résultats. 2) Les explications. 3) La généralisation. Pour ce qui est du premier moment (l'élaboration des résultats), ou l'établissement d'un ordre, le	26) La manipulation des variables indépendantes : " Certaines des conditions que l'expérimentateur modifient pour éprouver les hypothèses concernent la situation dans laquelle se trouve placé le sujet de l'expérience. (...) La situation peut être modifiée plus largement lorsque ce sont des animaux qui sèvrent de sujets d'expériences. Les expériences de psychologie sociale peuvent utiliser différents dispositifs destinés à contrôler par exemple les conditions susceptibles de modifier la perception d'autrui, les rapports	26) Variables invoquées en situation expérimentale: L'auteur se pose – implicitement – la question de la distinction des variables invoquées et des observations planifiées. Antoine LEON et son équipe se réfèrent à Maurice Reuchlin qui pense les variations invoquées en relation du sens qu'en donne l'expérimentateur. C'est ainsi qu'il note : " Les observations planifiées ont un sens avec le milieu ". Ainsi " les deux définitions se différencient par la référence à la notion de milieu naturel ". LEON Antoine, op cit,

sens de ces résultats ne peut être dégagé qu'à partir d'une éventuelle multiplication des éclairages. Pour se faire, trois moments peuvent aider à la réalisation de cette tâche : 1) Le tableau. 2) Les graphes. 3) L'élaboration statistique ". Fraïsse (P.), op cit. Tome I. pp : 115 à 116. Pour ce qui est maintenant du second moyen (les explications des résultats), il permet à la science d'annoncer et de chercher à expliquer l'inexplicable. Expliquer signifie : " Chercher dans chaque cas si le type de relation établi ne serait pas un cas particulier d'une loi plus générale connue et déjà plus ou moins vérifiée ". Ibid. " Dans l'explication des résultats, l'erreur fondamentale est de prendre une cause partielle pour une véritable cause. Enfin pour le troisième moment : la généralisation des résultats, il signifie que lorsque l'expérimentateur organise une expérience de vérification il abandonne le niveau de l'organisation aussi bien que celui de la vérification pour déterminer une situation concrète où il observera une réponse particulière. Il passe par là même du général au particulier, et ce en choisissant un exemple représentatif et non un cas singulier. Pour mieux comprendre un sujet et son action émotive, il serait d'une importance capitale de découvrir la signification de cette action émotive comme	de coopérations entre individus, la circulation de l'information, etc. L'un des procédés employés pour la manipulation des variables indépendantes en psychologie sociale consiste à utiliser au sein d'un groupe des " compères " qui expriment certaines opinions, adoptent des connaissances déjà acquises. Les hypothèses qui permettent seulement de prévoir l'apparition d'une conduite sont en général moins heuristiques que celles qui portent sur le mécanisme par lequel l'apparition de cette conduite s'explique ". Ibid.	p : 98 à 101. En situation strictement expérimentale on peut – dit Antoine LEON – " Invoquer une variation systématique naturelle que le chercheur ne saurait provoquer directement ". Ibid, p : 101. 1) Variable invoquée en situation de laboratoire. Lorsqu'on est en situation de laboratoire, l'auteur pense qu'on invoque une variable linguistique. C'est ainsi qu'il souligne : " La possession ou la non possession du langage. Cette variable – pense l'auteur – est soumise à deux méthodes : la génétique et la comparative. Pour renforcer son argumentation, l'auteur se réfère à une citation de P. Oléron qui explique bien le sens de ces deux méthodes c'est ainsi qu'il souligne : " (...), La première: (la génétique) ne dépasse pas l'usage du tâtonnement, la seconde est déterminée par le raisonnement et la réflexion " (Cf: Oléron (P.), Recherches sur le développement mentale des sourds muets. Contribution à l'étude du problème langage et pensée. Paris C. N. R S 1957, p :21). Pour penser le langage en terme de variable invoquée en situation expérimentale, l'auteur Antoine LEON, se réfère à nouveau à P. OLERON qui souligne : " On a interprété la démonstration expérimentale comme relation causale, ce qui est simplement une relation de succession temporelle, attribue une efficacité à un élément : le langage qui peut se trouver

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

rapport du sujet à son univers vécu. Nul ne peut en effet douter de la conduite magique dont témoigne toute émotion. Elle transforme la nature de la situation. Par conséquent, le fruit de l'expérience mentale, de l'activité de l'esprit des sujets ne doit pas être ignoré. Le processus de généralisation doit s'étendre à quatre aspects différents du processus expérimental : 1) La généralisation de la situation. 2) La généralisation de la réponse. 3) La généralisation au niveau des personnes. 4) La généralisation des résultats. Le premier aspect est lié à la répétition des observations qui permet de limiter une généralisation conjecturale à certains types d'attente. Le second, consiste en la constatation de diverses manifestations de proches en proches qui sont nommées : concepts d'impatiences. Quant au troisième aspect, il signifie la représentativité au niveau du choix des personnes étudiées. Pour prouver la scientificité, d'une expérimentation, l'expérimentateur-savant, doit accroître son choix et contribuer – par là même – à l'extension d'une relation au fur et à mesure qu'elle est confirmée sur des populations de plus en plus nombreuses et variées. En fin, pour le quatrième aspect, (la généralisation des résultats), il consiste en le rapprochement de plusieurs nivaux de relation pour en dégager un mode de		seulement en progression concomitante avec le développement des autres capacités ". OLERON (P.), op cit p : 11 ; repris par Antoine LEON Ibid. p : 101. A travers ces deux références, Antoine LEON se force à démontrer que le langage en tant que variable invoquée et planifiée est aussi bien innée qu'acquise. En maintenant qu'il y a plus d'acquis que de l'inné, l'auteur livre des exemples d'illustration et concrets pour renforcer son propos. Voir Antoine LEON, op cit p : 101 et Suiv. 2) Expérience à variables indépendantes invoquées et manipulées. Lorsque le chercheur s'astreint à faire une expérience, Antoine LEON nous affirme qu'il doit : " avoir à manipuler conjointement deux variables indépendantes ". De ce fait, les expériences auxquelles il a affaire " sont partiellement invoquées, qu'il ne s'agit nullement d'observations planifiées ". Ibid. 3) La recherche de l'interaction de deux variables invoquées: Antoine LEON pense : " qu'un plans expérimental peut rechercher l'effet de deux variables invoquées sur les réponses des sujets ". Ibid, p: 103. Dans ce cas, LEON assume la responsabilité au chercheur qui – à l'en croire – doit " Construire ses groupes de sujets de façon à pouvoir administrer la preuve de cette interaction ". Ibid.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

relation plus général qui sera pris comme explicatif par rapport à des conduites singulières. Or on ne peut pas généraliser d'une manière fortuite, car dans le laboratoire, les conditions de généralisations sont bien vécues qu'elles ne le sont pas dans le domaine de la pratique : le domaine de la vie de tout les jours ". Fraïsse Paul, op cit, pp: 118 & 119. (N.B) : C'est à la page 119, que s'achève l'analyse de Paul Fraïsse quant au sens qu'il donne à la méthode expérimentale, sens qui ressort de la première partie du Traité de psychologie expérimentale, Histoire et méthode Tome I.		
FRAÏSSE (P.)	***REUCHLIN (M.)***	**LEON (A.)**
27) La méthodologie expérimentale vue par le Manuel didactique et par le Que-sais-Je ? qui traitent de la psychologie expérimentale et de sa méthode. Précision historique : Le tome I du Traité de psychologie expérimentale – que nous venons de citer – a été publié par Paul Fraïsse en 1963. La première édition du manuel didactique intitulé : Manuel pratique de psychologie expérimentale a été publiée en 1956. La première édition du Que-sais-je ? intitulé : La psychologie expérimentale en 1966. Tous ces travaux, ont été édités chez P. U. F. Qu'en est-il du sens de la méthodologie expérimentale dans ces différents travaux ? Commençons par le Manuel	27) " Les conditions dans lesquelles se déroule une expérience sont toutes rigoureusement fixées ". L'auteur pense que le contrôle directe exige que les sujets de l'expérience soient affectés au hasard aux différentes conditions dont la comparaison constitue l'objet de l'expérience. " Le choix de ces sujets ne doit pas exiger la fixation au départ d'une règle explicite. Dans une expérience bien organisée – dit l'auteur –, tous les facteurs de variation fortuites non contrôlé directement ne suscitent que des fluctuations aléatoires des résultats : d'une mesure à la suivante, les effets qu'ils produisent changent de signe de façon imprévisible, et des effets de faible amplitude se	27) Principes et règles d'organisation de la situation expérimentale en psychopédagogie. *1) Buts de l'organisation de l'expérience* Pour distinguer les sens de cette organisation, Antoine LEON se réfère à Paul Fraïsse, à son ouvrage intitulé : Manuel pratique de psychologie expérimentale . Pour compléter les buts avancés par cet auteur, A LEON distingue trois buts de l'organisation de l'expérience: *La vérification* : Le but de l'organisation de l'expérience (dit Antoine LEON), est " *de vérifier l'existence des effets sur la variable dépendante des variations de variables indépendantes manipulées ou invoquées, qu'elles soient relatives à la situation (nature*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

pratique de psychologie expérimentale, et ensuite par le Que sais-je ? qui s'intitule : La psychologie expérimentale. 1) Le Manuel.... Dans ce manuel, l'exposé du sens de la méthodologie expérimentale commence déjà dès l'avant propos. Ce sens trouve son fondement dans l'expression : " Défense de la méthode expérimentale en psychologie ", avacée par l'auteur. Le résumé de ce sens – que nous présentons ici – commence à partir de la page 1, jusqu'à la page 39 de l'ouvrage. " Depuis 1960, la psychologie expérimentale est centenaire si on admet que l'ouvrage de Fechner, Elemente der PsychophysK, lui a apporté sa première contribution systématique ". Malgré cela, il y a " Une nécessité de s'en expliquer en vue des différentes interprétations que cette même discipline à connue au moins dans notre pays ". Pour la définir, l'auteur ajoute : " La psychologie expérimentale est la psychologie élaborée par la méthode expérimentale. Cette seule affirmation ne peut cependant suffire car les difficultés naissent selon la manière dont on comprend le rôle, la portée et les moyens de la méthode elle-même. La maîtrise du sens de la psychologie expérimentale est le seul moyen d'échapper à la confusion ". (Cf : Paul Fraïsse. Manuel de Psychologie Expérimentale P.U.F 1956 p :	produisent plus souvent que les effets plus important. D'autres variables incontrôlées peuvent dans une expérience mal organisée, suscitée des variations systématiques qui amèneront l'expérience à fournir non pas des résultats moins précis, comme le font les fluctuations aléatoires, mais des résultats erronés. Pour affirmer cela, l'auteur prend un exemple qu'il espère significatif : des traces olfactives laissées dans un labyrinthe par les premiers animaux qui l'ont parcouru peuvent guider les suivants à l'insu de l'expérimentateur. Celui-ci doit même dans certains cas se défier de lui-même. S'il manipule des animaux dont les uns, d'après son hypothèse, doivent parcourir un labyrinthe plus cite que les autres, il peut favoriser involontairement les premiers. Dans certaines expériences, ces manipulations sont effectuées, pour cette raison, par des dispositifs mécaniques automatiques. De nouveau, il est évident que toutes ces précautions ne peuvent être prises au même degré dans tous les types d'expériences ". Ibid.	*des tâches proposées, condition d'apprentissage, effectifs des groupes d'élèves etc...), à la personnalité des sujets (âge, intelligence, anxiété, etc.) ou à l'ordre de présentation des différentes parties de l'expérience. 2) Le contrôle des variables parasites: " On doit prendre en considération les autres variables parasites : autres que celles dont on veut étudier l'influence. ". 3) La précision des traitements statistiques:* Ces traitement comme le souligne Antoine LEON, peuvent nous aider *à "déterminer l'existence d'une relation entre variable indépendante et variable dépendante ".* LEON Antoine, op cit, p : 104 & 105. *4) Degrés de finesse des variations de la variable indépendante :* Puisque comme le souligne l'auteur, *" Les variables indépendantes peuvent prendre plusieurs valeurs ", alors "les possibilités de manipulation de ces variables posent des problèmes pour l'expérimentateur. Ces variables peuvent présenter de finesse changement : qu'une variable indépendante peut prendre diverses " valeurs ". A titre d'exemple la valeur de la variable indépendante: "possession du langage parlé ", peut prendre deux valeurs : existe ou non ".* LEON Antoine, op cit, p: 105 Pour mieux comprendre ces variations l'expérimentateur (aux yeux d'Antoine LEON) doit *"manipuler la variable active qui est*

1). " Pour beaucoup – dit P. Fraïsse – la psychologie expérimentale est la psychologie du laboratoire, que l'on distingue de la psychologie animale, pathologique, génétique, sociale, comme si dans ces différents domaines la méthode expérimentale n'était pas utilisable et utilisée. D'autres vont encore plus loin dans un sens restrictif, qui ne conçoivent la psychologie expérimentale qu'armée d'appareils complexes et coûteux et qui l'opposent par exemple à la méthode des tests qui peut se contenter de simples questionnaires ". Ibid. Ces confusions sont dues dit l'auteur à " Des mauvaises habitudes qui se trouvent dans les dénominations des chaires et des laboratoires, des certificats et des diplômes et jusque dans les titres des ouvrages ". Ibid. Parfois aussi souligne l'auteur dans une note qui comporte le N°1, " On confond souvent la psychologie animale qui précise un objet et la psychologie comparée qui indique une méthode. ". Ibid, p : 2. Pour relever cette confusion, l'auteur tranche en faveur d'un argument de substitution et de coexistence. C'est ainsi qu'il souligne : " Il apparaît immédiatement – dsait-il – que la méthode expérimentale peut être employée, en psychologie animale comme en psychologie pathologique ou sociale, par des gestaltistes, des réflexologistes ou même par		*provoquée par lui. Dans la même expérience où l'on veut vérifier que l'effet des encouragements est le même pour les garçons que pour les filles, on introduit une variation " invoquée " liée au sexe qui est une nouvelle variable indépendante à deux valeurs. Mais le nombre de répétition nécessaires à l'apprentissage (variations quantitatives) d'une tâche ou le statut professionnel du chef de famille (variation qualitative) s'ils figurent dans une expérience à titre de variable indépendante peuvent prendre plus de deux valeurs, le nombre de celles-ci étant fixé en fonction du problème et indiqué par l'hypothèse ou les hypothèses à vérifier "*. Antoine LEON, op cit **.** *" Pour organiser l'expérimentation pédagogique afin de pouvoir interpréter aussi exactement que possible les relations entre les réponses des sujets (variable dépendante) et le " traitement " expérimental (variable indépendante), la valeur de l'interprétation dépend en particulier de la rigueur du contrôle des variables parasites "*. Antoine Léon, op cit. Qu'en est-il donc de ces variables parasites ? *5) Le contrôle des variables parasites*: Pour définir les modalités de ce contrôle, l'auteur se réfère à un texte de Maurice Reuchlin, un texte qu'on peut retrouver dans son *Que sais-je ?* intitulé: Les méthodes en psychologie **,** là où l'auteur souligne : *" Une variable parasite est contrôlée si*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

des analystes ". Ibid. Aux yeux de l'auteur, toutes les pratiques psychologiques vont vers l'unité. C'est ainsi qu'il ajoute : " Méthodes et théories dans leurs implications réciproques concourent à l'édification d'une science psychologique qui va vers l'unité ". La psychologie expérimentale finit tôt ou tard par s'inspirer " d'autres méthodes qui la complètent, certaines attitudes en fonction des besoins de l'expérience. De tels procédés doivent être employés dans des conditions déontologiquement acceptables, et cette remarque vaut plus encore pour une seconde catégorie de variables indépendantes, caractérisant le sujet en situation. Les possibilités de modifier à des fins expérimentales les caractéristiques des sujets humains sont relativement limitées ". Ibid. Le contrôle des variables parasites: L'auteur souligne que le contrôle des variables parasites peut s'effectuer dans un lieu et qu'il peut aussi exiger certains critères: " Le contrôle directe des variables parasites peut s'effectuer dans des chambres noires et dans des chambres sourdes. Dans les premières on peut arriver à éviter au sujet toute stimulation visuelle incontrôlée. Quant aux secondes, elles aident à la suppression de toute stimulation sonore fortuite ". Ibid. Observation et expérimentation : " Il n'y a pas		*la résultante globale de ses effets sur la variable dépendante est annulée ou déterminable (...), il existe des degrés dans la rigueur de ces contrôles et dans le nombre des sources de variation parasite que l'on tente de contrôler "*. Reuchlin (M.), op cit, p: 38 Dans ce contrôle de variables parasites, Antoine Léon, distingue trois niveaux : 1) Variables parasites de type aléatoire. 2) Variables parasites systématiques. 3) Modalités du contrôle des variables parasites. Pour les premières, elles concernent soit la situation soit les sujets. Elles peuvent répondre à l'exemple des conditions dans les quelles se trouvent les sujets au moment de l'expérience. Pour les secondes, Antoine LEON souligne : *" Les modifications de conduites qu'elles suscitent sont plus stables que pour les précédentes et amènent parfois l'expérimentateur à confondre leur influence avec celle de la (ou des) variables indépendantes qu'il étudie. Ainsi, croyant mesurer l'effet d'une nouvelle méthode pédagogique, on risque de mesurer en fait celui de la motivation des enseignants qui l'utilisent ou du milieu socio-économique auquel appartiennent les élèves qui en bénéficient. Leur contrôle pose des problèmes pour lesquels diverses solutions ont été proposées "*. Ibid. Pour les dernières, elles relèvent de la

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

lieu d'opposer à la méthode expérimentale d'autres méthodes qui ne sont que des moments ou des modalités de la démarche scientifiques ". Ibid. L'auteur passe à une définition de ce que pourrait être le sens d'une science. Celle-ci doit dépasser les opinions admises : "Une science – dit-il – cherche à expliquer l'ensemble des phénomènes de même nature en les mettant en relation les uns les autres. Elle tend sans cesse à dépasser le cadre de nos impressions immédiates et naïves pour lesquelles nous nous contentons d'explications verbales qui relèvent encore le plus souvent de la pensée magique ou animiste. (La pierre tombe parce qu'elle est lourde, l'enfant pleure parce qu'il fait des caprices, ne réussit pas parce qu'il est paresseux). Ibid. page: 3. Ces descriptions, " sont elles-mêmes (dit l'auteur) des lois plus générales qui mettent en relation des faits de plus en plus nombreux en diminuant sans cesse le nombre des concepts premiers ". Ibid. Après avoir souligné ces descriptions, Paul Fraïsse passe à la définition du raisonnement scientifique. A ses yeux, ce raisonnement : " Consiste à partir des faits, à dégager des hypothèses sur leurs relations, qui, soumises à vérification, deviennent des explications scientifiques ou des lois (en un sens plus limité), lois qui s'intègrent à leur tour en des hypothèses de plus en plus		différence qui réside entre la situation et les sujets. *a) Sur la situation. " la maîtrise des variables parasites peut passer par l'établissement des conditions expérimentales qui permettent de réduire la quantité des micro-facteurs susceptibles d'intervenir et d'éliminer les variations systématiques possibles, par des précautions prises en vue de l'aménagement des locaux et du matériel, l'installation des sujets, la précision des consignes pour l'exécution des tâches, etc. L'expérimentation au laboratoire de pédagogie, quand il en existe, facilite le contrôle de ces variables. Elles sont beaucoup plus difficiles à maîtriser sur le terrain, dans la salle de classe et il faut en tenir compte au moment de l'interprétation des résultats ".* Antoine LEON, op cit. *b) Sur les sujets . " On les choisit en fonction des valeurs et des modalités des variables indépendantes entrant dans l'énoncé de l'hypothèse. Mais certaines caractéristiques des individus autres que celles qui intéressent l'expérimentateur risquent d'influencer les résultats. Mais il existe des variations plus stables liées par exemple à l'âge, au milieu familial, au niveau d'études des sujets : il s'agit de l'action de variables parasites systématiques (...) Pour mieux contrôler ces variables, on doit respecter quelques règles pour la sélection des sujets et la*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

générales qui constituent la théorie scientifique ". Dans la démarche expérimentale, l'auteur souligne : " L'expérience proprement dite n'est qu'un moment ". Ibid. Pour renforcer ce constat, Paul Fraïsse se réfère à Claude Bernard, pour qui dans la méthode expérimentale, on doit considérer deux moments. C'est ainsi qu'il souligne : " Il y aura deux choses à considérer dans la méthode expérimentale : 1) l'art d'obtenir des faits exactes au moyen d'une observation rigoureuse; 2) l'art de les mettre en oeuvre au moyen d'un raisonnement expérimental afin d'en faire ressortir la connaissance de la loi des phénomènes. Nous avons dit que le raisonnement expérimental s'exerce toujours et nécessairement sur deux faits à la fois ; l'un qui lui sert de point de départ : l'observation ; l'autre qui lui sert de conclusion ou de contrôle : l'expérience. Toute fois, ce n'est, en quelque sorte, que comme abstraction logique, en raison de la place qu'il occupe, qu'on peut distinguer dans le raisonnement, le fait observation du fait expérience ". Claude Bernard, Introduction à l'Etude de la Médecine Expérimentale, Paris G. Flammarion 1952, p : 47 ; passage repris par Paul Fraïsse, op, cit, p : 3.		*constitution des groupes que l'on va comparer afin de vérifier l'hypothèse "*. LEON Antoine, op cit, p : 105 & 106. *6) Constitution des échantillons de sujets et problème de l'équivalence des groupes: " L'important est de porter la recherche sur plusieurs groupes de sujets pour enfin comparer leurs résultats. Cette démarche exige que les groupes doivent être équivalents au départ pour différer ensuite seulement par le traitement expérimental appliqué, ce qui revient à maîtriser les variables parasites ".* L'auteur dresse cinq situations qui se présentent sous forme de groupes : *1) Groupes dans lesquels une seule variable étrangère est maintenue constante. 2) Groupes équivalents ou parallèles. 3) Groupes appariés. 4) Constitution des groupes par tirage au hasard des sujets (randomisation) 5) Intégration de la variable à contrôler dans le plan d'expérience "*. LEON Antoine, op cit p : 108 à 112. *6) Validité de l'expérience: " Une expérience en psychopédagogie expérimentale est validée, si la vérification de l'hypothèse est fondée sur des inférences et repose sur des modèles probabilistes. Deux formes de validités de l'expérience sont à mettre en valeurs : la validité interne qui concerne la vérification de l'hypothèse et la validité externe qui est en rapport avec la généralisation*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

		des résultats, et ils examinent les différents facteurs pouvant affecter l'une ou l'autre ". LEON Antoine, op cit p : 112 & 113.
FRAÏSSE (P.)	***REUCHLIN (M.)***	***LEON (A.)***
28) Si pour Claude Bernard (comme le souligne Paul Fraïsse) " observation et expérience marchent toujours de front ", alors l'important en psychologie est de " bien préciser le rôle de l'une et de l'autre dans le processus expérimentale ", ajoute Paul Fraïsse. Ibid. L'auteur (Paul Fraïsse), pense " qu'il est vain d'opposer la méthode clinique et la méthode expérimentale ", cela le ramène par là même à s'expliquer sur cette non opposition, et ce tout en définissant les limites de la méthode clinique et de la méthode expérimentale. Pour lui, " La méthode clinique se caractérise par la prédominance de l'emploi de l'observation qui, à l'instar de celle du médecin, ne se contente pas forcément de ce que les yeux voient et de ce que les oreilles entendent, mais s'enrichit des résultats d'analyses qui emploient, ici le microscope ou l'éprouvette, là des épreuves standardisées (test) ou non, révélatrices de niveaux d'efficience ou de traits de caractère (la clinique armée, selon l'expression de Daniel Lagache). Parmi les finalités de la méthode clinique, Paul Fraïsse cite: " Poser un diagnostic au service d'un individu, à orienter, à conseiller ou à soigner, il va de même	28) " Certaine conduite pourra comparer des groupes de personnes différents systématiquement de façon naturelle et indépendante de l'intervention de l'observateur en ce qui concerne ce facteur (..) Il est un caractère fort important que méthodes expérimentales et méthodes comparatives possèdent en commun: elles sont les unes et les autres des méthodes repérables dont les résultats sont donc vérifiables ". 2) La psychologie différentielle comme méthode: " Elle emploie la technique de l'étude des différences entre groupes d'individus définis a priori par un certain caractère. (ici le sexe ou le milieu). Comme elle emploie aussi la technique des jumeaux): une technique utilisée dans les recherches ayant pour objet d'étudier les influences respectives de l'hérédité et du milieu sur les différences constatées entre individus. La méthode différentielles utilise aussi les différences entre individus (et non plus les différences entre groupes) ".	28) Validité interne et validité externe d'une expérience: 1) Validité interne: Antoine LEON reprend la définition de LEPLAT J, pour qui la validité interne d'une expérience est caractérisée par sa capacité à éprouver l'hypothèse en fonction de laquelle elle a été conçue ". Cela veut dire enfin de compte que la validité interne de l'expérience peut contribuer à "répondre à la question de savoir si les effets observés sont dus au traitement expérimental ou s'ils sont attribuables à d'autres variables parasites (...). On sait que les variables parasites si elles ne sont pas contrôlées, peuvent exercer une influence dont les résultats risquent d'être confondus avec ceux de la variable indépendante étudiée et entraîner ainsi une imputation causale erronée ". LEON Antoine, op cit p : 112. 2) Validité externe d'une expérience: Elle est liée au problème de la " généralisation des résultats de l'expérience sous trois aspects: la population, les situations et les variables auxquelles l'effet observé à la suite d'un traitement expérimental peut être étendu ". Il y a quelques éléments qu'on doit – aux yeux de Campbell – prendre en compte pour juger de la validité

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

pour le psychologue, qui part lui aussi de l'observation de lui-même, de ses proches, des sujets ". " La méthode clinique, au service de la recherche, n'est qu'un cas particulier de l'observation et elle n'est alors en fait que le premier moment de la démarche expérimentale ". Pour mieux démontrer cela, l'auteur se réfère à nouveau à Claude Bernard, pour qui : " La constatation exacte d'un fait (se fait) à l'aide de moyens d'investigation et d'études appropriées à cette constatation ". Voir Bernard (Cl.), op. Cit. p : 46. L'observation expérimentale va au-delà de l'observation clinique et ce lorsque (dit Fraïsse tout en rapportant Claude Bernard) , " l'observateur transforme le fait brut en un fait scientifique au moment où il pose, à partir du donné, une interrogation ou, plus exactement, au moment où il donne corps à une hypothèse implicite. Le fait n'apparaît qu'à celui qui interroge la nature et qui a déjà ébauché un raisonnement et posé un problème ". A nouveau pour renforcer cette argumentation, Paul Fraïsse, se réfère à Claude Bernard qui souligne : " Un fait n'est rien par lui-même; il ne vaut que par l'idée qui s'y attache ou par la preuve qu'il fournit ". Bernard (Cl.), op, cit. p: 93 ; citation reprise par Paul Fraïsse, op cit. p : 4. Même si l'observation d'un fait est fortuite, elle peut parfois et par là même suggérer des		externe d'une expérience: 1) " Les effets éventuels du pré-test: l'application d'un pré-test peut en effet, rendre le groupe auquel il a été appliqué, plus sensible à l'influence de la variable expérimentale, de sorte que les résultats obtenus sur ce groupe ne peuvent pas être généralisés à des sujets n'ayant pas passés le pré-test. 2) Les particularités de la situation expérimentale: le caractère artificiel ou tout au moins inhabituel de l'expérimentation ne permet pas toujours de généraliser les résultats à des sujets en dehors de cette situation. 3) Les interférences entre plusieurs traitements expérimentaux: ceux-ci peuvent être spécifiques à la situation expérimentale et ne pas se rencontrer dans le milieu de vie habituel, le milieu scolaire en particulier. 4) Les effets de la sélection des sujets: ils sont souvent aggravés par la moralité expérimentale et font que les groupes expérimentaux manifestent des réactions différentes de celles de la population générale ". LEON Antoine, op, cit p : 113 &114.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

hypothèses, c'est d'ailleurs ce qui se passe dans celles qui nous animent par hasard et non pas par nécessité. A ce sujet Paul Fraïsse souligne : " Que l'observation d'un fait suggère des hypothèses et qu'elle ne puisse donc se suffire à elle-même ne signifie pas qu'elle ne soit pas rigoureuse. Les psychologues ont longuement étudié leurs méthodes d'observation et développé les conditions de leur objectivité (techniques de l'entretien, enregistrements, pluralité des juges, échelles d'estimation, voire psychanalyse de l'observation) ". Paul Farïsse, op cit p :4 et 5. Paul Fraïsse donne un sens particulier à l'hypothèse en disant: " L'hypothèse suggérée par l'observation appelle la recherche de la preuve. pour légitimer et renforcer cette idée ", l'auteur se réfère encore une fois à Claude Bernard, pour qui: " La méthode expérimentale ne fait pas autre chose que porter un jugement sur les faits qui nous entourent à l'aide d'un critérium qui n'est lui-même qu'un autre fait disposé de façon à contrôler le jugement et à donner l'expérience ". Claude Bernard, op, cit p : 48, repris par Paul Fraïsse, op cit p : 5. Le sens de l'expérience aux yeux de Paul Fraïsse repose sur " La comparaison du fait d'observation et d'un autre fait ". De ce fait, l'hypothèse peut être soit invoquée, soit provoquée.		

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

C'est ainsi que Paul Fraïsse souligne : “ Mais suivant la nature des sciences et des hypothèses, le fait qui sert de preuve peut être de nature très différente. Ce peut être simplement un autre fait naturel qui est alors invoqué, comme le dit Claude Bernard, à l'appui du premier. L'expérience est réalisée – normalement ou accidentellement – par nature, sans qu'interviewe d'une manière active l'expérimentateur Mais, souvent, il doit provoquer une expérience. Celle-ci, dans ce contexte, apparaît comme n'étant pas une fin mais une simple étape du raisonnement expérimental ”. Paul Fraïsse, op cit, p : 5. Pour soutenir le lien intime entre la méthode clinique et la méthode expérimentale, entre l'hypothèse, l'expérience et l'observation, Paul Fraïsse ajoute : “ Tant vaut l'hypothèse et tant vaut l'expérience. Aussi bien, si l'expérience a une place prééminente dans l'administration de la preuve, l'observation est cependant fondamentale. Et il est vrai que les expérimentalistes ont parfois donné des arguments à leurs détracteurs en se préoccupant plus de la rigueur de leurs moyens que de leurs hypothèses. Les “ cliniciens ” confrontés avec la nécessité d'aider le malade ont été souvent amenés à mettre, les premiers, le doigt sur les vrais problèmes psychologiques. Ainsi en a -t -il été de l'affectivité		

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

et de la motivation. L'expérimentaliste doit toujours repartir de l'observation ".Paul Fraïsse, op, cit, p: 5. Pour comprendre certains faits, l'auteur, nous incite à " la recherche de nouvelles hypothèses par la suite d'une observation minutieuse en milieu naturel, c'est à dire dans des conditions moins naturelles où des actes incomplets ou fragmentaires peuvent révéler les véritables séquences ". Paul Fraïsse, op, cit p : 5 & 6.		
FRAÏSSE (P.)	***REUCHLIN (M.)***	***LEON (A.)***
29) Aux yeux de Paul Fraïsse, "L'observation précède l'expérience ". Pour renforcer cette affirmation, l'auteur reprend l'argument de D Lagache, pour qui : " Une expérience bien conçue et bien menée peut être décisive, mais en psychologie, comme dans les autres sciences, elle n'est possible qu'à un stade avancé de la recherche ". (Cf : Lagache (D.), l'Unité de La Psychologie, Paris P.U.F 1949, p : 49; repris par Paul Fraïsse, op cit, p :6. Pour marquer l'exception de l'expérimentation, Paul Fraïsse met l'accent sur un point crucial. C'est ainsi qu'il souligne : "Beaucoup de travaux qu'on qualifie d'expérimentaux ne sont en réalité que des observations systématiques. Le fait qu'elles utilisent des révélateurs (accomplissement de tâches motrices ou verbales, questionnaires, interprétations de taches ou d'images, etc.) peut faire une fois encore	29) " Les différences individuelles n'apparaissent en général pas au hasard lorsqu'on pratique plusieurs mesures sur les mêmes individus. Certains variables tendent à être associées par des corrélations relativement élevées et à constituer des groupes cohérents, alors que des corrélations plus faibles ou nulles s'observent entre groupes, on peut décrire ces structures de variables par l'analyse factorielle. Du point de vue théorique, l'existence de tels groupement de variables suggère qu'il existe des causes de variation communes à certaines des variables observées, et cette indication peut faciliter la recherche de ces causes. (...) Il n'est pas toujours nécessaire d'effectuer des analyses factorielles pour atteindre de façon plus ou moins approchée ces objectifs théoriques ou appliqués. Dans des enquêtes psycho-socio	29) Les différents niveaux de l'organisation de la situation expérimentale : Définitions: Les différents niveaux de l'organisation de la situation expérimentale ainsi que les différents plans de l'expérience s'ordonnent en fonction du contrôle plus ou moins rigoureux des variables parasites. Comment définir les plans de l'expérience ? A cette question implicite (que se pose l'auteur), la réponse réside dans une citation qu'il a repris chez Leplat qui souligne : " Dans un sens large, le plan expérience englobe la définition de la situation expérimentale. Dans le sens étroit ou il sera pris ici, il désignera l'ensemble des procédures prescrivant, dans une situation déterminée, le mode de recueil et d'exploitation des données (variables dépendantes) de façon que l'épreuve de l'hypothèse soit satisfaisante. " Antoine LEON, op cit p : 114. " Dans

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

illusion, tant la confusion entre le moyen et la fin est grande ; de toutes manières le psychologue aura toujours besoin de mieux connaître les conduites qu'il a pour mission d'expliquer ". Ibid. L'auteur continue à se poser la question du sens de l'expérimentation aussi bien dans le domaine des sciences humaines que dans celui des sciences psychologiques, et ce en disant : " Le psychologue, peut-il toujours passer ensuite au stade de l'expérience, ou devra t-il se contenter de l'observation dans certains domaines? ". Pour répondre à cette question, l'auteur tranche en faveur de l'argument du préférable : pour une préférence non pas de l'extension du pouvoir cognitif simplement, mais aussi une préférence de l'extension de la pratique expérimentale. C'est ainsi qu'il souligne quelques réserves quant à elle : " La méthode expérimentale – disait Paul Fraïsse – augmente sans cesse le champs des possibilités, mais il faut reconnaître que certaines conduites n'en relèveront jamais ". Ainsi et pour illustrer cette exception qu'il faut cultiver Paul Fraïsse se réfère à nouveau à Daniel Lagache, pour qui : " Des situations peuvent que difficilement ou pas du tout être créées et contrôlées artificiellement pour des raisons d'ordre morale ou technique : la psychologie de la jalousie amoureuse, du crime	–pédagogiques utilisant un grand nombre de variables (par exemple 250) mesurées sur un grand nombre de sujet (par exemple 10000), on a pu procéder par recoupements pratiqués sur des variables choisies de façon raisonnée, dont on a cherché les liaisons avec d'autres variables également choisies en fonction de certaines hypothèses. De nombreuses autres méthodes d'analyses statistiques sont employées en psychologie différentielle. 3) La psychologie génétique comme méthode: On peut penser que le fonctionnement de intelligence sous sa forme adulte s'expliquera par la façon dont elle est édifiée dans le cours du développement de l'enfant. C'est pour suivre cette édification que des observations ou des expériences sont pratiquées régulièrement à des âges successifs et que leurs résultats sont comparés (...) Dans la pratique, les travaux portant sur la psychologie génétique de l'intelligence apportent aussi des éléments de connaissance sur l'intelligence de l'enfant en chacun de ses âges successifs, et ouvrent des perspectives d'application, notamment dans le domaine éducatif et pédagogique ". Reuchlin (M.), op cit.	l'organisation de la situation expérimentale en psychopédagogie, on doit choisir entre divers plans d'expérience; ainsi et même que chacun de ces plans est mieux adapté au problème que le chercheur étudie, celui-ci doit – néanmoins – éclairer son choix par la suite d'une taxonomisation des plans d'expérience. pour les ordonner du plus simple au plus élaboré ". L'auteur se réfère au classement qu'en donnent deux chercheurs: Campbell et Stanley. Ce classement qui s'annonce ainsi: " 1) les plans préexpérimentraux; 2) les plans quasi expérimentaux, 3) les plans expérimentaux proprement dits comprenant: 4) les plans factoriels; 5) les plans en carré latin et en carré gréco-latin. Cette taxonomisation permet au chercheurs (ajoute Antoine LEON) de " Choisir ou d'adapter les meilleurs de ces plans en fonction du problème étudié, et en tenant compte des limitations imposées par les conditions pratiques de la recherche pédagogique ". LEON (A.), op cit, p: 115. L'auteur ajoute : " Les expériences organisées selon certains plans permettant de rendre cohérentes les différentes activités de l'expérimentateur et la façon dont il traite ses résultats pour parvenir à une conclusion. Une expérience mal organisée n'utilise pas au mieux les possibilités de

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

passionnel, du suicide a peu à attendre de l'expérimentation ". (Cf: Lagache (D.), op cit p : 13 & 14; repris par Paul Fraïsse, op cit.. pp : 6 & 7. Dans ces cas, " La méthode expérimentale (souligne Paul Fraïsse) peut légitimement recourir à l'expérience réalisée par la nature. Les enfants élevés par des bêtes sauvages ont confirmé des lois de la socialisation de l'individu ". Paul Fraïsse, op cit. C'est donc l'importance du raisonnement par analogie qu'il ne faut pas négliger. De ce fait, la psychologie ne peut se constituer comme science que lorsqu'elle admet qu'elle est et restera toujours " une science d'observation ", car cette constatation du bon sens ne doit pas cependant faire oublier que le développement de toute science se fait par sa transformation progressive de science d'observation en science expérimentale. C'est ainsi que Paul Fraïsse va douter du poids de l'expérimentation et de sa légitimité, et ce en disant : " Mais il ne suffit pas de pouvoir expérimenter pour que l'expérimentation soit légitime. Les contempteurs de la méthode expérimentale s'en prennent moins à sa possibilité qu'à sa valeur et nous rencontrons de nombreuses objections, qui visent inséparablement la méthode et son but, c'est à dire la constitution de la psychologie en tant que science. Ces		l'expérimentateur, et elle peut fournir des résultats ne permettant pas de conclure. (...) On sait organiser des expériences au cours desquelles plusieurs variables indépendantes sont modifiées simultanément. Par exemple dans le cas de l'apprentissage massé ou distribué pourront être étudiées chacune sous deux conditions de motivation forte ou faible. Ces deux variables indépendantes considérées simultanément définissent donc quatre conditions expérimentales. Si les sujets sont affectés au hasard à ces quatre conditions, l'expérimentateur pourra répondre à trois questions : L'apprentissage est-il indépendant de sa forme massée ou distribuée? Est-il indépendant du degré de motivation? Les effets éventuels de l'une de ces variables sont-ils indépendant de l'autre ? ". LEON (A.), op cit. Les méthodes comparatives: " Le psychologue désirant étudier l'influence d'un certain facteur sur une variable. Les réponses, qui ne se formulent toujours, comme on l'a dit, qu'en termes de probabilités, sont obtenues en comparant certains groupes de résultats à certains autres: tous ceux qui ont été obtenus par un apprentissage massé à tous ceux qui ont été obtenus par un apprentissage distribué ; tous ceux qui ont été obtenus en motivation faible à tous ceux qui ont été obtenus en

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

objections nous les ramènerons à trois : La psychologie scientifique sacrifierait: 1) La connaissance de l'individu à une science du général ; 2) Une connaissance globale à une connaissance analytique; 3) La subjectivité essentielle de l'homme à l'objectivité. Ces objections d'ailleurs se recoupent et se complètent et nous ne les étudierons successivement que par souci de clarté et de précision ". Paul Fraïsse, op cit p : 8.		motivation forte; etc.. D'autres méthodes en psychologie utilisent également des comparaisons d'observations en vue de répondre à une question définie. En ce sens ces méthodes prolongent directement les méthodes expérimentales et pourraient leur être rattachées. Elles s'en distinguent cependant par certains caractères qui en font souvent à la fois des méthodes moins précises et des méthodes à champs plus large. C'est pourquoi nous distinguerons ces méthodes " comparatives " des méthodes expérimentales ".

FRAÏSSE (P.)	***REUCHLIN (M.)***
30) L'individuel et le général. L'auteur commence dans son Manuel de la psychologie expérimentale à douter de la scientificité de la discipline psychologique, et ce tout en pensant que la science en soi n'a d'objet que du général. Or puisque la psychologie est la science de chaque individu, alors elle ne peut en aucun cas s'ériger en science du général. C'est ainsi que Paul Fraïsse souligne dans son manuel : " Parce que il n'y a de science que du général, la psychologie qui doit être connaissance de chacun ne saurait s'ériger en science ". Pour que la psychologie soit une vévitable science l'auteur nous incite à nous aligner sur le sens que lui attribua Aristote. En effet, du point de vue philosophique, Aristote (ajoute Paul Fraïsse), "n'oppose pas le général à l'individuel, mais à contingent. Dans le contexte de sa philosophie, il ne saurait y avoir qu'une science des formes, seules intelligible, et non du contingent qui résulte de l'individualisation par l'union de la forme à la matière non intelligible ". La pensée moderne (dit Fraïsse) a retenu cet " aphorisme aristotélicien mais dans un autre sens : elle oppose général à singulier, elle (la science) n'a pas encore renoncée à rendre compte de toutes	30) La condition de groupe équivalent. " L'équivalence des groupes repose sur l'accord préalable quant aux problèmes étudiés. Pour mentionner les équivalences entre des groupes sociaux donnés, le passage des variables biologiques à des variables sociales ou encore à des variables de personnalité, est un moyen pour distinguer des groupes appareillés. Entre eux, les tâches des sujets sont aussi bien homogènes qu'hétérogènes ". Reuchlin (M.), Manuel de l'étudiant en psychologie, op cit pp : 88 à 99. " De ces considérations d'ordres générales sur la méthode analytique en psychologie on doit retenir – pour mieux préciser les problèmes – deux formes qui montrent bien que la méthode expérimentale ne se contente pas de l'étude des fonctions séparées. la première forme est nommée : structurale, tandis que la seconde est baptisée : relationnelle. Le psychologue à une tâche double : d'une part il doit rechercher les instances fondamentales de la personnalité ainsi que leur indépendances. A titre d'exemple, lorsqu'il s'agit d'une réponse, la méthode expérimentale, cherche à établir des lois de structure de type R1 en relation avec R2. Cette analyse relationnelle doit partir de

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

les particularités d'un corps, d'un organisme ou d'un individu, mais son but est de comprendre le singulier – au sens absolu – serait intelligible ". Mais qu'en est-il du sens du singulier ? La réponse à cette question implicite que se pose l'auteur, ressort d'une de ses citations où il souligne : " Le singulier serait ce qui par tous ses caractères, apparaît comme nouveau et inconnu. " (Cf : Paul Fraïsse: Manuel Pratique de Psychologie Expérimentale, op, cit., pp : 8 & 9). Mais qu'est-ce que l'individu ? que peut-on faire pour qu'il devienne objet d'étude ? A ces questions l'auteur répond par : " Pour que l'individu devienne objet d'étude, il faut qu'il ne soit unique par quelques caractères, tous les autres étant déjà de l'ordre du connu. L'esprit ne procède qu'en réduisant le plus d'aspects possibles du nouveau à l'ancien et chemine ainsi du plus général au plus individuel. Et à la limite l'individuel est un noeud de lois générales. " Ibid, p : 8 et 9. Pour expliquer une conduite tel que le Crime par exemple, le psychologue (ajoute Paul Fraïsse) doit y parvenir par " Le détour des lois générales, en plaçant le cas dans des cadres de moins en moins généraux ". Cette conduite criminelle finit tôt ou tard par s'expliquer par ce que Paul Fraïsse appelle : " La manière dont plusieurs lois générales ont réagi les unes sur les autres, les différences entre les individus ne signifient pas que chacun échappe par un ou plusieurs caractères à la loi générale, mais qu'au point de vue envisagé la loi générale a été modifiée par une ou plusieurs autres lois générales (...), la science part des cas individuels pour expliquer le cas individuel par le détour des lois générales. Il n'y a pas d'autre voie de l'intelligibilité ". Ibid

La psychologie est-elle une science pratique ou une pratique scientifique des savants ? La réponse à cette question ressort de ce que l'auteur souligne quant à l'objection des phénoménologues à l'égard de la psychologie. Cette objection aux yeux de l'auteur " ne vise pas le caractère général des lois que la psychologie prétend établir, mais leur nature de conduites humaines. Et d'autre part, – en plus de la prise en compte de la structure d'une conduite – le psychologue, doit établir des liaisons existantes entre des fonctions, par conséquent, sa méthode expérimentale devienne celle qui choisie les corrélations pour regrouper des conduites afin de dégager des composantes ou des fonctions simples permettant de rendre compte de la variété des réactions. Ces analyses structurales n'impliquent pas le postulat d'une nature humaine indépendante de l'éducation et du milieu. Soustraction par rapport à l'état normal. On peut supposer qu'elle suscitent dans l'organisme atteint une réorganisation fonctionnelle permettant à cet organisme de tirer le parti le meilleur des possibilités qui lui restent. Les modalités de fonctionnement alors observées peuvent être différentes des modalités normales. Cette objection vaut aussi pour les théories psychologiques générales ayant l'ambition de s'appliquer à l'individu normal, mais qui sont fondées sur des observations ou des réflexions pratiques au cours de psychothérapies (psychanalyse). Les comparaisons peuvent se faire entre sujets normaux et sujets malades ou infirmes. Par exemple, l'étude du rôle du langage dans le développement de l'intelligence peut utiliser la comparaison d'enfants normaux à des enfants qui, sourds, n'ont pu acquérir le langage (sourds-muets étudiés par P. Oléron). Mais des comparaisons peuvent aussi se faire entre sujets atteints de maladies ou d'infirmités différentes. On a pu se demander dans le cadre de la théorie du développement de l'intelligence de Piaget, si le langage jouait dans ce développement un rôle plus important que l'activité manipulatrice du sujet. On a alors comparé, dans des épreuves d'intelligence, des enfants sourds-muets (handicapés pour le langage, ils ne le sont guère dans leurs activités) à des enfants aveugles (qui parlent notamment, mais ne peuvent avoir une activité aussi libre que celle des enfants voyants) (Travaux d'Y Hatwell). 4) Les méthodes cliniques On aura sans doute remarqué que les

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

loi et la méthode qui y mène. (....), L'objection elle-même repose sur une équivalence entre le passage à la loi par l'induction et l'explication scientifique. Il ne suffit pas que le savant, par le jeu des méthodes de concordance ou de différence, ait décelé la liaison de deux phénomènes pour que le processus soit achevé. A ce stade, il peut aboutir à l'énoncé d'une relation exacte, mais ce n'est qu'une étape sur la voie de l'explication, qui rendra alors la relation intelligible. (...), L'objection de la phénoménologie en première analyse n'atteint que la loi imparfaite, mais non la méthode expérimentale envisagée dans son cycle complet. Il y a plus, il est vrai dans son affirmation que les conduites doivent être comprises et non expliquées. (...), L'induction empirique fait progresser notre connaissance des conduites humaines, alors que les phénoménologues – sur ce plan – se contentent d'exprimer dans leur propre langage, des significations, acquises le plus souvent par les travaux des autres et par les méthodes qu'ils jugent sévèrement ". Ibid, p : 9 & 10. Des avis psychologiques non partagées... "Des psychologues sont du même avis que les phénoménologues en insistant, au point de vue méthodologique, sur l'intérêt fondamental que présente l'étude approfondie de cas individuels plutôt que la recherche des caractères généraux de plusieurs cas ". *Cet avis Paul Fraïsse ne le partage pas, il va plus loin pour insister sur l'aspect général d'une conduite, d'un comportement et ce en disant :* " Mais l'étude d'un cas ne peut progresser que si beaucoup d'aspects ont été expliqués par réduction à des lois générales ". *Même la psychologie clinique, elle aussi tend à la généralisation, Freud – souligne Paul Fraïsse –* " a bien abouti à des hypothèses ayant valeur générale ". *Pour distinguer l'être apparent de l'être réalité,* " seule l'étude approfondie d'un cas permet d'éviter de prendre une apparence pour une réalité ". *Ce constat est confirmé par un passage de GOLDSTEIN auquel Paul Fraïsse, n'hésite pas*

méthodes comparatives diffèrent plus largement les unes des autres que ne différaient entre elles les méthodes expérimentales. Le qualificatif de " clinique " est appliqué à des méthodes plus largement différentes encore. Alors que certains d'entre elles sont parfaitement compatibles avec les postulats généraux d'une " psychologie du vérifiables ", d'autres rejettent explicitement ces postulats et se situent dans le champ " d'une psychologie du vécu " qui n'a plus rien à voir avec la première. D'autre part, il ne faut pas confondre, malgré l'étymologie, la méthode clinique avec le domaine clinique dans lequel certains psychologues collaborent avec des médecins, dans les hôpitaux et les dispensaires. Bien que la méthode clinique soit largement employée dans ce domaine, on y emploi parfois aussi des méthodes de recherches et d'examen relevant d'avantage de la tradition différentielle, notamment par ses aspects statistiques. En outre, la méthode clinique s'applique dans d'autres domaines tels que la psychopédagogie, l'orientation, etc. Quelques conceptions de la méthode clinique: Gesell, dont le nom a été déjà cité à propos de l'observation en psychologie génétique, se réclame de la méthode clinique. Il souligne le souci qu'il a eu d'adapter les modalités de l'examen à chaque enfant particulier, de respecter la personnalité de chacun. Peut-être y a t - il une certaine contradiction entre le souci et celui de recueillir des observations comparables (pour des enfants différents, et à des dates différentes pour le même enfant). Cette orientation des travaux de Gesell, qui en fait la valeur essentielle aux yeux de bien des psychologues de l'enfant, impose en effet une normalisation des procédures d'examen qui est difficilement compatible avec l'orientation clinique. Sous l'effet sans doute de cette dernière, Gesell s'est défendu de fournir des " normes ", c'est à dire des résumés statistiques établis sur un échantillon représentatif d'une population et permettant de savoir si un enfant donné, appartenant à cette population, se développe plus vite, aussi vite au

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de se référer. Ce passage souligne : " L'accumulation de faits même très nombreux ne sert à rien, s'ils ont été établis d'une manière imparfaite; elle ne conduit jamais à la connaissance de choses telles que se passent dans la réalité. Il faut choisir des cas qui permettent de porter des jugements décisifs. Mais alors, ce qu'on aura établi dans un cas vaudra aussi pour tous les autres *". (Cf: Goldstein: La structure de l'organisme, Edit. Gallimard, 1951; p : 25). Citation reprise par Paul Fraïsse, op cit p : 10 & 11).* " La véritable démarche scientifique doit être dialectique, avec alternativement une étude poussée d'un ou de plusieurs cas, une vérification de l'hypothèse suggérée sur un échantillon plus important, puis un retour à des cas particuliers pour un nouvel approfondissement et ainsi de suite ". Ibid. Que faut-il choisir lors d'une situation expérimentale : la multiplicité des cas ou l'exception d'une situation unique à cultiver comme exemple et comme modèle ? A cette question implicite Paul Fraïsse répond en disant : " Ce n'est pas la multiplicité des cas qui fonde le caractère général d'une loi ou d'une explication. Le cas unique suffit, mais en théorie seulement, car qui prouvera jamais qu'une source d'erreur n'a pu se glisser dans une observation et que toutes les variables ont été contrôlées ". Pour renforcer cet argumentation Paul Fraïsse se réfère à Claude LEVI-STRAUS. pour qui : *" Les cas doivent toujours être sélectionnés et que c'est la base de la sélection qui est la seule en cause. Ainsi et plus le problème est relativement simple et plus le cas étudié risque d'être représentatif ". " Le recours à la multiplicité des cas n'est pas un idéal, il est la voie pour séparer le réel de l'accidentel "* Paul Fraïsse, op, cit p : 12 et suiv.	moyen vite que la moyenne des autres. Mais il a été facile d'établir de telles normes à partir de ses travaux. Binet avait vécu la même contradiction.
FRAÏSSE (P.)	REUCHLIN (M.)
31) Pour étudier un fait, une conduite ou un comportement Paul Fraïsse pense que l'idéal serait de comprendre " Les processus d'intégration de la personnalité sous leurs aspects généraux ". Cette étude approfondie des cas, " doit être saisie non seulement à un	31) Jean Piaget et son école emploient une méthode qu'ils qualifient aussi de " clinique ". Ils refusent une normalisation stricte des procédés d'examen, car ils voient dans cette normalisation une source d'erreur possible (fausser l'orientation d'esprit de l'enfant qu'on interroge,

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

moment de leur histoire, mais dans tout le dynamisme de leur évolution ". Pour contribuer à cette étude, deux approches sont possibles: " L'étude monographique ne s'oppose pas à l'étude expérimentale. Sur un individu comme sur un groupe, l'observation et l'expérimentation sont possibles mais elles interviennent normalement à des étapes différentes de l'évolution de la science ". Ibid. Pour soutenir l'approche généralisante lors de l'étude des phénomènes psychologiques, Paul Fraïsse souligne: " En bref, les lois psychologiques ont un caractère générale, non parce qu'elles ne dégageraient que ce qu'il y a de commun entre les hommes, mais parce qu'elles cherchent à saisir les rapports réels entre les faits psychologiques. La mise en lumière de ces rapports, loin de détourner la psychologie de la connaissance de l'individuel, permet seule cette connaissance sur un plan scientifique ". Paul Fraïsse Ibid. La loi est -elle abstraite ou concrète ? A cette question implicite l'auteur répond par: " La mise en cause du caractère général des lois est parfois présentée au nom de leur nécessaire abstraction, alors que la vie ne nous présente jamais que des situations concrètes ". L'auteur pense que la loi scientifique est purement logique. Pour placer le problème de la loi scientifique, Paul Fraïsse évoque d'une manière implicite la problématique de la loi scientifique entre deux méthodes : l'intuition logique et l'intuition expérimentale. Et pour replacer le problème, il a tranche en faveur de l'intuition logique et ce en disant: " La loi, au contraire, cherche à rendre compte du phénomène concret, non pas dans son apparence, mais dans sa réalité dynamique. Il est justement de la nature des lois scientifiques, que plus leur valeur explicative est grande et plus grande est leur généralité. Newton n'a pu montrer que la même loi gouverne le cours des astres et la chute des corps qu'en se détournant de l'apparence sensible et concret des phénomènes ". Il est donc clair avec Paul Fraïsse, que la vraie loi scientifique adéquate lui suggérer certaines réponses) et une limitation incommode voir stérilisante (le psychologue devant pouvoir faire varier librement les conditions de chaque examen pour s'adapter aux réponses de l'enfant, pour vérifier ses hypothèse dans le contexte de chaque examen particulier). Ce qui est essentiel est de situer chaque réponse dans son contexte mental et ce contexte varie d'un enfant et d'un examen à l'autre. En partie sans doute à cause de cette attitude, Piaget n'emploie guère la méthode statistique qui ne lui paraît pas fournir d'explications sur les processus mentaux dont elle décrit les résultats. En cela il rejoint aussi l'attitude d'esprit de certains expérimentateur. En effet, la méthode de Piaget relève aussi de la méthode expérimentale. Les circonstances dans lesquelles il pratique ces interrogations " cliniques " sont de petites expériences au cours desquelles l'enfant est appelé à agir, à manipuler un certain matériel et à donner des raisons de ce qu'il fait et de ce qu'il voit. Des réticences ou moins le désintérêt à l'égard des méthodes statistiques ont eu sur les travaux de Piaget le même effet que sur celui de Gesell : ils les ont détournés de la description des différences individuelles et ont probablement limité leur applications dans les examens psychologiques individuels. Des épreuves normalisées inspirées des travaux de Piaget ont été cependant construites. Les travaux de Gesell ou ceux de Piaget peuvent être considérés comme des recherches. Il ne se fondent pas sur une application pratique de la psychologie à des problèmes individuels et ne prétendent pas fonder une telle pratique. Beaucoup d'autres psychologues ayants étudié la méthode clinique l'ont fait à la lumière et en vue d'une activité concrète à l'égard d'individus qu'il s'agit de soigner d'aider, de conseiller. Parmi eux, A Rey est l'un de ceux qui ne fondent pas leurs travaux sur la psychanalyse. Pour lui, la psychologie clinique est une testologie organisée en fonction du problème posé par le sujet. Des tests normalisés et étalonnés statistiquement sont

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

pour l'explication et la légitimation des faits est celle qui est explicative, exhaustive et hypothético-déductive, car Paul Fraïsse met l'accent non seulement sur l'argumentation fondée sur la structure du réel : sur la liaison logique reconnue dans les choses, mais sur l'argumentation fondant la structure de celui-ci. Celle-ci impose au réel des principes logiques, qui sont par essence généraux, reconnus par l'esprit aux choses. Pour ou contre le caractère général et abstrait des lois scientifiques ? L'auteur souligne deux points de vues. L'un qui est favorable à l'aspect général des lois scientifiques, l'autre contre cet même aspect. Pour ce qui est du premier, Paul Fraïsse souligne : “ Le reproche d'abstraction formulé contre les lois générales vise souvent le fait qu'elles ne sont que statistiques et reposent sur des moyennes ou des corrélations relatives ”. Pour donner un exemple de ceux qui mettent en cause l'emploi de la mesure en psychologie, Paul Fraïsse fait référence à H Wallon pour qui le nombre ne fait pas partie du psychisme. Wallon à nos yeux dirige ici une critique à l’encontre de Jean Piaget pour qui le nombre n'est que le fruit d'une représentation factice. Et pour renforcer son argumentation, Paul Fraïsse reprend cette même citation de Wallon qui dit : “ (...), En raison de l'antinomie qu'il y aurait entre les qualités du psychisme et les caractères du nombre : comme si le nombre appliqué aux choses devait faire partie de leur nature et y réalisé substantiellement ”. Après avoir mentionné ceux qui sont contre le caractère abstrait des lois scientifiques, l'auteur mentionne les raisons de ceux qui sont pour la mesure en psychologie, pour la généralisation des résultats obtenus sur un échantillon choisi au hasard. Pour démontrer cela, Paul Fraïsse commence par une référence à une citation de Claude Bernard, pour qui : “ Dans les sciences expérimentales la mesure des phénomènes est un point fondamental, puisque c'est par la détermination quantitative d'un effet relativement à une cause donnée que la loi des phénomènes	nécessaires, dans sa conception, pour finir les données du problème individuel, les influences du comportement ”.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

peut être établie ”. Or, on peut se demander pourquoi à certains endroits le même Claude Bernard s'oppose ouvertement à l'emploi des “ moyennes et de la statistique. ” Pour répondre à cette question, Claude Bernard répond par la recherche d'une taxonomisation des situations de mesure: là où les conditions exactes d'un phénomène sont bien connues et bien déterminées, il serait inutile de recourir à la mesure et à la statistique. C'est ainsi qu'il note : “ On ira pas par exemple rassembler les cas pour savoir combien de fois il arrivera qu'on coupant le nerf sciatique on ait la paralysie des muscles auxquels il se rend. Ce n'est donc que lorsqu'un phénomène renferme des conditions encore indéterminées qu'on pourrait faire de la statistique; mais ce qu'il faut savoir, c'est qu'on ne fait de la statistique que parce qu'on est dans l'impossibilité de faire autrement, car jamais la statistique suivant moi ne peut donner la vérité scientifique et ne peut constituer par conséquent une méthode scientifique définitive ”. De ce fait Paul Fraïsse comme Claude Bernard restent au service de la méthode d'observation et de l'interprétation des résultats, car – et à les en croire – la statistique en soi “ établit un fait, qu'elle ne l'explique pas. Elle suggère par l'ensemble des données que les conditions du milieu et d'enseignement sont moins favorables ici que là au développement intellectuel, mais cette hypothèse a besoin d'être vérifiée par des rapprochements avec d'autres faits invoqués ou provoqués ”. Pour achever ce débat Paul Fraïsse glisse à la prise d'une position favorable à l'extension du pouvoir de la statistique ; de ce fait, il mentionne son intérêt et ce en disant: “ La statistique ne se contente pas d'établir des moyennes ou des fréquences qui peuvent masquer notre ignorance. Aujourd'hui elle permet de décider si deux ou plusieurs échantillons de mesure appartiennent à un même ensemble, de déterminer le degré de relation de deux ou plusieurs échantillons de mesure (coefficients de corrélation), de chercher les facteurs simples qui rendraient possible

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'interprétation des co-relations de nombreux phénomènes (analyse factorielle) ou de fixer l'influence relative de plusieurs variables agissant simultanément (analyse de la variance)...(...), Au service de l'observation ou de la vérification des hypothèses, la mesure et la statistique restent toujours des moyens. L'idéal du psychologue n'est pas d'obtenir un résultat chiffré mais d'expliquer, et tout doit y rester subordonné ".Ibid, p : 16 à 18	
FRAÏSSE (P.)	La méthodologie de la psychologie expérimentale vue par le Que sais-je ? de Paul Fraïsse
32) Pour conclure sur l'aspect général des lois scientifiques, Paul Fraïsse, reste conséquent et fidèle à son idée de départ : à l'argumentation fondant la structure du réel. C'est ainsi qu'il souligne: " En définitive, le caractère général, abstrait, quantitatif des lois psychologiques n'est pas imputable à une méthode qui négligerait le singulier, le concret ou le qualitatif, mais au souci de dépasser les apparences pour atteindre des relations réelles entre les phénomènes. L'expérience, la mesure, le recours à la statistique n'ont d'autres buts que d'éliminer les aspects contingent par rapport au phénomènes étudiés. Le cas pur et représentatif est en théorie plus probant qu'un ensemble de cas complexes, mais il n'est pratiquement jamais donné. Le réel est mutilé seulement quand le psychologue ne tient pas compte de toutes les données d'une situation pour se contenter d'étudier des parties qui peuvent avoir des significations différentes dans des ensembles différents ". Paul Fraïsse, op cit. Connaissance globale et connaissance analytique: Pour situer le problème de la connaissance entre le général et le particulier, entre le synthétique et l'analytique, Paul Fraïsse se réfère à deux auteurs: Daniel Lagache et Claude Bernard. Dans cette référence, Paul Fraïsse pense le problème de la connaissance comme étant le reflet d'un débat qui oppose " les humanistes et les naturaliste ". Paul Fraïsse doit à Daniel Lagache l'explication de cette distinction. En	32) Dans son petit ouvrage : La psychologie expérimentale, Edit P.U.F, Collection Que sais-je ? Paul Fraïsse (soucieux de la mise en forme et en mouvement de son propre savoir) donne un sens très réduit de la psychologie expérimentale. L'explication quant à cette réduction sera donnée dans l'analyse comparative que nous présenterons dans la prochaine étape (analyses et appréciations des différentes formulations et reformulations), de cette recherche. Pour l'heure tenons à reproduire le texte intégrale qui traite du sens de ce domaine de recherche qui se veut autonome. Paul Fraïsse dès l'introduction de l'ouvrage souligne: " Comment définir la psychologie expérimentale ? Tout simplement comme psychologie élaborée grâce à la méthode expérimentale, méthode qui a fait ses preuves dans les science de la nature: physique, chimie, biologie. Cette définition nous permet d'emblée d'éliminer certains contresens encore trop fréquents aujourd'hui. Et d'abord le mot expérimental n'implique pas le recours à l'expérience au sens banal du terme. Sans doute toute connaissance est fondée sur une forme d'expérience. (...); Mais le psychologue n'a le droit d'employer le mot expérimental que lorsqu'il fait appel à l'expérimentation, c'est-à-dire qu'il organise une expérience. Il serait également simpliste d'assimiler psychologie expérimentale et psychologie du laboratoire. Le Laboratoire est souvent nécessaire à l'expérimentation, mais il

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

effet pour Daniel Lagache : “ Selon la tendance humaniste, le tout est antérieur aux parties et ne saurait être recomposé à partir de ses éléments ; tout fait psychologique ne peut être qu'artificiellement isolé de l'ensemble des relations de l'organisme et du milieu ou, en style humaniste, de personne et du monde ”. Puisque c'est ainsi, Daniel Lagache pense que cette situation n'est plus une situation expérimentale, mais au contraire une situation clinique qui aspire à la psychologie clinique; au sens où “ ce qui la caractérise, ce n'est pas l'emploi exclusif mais la prédominance et la prévalence d'une observation inspirée par le principe de l'unité de l'organisme et orientée vers la totalité des réactions d'un être humain concret et complet aux prises avec une situation ”. A en croire cette analyse on peut désormais penser qu'à la psychologie clinique est liée la connaissance globale, alors qu'à la psychologie expérimentale est liée la connaissance analytique. Pour s'en expliquer, Paul Fraïsse, se réfère à Claude Bernard pour qui : “ toutes les parties d'un corps vivant sont liées ; elles ne peuvent agir qu'autant qu'elles agissent toutes ensemble: Vouloir en séparer une de la masse, c'est la reporter dans l'ordre des substances mortes, c'est en changer entièrement l'essence (...) Prescrire l'analyse – disait Claude Bernard – des organismes au moyen de l'expérience, c'est arrêter la science ”. En réalité pour Paul Fraïsse, l'approche analytique n'est pas opposée à l'approche globaliste ou synthétique ; elle est au contraire opposée à “ l'intuition, qui est une saisie immédiate de l'être dans son essence, est un mythe que ne saurait réaliser notre esprit, qui, comme le regard ou le discours, ne procède que dans la succession. A moins que l'on nomme intuition l'aptitude à saisir l'essentiel en écartant l'accessoire ”. Paul Fraïsse, op cit p : 19 & 20.

L'analyse des corps est nécessaire. “ Pour procéder à une telle méthode, la décomposition d'un ensemble en ses parties est une démarche essentielle dans n'importe quelle analyse. Ainsi le fait de connaître un organisme repose sur

n'est qu'un moyen dont la portée est subordonnée au but scientifique poursuivi et à la technique utilisée par l'expérimentateur. Enfin, la psychologie expérimentale ne se caractérise pas par l'emploi des tests. Ceux-ci ne sont qu'une technique propre à la psychologie appliquée. Les démarches de la méthode expérimentale appliquées au vivant et en particulier à l'homme ont été analysées magistralement par Claude Bernard en 1860. La première étape consiste à observer avec soin la réalité. Cette phase peut être assez longue, elle reste toujours indispensable, même au cours de l'expérimentation qui doit être poursuivie sous un regard vigilant. Qu'il s'agisse d'une observation fortuite, comme il nous arrive à tous d'en faire, ou systématique, comme peut l'être celle du pédagogue et du médecin, ou organisée, comme il arrive aux premiers stades d'une recherche qui déjà se propose des objectifs est amenée à formuler une hypothèse. Des enquêtes individuels permettent au psychologue d'émettre certaines hypothèses sur les causes de ces influences, hypothèses qui seront vérifiées par l'emploi de tests convenablement choisis. On voit que l'usage de “ normes ” statistiques n'est pas présenté ici comme une sorte de négation de l'individualité: ces normes permettent au contraire de définir explicitement quelle est la position propre de l'individu par rapport à la population. Beaucoup de psychologues cliniciens centrant leur activité pratique ou théorique sur l'individu se rattachant directement ou indirectement à la psychanalyse. C'est le cas notamment pour Daniel Lagache pour qui la psychanalyse est une sorte “ d'ultra-clinique ”, qui pousse plus loin que la psychologie clinique ne peut le faire l'étude des cas individuels. L'attitude méthodologique caractérisant le clinicien se définit ainsi, pour, Daniel Lagache : Envisager la conduite dans la perspective propre, relever aussi fidèlement que possible les manières d'être et de réagir d'un être humain concret et complet aux prises avec une situation, chercher à en établir le sens, la

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'étude fonctionnelle de ses différents éléments. L'important à analyser dans un fait, ce n'est pas ses formes apparentes, mais ses contenus. L'étude des formes est utile mais elle n'est pas nécessaire pour la connaissance des grandes fonctions de notre adaptation dans un tel milieu ou tel autre. Le plus important dans la méthode analytique est la poursuite des différents niveaux de manières simultanées. Pour que la démarche analytique soit adéquate pour la méthodologie expérimentale, la psychologie en tant que discipline autonome doit chercher à analyser les grandes fonctions de l'être humain. Ces mêmes grandes fonctions ne peuvent en aucun cas être dégagées par une simple observation ou une simple étude compréhensive du dynamisme du comportement humain. C'est à partir de cette méthode qu'elle peut échapper aux apriorismes dogmatiques. Par conséquent, la prise en compte de l'interdépendance des fonctions psychologiques hiérarchisées aide à l'évolution de la méthode expérimentale en psychologie, car le fait d'étudier une seule fonction toute en maintenant les autres variables constantes aide par la suite et dans d'autres études à reconnaître le degré de dépendance des autres variables. Seuls ces travaux permettent de déterminer dans quelle mesure des fonctions sont plus ou moins indépendantes les unes des autres pour enfin progresser dans la connaissance de la personnalité. Or l'exception peut être prise en compte : il arrive parfois qu'une situation devienne une cause déterminante pour la totalité du comportement humain ". Et pour valider cette hypothèse, Paul Fraïsse cite à nouveau Claude Bernard, pour qui : Une dislocation ou un dérangement des plus complexes peut être ramené à un déterminisme simple initial qui provoque ensuite des déterminismes plus complexes. Inversement, si on veut étudier l'importance de la personnalité dans la réaction à une situation, on pourra maintenir constante cette fois le facteur situation. Deux moyens principaux s'offrent à l'expérimentation, suivant les cas, structure et la genèse, déceler les conflits qui motivent et les démarches qui tentent à résoudre ces conflits... Lagache insiste sur l'unité de l'organisme, sur la nécessité de saisir la totalité de ses réactions. Il pense que l'évolution de la psychologie clinique et de la psychologie expérimentale se fait vers une future unité de la psychologie. Pour J. Favez-Boutonier, autre psychologue clinicien se rattachant à la psychanalyse, il est utile au contraire que ces deux méthodes s'affirment indépendantes, voire parfois inconciliables. Unité et diversité de la méthode clinique : Il est difficile de dégager, sous cette diversité des conceptions cliniques, des caractères communs très spécifiques. De façon générale, on voit que la méthode clinique se fonde sur l'étude prolongée de cas individuels. Mais cette étude " prolongée " peut porter en fait sur des durées très inégales: le temps d'une expérience et d'un entretien dans les travaux de Piaget; des années pour le clinicien d'inspiration psychanalytique qui cherche dans l'enfance de son sujet l'explication de troubles qu'il présente à l'âge adulte. Le fait d'étudier un cas individuel n'implique pas nécessairement que l'on utilise la méthode clinique: la méthode génétique longitudinale, dont il a été question se fonde bien sûr l'analyse de développements individuels, mais elle peut le faire en terme objectif, éventuellement quantitatifs, sans référence à une quelconque dynamique de conflits inconscients saisis par intuition, alors que cette référence constitue pour beaucoup de cliniciens le caractère essentiel de leur méthode. L'emploi de techniques normalisées et quantitatives est en général rejeté, chaque sujet devant fournir le cadre particulier nécessaire à l'interprétation de chacune des conduites; mais, là encore, de notables exceptions ont été signalées. La méthode clinique se propose en général de n'utiliser que des situations concrètes, mais la définition de ce qu'est une situation concrète varie largement d'un auteur à l'autre. Ce peut être une épreuve et un interrogatoire de forme

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

pour agir sur le facteur personnalité. Il y a des déterminations de la personnalité qui sont variables chez un même individu; mais parfois sinon dans la plupart des cas, les aspects de la personnalité ne sont pas modifiable au gré de l'expérimentateur. Il lui reste alors la possibilité d'utiliser les différences naturelles (innées ou acquises) qui existent entre les individus. Il est aussi possible d'étudier grâce à des plans d'expérience plus complexe, des variations concomitantes, des facteurs S et P. La psychologie appliquée, clinique, ou psychométrique s'est plus préoccupée de dégager des types, des traits, des facteurs de l'intelligence, voire de la personnalité, selon les principes de l'analyse structurale ”.	assez libre pour les uns, une situation conflictuelle amenant le sujet à consulter un psychothérapeute pour les autres. Le caractère unitaire, global, des conduites étudiées peut aussi être invoqué souvent, mais en des sens très largement différents: les lois de totalité régissant les structures de l'intelligence que Piaget décrit, n'ont rien à voir avec les totalités immédiatement significative de a dynamique des motivations. Nous nous limiterons ici à quelques indications relatives au moyens mis en oeuvre par ces derniers. L'entretien du psychologue avec le sujet constitue sans doute la technique clinique par excellence. Il peut être conçu de plusieurs façons très différentes. Il peut constituer l'occasion permettant que s'établisse une rencontre, que se crée ce champ d'intersubjectivité où va jouer l'intuition du psychologue. Le psychologue est engagé dans cette relation au même titre que le sujet, mais il doit pouvoir contrôler ses propres réactions émotionnelles, et certains considèrent qu'il est nécessaire qu'un psychologue choisissant cette modalité d'intervention ait subi lui-même une psychanalyse. L'entretien peut aussi être conçu dans une perspective non directive. L'ouvrage présent ne peut prétendre résumer l'ensemble des résultats acquis par la méthode expérimentale. De plus gros traités y sont consacrés ”. (Et l'auteur ajoute une note en bas de page sou forme d'un renvoi au textes originaires de son traité de psychologie expérimentale, un travail d'équipe et que nous venons de citer dans notre introduction). “ Son propos (le propos de la méthode expérimentale) est de montrer dans quel esprit travail la psychologie expérimentale, quelles méthodes elle choisit d'appliquer dans un domaine où beaucoup n'ont pas cru – et ne croient pas encore – que l'expérimentation soit possible et féconde ”. “ Les limites de l'action du psychologue : Le psychologue ne pourra jamais tout savoir d'un homme. L'homme n'est pas un objet, d'autant plus qu'il est toujours le sujet d'une existence inachevée. L'homme ne peut

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

	être objet pour lui-même car si tel est le cas celui-ci fini tôt ou tard par se figer. Le psychologue doit essayer d'apporter des solutions au problèmes vécus par les sujets. Expliquer l'homme concret: les conduites particulières, peuvent être considérées comme la résultante d'un grand nombre de lois fondamentales. Dans une perspective universitaire, on peut certainement penser que l'étude des méthodes les plus rigoureuses de la psychologie constitue une culture de base, crée une attitude d'esprit, qui sont indispensables aux étudiants envisageants de se spécialiser à un niveau plus global; et que l'initiation aux méthodologies plus concrètes et plus globales constitue une utile mise en garde pour de futurs expérimentalistes. Un psychologue idéal serait capable de maîtriser toutes les méthodes de la psychologie en leurs différents niveaux et de saisir ainsi toute la hiérarchie des conduites comme une structure unique. Le développement de chacun des niveaux de recherche est tel, que, dans le cours de sa formation, l'étudiant n'échappera pas en fait à l'inéluctable nécessité d'une spécialisation. On peut seulement souhaiter qu'elle n'intervienne pas prématurément et qu'elle soit choisie en pleine connaissance de cause. Le langage est la manifestation la plus élaborée de la fonction sémiotique qui, d'une manière très générale, consiste à utiliser des signes comme outil de communication et éventuellement comme moyen de représentation. La fonction sémiotique a été abondamment étudiée chez l'animal où on mis en évidence une grande diversité des mots de communication (danse des abeilles, communication par signaux acoustiques chez les oiseaux, par mimiques chez les singes) et certaines capacités symboliques (apprentissage des codes chez les chimpanzés).Elle se manifeste aussi chez le jeune enfant avant l'apparition de la fonction symbolique. Chez homme cette fonction sémiotique ne se réduit pas à l'usage des signes linguistiques (mimiques, codes culturels et sociaux). Les

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

	grands thèmes de la psycholinguistique concernent l'acquisition du langage (tableau chronologiques et mécanismes, relation avec les autres acquisitions) et son rôle dans la communication et dans la représentation. Les premiers travaux de psycholinguistiques analysant le langage dans le cadre de la théorie mathématique de l'information, théorie qui formalise la communication par une chaîne comprenant un émetteur (avec mécanisme de codage), un canal et un récepteur (avec mécanisme de décodage). Cette théorie permet une quantification de l'information transmise à partir de la mesure de la réduction de l'incertitude relative à l'apparition d'un événement. Par la suite on a mis l'accent sur les relations entre des structures linguistiques innées et le langage considéré comme leur manifestation de surface. A l'heure actuelle la recherche en psycholinguistique est centrée sur l'activité du locuteur et les aspects sémantiques du langage sont passés premier plan. Le langage est étudié en interaction avec les autres fonctions cognitives et l'on tient compte de tous les déterminants extra -linguistiques des conduites langagières (le contexte situationnel par exemple). La motivation est une condition des diverses activités de l'organisme. il y a deux aspects dans cette notion: un aspect dynamique, la motivation fournit l'énergie nécessaire à la conduite; un aspect directionnel, la conduite est orientée vers un but. En d'autres termes, l'activité dépend de l'état du sujet (besoins, tendances) et de l'environnement (présence de certains stimuli). La motivation peut être étudiée en elle-même. On demande alors, par exemple, quelle est l'issue des conflits éventuels entre diverses motivations, ou quelle sont les conséquences de la non -satisfaction de certaines motivations. La motivation peut aussi être étudiée en relation avec d'autres domaines de la psychologie: l'apprentissage et la personnalité, notamment. Une motivation trop faible rend les apprentissages impossibles, mais une motivation trop forte, par la désorganisation

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

	de la conduite qu'elle provoque, a également des effets négatifs. De nombreuses théories de la personnalité font de la motivation la base même de la personnalité. Pour la psychanalyse, par exemple, la dynamique motivationnelle est source de conflits (entre motivation, avec la réalité) et c'est le mode de résolution de ces conflits qui explique la structure de la personnalité. A l'heure actuelle, on insiste beaucoup sur les composantes cognitives du phénomène motivationnel: représentation des buts, image de soi, besoins spécifiquement cognitifs (besoins de stimulation, besoin de cohérence). On insiste beaucoup également sur les aspects sociaux des motivations: recherches des facteurs sociaux déterminant les motivations et b leur évolution, analyse de motivations sociales (besoin d'affiliation, besoin de reconnaissance sociale). Nous avons vu que les liens sont étroits entre la psychologie expérimentale et d'autres secteurs de la psychologie comme la psychophysiologie, la psychologie de l'enfant ou la psychologie animale. Il en va de même avec la psychologie mathématique. L'usage des mathématiques est fréquent en psychologie principalement sous forme de statistiques. Les mathématiques Sont alors employées comme auxiliaires de la psychologie. On parle de psychologie mathématique lorsque l'hypothèse du chercheur se présente sous forme d'un modèle formalisé. (H Rouannet). Il y a alors intégration des mathématiques et de la psychologie. Un tel mode de formulation des hypothèses permet des déductions rigoureuses et conduit à des prédictions précises. Le domaine de la psychologie mathématique, en droit, est aussi vaste que celui de la psychologie expérimentale. On rencontre des travaux faisant appel à la formalisation dans secteurs variés de psychologie: l'apprentissage, les problèmes de décision, vigilance sensori-motrice; elle est également très fréquente en psycholinguistique et en psychologie sociale expérimentale ”.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Complément d'information sur le sens de l'expérimentation vue par Claude Bernard dans L'Introduction à l'étude de la médecine expérimentale.

“ Pour être digne de ce nom , l'expérimentateur doit être à la fois théoricien et praticien. S'il doit posséder d'une manière complète l'art d'instituer les faits d'expérience, qui sont les matériaux de la science, il doit aussi se rendre compte clairement des principes scientifiques qui dirigent notre raisonnement au milieu de l'étude expérimentale si variée des phénomènes de la nature. Il serait impossible de séparer ces deux choses : la tête et la main. Une main habile sans la tête qui la dirige est un instrument aveugle; la tête sans la main qui réalise reste impuissante ”. Claude Bernard Introduction à l'étude de la médecine expérimentale. , Edit. G. Flammarion, 1966 p : 27.

Pour une relation de connexion nécessaire entre observation et expérience.L'homme ne peut pas tout observer. C’est ainsi que Claude Bernard souligne : “ ***Le plus grand nombre échappe naturellement à ses sens et l'observation simple ne lui suffit pas*** ”. *Ibid. p 33.*

“ L'homme ne se borne pas à voir; il pense et veut connaître la signification des phénomènes dont l'observation lui a révélé l'existence. Pour cela il raisonne, compare les faits, les interroge, et, par les réponses qu'il en tire, les contrôle les uns par les autres. C'est ce genre de contrôle, au moyen du raisonnement et des faits, qui constitue, à proprement parler, l'expérience, et c'est le seul procédé que nous ayons pour nous instruire sur la nature des choses qui sont en dehors de nous. Dans le sens philosophique, l'observation montre et l'expérience instruit ”. Ibid. “ L'observation serait la constatation des choses ou des phénomènes tels que la nature nous les offre ordinairement, tandis que l'expérience serait la constatation de phénomènes créés ou déterminés par l'expérimentateur ” . “ L'observateur se distingue de l'expérimentateur; le premier étant passif dans la production des phénomènes, le second y prenant, au contraire, une part directe et active ”. Ibid. “ La séparation entre observation et expérimentation est difficile à faire lorsqu'on descend sur le terrain, cette même séparation peut parfois même entraîner de l'obscurité ” Ibid. p : 34. “ Si l'on voulait admettre que l'observation est caractérisée par cela seul que le savant constate des phénomènes que la nature a produits spontanément et sans son intervention, on ne pourrait cependant pas trouver que l'esprit comme la main reste toujours inactif dans l'observation, et l'on serait amené à distinguer sous ce rapport deux sortes d'observations: les unes passives, les autres actives ”. Ibid. p: 35.

Dans l'observation médicale, C Bernard nous donne l'exemple d'un médecin qui se force à observer des épidémies ou des maladies. Il (le médecin) dit C. Bernard peut faire plusieurs types d'observation:

1. une observation spontanée et passive, une observation opérée par hasard sans y être conduit par une idée préconçue. Il arrive aussi pour un astronome de regarder le ciel et de faire des observations fortuites et passives. Mais lorsqu'il cherche les raisons du passage par hasard d'une planète devant ses lunettes, il fait par là même des observations actives ou provoquées.
2. une observation provoquée ou active, celle qui cherche la ou les relations entre la cause (les circonstances métrologiques ou autre) et l'effet (la maladie ou l'épidémie).

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

une observation passive ou fortuite, peut aussi s'opérer lors de la constatation des phénomènes qualifiés d'expérience, et là où l'activité manuel de l'expérimentateur n'intervient pas toujours, puisqu'il arrive que ces phénomènes peuvent se présenter comme des observations passives ou fortuites. Ibid. 3.

“ L'expérience implique l'idée d'une variation ou d'un trouble intentionnellement apportés par l'investigateur dans les conditions des phénomènes naturels. Cette définition répond en effet a un groupe nombreux d'expériences que l'on pratique en physiologie et qui pourraient s'appeler expérience par destruction. (...), cette définition suppose nécessairement que l'expérimentateur doit pouvoir toucher le corps sur lequel il veut agir, soit en le détruisant, soit en le modifiant afin de connaître ainsi le rôle qu'il remplit dans les phénomènes de la nature ” Ibid. pp :. 37 & 38. “ L'expérience n'étant en effet qu'un jugement, elle exige nécessairement comparaison entre deux choses, et ce qui est intentionnel ou actif dans l'expérience, c'est réellement la comparaison que l'esprit veut faire. (...), Il n'est donc pas nécessaire que l'un des faits à comparer soit considéré comme un trouble; d'autant plus qu'il n'y a dans la nature rien de troublé ni d'anormal; tout se passe suivant des lois qui sont absolues, c'est-à-dire toujours normales et déterminées. Les effets varient en raison des conditions qui les manifestent mais les lois ne varient pas. L'état physiologique et l'état pathologique sont régis par les mêmes forces, et ils ne diffèrent que par les conditions particulières dans lesquelles la loi véritable se manifeste ”. Ibid. p : 39. “ Acquérir de l'expérience et s'appuyer sur l'observation est autre chose que faire des expériences et faire des observations ”, car – nous dit Claude Bernard -: l'expérience doit être liée à l'instruction. en effet, “ dans la langue française, le mot expérience signifie d'une manière générale et abstraite l'instruction acquise par l'usage de la vie. Quand on applique à un médecin le mot expérience pris au singulier, il exprime l'instruction qu'il acquise par l'exercice de la médecine, (...) Ensuite on a donné par extension et dans un sens correct le nom d'expériences aux faits qui nous fournissent cette instruction expérimentale des choses ” Ibid. p: 39 & 40. “ Quand on parle d'une manière abstraite, et quand on dit s'appuyer sur l'observation et acquérir de l'expérience, cela signifie que l'observation est le point d'appui de l'esprit qui raisonne, et l'expérience le point d'appui de l'esprit qui conclut ou mieux encore le fruit d'un raisonnement juste appliqué à l'interprétation de faits. D'où qu'il suit qu'on peut acquérir de l'expérience sans faire des expériences , par cela seul qu'on raisonne convenablement sur les faits bien établis, de même que l'on peut faire des expériences et des observations sans acquérir de l'expérience, si l'on se borne à la constatation des faits ”. Ibid.

Pour affirmer que l'homme est libre face aux faits, Claude Bernard se réfère à Goethe duquel il retient cette citation: ***“ L'expérience corrige l'homme chaque jour*** *”; Claude Bernard l'explique et la détaille en disant: “* ***L'observation est donc ce qui montre les faits; l'expérience est ce qui instruit sur les faits et ce qui donne de l'expérience relativement à une chose. Mais comme cette instruction ne peut arriver que par une comparaison et un jugement, c'est-à-dire par suite d'un raisonnement, il en résulte que l'homme seul est capable d'acquérir de l'expérience et de se perfectionner par elle*** *”. Ibid. p : 40.*

Pour Claude Bernard, l'expérience n'a de sens qu'en relation avec le raisonnement: “

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

L'expérience peut donc s'acquérir par un raisonnement empirique et inconscient; mais cette marche obscure et spontanée de l'esprit a été érigée par le savant en une méthode claire et raisonnée, qui procède alors plus rapidement et d'une manière consciente vers un but déterminé. Telle est la méthode expérimentale dans les sciences, d'après laquelle l'expérience est toujours acquise en vertu d'un raisonnement précis établi sur une idée qu'à fait naître l'observation et que contrôle l'expérience. (...), La méthode expérimentale ne fait pas autre chose que porter un jugement sur les faits qui nous entourent, à l'aide d'un critérium qui n'est lui-même qu'un autre fait disposé de façon à contrôler le jugement et à donner l'expérience ". Prise dans ce sens général, l'expérience est l'unique source des connaissances humaines. L'esprit n'a en lui-même que le sentiment d'une relation nécessaire dans les choses, mais il ne peut connaître la forme de cette relation que par l'expérience ". *Ibid. p : 41 & 42.*

Au niveau de la recherche scientifique Claude Bernard pose deux principes: le premier est celui de la distinction de l'observateur et de l'expérimentateur; le second est celui de la distinction entre ce qu'il appelle: méthode d'investigation et méthode d'observation. Deux chapitres sont consacré à ces études. Voici quelques citations qui peuvent résumer ses différents propos quant à cette différenciation.

Dans le chapitre III, Claude Bernard souligne:

" Dans l'investigation considérée comme art de recherches expérimentales, il n'y a que des faits mis en lumière par l'investigateur et constatés le plus rigoureusement possible à l'aide des moyens les mieux appropriés. Il n'y a plus lieu de distinguer ici l'observateur de l'expérimentateur par la nature des procédés de recherches mis en usage. (...), l'observateur et l'expérimentateur sont des investigateurs qui cherchent à constater les faits de leurs mieux et qui emploient à cet effet des moyens d'étude plus ou moins compliqués, selon la complexité des phénomènes qu'ils étudient Ils peuvent, l'un et l'autre, avoir besoin de la même activité manuelle et intellectuelle, de la même habileté, du même esprit d'investigation, pour créer et perfectionner les même appareils ou instrument d'investigation qui leur sont communs pour la plupart ". Ibid. pp. : 42 & 43.

Pour souligner le poids de l'exception, le poids du détail aussi bien de l'idée que de l'ouverture sur les faits, Claude Bernard termine ce paragraphe III, par cette citation: " ***(..) en un mot, les plus grandes vérités scientifiques ont leurs racines dans les détails de l'investigation expérimentale qui constituent en quelque sorte le sol dans lequel ces vérités se développent (..) bien sentir toute l'importance de tous ces détails de procédés d'investigation, qui sont souvent ignorés et méprisés par les faux savants qui s'intitulent généralisateurs*** " *Ibid. p : 44.*

Dans le chapitre IV, – contrairement au précédent –, Claude Bernard, procède cette fois-ci à une distinction entre l'observateur qui incarne les sciences d'observation, et l'expérimentateur qui représentent les sciences de l'expérimentation. Dans le chapitre précédent, l'auteur procède par l'argumentation de la non distinction, argument de coexistence et de substitution, il y a donc négation qui témoigne de la non opposition et de l'observateur, et de l'expérimentateur. Or qu'ici, on retrouve à nouveau, l'argument de

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

la négation de la négation: une argumentation du distinguo. De ce fait, Claude Bernard pose une question et à laquelle tout de suite après il donnera une réponse. La question s'annonce : “ ***Où donc se trouve dès lors, demandera t-on, la distinction entre l'observateur et l'expérimentateur ? La voici: on donne le nom d'observateur à celui qui applique les procédés d'investigation simples ou complexe à l'étude des phénomènes qu'il ne fait pas varier et qu'il recueille, par conséquent, tels que la nature les lui offre. On donne le nom d'expérimentateur à celui qui emploie les procédés d'investigation simples ou complexes pour faire varier ou modifier, dans un but quelconque, les phénomènes naturels et les faire apparaître dans les circonstances ou dans des conditions dans lesquelles la nature ne les lui présentait pas. Dans ce sens, l'observation est l'investigation d'un phénomène naturel, et l'expérience est l'investigation d'un phénomène modifié par l'investigateur*”. *Ibid. p : 45.*

“ La simple constatation des faits ne pourra jamais parvenir à constituer une science. On aurait beau multiplier les faits ou les observations, que cela n'en apprendrai pas davantage. Pour s'instruire, il faut nécessairement raisonner sur ce que l'on a observé, comparer les faits et les juger par d'autres faits qui servent de contrôle ”. Ibid. “ (...), l'observateur se transformant en expérimentateur, imagine des procédés d'investigation pour pénétrer dans les corps et faire varier les conditions des phénomènes ”. L'expérimentation n'est que la mise en oeuvre des procédés d'investigation qui sont spéciaux à l'expérimentateur ”. Ibid., p : 46. “ C'est là précisément dans cette puissance de l'investigateur d'agir sur les phénomènes, que se trouve la différence qui sépare les sciences dites d'expérimentation, des sciences dites d'observation. ” Ibid. p : 47. “ (...), Il n'y a pas, au point de vue de méthode philosophique, de différence essentielles entre les sciences d'observation et les sciences d'expérimentation, il en existe cependant une réelle au point de vue des conséquences pratiques que l'homme peut en tirer, et relativement à la puissance qu'il acquiert par leur moyen. Dans les sciences d'observation, l'homme observe et raisonne expérimentalement, mais il n'expérimente pas; et dans ce sens on pourrait dire qu'une science d'observation est une science passive. Dans les sciences d'expérimentation, l'homme observe, mais de plus en plus il agit sur la matière, en analyse les propriétés et provoque à son profit l'apparition de phénomènes, qui sans doute se passent toujours suivant les lois naturelles, mais dans les conditions que la nature n'avait souvent pas encore réalisée. A l'aide de ces sciences expérimentales actives, l'homme devient un inventeur de phénomènes, un véritable contremaître de la création; et l'on ne saurait, sous ce rapport, assigner de limites à la puissance qu'il peut acquérir sur la nature, par les progrès futurs des sciences expérimentales ”.

Pour soutenir une idée chère à Kant et à Hegel, à savoir celle du sens qui réside dans “ le frisson de sens ” *qui, lui, surgit des faits observés fortuitement et qui témoigne de ce que François Dagognet pensera plus tard sous l'idée de* “ Toute chose palpite de la vie ”, *Claude Bernard n'hésite pas à rappeler que parfois la nature peut nous donner des modèles de vie. C'est ainsi qu'il souligne :* “ ***(...), on a pu soutenir que la vie était indivisible et qu'on devait se borner à observer les phénomènes que nous offrent dans leur ensemble les organismes vivants sains et malades, et se contenter de***

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

raisonner sur les faits observés ". Or dans le chapitre V, il reste fidèle à son raisonnement de la négation de la négation surtout quant il rappelle que " l'expérience n'est au fond qu'une observation provoqué ". *Ibid. p : 48 & 49.*

Claude Bernard va dans le chapitre V essayer de nous montrer en quoi le fait de l'expérimentation est-il diffèrent de celui de l'observation. C'est ainsi qu'il souligne :

" Malgré la différence importante que nous venons de signaler entre les sciences dites d'observation et les sciences dites d'expérimentation, l'observateur et l'expérimentateur n'en ont pas moins, dans leurs investigations, pour but commun et immédiat d'établir et de constater des faits ou des phénomènes aussi rigoureusement que possible, et à l'aide des moyens les mieux appropriés; ils se comportent absolument comme s'il s'agissait de deux observations ordinaires. Ce n'est en effet qu'une constatation de fait dans les deux cas; la seule différence consiste en ce que le fait que doit constater l'expérimentateur ne s'étant pas présenté naturellement à lui, il a dû le faire apparaître, c'est-à-dire le provoquer par une raison particulière et dans un but déterminé. D'où il suit que l'on peut dire: l'expérience n'est au fond qu'une observation provoquée dans un but quelconque. Dans la méthode expérimentale, la recherche, des faits, c'est-à-dire l'investigation, s'accompagne toujours d'un raisonnement, de sorte que le plus ordinairement l'expérimentateur fait une expérience pour contrôler ou vérifier la valeur d'une idée expérimentale. Alors on peut dire que, dans ce cas, l'expérience est une observation provoquée dans un but de contrôle ". Ibid. p : 49. " (...), Pour contrôler une idée il n'est pas toujours absolument nécessaire de faire soi-même une expérience ou une observation. On sera seulement forcé de recourir à l'expérimentation, quand l'observation que l'on doit provoquer n'existe pas toute préparée dans la nature ". Ibid.

Claude Bernard insiste donc bien, sur le fait que l'invocation et la provocation des faits ont pour objectif le contrôle et la vérification des idées expérimentales. A ce même sujet, l'auteur nous incite à nous appuyer sur le déjà-là, sur les connaissances et les expériences acquises par d'autres. De ce fait, il renforce son argumentation par le biais d'une référence à un principe implicite : celui du processus de l'inspiration propre à la création. C'est ainsi qu'il souligne :

" Mais si une observation est déjà réalisée, soit accidentellement, soit même par les mais d'un auteur investigateur, alors on la prendra toute faite et on l'invoquera simplement pour servir de vérification à l'idée expérimentale. Ce qui se résumerait encore en disant que, dans ce cas, l'expérience n'est qu'une observation invoquée dans un but de contrôle. (..) et pour raisonner expérimentalement, il faut généralement avoir une idée et invoquer ou provoquer ensuite des faits, c'est-à-dire des observations, pour contrôler cette idée préconçue. " Ibid. p : 50.

De cette idée que l'observateur impose aux faits, Claude Bernard glisse à la définition de ce qu'elle peut engendrer à savoir ce qu'il appelle: " L'expérience pour voir ". *Pour lui, ces expériences,* " ***sont destinées à faire surgir une première observation imprévue et indéterminée d'avance, mais dans l'apparition pourra suggérer une idée expérimentale et ouvrir une voie de recherche. (...) on peut donc dire alors que l'expérience est une observation provoquée dans le but de faire naître une idée*** ". *Ibid. p : 50 & 51.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Pour finir ce chapitre, Claude Bernard résume la méthodologie expérimentale en trois rôles :

1. le rôle de l'investigateur: L'investigateur " Cherche et conclut ; il comprend l'observateur et l'expérimentateur, il poursuit la découverte d'idées nouvelles, en même temps qu'il cherche des faits pour en tirer une conclusion ou une expérience propre à contrôler d'autres idées ". Ibid.
2. le rôle de l'expérimentateur: L'expérimentateur " est celui qui invoque ou provoque, dans des conditions déterminées, des faits d'observation pour en tirer l'enseignement qu'il désire, c'est-à-dire l'expérience ".Ibid.
3. le rôle de l'observateur, " est celui qui obtient les faits d'observation et qui juge s'ils sont bien établis et constatés à l'aide de moyens convenables. Sans cela, les conclusions basées sur ces faits seraient sans fondement solide. C'est ainsi que l'expérimentateur doit être un bon observateur, et que dans la méthode expérimentale, l'expérience et l'observation marchent toujours de front ".Ibid.p: 51.

Au sujet de cette non opposition, Claude Bernard fait immédiatement suivre un chapitre : le VI, pour justement expliquer ce qu'il vient de souligner dans le précédent. Ce chapitre s'intitule : ***" Dans le raisonnement expérimental, l'expérimentateur ne se sépare pas de l'observateur*** *". Qu'en est-il donc de cette non séparation ?*

D'abord, (dit Claude Bernard) , " ***Le savant doit avoir une idée qu'il soumet au contrôle des faits ; mais en même temps il doit s'assurer que les faits qui servent de point de départ ou de contrôle à son idée, sont justes et établis ; c'est pourquoi il doit être lui-même à la fois observateur et expérimentateur*** *". Pour affirmer la spécificité et le risque de l'observation dans le domaine de la pratique scientifique, Claude Bernard, met en garde l'observateur contre une simple observation fortuite. C'est ainsi qu'il souligne :*

***" L'observateur ne doit avoir d'autre souci que de se prémunir contre les erreurs d'observation qui pourraient lui faire voir incomplètement ou mal définir un phénomène . A cet effet, il met en usage tous les instrument qui pourront l'aider à rendre son observation plus complète. L'observateur doit être le photographe des phénomènes, son observation doit représenter exactement la nature. Il faut observer sans idée préconçue; l'esprit de l'observateur doit être passif, c'est-à-dire; il écoute la nature et écrit sous sa dictée. (...) L'esprit de l'expérimentateur doit être actif, c'est-à-dire qu'il doit interroger la nature et lui poser les questions dans tous les sens, suivant les diverses hypothèses qui lui sont suggérées. (...), L'expérimentateur doit alors disparaître ou plutôt se transformer instantanément en observateur; et ce n'est qu'après qu'il aura constaté les résultats de l'expérience absolument comme ceux d'une observation ordinaire, que son esprit reviendra pour raisonner, comparer et juger si l'hypothèse expérimentale est vérifiée ou infirmée par ces mêmes résultats. (...) l'expérimentateur pose des questions à la nature; mais que dès qu'elle parle, il doit se taire; il doit constater ce qu'elle répond, l'écouter jusqu'au bout, et, dans tous les cas, se soumettre à ses décisions. L'expérimentateur doit forcer la nature à se dévoiler, a t -on dit. Oui, sans doute, l'expérimentateur force la nature**

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

à se dévoiler, en l'attaquant et en lui posant et en lui posant des questions dans tous les sens; mais il ne doit jamais répondre pour elle ni écouter incomplètement ses réponses en ne prenant dans l'expérience que la partie des résultats qui favorisent ou confirment l'hypothèse. (...) l'expérimentateur ne doit pas tenir à son idée autrement que comme à un moyen de solliciter une réponse de la nature. Mais il doit soumettre son idée à la nature et être prêt à l'abandonner, à la modifier ou à la changer, suivant ce que l'observation des phénomènes qu'il a provoqués lui enseignera (..), il y a donc deux opérations à considérer dans une expérience. La première consiste à préméditer et à réaliser les conditions de l'expérience; la deuxième consiste à constater les résultats de l'expérience. Il n'est pas possible d'instituer une expérience sans une idée préconçue; instituer une expérience avons -nous dit, c'est poser une question; on ne conçoit jamais une question sans l'idée qui sollicite la réponse. Je considère donc, en principe absolu, que l'expérience doit toujours être instituée en vue d'une idée préconçue, peu importe que cette idée soit plus ou moins vague, plus ou moins bien définie. Quant à la constatation des résultats de l'expérience, qui n'est elle-même qu'une observation provoquée, je pose également en principe qu'elle doit être faite là comme dans toute autre observation, c'est-à-dire sans idée préconçue ". Ibid. p : 51-52 et 53.

Pour légitimer l'emploi de la présence de l'idée dans le monde sensible, (un héritage issu du retour à Kant), Claude Bernard met l'accent sur l'importance des hypothèses, c'est-à-dire des idées préconçues, et ce en disant : *" **Ceux qui ont condamné l'emploi des hypothèses et des idées préconçues dans la méthode expérimentale ont eu tord de confondre l'invention de l'expérience avec la constatation de ses résultats. Il est vrai de dire qu'il faut constater les résultats de l'expérience avec un esprit dépouillé d'hypothèses et d'idées préconçues. Mais il faudrait bien se garder de proscrire l'usage des hypothèses et des idées quand il s'agit d'instituer l'expérience ou d'imaginer des moyens d'observation. (...), On doit au contraire donner libre carrière à son imagination; c'est l'idée qui est le principe de tout raisonnement et de toute invention, c'est à elle que revient toute espèce d'initiative. On ne saurait l'étouffer ni la chasser sous prétexte qu'elle peut nuire, il ne faut que la régler et lui donner un critérium, ce qui est bien différent. Le savant complet est celui qui embrasse à la fois la théorie et la pratique expérimentale. 1: Il constate un fait; 2: à propos de ce fait, une idée naît dans son esprit; 3: en vue de cette idée, il raisonne, institue une expérience, en imagine et en réalise les conditions matérielles. 4: De cette expérience résultent de nouveaux phénomènes qu'il faut observer, et ainsi de suite. L'esprit du savant se trouve en quelque sorte toujours placé entre deux observations: l'une qui sert de point de départ au raisonnement, et l'autre qui lui sert de conclusion (...) L'observateur et l'expérimentateur répondraient donc à des phases différentes de la recherche expérimentale. L'observateur ne raisonne plus, il constate; l'expérimentateur au contraire, raisonne et se fonde sur des faits acquis pour en imaginer et en provoquer rationnellement d'autres. Mais, si l'on peut, dans la théorie et d'une manière abstraite, distinguer l'observateur de l'expérimentateur, il semble impossible dans la pratique de les séparer, puisque nous voyons que nécessairement le même investigateur est alternativement observateur et expérimentateur** ".* Ibid. p : 54 & 55.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

A lire la totalité de l'ouvrage : Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, on s'aperçoit de l'idée qui consiste à dire que tout produit intellectuel est à la fois la racine et le fruit du climat qui régnait à son époque, ainsi, la définition de la philosophie est liée à son historie, d'autant plus qu'on ne peut en aucun cas – comme le pense Heidegger – pensait sans histoire de la pensée. Toute pensée est aussi bien historique qu'historial, et non pas anhistorique.

Chez Claude Bernard le retour à Kant et parfois même à Hegel, est fortement ressenti. Le passage qui peut en tout cas légitimer notre propos s'annonce comme suit : *" **(...) Mais il arrive le plus souvent que dans l'évolution de la science, les diverses parties du raisonnement expérimental sont le partage de plusieurs hommes. Ainsi il en est qui, soit en médecine, soit en histoire naturelle, n'ont fait que recueillir et rassembler des observations; d'autres ont pu émettre des hypothèses plus ou moins ingénieuses et plus ou moins probables fondées sur ces observations; puis d'autres sont venus réaliser expérimentalement les conditions propres à faire naître l'expérience qui devrait contrôler ces hypothèses; enfin il en est d'autres qui se sont appliqués plus particulièrement à généraliser et à systématiser les résultats obtenus par des divers observateurs et expérimentateurs** ".* Ibid.

Ce passage rappel, l'idée de la rencontre et du rendez -vous, idées avancées depuis par Kant ; comme il rappel aussi les propos de Hegel, pour qui cette même rencontre est en elle-même un travail d'équipe qui nous est parvenu de génération en génération et qui constitue même le sens de la création artistique, à propos de laquelle Hegel (tout en légitimant le principe logique de la combinatoire dans les oeuvres d'art) disait : ***" Tout ce que nous voyons – disait-il – représenté et reproduit sur les tableaux à la science ou ailleurs, nous le trouvons déjà dans ce que nous tenons du cercle plus ou moins étroit de nos amis et de nos propres connaissances** ".*

Dans la perspective d'une invitation à un travail d'équipe, Claude Bernard est resté fidèle à l'idée de la rencontre et du rendez-vous. C'est d'ailleurs l'esprit du laboratoire et l'esprit même de science médicale et expérimentale, qu'incarnait Claude Bernard. C'est avec cet appel qu'il achève sont *Introduction...* ainsi que son premier chapitre consacré à la définition et à la détermination du sens de méthodologie expérimentale en tant que raisonnement et non pas en tant que simple méthode. C'est ainsi qu'il souligne : *" **Toutefois la science expérimentale ne saurait avancer par un seul des côté de la méthode pris séparément; elle ne marche que par la réunion de toute les parties de la méthode concourant vers un but commun. (...) l'hypothèse expérimentale n'est que l'idée scientifique, préconçue ou anticipée. La théorie n'est que l'idée scientifique contrôlée par l'expérience. Le raisonnement ne sert qu'à donner une forme à nos idées, de sorte que tout se ramène primitivement et finalement à une idée. C'est l'idée qui constitue, le point de départ ou le primum movens de tout raisonnement scientifique, et c'est elle qui en est également le but dans l'aspiration de l'esprit vers l'inconnu** ".*Ibid. p : 55 & 56.

3 : La méthodologie de la psychologie expérimentale est une logique de la recherche du sens.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

1: L'ouverture et l'achèvement en expérimentation :

L'idée de l'ouverture appliquée à la psychologie expérimentale, est une idée qui ressort du précédant schéma O.H.E.R.I.C expérimental. Celle-ci nous oblige à penser que l'histoire des sciences n'est rien d'autre qu'un ensemble d'opinions réunies, c'est-à-dire un processus et non un état. A ce sujet, Claude Bernard souligne : " ***C'est moi qui fonde la médecine expérimentale dans son vrai sens scientifique ; voilà ma prétention*** "[644]. A partir de là, on peut alors penser que cette même prétention laisse une possibilité à l'inspiration, à la recherche du travail en groupe. Ce travail fonde la définition de la pratique scientifique qui est par essence un travail collectif. La méthode expérimentale est donc une méthode qui puise son sens dans ce que nous avons appelé avec Gaston Bachelard : la critique de la provenance, et avec Aristote, le contacter pour contracter. Car ce genre de rapport (aussi bien à l'histoire des idées qu'à la facticité des faits), marque l'esprit d'ouverture, qui est le lieu de la provenance de la démarche expérimentale, dont témoignent tous les textes des auteurs que nous venons de présenter. Cette ouverture privilégie le principe de l'inspiration à celui de l'imitation. Car et si l'on en croît Claude Bernard ainsi que les autres auteurs qui s'y réfèrent, se sont donc les faits factices de la nature sensible qui nous inspirent. Cette inspiration n'est pas pour autant une occasion pour chercher à imiter la facticité des faits. Ces auteurs (qui forment ce que Michel Tardy appelle : le patronage de Claude Bernard), ont contribué à un débat d'idées. Cela signifie que la pensée hérite à la fois de la pensée et du signe, mais jamais le signe n'hérite du signe.

Dans cette perspective de la prétention, on est face à l'argument hégélien qui traduit la pédagogie de la rencontre et du rendez-vous. Cette dernière, est fondée sur une argumentation à travers laquelle Claude Bernard voulait renforcer l'idée chère à Hegel, qui a pensé que tout ce que nous produisons dans l'instant du maintenant provient de ce que nous tenons du cercle le plus ou moins proche de nos amis et de celui de nos propres connaissances. Par ces démarches de l'ouverture et de l'inspiration, la méthodologie expérimentale (aussi bien en médecine qu'en psychologie) prolonge le souci qui a déjà animé les anciens. Ce souci était en fait celui de l'accompagnement pour remédier aux maux de la société et des individus. Un souci dont témoigne le texte du Gorgias de Platon.

L'ouverture sur les autres tout en leur communiquant un sens, n'est rien d'autre que l'amour de la vie de la rencontre, l'amour de l'extension du pouvoir physique de la connaissance et de l'espérance de la vie.

Ce qu'il faut noter dans la perspective du texte scientifique de Claude Bernard, est que le mot : prétention, n'est pas employé d'une manière fortuite. Par cet emploi, l'auteur laisse aussi une ouverture à son schéma O. H. E. R. I. C. Il incite en fait (d'une manière indirecte) le chercheur à contribuer à son évolution. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles on a considéré que nos auteurs n'ont pas raté leur rendez-vous, qu'ils ont tous entendu l'appel de Bernard, qui a lui-même entendu celui de Platon et d'Aristote. Cet appel se dissimule à travers une apostrophe : une figure rhétorique à travers laquelle on

[644] *Bernard (Cl.), Introduction à l'étude de la médecine expérimentale , repris par GrmeK Micro Drazen op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

s'adresse à un absent qui doit désormais, être présent. Dire en effet avec Claude Bernard que l'expérimentaliste doit être un homme d'exception, qu'il doit se jeter à travers champs, revient enfin de compte à penser aussi avec Paul Fraïsse et avec Antoine Léon que l'expérimentaliste doit voir sans être vu, doit tester ses idées en vue de l'administration de la preuve. A partir de là, on peut dire que l'homme est capable de faire évoluer l'expérimentation dans le domaine des sciences humaines, un domaine favorable à l'accompagnement et à l'ouverture, en tant que techniques qui peuvent aussi rendre service à l'apprenant et à celui qui est à l'agonie de sa vie. A titre d'exemple filons cette expérience d'Olivier Reboul (notre maître), qui fut fidèle à son esprit de la rencontre et du rendez-vous et à l'expérimentation d'espaces possibles. A la fin de sa vie, sur le lit de sa mort, il a contribué (en publiant ses derniers écrits disparates), à un apprentissage de la mort. Parler de " l'apprendre à mourir " est une technique didactique qui n'incite guère à mettre fin à la vie, mais qui au contraire incite à l'apprentissage permanent " pour arracher à la mort sa victoire " [645] . Cette attitude ne peut être accomplie que par l'accompagnement, une technique que nous enseigne une discipline à savoir la psychosociologie de la médecine : une science (dont on rêve l'évolution) qui pourrait se tracer le but de la communicabilité en vue de l'éducabilité.

La médecine d'aujourd'hui – comme tout autre science – a ses limites. Parmi celle à laquelle se heurte notre médecine, on peut citer la faiblesse dans les moyens à remédier aux pathologies engendrées par ce que l'on a appelé : les psychogènes. Puisque tous les textes de nos auteurs tournent autour de la problématique de l'ouverture et de l'achèvement en psychologie expérimentale, alors dans leur ouverture sur la psychogenèse du sujet, les propos de nos auteurs (dont nous étudions la transposition didactique) forment par là-même une unité paradigmatique. La conscience en effet de Claude Bernard, de Fraïsse, de Léon et de nos autres auteurs vulgarisateurs du schéma expérimentaliste, ont une même tâche analogue à celle de Platon et d'Aristote que certains philosophes arabess ont cherché à concilier. Car suite à leur technique du : " se jeter à travers champs ", du vivre en amant du hasard, ils ont tous tracé par là-même la nécessité de mettre en forme ce qui est exceptionnel. Ce n'est rien d'autre qu'un lieu du préférable. Un lieu unique que l'on aimera pour toute l'éternité. A la fin de sa vie, Olivier Reboul l'a en effet préféré. Pour lui, ce lieu qui est l'amour de l'apprentissage, (un lieu commun à tous les êtres humains) est un lieu que l'on ne verra qu'une seule fois. Il est vrai que l'esprit de la rencontre et du rendez-vous ne se passent qu'une seule fois avec les êtres humains, avec la nature humaine que l'on vie une seule fois. Car même si l'on rapporte avec les Ecritures dites Saintes qu'une autre vie : celle de l'au-delà qui sera celle du jugement dernier (une vie qui est susceptible d'avoir lieu avec un Dieu créateur s'il existe), n'est pas une vie dont on peut garantir ni l'apprendre à....., ni même l'apprendre.... que. Car on en sait rien ! D'où par exemple le cri apostrophé de Rousseau : " Oh Hommes soyez humain "! un appel qui laisse entendre une possibilité de tirer profit de l'exception qui anime l'homme en tant qu'être du sens. Au sujet de cette exception Claude Bernard disait :

" Quand on veut juger l'influence qu'un homme a eu sur ses contemporains, ce n'est point à la fin de sa carrière qu'il faut le considérer, lorsque tout le monde

[645] *Reboul (O.), Éducation et philosophie , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

pense comme lui, c'est au contraire à son début qu'il faut le voir, quand il pense autrement que les autres " [646] ***.***

Ce sont donc les hommes d'exception qui font imposer des règles à l'histoire et à sa destinée. Ils imposent le sens aux choses de la vie quotidienne. Cette démarche a été largement avancée dans les écrits de nos auteurs. Car chacun a tenu à cultiver son exception. Mais Claude Bernard, a tenu à cultiver l'exception de l'exception : à faire parler les choses des champs. Du point de vue didactique, cela est très significatif, car il est fréquent dans l'apprentissage de la main. En effet, un apprenti-menuisier (comme le disait Heidegger), possède l'art de manier le bois, l'art de ressortir des formes vivantes des choses fortuites. L'être sous-la-main (si l'on en croit Heidegger) surgit de la capacité qu'à l'homme à maîtriser l'étendue de l'extension du pouvoir physique de la nature des choses. En effet, si l'observation fortuite d'un maître du paysage montre que l'on ne cultive pas les champs de la plaine de la même manière que ceux d'une montagne, encore moins les terres fertiles que celles qui ne sont pas arables, alors il en va de même pour les hommes qui provient de la terre. Leurs différences en effet, nous laissent penser à la pédagogie différenciée, à une didactique de la convention et de l'exception.

Le fait de chercher à se jeter à travers champs, est une action dont le sens est livré d'une manière métaphorique. Ce sens est employé par Claude Bernard pour penser la classe, l'institution scolaire ou universitaire en terme de champs d'investigation. Ces institutions sont un modèle de l'inspiration d'une didactique différenciée. Cette dernière conçoit l'apprentissage comme un processus : un ensemble d'opinions différenciées et non pas un simple état fortuit. Voilà la raison pour laquelle Claude Bernard souligne : " ***Chacun suit sa voie, les uns sont préparés de longues mains et marchent en suivant le sillon qui était tracé. Moi je suis arrivé dans le champs scientifique par des voies détournées et je me suis délivré des règles en me jetant à travers champs ce que d'autres n'auraient peut être pas osé faire. Mais je crois qu'en physiologie cela n'a pas été mauvais parce que cela m'a conduit à des vues nouvelles*** " [647] .

Mais l'ouverture n'est pas simplement une ouverture sur de simples faits factices. Elle est aussi celle de la prise en considération de l'histoire d'un fait. Qu'en est-il donc du retour au passé de la science ? Cette question en traduit une autre qui est au fond philosophique : le passé peut-il être dépassé ou au contraire ne passe t-il pas ? Les deux questions traduisent en effet le sens que l'on pourrait attribuer à la destinée de l'être humain. A nous maintenir à la psychologie expérimentale, et plus précisément à sa méthodologie expérimentaliste, on dira que nul homme ne peut penser d'une manière anhistorique. C'est donc l'une des raisons qui nous pousse à penser que, d'une part l'intelligence est éducable, et que d'autre part l'ouverture sur ce qui se passe dans la tête des sujets, est une nécessité pour perdre du temps dans l'espoir d'en gagner davantage. C'est en tout cas l'une des logiques de la transposition didactique et de la vulgarisation scientifique qui se donnent le temps et les moyens de paraphraser, de transmettre et de transposer, un même objet du savoir à travers des techniques argumentatives et rhétoriques différentes. Ces techniques ont comme but de marquer l'argument de la

[646] ***GrmeK Micro Drazen, op cit.***

[647] *GrmeK Micro Drazen, op cit*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

répétition pour affirmer (ne se risque que d'une manière indirecte) que la répétition en tant qu'argument peut former – comme le dit un compte arabe – les "ânes et les stupides".

La méthodologie expérimentale dont le souci est d'observer les manières et les conditions du déroulement des processus du savoir scientifique, trouve dans le retour au passé, la clef de voûte de la compréhension de ces processus qui sont la base des vraies connaissances scientifiques. Car la connaissance scientifique n'est pas comme une feuille d'automne, qui tombe par hasard, encore faut-il croire qu'il n'existe pas des conditions, des causes physico-chimiques nécessaires à la chute de celle-ci. La connaissance scientifique est une partie intégrante de tout un processus. Elle n'est pas simplement un état de conscience délibérée. C'est dans cette même perspective que Paul Fraïsse (tout en laissant entendre la possibilité d'un autre type d'observation : la systématique), propose de prendre en considération la totalité du système social. Cette dernière observation appelle à une observation du système social en vue de maîtriser l'environnement du sujet pensant. Il en va de même dans toute situation d'apprentissage. Une transposition didactique est réussie lorsqu'elle conçoit l'École comme un système social ouvert sur la vie des apprenants. Car le même apprenant qui est en situation intra-scolaire est le même qui provient de l'autre situation extra-scolaire. Cette ouverture qui pourrait synthétiser le lien intellectuel et le lien affectif, est une École à ciel ouvert dont on rêve la naissance. Car elle n'est pour l'heure qu'une impression, une intuition qui s'installe dans l'espérance des vulgarisateurs qui travaillent à l'expérimentation dans le domaine éducatif et pédagogique. Cette espérance ne relève pas de l'ordre de l'intuition logique. Ce constat nous l'avons déjà mentionné dans le doute que M. Tardy a exprimé à l'égard de l'expérimentation en sciences pédagogiques.

Au lieu de souligner l'importance de l'ouverture sur ce qui se passe dans la tête des sujets, il serait adéquat de parler de l'ouverture sur les choses des apprenants. Parmi ces choses-ci, il y a justement "la situation problème" à propos de laquelle quelques causeries pédagogiques ont commencé depuis que W. James a formulé d'une manière ironique sa causerie pédagogique. A l'en croire sur ce point précis, on peut dire que ***" le caractère d'un individu n'est autre chose que les formes habituelles de ses associations "*** [648] . Cela veut dire en fait, que l'idée de la relation de connexion nécessaire à l'égard des choses, nous renvoie d'une part, à la maîtrise de la chose-ci : les obstacles des apprenants par exemple, et d'autre part, elle nous permet de comprendre la manière dont laquelle un fait (qui se présente à nous), peut connaître d'autres explications et engendrer autre chose que l'explication que l'on en fait. C'est donc l'état factice de la conscience qu'il faut chercher à comprendre et à étudier. De ce fait, l'interrogation doit être dirigée en direction de la situation-problème dont témoigne l'extériorité des actions. Elle ne doit pas être dirigée vers une action permanente sur l'intériorité des consciences. Car ces dernières sont par elles-mêmes insaisissables. Cela légitime le propos de W. James. Pour lui, nos facultés sont adaptées d'avance à ce qui se passe dans notre environnement de manière à nous permettre de s'y accorder et de s'y substituer en toute sécurité. Par conséquent, l'effort de l'éducation, doit être porté sur la compréhension de l'extension du pouvoir physique, qui contribue à l'extension du pouvoir du connaître. Mais le maintien de cela est à l'inverse de la thèse de notre thèse qui porte sur le primat de l'extension du

[648] *William (J.), Causeries pédagogiques , cité par Michel Tardy in Sciences de l'éducation : Considération épistémologique, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

pouvoir du connaître sur l'extension du pouvoir physique. A nous maintenir à la transposition didactique dans son sens d'achèvement des concepts [649] on doit alors avouer que la thèse de W. James est difficile à réfuter surtout lorsque l'on s'aperçoit aujourd'hui que l'acte d'enseigner est un acte qui est réduit à la simple prise en compte de l'apprenant comme fait objectif : à la prise en considération de l'apprendre ...à et non pas à la prise en compte de l'apprendre ...que... Cette dernière action, valide l'utilité de l'information, en tant que domaine de l'objectivé. De ce fait, le champ de la conscience par son incommensurabilité et son ambiguïté est un tout complexe. Il reste embarrassé par d'autres faits divers et continus, qu'il n'est même pas faisable de les étudier et de les discerner. De ce fait, W. James a tracé des limites entre l'art d'enseigner qui est propre à la pédagogie, et la pratique scientifique propre par exemple à la psychologie. Pour lui, la psychologie est une science, mais la pédagogie reste un simple art, et que les " sciences ne font jamais naître les arts directement d'elles mêmes " [650] . A lire W. James sur ce point précis, on doit donc finir par réfuter toutes les idées du texte de la vulgarisation de la transposition didactique d'Antoine Léon, qui se donne la possibilité d'établir un lien entre la psychologie et pédagogie pour donner naissance à la psychopédagogie en tant que discipline autonome.

De cette remarque on doit donc distinguer dans la technique de l'expérimentation soumise à la démarche de l'ouverture, deux choses. D'une part, il y a ouverture sur les faits concrets qui sont de l'ordre du réel, empiriques, toujours réversibles. Et d'autre part, ceux qui sont de l'ordre du rationnel, de nos idées, qui, elles peuvent – si l'on en croît par exemple Kant –, avoir une relation avec notre conduite. Pour trancher dans la technique de l'expérimentation on doit souligner la préférence de l'ouverture sur le langage ordinaire, dont Austin parlait déjà. Ce langage est celui qui inaugure la possibilité de la mise en place d'un empirisme radical. Pensé par D. Hume en terme de causalité nécessaire, l'ouverture sur celui-ci nous permet de progresser dans la connaissance et dans la maîtrise des choses qui embarrassent aussi bien la connaissance de l'apprenant que celle du maître. Car ce langage est aussi bien une pensée qu'une contre pensée. Il est animé par des relations de connexions nécessaires.

2: Le langage ordinaire entre la pensée et la contre pensée.

Comme on peut le constater, tous les textes qui traitent des démarches de la méthode expérimentale ont – du moins en ce qui concerne la problématique du langage ordinaire –, quelques points en commun.

1. Tous les auteurs se veulent interpellateurs de faits.
2. Ils incitent tous à une didactique de l'ouverture sur les faits, via le principe de la relation synthétique : rupture-continuité.
3. Dans leurs écrits, les auteurs pensent des manières à cultiver les exceptions qui sont

[649] *Ce sens est celui que le maître s'astreint à inculquer à ses élèves à travers des pratiques didactiques telles que celles qui se dégagent des manuels didactiques qui ont tendance à mettre en forme un savoir à être enseigné.*

[650] *Tardy (M.), op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

aussi bien propres aux hommes qu'aux objets.

4. Pour la quasi-totalité des textes traitant de la méthodologie expérimentale, tous les faits palpitent du sens. Par conséquent, l'expérimentation dans son omniprésence peut s'étendre – par le biais du principe de l'ouverture – à tous les domaines du vivant.

De toutes ces considérations, découle une conséquence d'ordre général que nous pouvons formuler sous forme de questions : l'homme est-il une chose parmi les choses ? est-il un animal ?

Pour répondre à ces questions nous avons pensé à la discussion du poids du langage ordinaire. A vrai dire, ce langage dit : ordinaire, peut en réalité devenir extra-ordinaire, et ce à deux conditions :

1. Si l'on en reconnaît d'abord la spécificité en tant qu'état d'exception, car il est un langage impressionnant puisqu'il contribue parfois à apporter des merveilles au langage savant et complexe.

2. Si l'on admet que ce même langage fut le premier venu avant le langage systémique, conventionnel, sachant bien (comme Hegel le pensait déjà) que la parole est d'abord aux faits.

De ce fait, le langage ordinaire est donc un fait en soi, un invariant fonctionnel aussi bien pour l'homme que pour les choses. Mais la question qui reste posée dans cette perspective est de savoir en fait s'il est une pensée aidant à l'évolution des connaissances et des savoirs, ou au contraire, une contre pensée, un handicap pour l'évolution de la pensée scientifique. S'il est ainsi alors il demeure par là même un obstacle pour le progrès et la progression des vraies connaissances déstabilisatrices de l'ordre établi ou admis.

A nous maintenir au schéma expérimental, dont témoigne le débat implicite mené entre les différents auteurs que nous venons d'exposer, on s'aperçoit que le statut de la problématique de l'ouverture et de l'achèvement à l'égard du langage ordinaire n'est pas clairement tranchée. Autrement dit, dans la pratique du schéma expérimental, on ne sait pas ce qui est une pratique ordinaire de ce qui ne l'est pas ! On ne sait pas si l'on doit classer le langage ordinaire du côté de l'utilité ou du côté de la nécessité !

La teneur conceptuelle du langage ordinaire entre pensée (achèvement) et contre pensée (ouverture), renvoie à une question purement philosophique qui peut se traduire généralement par la formulation : qu'est-ce qu'une connaissance métaphysique ? Car l'enjeu qui se dissimule derrière les concepts de l'ouverture et de l'achèvement en langage ordinaire, est de savoir ce qui réside au-delà de l'être-commun des idées, au-delà de l'être-commun des faits. C'est cette raison qui nous a mis sur le chemin de ce qu'il convient d'appeler : la philosophie de l'éducation. Car il s'agit pour nous de prouver et de questionner la légitimité et l'illégitimité de ce langage ordinaire. Le seul chemin pour le faire est donc celui de l'interrogation philosophique, une interrogation portant sur le pourquoi de la chose. Cette manière de poser le problème peut par la suite nous aider à discerner le sens du langage ordinaire qui se présente sous forme de tâche, à laquelle,

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'homme seul est désormais soumis.

Lorsque Claude Bernard disait que " l'hypothèse est d'abord une idée qui valide les faits ", il a voulu par là, mettre fin à sa tentation qui à l'origine, se laissait aller avec les faits, avec ce qui est de l'ordre de l'ordinaire. Il a voulu mettre fin à sa technique du départ, qui fut un jeu de rôle qui n'était rien d'autre que de " se jeter à travers champs "! Ce recul de Claude Bernard par rapport à la facticité des faits, est légitimé par ce que représente les idées d'un homme qui se veut lui-même un homme d'exception : un auteur qui ne part pas des mêmes résultats, des mêmes faits que les autres. Claude Bernard dirons-nous, fut un homme d'exception qui se traçait sa propre méthode qui ne fut pas habituelle, ordinaire, mais exceptionnelle et extra-ordinaire. Il y a dans ce recule bernardien, un dépassement du langage ordinaire, un dépassement de la technique de l'ouverture aux choses.

Dans la postérité de cette technique, on va assister (aussi bien dans le texte de la vulgarisation de la transposition didactique d'Antoine Léon, que dans celui de la transposition didactique de Paul Fraïsse) au maintient de ce même recule avancé et pratiqué par Claude Bernard. Par conséquent sur ce point précis il ne peut donc y avoir d'altération et d'infirmation des résultats lors du processus du passage du savoir savant au savoir à être enseigné. A nous maintenir donc à cette ironie, à ce recule, on peut dire que le langage ordinaire est une contre pensée. Il est une opinion sur laquelle on ne peut rien bâtir puisque l'opinion est elle-même soumise (d'une manière perpétuelle) aux changements et aux différentes modifications dans le temps et dans l'espace.

En effet, pour Antoine Léon, l'accent doit être désormais portée – non pas sur le poids des choses-ci : des faits, mais sur le poids des idées et des théories. L'hypothèse disait Antoine Léon, doit valider la théorie, d'autant plus qu'elle doit être déduite d'une théorie explicite quant à ses présupposés qui sont confrontés à des faits dans la situation expérimentale. C'est donc l'hypothèse émanant ou déduite des faits, qui, dans la situation expérimentale doit valider – non pas un fait – mais une théorie. Il y a ici un renversement tout à fait extra-ordinaire qui témoigne de la contradiction d'un texte. Cette contradiction qui met en évidence les théories au lieu des faits, ne doit pas être soumise à l'évacuation, mais à la gestion et à l'orientation. Car dans le domaine de l'homme il s'agit en effet de gérer les différences et d'orienter les contradictions, les apories et les antinomies, pour envisager enfin des solutions possibles.

Dire qu'il faut contribuer à la gestion des différences et des contradictions signifie en fait que l'expérimentation dans le domaine des sciences humaines est de l'ordre de la fiction. Car dans ce domaine tout est falsifiable, rien n'est donné, tout est construit. Ce qu'il faut en tout cas distinguer dans la relation de la continuité à l'égard du langage ordinaire, est le principe philosophique : la relation de la connexion nécessaire, qui est d'une teneur conceptuelle non négligeable. Elle est un concept avancé par D. Hume, repris par K. Popper pour illustrer aussi bien le sens du langage ordinaire que son poids et sa valeur. Ce principe philosophique raisonne fortement à travers les textes que nous avons jusqu'ici présentés et qui traitent du sens de la méthodologie expérimentale dans le domaine des sciences humaines.

Au sujet de ce principe, on retient avec Claude Bernard, que la connexion nécessaire

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

en tant que relation, doit être établie entre les idées et les faits. Alors que pour Antoine Léon, elle doit s'effectuer entre la présentation théorique et la théorie. Autrement dit, pour Antoine Léon, il n'y a pas de distinction entre théorie et présentation théorique, ou position théorique. Ce langage est formulé autrement par Paul Fraïsse. Pour ce dernier, la relation de connexion nécessaire doit en effet s'établir entre la variable (P) Personnalité du sujet et l'hypothèse théorique. Cela signifie en fait que le vrai langage ordinaire sur lequel on doit désormais s'ouvrir, est celui qui témoigne de la manière d'être, de faire ou de dire des apprenants. Celle-ci n'est rien d'autre qu'un comportement. On peut certainement donner raison à Paul Fraïsse si l'on se réfère à ce procédé nietzschéen qui consiste en l'appréciation de la manière de faire des choses, de la manière d'accéder à notre paysage qui nous fait réfléchir comme François Guéry le laisse penser. Cela qui est avancé par Paul Fraïsse, n'est rien d'autre que la reprise du propos de Nietzsche : ***" La manière dont laquelle je me porte libre est la même dont laquelle je me porte tyran*** ".

La première remarque qui surgit de cette nouvelle comparaison, porte sur le désaccord qui réside entre le texte "originaire" de Claude Bernard et celui d'Antoine Léon, un texte auquel on attribut désormais une nouvelle qualification à savoir celle du dérivé du dérivé. Nous le décrivons ainsi, car il se réfère à la fois à Claude Bernard et à Paul Fraïsse. De ce désaccord on retient (pour ce qui est d'Antoine Léon) que " la position théorique est en soi une théorie ". Cela veut dire (en terme philosophique), que si l'action ou la conduite peuvent être prises comme oeuvre d'art, elles sont en fait susceptibles d'être considérées comme un comportement, car toute oeuvre d'art est en elle-même un comportement. En plus pour Antoine Léon – comme pour Paul Fraïsse – la relation entre la variable (P) : personnalité et l'hypothèse théorique est une relation de continuité et d'ouverture. Mais si l'on se réfère à la conception bernardienne (à laquelle tous les auteurs se réfèrent), alors se pose le problème de la négation de la négation. Ce qu'il faut en effet retenir de cet auteur (Claude Bernard) est que depuis le commencement de sa réflexion "philosophique", le principe de la connexion nécessaire incarne une relation qui s'établit entre l'idée et le fait. Cette relation n'est pas celle qui se produit entre l'idée et les manières de voir ou d'être. Ainsi on peut laisser penser que le passage de l'idée au fait, ne se présente pas de la même manière lorsqu'on tente de passer de :

- la théorie à la position théorique. (Antoine Léon).
- la variable (P) à la position théorique. (Paul Fraïsse).
- l'hypothèse à la théorie. (Maurice Reuchlin).

De ces différentes relations surgit la possibilité de la mise en place d'une méthodologie qui nous aide à nous retourner contre le langage ordinaire : contre le monde du ouï-dire et du sens commun. Elle est une méthode qui nous met sur la voie d'un autre langage à savoir celui des manières d'être, de faire ou de voir. Ce langage est extra-ordinaire. Il est un passage d'une logique de la découverte à celle de la psychologie de la recherche. En plus de cette considération du rapport entre l'utilité et la nécessité qui animent la problématique du langage ordinaire entre pensée et contre pensée, il y a aussi la prise en compte du statut de l'état du chercheur : son comportement vis à vis de la connaissance immédiate des objets. La question qui se pose est celle de savoir si le chercheur doit rester silencieux à l'égard des objets, à l'égard des faits qui s'imposent d'eux-mêmes sans

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

chercher à les appréhender, à les prendre comme modèle, ou au contraire il doit être un pédagogue bavard au sens où il doit – non pas s'effacer devant ce qu'il aperçoit – mais au contraire, le faire parler. C'est à partir de ces questions, que l'on rencontre le problème philosophique de la relation qui réside entre la connaissance métaphysique et la connaissance physique.

De ces comparaisons nous devons extraire deux niveaux de la relation de la connexion nécessaire.

Au premier, est lié la relation qui s'établit au niveau des idées, au niveau de l'être-commun des êtres humains, au niveau d'un idéal rationnel des êtres-communs qui agissent spontanément suivant leurs intentions, leurs dispositions morales fondamentales qui sont une sorte de toujours-déjà ayant des effets dans le déjà-là. Dire que ce qui lie les êtres humains est la capacité d'établir des idées spontanées en vue de l'autonomie ou de l'autosuffisance, est en soi un principe qui renvoie à penser que n'importe quelle idée scientifique est de l'ordre de ce qui est éprouvée, de ce qui est acquis par et dans les idées des sujets pensant. Il en va de même pour la connaissance scientifique. Le savant en tant que personnalité, éprouve aussi des craintes, des ambitions quant à la production de son savoir. Parfois le savant éprouve de la peine ou de la joie à la maîtrise ou à la perte de sa chose.

Au second, est lié la relation qui s'établit entre les faits factices, chargés de sens qui anime la relation de la liaison logique reconnue dans les choses. Cette liaisons nous montre que toutes les hypothèses scientifiques sont susceptibles d'être prouvées. Elles se construisent suite à la logique de la découverte scientifique chère à K. Popper, et non pas suite à la psychologie de la recherche scientifique : un principe propre à Th. Kuhn.

De cette divergence on doit retenir que le langage ordinaire est à la fois une pensée comme il peut aussi être une contre pensée. Cela dépend du point de vue épistémologique dans lequel on se situe. Il est vrai que ce langage ordinaire pourrait être pour Th. Kuhn, une contre pensée, car il est en perpétuel changement, il ne peut pas incarner le statut de la connaissance scientifique qui, elle, ne peut être considérée comme un état, mais un processus complexe. Alors que du point de vue de K. Popper et d'Austin, le langage ordinaire peut éclairer la pensée scientifique puisqu'il subsiste et il s'impose à nous comme état d'impression, tout en étant le premier venu par rapport à tout autre langage conventionnel ou arbitraire.

A nous maintenir à notre comparaison qui nous intéresse ici en premier lieu, on remarque que le désaccord entre Claude Bernard, Paul Fraïsse et Antoine Léon, porte sur le principe de la connexion nécessaire, qui est un principe épistémologique implicite, commun à tous les textes que nous étudions. Ce désaccord est au fond un désaccord principiel, car le sens de la relation de la connexion nécessaire varie d'un texte à l'autre. Pour Claude Bernard, il n'y a pas de faits dans les idées. Ce sont celles-ci qui doivent interroger les faits factices. Cette manière de concevoir ce concept relationnel n'est pas la même pour Paul Fraïsse et pour Antoine Léon. En effet pour l'un comme pour l'autre, ce sont les idées, les interprétants, qui sont des signes, des manières de voir, de faire et d'être, qui sont à l'origine de toute conduite. Ces états et ces manières – si l'on en croit ces auteurs – ce sont eux qui doivent être pris en compte. A vrai dire, si une ouverture

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

possible doit se produire, elle doit s'effectuer et s'exercer sur ces constantes. De ce fait, le silence comme technique pédagogique ou didactique, ne doit pas se pratiquer à l'égard des faits. L'observateur-expérimentateur doit au contraire se tracer le principe de l'intervention permanente, qui ne laisse même pas l'occasion de réfléchir à la mise en place de ce que Antoine Léon appelle : la technique de l'auto-observation, car dans le domaine de la pédagogie et de la relation éducative ou didactique, il n'y a pas de place à l'auto-observation. On ne doit pas laisser l'élève ou l'apprenant ou même l'étudiant s'auto-observer. Il y a bien un temps d'évaluation de toute acquisition des connaissances et des savoirs. Cependant, on doit donc penser à réconcilier ce que Ph. Meirieu nomme le principe du : " Dire trop mais pas assez ". Le fait de se taire à temps, est une technique qui marque l'attente. Or dans le domaine didactique, cela est en réalité contraire au principe de l'éducation et de la formation permanente. La formation, l'éducation permanente ne valent rien dans un milieu où le maître (en tant que pensée réflexive et travaillante) s'efface devant ses auditoires présumés apprenants.

Pour mieux comprendre le sens du schéma expérimental dans sa relation avec le langage ordinaire comme étant à la fois une pensée et une contre pensée, nous préférons mener un débat purement philosophique, un débat qui nous permettra de bien comprendre les enjeux cachés derrière toute affirmation quant à cette problématique du langage ordinaire entre pensée et contre pensée, qui est au fond une problématique délicate.

Lorsque G. M. Drazen veut expliquer le sens de l'action de Claude Bernard, il cite à titre d'exemple Kant. C'est ainsi qu'il souligne : " ***(...) Bref, les principes de Bernard sont des catégories Kantiennes de la connaissance. Le premier principe des sciences expérimentales est pour Claude Bernard le déterminisme absolu. Aucune expérience ne peut jamais le mettre en doute, car il est la condition même du raisonnement expérimental*** " [651] . La référence à la philosophie Kantienne – est plus précisément aux catégories Kantiennes de la connaissance – ne doit pas être prise d'une manière fortuite. Comme on le sait, c'est à partir de la Critique de la Raison Pure que Kant a mis l'accent sur la possibilité des jugements synthétiques a priori en mathématiques. Il a aussi donné une importance capitale aux principes dynamiques : physiques, dans la Critique de la Raison Pratique. Ces principes dynamiques sont (aux yeux de Kant) d'une part absolus, et d'autre part a priori. Dire avec Kant que ces principes sont absolus et synthétique a priori, est une manière de penser leur universalité : qu'ils existent dans leur totalité chez tous les êtres humains vivants. Ainsi, s'il y a une ouverture possible, c'est d'abord sur ces mêmes principes immuables qu'elle doit s'effectuer. Par contre lorsqu'il s'agit de punir quand quelque chose est faite, on doit agir non pas sur l'intériorité des consciences, mais sur l'extériorité des actions de celles-ci. C'est à partir de là, que l'on arrive à distinguer l'acte d'éduquer, de l'acte de punir et de manipuler.

Le souci philosophique de Kant, repose sur le sens attribué à la conscience, à l'intention et à l'acte du connaître. Ce sens sera – comme pour Heidegger plus tard – celui du principe de la causalité, qui anime le "je" sujet. Ce "je" est intentionnel du fait qu'il aspire à la projection d'actions possibles. Le "je" Kantien sera interprété par Heidegger

[651] *GrmeK Micro Drazen, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

comme une sorte d'agir permanent qui pose le sens dans le monde des choses factices, tout en étant lui-même posé en vertu de ce a été posé en lui. Ainsi le sujet Heideggerien est un sujet purement factice, car il met le monde en forme et ouvre une histoire possible déjà ouverte. Cette histoire est celle que le "je" sujet ne fait que de prolonger dans sa facticité. Cela va avoir chez Heidegger surtout dans sa Conférence sur l'origine de l'oeuvre d'art un sens proche de l'historialité de la chose-sujet. Celle-ci signifie en fait, la possibilité que possède le sujet pensant pour prolonger le toujous-déjà-fait, dans le déjà-là-disponible. Du point de vue didactique cela est si proche de notre thèse qui consiste en l'instauration d'une pédagogie et d'une didactique de la continuité à l'égard de la facticité de l'action subjective du sujet, qui, lui, possède un pouvoir d'énonciation. On doit dire que pour les deux philosophes (Kant et Heidegger), le langage que l'on peut qualifier d'ordinaire ou d'extra-ordinaire, est celui de la conscience humaine. Dans la conception des deux philosophies, l'homme est le seul être raisonnable à pouvoir se retourner contre sa propre loi, à pouvoir obéir à une autre loi que la sienne. L'homme est le seul être qui demeure responsable. Il est le seul sur lequel pèse la tâche de son passé, de son présent et de son devenir. C'est sur lui que pèse la tâche métaphysique de son propre existence. L'homme aux yeux de Kant, est ouvert à sa manière d'être mais aussi à la causalité sensible dont il réalise ses actions et ses projets. Il est ouvert à la causalité sensible, par le biais de sa disposition morale fondamentale comme étant un toujours-déjà qui a des effets dans le déjà-là. Cette causalité libre qui lui permet d'agir à n'importe quel moment dont-il décide de son action, lorsqu'il agit en vue de sa mise en forme (en tant que projet projeté, à travers un oeil qui la détermine), est en elle-même expérimentale. De ce fait, l'homme s'ouvre aux choses et aux faits, non pas pour les imiter, (car l'art n'est pas une simple imitation du réel), mais pour imposer aux choses cet idéal rationnel de l'être-commun, qui n'est rien d'autre que l'acte de penser et de questionner en leur direction. Cet acte, ce geste est un acte d'arraisonnement (dont nous venons de dire avec Heidegger) qu'il est partagé par tous les hommes. Il est un acte qui pénètre les choses de l'intérieur tout en les transcendant en vue d'y pratiquer (comme le pense Antoine Léon pour le texte pédagogique), des expériences-pour-voir. De ce fait, le langage extra-ordinaire est celui qui surgit de l'ordinaire compris au sens de l'universalité de l'acte de penser, un acte qui est en rapport avec le souvenir, car l'acte d'apprendre – comme nous l'avons déjà mentionné avec ChomsKy dans notre introduction – n'est rien d'autre que se souvenir.

Cette digression philosophique explique fort bien que le langage ordinaire dont témoignent les corps et les objets factices, n'est pas toujours un exemple privilégié pour l'ériger en modèle précieux. Car comme Platon l'a laissé entendre : “ Le corps est un tombeau ” ! Cette manière de concevoir le statut du langage ordinaire engage une perspective d'ordre didactique qui n'est pas celle de se laisser aller avec les vulgaires, les ordinaires (comme la technique de la vulgarisation scientifique tente de le faire), mais de l'interroger pour lui imposer notre liberté d'apprendre, de voir et d'apercevoir. Ces actes ne sont rien d'autre que l'expérience que l'homme fait de sa propre liberté. Ainsi lorsque l'homme met celle-ci en forme, cette dernière ne devient plus une simple intuition subjective. Car si elle est ainsi : pratiquée dans le monde des choses-en soi elle ne signifiera rien. Elle n'existera pas concrètement. Cependant, pour qu'il ait un développement véritable, l'émancipation des idées en est la seule garantie durable. Cette

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

liberté incarne celle du droit d'apprendre, qui (en tant que liberté), devient proche d'une action qui émerge de l'essaie et de l'erreur que commettent les apprenants en réalisant leurs propres projets. L'important ce n'est donc pas le fait apparent, mais le plus important est le paraître : la manière dont l'apparence est apparue ou réalisée.

A travers la comparaison des différentes étapes de la méthodologie expérimentale dont témoigne notre tableaux-texte, ce qui est déterminant dans une relation entre ce qui apparaît ordinaire, et ce qui est extraordinaire, ce ne sont pas les principes seuls mais aussi les faits. Car comme Claude Bernard l'a laissé entendre, tout est basé sur la présence d'un fait aussi bien idéel qu'empirique. C'est à partir de l'exposé d'un fait que la problématique de l'ouverture et de l'achèvement se complique davantage. Dire qu'il faut s'ouvrir sur le fait, incarne en soi un sens particulier de la métaphysique comprise comme une sorte de physique incommensurable et calculable. Ainsi, de l'extension du pouvoir physique surgit l'extension du pouvoir cognitif. Le langage ordinaire (dans son sens métaphysique du terme) est un point de vue : la visée de tout individu. Ce point de vue est une intention nécessaire et immanente, puisqu'elle transcende et pénètre les faits de la causalité interne. Cependant, il peut (en tant que point de vue) renfermer en lui du frisson du sens tout en témoignant des idées factices et plus hautes d'un sujet.

Pour mieux débattre de la problématique du rapport entre l'ordinaire et l'extraordinaire, nous avons pensé à répondre d'une manière discursive à la question : qu'est-ce que la connaissance métaphysique d'un fait ? Pour parvenir à une réponse exhaustive, claire et précise, nous avons préféré une analyse philosophique de cette question qui est en rapport avec le sens de l'être-apparent et de l'être-réalité des choses de l'apprentissage et de l'éducation. C'est en effet à partir d'une réponse à la question : qu'est-ce qu'une connaissance métaphysique ? que l'on peut mieux comprendre le poids philosophique de la place du langage ordinaire entre pensée et contre pensée.

De prime abord, la question : qu'est-ce qu'une connaissance métaphysique ? est une question purement métaphysique au sens où la métaphysique dans certains systèmes philosophiques est définie comme une recherche d'un au-delà qui n'est pas compatible à ce que l'on aperçoit [652] . Cette définition est d'un grand intérêt si l'on cherche à la transposer dans le domaine didactique et éducatif. Car ce qui est visé derrière le concept de l'ouverture en éducation est l'au-delà de l'être de ceux qui ne savent pas encore. C'est cet au-delà qui constitue un obstacle, une entrave épistémologique de la connaissance en didactique puisqu'il est largement méconnu dans la littérature des Sciences de

[652] *C'est d'ailleurs la même remarque que G Deleuze, a fait dans Nietzsche et la philosophie, Edit: P U F à la page 86, là où il critique cette même manière de poser la question. Pour lui, la question est en soi métaphysique, et pour corriger cette erreur, il propose le passage à la question : qu'est-ce que.... Et la métaphysique. Il critique la question platonicienne: qu'est-ce que le beau? et ce pour ajouter, le sens que peut avoir le beau aussi bien pour moi que pour l'autre. C'est aussi une critique indirecte à la réponse Kantienne: le beau est-ce qui plaît universellement pour tout le monde. Or et à en croire Deleuze, " l'essence d'une chose est découverte dans la force qui la possède ". A mon avis Deleuze, fait ici une transposition didactique du philosopher : une définition de l'acte du philosopher voulue depuis par Nietzche qui disait d'ailleurs : " La manière dont laquelle je me porte libre est la même dont laquelle je me porte tyran ". A travers cette manière G. Deleuze assigne à la définition de la métaphysique du point de vue philosophique une double tâche: 1 : qu'est-ce que ?.... 2 : et la métaphysique… De ce point de vu, il reste fidèle à la tradition du philosopher qui se posait déjà la question du comment et du pourquoi des choses. La question philosophique est duelle.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'Éducation. Cette littérature qui se veut ouverte sur les obstacles, reste en elle-même un obstacle du moment que l'École à ciel ouvert qu'elle préconise n'est pas encore à l'ordre du jour. En plus, les paraphrases, les altérations positives et négatives que subit le savoir dérivé au savoir dit originaire et source, sont des états de la connaissance dite métaphysique en éducation. Car toutes ces altérations visent un au-delà du concept dont on ne maîtrise même pas le sens. C'est d'ailleurs ce que nous avons remarqué avec le sens de la méthodologie expérimentale en psychologie puisque à un certain moment nous n'étions plus en mesure d'en maîtriser un seul sens. Il y a eu un passage de la monosémisation du concept à sa polysémisation. Ce passage enrichit la discussion quant à cette méthodologie, de la même manière qu'elle l'altère.

Le sens de la connaissance métaphysique en éducation ne peut être posé clairement que si l'on admet qu'en éducation et en pédagogie, toute situation d'apprentissage, est soumise à des limites qu'il faut chercher à repenser, à atteindre, car il existe des faits, des séquences qui échappent au maître. Les limites assignées, imposées par des facteurs divers doivent être affranchies. D'ailleurs et comme Kant l'a laissé entendre, la liberté du maître doit affranchir toute limite assignée. C'est ce que nous avons pensé en terme d'opposition à la notion de service. Le maître se réserve le droit de ne pas remplir cette fonction de serviteur où la fonction de service et de l'assistanat se laissent sentir à tout moment par les auditoires-apprenants. L'enseignement en effet, peut venir en aide à l'ordre établi, tout en se retournant contre celui-ci. Parfois en effet, l'obstacle pédagogique est méconnue en éducation et en formation, car les jeux de rôles du maître et de l'élève sont finis et délimités par ce qu'on pourrait appeler avec Heidegger le "Da", le "La". C'est-à-dire la culture systémique de chaque sujet en situation d'apprentissage. D'ailleurs Gaston Bachelard dans la formation de l'esprit scientifique [653] n'a pas ignoré cet obstacle, à travers lequel le manque d'ouverture aux choses de l'éducation et de la formation marque la crise du sens de la pratique éducative et didactique. A partir de là, on peut dire que le sens de la question : qu'est-ce qu'une connaissance métaphysique ? doit nécessairement renvoyer à la recherche de l'essence des choses tout en procédant par l'évacuation des faits-obstacles qui luttent contre la maîtrise du sens d'un bon concept. On peut se demander si cette méthode ne tombe pas dans l'infirmation des faits et par là même, dans leur métamorphose. En tout cas et du point de vue philosophique, cette question est dépourvue de sens, car en philosophie ce n'est pas le : qu'est-ce que ? qui détermine le sens de la discussion, mais c'est au contraire la question que formule Gilles Deleuze sous l'expression : “ qu'est-ce que .....et la métaphysique [654] ? ”

Il est vrai qu'en philosophie, contrairement à beaucoup d'autres domaines, l'importance de la question n'est pas de savoir ce que c'est que ceci ou cela, mais la question qui a toujours préoccupée l'esprit philosophique est celle du : pourquoi ceci, et pourquoi pas cela ? Ou encore pourquoi cela et ceci en même temps ? Ces deux questions sont aussi à l'oeuvre de l'éducation, car la question : qu'est-ce que apprendre ? est une question qui est définie non seulement en terme de problématique, – comme Kant l'a laissé entendre – , mais aussi en terme de tâche. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui

[653] *Bachelard (G.), La formation de l'esprit scientifique , op cit p : 18.*

[654] *Deleuze(G.), Nietzsche et la philosophie, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

ont laissé Olivier Reboul dire dans : Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement, que cette question lorsqu'elle est ainsi posée nous renvoie à la question : qu'est-ce que l'homme ? qui elle-même nous transporte dans des antinomies latentes et dans des problèmes philosophiques les plus obscurs. En éducation ce qui génère le travail du didacticien est de savoir ce qui est à l'origine d'une formulation conceptuelle. Son travail est similaire à celui du savant qui, en réalité se pose aussi la question du : "qu'est-ce que ?". Cette dernière question on le sait est une question qui relève du travail du savant. A supposer que le savant médite l'eau, il dira que celui-ci est un constituant de deux produits chimiques H2O, c'est-à-dire une atome d'hydrogène et deux atomes d'oxygène. Mais le philosophe, en plus de la description, il va plus loin pour poser la question du pourquoi ? A nous maintenir à l'eau, il dira : – comme Thalès l'avait laissé entendre –, qu'il est aussi bien à l'origine de la vie que le prolongement de celle-ci. [655]

Pour mieux comprendre le sens de la question, et pour l'appliquer au domaine didactique et éducatif, l'important, n'est pas de décrire les différentes connaissances possibles de la métaphysique, mais de se demander : pourquoi réellement existe t-il une connaissance décrite ainsi ? Pourquoi concrètement des apprenants apprennent des formulations sans pour autant comprendre ce qu'elles signifient. La seule réponse que l'on puisse adopter est celle que Gaston Bachelard avait déjà avancé tout en laissant penser que la métaphysique de la connaissance doit être repensée en terme d'ouverture sur les acquis antérieurs de ceux qui apprennent, car ces acquis sont en réalité des obstacles physiques qui luttent contre ce que les apprenants doivent en réalité connaître et savoir. Ainsi du point de vue de la connaissance métaphysique, la question de l'au-delà est une question proprement cognitive. Elle nous interpelle à une redéfinition, à une revalorisation des différentes formulations et reformulations possibles du langage éducatif, pédagogique et didactique. Cette redéfinition doit emprunter la méthodologie herméneutique en vue de déterminer le sens d'une proposition en la comparant avec ce qui lui est opposé. Cette manière de poser la question peut être légitimée par le procédé qui laisse entendre que rien n'a de sens qu'en relation avec son opposé, et que toute chose n'étant égale que par ailleurs. Pour parvenir, à une mise en place d'une problématique d'ordre générale, nous avons pensé à une construction chiasmatique, à travers laquelle on s'est intéressé au sens de la relation qui réside entre la métaphysique et la physique. La structure chiasmatique [656] s'annonce comme suit : de la physique de la métaphysique, à la métaphysique de la physique. Cette construction veut simplement marquer aussi bien un rapprochement qu'une différence entre le déjà-là et le toujours-déjà des apprenants :

655 Voir à cet égard les aventures des savants pour explorer la planète Mars et surtout en ce qui concerne la recherche de la profondeur des eaux: s'ils existent cela nous dit-on explique le prolongement de la vie.

656 Pour ce qui est des formes de structure chiasmatiques ainsi que leur porté significative voir à ce sujet: La rhétorique ,Que sais-je ? par O Reboul, P U F N°: 2138. ou encore : Les figures de styles par: Henri SUHAMY Que sais je N°: 1889. Ou encore l e Traité de l'Argumentation de Chaim Perelman et Lucie O Tytéca notamment le chapitre II: Les arguments basés sur la structure du réel. pp : 351 et suiv. Il y a d'autres formes de chiasmes, comme celle que construit François Dagognet pour son ouvrage : De l'objet de l'art à l'art de l'objet , ou encore celle de Ph Meirieu : " faire du savoir de l'énigme, faire de l'énigme du savoir " ; ou encore : du concept de l'idée à l'idée du concept etc. Ce sont toutes des formes qui reflètent une relation énigmatique entre les termes que l'on tente de définir.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

entre le pôle des informations et celui de la formation, entre l'École dite parallèle, ou à ciel ouvert et l'École dite programmatrice des connaissances et des savoirs, car cette dernière nous dit-on, est ouverte sur le système dont elle fait partie intégrante.

A nous lire quant à cette formulation, le lecteur de cette thèse s'aperçoit que ce jeu de mot, n'a aucun sens puisqu'il n'est pas si bien expliqué. A fin de relever toute ambiguïté, nous dirons que le chiasme est d'abord une figure de construction de sens, une figure de répétition qui crée soit une opposition en reversant l'ordre des termes répétés, soit une relation profonde entre ces mêmes termes. Dans notre pensée Occidentale, ce genre de formulation n'est pas étranger. Ainsi par exemple celui de Marx sur la liberté d'expression, sans laquelle on a plus qu'un duel entre les principes sans pouvoir et un pouvoir sans principe. Ce même débat sur la liberté a connu aussi une forme à caractère chiasmatique entre Marx et Proudhon, où le débat entre les deux hommes a donné naissance à une structure chiasmatique qui a mis en évidence l'aspect misérable de l'acte du penser. L'un en fait parlait de la misère de la philosophie, l'autre lui répliqua par philosophie de la misère.

Pour mettre fin à notre tentation de laisser filer les différentes formes de structure chiasmatique qui ont marqué notre pensée Occidentale, nous proposons de nous restreindre uniquement à ces exemples significatifs pour justifier notre démarche appliquée à la discussion que nous tenons à mener dans cette comparaison entre une physique de la connaissance qui s'astreint à la maîtrise et à l'ouverture sur le déjà-là, et la métaphysique du connaître qui au contraire pense l'ouverture sur le toujours-déjà, qui, lui, reflète quelque chose que l'on pourrait qualifier avec Adorno de factice de la non-facticité. Notre discussion s'interroge sur les rapports possibles entre métaphysique et physique comme étant deux notions qui relèvent et si l'on en croit Schopenhauer- [657] aussi bien du champs de la science que de celui de la philosophie. Qu'en est-il donc de cette relation dans le domaine didactique et éducatif ? Est-elle une relation de continuité, d'ouverture, d'interdépendance ? ou au contraire, une relation d'indépendance, de rupture et d'achèvement ?

Pour problématiser notre problématique relationnelle, qui se présente sous forme de questionnement multiples, l'anticipation d'une réponse partielle à la question du pourquoi la connaissance métaphysique ? nous impose une thèse, une direction de pensée, d'analyse pour affirmer – ne se risque que d'une manière provisoire – , qu'une connaissance métaphysique est possible, car elle est un outil utile pour mettre en forme des concepts, des idées, des vérités comme étant des toujours-déjà ayant des effets dans le déjà-là. Cela n'est rien d'autre qu'un passage de l'idée d'un idéal rationnel de l'être-commun (gemeines-wesen), à l'être commun (gemeinswesen) [658] . La connaissance métaphysique définie en terme d'ouverture sur l'au-delà des concepts et des pratiques, est légitime pour marquer une continuité de ces mêmes idées pour les générations futures, afin d'éviter l'oubli, le souvenir de la mémoire événementielle. Car dans le

[658] *Lacoue-Labarthe (Ph.), La fiction du politique. (Heidegger, l'art et la politique). Association des publications près les universités de Strasbourg 1986. Exemplaire N°: 0409. (Tirage limité). Dans cet ouvrage l'auteur distingue deux niveaux de l'être à savoir ce qu'il appelait notre être commun(La chose est notre chose et nulle autre) et l'être-commun : celui des autres qui nous est pas familier, que Heidegger a aussi distingué en laissant entendre que " X a ouvert une voie moi seul capable de la poursuivre ".*

domaine de l'homme, bien que le passé puisse être parfois dépassé, il n'empêche qu'il ne peut pas toujours être dépassé. Cela qui est posé philosophiquement, peut se traduire en didactique et en pédagogie par ce que Philippe Meirieu a déjà laissé penser en disant : " ***S'appuyer sur ce que les élèves savent et savent faire et suggérer, à partir de là ce qu'ils pourraient savoir...*** ". Cela n'est rien d'autre qu'un aspect du sens de l'humanisation des connaissances et des savoirs.

De ce fait, si le passé ne passe pas, alors la connaissance métaphysique devient légitime pour mettre en place par le biais des stimuli physiques, des principes acquis, déjà connus. C'est à partir de là que la vie des objets et des choses, devient – comme Adorno le laisse entendre – factices de la non facticité [659] . C'est-à-dire des objets objectivés, mis en forme par un oeil, un comportement qui les détermine. Ces même objets physiques peuvent témoigner pour les générations futures de ce que Hegel pensait déjà aussi bien sous l'idée du " frisson du sens " que sous l'expression : " l'esprit du peuple " (VolKsgeist). A ce sujet, Hegel a souligné que : " C'est dans l'art que le peuple a déposé ses idées les plus hautes ". Cela étant donc la spécificité de la raison en tant que rusée : qui use du sensible pour se manifester. En didactique et en éducation cela peut se traduire par la malice didactique, par le jeu de rôle : un comportement où la personnalité du maître ne se réalise guère. Elle est une action qui s'astreint à la reformulation des concepts et des contenus difficiles d'accès et ce en vue de réaliser des expériences-pour-voir. C'est-à-dire une extension du pouvoir cognitif par le biais de la falsification, et ce pour montrer justement que tout est susceptible d'être renversé, reformulé et repensé, car dans l'acte

[657] *Pour plus d'information sur la manière dont Schopenhauer conçevait ce rapport, on incite à la consultation des textes choisis par Claude Khodoss in: Le vouloir-Vivre, texte choisis par André REZ P.U.F page: 35 à 41. On note dans le sous chapitre 2 le titre: physique et métaphysique. Au sujet de cette relation de connexion nécessaire, schopenhauer est pessimiste quant à l'extension du pouvoir physique. C'est ainsi qu'il souligne : " Plus les progrès de la physique seront grands, plus vivement ils feront sentir le besoin d'une métaphysique ". Ibid p : 39. Après avoir noté une digression philosophique en parfait accord avec le pessimisme Kantien quant à l'effet de la causalité naturelle, Schopenhauer ajoute : " Je laisse maintenant cette digression pour revenir à mes considérations sur l'impuissance de la physique à fournir l'explication dernière des choses – je dis donc: sans doute toute est physique mais rien n'est donc explicable " Ibid. Et Schopenhauer donne comme exemple d'illustration : le mouvement de la bille en disant que même ce mouvement reste mystérieux de la même manière que celui de la pensée. Ces propos seront réfutés par Nietzsche et pour mieux saisir cette réfutation Gilles Deuleuze et Michel Haar ont exposé sur ce point précis le dépassement de schepenhauer par Nietzsche. Pour Michel Haar in Nietzsche et la métaphysique, chapitre 2 intitulé : La rupture initiale avec Schopenhauer, pages 65 ;à 78, et pour Gilles Deuleuze, in Nietzsche et la philosophie , chapitre 5 intitulé : contre le pessimisme et contre Schopenhauer. Comment donc le dépassement fût-il avancé ? A en croire les deux lectures, la critique et la rupture de Nietzsche à l'égard de celui qu'il appelât lui même : mon Educateur; fût fulgurante. C'est ainsi que Nietzsche note: " Schopenhauer traîne les côtés les plus nobles de la nature dans la boue " . La volonté n'est pas un simple vouloir, une simple représentation, une simple intention, la volonté ne se discute pas ne s'impose même pas. Elle se pratique. Voilà pourquoi, le dépassement et la rupture sont portées sur l'action. Schopenhauer souligne à cet égard que " Notre réalité est d'un côté celle de l'Un originaire qui souffre; de l'autre côté la réalité comme représentation de cet Un originaire. Cette auto-suppression de la volonté, cette renaissance est possible parce que la volonté n'est rien que l'apparence elle-même ". M HAAR, Ibid. p : 76. Et il ajoute : " Quand la volonté s'intuitionne, il faut qu'elle voit toujours la même chose, c'est-à-dire que l'apparence doit être aussi bien que l'être, inchangée éternelle ". Ibid. Pour résumer ces propos, on dira que pour Nietzsche, la volonté, la liberté, ne sont pas une représentation pour réaliser l'autodétermination (comme Kant et Shopenhauer l'ont laissé penser), mais au contraire, elles sont pour Nietzsche une présentation. Car " La manière dont laquelle je me porte libre est la même dont laquelle je me porte tyran ", disait-il.*

 Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

de créer (en tant qu'art de la pratique et de la formulation des concepts et des contenus), réside une grande part d'anonymat. Du point de vue de la connaissance métaphysique définie en terme d'ouverture sur les concepts, on peut laisser penser que les concepts sont toujours mis en forme à travers les choses, et que toute ouverture sur les concepts et les contenus doit d'abord être une ouverture sur la facticité des choses. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui nous ont conduit à nous poser la question heideggerienne du qu'est-ce qu'une chose ? En plus de leur objectivité, les objets communiquent en effet un sens pour l'homme, qui, lui, ne cesse de les interroger pour en extraire des formes, cachées sous le principe de la combinatoire et de l'imitation.

En guise de réponse à la question de la relation qui réside entre connaissance physique et connaissance métaphysique, on dira que : la connaissance métaphysique est une physique qui témoigne des idées acquises, par le sujet dans un toujours-déjà. Cette thèse, nous incite à maintenir la nécessité de la description des manières dont usent les connaissances métaphysiques pour se manifester à travers la vie des objets physiques. Elle nous renvoie aussi à un autre problème digne d'intérêt, celui de l'appréciation. Que faut-il donc apprécier dans ce passage de la métaphysique à la physique ? est ce les idées de la raison : les intentions apodictiques propres à l'homme, à son caractère ? Ces idées qui incarnent une action définie en terme de fait de la raison en tant que loi de la liberté, ont en effet un poids historique. Doit-on de ce fait apprécier en elles les choses factices, combinées et organisées ? surtout lorsque celles-ci sont devenues concepts indiscernables, incommensurables et calculables ? Cela est possible puisque ces idées définies ainsi reflètent un avenir possible qui ouvre une histoire qui est déjà oeuvrée dans l'ouvert : dans la manière d'être et de voir du sujet chose pensante. Si l'on considère les choses sous ce dernier aspect, alors celles-ci ne sont plus historiques, mais historiales. Elles fondent une histoire qui témoigne d'un avenir possible.

Comme on le voit clairement maintenant, à la notre question posée d'en haut, le besoin de la taxonomisation (classification) se laisse sentir. C'est ainsi que l'on propose de tracer deux tendances qui vont faire l'objet de deux parties de notre analyse comparative des deux connaissances : physique et métaphysique. D'une part, il existe une connaissance métaphysique que véhicule un courant de pensée philosophique, qui

[659] *Adorno (T.W.), Théorie Esthétique, op, cit, p : 119. Pour Adorno, " L'apparaissant des oeuvres d'arts, inséparable de l'apparition, mais non identique à elle, c'est-à-dire le non factice de leur facticité, c'est leur esprit ". Il est donc claire du point de vue métaphysique,que c'est l'état de l'apparition qui est un au-delà. Cela veut dire que tout énoncé n'est pas inséparable de l'état premier de l'énonciation, car pour Adorno, même l'oeuvre d'art est en elle-même un comportement. Le contraire de cette visée est à concevoir chez Heidegger. En effet pour celui-ci dans l'origine de l'oeuvre d'art conférences prononcées à la société des sciences de l'art de Fribourg-en-Brisgan le 13 Novembre 1935. Dans cette conférence Heidegger avance -du moins implicitement- que la réalité se réduit à l'apparence: l'être apparent c'est l'être réalité! En effet -et à l'en croire- les objets d'art sont des Las: des "ici-là" des "ici-là-bà", ils ouvrent l'histoire, celle-ci est "oeuvrée dans l'ouvert". Cela signifie que l'objet n'est pas historique mais historialet que l'artiste n'a rien avoir avec son oeuvre. Heidegger argumente en faveur de ces propos en employant une argumentation fondée sur la structure du réel. (voire l'argument du deuxième type esquissé parPerelman, in Traité de l'argumentation, op cit. Heidegger emploie en effet l'argument de la chaussure pour illustrer le propos de la réalité de l'apparence. Pour lui s'il y a des chaussures, ce n'est pas grâce à la présence - ou du moins à l'éclatement - des cordonniersde toute part, mais s'il y a chaussures c'est par ce que c'est possible quelque chose qu'on peut appeler : l'habillement du pied. Heidegger, Conférences sur l'origine de l'œuvre d'art, Ibid, p : 21 à 55.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

se propose de se restreindre aux choses-ci : organisées en séries, pour remonter aux idées et aux principes immuables de la raison tout en admettant que les choses, les corps n'ont de sens qu'en relation avec les principes et les idées premières qui les déterminent, qui les ont mis en forme. L'autre aspect de cette connaissance, pense la métaphysique en relation de connexion nécessaire avec la physique qu'elle considère comme pure métaphysique. D'où le sens de la liaison : la métaphysique est une physique.

A l'opposé de la relation de la dépendance dans l'interdépendance, une relation qui montre que la connaissance métaphysique et la connaissance physique sont marquées par une ouverture réciproque possible, vient le sens d'une relation de connexion nécessaire entre la physique qui est en elle-même une métaphysique, non pas au sens de l'au-delà de l'être, mais au sens d'une incommensurabilité de la physique qui véhicule des modèles, des exemples et des illustrations. A la première est lié le sens de la relation qui réside entre l'extension du pouvoir cognitif, et l'extension du pouvoir physique. A la seconde, est lié le rapport inverse : de l'extension du pouvoir physique à l'extension du pouvoir cognitif. Que faut-il apprécier dans cette nouvelle structure chiasmatique qui s'impose d'elle même ?

Faute d'être dogmatique, on doit d'abord argumenter en faveur de notre thèse du départ, et ensuite contre argumenter à travers une antithèse. Enfin pour procéder à une légitimité d'existence séparée de l'une et de l'autre, on dira (tout en adoptant le procédé schopenhauerien) que la physique et la métaphysique sont devenues la forme des antagonismes qui animent les explications des phénomènes humains et physiques. Ces explications sont acquises par l'accroissement des spécialisations et des approches pluridisciplinaires qui ne cessent d'évoluer. Cette nécessité d'une vie séparée, est légitime, car cette vie séparée permettra d'arraisonner les savoirs, et les connaissances que véhiculent aussi bien la physique que la métaphysique. Cet arraisonnement aura en vue l'appréciation de la légitimité, de l'illégitimité, de l'utilité, de la faisabilité et de la nécessité de toutes les actions cognitives.

Depuis Aristote, le sens de la métaphysique n'était pas en tout cas analogue à l'idée de l'étude d'un au-delà de l'être. Ce sens de l'étude d'un au-delà de l'être apparent des choses, est dû à une description qu'on attribuât aux écrits postérieurs aux écrits physiques d'Aristote. [660] Cette distinction apparente s'inscrivait chez Aristote dans une logique de continuité des écrits physiques et des écrits métaphysiques. Chose dont certains historiens n'ont a pas tenu compte dans l'histoire de la philosophe [661] . Pour s'en expliquer commençons donc par soutenir partiellement la thèse : la métaphysique est une physique.

[661] *Pour mieux comprendre ce problème de dépersonnalisation, de la decontextualisation, de la falsification de la transposition didactique du philosopher, on doit retenir, (dans la postérité de la transmission et de la paraphrase d'Aristote dans le monde arabe, aussi bien par AlKindi, Averroès, Alfarabi, Avicènne, qu'avec bien d'autres) l'incompréhensible philosophie aristotélicienne, puisque tout ces philosophes, que certains nomment théosophes ont fait d'Aristote, un penseur du Divin du fait qu'il parle de l'existence d'un premier moteur immobile. Or ils n'ont pas pris en compte, l'aspect dynamique de la philosophie aristotélicienne qui affirme que ce même moteur immobile, bien qu'il soit immortel (comme le veut la tradition divine), il n'intervient pas pour autant dans le sort du monde. Les philosophes-théosophes ont apprécié en la philosophie grecque (en particulier en celle d'Aristote) le statisme de l'idée première, et non pas le dynamisme des faits en mouvement.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Cette thèse doit être comprise en deux sens. La physique à vrai dire est incommensurable et calculable. Elle montre que l'inconnu réside dans le connu, que l'ordre (comme le pense la théorie du chaos) peut animer le désordre. Le vrai peut en effet envelopper le faux. L'apparence elle aussi peut être une réalité, puisqu'elle témoigne dans la plupart des cas de ce qu'on peut appeler avec Chaïm Perelman : une liaison logique reconnue dans les choses. De ce fait, il n'y a pas lieu de se tracer une ouverture sur le toujours-déjà, dont on ne comprend pas le sens des divers processus qui ont déclenché l'action. Par conséquent une telle action d'ouverture sur le toujours-déjà des sujets, ne serait qu'une perte de temps. L'important serait donc de se restreindre au déjà-là, à l'être en tant qu'être. Pour parler le langage de Heidegger on dira, qu'il n'y a de l'être que celui de l'Etant ou encore celui de l'étantité de l'étant. C'est ainsi que Heidegger souligne : ***" l'Etre réside dans l'existence, l'être réside dans la substance, l'être réside dans L'IL y a (...) en quel Etant pourrait-on lire le sens de l'être? (...), l'être là relativement à son être*** ". Ainsi, ce déjà-là est une donnée accessible aussi bien à la raison spéculative qu'au travail-de-la-main.

Quant à la seconde signification de la formulation : la métaphysique est une physique, elle repose sur une action qui consiste à aller de la physique pour arriver aux idées déjà-connues, et ce en vue de prolonger celles-ci dans le monde sensible, pour enfin soutenir l'idée qui consiste à penser que c'est à partir des choses factices que l'on rencontre le poids et la valeur de l'imaginaire. Dans le langage de l'épistémologie constructiviste, cela se traduit par l'utilité des informations recueillies dans le monde du ouï-dire et du sens commun. Ces informations ne peuvent en aucun cas être une déformation, mais une formation. Par contre l'autre sens opposé qui traduit une antithèse à prendre en considération, est un point de vue qui pense que la métaphysique en tant que science de l'au-delà de l'être doit constituer un lien de coexistence et de substitution

[660] *Ce constat a été largement discuté par Heidegger in : Interprétation phénoménologique de la critique de la raison pure de Kant. Edit Gallimard 1982. A la page 33 on retient que : " La métaphysique dit -il est-ce qui vient après ce qui traite de la nature (..) métaphysique comme titre technique reçut par la suite une signification qui était chargée de caractériser le contenu même de ces essais postérieurs à la physique ". Ainsi et si l'on en croit en Heidegger, alors les expressions physiques et métaphysiques correspondent à un ordre nouveau subi au écrits d'Aristote lorsqu'ils furent rangés par des historiens de la philosophie au premier siècle avant Jésus-Christ. Or malgré cette ambiguïté qui émane de cet acte classificatoire, Heidegger à sa manière a tenu à donner une définition spécifique à la métaphysique en tant que science. C'est ainsi qu'il souligne : " La métaphysique est la science de l'étant, suprasensible, de l'étant qui n'est pas accessible à l'expérience (...); puis cet étant intra-mondin qui est au centre de tout questionnement, à savoir l'homme lui même, et ce qui en lui ne peut pas être expérimenté: ce qui est au-delà de la mort". La même idée à été reprise par Lévinas dans le temps et l'autre. là où il disait : " Qu'on peut tout échanger avec l'autre sauf, la manière d'exister ". Pour nous, la question qu'on peut poser aussi bien à Heidegger qu'à Lévinas est la suivante : Qu'en est-il de la belle idée du respect, non pas de la loi en tant que teneur juridique, mais de la loi en tant qu'attitude anthropologique? Y a t-il vraiment finitude à l'égard de l'autre lorsqu'il s'agit du respect de la nature humaine ? A vrai dire, l'autre (dans mes relations avec lui) ne me fait aucun effet, c'est au contraire la loi que je dois craindre dans mes rapports avec lui. Ce n'est donc pas sa loi en tant que nature humaine, mais la loi civile qui lui impose des limites à mon égard. De ce fait, la vraie liberté, n'est pas celle qui obéit à une loi imposée par l'idéalité du contrat ou de la loi civile, mais la vraie liberté est au contraire un combat permanent, car l'homme est le seul être à pouvoir obéir à une loi, mais aussi à pouvoir se retourner contre sa loi. L'homme nous dit-on (Nietzsche) n'est libre que lorsqu'il se bat, or que sous les concepts du contrat social ou de la loi civile, il n'a plus le temps de combattre ou de se conduire, il est conduit et il est battu !.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

avec la physique. En effet, et à en croire Perelman, la métaphysique au sens transcendantal du terme, use des arguments non pas de laissons de successions logiques reconnues dans les choses qui fondent la structure du réel, mais de principes, d'arguments fondant la structure du réel, qui émanent non pas des choses, mais de principes arbitraires imposés aux choses du monde sensible, malgré elles. De ce fait, la physique qui explique les phénomènes par une relation de cause à effet, possède une limite. Elle ne prend pas en compte les motifs, les intentions qui ont mis en forme un fait. Elle ne s'intéresse pas à la critique de la provenance des objets. Pour mieux délimiter ses sujets et ses analyses, la physique – si l'on en croît Schopenhauer – se réfère à la métaphysique tout en s'appuyant sur elle dès lors qu'il s'agit d'explications de phénomènes ou de faits divers.

L'intérêt de la physique par rapport à la métaphysique porte sur la légitimation de l'en deçà de la chose, sur l'exploitation de son extension, alors que celui de la métaphysique, porte sur la légitimation de l'au-delà de la chose, sur la recherche de l'explication au lieu de la signification. La question qui s'impose est celle de savoir pourquoi parfois on se retourne envers les choses pour d'une part créer un lien d'ouverture à leur égard, et pour d'autre part les faire parler ? Les réponses à cette question peuvent être diverses. Mais on peut en donner quelques une qui vont valider notre thèse de départ. D'une manière générale, l'homme se retourne envers les choses, parce qu'on peut parfois en extraire des modèles de vie, on peut aussi les prendre à titre d'exemple ou d'illustration pour mettre en forme des valeurs cognitives concrètes. Du fait que les choses sont parfois impressionnantes, qu'elles palpitent de la vie et du sens, l'homme est le seul être raisonnable à pouvoir en discerner le sens tout en en donnant davantage d'autres aux divers faits véhiculés d'une manière fortuite. Pour donner un exemple de la nécessité, de cet intérêt à vouloir chercher du sens dans le pôle de l'information, qui, lui, peut donner naissance à une sorte d'École à ciel ouvert (qui libère le savoir et la connaissance de l'aspect de l'administrabilité qui n'est rien d'autre au fond qu'une asphyxiante culture qui ne met pas en mouvement les connaissances véhiculées par les choses du monde), on doit rappeler que la parole est d'abord aux faits. Même la parole divine que l'on qualifie d'habitude de sacrée véhicule des faits factices dont elle témoigne. Dire que la parole est d'abord aux faits, est une légitimation d'un acte qui fait parler les choses. Le sens de la connaissance métaphysique, comme étant une ouverture aux choses de l'être de la vie, est une tâche que seul l'homme peut étendre à autre chose. L'homme peut en effet contribuer à la réutilisation, à la modification, à la rematérialisation des choses, par la voie de l'invention et de la réinventions d'outils nécessaires et utiles pour l'extension de son pouvoir physique, un pouvoir qui témoigne de la capacité qu'à l'homme à pouvoir réfléchir et manipuler les choses et les objets.

Il existe une autre raison qui est proprement politique pour laquelle la nécessité de s'ouvrir aux choses pour les faire parler, est une nécessité qui s'impose. En effet, lorsque devant des "oreilles innocentes" qui, (sous les effets de l'endoctrinement ou de la manipulation), ne veulent pas écouter quelques paroles savantes, l'ironie (en vue de marquer le recule quant à des pratiques sociales de références), devient une tâche de la connaissance métaphysique qui surgit de la physique. Cet intérêt est considérable pour sauver ce qu'il reste à sauver d'une vraie connaissance sujette à l'extension, à la

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

transmission, à la transposition et à la popularisation. Cette connaissance digne d'intérêt, qui est malgré tout ennuyeuse et déstabilisatrice, pour la faire passer, l'homme use d'un langage persuasif, amplificateur et falsificateur tout en faisant parler la chose via la prosopopée. Ainsi Socrate dans les Lois d'Athènes. Celui-ci en faisant parler ces Lois, il ne faisait que remplir la tâche de l'acte du philosopher qui n'est rien d'autre que le fait de se retourner contre – non pas les choses admises –, mais contre les opinions spontanées. C'est ainsi que G. Bachelard dira plus tard, qu'on ne peut rien fonder sur l'opinion.

A travers cette voie, Socrate a inauguré une sorte de philosophie en acte qui n'a pas été suivie par ses disciples notamment par Platon.

S'appuyer sur le déjà-là qui est au fond une démarche inhérente à la physique est en soi un geste métaphysique. Car cet acte a tendance à prendre d'une part les choses comme témoins du désastre, et d'autre part à marquer une certaine autophagie, une rétorsion pour retourner un argument contre son auteur pour lui affirmer que ses idées, ses actes ne sont en aucun cas compatibles avec les faits, avec les réalités apparentes dans l'être-apparent-réalité.

L'important dans cette ouverture au niveau de la connaissance est la facticité des choses. Celles-ci sont toujours là pour remplir une fonction. Cette dernière n'est rien d'autre que ce que Karl Popper appellera plus tard : la logique de la découverte scientifique. Au sujet de cette logique, il existe une relation de connexion nécessaire entre les concepts que dévoilent les choses, et les idées dont elles témoignent. Ainsi notre thèse est validée en faveur d'une seule idée que nous retenons de Schopenhauer qui disait “ ***que toute chose physique est également par un autre côté une chose métaphysique*** ”. L'intéressant est de savoir en quoi réellement toute chose physique est par essence métaphysique ? A cette question, Schopenhauer est resté prisonnier de la tradition Kantienne, car il a cherché une légitimation d'une force extra-naturelle pour expliquer les phénomènes physiques tel que par exemple ce qu'il a lui-même mentionné sous l'idée de l'élasticité, la pesanteur, la solidité, la force d'impulsion, la chaleur, et l'électricité etc. Pour Schopenhauer, ces phénomènes physiques sont des postulats que l'on pose à titre d'illustration sans pouvoir les expliquer. Mais l'erreur fondamentale de ce philosophe que Nietzsche a surnommé l’éducateur, est de ne pas avoir donné une importance à l'idée du contour de l'objet physique, idée dont Aristote parlait déjà pour légitimer l'équivalence entre le contour physique de l'objet et l'objet lui-même. Car si l'on en croît Aristote, les propriétés et les relations spatio-temporelles se ramènent à des relations entre les choses et les événements.

Du point de vue éducatif et didactique cela peut se traduire en terme d'ouverture sur le contour, l'entourage des apprenants, un contour auquel Yves Chevallard donne une nouvelle formulation : l'écologie du savoir. Paul Fraïsse reprend cette idée pour repenser la variable personnalité du sujet agissant. Cette personnalité est un champs d'investigation loin d'être épuisé. Dire que l'ouverture est par essence un contour incontournable, signifie au fond que toutes les institutions programmatrices des connaissances et des savoirs sont ouvertes sur des contours que l'on qualifie de système. Celui-ci détermine ce qui est connaissable, scolarisable et gnosiologiqement maîtrisable. A vai dire c'est le système qui est doté d'un contour qui règle ce que l'on peut dire. Car il y

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

a bien des situations, des endroits où l'on ne peut pas dire ce que l'on veut comme on le veut.

Cette relation du rapport du savoir au contour qui détermine l'essence des choses est une relation qui a échappée à Shopenhauer. Le constat schopenhauerien sur la science physique est néfaste. Il aura fallu attendre la critique fulgurante de Nietzsche, (son disciple) pour montrer que les choses physiques doivent être comprises en relation de connexion nécessaire aussi bien avec l'espace qu'avec le temps, et ce pour en apprécier la métamorphose : la manière dont laquelle l'autre sort du même. Cette manière témoigne de l'extension du pouvoir physique, qui, lui, doit être étudié, étendu à d'autres domaines. Voilà la raison pour laquelle Nietzsche (comme nous l'avons déjà mentionné) avait déjà dit : " Apprenons de la fleur et de l'animal ce que c'est que s'épanouir ". Au sujet de cet étendu du monde physique qui appelle une connaissance et une étude organisée, Schopenhauer a cherché des explications extra-physiques qui témoignent de son incapacité à faire le lien entre les accroissements de l'énergie physique, et les accroissements de l'énergie mentale. Au lieu de contribuer à l'extension du pouvoir cognitif par le biais de la compréhension de l'extension du pouvoir physique, Schopenhauer a été plus loin pour souligner l'échec des tentatives de l'homme et de l'esprit savant à faire de la physique une métaphysique au sens transcendant du terme. Il a aussi rappelé ouvertement l'impossibilité pour l'homme d'arraisonner (de pénétrer de l'intérieur) les choses physiques pour en discerner les sens. Cela ressort fortement de sa critique ouverte à l'égard du progrès scientifique. C'est ainsi qu'il a laissé entendre que tout progrès n'est pas de la progression. Filons pour renforcer notre propos cette phrase (loin de tous commentaires) où il souligne : *" **Plus les progrès de la physique seront grands, plus vivement ils feront sentir le besoin d'une métaphysique** "* [662] *. Cette phrase a préparée à l'émergence d'un nouvel esprit critique, anti-scientiste où les ennemis de la société industrielle vont trouver un prétexte pour affirmer que tout progrès n'est pas toujours de la progression. Ainsi Adorno, dira que **" tout élargissement des possibilités est en soi un rétrécissement** ".* Le poids de la métaphysique dans cette perspective, est légitimé en faveur non pas du sens positif de la technique, mais de la recherche de son essence, de sa destinée. Car elle est (si l'on en croît cet esprit) une forme d'aliénation de l'homme du fait qu'elle peut venir en aide à celui-ci tout en se retournant contre les intérêts vitaux de l'homme. Ainsi la technique est une création subjective puisque l'homme sait d'avance que l'objet crée a été destiné pour des fins connus d'avance [663] . A partir de là, l'auteur (Lacoue-Labarthe notre maître) se force de diriger une critique implicite à l'encontre de la technique comme moyen d'extermination des masses. Car il laisse entendre à propos de ce qu'il appelle : *" la solution finale "* que c'est pour la première fois que l'extermination fut par le biais de moyens techniques et non pas par l'intermédiaire de rencontre d'homme à homme. Ce courant de pensée anti-scientiste qui avance des arguments convainquants en faveur d'une possibilité de la connaissance métaphysique qui aura pour objet le poids et la valeur objective de la connaissance physique elle-même,

[662] *Schopenhauer, op cit.*

[663] *Comme le rapporte Philippe Lacoue-Labarthe pour ce qui est de ce qu'il a appelé : " La solution finale des juifs " dans La fiction du politique Heidegger l'art et la politique . Op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

est un courant philosophique qui a trahit une part de l'enseignement aristotélicien. Car au lieu de penser la taxonoimisasion (classification) des intérêts de la technique entre l'utilité et la nécessité, il juge la technique du point de vue métaphysique, pour mettre fin à l'acte de créer, à l'acte d'inventer de penser dans les signes et avec les signes. Mais ce courant philosophique reste fidèle au principe anthropologique connu depuis Aristote sous l'idée du bonheur de la rencontre, du contacter pour contracter en vue de contribuer au bonheur du vivre ensemble. Le côté de la trahison de la pensée aristotélicienne se révèle à partir de la passivité de l'esprit à l'égard des choses. Cette passivité se traduit par la contemplation des choses de la nature, au lieu d'en étudier les strates, d'en programmer l'étendu par l'intermédiaire de la technique. L'effort physique d'Aristote est si riche d'aspects métaphysiques au sens immanent du terme.

A plusieurs endroits des écrits d'Aristote, celui que l'on nomma avec Averroès : le premier maître, a conçu la physique à titre de moyen non pas de fin. Il a pris les choses, non pas pour chercher leurs fondements ou leurs essences, mais au contraire leurs sens. De ce fait on doit dire qu'Aristote a cherché à illustrer plus qu'à prouver des faits. A nous maintenir à notre thèse qui repose sur la reconnaissance du surgissement de la métaphysique, de la connaissance qui se déploie à travers les choses physiques, on doit rappeler trois métaphores aristotéliciennes qui témoignent de trois sortes de syllogismes, à travers lesquels Aristote avait l'intention d'illustrer des connaissances abstraites difficiles d'accès. Cette manière purement aristotélicienne, est en soi une technique didactique : un passage de l'ésotérique à l'exotérique en vue de transposer, pour vulgariser un savoir ésotérique tout en marquant ce que Heidegger appellera plus tard : le principe de l'accéité. *C'est-à-dire que les connaissances doivent (en vue de leur humanisation), être accessibles au grand public. Pour marquer l'extension du pouvoir cognitif, Aristote a contribué à cela à travers le langage, qui fût une réciprocité entre les catégories de pensées et les catégories de langues. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour laquelle E. Benveniste a fait remarquer que Aristote ne faisait que de penser dans les catégories de langue dans laquelle il pensait déjà. Parmi ces catégories que Benveniste ne mentionne pas, il y a cette fonction phatique, centrée sur l'acte du langage aristotélicien qui fût un langage ouvert sur la parole qui fut (dans la conception d'Aristote), d'abord aux faits. Comment donc Aristote a t-il réalisé le lien associatif entre physique et métaphysique ? Et pourquoi cette relation de connexion nécessaire avait-elle eu lieu ?*

Comme nous venons de le voir, l'effort d'Aristote repose sur l'illustration plus que sur la probation. Mais s'il s'agit d'illustrer, on est en droit de chercher le sens de la chose sur laquelle doit porter toute illustration. Cela est ce donc une difficulté logique ? une vertu ? ou une action ?

En tout cas, le fait de dire qu'Aristote illustre plus qu'il ne prouve, cela signifie au fond, que celui-ci veut renforcer l'adhésion à une opinion admise, d'où l'effort de la connaissance métaphysique qui use de la physique pour mettre en forme non pas des opinions admises, mais une règle déjà connue. De ce fait, Aristote à travers son langage simpliste, vulgaire, et ordinaire, avait certainement l'intention de rendre bienveillant les auditoires à la nécessité d'adhérer à une règle, connue et admise. Cette règle n'est rien d'autre qu'un acte virtuel. Platon avait déjà évoqué des questions premières lorsqu'il se demandait dans le Ménon si la vertu s'enseigne. L'acte d'éduquer n'équivaut-il pas à une

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

transmission, à une communication "des contenus", de ce qui est connu ? Et que savons-nous, sinon ce que nous considérons comme vrai ? Aristote, ne s'est pas demandé de pareilles questions. Il a agit en faveur de l'extension du pouvoir cognitif, tout en s'appuyant sur l'extension du pouvoir physique. Il n'a rien laissé sous silence. Pour faciliter l'accès à la compréhension de règles générales, Aristote a cherché des chemins pour éclairer les énoncés généraux tout en renforçant leur présence dans la conscience des auditoires. Cette méthode aristotélicienne est appelée : la méthode syllogistique. Elle traduit des apories logiques et philosophiques dont on ne peut que mentionner la diversité des notions qui ressortent de cette citation où Aristote avait laissé penser que : ***" l'Etre se prend on plusieurs acceptions mais ce n'est pas une simple homonymie*** ". Cela signifie que la connaissance métaphysique de l'être doit se restreindre à l'être lui même. On ne doit pas chercher le sens des propositions ni au long de là, ni au long deçà, mais au sein de l'être des choses. Au sujet de cette recherche, on peut affirmer à partir des démarches aristotéliciennes que l'art est là où l'on ne se rend pas compte.

Pour ce qui est du syllogisme, celui-ci varie selon la variation des auditoires et des publics auquel on s'adresse. Pour mieux démontrer cela, revenons-en à nos trois citations dont le caractère métaphorique incarne trois sortes de syllogismes. Le rappel de cette taxonomie, n'est pas un simple hasard, ni même une répétition. Il est né d'une tâche consciente, d'une taxinomie à travers laquelle Aristote voulait que sa méthode syllogistique soit un simple raisonnement à travers lequel des conclusions auxquelles on aspirent sont déjà admises dans les prémisses, qui sont intrinsèquement vraies. Dans ce cas le syllogisme est dit soit scientifique, soit démonstratif. Mais lorsque les prémisses sont partagées par tous les hommes ou par presque tous, le syllogisme dans ce cas est dit : dialectique.

Pour traiter conjointement aussi bien de l'extension du pouvoir physique que du pouvoir cognitif, Aristote va procéder par l'emploi d'un véritable langage, qui liera les paroles aux faits. Ce langage est celui de la continuité et de l'ouverture à l'égard des choses. Il est un langage qui ne fait pas simplement parler les choses, mais qui les prend à titre d'illustration. Ainsi la connaissance métaphysique dans son usage des choses physiques procède (pour se faire valoir), par ce que l'on peut appeler : l'argumentation fondée sur la structure du réel, dont l'argument de l'analogie desservie par la métaphore est le support de la connaissance métaphysique définie en terme de transmission de la vérité d'un toujours-déjà-connu. Pour former, informer et éduquer, Aristote use du sensible pour illustrer des connaissances déjà admises, et non pas pour les prouver.

Nous avons déjà souligné cela à travers la métaphore que nous avons retenu dans Métaphysique. Cette métaphore traduit l'analogie suivante :

" De même que les yeux des chauve-souris sont éblouis par la lumière du jour, ainsi l'intelligence de notre âme est éblouie par les choses les plus naturellement évidentes " (Cf.: Aristote Métaphysique,A, 993, b, In Traité de l'argumentation par Perelman (Ch) Ibid. P: 501).

Puisque l'analogie est la ressemblance des rapports entre les éléments du phore et ceux du thème, alors elle est susceptible d'être construite. Chemin faisant, on peut donc laisser entendre que " *A est à B ce que C est à D " : L'intelligence est aux choses les plus évidentes, ce que la lumière du jour est aux yeux des chauves-souris*.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Le rapport entre A et B est semblable au rapport entre C et D. Ce rapport est celui de l'éblouissement. Ces propos métaphoriques que signifient-ils ? En réalité, à travers eux, Aristote veut attirer notre attention à la nécessité de l'extension du pouvoir du connaître, qui peut trouver son sens dans le domaine de la pratique. Cette idée est celle du concept : *lumineux ou Lumière (AfKlärung)*, une idée qui sera développée dans la pensée des Lumières ou dans la pensée moderne qui a été tracée depuis Aristote. Car comme on peut le constater à travers les autres métaphores qui vont suivre , Aristote avait l'intention de développer un projet éducatif pour l'extension du pouvoir cognitif par le biais de l'accroissement de l'enseignement. Ce syllogisme et dit dialectique, car, il part d'une connotation, d'une opinions, d'une situation ou d'un état admis, pour arriver à une situation fortuite qui est organisée.

Le sens de ces métaphores est à nos yeux à chercher ailleurs. En effet, et si l'on se réfère à l'idée de la liberté qui a travaillée par exemple Kant, on peut constater que celui-ci a laissé entendre dans le texte : Qu'est-ce que les Lumières ? que le développement, le progrès ne peuvent se concrétiser qu'à travers la mise en forme d'idées émancipatrices. La vraie liberté est l'extension du pouvoir des idées. L'idée signifie au sens Kantien du terme la mise en forme de projets. Aristote avait des projets et parmi ceux-ci il y a celui qui éclate de cette seconde métaphore qui représente un syllogisme poétique. Elle témoigne de l'ambition qu'avait Aristote pour contribuer à l'extension du pouvoir cognitif tout en s'intéressant à l'avenir des établissements scolaires ou d'enseignement. Cela n'a pas échappé à Nietzsche qui a cherché dans l'ouverture aux choses [664] , une reconnaissance de la valeur objective de la vérité. Aristote ainsi que Nietzsche ont interrogé – chacun à sa manière – les choses pour en extraire des modèles de vie éducatives, morales et politiques. Puisqu'il est question d'Aristote et de son syllogisme poétique, alors on peut comprendre son action en terme de tâche, de la même manière que Heidegger [665] définissait l'Etre. C'est à travers la métaphore qui va suivre que l'apparence-réalité est définie en terme de tâche. A ce propos, Aristote souligne : ***" Une hirondelle ne fait pas le printemps ni même un seul bonjour, et ainsi la félicité et le bonheur ne sont d'avantage pas l'oeuvre d'une seule journée, ni même un bref espace de temps ! "*** [666]

Pour comprendre le sens de cette analogie, l'important est de la construire. Ainsi on

[664] *A travers son expérience dans les champs de tirs (qui avaient lieu dans une forêt tout en dérangeant des vieillards qui s'y trouvaient), Nietzsche expose dans sa cinquième conférence portant sur L'avenir de nos établissements d'enseignement son mépris (en tant qu'étudiant à l'époque) du maniement des armes. D'une part, il reconnaît la nécessité de la maîtrise de la nature à travers les sauts qu'il pratiquait dans les champs de tirs, et d'autre part il aspirait à la recherche de la conservation et de sa protection de la nature puisque dans de telles situations (du tir au pistolet) il dérangait les personnes qui s'y rendaient pour apprendre de la fleur et de l'animal ce que c'est que s'épanouir. On peut dire que le débat portant sur la réforme du service militaire en Europe et plus particilièrement en France, avait déjà ses origines réflexives dans la pensée philosophique de Nietzsche, du moins à une période bien déterminée de sa propre pensée.*

[665] *Heidegger lui aussi a défini l'Etre en terme de tâche.*

[666] *Aristote, Ethique à Nicomaque. Livre; 1; 6, 1098a Trad. J. Ticot. Librairie Philosophique J. Vrin 1990. Page: 59 et 60.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

dira donc que l'hirondelle est au printemps, ce que la joie est au bonheur. *Il y a un même rapport entre l'hirondelle et le printemps qu'entre l'instant et la vie. Ce rapport est un rapport de partie au tout. Cette ressemblance est double. Elle incarne une allégorie : une suite cohérente de métaphore, mais aussi une ressemblance terme à terme entre les parties du thème et celles du phore. Si le printemps évoque le bonheur, alors l'hirondelle évoque la promesse. Il y a donc à travers l'emploi de l'allégorie une illustration de l'abstrait par le concret. Cette démarche influencera plus tard Kant lorsque celui-ci dans ses Réflexions sur l'Éducation attachera une grande importance à l'expérience et au sensible. Dans la dernière métaphore, Aristote prouve le préférable par la coexistence, mais aussi il veut marquer un autre type de syllogisme à savoir le syllogisme éristique. Celui-ci marque une liaison de nécessité entre les prémisses et la conclusion. Cette nécessité est simplement apparente, elle est nécessaire sans l'être vraiment. A ce propos Aristote souligne : " **Ce qui appartient à l'être le meilleur est préférable ; par exemple ce qui appartient à un dieu est préférable à ce qui appartient à un homme ; ce qui appartient à l'âme à ce qui appartient au corps** ". (IV, 116)*

L'argumentation sous jasante est celle de la double hiérarchie. Elle part d'une hiérarchie admise pour arriver à prouver une autre que l'on veut faire admettre. Ainsi et pour mieux saisir cela, on doit construire cette double hiérarchie qu'on peut schématiser comme suit :

La première hiérarchie sert donc à valoriser un terme de la seconde. On peut dire donc que l'âme est aux corps ce que la joie est aux plaisirs. La ressemblance des rapports est fondée sur la liberté et sur le dynamisme du mouvement.

Le but de ces exemples est double. D'abord on veut à travers eux, mettre l'accent sur l'intérêt qu'Aristote attachait à l'être. Cela du point de vu métaphysique est significatif, car ce n'est pas l'extension du pouvoir physique qui est seul ici mis en considération, mais c'est aussi celui de l'extension de la connaissance issue de celui-ci. [667] .

Du point de vue métaphysique, la connaissance doit réaliser un rapport, qui n'est rien d'autre qu'un jeu sans cesse inachevé entre les choses et les idées qu'on en fait. Autrement dit, l'esprit, la raison ne doivent pas s'effacer devant ce qu'ils aperçoivent. Ils doivent au contraire les interpréter, car l'homme est un interprétant, il est en lui-même un signe, capable d'interpréter des signes qu'il rencontre ici et là-bas. Aristote a parlé déjà des êtres las-bàs pour qualifier la sphère céleste, qui jouit à ses yeux d'une vie factice que le philosophe en tant qu'homme de raison cherchait à comprendre et à expliquer. Du point de vue métaphysique, Kant pensera que même si la liberté a des limites, il n'empêche que celle-ci peut affranchir toute limite assignée. Cela signifie que la pensée des limites, est en elle-même une pensée qui s'oppose à toute limite assignée. Car la liberté ne se donne pas. Elle se construit. C'est d'ailleurs ce que G. Bachelard, a laissé entendre dans la formation de l'esprit scientifique. C'est ainsi qu'il souligne : " ***S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit*** ". Cela étant la même idée qu'Emile DurKheim a soutenu tout en disant qu'il n'y a d'une science que du caché.

Ces affirmations, ces propos nous mènent à un autre problème propre à la connaissance métaphysique : celui de l'incapacité qu'à l'homme à ne pas s'effacer

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

facilement devant ce qu'il aperçoit. Pourquoi, le sujet pensant ne peut-il pas donc s'effacer devant ce qu'il aperçoit ? quel intérêt y aura t-il si cette tâche de l'effacement se réalise ?

Il y a donc deux courants dans la connaissance métaphysique comprise sous forme de relation de connexion nécessaire à l'égard de l'objet. L'un qui incite à penser l'objet dans l'ouverture totale, c'est-à-dire sans chercher sa possible relation avec les mots, avec les idées. Il incite à l'effacement du sujet devant ce qu'il aperçoit. L'autre au contraire, fait l'éloge du sujet, il considère celui-ci en relation (de près ou de loin) avec les choses. En tout cas, ces querelles inachevées trouvent leur fondement dans le domaine de l'art. Elles se traduisent sous forme de deux esthétiques, une dite : sans le sujet pensant, et l'autre à l'inverse, elle voit dans tout objet d'art, le primat de l'artiste sur son oeuvre.

Pour ce qui est du sens de la connaissance métaphysique comprise en terme d'une relation de connexion nécessaire à l'égard des objets, l'esthétique sans le sujet pensant – (comme l'a pensé Karl Popper sous l'expression d'une connaissance sans le sujet), rejoint les idées des sceptiques quant au pouvoir trompeur des idées, quant au fanatisme intellectuel qu'elles peuvent traduire au niveau de ce que l'on peut appeler : la jouissance artistique. Ce sentiment n'est rien d'autre qu'une sorte d'asphyxiante culture qui enferme l'art dans le conservatisme qui émane de l'instinct de la conservation de l'authenticité [668] .

[667] *Voir à ce propos Penser avec Aristote. Ouvrage publié avec le Concours de L'UNESCO; notamment le chapitre: Physique et Métaphysique pages: 475 à la page : 527 et plus précisément à la page : 480 et à la page 481; ou dans son article: Théodor Ilitch Oizerman souligne le dépassement de Platon par Aristote en disant : " La doctrine de Platon se caractérise principalement par l'absence totale d'intérêt pour les choses perçues par les sens, pour les phénomènes de la nature, les objets singuliers. Bien que la théorie des idées ait été crée sans doute pour expliquer le spectacle du monde perçu par les sens, elle ne sert à Platon que pour le discréditer. On comprend donc pourquoi les organes des sens sont caractérisés chez Platon comme d'effrayant obstacles sur la voie de la vraie connaissance. On sait que Platon appelait à fermer les yeux et se boucher les oreilles pour se rapprocher de la compréhension de l'être véritable " . Pour réfuter ce procédé, l'auteur de l'article: philosophie et science, forme et matière, enchaîne sur l'intérêt de la pensée et de la démarche d'Aristote. C'est ainsi qu'il souligne, à la fin de la page 480 et au début de la page 481 que : " Le caractère encyclopédique de la doctrine d'Aristote, s'harmonise totalement avec ses prémisses gnoséologiques. C'est justement le monde extérieur qui est pour Aristote la source principale, de la connaissance. Le reflet du monde extérieur par les sens constitue, selon Aristote, le matériel fondamental (la matière) de la connaissance, qui devient ensuite connaissance véritable, théorique grâce aux formes de la pensée, aux formes logiques. Du point de vue d'Aristote, la philosophie est la satisfaction du besoin de la connaissance qui s'étend à toute chose sans exception. Voilà donc pourquoi dans le premier livre du traité des animaux, Aristote affirme qu'il n'y a rien dans la nature qui ne soit digne d'être étudié, car dans tout ouvrage de la nature, on trouve une chose digne d'étonnement ". A la fin de la page 481, l'auteur conclut par un éloge à Alexandre Koyré en disant : " Alexandre Koyré fait remarqer avec raison que le monde n'est plus éphémère et sa mobilité n'exclut aucunement la permanence. Bien au contraire: on pourrait dire que pour l'aristotélicien, plus ça change, plus c'est la même chose; car si les individus changent, paraissent et disparaissent dans le monde, le monde lui, ne change pas, les natures restent les mêmes. C'est même pour cela qu'elles sont des natures. Et c'est pour cela que la vérité des choses est en elles ". Citation in Alexandre Koyré, Etude de l'histoire de la pensée scientifique Paris 1966 p : 27.*

[668] *Dubuffet, dans son ouvrage intitulé : L'asphyxiante culture , s'oppose de la même manière que Nietzsche à la valeur fanatique, et à la jouissance artistique que les sujets assignent aux objets d'arts en s'opposant à leurs mises en mouvement et en s'attachant à leur conservation. Dans cette même direction Dubuffet incite à l'abolition de tous les sentiments valorisant les ouevres. C'est ainsi qu'il note : " On ne peut abolir la valeur marchande qu'en abolissant la valeur esthétique, et c'est au surplus cette dernière qui est toujours pernicieuse bien plus que la valeur marchande " .*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Dire que les objets d'arts sont factices et porteurs de principes d'identités, qu'ils témoignent de quelque chose qu'il faut à tout près préserver, porte en soi une attitude fanatique, qui ignore le principe de Wöfflin à savoir l'anonymat dans l'art.

La jouissance artistique est la pire des formes qui peuvent asphyxier et anéantir l'art. Elle est un principe qu'il faut à tout prix détruire et critiquer, car il peut – et comme Nietzsche l'a laissé entendre – porter en lui le risque de voir les morts enterrer les vivants. Dire qu'il faut s'opposer à la jouissance artistique, est en soi un principe que Hegel a défendu en mettant l'accent sur l'anonymat dans l'art. C'est ainsi qu'il a souligné *: " **Ce que nous voyons représenté et reproduit sur les tableaux à la science ou ailleurs, nous le trouvons déjà dans ce que nous tenons du cercle plus ou moins étroit de nos amis et de nos propres connaissances** [669] ".* Dans une perspective didactique et pédagogique, on doit traduire cela en terme de pratique artistique, oeuvre de la pédagogie et de la didactique. Toutes les deux cherchent en effet non pas à jouir devant les connaissances arbitraires acquises par des apprenants et des élèves en vue de leur rendre service, mais à mettre en forme des finalités conceptuelles et pratiques en vue de mobiliser les sujets à l'inédit, à des nouvelles connaissances, que l'on acquiert dans la rencontre, le rendez-vous et dans le travail en groupe. Dans les pratiques didactiques et pédagogiques, le principe de la jouissance artistique hasardeuse doit être totalement absent de l'esprit et du maître et de l'élève. Car si le premier se refuse à créer le second à son image, alors ce dernier étant en phase d'apprentissage, sa propre liberté d'agir n'aura de sens que dans une prise de conscience d'une possibilité d'apprendre par essaie et erreur, tout en admettant que plus il sait plus il doit savoir davantage. Mais la jouissance artistique en pédagogie et en didactique se pose lorsque l'on parle du bon élève, lorsque l'on avance des jugements de valeur quant à des situations didactiques et pédagogiques vécues par les apprenants. Ainsi le bon élève est-il par exemple celui qui s'implique dans un engagement à l'égard d'une maîtrise aussi bien du système que du processus qui accompagne toute structure cognitive ? Peut-on dire qu'il est aussi celui qui apprend des contenus comme étant déjà-connus ? En réalité le bon élève n'existe pas. Cette description n'est qu'un mythe, car il n'y a que des tentatives d'apprendre par essais et erreurs. Le bon élève comme la bonne leçon du CAPES qui (aux yeux des membres du jury), n'existe pas. La jouissance artistique dans le domaine éducatif peut malgré tout être parfois tolérable lorsqu'il s'agit de la réussite d'une démonstration point par point, de l'acquisition d'un savoir-dire, ou être, ou faire. A travers ce constat, le maître et l'élève peuvent jouir mutuellement de la réussite de l'acquisition des savoirs et des connaissances et par là-même de la réminiscence, puisque l'un et l'autre agissent en fonction des représentations, du souvenir à travers lesquelles ils jugent, et évaluent le travail et les efforts acquis dans la rencontre et le rendez-vous avec des états de faits et des processus cognitifs. Lorsque le maître et l'élève décident de se restreindre à des états de faits, cela signifie enfin de compte que la connaissance métaphysique est une pure restriction à l'objet-sujet qui se présente comme un fait factice dont on ne doit pas chercher la provenance. Car ce retour au passé, cette ouverture, sur ce qui se passe dans la tête des sujets, est d'une part – si l'on en croît Paul Langevin – du temps perdu, et d'autre part, elle ne signifie rien puisqu'elle témoigne de l'universalité de la connaissance

[669] *Hegel op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

humaine, qui est incommensurable, insaisissable voire indiscernable. Ce passé auquel on s'ouvre est aussi l'oeuvre de la combinatoire et de l'inspiration. Mais puisque cette ouverture est conçue ainsi, cela est une raison pour repenser la connaissance métaphysique sous un autre aspect qui est proche de l'ouverture sur l'histoire d'un fait, sur l'au-delà du fait factice. Par conséquent l'autre sens de la métaphysique de la connaissance, trouve (dans le retour à l'histoire passée de l'objet), une occasion privilégiée pour penser une esthétique du sujet pensant. Pour cette approche historiciste l'art témoigne des idées projetées par des hommes d'exception. Voilà la raison pour laquelle le concept de l'humanisation de la connaissance a été pensé dans une perspective didactique et pédagogique par Gaston Bachelard en terme de prise en considération de la culture acquise dans l'expérience première des apprenants. Cette expérience est celle que l'on qualifie avec Gaston Bachelard d'obstacle, sur laquelle se produit le travail de la réification. Cet acquis bien qu'il soit une sorte d'obstacle, il doit être valorisé en vue d'une maîtrise de l'erreur de la vérité. Cette maîtrise nous aide à lutter contre les seuils qui luttent contre la mise en forme des contenus déjà connus comme vrais. La valorisation de l'ordinaire est simplement relative puisqu'elle permet uniquement de nous éclairer sur la manière de voir et d'être des sujets. Ces manières sont indissociables des pratiques dites savantes. Cet acquis en tant que passé, Nietzsche (malgré son opposition à l'aspect de la valeur en art), l'avait déjà pensé positivement. C'est ainsi qu'il souligne à son propos : ***" Se souvenir de la promesse qu'on a faite dans le passé c'est l'engagement envers soi-même à la tenir dans le passé, dans le présent, mais aussi dans l'avenir*** [670] *".*

Du point du vu esthétique, Nietzsche en tant que philosophe, en tant qu'éducateur a tenu sa promesse. Son engagement à l'égard du passé grec est un exemple probant. Pour lui en effet, l'art grec est d'une suprématie incontournable. A partir de là, l'ouverture sur le passé des hommes nous montre que l'art n'est pas une simple imitation de la nature, mais une imitation de ce que les grands hommes nous ont laissé. Les Grecs – aux yeux de Nietzsche – sont des grands hommes qui, dans leur chaleur imaginative et dans leur volonté, ont eu le mérite d'un désir de construction de leur histoire et de leur civilisation. Si chaque civilisation se traduit par son art, alors pour marquer l'exception de la civilisation européenne, Nietzsche faisait l'éloge de la civilisation hellénique, et de la raison historique de cette civilisation pour la construction d'un monde nouveau. Pour lui, " ***La juste échelle de valeur est en ce qui concerne l'Antiquité*** ", *disait-il.*

A lire Nietzsche sur ce point précis, on constate qu'il est encore hégélien, car c'est Hegel qui a déclaré que c'est dans l'art que l'homme a déposé ses idées les plus hautes. De ce fait, la connaissance métaphysique, du point de vue esthétique, trouve son sens dans ce retour au passé dont nous venons de dire en introduction qu'il ne passe pas. Pour rompre avec cette conception passéiste de la connaissance, il aura fallu, attendre le positivisme objectiviste pour dépasser le sens de la métaphysique transcendantale comprise en terme de l'au-delà de l'être des choses. Le positivisme objectiviste pense la connaissance en terme de logique de la découverte. C'est donc à Heidegger, à d'Avid Hume et à Karl Popper que revient le mérite d'avoir souligné la nécessité de l'apport empirique. Ils ont compris que cette même histoire est incommensurable, insaisissable

[670] *Nietzsche, cité par Ducat (Ph.), op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

puisqu'elle est transmise aussi bien dans la rupture que dans la continuité à l'égad des opinions admises. Voilà la raison pour laquelle (tout en tournant le dos à l'histoire personnalisée des objets et des faits physiques), le positivisme incarnant une objectivité scientifique, juge sur des faits et non pas sur des intentions. Car à travers l'histoire d'un fait, le savoir et la connaissance scientifique ont certes connu des innovations, mais ils ont aussi connus des situations d'usure dont on ne maîtrise pas totalement les circonstances. Cette maîtrise ne peut s'accomplir que lorsqu'on se donne le temps d'une ouverture d'altérité radicale à l'égard de la mémoire factice et événementielle d'un fait. En réalité ce sont les faits déjà-là que l'on doit considérer. C'est à eux que l'on doit appliquer le principe de la connaissance permanente. Car ils sont créateurs d'espaces possibles. Lorsqu'on se heurte à eux, plus on sait ce qu'ils sont plus on désire savoir ce qu'ils doivent devenir, surtout lorsque l'on prend l'initiative de les rematérialiser. Dans les faits factices en effet, il y a une infinité d'information. D'ailleurs même les savants parlent aujourd'hui de l'extension du pouvoir physique de la matière. Du point de vue métaphysique, cette logique de la découverte scientifique, est à la fois utile et nécessaire, car lors de la mise en place des concepts scientifiques (tels que par exemple l'invention et le pouvoir), on s'aperçoit à plusieurs égards, que les révolutions scientifiques émanent d'une attitude des savants à pouvoir se jeter à travers champs. De ce fait, les inventions scientifiques sont pour la plupart des savants, des états bruts, qui se réalisent à ciel ouvert : en dehors des institutions scolaires et universitaires. Dire qu'elles sont un état, nous renvoie à nier qu'elle sont de simples processus. Cela se contredit avec les avancées des savants qui font l'éloge de la psychologie de la recherche.

A partir de là, on peut laisser penser (du point de vue philosophique, pédagogique et métaphysique), que toute information est aussi une formation. Cependant, on ne peut que rappeler la correction du jugement de Descartes quant au procédé des informations, et ce en vue d'affirmer que toute information est une formation par son caractère d'utilité. Et comme Descartes l'a laissé entendre cela m'est nécessaire pour vivre.

Le sens de la métaphysique de la connaissance est ici très spécifique. En effet pour réaliser le développement et le progrès, on doit – du point de vue de la relation de connexion nécessaire à l'égard des objets – , réduire la parole à des signes conventionnels pour communiquer avec des nations lointaines, car c'est dans ce procédé que l'on s'écarte de la pensée obscure, tout en maintenant à l'esprit un fait vérifiable. Or si l'on s'astreint uniquement à penser alors on s'enferme dans une situation où l'on serait animé par la fatigue. Car si l'on en croît Heidegger plus on pense plus on se fatigue. L'important serait donc de tourner le dos à toute pensée obscure, à l'acte de penser lui même. Car la pennée est obscure par elle-même [671] . De ce fait, et pour contribuer à la réalisation de l'extension du pouvoir cognitif, il serait important comme disait Heidegger, " de regarder sous ses pieds avant de tomber dans un puits aux regards du rire d'une quelconque servante " [672] . Puisque l'on vient d'évoquer Heidegger, il serait donc important de commenter davantage le contenu de sa citation que nous avons retenu dans Etre et Etant. [673] Comme on peut le constater dans la postérité de cette philosophie, ce propos de la relation d'ouverture et de connexion nécessaire à l'égard des faits a laissé

[671] *Dans cet même ordre d'idées François Guéry (notre maître) pense que " Tout travail intellectuel n'est que de la merde et ne fait accoucher que de la merde " Guéry (F) in Lou Salomé Génie de la vie , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

ses traces chez différents disciples. (Phillipe-Lacoue-Labarthe François Guéry etc.)

Ce que l'on peut remarquer d'emblée dans cette citation, est qu'il y a d'abord une catégorie de la connaissance, à savoir celle de l'essence qui est gommée volontairement. Cela veut dire pour Heidegger qu'il n'y a pas d'être dans l'essence. Or on peut se poser la question : qu'en est-il de l'IL Y A en tant qu'expression qui fait problème surtout lorsqu'elle peut être repensée en relation aussi bien avec l'historialité qu'avec l'historicité ? La réponse serait certainement analogue au sens que Nietzsche a attribué à L'IL y a : à l'histoire définie en terme de tâche. Pour Heidegger L'IL Y A n'est pas de l'ordre de l'essence, il est de l'ordre de la facticité de la substance, de l'ordre de l'historialité, de l'ordre d'une histoire qui s'est oeuvrée déjà dans l'ouvert, une histoire dont le problème du commencement fut le saut. Cela veut dire dans l'optique de la transposition didactique du sens de l'action philosophique du point de vue de Heidegger, que nos ancêtres : les Grecs, savaient sauter sur ce qui n'est pas nécessaire à rapporter et à connaître. Heidegger veut faire entendre par là, que nos ancêtres notamment les Grecs, savaient non seulement sauter, mais aussi mettre en valeur le progrès et la progression. Cela veut dire que l'art passé n'est pas de l'art. Par conséquent, les Anciens égyptiens ne savaient pas mettre en forme des véritables activités artistiques. Cela n'est pas totalement vrai, car comme le pense Bernard Gras dans Hegel et l'art, les pyramides égyptiennes témoignent d'un mystère que les Grecs n'ont pas rapporté et exposé, du fait que l'esprit grec était occupé par ce qui le travaillait subjectivement. Cet esprit, ignorait l'imitation de la nature et de son gigantisme. D'ailleurs, cette situation est encore présente dans la pensée européenne moderne et contemporaine qui saute sur d'autres pensées comme si pour elle la pensée n'hérite jamais de la pensée. On peut en conséquence (à la lumière de ce que nous retenons des conférences de Heidegger portant sur la question : qu'est qu'une chose ?) nous permettre de lui poser la question : qui sont-ils ces ancêtres ? Sur ce point précis il n'y a pas d'ambiguïté, Heidegger va nous répondre par le Nous. C'est ainsi qu'il laisse penser que la chose de l'être est notre chose et nulle autre! Les ancêtres dont-il est question ici ce ne sont donc pas les Egyptiens, car pour Heidegger l'art du passé (en particulier celui des pyramides égyptiennes) n'est pas de l'art. Malgré leur imitation du gigantisme naturel, le travail des pyramides ne reflète pas l'activité artistique telle que celle dont témoignent le Sphinx et le Temple grec, où l'esprit dans sa subjectivité fut renfermé sur lui-même, loin de toute imitation extérieure. Le Temple et le Sphinx grec sont donc une sorte de métamorphose des dieux qu'ils n'imitent pas la nature physique sensible. D'ailleurs (si l'on en croit Hegel), l'at n'est pas une simple imitation fortuite du réel. (Voir à ce sujet Hegel et le problème de la mémisis (imitation) dans l'art, in Hegel et

[672] *Cela n'est rien d'autre qu'une incitation à une théorie de l'éffacement devant les choses qu'on aperçoit. La question est celle de savoir si l'homme est apte à ne plus être sensibilisé, à ne plus inciter à la mobilisation ? Que ferons-nous par exemple des belles idées telles que la création, la motivation, la sensibilité, qui sont des propres natures humaines ? A vai dire Heidegger est injuste à l'égard de la nature humaine y compris sa propre nature ! Lévinas ne s'est donc pas tompé lorsqu'il a proposé de penser avec Heidegger contre conte Heidegge.*

[673] *La citation dont il est question ici est celle que nous venons d'évoquer à plusieurs reprises dans ce travail. Elle souligne le propos de Heidegger qui pense que " l'Etre réside dans l'existence, l'être réside dans la substance, l'être réside dans L'IL y a (...) en quel Etant pourrait-on lire le sens de l'être ? (...), l'être là relativement à son être ". Heidegger, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'art, par Bernard Gras, op cit).

Cette idée de l'effacement devant les choses du monde du déjà-là, sans la référence au moindre détail de leur provenance, est une technique qui sert à la mise en place de ce que l'on vient d'appeler dans la perspective éducative : la didactique de l'immanence. Pour marquer l'acte du bien penser, cette didactique s'astreint à développer les contenus des choses apparentes qui enferment des liaisons logiques reconnues en elles. Cette position de l'acte de bien penser dans les signes et de l'acte de bien penser avec les signes, nous rappelle l'opposition survenue entre Leibniz et Peirce. Pour le premier, l'important est de chercher à apprendre à bien penser dans le signe. C'est-à-dire à faire du langage humain articulé, une sorte de langue conventionnelle, un nouvel Latin du XXème Siècle. Cette tentative porte sur la possibilité de la calculabilité de toutes les langues. Car pour elle, le fait de penser est un geste qui doit reposer sur le calcul mathématique. Le monde est écrit avec un langage mathématique et celui qui ne connaît pas ce langage ne comprendra jamais le monde. Mais pour Peirce, l'acte de bien penser doit s'effectuer avec les signes, car l'homme est un interprétant. Il est même un signe qu'il parle avec ses signes à lui, qu'il se trouve (comme dit Khatibi) " trahit par les autres ".

La connaissance métaphysique comprise sous cette forme avancée précédemment par Heidegger et par Leibniz rejoint celle du premier maître Aristote. C'est a lui que revient le mérite d'avoir pensé à mettre en forme un langage conventionnel à caractère iconographique ou mathématique. C'est lui qui faisait l'éloge d'un apprentissage via les images didactiques. En effet, à maintes reprises Aristote n'a pas cessé de rappeler la possibilité d'un apprentissage via l'image. C'est ainsi qu'il a souligné : " ***Il est impossible de penser sans les images, il se passe dans le fait de penser, exactement le même phénomène que dans la construction de figures géométriques où, tout en ne faisant pas entrer en ligne de compte la détermination de la grandeur du triangle, nous ne les traçons pas moins d'une grandeur définie ; pour la pensée, il en est de même : bien que son objet n'ait rien de quantitatif, il est posé devant nos yeux comme une quantité, mais on le pense abstraction faite de toute quantité*** ". [674]

De ce passage, il ressort clairement que l'affirmation d'Aristote n'a rien avoir avec les grandeurs ou la géométrie en particulier. Elle a pour objet d'illustrer, un argument général concernant toute pensée. Cet argument est celui qu'Aristote a avancé dans le De Anima (III 7 431 b 2) en disant : " ***Le raisonnement se produit au moyen d'images ou de pensées dans l'âme, comme si celle-ci voyait*** ". Ainsi, la seule différence essentielle entre l'utilisation des figures dans l'argumentation géométrique est l'emploi inévitable d'images dans toutes pensées est, qu'en général, nous n'avons pas besoin de recourir à la perception sensible : " ***Dans la pensée les images remplacent les perceptions*** ", disait Aristote. La question qui reste posée est celle de savoir : qu'en est-il du sens de la connaissance métaphysique comme étant un au-delà de l'être ? Y a t-il dans ce courant qui fait l'éloge de la relation de connexion nécessaire, une métaphysique comprise en terme de connaissance de l'au-delà de l'être ? Cet au-delà est-il une occasion pour

[674] *In Aristote aujourd'hui , un ouvrage sous forme d'une table ronde, publié par L'UNESCO et les éditions Eres, voir l'article de JaKKo HintiKKa article qui s'intitule: Le logicien inconscient d'Aristote, page: 102 . (la même logique à animée l'ouvrage : Penser avec Aristote , la célébration du 2300ème aniverssaire de la mort du philosophe).*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

penser la possibilité de la reconnaissance de l'existence d'une unité intelligible qu'on pourrait appeler Dieu?

Pour Aristote en tout cas, il existe des êtres dits : les êtres là-bas. C'est-à-dire que ces êtres attirent en fait la curiosité de l'homme, puisque la limite interpelle l'esprit humain. Avoir un regard sur les limites est donc quelque chose de possible pour l'homme. Car ces êtres dits : là-bas, sont pensés (d'après Aristote dans Le Traité du ciel) en terme de choses factices. Ces choses sont animés par deux sortes de mouvements. D'une part ils s'auto-nomisent dans leurs rapports au contour qu'ils occupent, et d'autre part ils s'auto-suffissent comme cela arrive par exemple à ce que Aristote pense du premier moteur immobile qui n'a rien avoir avec l'être puisqu'il n'intervient pas dans la destinée du monde. Ce moteur est un simple premier moteur dit : immobile. Cette idée va continuer à se déployer dans l'histoire de la pensée philosophique matérialiste. Pour mieux résumer le propos de cette pensée philosophique, je dirais que pour elle, l'important est de renverser l'ordre de la relation verticale en relation horizontale et ce pour marquer l'ambition qui sera plus tard affichée par Feuerbach, qui a laissé entendre que toute théologie doit désormais devenir une anthropologie renversée.

Dans la première relation, on remarque la position debout, la position d'alerte permanente. Cette attitude Nietzsche par exemple l'avait déjà récusé, car pour lui elle peut porter en elle le risque de voir les morts enterrer les vivants. En effet en cette situation l'homme lutte pour une cause métaphysique qu'il est prêt à risquer sa vie pour une cause abstraite. Dans la première position, il y a absence des mots qui expriment le développement, le sous développement, le mouvement vers l'avant et vers l'arrière. Il y a aussi absence des concepts comme le progrès, le déclin, la progression et la régression. La relation en cette situation, est une relation d'en bas vers le haut. Le slogan qui pourra être formulé à son insu est : vive le haut et vive le bas ! Par conséquent, on ne sait pas comment on passe du haut vers le bas et d'en bas vers le haut. Ce passage est renvoyé à l'imagination : l'un des principes de la croyance. Si l'on s'astreint à traduire et à transposer cela au niveau de la pratique politique, on dira que dans un régime féodale pyramidale, théocratique, celui d'en haut décide pour celui d'en bas, celui d'en haut ne sait pas ce que fait celui d'en bas et inversement. Il y a ni accord ni discussion possible entre les hommes formant une " communauté d'intérêts ". Le seul langage qui se répand est celui de la persuasion, de la surprise, des promesses illusoires et mensongères, bref de la violence. Le danger auquel l'homme doit chercher à remédier, n'a jamais été et ne saura guère en tout cas, dans la recherche du sens de cette relation. Le danger réside à vrai dire dans l'ignorance des forces de la terre. En effet, comme disait Heidegger, on doit penser à la possibilité du sens du rapprochement de la terre vers soleil car le danger est dans la physis occupée par l'ennemi, par l'extension aussi bien de la misère que de l'ignorance. Ce sont ces états de fait qui constituent les vrais ennemis de l'humanité. Ceux-ci ont toujours été les promoteurs des guerres et des violences.

L'important serait donc de repenser l'avenir de l'humanité pour surmonter les conditions de l'extension du pouvoir de la misère et de ceux de l'ignorance, qui causent les guerres et l'absence de la paix. A partir de là, la réponse à la question : la guerre n'est-elle que l'absence de la paix ? est en faveur de l'analyse rigoureuse de la relation qui anime la métaphysique de la misère et la métaphysique de l'ignorance. Le cri

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

nietzschéen : “ Le désert croit malheur à celui qui protège le désert ”, est un exemple qui explique fort bien cette relation. Car si Nietzsche a nommé : “ l'accroissement du désert ”, toutes situations où l'homme est livré à lui-même, sans formation et sans émancipation, alors l'absence de la paix est le résultat de cette relation hasardeuse où l'on agi sans programme et sans destinée. Nietzsche (il faut le rappeler) a toujours préféré l'amour de la destinée, un amour de la possibilité que l'homme peut procurer à la vie aussi bien des objets que de la nature au sens large du terme. Cependant, et si l'on en croît Nietzsche, alors connaître l'homme, c'est connaître d'abord sa fin et sa destinée. Ainsi seule la création d'une communauté de langage, (dont le but est de communiquer avec autrui, avec des Nations lointaines pour contribuer activement à l'accroissement de l'extension du pouvoir cognitif en tant que concept philosophique) peut nous faire sortir de ce désert, où l'on peut être aveuglé par des tempêtes de sables, où encore par des tempêtes de neige glissantes. Ce n'est rien d'autre que le glissement dans le non-sens et l'aveuglement.

Dans la perspective de la recherche de l'extension du pouvoir cognitif, Nietzsche retient de Kant la nécessité de l'éducation, de la formation et de l'émancipation des idées. Cette idée ressort de la comparaison que faisait Nietzsche ente le désert dépourvu d'eau et l'ignorance pour traiter l'Europe du déclin intellectuel et de l’ignorance ; chose que Heidegger a retenu de lui en disant de la même Europe, que celle-ci n'a pas encore appris à bien penser. L'expression de Nietzsche, nous montre fort bien l'influence et l'admiration que Heidegger préconisait à sa philosophie, mais aussi et d'une manière implicite à celle de Kant (même si de la part de Heidegeger cette dernière et dans sa globalité a été vouée à une critique fulgurante). Nietzsche par cette citation, veut (tout en procédant par une argumentation qui part de la structure du réelet quiarriver à une autre qui la fonde), mettre l'accent sur la relation de connéxion nécessaire qui réside entre le pôle de l'information et celui dela formation. Nietzsche en laissant entende que les grands problèmes courent les rues, veut – à la manière d'Aristote –, montrer l'utilité de tout ce que nous observons d'une manière fortuite, pour l'ériger en modèle de la connaissance. “ Le désert croît malheur à celui qui protège le désert ”, est donc une formulation énigmatique. Elle est aussi contradictoire pour la transposition didactique du sens, que Nietzsche tente de véhiculer. A en croire Heidegger dans sa paraphrase de Nietzsche, la pensée humaine – et notamment la pensée Occidentale – n'a pas encore appris à bien penser. A partir de ce douloureux, constat l'exigence qui s'impose d'emblée est la lutte contre la propagation de l'ignorance pour préparer à la prévision d'un meilleur avenir possible pour nos établissements d'enseignement. Mais comment alors peut-on faire ressortir ces explications à partir de cette métaphore nietzschéenne (“ Le désert croît malheur à celui qui protège le désert ”), une citation métaphorique rapportée par Heidegger ?

Dans le désert, il est quasiment vrai que l'on ne trouve ni eau, ni endroit pour nous abriter. Cela signifie (dans une perspective nietzschéenne et heideggerienne) que l'occident à soif à la connaissance et au savoir pour manifester son émancipation et son développement. On peut aussi donner à cette formulation métaphorique et aphoristique un autre sens. En effet, si dans le désert il n'y a que de l'étendu, alors cela veut dire que l'ignorance est en train de se propager et de s'étendre pour faire naître la misère. A partir

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de là, il y a donc une mise en garde, une alerte à une relation de connexion nécessaire qui existe entre l'ignorance et la misère. Certains (comme Ipandi Jean Claude) ont été plus loin pour souligner quelques convergences entre Nietzsche et Marx puisqu'ils étaient tous les deux fils d'un même siècle : le XIX^{ème} européen. Cette connexion entre misère et ingorance (si l'on en croît Heidegger dans sa repise de Nietzsche) pénètre la civilisation occidentale et engendre la barbarie de sa culture et participe à la ruine de ses valeurs supérieures tout en créant des situations où la guerre n'est que le manque de la paix.

Rien de moins Kantien que ces prises de positions par deux philosophes qui marquent la signature d'un courant de pensée philosophique empirique, un courant "opposé" à celui de Kant. Le problème qui reste à résoudre est celui de savoir si vraiment Kant a réussi le pari du reversement de toute théologie en anthropologie renversée. A cette question la réponse est sceptique, car Kant a sacrifié la science au service de la religion. De ce point de vue il avait à mes yeux tord.

La seconde relation : celle de (l'vant

après) que l'on vient d'évoquer, témoigne d'une situation de repos, d'une position qui n'est pas celle de l'alerte permanente. Elle est celle de la paix, d'un sommeil qui sera peut être profond. Car il s'agit en elle, d'une situation de maîtrise de l'action humaine et de celle des choses : on y assiste non pas à la recherche des conditions de grimper vers le haut, ou à des possibilités d'une descente vers le bas, mais à des initiatives d'apprentissage et de compréhension des manières de sauter vers l'avant, et de reculer vers l'arrière. Ce sont les conditions de la connaissance des obstacles de la pensée scientifique qui sont visés dans cette relation, car c'est dans cette situation que l'on cherchera les raisons pour lesquelles une connaissance scientifique (à un moment donné) a connu du déclin ou du progrès. C'est une situation où l'on assistera aussi à ce qu'on peut appeler : l'humanisation de la connaissance. C'est-à-dire une condition qui nous renvoie à être en contact avec ceux qui ont crée la science à savoir les savants. Cet acte, incarne des principes comme par exemple : l'inspiration, l'imitation et la combinatoire, actes propres au sujet connaissant. C'est dans cette relation que l'on comprendra aussi ce que signifie l'acte d'un apprentissage du bien penser. Cela nous ramène à l'idée de l'ouverture, non pas sur les faits et les objets, mais sur les idées. Ce n'est rien d'autre qu'une autre sorte de la connaissance métaphysique, qui conçoit les idées comme étant d'une part des choses pensantes, et d'autres part, de simples idées ayant des effets dans le monde sensible. C'est ce que nous proposons de développer en donnant un sens plus général aux idées.

De ces sens on doit retenir celui de l'action que Descartes a déjà attribué aux idées claires et distinctes. En effet son Cogito (je pense donc je suis), signifie en fait que lorsque je dis : j'ai une idée ! cela doit se comprendre en terme de méditation, d'autosuffisance ; par contre du point de vue Kantien, cela doit être compris en terme de projet et d'action. De ce fait, on passe du sens de l'idée en tant que composante subjective, autosuffisante, à l'idée en tant qu'autonome dissidente par le seul principe de la liberté. Gassendi, en critiquant Descartes, disait que le "je" sujet est une chose pensante, car et à l'en croire sur ce point précis, je suis pensée et que ma pensée est une chose pensante. Comment peut-on donc analyser cette nouvelle structure chiasmatique qui s'impose d'elle-même ? *Comment peut-on admettre le passage du : " Je pense donc*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

je suis ", à " Je suis une pensée "?

Pour répondre à cette question, on doit d'abord affirmer que les idées claires et distinctes sont celles que l'homme peut rapporter aux choses. Du point de vue de la métaphysique de la connaissance, on dira que l'imagination créatrice est l'oeuvre de la condition humaine, dont les idées ont un pouvoir dans le monde sensible, un pouvoir qui s'astreint non pas à se laisser aller avec le réel, avec le monde de la doxa, du ouï-dire et du sens commun –, mais à imposer à celui-ci des arguments fondant la structure du réel. Ainsi, de la prosopopée qui fait parler les choses, on passe à l'apostrophe dont l'homme use pour communiquer un sens à son semblable. L'homme ne peut que penser avec ses signes propres et dans les signes donnés déjà-là. Lorsque Rousseau s'est adressé à l'homme à travers son célèbre cri : " Ho Hommes soyez humains ! " *, il s'adressait à l'homme dans son universalité : à cet homme que voulait Pascal, dont-il disait que bien qu'il soit* " un roseau le plus faible de la nature il est un roseau pensant ". *A cette métaphore, Pascal voulait mettre en oeuvre l'importance de l'imagination créatrice de l'homme.*

Du point de vue métaphysique, cela est révélateur de sens. Platon avait en effet déjà annoncé que : " le corps est un tombeau ". Les deux métaphores : celle de Platon et celle de Pascal, veulent en tout cas mettre l'accent sur la spécificité qui anime la condition humaine. Cette spécificité n'est rien d'autre que celle du symbolisme, de l'imagination créatrice, qui l'une et l'autre imposent des arguments qui fondent la structure du réel.

Pour construire les analogies qui témoignent de la ressemblance des rapports qu'incarnent les métaphores précédentes, on dira (dans le cas de Platon), que les corps sont à la nature des objets, ce que les tombeaux sont à la nature humaine. On n'est pas certain (comme d'ailleurs Nietzsche l'a laissé entendre) que les objets, les animaux, en particuliers les chiens, sont conscient de la mort. D'ailleurs Nietzsche formulait un aphorisme dans cette direction tout en laissant entendre que si l'on veut vivre heureux, on doit apprendre à oublier : à vivre dans le présent comme font les chiens et les animaux. Nietzsche avait même était plus loin pour inciter à apprendre de l'animal et de la fleur ce que c'est que s'épanouir. Mais c'est le même Nietzsche qui a incité l'homme à l'instauration d'une attitude critique à l'égard de son propre histoire, et ce tout en laissant penser la mise en forme d'une situation de rencontre comme celle où le voyageur et son ombre évite de vivre une situation où l'on verrait les morts enterrer les vivants. Car c'est dans la rencontre, le voyage et les rendez-vous que l'on corrige nos propos, puisque plus on se perd plus on se retrouve. Notre but n'est pas de relever ici les incohérences et les contradictions qui ont laissé la philosophie de Nietzsche si difficile, mais simplement de mentionner que ce philosophe qui suscite encore aujourd'hui des débats, a dépassé l'attitude monumentale, l'attitude antiquaire de l'homme face à son histoire, pour arriver enfin à l'attitude critique.

Mais à nous maintenir aux procédés pascaliens et platoniciens, on n'est pas sûr que l'homme soit prêt à oublier de penser à son rapport à la mort, à sa soumission au tombeau. L'homme n'est pas encore prêt à penser d'une manière anhistorique. Par exemple, (la mort puisqu'elle est là), est donc – comme le pense Spinoza – la seule à laquelle un homme libre pense le plus, et s'il médite, ce n'est pas sur la mort qu'il le fait, mais c'est sur la vie. Ces propos ont été repris et même pratiqués par notre maître Olivier

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Reboul, qui a médité (il y a quelque temps) sur la mort, en rédigeant ses deniers écrits à travers lesquels il achèvera son oeuvre. A ce propos il a proposé d'" Apprendre à mourir pour arracher à la mort sa victoire " [675] . Comme on peut donc le constater, l'homme est le seul être vivant qui est animé du sens de la connaissance métaphysique puisqu'il est capable d'apprendre, de mettre en forme des inédits, qui fascinent et qui impressionnent. Il peut mettre en forme un sens autre que celui que nous rencontrons d'une manière fortuite dans le déjà-là, dans le monde de l'information, dans le pôle de ce que les anciens appelaiten jadis : la doxa.

La ressemblance des rapports, entre la relation de l'homme en situation de tombeau, et celle de l'objet en situation naturelle, est une relation de connexion nécessaire. Mais cette relation possède des degrés différents. Si la première est invisible : renvoyée à l'ordre de ce qui est mystérieux, alors la seconde est prévisible. On peut en effet parler de la programmation de la vie et la mort des objets, de leur rematériatisation, de leur réification, de leur insertion dans le pour-autre-chose etc. Mais on ne peut pas programmer d'une manière délibérée, volontaire, la mort de l'homme, mais on ne peut pas programmer et prévoir notre propre mort non plus, car bien qu'il y ait des hommes qui meurent, il n'empêche qu'il y en a d'autres qui restent et qui naissent. L'important du point de vue anthropologique est de chercher à programmer la vie de l'homme, politiquement. Cela est aussi l'un des problèmes de la transposition didactique du sens de l'action droite en politique, une action qui est pensée en terme d'ouverture et d'achèvement.

Si l'homme doit servir l'État, du fait que ce dernier doit lui garantir la liberté, le but de l'âme est alors de légiférer à l'égard de soi par le respect de la loi étatique, ou encore par la mise en forme d'un idéal rationnel auquel toutes les âmes (en action dans une communauté d'intérêts), doivent obéir. Ce rôle si l'on en croît par exemple Platon et Kant, doit être assigné au philosophe législateur incarnant une aristocratie de l'esprit. Pour comprendre les manières de légiférer, l'ouverture sur les idées et sur les documents écrits ou autres qui nous ont été délégué ou arrivé du passé, est une ouverture nécessaire pour marquer la critique de la provenance dans ses deux niveaux : internaliste et externaliste. Cette ouverture est utile pour la compréhension du sens de la mise en mouvement des doctrines politiques. Car rien n'est donné tout est construit par le biais d'une ouverture sur ce que l'on aperçoit. C'est ainsi que Platon a posé pour la première fois le problème de la métaphysique de la connaissance en terme de tâche mais aussi sous une forme politique. Cette forme est celle où le pouvoir de la coercition se révèle à travers une union et une fusion de l'âme et de l'État (Cité). On peut à partir de là, interroger Platon sur la légitimité et la faisabilité de cette action. Autrement dit, la vraie liberté à laquelle l'homme aspire, trouve t-elle son sens dans la contrainte, la coercition, ou au contraire, elle est celle qui se pratique dans le risque gratuit à vivre dangereusement ? A cette question, le sens de l'État ou de l'ordre de la cité, (polis) (comme oeuvre d'art) n'est rien d'autre – aux yeux de Platon – que cette incitation à la discrimination qui puise son sens dans la pire des formes de coercitions à savoir la mise à l'écart de ce que Platon appelait indirectement les indésirables : les populations marquées par des pathologies susceptibles de contaminer les autres organes (membres) de la Cité que Platon définissait en tant qu'oeuvre d'art.

[675] *Voir à ce propos l'ouvrage, Philosophie et Éducation , écrits réunis en Hommage à Olivier Reboul P U F 1992.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La leçon à retenir de Platon, est que celui-ci a inauguré deux types d'anthropologies différentes qui vont traverser toute l'histoire de la pensée philosophique. Ces deux tendances, il aura fallu plus tard penser à les unir. La première est l'anthropologie de l'individu, l'autre celle des groupes. Pour ce qui est de la première (et à la lumière du platonisme), on a pensé l'âme et la conscience humaine – qui aspirent à une existence spirituelle et psychique – comme étant des facultés jouissant d'une autonomie relative. Car bien que l'âme possède une action sur le corps, elle pense celui-ci comme une entrave, comme un obstacle. Pour que l'âme puisse exister dans le corps, elle doit alors (si l'on en croît Platon) être dynamique. Elle doit exister comme un vécu qui reflète un pouvoir étatique concret. La seconde tendance, pense l'homme comme étant susceptible d'être pensé dans l'ensemble cosmique et politique dont-il fait partie. A vrai dire, cette tendance conçoit l'homme d'après sa nature propre, une nature qui n'est rien d'autre que ce que l'homme est réellement : un être qui ne réfléchit pas simplement sur lui-même mais aussi sur l'autre et sur les choses qui l'entourent et qui l'impressionnent en vue de les maîtriser. Ce pouvoir est celui du philosophe-législateur – dont Kant (en disant : “ écoutez les philosophes ! ”) propose l'écoute. Le philosophe possède le pouvoir en tant qu'homme qui a pour exception de cultiver l'exception de cette réalité intérieure (l'âme) de l'homme, qui est en elle-même comme une unité vitale : comme une donnée immanente dont-on peut constater les traits caractéristiques. Ceux-ci sont à vrai dire des faits psychomoteurs ou psychophysiques dont l'invariant fonctionnel est l'attitude de cette âme, de cet oeil à travers lesquels on énonce le réel.

La spécificité de cette composante (l'avoir l'oeil), est pour Platon, l'une des choses du monde la mieux partagée. Elle est l'essence de l'homme puisqu'elle est composée d'autres âmes. C'est là le problème de la pensée platonicienne, car la question : qu'est-ce que l'homme ? est devenue à partir de ce constat, une occasion pour nous pousser à adhérer à des problèmes philosophiques et métaphysiques les plus obscurs ! Comprendre l'homme revient donc à :

- Penser la réalisation de l'organisation ainsi que l'opération à la fois spirituelle et corporelle de la vie dans la Cité.
- Comprendre l'image d'ensemble qu'on se fait de la communauté.
- Interpréter la réalité humaine en la situant dans l'ensemble général de la nature, dans la relation la plus étendue avec le corps.

A partir de là, l'homme (du point de vue métaphysique) se révèle sous deux portées. D'une part il est un être-âme, et d'autre part, il est un être-physique. Cela revient à dire que l'homme se cherche en tant qu'âme, qu'il cherche la voie qui lui permettra de jouir par lui-même (dans son contemplation spirituelle) d’une projection d'états d'âmes dans la vie. Cette projection, donnera naissance à la vie morale. L'âme renvoyée dans l'ensemble cosmique et politique dont elle dépend, permet à l'homme et à lui seul, d'être conçu d'après sa nature propre, une nature qui est capable de mettre en forme des actions qui marquent un pouvoir concret.

D'une manière générale, la leçon à retenir de Platon est l'intérêt qu'il a porté à l'idée, au pouvoir des idées dans le monde sensible.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Dans la postérité de cette philosophie, plusieurs thèmes seront abordés autour de cette conception. On pensera (par exemple avec Machiavel) l'attitude du Prince à l'égard du peuple et du pouvoir, on attachera avec Kant de l'importance à l'émancipation des idées comme condition privilégiée pour le développement et le progrès, on s'intéressera (dans une perspective politique) à la fascination, à la séduction comme formes de pouvoir pour penser et méditer l'imprévu et l'inédit en politique. Et surtout on pensera que la parole est un fait, qu'elle n'est plus une réponse spontanée aux faits, mais au contraire, une mise en forme des acquis de l'expérience intime de l'homme, une expérience qui se révèle dans la pensée par la langue et dans la langue. Toutes ces composantes tournent autour de cette conception platonicienne à savoir que l'homme a le pouvoir des idées, qu'il peut prévoir les événements et mettre en forme des pratiques inédites.

Sous les effets de l'idée, l'homme parfois choisit d'entrer en conflit avec lui-même, avec la nature et avec autrui. Il a toujours été en conflit permanent avec la nature. Il est encore à la recherche d'une maîtrise et d'une protection de la nature puisqu'il y vit. Hobbes n'a t-il pas rappelé que l'état nature de l'homme est un état de guerre de tous contre tous ? Le choix de vivre la vie et de la dominer est d'ailleurs l'une des formes de la liberté humaine. Cette forme s'opère dans la raison par le biais des jugements synthétiques a priori, mais aussi par le choix d'un engagement. Ma liberté est le choix du meilleur, disait Kant. Qu'est-ce que donc ce meilleur si ce n'est que ma faculté de juger qui apporte les paroles et les actions aux faits ! Ainsi ce qui a de typique en l'être humain est sa capacité de montrer, sa capacité disait Heidegger d'être un mons-tre. Disons d'une manière vulgaire, sa capacité “ à penser avec sa tête ”, c'est-à-dire à mettre en valeur (dans le langage et par le langage) ce qui le travaillait : sa capacité de penser indépendamment de la nature. Ce n’est qu’un fait qui s'impose comme un toujours-déjà. Si l'homme est capable de montrer, alors cela est l'une des raisons pour laquelle il faut d'emblée le définir comme un animal politique pensant, parlant, souriant, et à propos duquel Heidegger vient dire qu'il est “ un mon-stre ”. Cela veut dire que l'homme possède une capacité de montrer quelque chose qui lui est propre, qui implique sa "monstruosité", son engagement parce qu'il lui arrive d'être traité de “ monstre ” surtout lorsqu'il s'astreint à montrer et à se montrer. Cette chose intime de l'homme, les philosophes l'ont appelé tantôt l'esprit (Hegel dans Phénoménologie de l'Esprit) ; tantôt, L'IL y a (Heidegger dans Etre et Etant) ; tantôt : la disposition morale fondamentale ; (Kant dans La Critique de la raison pratique) ; tantôt La physiognomonie : un art de reconnaître l'homme à son visage (Lavater) etc. Voilà pourquoi le sens de la métaphysique dans le champs des sciences sociales est analogue à celui des sciences exactes car même les idées sont marquées par un aspect chosiste, puisque à travers elles, l'homme est perçu comme une chose pensante, car tout ce qui est en lui (comme conflit manifeste) est en soi une traduction du conflit latent.

Le sens de la métaphysique qui est ici porté sur la connaissance de l'homme, est d'une teneur tout à fait symbolique. Si l'homme est le seul être qui aspire à un meilleur devenir possible, alors le fait de le connaître – comme Nietzsche l’a laissé entendre – est une occasion pour savoir sa fin, sa destinée. Car l'homme est en fait le seul être raisonnable à pouvoir être prêt (après éducation et préparation) à accepter le courage du sacrifice. Ce choix est celui qui s'opère dans l'amour de le destinée : une valeur

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

proprement humaine qui vaut la peine d'être vécue quand la vie l'exige.

Toutes ces considérations et ces conceptions mettent en valeur cette attitude qui traduit une métaphysique spéciale de l'agir humain que l'on a qualifié d'avoir-l'oeil. Ce n'est rien d'autre qu'une action pour mettre en forme le réel, une action à travers laquelle l'homme impose ses arguments, ses idéaux et ses opinions dans le monde sensible tout en le fondant.

Toutes ces considérations insistent sur l'expérience de soi de l'esprit. Cette action fait de l'homme un être inachevé qu'il est toujours soumis à la nature et à sa propre nature. L'une et l'autre le condamnent à vivre en ouverture sur l'autre et est le processus qui l'accompagne.

Dans cette relation à autrui, le sens de la connaissance métaphysique est incommensurable suite à l'incommensurabilité des idées acquises dans l'intention de l'homme. En effet, l'homme dans sa relation à un autre homme, peut chercher à le former, à l'informer, à l'éduquer, à le manipuler et à agir sur sa conscience ainsi que sur le processus qui l'accompagne et ce dans le but de marquer toujours un pouvoir. Cette action, ne peut être établie qu'à partir de la mise en forme du langage en tant que comportement. En effet, la pensée se manifeste dans la parole, dans la langue, et par la langue. La fascination, la séduction comme formes de pouvoir, ne peuvent se réaliser qu'à partir d'autres formes différentes qui sont parfois cachées. Parmi ces formes, il y a celle de l'élocution, de l'expression qui s'explique à partir de la parole qui rompe de la bouche de l'homme. A son sujet Léonard de Vinci disait déjà que " la bouche tue plus que le couteau ". C'est-à-dire que la dissension est plus dure que la tuerie. Cela signifie au fond que l'homme est un être parlant, un être qui (du point de vue politique) veut soit gouverner soit subir un gouvernement. Dans un cas comme dans l'autre, le pouvoir politique se révèle comme une subordination spectaculaire d'une image grandiose pour enflammer les individus. Cette image est mise en forme par le biais de la théâtralité. Elle s'opère d'abord et avant tout dans un idéal rationnel, qui, du point de vue métaphysique se traduit par le poids et la valeur des idées qui remplissent des fonctions diverses comme par exemple la manipulation, la formation, l'information, la démonstration et l'argumentation etc. Cette idée purement métaphysique, relève de la relation de connexion nécessaire entre la liberté et la nécessité. Du point de vue de la liberté, l'acte de penser en tant que fait factice, incarne les motifs ainsi que les degrés d'implications dans une conduite et dans la mise en forme des séquences dramatiques ou didactiques, car l'homme possède le sens de la valeur des choses : il impose parfois sa propre manière d'être aux choses de la vie tout en proclamant sa liberté pratique qu'il définit en terme de pratique de son propre caractère. Pour l'homme, le mot : valeur a un sens proche de quelque chose qui vaut la peine. Est valeur ce qui vaut la peine, ce à quoi on est prêt à se sacrifier nous disait Olivier Reboul.

Pour gouverner, l'importance est mise sur le discours et plus précisément sur le pouvoir du discours pour accéder au discours du pouvoir. Pour gouverner et dicter des lois il faut en effet au préalable avoir une maîtrise du discours persuasif pour pousser l'autre à adhérer à des conceptions (arbitraires ou conventionnelles) malgré lui. Dans cette situation, la maîtrise du langage porte sur la forme, le contenu, l'omniprésence et l'absence du discours. Il y aussi des situations où le silence est une interpellation du

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

déjà-là. Le poids du discours devient dans cette perspective un art de savoir écouter pour agir. Cet art de choisir les mots, n'est pas simplement celui de chercher à parler mais celui à travers lequel l'homme se force à bien parler. Le vrai langage est donc celui de l'idée mise en forme dans la théâtralité, bien que cette idée soit parfois susceptible non pas d'enseigner ou de renseigner, mais de faire saigner : de semer la merde, car toute provocation est une convocation et que le vrai art, n'est pas celui qui vient en aide à l'ordre établi, mais c'est aussi celui qui se retourne contre celui-ci. D'ailleurs (comme l'un de nos maîtres : François Guéry, l'a laissé penser), " Tout travail intellectuel n'est que de la merde et ne fait accoucher que de la merde ".

Du point de vue de la métaphysique de la connaissance, on peut laisser penser que les connaissances qui véhiculent des idées progressistes, ne remplissent pas la fonction de service. Elles ne doivent pas rendre service au domaine de la doxa, au domaine du ouï-dire et du sens commun qui sont – comme disait Bachelard – des obstacles à la connaissance et au progrès scientifique. Du point de vue métaphysique, on peut dire que les connaissances (relevant d'idées claires et distinctes) ont toujours été dirigées contre l'ordre établi, qu'elles étaient venues parfois en aide à celui-ci. D'ailleurs Nietzsche (que nous venons de citer) disait déjà que : ***" La manière dont laquelle je me porte libre est la même dont laquelle je me porte tyran "***. Cela est une manière de penser la théâtralité langagière comme étant une attitude qui transgresse les normes. Cette attitude du discours (qui est un discours de l'impossible) s'adresse à l'inconscient des individus. S'adressant à cet inconscient (qui ignore la contradiction, la temporalité, la négation, l'impossible, la différence des ethnies même lorsqu'il s'agit du contact implicite de celles-ci), on peut dire qu'il est celui de la théâtralité langagière qui ignore la différence des générations. Le langage de la souffrance en tant que langage de la théâtralité, sert en fait à dissuader, à convaincre ou à persuader. Ainsi le procès de Damien : un résistant dont le corps fut partagé en morceau, est un sacrifice que décrivit M. Foucault, pour élucider la manière dont laquelle le pouvoir de l'époque luttait contre la propagation des idées révolutionnaires. Ce sacrifice mis en forme théâtrale, avait pour but de semer la terreur et la peur, pour agir sur les consciences des individus en vue de faire régner l'ordre déjà établi. Ce n'était rien d'autre qu'un pouvoir qui s'attachait à la continuité et à l'éternité. Le procès de Damien, traduit en effet cette attitude du pouvoir dont l'instrument politique fût le secret de la surprise qui engendra des imprévus et des inédits. Ainsi le fait de persuader, n'est plus une action de convaincre par la voie du langage articulé, mais au contraire il est une action qui fait répandre des situations problèmes ayant la forme de la théâtralité. Par conséquent, le langage en tant que comportement est une preuve de la capacité physique à vivre la vie et à la dominer concrètement ne se risque que par le biais du sacrifice.

En politique cela peut se traduire en " situation problème "*, qui, dans son sens positif signifie le fait de surmonter les obstacles naturels et parmi ces obstacles, il y a l'état de nature qui est un état de guerre de conflits permanents de tous contre tous. Pour marquer son pouvoir, l'idée va chercher à canaliser et à gérer les degrés d'implications de la personne pour le préparer à se soumettre au mal : à le faire régner pour amener aussi les individus et les groupes au contact et la rencontre en vue de créer des situations motivantes. Ces situations ne seront rien d'autre que la vie de l'acte du contacter pour*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

contracter. Dans cette perspective, le langage est donc un comportement, puisqu'il tente de mettre en forme une situation, qui (du point de vue politique) peut être décrite de pouvoir démocratique. Mais en Démocratie la contrainte et la coercition peuvent-elles trouver leur fondement dans sacrifice et la punition physique ? La réponse est évidemment négative car (comme J. Habermas le laisse entendre) en Démocratie c'est l'argumentation rationnelle qui l'emporte sur le langage de la souffrance physique. Vieil argument aristotélicien du contacter pour contracter, du toucher en vue de connaître et en vue de mettre en forme le bonheur de vivre un certain bien qui est celui de vivre ensemble et en groupe. La contrainte (telle que nous venons de la décrire à travers le procès de Damien ou encore à travers le procès de Fouquet, est la caractéristique du pouvoir de la dictature que des poètes – comme par exemple Jean de La Fontaine – ont critiqué d'une manière indirecte et ironique pour contribuer à son anéantissement.

Du point de vue d'une politique à caractère empirique, on peut donc laisser entendre que la séduction peut aussi être dirigée vers le peuple. Dans ce cas ce ne sont plus mes idées qui doivent déterminer ce que je pense, mais au contraire la langue dans laquelle je pense mes idées qui détermine leur faisabilité et leur validité. Mais alors qu'est-ce que la langue ? si ce n'est qu'un ensemble d'idées. La langue est un système de signes organisés autour du sens comme étant un toujours-déjà ayant des effets dans le déjà-là. Dans notre optique, cela signifie que la langue est un système qui obéit à une convention. Le risque de dépasser, de déborder ou déstabiliser et d'ébronler cette convention, peut avoir des effets positifs et ou négatifs sur celui qui use du langage pour marquer un certain pouvoir. Autrement dit, l'individu qui parle bien, est celui dont nous disons qu'il possède un langage réfléchi traduisant une taxonomie, une classification. Celui qui parle bien choisi ses mots pour mettre en forme des configurations fondamentales reconnues par l'esprit aux choses. Cela est une manière de dire que l'homme met en forme le réel dans le langage et par le langage. L'homme pense dans le signe et par ses signes à lui, qu'il se trouve par ci ou par là, trahit par certains, c'est-à-dire par ceux qui ne parlent ou qui maîtrise mal son langage.

Dans la perspective du langage en action, l'homme en contact avec la nature peut réaliser des merveilles, des impressions sensibles qui feront preuve de sa maîtrise parfaite de la nature. Ce langage est un langage naturel qui fait société. Sa fonction est celle que Jacobson appelle : phatique. Elle est centrée sur l'action pour faire – non pas croire – mais aussi pour faire agir. La séduction du point de vue métaphysique, peut renforcer des différentes formes de pouvoir. Elle est en tout cas propre aussi bien à l'homme qu'aux objets. Dans cette perspective on peut se poser la question du pourquoi séduire ? Du point de vue politique, on dira que pour éviter l'embrasement et l'éclatement, l'État justicier (par l'intermédiaire des différents outils de pouvoir), tente de calmer – en cas de crises par exemple – les inquiétudes, les éclatements des rébellions et des révolutions par les formes de pouvoir : la séduction et les promesses.

L'imprévu et l'inédit (comme l'une des formes d'un pouvoir qui étend des domaines de possibilités), ont pour finalité l'organisation de la vie politique. Ils mettent en évidence le pouvoir des idées manipulatrices et éducatives. Ce n'est rien d'autre qu'une démarche – qui est au fond – un pouvoir pour la maîtrise du réel : une capacité qu'à la raison humaine à imposer à ce même réel un modèle réfléchi et organisé de vie politique. Dire par

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

exemple avec Kant que la fait de la raison est ce qui caractérise tous caractères humain, revient enfin de compte à admettre la possibilité qu'à cette même raison à manifester un pouvoir concret. Car "fait de la raison", c'est aussi la manière, le caractère propre à la visée humaine, qui interroge en direction des choses qui lui sont propres. L'homme disait Heidegger est un mons-tre : capable de séduire et de porter les mots aux choses.

La séduction est une exigence qu'on peut d'abord se tracer lorsqu'on a écouté nos auditoires présumés. Ceux-ci exigent en général que leur dirigeants soient valides et aptes : qu'ils doivent faire preuve de leurs compétences, de leurs suprématies à être des experts du développement économique et social de la nation. En plus, de cette exigence une autre s'impose celle de la capacité de savoir mesurer le bonheur du peuple. Cela signifie en terme économique que les dirigeants doivent être des experts de l'accroissement de la richesse nationale pour penser l'élévation des revenus de chacun. Autrement dit, les dirigents doivent avoir l'exigence de prendre le peuple pour sacré. Ainsi et pour que les dirigeants soient crédibles aux yeux du peuple, ils doivent donner les indications les plus fiables pour mesurer son bonheur. En cas d'une impossibilité que le pouvoir peut avoir à réaliser cette tâche, celui-ci ne fait que promettre par l'emploi du langage de la séduction et de la fascination.

Il existe un autre pouvoir de séduction qui marque plus le poids de la métaphysique spéciale. Ce pouvoir est celui d'énoncer l'imprévu et de pratiquer l'inédit. Du point de vue métaphysique, comme Marx l'a laissé entendre, ce qui est spécifique dans le champs des sciences humaines et qui ne l'est pas dans celui des sciences exactes, est que dans les première les imprévues ne cessent de multiplier les imprévus.

Cette ouverture sur le réel, sur le peuple sur le déjà-là, bref sur ce que pensent et font les hommes dans la société nous ramène à une autre conception du lien entre la métaphysique spéciale et la politique. Ce lien marque la continuité avec toutes les composantes de l'homme, qui se résument sous la notion de *PERSONNALITE*. Cette dernière – comme Paul Fraïsse le laisse entendre – est, insaisissable, incommensurable. Elle est un champs d'investigation qui reste encore à explorer.

Que faut-il donc retenir de cette longue digression philosophique du point de vue éducatif et didactique ? Il y a à vrai dire deux critiques fondamentales que les deux courants de pensée (idéalisme et matérialisme) qui ont marqué la pensée occidentale se renvoient mutuellement.

Pour ce qui est de la philosophie du corps, sa critique est dirigée à l'encontre de la philosophie qui fait l'éloge du retour au passé de la science, au retour à ceux qui ont crée la science : les savants en tant que sujets pensant. Pour ce qui est par exemple de la philosophie existentialiste (Heidegger), et l'épistémologie constructiviste (P. Langevin), ce retour n'est rien d'autre qu'un temps perdu. Pour mieux mettre en oeuvre l'intérêt du langage ordinaire, l'intérêt des choses du monde de l'apparence, nous avons pensé à développer l'argumentation de Martin Heidegger tout en la liant au problème de la transposition didactique de la méthodologie expérimentale entre ouverture et achèvement, entre pensée et contre pensée.

Pour Heidegger, l'ouverture sur les choses-ci, est une technique propre à l'action humaine. En fait, pour lui, il n'y a pas d'être dans les manières de voir, dans les

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

essences ; mais il y a par contre du sens incommensurable dans l'être des choses-ci. Dès le premier chapitre intitulé : *“ Interrogation philosophique et interrogation scientifique ”*, Heidegger dans Qu'est-ce qu'une chose ? pense en tout cas que les choses doivent servir lorsqu'ils sont tout à fait disponibles. Cette disponibilité, du point de vue didactique est fort importante, car elle légitime le procédé de nos auteurs didacticiens et savants, qui pensent que lors de l'expérimentation rien ne doit rester sous silence. Si l'on en croît ces propos, on peut donc chercher à faire des expériences pour-voir, des essais d'interprétations voire des observations directes, indirectes, organisées, systématiques et fortuites. Cette disponibilité en réalité, nous fait découvrir le sens des choses ainsi que celui de l'homme. Vieille tradition socratique et aristotélicienne qu’est cette manière de questionner en direction de la chose, cette manière de personnifier les choses via la prosopopée. Dans ce sens, l'ouverture repose sur l'utilité. Chaque chose a raison d'être, car c'est pour l'homme seul que les choses ont un sens. L'homme les interpelle. Il ne les considère pas comme des simples cristaux. Il les modifie, il les sacralise et il les rematérialise. Cela étant donc une possibilité qui puise son fondement dans la rencontre de l'homme avec les choses, une rencontre qui fait l'objet du principe de l'ouverture aux choses que l'homme considère achevée. L’homme considère celles-ci comme étant animées d'un sens immanent qui les transcende pour se donner enfin à la perception. La chose peut à vrai dire tourner et dire à l'homme : *“ Viens apprends de moi ce que c'est que s'épanouir ”*. A en croire ce cri et cet appel proprement nietzschéen, la nature peut donc nous donner des modèles de vie.

Dans cette perspective heideggerienne de l'ouverture aux choses, quelques questions s'imposent. Elles sont en parfait accord avec les principes fondamentaux de la méthodologie expérimentale tel que Claude Bernard l'avait voulu. On sait en effet que pour Claude Bernard les faits sont pensés en relation avec les principes de la pérennité et de la certitude ; les faits sont immuables, disait-il. Ainsi et puisqu'ils durent, il faut alors les connaître en les questionnant d'une manière progressive, organisée empiriquement et scientifiquement. La légitimité de cette action repose sur le principe de la connaissance, un principe qui pense que la connaissance du Tout est seule apte à nous faire accéder au sens authentique des choses qui environnement l'espace dans lequel elles se meuvent. Cela est l'une des raisons pour laquelle la référence et le rapprochement avec Heidegger est nécessaire pour éclairer la problématique de la méthodologie expérimentale entre ouverture et achèvement ainsi que celle du langage ordinaire entre pensée et contre pensée.

Ce rapprochement est légitimé par trois principes que partagent Claude Bernard et Martin Heidegger. Les principes dont il est question ici sont : le principe de la raison, le principe du sentiment, et le principe de l'expérience. Ces trois principes sont largement cités et commentés par Claude Bernard, mais ils sont simplement mentionnés par Heidegger d'une manière implicite sous un effort philosophique à caractère de clarté discursive. C'est ainsi que Heidegger laisse penser tout en définissant le sens de l'être que : ***“ L'être réside dans l'existence, l'être réside dans la substance, l'être réside dans L'IL y a, en quel étant pourrait-on lire le sens de l'être (...) l'être là, relativement à son être*** *”.* A “ *l'il y a ”*, est lié le principe du sentiment historique qui peut – si l'on en croît Heidegger – devenir historial tout en ouvrant une histoire et tout en la fondant ; quant

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

à *l'existence* est lié le principe de la raison humaine. En effet, les hommes pensent leur histoire, leur devenir aussi bien que leur passé. Quant à la *substance* à laquelle est lié le principe de l'expérience, en elle on découvre la rematérialisation, la modification des corps et la distinction des matières inertes et des matières vivantes. Ces trois principes qui sont mutuellement partagés par les deux hommes, sont les principes fondamentaux qui ont donné (à l'origine) naissance à la méthodologie expérimentale tel que la définissait Claude Bernard. Cette définition éclate d'un passage où ce dernier souligne : ***" La méthode expérimentale s'appuie successivement sur les trois branches de ce tripied immuable : le sentiment, la raison et l'expérience. Dans la recherche de la vérité au moyen de cette méthode le sentiment a toujours l'initiative, il engendre l'idée a priori : c'est l'intuition ; la raison ou le raisonnement développe ensuite l'idée et déduit ses conséquences logiques. Mais si le sentiment doit être éclairé par les lumières de la raison, la raison à son tour doit être guidée par l'expérience*** "[676].

Dire que *" la raison doit être guidée par l'expérience "*, est soi un principe immuable qui résume le principe de la relation de connexion nécessaire et réciproque entre le principe de la raison et celui du sentiment. Elle est un principe immuable puisqu'elle ouvre la voie à la prise en compte de la profondeur et de l'incommensurabilité des choses du Monde, au sujet duquel Maurice Merleau-Ponty dira que *nous participons tous à son unité sans le diviser*. On ne sait pas vraiment si Martin Heidegger a lu Claude Bernard. Par contre on peut faire une hypothèse semblable lorsqu'on se rend compte que ce philosophe comme le savant (Bernard) se réfèrent aux faits et aux choses aux quels ils ne manquent pas d'importance. En les lisant sur ce point précis, pour eux le fait de tourner le dos et de se désintéresser des choses apparentes, est en soi un acte qui biaise le sens authentique des choses-ci. Car parfois – sinon dans la plupart des cas –, on ne se rend pas compte que l'art peut résider là où l'on a tendance à ignorer son dévoilement à travers les choses factices. On doit rappeler que la thèse de Heidegger est claire. Elle repose sur l'opposition à l'histoire subjective des sujets objectifs. Elle est une thèse qui fait l'éloge d'une esthétique sans le sujet pensant. De ce fait, le lien avec la relation pédagogique et didactique est claire. Cette relation repose sur le fait de concevoir le retour au passé des sujets-apprenant, comme étant une perte de temps. Ainsi toute action pédagogique ou didactique ne doit pas être pensée en terme d'historicité, mais en terme d'historialité. On doit penser à l'avenir du savoir de l'élève, et non pas à ses expériences passées qui étaient une sorte de frisson de sens : une sorte de fiction, un pseudo-savoir scientifique amoncelé dans les pratiques du monde du ouï-dire et du sens commun. Si l'artiste véritable (comme le suggère Heidegger) doit s'effacer devant son oeuvre d'art, alors il n'empêche que cette même action possède son sens et son poids en pédagogie et en didactique. A titre d'exemple – comme on peut le constater avec les textes de nos auteurs – l'artiste-pédagogue ou didacticien doit aussi bien s'effacer que de ne pas s'effacer devant ses apprenants. Cela étant donc une action du : *"ou bien ... ou bien"*. Cette même action a en effet laissé Kant définir l'Éducation comme étant *par essence une problématique*. Mais dans le domaine de la didactique et de la pédagogie, l'intervention est contre toute attente. Le didacticien doit intervenir pour une taxonomisation des savoirs

[676] *Bernard (CL.), op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

et des connaissances pour une légitimation de ce qui est apte à être enseigné, et de ce qui ne l'est pas. Il en va de même pour le pédagogue qui doit lui aussi, intervenir pour préparer, pour motiver à la formation et à l'éducation permanente, et ce pour créer chez les auditoires présumés des situations motivantes pour aimer la lecture et l'écriture. On peut ressentir ces considérations dans le souci commun aux textes que nous avons présenté pour l'étude de la méthodologie expérimentale devenue comme une méthodologie de la recherche. L'altération lors du passage de la première formulation à la seconde n'est pas finalement admise ici car lorsqu'il s'agit de l'extension du pouvoir cognitif, toutes les techniques et tous les moyens sont dans le domaine des sciences de l'éducation fortement admis. Cela étant d'ailleurs notre tâche à travers l'étude du schéma expérimental, dont parlent les textes scientifiques, les textes de transposition didactique, et ceux de la vulgarisation de la transposition didactique et de la vulgarisation de la vulgarisation. La difficulté de distinguer les textes, était pour nous une lacune pour la définition du concept de la transposition didactique dont on s'aperçoit maintenant qu'il est un concept dont on a du mal à discerner le commencement et la fin de sa signification. Comme nous l'avons déjà souligné en introduction, ce concept est un concept peu précis, polysémique tel que le concept du projet. Cette même difficulté Heidegger lui-même en a été si conscient. C'est ainsi qu'il a souligné : *“* ***Enseigner est, en effet, encore plus difficile qu'apprendre ; on le sait bien, mais on y réfléchit rarement*** *”*. Réfléchir à la transposition didactique et à l'enseignement est donc une tâche, un souci que la pensée du XXème Siècle devrait avoir devant elle à tous moments. En réalité, ce propos de Heidegger laisse entendre que le processus de la transposition didactique dont nous avons présenté les définitions, est en soi plus difficile que l'acte d'enseigner. Car il est un concept dont le sens – comme nous venons de le souligner – est polysémique. Si l'on en croît en effet les procédés de Claude Bernard et de Heidegger, alors on doit admettre que l'expérience n'est pas provoquée, mais elle est invoquée. Il faut savoir – comme les deux hommes le laissent entendre – vieillir dans la pratique expérimentale, soit en se jetant à travers champs, soit en s'accommodant avec les objets, pour mettre en forme par le biais du travail de la main (un travail qui manipule aussi bien les cristaux que les métaux), des expériences pour voir. C'est dans cette même perspective que le sens de la transposition didactique est proche de celui de la pédagogie, car ce travail d'accommodation des objets techniques à des situations d'apprentissages ouvre la voie non seulement à l'assimilation des fonctions des outils, mais aussi à la progressions dans la connaissance des buts pour lesquels un objet technique a été découvert et mis en forme. Autrement dit, l'ouverture sur les choses par le biais de l'être de la main, annonce une situation où l'apprenant qui use de ces mêmes objets est déjà au travail pour marquer le progrès et la progression.

Malgré cela, on peut quand même relever une différence quant au sens qu'attribuent Claude Bernard et Heidegger à l'observation comme étant la première étape méthodologique dans l'ouverture sur le langage ordinaire. Pour le premier, on peut dire qu'elle est objectivée, alors que pour le second, on peut dire qu'elle est simplement objective.

Pour s'opposer à l'auto-observation-spéculative, Heidegger donne un exemple qui illustre une situation. Cet exemple surgit de l'une de ses citations où il souligne : ***“ Ainsi l'on raconte que Thalès serait tombé dans un puits, tandis qu'il s'était absorbé dans l'observation de la voûte céleste. Là-dessus une petite servante thrace, malicieuse***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

et mignonne, l'aurait raillé de mettre tant de passion à gagner la connaissance des choses du réel, alors que lui demeuraient caché les choses qu'il avait sous son nez et à ses pieds *".* Heidegger – ajoute à propos de cette citation reprise par Platon –, que ce dernier disait : ***" Mais cette raillerie s'applique à tous ceux qui se mêlent de philosophie*** *".* Cela signifie au fond, que l'acte de penser n'est plus un principe qui doit surgir de l'esprit spéculatif, mais un principe qui doit émerger du réel auquel il est voué de s'appliquer. Il en va de même pour le processus de la transposition didactique qui est une action qui s'astreint non pas à penser l'enseignement, mais à le faire, à le créer et à le mettre en forme par pour accomplir ce que nous venons de nommer : *l'extension du pouvoir cognitif.*

Pourquoi donc toute cette digression philosophique ? La réponse peut en tout cas surgir de l'observation organisée des différents textes dont nous avons jusqu'alors étudié la transposition didactique. En effet, ces textes ont tous (et sans exception) un lieu commun : la facticité des faits dans son origine psychologique, sociologique et éducative. L'accord préalable porte donc sur la possibilité d'une maîtrise des faits réels, desquels surgit l'extension du pouvoir cognitif. Le fait d'interpréter cela ainsi, est une occasion pour nous de rappeler la légitimité pratique du principe philosophique qui est la relation de la connexion nécessaire réciproque à l'égard des faits, qui, eux sont animés par une relation de liaison logique reconnue en eux, une relation qu'on peut extraire pour comprendre la manière dont laquelle la connaissance évolue. Du point de vue de la transposition didactique, cela traduit la didactique de l'immanence dont on a tracé les caractéristiques lors de notre comparaison entre Karl Popper et Thomas Kuhn.

A lire les auteurs qui avancent le sens du langage ordinaire, on s'aperçoit que tout fait, sujet à expression est ordinaire y compris l'expérimentation elle-même. Car même la pensée qui a attrait au psychologisme est devenue – comme Gassendi l'avait déjà affirmé contre Descartes – une chose pensante. Ainsi, l'ouverture sur cette chose pensante, achevée aussi bien dans l'action que dans l'apparence, est d'un intérêt pédagogique. Cet intérêt laisse la voie ouverte aux altérations, aux simplifications et aux différentes formulations et reformulations en vu de transmettre et de transposer pour former et informer. Cette ouverture sur ce que l'on vient d'appeler : le langage ordinaire, qui, lui, est polysémique, est en elle-même soi une technique dont le but est de faire agir, faire parler et de comparer dans la fiction, le sens et le frisson du sens. D'ailleurs, on doit rappeler qu'Austin préfère parler de technique au lieu de parler – comme Gaston Bachelard – de méthode. On doit quant à cette distinction terminologique faire quelques remarques.

Lorsqu'on parle de technique, cela signifie une intervention directe ou indirecte de la part de notre raison, pour apprécier, questionner en direction de la chose. Cette intervention massive de la raison est une occasion non seulement pour distinguer le vrai et le faux, l'apparence et l'apparaître mais aussi un moyen et une fin à la fois. Car l'esprit qui est *une lumière* peut éclairer les choses tout en les utilisant pour manifester ses idées les plus hautes. Du point de vue de la transposition didactique, on dira que le savoir vrai s'impose dans le déjà-là après une fois que le sujet- apprenant ait maîtrisé les techniques de sa programmation. Ces techniques sont successibles de s'appliquer dans le réel, dans le milieu éducatif qui est un milieu d'exception puisqu'il se distingue des autres milieux, par la mise en forme de programmes et d'objectifs implicites ou explicites à atteindre.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

De l'ouverture on glisse à l'achèvement : achèvement du concept qui impose l'explication aussi bien que la signification. De ce fait, bien que le langage ordinaire nous ne paraisse pas si banal que l'on puisse l'imaginer, il n'empêche que dans l'activité didactique, son importance est relative. Bien que le langage ordinaire puisse représenter cette expérience intime vécue par ce que l'on pourrait appeler : les générations-expérience, c'est-à-dire une intimité à la fois subjective et objective (qui se transmet de générations en générations et à laquelle aspire le travail de l'unique), il n'empêche que cet effort d'explication propre aussi à la psychologie expérimentale, est en soi une contre pensée. Car d'une part, il nous impose un temps de la recherche des modèles cognitifs dans le passé et d'autre part, il nous oblige à apprendre et en vitesse ces contenus, puisque la vie nous impose d'apprendre vite et parfois même d'apprendre sans comprendre. Mais l'enseignement définit en terme de donation du temps est légitime, car même pour se souvenir, la nécessité d'un apprentissage de la mémoire et de son enseignement, restent nécessaire et utile pour comprendre le sens de l'attitude critique des apprenants à l'égard de leurs propres expériences et de leur histoire en général. Cet enseignement ne peut se réaliser qu'à partir d'un apprentissage de la signification au lieu de celui de l'explication, car l'explication échoue là où l'on se heurte à des conduites et à des comportements irrationnels. Nietzsche avait déjà incité à cette attitude critique de l'homme face à son histoire, une attitude qu'il a nommé : *l'attitude critique*. Cette dernière écarte la possibilité de voir naître un temps où les morts se précipiteront à enterrer les vivants. Du point de vue de l'enseignement, cela est significatif pour la programmation des connaissances et des savoirs. Car on ne peut pas toujours dire ce que l'on veut comme on le veut, on ne peut pas aussi enseigner tout à notre guise. Il y a des relations pédagogiques et didactiques qui dans leur pluralité traduisent la difficulté de l'acte d'enseigner et de transmettre. Cette difficulté imposée au sens d'une proposition ou d'une méthode se laisse sentir dans le domaine des sciences humaines, à partir du sens de l'expérimentation, un sens qui, (comme on vient de le constater à travers le schéma expérimental) est incompréhensible. Que faire donc pour chercher le sens de la signification lors de toute transposition didactique ?

La réponse à cette question est du côté du sens de l'objectivité comme étant une valeur sûre dans toute pratique scientifique. Qu'en est-il donc de son sens ?

L'objectivité en sciences humaines peut être aussi bien l'être apparent de la personne que son état d'apparition : sa personnalité. A nous maintenir à la relation de connexion réciproque qui existe entre l'esprit – comme étant une lumière comme disait Descartes – et les choses apparentes de l'apparaître, on peut donc légitimer l'ouverture achevée aussi bien sur les processus que sur les états de la connaissance. Aux premiers est liée la notion psychologique de la personnalité, quant aux seconds est liée celle du personnage : son agir dans l'immédiateté. Lorsqu'on se pose la question : *L'objectivité est-elle une valeur sûre ?* on veut simplement mettre l'accent sur le problème de la transposition didactique en tant que concept en relation intime avec le problème de la connaissance. A vrai dire, il y a pour l'esprit pensant trois moments qui incarnent trois états de l'acte du connaître:

1. la présence de soi de l'esprit qui est en relation de méditation interne. (Effet

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

d'authenticité et d'aliénation).

2. la présence de soi de l'esprit dans sa relation avec le pour-autre-chose. (Effet de la découverte incarnant la relation d'attention, d'empathie et d'altérité radicale).

3. le retour à soi de l'esprit, en soi, pour soi et par autre chose. (effet de perte et de retrouvaille : relation d'attention positive et ou négative conditionnelle ou inconditionnelle).

Ces trois moments qui constituent les composantes des processus et des états de la connaissance, traduisent le sens de l'objectivité en tant que totalité d'un ensemble de parties. C'est pour cette même raison, que les auteurs qui ont pensé la méthode expérimentale en terme d'ouverture achevée, ont été confronté à des définitions parfois contradictoires des différentes étapes de la méthode. Cette contradiction en réalité n'est qu'apparente, car l'exception de cette méthodologie dans les sciences humaines et a fortiori dans les sciences pédagogiques laisse apparaître des antinomies latentes. Dans le domaine de la transposition didactique, (comme on vient de le voir avec l'accord préalable qui s'opère entre la didactique de l'immanence et celle de la transcendance), est un accord portant sur le recours à la tradition. L'important est de penser le retour à l'histoire, à la tradition et au passé à la fois de ceux qui savent et de ceux qui ne savent pas encore pour penser l'amour de la destinée (Amor Fati), disait Nietzsche. Mais ce n'est pas n'importe quelle destinée qu'il faut chercher à penser, car en réalité si l'homme existe c'est par ce qu'il possède une fin, non pas une qui est limité, mais une autre finalité ouverte à des posibilités d'avenir : un avenir possible. Puisqu'il est question dans notre thèse des problèmes de la transposition et de la transmission des savoirs et des connaissances, on dira alors que l'homme est le seul *"animal politique"* qui est susceptible d'apprendre à gouverner, d'apprendre à évoluer aussi bien dans le dressage que dans la sélection. C'est pour cette même raison qu'on a déjà mentionné en introduction avec SchomsKy que l'homme est programmé pour apprendre.

Le sens de l'objectivité en éducation et en transposition didactique est de penser l'éducabilité de l'intelligence des sujets qui, elle, présuppose deux choses. D'une part, la prise en considération de ce qui s'opère dans les esprits (la tête) des sujets, et d'autre part, les manières de les aider à la réalisation d'un avenir possible, à la destinée de la connaissance humaine pour accomplir l'extension du pouvoir physique et cognitif. Avant de traiter du sens de l'objectivité et de la sûreté de sa valeur en didactique, on doit d'abord discuter de son sens le plus général tout en proposant dans un premier temps de répondre à notre question : *l'objectivité est-elle une valeur sûre ?* et d'appliquer ensuite ce sens au domaine de la didactique et de la pédagogie.

La question : l'objectivité est-elle une valeur sûre ? *incarne le problème épistémologique de la sûreté de la valeur de l'objectivité. Cette sûreté traduit une attitude du chercheur à la quête de la vérité. Comme on peut d'emblée le constater au mot : objectivité comprend le terme : objet. Ainsi, on peut se demander : qu'est-ce qu'un objet ? Qu'est-ce qu'un fait ? Est-ce que c'est celui qui émerge de l'apparaître (la manière d'être) ? Ou au contraire, il est celui qui réside dans l'apparence ? A ces questions, on doit chercher le sens de la valeur de deux actions différentes. Celle du retour au passé de la science, à sa tradition, à l'esprit scientifique, à ce qui se passe réellement dans la tête des*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

savants-sujets-pensant lorsqu'ils mettent en forme des découvertes scientifiques ; et celle qui au contraire pense ce retour comme étant du temps perdu. Elle se satisfait d'une connaissance sans le retour aux sujets pensant. Elle étudie le fait scientifique en lui-même, comme étant un fait objectif. Chacune de ces deux attitudes, présente des arguments convainquants pour accéder en toute sûreté à la vraie connaissance scientifique par excellence. A la première, on peut appliquer la formule de : penser avec le sujet pensant*. Celle-ci considère le sujet comme étant une chose pensante. Quant à la seconde (celle du penser sans le sujet pensant), elle considère les objets apparents (comportements, gestes, manières d'être...etc) comme réalité soumise à l'examen et à l'étude pour s'assurer de la vérité d'une chose.*

D'une manière générale, l'objectivité est définie en terme de relation de connexion nécessaire, et d'ouverture à l'égard des faits (qu'ils soient psychologiques ou logiques). Elle les considère comme des déjà-là : factices et révélateurs du sens. L'objectivité repose en réalité dans les sciences de la nature sur l'étude des faits pour eux-mêmes. Elle s'oppose par là même à l'idée de la subjectivité, idée chère aux sciences humaines. Elle s'oppose au retour aux intentions des sujets. Dire que l'on doit étudier d'une manière objective un tel fait, signifie au fond, qu'on doit nous tracer une relation particulière à son égard, une relation qui n'est rien d'autre que celle de l'effacement de nos intentions subjectives vis-à-vis de lui. Par conséquent, l'objectivité en tant que principe méthodique, incite à une relation d'ouverture sur les faits, tout en mettant à l'écart aussi bien les manières dont ils se présentent à nous, que nos propres états d'âmes, acquis soit par le biais de l'habitude, soit par l'éducation ou encore par la croyance. En tout cas, l'objectivité est une méthode qu'on recommande souvent dans le domaine des sciences humaines, et ce pour marquer la nécessité de distinguer les principes de l'apparence de ceux de la réalité, ceux des intentions de ceux des attentes, ceux des états de ceux des processus.

Dans le domaine de l'homme, la définition d'un fait se heurte à une difficulté qui traduit celle du sens de l'objectivité. En effet, on peut objecter contre ceux qui se donnent le temps de la définir en terme de relation de connexion nécessaire à l'égard de ce que l'on rencontre d'une manière fortuite et ordinaire. Les véritables (faits dans le domaine des sciences humaines) ne se donnent pas d'une manière fortuite et immédiate. Les vrais faits sont ceux qui sont cachés, latents, et inconnus. Par là, l'objectivité peut avoir un sens plus proche de la valeur subjective que renferme une conduite, un comportement dans sa relation avec ce que l'on peut appeler : la chronothèse du sens, car comme le disait Emile DurKheim, " Il n'y a d'une science que du caché ". Si l'objectivité a pour mission de mettre en valeur les principes de la réalité des faits, alors on peut se demander : qu'est-ce qu'un fait ? La réponse à cette question présuppose avoir connu une hiérarchisation dans l'ordre des faits, une taxonomisation de ceux-ci. C'est à partir de là que le principe de la sûreté peut se poser, car ce qui est un fait pour certains à travers le temps et l'espace, par ailleurs ne l'est pas pour d'autres.

En toute état de cause, on peut tracer deux points de vue épistémologiques qui s'affrontent autour de la sûreté de la valeur de l'objectivité.

L'un, est celui qui donne un sens à l'objectivité, proche de ce que l'on peut appeler : Le subjectivisme absolu. Pour ce dernier, on ne peut en aucun cas ignorer le primat du sujet sur ce qu'il met en oeuvre et en forme. De ce fait, les faits ne sont plus considérés

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

comme objectifs, mais objectivés. Ainsi l'objectivité a donc un sens proche de l'objectivation : de la manière de construire les savoirs et les connaissances pour ensuite les mettre en valeur et en forme. Tandis que l'autre point de vue, pense au contraire la sûreté en faveur de l'effacement aussi bien de nos attentions a priori, que de celles qui animent les sujets pensant. Au premier est liée ce qu'on a appeler : la psychologie de la recherche, une méthode qui pense la sûreté de la recherche en relation avec ce qui se passe dans la tête des sujets. Ces mêmes manières d'êtres et de voir sont en elles-mêmes des valeurs à la fois objectives et objectivées. Elles sont des manières dont on doit tenir compte pour comprendre les obstacles et les seuils épistémologiques qui peuvent expliquer l'état de la progression ou la régression d'une valeur scientifique ou d'un acte du connaître. Au second, est lié ce qu'on a appeler : la logique de la découverte, une méthode qui nous incite à l'étude de la valeur des faits qui s'imposent à nous en tant qu'objet d'impression. Ce point de vue pense, le retour au passé et à la mémoire des sujets pensant comme étant du temps perdu, puisqu'ils sont le reflet des principes de l'intention qui n'incarnent pas ceux de la réalité. Ce point de vue ne prend pas en compte les principes des liaisons logiques qui sont tacites, que l'on devrait reconnaître dans les choses apparentes. Au lieu de procéder ainsi, la méthodologie de la psychologie de la recherche nous renvoie à des interprétations subjectives latentes, dont on ne sait pas toujours la cause nouménale, subjective et a priori, car la causalité subjective met en forme des effets dans le monde sensible, et renvoie à l'immédiateté : on peut simplement en formuler des hypothèses. Par exemple, on peut dire qu'une conduite quelconque est de l'ordre du rêve, l'autre de l'ordre de l'habitude, quelques unes de l'ordre de la conviction, d'autres au contraire de l'ordre du militantisme etc. En tout cas (comme Kant l'avait déjà laissé entendre), on ne saura jamais la manière dont laquelle la causalité produit ses effets. Cela est une chose que l'on ne saura jamais. A nous maintenir à notre paraphrase de Kant, on peut donc penser que l'objectivité selon ses sens que nous venons d'annoncer est un moyen pour marquer la sûreté du sens d'un fait qui, lui, est immanent.

Dire que l'objectivité est une valeur sûre, cela présuppose des conditions. On doit d'abord, pour détérminer son sens, limiter le champs de son investigation ainsi que les techniques, les outils dont elle use pour accéder à un type de vérité qu'elle considère comme sûre. Pour ce faire, on propose de discuter d'abord de l'objectivité dans le domaine des sciences exactes tout en nous maintenant à la question de la prédiction : au travail du savant qui se trace (dans sa quête de la vérité scientifique), la méthode de l'objectivité avec ses différents niveaux : l'induction et la déduction. Ensuite, on suggère de garder présent à l'esprit et à la réflexion ces mêmes principes logiques pour traiter du rôle de l'objectivité dans le domaine des sciences humaines tout en comparant la sûreté de l'objectivité en tant que méthode pratique dans le domaine des sciences de la nature et dans celui des sciences humaines. Pour parvenir à cette comparaison deux logiques distinctes de recherche : la logique de la découverte scientifique et celle de la psychologie de sa recherche doivent être rappelées à l'analyse et à la réflexion.

Pour transposer cela à l'éducation, on propose de traiter du sens de l'objectivité dans le domaine des sciences de l'éducation, discipline reconnue comme domaine de recherche autonome, où la recherche de l'objectivité connaît actuellement un retour en

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

force. En ce domaine, le débat quant au statut et au rôle que la méthode de l'objectivité peut jouer, ne sont pas encore déterminés. Ce domaine qui est récent, est parfois du point de vue philosophique, largement contesté.

Nous allons nous restreindre à deux conceptions scientifiques et épistémologiques que nous avons déjà évoquées. Celles-ci s'affrontent autour de la sûreté de la valeur de l'objectivité. Ces conceptions sont celle de Karl Popper et celle de Thomas Kuhn. La première tente de valider l'objectivité dans le domaine des sciences de la nature, des sciences dites "exactes" ; la seconde, tente de la légitimer dans le champs des sciences humaines, des sciences décrites "de molles". Dans l'optique de la première, l'objectivité est définie en terme de logique de la découverte scientifique, tandis que dans celle de la seconde, elle est définie comme une psychologie de la recherche scientifique. Malgré leur opposition, le point commun qui les réuni est celui de l'extension du pouvoir cognitif. La valeur objective sûre pour la compréhension des faits est de penser d'abord l'extension du pouvoir de connaître comme principe en relation avec d'autres principes qui constituent la sûreté de la valeur de l'objectivité. Parmi ceux-ci on doit d'abord penser que :

- L'acquisition du savoir scientifique doit être pensé en terme de processus dynamique qui surgit de la valeur objective des faits, aussi bien naturels sensibles que humains. On doit admettre l'épanouissement de l'homme de même qu'une plante par exemple fleurie sous les effets du milieu naturel et météorologique, de même qu'une intelligence est susceptible d'être éduquée suite à la création de situations motivantes aussi bien intrinsèques qu'extrinsèques.
- L'intérêt et la valeur d'une recherche ne doivent pas porter sur la simple structure logique des produits de la recherche scientifique. L'objectivité en tant que valeur sûre, doit sans cesse intervenir dans les faits. Car dans la pratique, plus on sait plus on désire savoir et que dans la plus part des cas, tout est objet de construction, de formulation et de reformulation. Tel est le principe de la formation permanente en tant que valeur objective sûre pour le discernement du sens d'une proposition.
- L'esprit qui doit animer la vie scientifique est une valeur objective sûre et demeure légitime pour la compréhension de la genèse des connaissances scientifiques. Cet esprit n'est scientifique que lorsqu'il considère les faits comme données légitimes.

Toutes ces considérations convergent sur un fait bien précis. Celui-ci nous force à admettre que la valeur objective qui nous met en sûreté des fausses intentions (que la science dite exacte peut remplir), est celle qui ne progresse pas par de simples accélérations, par de simples juxtapositions matérielles, mais au contraires elle est celle qui progresse par des juxtapositions d'idées. L'important serait donc de s'ouvrir sur la valeur objective que porte l'idée pratique en elle-même. Car c'est à travers cette manière que l'on saura ce qui est science de ce qui ne l'est pas. Pour penser le concept de l'humanisation de la connaissance scientifique, le retour au passé de ceux qui ont mis en forme la science, n'est pas toujours du temps perdu, mais un enseignement d'ordre pédagogique. Cet enseignement est une occasion pour être sûr des manières dont lesquelles une science à un moment donné à connu de l'apogée ou du déclin. En effet, dire que la science dans son histoire s'est toujours construite par des essais et par des erreurs est un fait objectif dont on ne peut pas douter. Car l'histoire des sciences nous

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

enseigne aussi bien les états que les processus révolutionnaires par lesquels une théorie ancienne fut rejetée ou remplacée par une nouvelle avec laquelle elle était incompatible, suite à son usure.

L'objectif commun pour les deux épistémologies est aussi la prise en considération de la fausseté et de l'échec d'une théorie ancienne, incapable de répondre à des défis que lui pose la logique, l'expérience et l'observation. Pour mieux comprendre, cette incapacité, l'important serait l'examen critique du poids et de la valeur de la tradition. La question qui reste posée est de savoir de quel côté faut-il comprendre et chercher le sens de la sûreté de la valeur de la recherche scientifique ? Est-ce du côté de la psychologie de la recherche : du côté de la didactique de la transcendance ? ou au contraire du côté de la logique de la découverte : de la didactique de l'immanence ? A la première (logique de la découverte) est lié le concept de la vulgarisation scientifique, quant à la seconde (psychologie de la recherche) est lié celui de la transposition didactique et pédagogique. La sûreté de la valeur objective réside, pour la première, dans l'attachement au déjà-là : à l'apparence, qu'elle considère comme réalité ; quant à la seconde, elle considère cette même valeur en relation avec le phénomène de l'apparaître-réalité, un phénomène qu'elle considère comme étant un toujours-déjà. Dans l'optique de la première, la connaissance est considérée comme un état, comme une valeur qui s'impose dans l'immédiat, car elle vise la spontanéité des idées qui permettent au sujet d'agir suivant sa disposition morale fondamentale ; alors que pour la seconde, elle considère la sûreté de la valeur objective, en relation avec l'explication et l'analyse des processus cognitifs complexes. La vraie connaissance scientifique pour elle, n'est pas une chose parmi les choses, n'est pas un simple fait ordinaire, mais au contraire, un processus de relations combinées qu'il faut comprendre et analyser. Elle considère que rien ne va de soi, rien n'est donné, tout est au contraire construit.

De ce fait, pour la logique de la découverte scientifique, la connaissance objective des choses est en soi une valeur objective qui est sûre pour nous placer loin des interprétations ressemblantes qui risqueraient de nous éloigner du vrai sens des choses. Pour cette logique, le vrai sens n'est pas celui qui émerge des interprétations subjectives, des intentions intellectuelles des individus, il est celui dont témoignent les choses qui renferment des relations conventionnelles s'imposant à l'esprit. L'important pour cette logique n'est pas ce qui est ressemblant, polysémique émanant de simples liaisons logiques reconnues dans les chose, mais ce qui l'intéresse est au contraire ce qui apparaît comme clair-précis et monosémique : qui ne supporte acune interprétation.

Pour la sûreté de la valeur objective des faits, on doit penser deux aspects de l'acte du connaître. Le premier est celui de la facticité des faits. Il montre fort bien que toute chose palpite du sens, de la connaissance et du savoir. Quant au second acte, il est celui du motif, du degré de l'implication d'un savant ou d'un chercheur dans une direction particulière de travail. De ce fait, l'ouverture a un sens proche d'une action qui recherche l'achèvement du concept opéré dans l'esprit du sujet pensant. Cela nous renvoie à considérer la science (comme le pense L. Althusser) une activité encrée dans l'idéologie. Si la science se crée en effet à travers des besoins et des nécessités, alors il en va de même dans le domaine des sciences humaines où une conduite un comportement ne sont jamais détachés d'un oeil qui les détermine, qui les met en forme. De ce fait, la

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

valeur objective d'un fait puise son fondement et son sens dans le principe de l'ouverture inachevée sur le toujours-déjà qui possède des effets dans le déjà-là. L'ouverture devient en conséquence une attention positive attachée aussi bien aux états des connaissances scientifiques qu'à leurs processus.

La teneur épistémologique de la valeur objective de la logique de la découverte scientifique nous a aidée à nous constituer un sens précis concernant la sûreté de l'objectivité dans le domaine des sciences exactes. Quant à la valeur objective de la psychologie de la recherche, elle nous a montrée que dans le champs des sciences humaines, les faits ne sont pas des choses parmi les choses, mais des processus complexes qui échappent à la méthodologie expérimentale à laquelle la précédante approche nous a incitée.

Dans le domaine pédagogique, éducatif et didactique la dualité divergente qui a animée les deux logiques se traduit par une autre dualité. Mais la convergence entre les deux, porte sur la possibilité d'apprendre, d'enseigner et d'éduquer. La dualité qui est ici visée s'interroge sur le sens de la transposition didactique entre le paradigme de la signification et celui de l'explication. Dans les textes que nous venons de présenter jusqu'ici, ces paradigmes sont fortement ressentis. Pour plus de clarté, on doit préciser que le texte didactique et pédagogique d'Antoine Léon et de Maurice Reuchlin sont plus du côté du paradigme de l'explication que de celui de la signification. Ces textes tentent de faire avancer et d'aider le chercheur en sciences de l'éducation à s'initier au domaine de la recherche fondamentale, alors que les textes de Fraïsse et de Claude Bernard sont animés par des complexités simplistes d'autant plus qu'ils sont chargés d'efforts aussi bien philosophiques que métaphysiques, qu'il est parfois difficile pour un chercheur initié d'en apprécier la teneur et le raisonnement. En tout cas nous venons de voir cela avec l'expression de G. M. Drazen qui souligné : ***" (...) Bref, les principes de Bernard sont des catégories Kantiennes de la connaissance...*** *"*. Cette expression livrée aux lecteurs (d'une manière fortuite sans efforts simplistes) biaise le sens de la transposition didactique et de la mise en mouvement des principes expérimentaux de Claude Bernard. Cette unité paradigmatique entre théorie et pratique se manifeste à travers une synthèse du paradigme de la signification et de celui de l'explication, une synthèse qui n'a pas été abandonnée par Claude Bernard. Ce dernier fût d'abord praticien d'une théorie scientifique, à travers laquelle il s'est jeté en amant du hasard et à travers champs. Il a d'abord puisé le domaine de la pratique scientifique tout en s'appuyant sur des théories scientifiques diverses, tout en faisant des découvertes incontestables, qu'il s'est enfin posé le problème de leur explication. Cela signifie que l'acte du connaître est d'abord – comme disait Heidegger – de se mettre au travail. Il en va de même dans le champs de la didactique, là où il faut d'abord que des Écoles éclatent de partout, pour permettre à la motivation de lire et d'écrire : de se propager chez tous les êtres humains pour enfin penser les méthodes didactiques et pédagogiques qui légitimeront le principe de l'éducabilité des intelligences humaines.

Il existe actuellement des points de vue qui pensent que l'extension du pouvoir cognitif ne peut être accompli que sur la base de l'extension des pouvoirs significatifs. Le rêve que formule Michel Tardy de voir naître un jour une science nouvelle nommée : *la sémiologie de la scolarité,* est un exemple pour marquer une opposition à l'égard des

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

propositions formulées dans le domaine des sciences de l'éducation. Ces propositions sont celles qui cherchent à détruire l'École ou l'Université tout en pensant que l'extension du pouvoir cognitif ne peut avoir lieu que dans une démarche qui propose de céder la place à *l'Apprendre,* pour détruire *l'enseigner.* Dans l'optique de ceux qui font l'éloge d'une École à ciel ouvert, d'une École dite parallèle, il faut d'abord chercher à apprendre à faire des choses, tout en s'intéressant aux manières à travers lesquelles le sens est posé. Si pour les premier la recherche du sens de "*l'apprendre quoi"* est primordiale par rapport à celle de "*l'apprendre avec"*, alors il n'en va pas de même pour les second, qui mettent l'accent sur le choix, sur la bonne compagnie : sur "*l'avec qui" ?* Ainsi la démarche adéquate pour toute transposition didactique réussie est celle qui s'astreint à donner des réponses aux problèmes qu'incarne la question non seulement de " *l'Apprendre....oui, mais comment ?* ", mais aussi celle de *" l'Apprendre...,quoi..., mais avec qui ? ".* Cette dernière forme d'interrogation synthétise la signification et l'explication des phénomènes observés analysés sur la base d'une activité scientifique déployée par des hommes ainsi que par leurs consciences. Celles-ci ont donné naissance (avec Claude Bernard qui fût un homme d'exception) à la pédagogie expérimentale devenue une science nouvelle parmi d'autres. A son sujet M. Tardy souligne tout en se référant à Claude Bernard : *" **Ainsi la pédagogie expérimentale cherche à expliquer les phénomènes observés : elle raisonne, elle compare les faits, elle les interroge, elle les contrôle les uns par les autres, elle soumet méthodologiquement ses idées à l'expérience des faits. Bref elle se place désormais sous le patronage de Claude Bernard. Il est symptomatique que le livre d'un des grands défenseurs de l'expérimentation en pédagogie comme par la retranscription de quelques pages de l'introduction à l'étude de la médecine expérimentale** "* (Bernard Cl 1865 pp. 33; 36 repris par Buyese. (R.), 1935 pp. 11 & 14).

Et Michel Tardy ajoute :

" Dans sa copie " problème médical " est devenu " problème pédagogique ", " thérapeutique " a été remplacé par " didactique ". Mais pour le reste rien de changé. Ces termes sont substituables, la différence entre les objets n'est pas pertinente. Ils sont également soumis au même type d'investigation. La pédagogie expérimentale, du moins dans son projet est enfin une science comme les autres ".

Dans cette vision de M. Tardy, tout se joue sur l'expression : *" explication des phénomènes "*. Le sens de cette expression cache son contraire. En effet, comment peut-on avoir l'audace d'expliquer sans savoir au préalable ce que l'on explique ? Il est vrai que le sens d'une théorie ou d'une pratique scientifique ne peut être compris qu'à partir d'une maîtrise préalable de son histoire. Celle-ci ne doit pas être celle des opinions admises. Elle doit au contraire être celle de l'activité scientifique, déployée – comme disait Claude Bernard – par la conscience des hommes liée à leur activité.

Du point de vue du concept de la transposition didactique, on peut penser que nos différents auteurs de la méthodologie expérimentale cherchent à expliquer plus que de signifier. A travers leurs écrits, l'expérimentation est comprise en terme de technique plus qu'en terme de méthode. Il y a technique lorsqu'il s'agit de se tracer une relation d'altérité, de jeu de rôle, d'empathie et d'ouverture à l'égard d'autrui ainsi que vis-à-vis du processus qui l'accompagne. Le but de tout cela est de mieux expliquer, de faire passer des contenus déjà-connus. C'est ce que les textes d'Antoine Léon et de Maurice Reuchlin ont

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

tenté d'accomplir. Il y a au contraire méthode, quand on cherche le sens d'un objet, d'une proposition tel que par exemple le sens de la transposition didactique en tant que concept devenu à la fois méthode et théorie. Cela était d'ailleurs la tâche de Claude Bernard et des textes traitant de la méthodologie expérimentale en psychologie, textes dont témoignent (par exemple) les travaux de Paul Fraïsse à travers son Manuel et son Traité. Voilà donc la raison qui nous renvoie à valider la thèse de Michel Trady, qui a laissé entendre que *la méthodologie de la transposition didactique finit peu ou prou de s'inspirer de la méthodologie de la discipline correspondante.* C'est ainsi qu'on constate à travers la transposition didactique des étapes de la méthodologie expérimentale que ce même concept de la transposition didactique est lié à la théorie de l'expérimentation, du fait qu'il reflète le principe de *"l'arraisonnement"* des connaissances et du réel. Il est si curieux pour nous ayant une formation philosophique, de voir cette expression heideggerienne de *"l'arraisonnement"* reprise récemment par Yves Chevallard, pour qui : *" **La théorie de la transposition didactique nous parle d'un objet : les phénomènes de transposition didactique. Elle joue d'abord, à leur endroit, son simple rôle de théorie : elle ne nous en parle, répétons-le, que pour nous permettre de les "arraisonner", d'en rendre raison, de produire des connaissances à leurs propos*** [677] *".*

Pour Yves Chevallard, le concept de transposition didactique est d'abord un outil de travail avant d'être ensuite un concept problématique qui se problématise davantage que le réel devient de plus en plus un problème. En effet, le terme : *"arraisonnement"* placé entre guillemets laisse penser la question de la faisabilité et de la légitimité d'une pratique qui pénètre les choses en vue d'en sortir des formes vivantes. Cela nous conduit évidement du point de vue didactique, à nous poser d'autres questions :

De quel droit Aristote cherchait-il par exemple à créer son auditoire à son image ? Pourquoi un certain Descartes pensait-il que c'est la lumière de l'esprit qui guide les choses du réel et qui les explique ? Toutes ces questions tournent autour de la signification du mot : *"arraisonnement",* une expression typiquement heideggerienne, comme nous avons déjà mentionné dès le début de ce travail.

Toutes ces questions incarnent le principe de la légitimité du questionnement en direction des choses. Pour traiter d'une manière exhaustive du sens de la possibilité d'arraisonner les choses, ainsi que l'intérêt que procure cette méthode, nous avons choisi de traiter (dans une perspective cartésienne) la possibilité de l'ouverture aux choses, tout en montrant l'intérêt du texte de Descartes dans l'histoire de la philosophie méthodique. Ce choix nous permet aussi d'expliquer le sens de la méthodologie expérimentale en tant que méthode et technique en relation avec le concept problématique de la transposition didactique en tant qu'outil de travail. La référence à Descartes est légitime puisque celui-ci parle (dans les Règles pour la direction de l'esprit) de la relation de connexion réciproque, une relation qui pourrait exister entre des méthodes de recherche, que Descartes pensait déjà sous l'idée *des règles pour la direction de l'esprit*. Cette référence est d'autant plus légitime lorsque Heidegger a pris l'initiative de se référer à ce texte pour légitimer sa technique d'arraisonnement et de questionnement en direction de la chose. Pour débattre de la place de la méthodologie de la transposition didactique de la méthode

[677] *Arsac (G.) La transposition didactique à l'épreuve, op, cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

expérimentale entre ouverture et achèvement, on a choisi de commenter la Règle VI, qui est en parfaite relation avec aussi bien le concept de la transposition didactique que celui de la méthodologie expérimentale. Que dit-elle donc cette Règle VI ? Quelle sont-elles sa teneur philosophique et épistémologique et sa relation avec ce dont nous traitons : *Le langage ordinaire entre pensée et contre pensée,* dans ce chapitre précis ?

Explications et commentaires de la Règle VI des Règles pour la direction de l'esprit, de Descartes.

“ Pour distinguer les choses les plus simples de celles qui sont compliquées et pour les chercher avec ordre, il faut, dans chaque série de choses où nous avons déduit directement quelques vérités d'autres vérités, voir quelle est la chose la plus simple, et comment toutes les autres en sont plus, ou moins, ou également éloignées. Quoique cette règle ne paraisse rien apprendre de bien nouveau, elle contient cependant le principal secret de la méthode, et il n'y en a pas de plus utile dans tout ce traité : elle enseigne en effet que les choses peuvent être rangées en différentes séries, non sans doute en tant qu'elles sont rapportées à quelque genre d'être, ainsi que les philosophes les ont divisées suivant des catégories, mais en tant que la connaissance des unes peut découler de la connaissance des autres, en sorte que, chaque fois que quelque difficulté se présente, nous puissions voir aussitôt s'il ne sera pas utile d'examiner certaines choses auparavant, et lesquelles et dans quel ordre. Mais pour qu'on y puisse réussir, il faut noter premièrement que toutes les choses, dans la mesure où elles peuvent être utiles à notre projet, quand nous ne considérons pas leurs natures isolément, mais que nous les comparons entre elles afin que la connaissance des unes découle de celle des autres, peuvent être dites absolues ou relatives.

J'appelle absolu tout ce qui contient en soi la nature pure et simple dont il est question : ainsi tout ce qui est considéré comme indépendant, cause, simple, universel, un, égal, semblable, droit, ou d'autre choses de ce genre ; et je l'appelle le plus simple facile, afin que nous nous en servions pour résoudre les questions. Le relatif, au contraire, est ce qui participe à cette même nature, ou du moins à quelque chose d'elle, par où il peut être rattaché à l'absolu et en être déduit suivant un certain ordre ; mais qui, en outre, renferme dans son concept d'autres choses que j'appelle relations : tel est tout ce qu'on appelle dépendant, effet, composé, particulier, multiple, inégal, dissemblable, oblique, etc. Ces choses relatives s'éloignent d'autant plus des absolues, qu'elles contiennent plus de relation de cette sorte subordonnées les unes aux autres ; et c'est la nécessité de les distinguer que nous enseigne cette règle, ainsi que l'obligation d'observer leurs connexions réciproques et leur ordre naturel, de telle façon que, partant de la dernière, nous puissions parvenir à ce qui est le plus absolu en passant par toutes les autres [678] ”.

Avant d’expliquer et de commenter l’intérêt didactique et pédagogique de toute la règle VI de laquelle nous avons extrait ce texte, tenons d’abord à discuter son intérêt dans l’optique de certains didacticiens.

Dans un article d'Yves Chevallard, intitulé : “ Les processus de transposition

[678] Marion (J.L.), Costabel (P.) Descartes (R.) Règles utiles et claires pour la direction de l'esprit en la recherche de la vérité , La Haye, 1977.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

didactique et leur théorisation ", il y a une incitation à une relation d'ouverture à l'égard du réel, à une sorte de problématisation de celui-ci. Cette problématisation est due au fait que tout ce qu'on voit, ce qu'on entend est à la fois connu et inconnu. Il est une situation qui crée une angoisse, qui interpelle – surtout lorsqu'elle est objet d'impression –, l'esprit vivant qualifié par Coménius et Descartes comme lumière. Toute science, en effet (et comme Y. Chevallard le laisse entendre), vise quelque chose et interroge vers quelque chose. C'est ainsi que Chevallard laisse penser que toute science " ***vise à éclairer le réel. Mais nul n'y parvient sans emprunter le détour préalable, et indéfiniment repris, d'un brouillage du réel. (..) tout projet de science est indissociablement tentative continuée de problématiser le réel : de faire apparaître comme problématique, je veux dire comme posant problème*** [679] ". Cette position légitime la transposition didactique des différentes étapes de la méthodologie expérimentale qui est une démarche pour comprendre la facticité des faits réels humains, des faits qui s'imposent à l'esprit tout en produisant des actions qui restent latentes. Nous devons interpeller les sujets qui produisent ces actions et ce pour mieux comprendre leurs manifestations. Or la question posée implicitement par Y. Chevallard et à laquelle celui-ci ne répond pas directement, est celle de la recherche des raisons qui contribuent à la problèmatisation du réel. En quoi donc le réel fait-il problème ? De quel réel s'agit-il ? Sachant bien que les faits bien qu'ils soient incommensurables et calculables, ils ne sont pas toujours accessibles et compréhensibles !

Pour ce qui est de notre tâche dans ce travail, on doit dire que le fait didactique, pédagogique et éducatif dont il est question dans cette recherche est bel et bien une réalité complexe. Cette réalité est en elle-même problématique. En effet, Kant en faisant allusion au fait humain, avait déjà souligné que " l'Éducation est par essence problématique ". Cette problématisation de la complexité est un invariant fonctionnel aux démarches de la transposition didactique, et de la transmission pédagogique, qui s'astreignent à l'éducation et au transfert des savoirs et des connaissances. Aux questions : qu'est ce que le réel ? qu'est ce qu'un fait ? Yves Chevallard ne donne pas d'éléments de réponses hormis la relation du savoir avec son écologie qu'il n'éclaire pas davantage. Pour lui, chaque question posée appelle d'une part un examen particulie. Cela est impossible dans le laps de temps des études mathématiques. D'autre part, Chevallard considère les " pourquoi-ismes " posés souvent par des enfants comme étant une situation problème, susceptible d'être cultivée. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Se révèle être en fait une extraordinaire matrice de question, le moteur d'une véritable décontraction du réel, le moyen d'une subversion des évidences et un outil de notre propre déconditionnement. Plus étrange encore, il (le pourquoi-isme) permet de s'interroger, non seulement sur ce qui est -pourquoi par, exemple, existe-t-il de nos jours un enseignement des mathématiques dans l'enseignement secondaire général ? – mais encore de se demander pourquoi ce qui n'est pas, n'est pas...*** ". Ces prises de positions de la part d'un spécialiste des problèmes de la transposition didactique, nous laissent réfléchir, je dirais même qu'elles nous posent problème. Il est vrai que pour l'auteur la distance entre le savoir enseigné et le savoir à être enseigner doit "être assez courte". Pour légitimer ce propos, Chevallard reprend la critique de Descartes,

[679] *Arsac (G.), op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

une critique que ce dernier a dirigé à l'encontre de l'enseignement spéculatif a-sociétal des mathématiques de son époque. La visée cartésienne reprise par Yves Chevallard s'annonce comme suivant :

" Quand je commençai à m'appliquer aux disciplines mathématiques, je me mis à lire la plupart des oeuvres de ceux qui les ont cultivées. J'étudiai surtout l'arithmétique et la géométrie, parce qu'elles étaient, dit-on, les plus simples, et comme une voie pour arriver aux autres sciences. Mais ni dans l'une ni dans l'autre, je ne rencontrai un auteur qui me satisfit pleinement [680] ".

A partir de ces propos, qui convergent sur la nécessité du rétrécissement de la temporalité éducative qui sépare le savoir enseigné du savoir à enseigner, surgit la nécessité de contribuer à l'élargissement des possibilités sociales et à l'extension du pouvoir cognitif. Cet élargissement puise son sens dans le principe de l'ouverture sur la chose public, représentative du principe de la curiosité qui anime l'être humain, dont l'esprit substitue la question du pourquoi la chose ? à celle du : Et...quelle chose ? Ce sont ces formes de questionnement qui ont échappé à Yves Chevallard, sachant bien – comme on l'a déjà vu avec M. Verret – que le savoir à enseigner est en lui-même soumis à ce double questionnement métaphysique : pourquoi le savoir ?.... Et quel savoir ?

Dans le sillage de la méthodologie du questionnement en direction des choses, Descartes dans les débuts de ses réflexions philosophiques qui portèrent sur les Règles pour la direction de l'esprit – fut resté un didacticien accompli. Son emploi du mot : "règle", nous incite à réfléchir à l'esprit de la règle, et au sens didactique qu'il attribuât à l'intervention de la raison, qui est la chose du monde la mieux partagée dans l'organisation du monde. " ***Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée.*** ", disait-il. Pour lui, l'élargissement des possibilités cognitives qui marquent le rétrécissement de la distance qui sépare les choses de l'apparence, de celles de l'apparaître trouve son fondement dans l'ouverture rationnelle à l'égard des choses. C'est à partir de là que Descartes avait ouvert une voie à la substitution et à l'association des choses d'une manière rationnelle via le lieu de l'unité. Cette voie est actuellement présente dans le domaine de la connaissance pédagogique et didactique. A son sujet Ph. Meirieu souligne : " ***Ce que l'on sait – et une situation qui fait pourtant problème – ce que l'on ne sait pas – un jeu de présence / absence, de connaissance / ignorance, qui crée une aspiration, suscite un désir. Un jeu sans cesse inachevé, tant il est vrai que plus on sait plus on désire savoir, et que la solution contre toute attente, agrandit toujours l'énigme*** [681] ". Ces propos renforcent la légitimité de notre référence à Descartes. C'est aussi à travers notre commentaire de la règle VI des Règles pour la direction de l'esprit, que l'on comprendra la relation du langage ordinaire des choses avec le concept de la transposition didactique de la méthodologie expérimentale. Ce choix a été opéré lorsque nous avions pris connaissance des débuts du rationalisme cartésien puisque cette règle est pour Descartes ce qui est le plus important dans tout son traité des règles méthodologiques pour la direction de l'esprit. A ce propos nous devons donc apprécier les débuts de cet auteur. Car pour apprécier un auteur, l'important est – comme

[680] ***Ibid.***

[681] *Op, cit.*

Claude Bernard l'a laissé entendre – de méditer non pas les fins de ses recherches mais leurs débuts lorsqu'il pense contraire aux autres. Telle est en tout cas la remarque que soulignait Claude Bernard lorsqu'il faisait allusion à Descartes. A deux endroits de son Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, il a légitimé le retour aux débuts des réflexions philosophiques de Descartes et ce pour affirmer la nécessité d'une relation de connexion nécessaire réciproque entre l'esprit et les choses.

Le premier endroit où Claude Bernard se réfère à la nécessité de l'ouverture aux choses au sens cartésien du terme, ressort d'un passage où il souligne *: " **Quand Descartes souligne qu'il faut ne s'en rapporter qu'à l'évidence ou à ce qui est suffisamment démontré, cela signifiait qu'il fallait ne plus s'en référer à l'autorité, comme faisait la scolastique, mais ne s'appuyer que sur les faits bien établis par l'expérience. De là il résulte que, lorsque dans la science nous avons émis une idée ou une théorie, nous ne devons pas avoir pour but de la conserver en cherchant tout ce qui peut l'appuyer et en écartant tout ce qui peut l'infirmer. Nous devons, au contraire, examiner avec plus de soin les faits qui semblent la renverser, par ce que le progrès réel consiste toujours à changer une théorie ancienne qui renferme moins de faits contre une nouvelle qui en renferme davantage. Cela prouve que l'on a marché, car en science le grand précepte est de modifier et de changer ses idées à mesure que la science avance. Nos idées ne sont que des instruments intellectuels qui nous servent à pénétrer dans les phénomènes ; il faut les changer quand ils ont rempli leur rôle, comme on change un bistouri émoussé quand il a servi assez longtemps*** [682] ".

*Si ce passage fait allusion au texte des Règles pour la direction de l'esprit , alors il n'en va de même pour le second qui va suivre qui se réfère au Discours de la Méthode où Claude Bernard disait : " **Quand Descartes part du doute universel et répudie l'autorité, il donne des préceptes bien plus pratiques pour l'expérimentateur que ceux que donne Bacon pour l'induction. (...) C'est le doute seul qui provoque l'expérience ; c'est le doute enfin qui détérmine la forme du raisonnement expérimentale*** [683] ".

Posons à cet égard la question suivante :

En quoi ces références à Claude Bernard et à Descartes peuvent-elles nous être utiles dans la tâche qui nous préoccupe ?

Pour ce qui est de la première référence, il est claire que Claude Bernard pensait bel et bien dans un état d'exception : contre les autres et contraire aux autres. Cela veut dire finalement que la méthodologie expérimentale en didactique, en pédagogie et en éducation ne doit pas être celle qui s'astreint à rendre service à autrui en le privant de sa disposition à mettre en forme (dans le temps et dans l'espace) des séquences d'apprentissage des savoirs et des connaissances. Dire qu'en expérimentation l'art de la mise en forme repose sur l'affranchissement et le dépassement des opinions admises, est en soi un geste scientifique qui s'oppose à ce que le texte de la vulgarisation de la

[682] *Claude Bernard Introduction .., op ,cit p : 86 & 87.*

[683] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

transposition didactique de Paul Fraïsse pense en terme de respect des opinions admises par la variable personnalité des sujets. En effet, Paul Fraïsse a pensé dans son Manuel didactique et dans son Que-sais je ? l'impossibilité d'expérimenter là où l'on pourrait mutiler les sensibilités humaines. En terme didactique et pédagogique cela se traduit par une finitude, une limite de l'action expérimentale. Ce geste de Fraïsse qui s'oppose à l'art de la science de l'expérimentation, ne vas pas à l'encontre de la légitimation du doute cartésien. Il est aussi un geste qui s'oppose à la méthodologie du texte scientifique de Claude Bernard, qui pense que l'art de l'expérimentation n'est pas une simple imitation de la nature ni une action d'aventure où le savant-expérimentalise se jette à travers champs dans le risque gratuit et dans le vivre dangereusement. L'art de l'expérimentation (en tant que pratique scientifique) ne doit pas penser au risque de blesser des oreilles innocentes. Il ne doit pas être freiné par des pratiques d'ordre éthico-politique, il doit obéir à cette définition qu'assigne Adorno à l'art en disant : " ***L'art n'est pas pré-rationnel ni irrationnel, ce qui le condamnerait a priori au mensonge eu égard à l'imbrication de toute activité humaine dans la totalité sociale. C'est pourquoi les théories de l'art, rationalistes et irrationalistes échouent pareillement*** " [684] *. Cet échec dont parle Adorno est celui de la recherche des sujets à une application des principes rationalistes ou irrationalistes à la pratique artistique dont l'art de l'expérimentation en fait partie. On doit rappeler que l'art de la mise en forme qui traduit l'esthétique expérimentale, ne doit pas obéir à des normes qui freinent le caractère de la liberté d'action. Car après tout, toute chose a raison d'être, aussi bien le vrai que le faux. Ce dernier est encore plus vrai, car lorsque le falsificateur agit en expérimentateur d'espaces possibles, il ne fait que prolonger la série des vérités déjà admises comme vraies. Il démystifie le vrai tout en le rendant accessible à un grand public large.*

Les premiers écrits de Descartes sont d'une teneur philosophique similaire à celle d'Adorno qui dans sa Dialectique négative s'oppose à l'aliénation des activités artistiques asphyxiées par l'administrabilité marchande des oeuvres. Cette situation lutte contre l'aspect expérimentaliste des oeuvres véritables. Pour Adorno, les oeuvres doivent s'autonomiser expérimentalement tout en témoignant d'elles-mêmes. Voilà la raison pour laquelle nous faisons le rapprochement avec les débuts des réflexions philosophiques de Descartes, car dans toutes Les Règles pour la direction de l'esprit et surtout dans cette Règle VI" importante de toutes les règles *", Descartes faisait l'éloge d'une philosophe de l'ouverture sur les choses incarnant une relation de connexion nécessaire, de liaisons logiques reconnue dans celles-ci. Descartes a parlé aussi de la relation de "* la connexion réciproque *" entre l'homme et les choses. Cette relation laisse un libre jeu entre la liberté de raisonner et celle de l'imitation et de l'inspiration en tant que principes de la création artistique. Puisque ce libre-jeu entre la cause et l'effet n'est pas sensible, alors on voit mal comment il pourrait faire partie intégrante du domaine de la recherche expérimentale. Si l'on en croît Descartes, on peut alors dire que ce type de relation est adéquat pour que le sujet de la pensée réflexive puisse arraisonner les choses tout en les comprenant. Ce libre-jeu n'est pas une limite pour la pensée de l'arraisonnement, il est au contraire sa finalité puisque c'est à travers lui que la technique expérimentale de l'ouverture aux choses a un sens dans le domaine des sciences humaines. Faut-il donc dans cette*

[684] *Adorno (T. W.), op, cit. p : 82 et suiv.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

perpective considérer Descartes un empiriste avancé et accompli ? Faut-il le comparer à celui de David Hume qui considérera plus tard que la relation de connexion nécessaire *est la seule valeur objective sûre pour la compréhension des principes de la connaissance ? Faut-il encore aller plus loin pour noter l'inspiration de Karl Popper de cette relation de connexion nécessaire qui a été reprise par l'auteur de La connaissance objective et ce en vue de légitimer une épistémologie sans le sujet pensant ? Pour répondre à ces questions, voyons d'abord si notre proposition :* Descartes philosophe de la relation de la connexion nécessaire*, peut vraiment être validée !*

Ce texte de la Règle VI que nous venons d'avançer précedemment est l'un des rares textes où Descartes a mis en valeur le principe de l'ouverture aux choses, le principe de questionner en direction de la chose et du réel. C'est un principe qui est aussi l'oeuvre de ce que nous avons appelé avec Karl Popper : la didactique de l'immanence, qui, du point de vue de la transposition didactique, signifie la possibilité de la mise en scène du réel (les choses sociétales) et des savoirs (les connaissances à être enseignées). Celles-ci ont pour but d'une part, l'appréciation des faits et d'autre part "la réconciliation entre l'école et la société". Dans cette perspective en tout cas, on doit rappeler que Descartes, a bel et bien corrigé son opinion quant à l'opposition qu'il réclamait entre ce que nous avons appelé en introduction : l'opposition entre le pôle de l'information et celui de la formation. Ainsi, la seule issue d'une réussite possible pour la transposition didactique (comprise en terme de mise en forme des connaissances et des savoirs), entre l'ouverture et l'achèvement, face au langage ordinaire entre pensée et contre pensée, est de se situer dans cette même perspective cartésienne qui n'est rien d'autre que celle de questionner en direction de la chose en vue – non pas de se situer en simple continuité avec le langage ordinaire – , mais en vue de savoir et de maîtriser les questions à lui poser. Pour reprendre notre position du départ on dira que l'enseignement en tant qu'oeuvre de toute transposition didactique réussie ne doit pas remplir la fonction de service. Il doit au contraire savoir réaliser les ruptures, les distances quant à toute situation problème susceptible d'être vécue comme contre pensée. Autrement dit, la possibilité d'un "contrôle social" des savoirs et des connaissances doit (aux yeux d'Yves Chevallard) prendre une autre voie que celle de l'interrogation. Il doit si l'on en croît cet auteur, reprendre celle de la servitude. C'est ainsi qu'Yves Chevallard note *: " **Mais l'enquêteur pour aboutir sur ce point (sur le contrôle social) devrait ici s'armer d'un autre langage, et procéder autrement que par simple interrogatoire. Car – servitude du métier ! – les enseignants, lorsqu'ils sont ainsi traqués, deviennent de terribles, d'effrontés menteurs, qui s'ignorent comme tels. On pourra le comprendre : ainsi défendent-ils, à leur insu, le produit d'un difficile travail transpositif. Produit toujours imparfait à leurs yeux mêmes, mais dont ils sont les servants. Et qui a surtout l'immense mérite d'exister*** [685] ".*

A partir de ce passage, il y a donc une définition tout à fait opposée à celle que nous avons avancé pour le concept de la transposition didactique en tant qu'acte de questionner les connaissances ainsi que les manières de les transmettre. Cette définition comme on peut le constater, rejoint d'emblée celle de l'action au lieu de celle de l'interrogation. D'ailleurs on peut reprocher à Descartes son exil après avoir rédigé ses

[685] *Arsac(G.), op, cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

écrits méthodologiques. Car l'enseignement, la purification des esprits et des âmes en tant qu'activités artistiques doivent non pas venir en aide à l'ordre établi, ni même le fuir, mais d'y résister tout en se retournant contre lui. On peut donc reprocher à Descartes l'incapacité de ne pas avoir accepté l'argument du sacrifice. Car le fait de mourir pour la liberté d'expression, pour la mise en mouvement des savoirs déstabilisateurs de l'ordre établi, est une valeur qui vaut la peine. De ce fait, la conséquence, la cohérence, voire l'engagement du travail philosophique, repose sur une conscience dont Marx pensait déjà être l'ouvrier de l'humanité : ***" Nous sommes dans notre travail philosophique – des ouvriers de l'humanité*** *", disait-il. Cela signifie qu'en didactique (comme Jean Houssaye le laisse entendre), on est jamais praticien d'un rien, on est toujours praticien de principes. C'est à cette cause que Socrate le* "crucifié" *s'est sacrifié.*

Pour renforcer la légitimation du choix du texte de la règle VI de Descartes, on doit expliquer l'accroissement du taux de figuratif des expressions : "chose", "objet", et "esprit", qui se dégage tout au long du texte. A lire les premiers écrits de Descartes, on s'aperçoit que ce qu'on peut appeler aujourd'hui : le triangle didactique ou pédagogique était impliqué – du moins indirectement – dans ses réflexions philosophiques. En effet, l'enseignement défini en terme de tâche est conçu dans un rapport tripolaire. Premièrement, il y a un rapport entre les objets de l'esprit, entre les manières dont le sujet acquiert les connaissances et les savoirs, qui sont les choses du monde les mieux partagées. Et deuxièmement, un rapport entre les esprits humains qui sont des touts en chaque personnage. Ceux-ci renvoient en principe, à penser l'éducabilité des l'intelligences, et l'être-apparent que l'on peut traduire par le système social de référence. Et enfin, il y a un rapport entre les choses du monde les mieux réparties, portant sur les savoirs-dire et être des hommes. Ceux-ci sont des entités sociales que l'enseignant tente de cultiver en tant qu'états d'exceptions, et ce pour penser la possibilité d'une "École à ciel ouvert" puisant son fondement dans le processus réciproque incommensurable qui lie la totalité de ces relations. Cette Règle VI nous aide en tout cas à penser la règle pour la direction de l'action de l'enseignement, une action qui doit synthétiser aussi bien le principe de l'ouverture que celui de l'achèvement. Le premier enseignement à retenir de cette Règle VI est celui qui porte sur l'égalité ou l'équivalence de la partie et du tout, du relatif et de l'absolu. Le relatif doit en effet être pensé comme l'absolu, car il y a en lui une infinité de relation. Cela veut dire au fond que les parties sont à leur tour des touts incommensurables mais calculables. Ce constat est important pour le sens du concept de la transposition didactique face au langage ordinaire entre pensée et contre pensée. Car il laisse penser l'état d'exception des choses des apprenants auxquelles on tourne le dos, qui font pourtant problème. L'extension du pouvoir cognitif ne peut se réaliser dans une relation qui à la fois délimite le maître et l'élève. L'expérimentation dans le domaine éducatif est marquée par cette exception qui cherche à synthétiser la relation de la continuité et de la rupture à l'égard des choses des apprenants. Le second enseignement que nous devons aussi tirer de cette règle est celui du sens que l'on doit attribuer à l'achèvement. Du point de vue de Descartes, l'achèvement est compris en relation avec le travail de la raison qui est achevée en vue de sa perfection, car c'est l'homme qui est possesseur du sens des choses. Dire que la raison humaine est achevée signifie qu'elle est animée par ce que nous avons appelé en introduction (par référence à Benveniste) : la chronothèse du sens. C'est-à-dire que l'homme possède des manières de voir, de

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

connaître et d'acquérir des notions aussi bien simples que complexes.

Les questions qui s'imposent, que l'on peut extraire de cette Règle VI, peuvent être formulées ainsi : la relation de l'esprit aux choses est-elle une relation d'autonomie ? d'autosuffisance ? ou encore une relation de connexion nécessaire et réciproque ?

Pour répondre à ces questions, il faut avoir présent à l'esprit ce que Descartes pensait déjà du sens de "l'esprit" (la raison) lorsque celle-ci est en relation avec les choses : avec un type de chose bien déterminé à savoir ce qui est si facile ! Pour cela on doit revoir la Règle III, où Descartes incite à cultiver l'exception des choses si faciles. A ses yeux, les choses en apparence si simples sont toujours les plus complexes. C'est dans cette même perspective que Edgar Morin pensera plus tard la même chose quant au paradigme de la complexité. Pour lui, le passage du complexe au simple est un leurre. A l'en croire sur ce point précis, il n'y a donc rien de simple. C'est ainsi qu'il souligne : ***" Le passage de la complexité à la simplicité est un passage de la complexité à la complexité*** [686] ". Au sujet de cette relation complexe entre le simple et le composé, nous allons nous référer à quelques analogies de l'expérience avancées par Descartes et ce pour mieux montrer aussi que le sens, comme le disait déjà Hegel, peut résider dans le déjà-là, dans le frisson du sens.

Dans la Règle III, en effet, Descartes marque une analogie entre l'esprit (la raison) et la lumière, et ce en vue de transposer le sens de la complexité du travail de la raison par des illustrations et des exemples d'ordre didactique. C'est ainsi qu'il souligne : " L'esprit est une lumière "; et que " les choses sont déduites à partir de principes vrais et reconnus, par un mouvement continu et interrompu de la pensée qui a une intuition claire de chaque chose. " Cela nous force au fond, à légitimer le principe de la transposition didactique en tant qu'action d'intervention permanente aussi bien pour la construction des savoirs et des connaissances que pour leur transposition et leur transmission par la voie de la formation permanente, de l'éducation permanente qui n'ont de sens qu'en relation avec la didactique de l'immanence, qui, elle aussi doit être permanente. Cette alerte permanente est en réalité celle de l'ouverture inachevée à l'égard des choses, celle de l'altérité radicale à l'égard des opinions admises, à l'égard des choses des hommes qui, elles en principes sont inachevées puisqu'on ne sait pas toujours les manières à travers lesquelles des dispositions morales fondamentales sont posées. D'ailleurs Aristote disait déjà que tout ce qui est posé l'est en vertu de ce qui a été déjà posé : en vertu de principes premiers que l'on maîtrise comme déjà connus.

Dans ces citations de la Règle III, le lien avec celles de la Règle VI de Descartes reste inaltérable, car l'enjeu de toutes les Règles est celui de l'ouverture de l'esprit aux choses. Mais la question qui reste posée est celle de savoir comment peut-on lier la Règle III à la Règle VI ? Pour répondre on doit simplement se référer au principe de la déduction qui anime les deux Règles. En effet dans la Règle III, Descartes souligne : " ***(...) Sur les objets proposés à notre étude il faut chercher (...) ce dont nous pouvons avoir l'intuition claire et évidente, ou ce que nous pouvons déduire avec certitude ". Il y a une continuité de principe dans la phrase de la Règle VI qui soulignera presque la même chose lorsque Descartes dit : " (...), où nous avons déduit directement***

[686] *Edgar(M.), Introduction à la pensée complexe , Edit E.S.F 1990*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

quelques vérités d'autre vérité, on doit voir quelle est la chose la plus simple et comment toutes les autres en sont plus, ou moins, ou également éloignées ".

La continuité qui réside entre toutes les Règles repose sur la place de cette lumière qui est la raison ou l'esprit, en relation avec les choses. Le problème qui se pose ici est celui de l'ouverture aux choses, celui de questionner en direction de la chose, en direction d'un type particulier de choses, à savoir la chose plus simple des choses. La chose la plus simple est en réalité la plus composée. Comme on le voit à la fin du quatrième paragraphe (qui pose le problème de la complexité en terme de relations qui animent le relatif-absolu), la chose dite la plus simple est animée par des relations. Seul l'esprit vivant illuminé, pourrait rendre compte de ce renversement de l'ordre, du passage de l'absolu-relatif au relatif-absolu. Cette explication a échappée à Yves Chevallard qui ne met pas en lumière la définition de la transposition didactique en terme de tâche. Car l'emploi du mot : "servitude" renferme l'action de l'enseignant dans une situation où celui-ci serait aliéné et pensé en terme d'esclave. A l'expression : "servitude" qui est avancée ouvertement par Yves Chevallard, on préfère désormais l'emploi de celle de : l'exception, qui consiste en un travail animé par la malice didactique, incarnant l'intention et l'intelligence "vicieuse" dont témoigne l'exception de l'enseignant qui s'astreint à " cultiver les états d'exception " qu'il peut rencontrer dans son action. Ce travail est celui que Descartes privilégie davantage à travers la quasi-totalité de ses Règles pour la direction de l'Esprit. Cependant, pour l'enseignant, tout peut faire état d'exception à être cultivée.

A nous maintenir à la teneur philosophique et didactique des Règles de Descartes auxquelles se réfère le théoricien (Chevallard) de la transposition didactique, on doit faire remarquer que la Règle VI est animée d'un effort d'illustration didactique que l'on peut extraire de l'emploi par Descartes des analogies de l'expérience. Deux analogies peuvent être construites, pour démonter ce propos.

1. la ressemblance de l'esprit (la raison) à la lumière.
2. l'objet simple, la chose facile, attire l'esprit vivant.

Comment peut-on donc construire une analogie ?

Pour reprendre notre réponse à cette même question déjà posée en introduction, on dira que l'analogie peut se construire sous la forme du sigle : A et à B, ce que C et à D.

C'est ainsi qu'on peut dire pour la première que : l'esprit est une lumière, et que les éclaires sont à la lumière, ce que les expressions, les paroles, les analyses, les réflexions etc. sont à la raison ou à l'esprit. Nous pouvons schématiser cela comme suit :

La ressemblance des rapports est fondée sur l'éclaircissement, l'éblouissement, et l'illumination.

Pour la seconde analogie : La chose de l'esprit vivant, on dira que : les choses sont à l'univers naturel ce que les esprits sont aux êtres humains.

La ressemblance des rapports est fondée sur le principe de l'identité dans la différence. C'est-à-dire, de même qu'il existe des choses différentes ou identiques dans la

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

nature des choses de l'univers, de même qu'il existe aussi dans la nature humaine des vues, des visions identiques et différentes. Mais pour comprendre et reconnaître cela, seul l'arraisonnement et l'altérité radicale à l'égard des choses humaines et des choses factices peuvent nous rendre bienveillant et docile à ce que font les sujets pour organiser leur existence. Cette altérité radicale est due au fait de penser qu'il ne peut y avoir entre les êtres humains guère de finitude lorsqu'il s'agit aussi bien de l'inspiration que de l'imitation. Car, après tout, s'il n'y a que de la nature à prendre en compte dans les relations humaines alors il ne peut y avoir guère de culture !

Pour Descartes, l'argument qui gouverne les écrits des Règles Pour la Direction de l'Esprit, est un argument dialectique à double tâche. Il concilie en effet l'argument fondé sur la structure du réel, et celui qui la fonde. Cela explique le lieu de l'unité dont Descartes fut le célèbre philosophe. Avant d'expliquer à travers la Règle VI, le sens de ce lieu, on doit dire que dans la suite des écrits Des Règles..., cette même argumentation a été maintenue. Par exemple, dans le livre II du Discours de la Méthode, Descartes disait : " Je m'avisais de considérer que souvent il n'y a pas tant de perfection dans les oeuvre composées de plusieurs pièces, et faits de la main de divers maîtres, qu'en ceux auxquels Un seul a travaillé ". Ce lieu de l'unité qui est un lieu du préférable est frappant dans cette Règle VI. Dans cette dernière, il ne s'agit pas de prendre en considération toutes les choses et tous les objets, mais au contraire une seule chose. C'est à la fin de la citation : " ***les choses sont en relation de connexion réciproque ", que l'on comprend que Descartes ne disait pas comme D. Hume ou encore comme Karl Popper, qui affirmeront plus tard, qu'il existe une relation de " connexion nécessaire*** " entre la perception et les choses. L'utilité pour Descartes est de recourir à l'explication des choses par la voie des principes de l'imagination créatrice qui est proche de ce que Thomas Kuhn pensera plus tard en terme de psychologie de la découverte. Descartes n'avait pas fait l'éloge du principe de l'effacement de l'esprit à l'égard des choses. Il a parlé au contraire du principe de la relation de la "connexion réciproque". Cela signifie que l'étude et la compréhension d'une seule chose bien choisie et représentative de toutes les autres, permet de comprendre toutes les autres choses. Ce choix s'opère évidement par un travail d'interprétation opéré par la pensée réflexive qui se jette à travers champs tout en procédant à ce but par le biais de la taxonomisation des choses en vue d'en extraire une seule, représentative de toutes les autres. A la question : qu'est-ce qu'une chose ? on peut dire que Descartes avait déjà répondu avant Heidegger tout en laissant entendre que le principe de l'arraisonnement ne peut être établi que par l'effort de la taxonomisation des choses, en vue d'en extraire celle qui est combinée et complexe. La logique de la combinatoire à laquelle Descartes faisait l'éloge a échappée à Heidegger. Il y a à travers cette vision cartésienne plusieurs aspects propres à la logique de la connaissance scientifique. Dans la Règle III, Descartes dit que : " ***c'est bien ainsi que la science s'acquiert*** "!. Cela veut dire que dans le domaine de la science, on doit gagner du temps vers le progrès au lieu d'en perdre. De ce fait, l'important est l'introduction d'un type de choix qui n'est pas celui que véhicule l'argument de l'exemple. Car les exemples sont multiples. L'important n'est pas l'introduction d'un modèle non plus, car ceux-ci sont divers. Mais le plus important est l'introduction de l'argument de l'illustration. Parler d'illustration ici est significatif de l'apport didactique des Règles pour la direction de l'esprit. Car c'est à ceux qui ne savent pas encore, que l'on tente d'illustrer des propos.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Voilà donc ce qui nous intéresse du point de vue de la transposition didactique, car – comme on l'a déjà vue avec Aristote – l'action du maître est plus du côté de l'illustration que de celle de la preuve.

En transposition didactique, il n'y a pas que de la servitude, comme Yves Chevallard le laisse entendre, il y a aussi une intervention de la variable personnalité du savant qui transforme "le frisson de sens", en sens par excellence. En réalité, il y a malice pédagogique, car en didactique, contrairement à beaucoup d'autres domaines, il s'agit d'opérer des choix fondamentaux. Il s'agit de choisir une situation bien représentative du tout, pour nous dispenser de l'étude des différentes parties du tout en vue de marquer ensuite l'égalité entre la partie et le tout, pour enfin gagner du temps en cas d'urgence, en cas de la propagation de ce que nous venons d'appeler en paraphrasant Nietzsche : l'extension du pouvoir de l'ignorance : un désert qu'il faut chercher à transformer en terre fertile. Ce travail est celui de la transposition didactique définie en terme d'ouverture inachevée en vue d'un rétrécissement de la distance qui sépare le savoir enseigné du savoir à être enseigné.

Pour Descartes, c'est le lieu de l'unité qui est le lieu préférable, un lieu qui vise une unité qui s'opère entre le philosopher en tant qu'action artistique et la société en tant qu'artisan. Mais si l'on se réfère à Descartes comme modèle, cela (du point de vue pratique) n'est peut être pas une bonne référence car celui-ci a contribué à ce travail de l'extérieur. Mais peut importe cette action, on doit dire que Descartes a réussi – par rapport à la tradition de la pensée de son époque – à tracer un sens nouveau pour la méthode de la transmission et de l'acquisition des connaissances et des savoirs. Notre but dans ce travail n'est pas celui de la critique et de la condamnation. Notre but est celui de la recherche du sens de la transposition didactique face à la problématique de l'ouverture et de l'achèvement, face à celle du langage ordinaire entre pensée et contre pensée. De ce fait l'approfondissement de la référence cartésienne est pour nous d'une importance capitale. Car cette référence inaugure la recherche d'une action conséquente qui sera d'ailleurs le souci de Kant lorsque celui-ci pensera après Descartes l'Éducation en terme de problématique. C'est à l'unité du principe et de l'action qu'il faut désormais penser lorsqu'il est question de la recherche du sens du concept de la transposition didactique, sinon, l'action de l'enseignement sera vouée à celle du mensonge et de l'hypocrisie. Comment donc Descartes a t-il parvenu à extraire le lieu de l'unité caché sous la diversité des choses ainsi que leurs différentes quantités ? Comment a t-il passé du quantitatif au qualitatif ?

Dès l'introduction de la Règle VI on s'aperçoit que Descartes tente de démontrer le rôle de l'esprit-vivant, lumineux qui met de l'ordre, distingue les états des choses présentées non pas comme des choses parmi les choses, mais en tant que processus complexes dont il faut chercher à discerner le sens. Ainsi le fait de parler de distinction revient en principe à parler du doute. Cela signifie qu'en transposition didactique l'enseignant (qui sème le doute, qui joue le rôle tout en se retournant contre l'ordre déjà établi par le système de formation et de l'information, doit avoir le doute sur toute action y compris la sienne. De ce fait, l'argument du distinguo est posé dès le début de cette Règle VI. Il est légitimé par l'emploi des expressions : *plus ou moins ou également*. Cet argument sera aussi maintenu dans toute l'oeuvre de Descartes, car il est appliqué à

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'esprit et à la raison qui sont non seulement capables de distinguer le vrai d'avec le faux – comme Descartes le dit dans le Discours de la méthode **–** mais qui sont aussi capables d'apprécier une situation exceptionnelle à savoir par exemple celle de la totalité de la partie et de son extension. Car même si les choses simples nous paraissent ainsi, elles peuvent faire l'objet d'impression, puisque dans la réalité elles ne le sont jamais. Les choses existent en effet par rapport aux hommes qui les ont mis en forme. Hegel laissera entendre plus tard que c'est dans l'art, dans les choses factices que l'homme a déposé ses idées les plus hautes. C'est à ce principe de la combinatoire que Descartes attire notre attention dans le premier paragraphe de cette Règle, dont le texte commence de "Quiconque....jusqu'à.... ordre...". Il est question ici de rendre le lecteur docile et bienveillant au principe philosophique de la relation de la connexion nécessaire. Mais ce principe ne sera formulé clairement qu'à la fin du quatrième paragraphe où l'auteur souligne l'obligation de prendre en considération les choses relatives, c'est-à-dire les parties du tout, qui sont à nouveau des tout, puisqu'elles enferment d'incommensurables relations. Si l'on en croît Descartes, ces relations sont alors d'une part subordonnées les une aux autres, et d'autre part sont distinctes que l'on peut observer leur relation de connexion réciproque. En fait, nous voilà enfin face au lieu de l'unité qui annonce que les choses relatives sont égales aux choses absolues par le fait qu'elles sont (par leur nature) d'une part en relation de connexion réciproque, et d'autre part, incommensurables.

La prise en compte du lieu de l'unité, de la nécessité de prendre en considération la relation de la connexion réciproque qui réside dans les choses, est un appel auquel Descartes nous incite à travers l'argument de la répétition. A titre d'exemple dans le premier paragraphe il est dit que : ***“ La connaissance des unes peut découler de la connaissance des autres*** *”. Il en va de même dans le second qui commence du :* “Mais pour qu'on y puisse réussir... jusqu'à : ....ou relative *”, où l'auteur revient sur la même répétition pour renforcer ses propos en disant :”* afin que la connaissance des unes découle de celle des autres *”. Ce qu'il faut en revanche avoir présent à l'esprit, est que les deux citations ne sont pas les mêmes bien qu'en apparence, elles ont tendance à l'être. En effet, dans le premier paragraphe, on assiste à un argument de définition descriptive, où l'auteur décrit le statut commun, un lieu commun à toutes les choses. Descartes souligne que toutes les choses sont rangées en différentes séries, qu'il n'y a pas de dichotomie catégorielle entre les choses. De ce fait, – comme Descartes le laisse entendre implicitement – il s'oppose à la fois à Platon et à Aristote. Il est contre Platon en ce qui concerne sa distinction du modèle et de son idéal, contre son idée de croire à la passivité de l'esprit en relation avec les choses, sachant bien que Platon disait que* le corps est un tombeau *: que celui-ci ne peut même pas être érigé en modèle de vie éducative, morale ou didactique. Descartes est en revanche opposé à Aristote, pour ce qui est des acceptions, des catégories de l'être, qui, elles (et à en croire Aristote), sont diverses :* “ l'Etre se prend en plusieurs acceptions mais ce n'est pas une simple homonymie ”, *disait-il. Descartes va essayer de démontrer le contraire tout en pensant que toutes les choses peuvent avoir quelque chose de commun, à savoir par exemple l'équivalence entre ce qui est absolue et ce qui est comme relatif. Par conséquent, les choses sont homonymes : elles possèdent une identité dans la différence. Avant de débattre de cela, quelques difficultés propres à la transposition didactique du sens de l'ouverture et de l'achèvement par Descartes, doivent être mentionnées.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

On ne doit pas ignorer la difficulté qui émane de la simplicité stylistique dont Descartes use ici. Cela en général est l'une des difficultés de la transposition didactique du sens. En effet, si l'on s'en tient à cette Règle comme exemple, on s'aperçoit dès lors qu'il y a quelques mots qui reflètent une difficulté linguistique, des mots qui nous renvoient lors de la lecture de la philosophie de Descartes à penser à la nécessite de la traduction de sa propre pensée. Par exemple, à la fin de la règle V où l'accent est mise sur la difficulté de la taxonomisation des faits, Descartes souligne : " ***Mais comme souvent l'ordre qu'on exige ici est si obscur et embrouillé, que tout le monde ne peut pas reconnaître quel il est*** ". Dans cette citation, on doit désormais penser à remplacer l'expression : "quel il est", par : "ce qu'il est", dont le lien avec le premier paragraphe de la règle VI s'explique par l'expression qui souligne : " ***chaque fois qu'une difficulté se présente, nous puissions voir aussitôt : (en même temps) s'il ne sera pas utile d'examiner certaines choses auparavant, et lesquelles, et dans quel ordre*** ". Il y a ici deux expressions qui font problème. La première celle d'"aussitôt", la seconde celle de : "et lesquelles". On propose de remplacer la première par : "en même temps" et ce pour marquer le sens de la relation de connexion réciproque dont il est question dans cette règle. Comme on peut remplacer toute la seconde, par l'expression : "en s'assurant de leur ordre", car il s'agit pour Descartes de connaître l'ordre des choses, leur classification et leur taxonomisation. Une autre expression fait problème à la fin du deuxième paragraphe. Elle inaugure une bonne transition à un nouveau type de problème. Cette expression est celle du : " La connaissance des unes découle de celle des autres, peuvent être dites absolues ou relatives ". Ce sens du mot : "ou", qui pose problème, doit être compris ici – non pas en terme du "ou bien ...ou bien", c'est-à-dire comme étant quelque chose qui marque une opposition ou une contradiction dans les termes du tout et de la partie, de l'absolu et du relatif, mais il faut le comprendre au sens d'une argumentation, non pas du distinguo comme l'est le cas dans le premier paragraphe , mais au sens, de la substitution, au sens de la connexion réciproque, bref au sens de l'association du relatif à l'absolu. Et d'ailleurs Descartes le dit dans le quatrième et le dernier paragraphe tout en laissant entendre que " ***le relatif au contraire est celui qui participe à cette même nature*** ", c'est-à-dire à la même nature à laquelle participe l'absolu. Quelle est donc le nouveau lieu de l'unité auquel participe aussi bien l'absolu que le relatif ? C'est dans le troisième paragraphe, que Descartes donne la réponse en disant : " j'appelle absolu tout ce qui contient en soi la nature pure et simple dont il est question ". A travers cette phrase, l'auteur des Règles pour la direction de l'esprit, ne dit rien quant à cette question. Pour comprendre cette question à laquelle il fait ici allusion, on doit revoir les paragraphes précédants, notamment le deuxième et le premier paragraphe. En fait, la nature des choses montre que celles-ci sont d'une part rangées en différentes séries de même que l'absolu et le relatif, et d'autre part elles sont – comme le pense le quatrième paragraphe – , en relation de connexion réciproque. Voilà donc le lieu de l'unité auquel participe aussi bien l'absolu que le relatif. L'argumentation de dissociation qui apparaît en comparant le troisième et le quatrième paragraphe, se dissout par l'emploi de l'expression : " participe à cette même nature ", une formulation qui marque une relation de connexion nécessaire entre le relatif et l'absolu. De ce fait, dans le premier paragraphe, on passe d'une définition descriptive, à une définition dite nominale qui éclate à partir du troisième paragraphe lorsque Descartes impose l'usage des mots :

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

absolu et relatif en disant : j'appelle absolu ceci et relatif cela. Mais cette distinction n'est qu'apparente, car dans le quatrième paragraphe, le relatif pour Descartes est en soi un ensemble de relations qu'il faut décrire et chercher à lier à l'absolu. C'est ainsi que Descartes reste conséquent et cohérent avec son idée du départ qui porte sur la distinction et la description des choses absolues ou relatives, qui se présentent à nous.

Cette démarche qui consiste à commencer par décrire avant d'imposer une définition, est très importante dans le domaine didactique et pédagogique voire dans le champs de la science dite exacte. C'est ainsi que devrait être le langage de toute transposition didactique qui préconise l'approche descriptive, qui veut répondre à l'aspect de la scientificité. Car c'est en religion qu'on impose des choses et des principes. On doit d'ailleurs rappeler le débat et le rapprochement philosophique que nous avons mené entre Aristote et Averroès, un débat à travers lequel nous avons constaté que pour le premier, la philosophie cherche la vérité. Le souci primordiale qui l'anime repose sur le questionnement des diversités et non pas sur le fait d'imposer des homonymies. La philosophie est dite première en ce qui concerne sa recherche des chemins, des méthodes d'accès à la vérité. Pour Averroès, la religion est alors dite une philosophie vraie en ce qu'elle tente de nous livrer des vérités sans le moindre effort de recherche. Ainsi du point de vue méthodologique, le procédé de Descartes qui repose sur le passage de la définition descriptive à la définition nominale, était une révolution méthodologique. Car ce passage permet de libérer l'esprit pour qu'il puisse du moins comprendre les raisons de son obéissance à certains ordres humains, divins ou même naturels. On peut donc penser que la description est une valeur objective sûre pour l'extension du pouvoir cognitif, qui, lui, ne peut trouver son sens que dans l'accroissement des pratiques savantes. Voilà la raison pour laquelle la transposition didactique doit concevoir le destin de sa tâche du côté de la description, du côté de l'explication et de la signification plus que du côté de la contrainte et de la coercition à vouloir inculquer des notions, des valeurs et des concepts sans avoir pensé au préalable les risques et les attentes auxquelles ils aspirent. Dire que la méthodologie de la transposition didactique doit être plus du côté de la description que de celui de la nomination, est ici pour Descartes, une occasion privilégiée pour mettre l'enseignement en mouvement. Cette situation est aussi un appel à l'humanisation de la connaissance et de l'enseignement, un lieu propice pour renverser l'ordre classique qui existait entre limite et absolu. Ce renversement a permis à Descartes de penser – du moins implicitement – que la limite est du côté de l'absolu dont on ne doit plus désormais tenir compte. Il est une limite qu'il faut chercher à comprendre puisque celle-ci nous interpelle à la connaissance et au savoir. Quant au relatif, lui, est du côté de l'illimité, du côté de l'incommensurabilité. Il est l'objet d'impression, puisqu'il est animé par plusieurs relations.

Tout cela est important du point de vue de la didactique, car ces conceptions sont d'actualité, sachant bien qu'à la question : “ qu'est-ce qu'apprendre ? ”, les travaux, les réflexions ne cessent de se multiplier. On doit rappeler qu'Alexandre Koyré dans : Du monde clos à l'univers infini, a repris cette même idée (l'homonymie entre le relatif et l'absolu) chère à Descartes, et ce pour renverser complètement l'ordre des rapports entre Dieu et le monde. Alexandre Koyré a mis l'accent sur l'opposition qui anime l'absolu (Dieu), qui est une limite, et le relatif (le monde) qui n'est pas géocentrique. C'est ainsi qu'Alexandre Koyré souligne : “ ***En outre le centre du monde n'est pas davantage à***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'intérieur de la terre qu'en dehors d'elle ; et ni la terre, ni aucune autre sphère ne possèdent de centre ; car, puisque le centre est un point équidistant de la circonférence, et qu'il n'est pas possible qu'il ait une vraie sphère, ou circonférence, telle qu'il ne puisse y avoir une plus vraie, il est claire qu'il ne peut y avoir de centre, dont il ne puisse y voir de plus vraie et de plus précis. Une équidistance précise à divers objets ne peut être trouvée en dehors de Dieu, parce que Lui seul est l'égalité infinie. Celui donc qui est le centre du monde, à savoir, Dieu très saint (benedictus), est le centre de la terre et de toutes les sphères, ainsi que tout ce qui est au monde ; et, en même temps, il est toutes choses la circonférence infinie [687] ".

A travers ce passage d'Alexandre Koyré, on comprend qu'entre l'idée de Dieu en tant qu'absolu et limite, et celle du monde en tant relatif non géocentrique, il y a une infinité de relations puisque (et à l'en croire) dans tout ce qui est dans le monde il y a des choses qui échappent à l'appréciation de l'homme. C'est-à-dire, et pour reprendre Descartes, il existe de l'absolu, de l'étendu dans le réel relatif. Parmi les idées qui existent dans le réel relatif-absolu, il y a celle qui nous intéresse dans ce travail et qui est importante à côté de toutes les autres choses à savoir la recherche de l'extension du pouvoir cognitif, oeuvre de toute transposition didactique réussie qui s'astreint à l'arraisonnement des choses. Ainsi le sens de la didactique de l'immanence doit être compris aussi bien en terme de continuité que de rupture à l'égard du sens commun, et des opinions admises. Cette relation possède un aspect dialectique : une relation qui se trace entre l'esprit et les choses, entre l'intuition expérimentale et l'intuition logique. Car c'est avec la première que l'on découvre les choses, qu'on les décrive, et qu'on les classe. Par contre c'est avec la seconde qu'on les mette à l'épreuve, qu'on les fonde, et qu'on les légitime. C'est d'ailleurs à cette synthèse que nous invite Y. Chevallard, en faisant implicitement la transposition didactique des propos de Descartes et d'Alexandre Koyré. Voilà la raison pour laquelle Y. Chevallard souligne : " ***La science avec ses théories et ses modèles, ne recrée pas le monde. Comme toute activité humaine, elle ne fait que lui ajouter des objets. Et cela, spécifiquement, pour tenter de comprendre le monde*** [688] ". Dans cette citation l'emploi de l'expression : " comme toute activité humaine ", nous pose problème, car elle laisse la porte ouverte à une similitude du travail du vulgaire à celui du savant. Or nous avons déjà tracé les limites entre les deux activités tout en comparant le concept de la vulgarisation scientifique à celui de la transposition didactique, en comparant aussi les deux tendances en didactiques à savoir la didactique de l'immanence et la didactique de la transcendance. Ce que nous ne comprenons pas dans cette perspective est cette position réductionniste de l'action du savant à celle du vulgaire. Cette position est celle d'un didacticien qui infirme l'acte de la transposition didactique en le réduisant à un simple objectif d'information. Or le concept de transposition didactique est (comme nous l'avons vu jusqu'alors) un acte réfléchi à propos duquel Claude Bernard a incité à vieillir dans la pratique de son expérimentation. Ce qu'il faut mentionner dans cette perspective, est que Y. Chevallard est resté prisonnier dans le cartésianisme sans qu'il puisse aller plus loin

[687] *Tarr Raissa, Koyré Alexandre Du monde clos à l'univers infini. Edit Gallimard 1988.*

[688] *Arsac (G.), Op, cit.*

dans l'explication de sa position ni dans sa légitimation. Il est resté fidèle à cette position du lieu de l'unité, qui consiste à dire clairement que les objectifs de l'information ne sont en aucun cas ceux de la déformation mais au contraire tout information peut, en tant qu'état d'exception, être une formation. Cela ressort fort bien de la réduction qu'il propose du temps des études, un temps où l'écart doit être gommé entre la société (le lieu des savoirs enseignés) et l'École ou l'Université (le lieu des savoirs à enseigner). Ainsi sans qu'il ne puisse se rendre compte, Y. Chevallard est entrain de faire de la transposition didactique du philosopher, une transposition didactique des notions philosophiques à savoir par exemple la notion de l'ouverture aux choses, une méthode connue depuis Descartes.

La substitution qui annonce le lieu de l'unité, trouve son sens chez Descartes dans l'idée de l'association des différents couples philosophiques qu'il a lui-même cité. Ces couples ne doivent pas être compris sous l'ongle de la dissociation, mais sous celui de l'association. Ainsi en les regardant de près dans ce texte on voit qu'ils sont de huit couples accouplés entre eux. En réalité, à travers ces couples philosophiques, il y a une association dans la dissociation. C'est-à-dire, pour Descartes ces huit couples participent à une même nature qui est celle de la relation de connexion réciproque. D'ailleurs en ce qui concerne la relation de la cause et de l'effet, Descartes a une position claire quant à cette question. Cette position marque sa préférence du lieu de l'unité dont il question à travers tous ses travaux. En effet, c'est dans cette Règle VI, (préférable de toutes les Règles) qu'il souligne (notamment dans son cinquième paragraphe) l'importance de la relation qui les anime et non pas l'importance de l'effet, ou de la cause. Cette relation que Descartes ne nomme pas est une relation de corrélation, de connexion réciproque. Pour Descartes en effet, la relation de corrélation et celle de la connexion réciproque, sont homonymes. C'est ainsi qu'il souligne : “ ***La cause et l'effet sont des choses corrélative ; mais si nous cherchons ici quel est l'effet, il faut d'abord connaître la cause, et non pas faire l'inverse*** ”. Cela était aussi l'idée de Kant qui a laissé penser que la cause et l'effet sont animés par des relations incommensurables, qu'il est important de se restreindre à l'arraisonnement de la relation qui lie la cause et l'effet, puisque cette relation n'est pas toujours du domaine du sensible : de l'ordre du donné et de l'immédiateté. Lorsqu'on cherche à comparer les couples philosophiques que véhiculent le troisième et le quatrième paragraphe de cette Règle VI, on se heurte à cette définition que Descartes nous impose à suivre dans toute détermination du sens de la chose. En réalité l'important, d'après Descartes, est de chercher la manière dont laquelle tous ces couples participent à une même nature qui est celle du rangement en différentes séries ou encore la relation de connexion réciproque.

Ce que Descartes veut souligner à travers cette exposition des différents couples philosophiques qui reflètent l'argumentation de dissociations des notions, est que ces mêmes notions philosophiques participent à l'incommensurabilité relationnelle. Pour les distinguer, Descartes revient à la fin du quatrième paragraphe pour inciter à la poursuite de l'argumentation du distinguo. Cela est d'ailleurs avancé dès l'introduction de sa définition de la Règle VI qu'il soumet à l'argument de la définition descriptive. La spécificité de cet argument du distinguo réside dans le lien qui s'opère entre la dernière et la première chose. Pour démontrer ce lien, reprenons le dernier couple philosophique : Droit / oblique dont le lien est de même nature que celui qui anime la première chose à

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

savoir le couple : Dépendant / Indépendant. Pour mieux distinguer cela, analysons davantage cette relation de connexion réciproque qui est devenue d'une part nécessaire entre les couples philosophiques cités dans l'ordre par Descartes, et d'autre part utile pour nous en vue de comprendre le sens de la transposition didactique entre ouverture et achèvement entre le langage ordinaire et extra-ordinaire.

D'abord on assiste avec Descartes à une transformation de l'absolu en le relatif et du relatif en l'absolu. L'unité logique qui opère cette transformation repose sur l'égalité des deux notions. Cette égalité ou équivalence sera pour Hegel celle des infinis, alors que pour Descartes elle repose sur la participation active des deux notions à une même réalité, celle de la relation de la connexion réciproque qui réside entre les choses absolues et relatives. Car puisque les choses sont rangées en différentes séries on ne saurait alors connaître ce qui est relatif de ce qui est absolu, du moment que les deux notions sont liées par le lieu commun : le rangement auquel elles participent toutes. Cette règle avance un principe majeur qui sera repris par Heidegger. Ce principe repose sur l'arraisonnement, un mot qu'on a déjà vu aussi bien chez Heidegger qu'avec Yves Chevallard. Il est une expression qui consiste en une action qui s'astreint à pénétrer les choses de l'intérieur, pour en tirer une seule, qui (à titre d'illustration), nous aidera à comprendre toutes les autres pour nous dispenser enfin de l'étude de la totalité en vue de gagner du temps en cas d'urgence. Mais la question qui s'impose est celle de savoir comment pourrait-on titrer une seule chose sans avoir pris en compte toutes les autres ? C'est d'ailleurs ce que nous suggère implicitement l'expression cartésienne : “ en passant par toutes les autres ”. D'où la mise en place par Descartes d'une correspondance entre les couples philosophiques qui incarnent deux situations semblables en apparence, mais différentes en principe. Ces situations s'annoncent comme suit :

1. l'absolu n'est pas isolé, car Descartes le considère le plus simple et le plus facile : tout le monde peut y accéder.
2. le relatif est contraire à l'absolu. Il est difficile puisqu'il est composé de diverses relations complexes.

Au premier est lié le paradigme de la simplicité ordinaire, quant au second est lié celui de la complexité qu'on ignore dans la plupart des cas.

L'argumentation du distinguo sert à dissocier deux situations qui peuvent se rattacher dans les faits, mais qui restent en principe susceptibles d'être distinguées avant toute association et toute substitution. Au sujet de cette argumentation, Descartes présente les couples comme suit :

*Pour Descartes ces couples philosophiques participent à une même unité qui est le rangement en différentes séries. Mais Descartes ne s'arrête pas là. Il s'engage et fait un choix d'appréciation. C'est ainsi qu'il décide de cultiver l'exception tout en se désintéressant des choses absolues qui sont connues, comme par exemple la droite, ce qui est égal ou semblable etc. Il procède ainsi tout en donnant de la valeur à l'oblique que tout le monde ne cherche pas toujours à connaître ni même à apprécier. Cependant, cet intérêt nous laisse penser que Descartes attachait une importance à la fausseté, à l'erreur, à ce qui n'est pas droit. C'est d'ailleurs lui qui disait qu'*il ne faut pas rendre vrai ce

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

qui est faux*. L'important pour Descartes est donc de cultiver l'exception non pas des absolus, mais des relatifs devenus absolus, car ceux-ci contiennent des relations incommensurables, calculables et définissables. C'est ainsi qu'on passe de l'absolu-relatif, au sens où il renferme des relations différentes comme l'indépendance, la simplicité, l'égalité, la causalité, l'universalité, l'unité la similitude ou la droiture, au relatif-absolu, qui renferme d'autres relations exceptionnelles comme la dépendance, l'efficience, la composition, la particularité, la multiplicité, l'inégalité la dissemblance et l'obliquité qui sont des situations dont on doit désormais tenir compte. C'est sur ceux-ci que repose la nécessité de l'argumentation du distinguo, car ils incarnent quelques vérités qu'on peut déduire des autres vérités connues par tous. C'est donc de l'inconnu et de l'exceptionnel que doit surgir le connu. C'est de la cause que doit surgir l'effet et non l'inverse.*

Il en va de même en didactique et en pédagogie lorsqu'il est question d'ouverture aux choses des apprenants. Car le désir d'apprendre est à la fois connu et inconnu. Il peut aussi être caché sous divers obstacles formant des noeuds, des seuils, des situations problèmes que le maître n'est pas censé forcement de connaître et de savoir. En quoi ces commentaires et ces analyses vont-ils nous servir pour notre concept de la transposition didactique face à la problématique du langage ordinaire entre pensée et contre pensée, entre ouverture et achèvement ?

La réponse à cette question trouve son sens dans les prises de position d'Y. Chevallard, des positions qui ressortent de l'article que nous venons de mentionner, d'expliquer et de commenter précédemment. Le lien avec les spéculations philosophiques de Descartes repose sur une notion d'ordre didactique qui traduit un débat qui porte sur le sens de la transposition didactique face à l'approche systémique, un débat d'actualité. Ainsi le fait de soutenir avec Descartes l'ouverture sur les relatifs-absolus, est en soi une idée défendue aujourd'hui par les humanistes, et par certains épistémologues qui tentent de penser l'École ou l'Université en tant que système social. Le fait de penser avec Chevallard la réduction de la temporalité éducative, pour penser l'École à ciel ouvert ouverte sur la société, sur les savoirs sociaux de référence, sur ce que Chevallard lui-même appelle : “ la problématique écologique ”, est une conception qui incite à la non distinction entre l'organisme et son “ habitat ou sa niche ”, comme le pense Yves Chevallard. Cette non distinction héritée de Descartes est nommée : “ l'écologie didactique des savoirs ”. Le problème qui se pose dans cette perspective de la relation à laquelle Chevallard tente de soumettre le processus de la transposition didactique, est de savoir s'il faut désormais soumettre ce processus au principe métonymique où au principe synécdotique ? C'est d'ailleurs la question problématique qui ressort du contenu de l'article d'Yves Chevallard [689] .

Puisque dans le domaine de l'éducation et de la transposition didactique, on tente de penser les états de la transposition de la connaissance, alors le procédé métonymique, qui (à en croire Henri Suhamy), consiste en “ ***Le transport du sens via des relations qu'il y a autant de métonymies qu'il y a de relation*** ”, est le propre du langage de la transposition didactique. Car la tâche est de s'ouvrir sur ce que Y. Chevallard appelle : “ la pratique sociale de référence ”. En transposition didactique, on doit admettre

[689] *Arsac (G.) La transposition didactique à l'épreuve, op cit. p 135*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'impossibilité d'assimiler les savoirs au principe synécdotique, qui, lui, assimile le tout à la partie. On sait d'ailleurs qu'en éducation et en formation, il est impossible d'égaliser les inégalités cognitives qui séparent ceux qui savent (les maîtres) et ceux qui ne savent pas encore (les apprenants). Le procédé qui renforce cette même idée, éclate de la position de Chevallard qui souligne : " ***La question : qu'est-ce qu'un savoir (...) conduit à introduire une autre notion primitive qui, dans la logique de l'exposé théorique, vient prendre place avant même celle du savoir : la notion de pratique sociale. Toute activité humaine est pratique sociale*** [690] ".

Pour nous, cette citation est importante, bien qu'elle ne soit pas si bien expliquée. Elle nous permet de marquer une bonne transition pour pouvoir étudier la transposition didactique des processus supérieurs de la personnalité qui sont par essence des pratiques sociales. Chemin faisant, on propose de commencer par la prise d'information : sensation et perception.

Mais avant d'y parvenir, récapitulons les raisons de notre choix du texte de Descartes qu'on a lié à la problématique du langage ordinaire entre pensée et contre pensée, entre ouverture et achèvement.

Lorsqu'on a pris connaissance du texte qui porte sur la question : Qu'est-ce qu'une chose ? posée par Heidegger, on s'est aperçu d'un chapitre auquel on a attaché un grand intérêt. Ce chapitre de Heidegger s'intitule : " Descartes : cogito sum ; je pense en tant que subiectum par excellence [691] ". A cet endroit, Heidegger se réfère à trois règles de Descartes à savoir la Règle III, la Règle IV et la Règle V. Dans toutes ces trois règles pour la direction de l'esprit, devenues chez Heidegger des règles méthodologiques, on constate une reprise (par Heidegger) de l'argumentation cartésienne pour légitimer son principe du questionnement en direction de la chose, tout en mettant au centre de l'univers, l'homme en tant que chose pensante. C'est ainsi que Heidegger souligne : " La chose est notre chose est nulle autre ". Affirmer cela, présuppose en soi un engagement de la part du "Je" de l'être de l'homme, à une prise en compte des choses définies en terme de tâche. Puisque la Règle VI n'a pas été mentionnée ni exposée par Heidegger à cet endroit de Qu'est-ce qu'une chose ?, nous avons tenu alors à l'analyser tout en la liant à notre problématique de recherche. Nous avons procédé ainsi pour trois raisons. D'une part pour marquer le dépassement à l'égard de Heidegger et d'autre part, pour nous situer dans une logique de la continuité avec certains de ses propos, car ils sont significatifs pour le concept de la transposition didactique défini avec Chevallard en terme d'ouverture sur les pratiques sociales de références, sur les choses si différentes, réalisées et mises en forme par l'homme. L'autre raison enfin qui est objective ou logique est celle de l'importance de la teneur philosophique de cette Règle VI. Cette importance est soulignée par Descartes lui-même. En effet, son intérêt éclate à plusieurs reprises dans le traité. En plus du fait que cette Règle VI soit mentionnée aussi bien dans la Règle III, que dans la Règle V, elle est aussi considérée comme nécessaire et utile de toutes les Règles…. A son propos, Descartes souligne : " qu'elle est-ce qui est le plus utile dans tout ce traité ".

[690] *Ibid.*

[691] *Voir Heidegger, Qu'est-ce qu'une chose ? op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Ces explications nous ont aidés à comprendre le sens de la transposition didactique que Y. Chevallard tente de transposer d'une manière simpliste. En effet, Descartes n'a pas sous estimer la transposition et la transmission des connaissances philosophiques. Chose que Heidegger fera plus tard lorsqu'il s'est heurté à la définition de l'apprentissage et de l'enseignement en terme de tâches difficiles à accomplir. Nous pensons que Descartes fut un didacticien accompli, puisqu'il proposa – comme le fait Chevallard actuellement – d'apprécier les faits du réel. De ce fait on peut dire qu'il a été donc plus loin dans ses propos méthodologiques pour faire comprendre qu'en didactique, la problématique de l'ouverture ne doit rien laisser sous silence. Elle doit prendre en considération le rangement, l'ordre qui est posé dans les choses et à travers elles, et ce tout en commençant d'abord par les décrire, pour ensuite en apprécier une seule chose qui sera représentative de toutes les autres. Cette démarche peut faire gagner du temps aux générations futures qui sauront se restreindre uniquement à cette chose-ci, qui leur permettra de comprendre toutes les autres. Cette attitude est tout à fait révolutionnaire, car elle revient sur le temps des études, qui est dans la plupart des cas, celui de la course contre la montre de l'échec et du retard pédagogique et didactique. Voilà un vieil argument éducatif de l'illustration qui consiste en le choix d'une seule chose représentative de toutes les autres choses dont l'appréciation nous dispensera de l'étude de toutes les autres. Car du fait que cette chose-ci soit une partie égale au tout, elle nous permettra de renverser l'argument de Rousseau pour penser contre ce dernier que le temps en éducation il vaut mieux en gagner que d'en perdre. Car parfois on apprend sans comprendre et que les choses de la vie lorsqu'elles sont animées du frisson de sen, il serait une bêtise humaine de ne pas les apprécier pour un temps pour en tirer des modèles de vie.

Puisque c'est l'homme qui est possesseur du sens de la transposition didactique tel que nous venons de le voir, alors du point de vue de la pratique sociale en tant que processus métonymique, il serait donc important de répondre à la question : qu'est-ce que l'homme ? et ce en étudiant la transposition didactique des manières d'ouverture aux choses. A côté des étapes méthodologiques de l'expérimentation, il existe aussi des processus supérieurs de la personnalité tels que perception et sensation, qui sont aussi des manières de mise en forme du réel. Avant de revenir sur ces deux catégories supérieures de la personnalité, nous proposons d'abord d'approfondir notre schéma O.H.E.R.I.C qui a connu des transformations diverses, d'un champs de recherche à un autre.

2.3. La méthodologie de la psychologie expérimentale : un problème de définition descriptive, normative ou condensée ?

2.3.1. De l'accord préalable à toute discussion.

Comme on peut le constater – à travers le tableau-texte que nous avons produit sur la base des écrits de nos différents auteurs –, la méthodologie expérimentale est leur lieu commun. A première vue, on pourra dire que l'argument qui gouverne tous les textes

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

portant sur le sens de la méthodologie expérimentale, est d'abord l'argument de l'accord préalable à toute discussion. En tout cas, tous nos auteurs sont d'accord pour que la méthodologie expérimentale puisse être appliquée au vivant et notamment à l'homme. Cela légitime cet argument de l'accord qui au fond, annonce la possibilité de l'expérience. En effet, comme nous l'avons déjà vu en introduction aussi bien avec Platon qu'avec Aristote, l'éducation, la formation des âmes humaines sont une chose possible. Il est même préférable et faisable de s'ouvrir sur ce qui se passe dans la tête des sujets pour comprendre la manière dont ils acquièrent les connaissances et les savoirs.

L'expérimentation dont la première étape méthodologique est l'observation, est une démarche aussi ancienne que le monde. Lorsque nos auteurs s'y réfèrent, ils se situent par là même dans la ligne d'une argumentation qui fait l'éloge du lieu du préférable. C'est ainsi que trous nos auteurs privilégient la pratique de l'expérience et la présentation des faits, à leur représentation. Cela est l'une des raisons pour laquelle les auteurs qui pensent à la pratique de l'expérimentation font l'éloge de la vérité des faits. Parmi les types d'objets d'accord sur lesquels nos auteurs sont d'accord, on peut citer la méthode, la démarche expérimentale appliquée au vivant en général et à l'homme en particulier.

En ce qui concerne la transposition didactique de la méthodologie expérimentale, on constate que tous les discours des auteurs tournent autour d'un noyau dur, autour d'une unité paradigmatique qui marque tous les textes du début jusqu'à la fin. Cette unité est celle non simplement de la possibilité de l'expérimentation dans le domaine des sciences humaines, elle aussi celle d'une possibilité d'un travail d'équipe. Puisque les écrits que nous étudions traitent de la méthodologie expérimentale et témoignent d'un travail d'équipe, alors on pourra réfuter l'argument cartésien qui consiste à dire qu'il n'y a de perfection que dans les oeuvres sur lesquels Un a travaillé. Vieil argument ce lieu de l'unité, ce lieu de la qualité qui ne peut trouver son fondement que dans la Religion ou dans le rituel. Le problème de la science est par essence à l'opposé de ce type de lieu, car cette activité privilégie le lieu de la quantité qui fait la qualité de la recherche fondamentale. De ce fait, le renversement de l'argument cartésien devient possible et nécessaire, car dans le domaine de la science il n'y a tant de perfection que dans les oeuvres sur lesquelles plusieurs ont travaillé. L'activité du travailleur, du savant et de l'amateur de la science, est toujours ouverte à d'autres interprétations, à d'autres critiques et à d'autres complémentarités. Car comme Umberto Ecco le laisse penser, *une oeuvre ne commence ni ne finit, d'autant plus ne fait-elle pas semblant !*

A la lumière de la lecture des textes de nos auteurs, on peut se poser la question suivante : L'accord, que signifie t-il au sein de la méthode de la transposition didactique de la méthodologie expérimentale ? Sachant bien que le sens de cette méthodologie diffère d'un auteur à l'autre. Autrement dit, bien que nos auteurs tentent de se démarquer de l'approche cartésienne, il n'empêche qu'ils s'y enferment. L'une des caractéristiques pour la perspective cartésienne dont témoignent le Discours de la Méthode et celui des Règles pour la direction de l'esprit, est la recherche du chemin, de la méthode adéquate pour aménager un accès au vrai savoir. Il en va de même pour nos auteurs qui tentent de donner un sens à l'application de la méthode expérimentale dans le domaine des sciences humaines.

Rien de moins méthodique que la mise en forme de leurs démarches. De cet accord

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

malgré tout, surgit un désaccord. L'important dans toute argumentation est l'accord parfait entre les partenaires de la discussion. L'argumentation rationnelle peut en effet avancer entre les agents qui se donnent le temps pour débattre d'un sujet, lorsque ceux-ci sont d'accord sur un minimum de points ne se risque que pour être en désaccord. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui laisse Perelman penser que pour qu'il ait une argumentation rigoureuse, il faut d'abord *" **concerner ce qui est admis comme point de départ de raisonnements et ensuite la manière dont ceux-ci se développent, grâce à un ensemble de procédés de liaison et de dissociation** [692] "*. A le lire sur ce point, on s'aperçoit que nos auteurs sont en parfait accord sur quelques points à savoir la possibilité de l'expérimentation, et la nécessité de la méthodologie expérimentale. Ce qu'il faut simplement signaler c'est qu'il y a des conceptions différentes de la méthodologie expérimentale qui diffèrent selon la diversité des présupposés théoriques de chaque auteur. Pour s'en expliquer, on propose de commencer par l'analyse des techniques de l'argumentation distincte à la fois des textes de la transposition didactique et de celle des textes de vulgarisation scientifique. Pour cet objectif, notre choix a porté sur les textes de Paul Fraïsse dans son Que sais-je ? intitulé : La psychologie expérimentale et sur ceux de Maurice Reuchlin dans son Manuel pratique...*. Notre intérêt prend en compte la légitimité ou l'illégitimité de toutes les formulations et les reformulations.

Pour ce qui est du schéma : O .H .E .R .I .C, son application dans le domaine des sciences humaines est si contestée. Voilà la raison pour laquelle Michel Tardy souligne : ***" Le fait pédagogique qui n'est pas une "chose", ne peut se placer sous la juridiction du modèle expérimental sans faire valoir ses droits et sans en négocier la prise en compte. Se faire "naturaliser", soit ! mais à condition que sa spécificité soit reconnue. Si science il doit y avoir, le pédagogique réclame qu'elle soit science de sa réalité intrinsèque et non science de son effigie complaisante. Il reste que l'on peut douter si l'entreprise, malgré ces précautions, est viable. Interrogation épistémologique radicale : n'y a t-il pas incompatibilité foncière entre l'objet et le modèle ? C'est ici qu'il faut bien parler de fantasmagorie expérimentaliste en pédagogie. Elle consiste à installer dans le leurre à rêver la science plutôt qu'à la produire, à faire de l'expérimentation en trompe-l'oeil, non pas dans le dessein d'abuser, mais par inconséquence ou pusillanimité** [693] "*. A partir de là, on retient l'état d'exception portant sur la possibilité de l'expérimentation dans le domaine des sciences humaines et notamment en pédagogie. La condition que pose cet auteur repose sur la donation du temps de la recherche et du travail en vue de la compréhension du fait humain psychologique et psychopédagogique. Ce point de vue d'une *lente lecture* héritée de Nietzsche, est une condition pour cultiver les exceptions. En effet, lorsque Nietzsche pense que le questionneur doit *cultiver les exceptions,* tout en s'armant d'une lente lecture, cela est une technique expérimentale d'ouverture aux choses humaines psychologique et pédagogique qui sont insérées dans la catégorie de l'industrie expérimentaliste, puisqu'elles sont devenues des choses parmi les choses.

Le risque de cette position est double. D'une part, cela peut nous aider à comprendre

[692] *Perelman (Ch.), op cit.*

[693] *Tardy (M.), Considération épistémologique, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

les faits humains comme étant des faits immanents, incarnant des spécificités sociales. Cet enseignement est celui d'Emile DurKheim qui a pensé les faits pédagogiques et éducatifs comme étant des faits tout à fait factices puisqu'ils témoignent du *"frisson du sens"*, qui n'est rien d'autre que la variable personnalité de chaque sujet. Cela signifie au fond que les pratiques ainsi que les faits humains ***" sont liés à un même système dont toutes les parties concourent à une même fin : c'est le système d'éducation propre à ce pays et à ce temps "*** [694] . Par conséquent, les faits humains ne sont guère des faits abstraits, imaginaires. Ils sont au contraire des toujours-déjà, des entités sociales, de simples choses parmi les choses dont l'exception est d'imaginer, de mettre en forme des imprévus et des inédits aussi bien dans l'effort que dans la confrontation. De ce fait, (et d'autre part), puisqu'ils sont imprévisibles, les faits humains restent alors des faits pseudo-ordinaires, soustraits aux *" **influences capricieuses des volontés contingentes** "* [695] .

Dans cette prise de position, la méthodologie expérimentale (dans sa première étape qui est l'observation) est valable pour déclencher un sens primaire quant à une action donnée. Si l'on considère les faits humains de simples faits parmi d'autres, alors ils sont par là-même aptes à être observés et analysés. Mais cette même vision risque de porter en elle un coup dur à l'état d'exception qui anime le fait humain et en particulier le fait psychologique et pédagogique. Car les activités artistiques (y compris l'action pédagogique et didactique) ne sont pas de simples choses parmi les choses. Elles ne sont pas simplement factices, mais aussi factices de la non facticité. Cela veut dire clairement que les faits humains ne sont pas de simples faits objectifs (tel que d'Avid Hume les a pensé, lorsqu'il a employé sa formule de la relation de connexion nécessaire), ils sont dans la plupart des cas objectivés : mis en forme par le processus social et systémique qui accompagne les êtres humains. A travers ce débat, l'état d'exception de la méthodologie expérimentale est une chose que l'observateur-expérimentateur d'espace doit cultiver tout en se mettant au travail de la reconstruction des faits. En tout cas cet même état d'exception ressort fort bien des prises de positions des textes de nos auteurs dont nous allons maintenant étudier l'argumentation distincte.

Pour commencer, on propose de reprendre la logique argumentative des textes. Si nous comprenons bien les propos de chaque auteur traitant du sens de la méthodologie expérimentale, on s'aperçoit alors qu'en plus de leur défense de l'application de cette méthodologie en psychologie et en pédagogie, ils se réfèrent à un lieu commun. Ce dernier est défini par Perelman comme faisant partie intégrante des lieux de la quantité. Ces lieux, qui *" **affirment que quelque chose vaut mieux qu'autre chose pour des raisons quantitatives** ",* sont largement partagés par nos auteurs. Ces derniers s'inscrivent tous dans ce que M. Tardy appelle : " *le patronage de Claude Bernard ".* En effet, Claude Bernard a été cité à plusieurs reprises aussi bien dans les textes de transposition didactique que dans ceux de la vulgarisation scientifique.

De ce lieu commun surgit en tout cas un lieu du préférable. Ce n'est rien d'autre que

[694] *Ibid*

[695] *Ibid*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'expérimentation et l'ouverture aux choses-ci : une pratique qui a connu son extension pendant un temps. A propos de cette méthode, le débat et les recherches sont loin d'être épuisés. Cette pratique prend actuellement la forme d'un débat quant à l'ouverture sur ce qui se passe dans la tête des sujets. Le texte du Gorgias de Platon (que nous avons déjà cité), en témoigne fort bien. Ce même lieu du préférable est repris actuellement dans presque tous les domaines de la recherche scientifique. On parle en effet de la crise psychosociologique de notre médecine moderne et contemporaine, de la crise de l'Éducation dans le monde. Cette crise nous dit-on est due à une négligence, à un désintéressement vis à vis de la recommandation formulée par certains comme Th. Simon qui pense ***" qu'à l'étude des faits pédagogiques la pédagogie expérimentale devra donc appliquer les méthodes scientifiques ordinaires*** [696] *".* Cela signifie si l'on en croît par exemple U. Hannoun, que *le manque de la réalisation de la synthèse du lien affectif et du lien intellectuel,* est la crise de l'éducation depuis quelques décennies. Pour lutter contre *l'asphyxiante culture* dont parle Dubuffet, il y a donc lieu de penser à l'exception de l'ouverture et de l'expérimentation dans le domaine des sciences humaines. Cette exception qui doit être cultivée est celle de la possibilité d'agir – comme le disait déjà Kant – sur les exériorités des actions en vue de déclencher dans l'intériorité des consciences, un acte qui par exemple peut transformer la punition en un droit légitime pour amener l'autre à avouer qu'il n'a eu que ce qu'il méritait.

Puisqu'il y a chez nos auteurs une ouverture aux choses des êtres humains, une ouverture qui traduit une relation aussi bien d'altérité que de l'attention positive, alors les figures rhétoriques qui desserrent leurs arguments sont l'apostrophe et la prosopopée. La première qui consiste à faire parler l'absent, à s'adresser à l'homme dans son universalité, nous la retrouvons sous la forme d'une légitimation de la pratique expérimentale appliquée à tous les êtres vivants. Les auteurs de nos textes l'emploient pour renforcer par là-même le principe de l'éducabilité et de l'humanisation de la connaissance. Quant à la seconde, elle se présente sous le dilemme de la conciliation de l'homme et de l'animal. Cette tentative qui prend sa forme chez nos auteurs de la vulgarisation scientifique, s'exprime sous forme de l'argument de la double hiérarchie. Cette argumentation repose sur la reconnaissance des liaisons logiques reconnues dans les choses pour affirmer enfin – et surtout lorsqu'il s'agit de la perception – que l'homme est un animal. Au sujet de cette réconciliation, de cette comparaison, on retrouve la formulation : *"l'animal humain",* une formulation qui revient à plusieurs reprises dans le texte de Maurice Reuchlin.

Cela nous renvoie de nouveau à nous interroger sur la qualification des statuts de nos textes. Lorsqu'on possède uniquement que ces deux types de textes : ceux du Que sais-je ? de Paul Fraïsse, et ceux du Guide pratique de Maurice Reuchlin, alors des questions peuvent être posées. Qui est-il de la transposition didactique et qui est-il de la vulgarisation scientifique ? où est ce que le sens du texte originaire commece t-il ? et où finit-il celui du texte dérivé ? Est-ce que c'est bien le temps de la publication des textes, qui nous aidera dans cette tâche ? ou au contraire c'est la raison sociale à savoir le public auquel s'adresse le texte ? Est-ce la langue dans laquelle l'auteur pense ses notions peut détérminer un genre d'dentité ?

[696] *Tardy (M.), op, cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Lorsqu'on s'astreint à la qualification d'un texte, tant de questions peuvent resurgir en fonction des textes que l'on possède sous la main. Dans cette comparaison, nous pensons que seul le repérage de l'argument d'autorité pourra nous aider dans cette taxonomisation. En effet, dans tous les textes que nous étudions, seul celui de Claude Bernard nous paraît ancien puisqu'il date de 1865. Mais cela ne signifie pas qu'il échappe à l'argument d'autorité. L'auteur de l'introduction à l'étude de la médecine expérimentale n'a pas cessé en effet de se référer à d'autres auteurs pour légitimer sa technique d'expérimentation au cours de laquelle il s'est jeté à travers champs ! Si l'on en croît GrmeK M. Drazen, son commentateur, alors on peut laisser penser que Claude Bernard a prolongé une tradition qui était d'abord philosophique et ensuite physiologique. A la première sont liés les principes Kantien comme le *caractère, l'intention, la disposition morale fondamentale* en tant qu'acquis a priori, fondateurs de toute expérience possible. Quant à la seconde est liée la conception de Fechner qui a pensé l'expérimentation en relation avec un mouvement dialectique croissant qui lie l'énergie mentale et l'énergie physique. D'ailleurs cette même problématique va être prolongée chez Henri Bergson à travers sa recherche d'une relation aussi bien de connexion nécessaire que de connexion réciproque entre *matière et mémoire.* Pour cette raison, nous avons déjà détaillé et exposé l'argument Kantien auquel Claude Bernard se référait. Cet argument n'est rien d'autre que celui de l'argumentation fondée sur la structure du réel.

A travers cet approfondissement philosophique, nous voulons démontrer que la qualification d'un texte en terme d'originaire, d'authentique n'a de sens qu'en relation avec la recherche de la détermination de l'argument d'autorité dont il témoigne. A partir de là, on peut affirmer que le problème de la transposition didactique des contenus n'est guère un problème rhétorique comme nous l'avons affirmé prématurément avec Daniel Jacobi, mais au contraire un problème d'argumentation rationnelle.

La qualification du texte de Claude Bernard nous renvoie à le rapprocher du pragmatisme subjectif et objectif. On peut dire qu'il est pragmatique au sens subjectif du terme quand il ne maintient pas la mise en oeuvre de ses propres idées, de ses propres expériences. Car lorsqu'il se définit comme personnage d'exception, Claude Bernard ne fait pas allusion à la mise en forme de ses propres intentions. A partir de là, l'auteur de l'Introduction…reste fidèle à la direction du travail scientifique qui n'est pas celui de juger sur des faits, ou de mettre en forme des intentions. Car le travail du savant est celui de la mise en forme des réalités, des découvertes incontestablement savantes.

En plus de cela, Claude Bernard est aussi un pragmatique au sens objectif du terme. Ainsi, pour démontrer ces propos, la reprise de deux passages de l'Introduction à l'étude de la médecine expérimentale,peut nous guider dans ce que nous sommes entrain d'avancer. Le premier passage que nous reproduisons ici renforce le premier postulat, quant au second il reflète la seconde proposition. Pour ce qui est du premier passage, C. Bernard s'en explique en disant : “ ***J'ai réuni...un certains nombre d'exemples qui m'ont paru les plus convenables pour atteindre mon but. Dans tous ces exemples, je me suis, autant que possible, cité moi-même, par cette seule raison qu'en fait de raisonnement et de procédés intellectuels, je serai bien plus sûr de ce que j'avancerai en racontant ce qui m'est arrivé qu'en interprétant ce qui a pu se passer dans l'esprit des autres. D'ailleurs je n'ai pas la prétention de donner ces exemples***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

comme des modèles à suivre; je ne les emploie que pour mieux exprimer mes idées et mieux faire saisir ma pensée [697] ***".*** Quant à l'autre passage qui témoigne de la seconde proposition, il s'annonce comme suit : ***" Chacun suit sa voie. Les uns sont préparés de longues mains et marchent en suivant le sillon qui était tracé. Moi je sui arrivé dans le champ scientifique par des voies détournées et je me suis délivré des règles en me jetant à travers champs. Ce que d'autres n'auraient peut être pas osé faire. Mais je crois qu'en physiologie cela n'a pas été mauvais, parce que cela m'a conduit à des vues nouvelles*** [698] ***".***

A partir de ce dernier passage, on pourrait laisser penser que l'auteur de l'introduction..., est pragmatique au sens subjectif du terme. Mais la réalité est contraire à cela, car pour Claude Bernard la subjectivité du sujet est confrontée à un fait, qui s'impose comme factice. On peut dire aussi qu'il y a là une autre définition complémentaire du travail scientifique, qui s'astreint à la mise en forme de tous ce qui travail le savant, comme un toujour-déjà-vrai. En effet, le savant ne fait pas toujours que de prouver, mais aussi il éprouve une épreuve construite comme idée vraie adéquate avec elle-même. A partir de là, on peut dire que le principe de l'adéquation d'une idée vraie repose sur deux principes. Le premier, est celui de sa validité à faire des preuves pour marquer des inédits jamais vues ; le second se traduit par la capacité que possède le sujet, à faire tromper le réel, le vécu et le sens commun, en vue de leur imposer ses intentions, ses degrés d'implications. Ainsi de 1843 à 1878, Claude Bernard a produit ses écrits méthodiques. Ceux-ci coïncideront avec la première période de la pensée de Nietzsche, datant de 1869 à 1876. L'exception des deux hommes était de briser – dans l'aventure et le risque gratuit à vivre dangereusement – la subsistance des traditions et des normes éthico-poltiques admises comme vérités, communes à un grand public large. Car si Claude Bernard parlait d'une attitude savante à travers laquelle, l'observateur expérimentateur d'espaces possibles, doit se jeter à travers champs, alors dès 1871 jusqu'à 1876, la même idée a été partagée par Nietzsche qui a été jusqu'à *la contemplation du tragique* tout en pensant – comme on l'a déjà souligné à plusieurs reprises – de s'ouvrir à l'égard des choses tout en apprenant d'elles ce que c'est que s'épanouir, ce que c'est qu'apprendre à vivre la vie, la dominer et l'affirmer.

Des deux passages précédant de Claude Bernard, surgit en tout cas l'argument pragmatique dans ses deux aspects objectif et subjectif. A nous lire sur ce point dans la case de notre tableau-texte qui résume les idées de C. Bernard quant à la méthodologie expérimentale, on s'aperçoit que le modèle de son argumentation est d'abord un modèle d'ouverture sur les choses et est le processus qui les accompagne. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons pensé dans notre tableau-texte au processus de l'inspiration et de la combinatoire qui se veulent le déterminant de la méthodologie expérimentale de C. Bernard. En plus, il y a aussi chez cet auteur une reprise de la méthode cartésienne de la relation de connexion nécessaire entre les faits et la personne qui les aperçoit. En revanche, C. Bernard (qui se veut un savant d'exception), privilégie une autre argumentation qui est celle de la liaison causale entre les fins et les moyens.

[697] *Repris par G Micro Drazen, op cit.*

[698] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Cela a échappé à Descartes. Mais il sera développé par Kant et repris par Claude Bernard. Si le problème Kantien est celui de *l'unité entre la fin et le moyen*, alors chez Claude Bernard, la fin repose sur l'extension de la pratique de la méthodologie expérimentale. Cette fin a permis de donner naissance à ce que M. Tardy appelle : *Le patronage de Claude Bernard*, une situation qui témoigne de l'extension du pouvoir physique de l'expérimentation, un pouvoir dont témoignent les travaux de nos auteurs. Cette même finalité emprunte une synthèse des expériences personnelles heureuses ou malheureuses des auteurs, une synthèse qui les a conduit à mettre en forme des situations expérimentales pour affirmer des faits. Cette affirmation entraîne chez Claude Bernard une argumentation explicite, qui n'est ni celle de l'illustration ni celle du modèle, mais celle de l'exemple. L'auteur en effet, se donne lui-même comme exemple, qui pourrait faire une règle exceptionnelle. Cette exception peut ressortir à plusieurs endroits de ses écrits. Nous pouvons la maintenir à travers ses propos que nous résumons comme suit :

- le raisonnement expérimental doit être embarrassant : il doit marquer une continuité avec le passé et les observations aussi bien qu'avec les faits et les idées ;
- le raisonnement expérimental ne doit pas s'exercer sur des observations. Il ne s'applique en fait qu'aux idées que l'observateur a éveillé en notre esprit ;
- la logique de la découverte scientifique n'est rien d'autre qu'un rattachement de l'idée au fait découvert. La conséquence se résume à la connexion nécessaire entre les faits et les idées ;
- le raisonnement expérimental reflète un pouvoir sur la nature ;
- dans le raisonnement expérimental, l'hypothèse occupe une place prépondérante. Elle est une idée a priori qui est crée a posteriori d'un fait et à propos de lui ;
- l'idée expérimentale se trouve dans le sentiment.

Comme on peut donc le remarquer, plus on avance dans la paraphrase de Claude Bernard, plus le sens de la méthodologie expérimentale se compliquent davantage. En réalité, on a du mal à situer cet auteur lorsqu'on fait appel au principe de la taxonomisation des différents courants dont témoigne sa propre pensée. Est-il donc matérialiste ou idéaliste ? Est-il quelqu'un qui fait l'éloge de la pensée réflexive, de la pensée spéculative ou un empiriste et un rationaliste ?

De ces citations que nous avons recueilli de son Introduction à l'étude de la médecine expérimentale et du commentaire de son oeuvre réalisé par GrmeK Micro Drazen, nous retenons deux choses. D'une part la référence à Kant, et d'autre part la date charnière : 1865 qui correspond à la publication de son Introduction. De ces deux aspects découle une conclusion d'ordre général. En effet, nous pensons que les travaux de C. Bernard, ont été imprégnés par le débat qui a eu à son époque entre les rationalistes d'une part et les empiristes de l'autre. Ce débat a donné en effet une discussion philosophique quant au sens de l'apport significatif entre la science de la nature et celle de l'esprit. Un même ouvrage publié à la même date (1865), peut en tout cas confirmer notre propos. Il s'agit de l'ouvrage d'Otto Liebmann qui s'intitule : Kant et les épigones , A cet endroit, l'auteur conclut chaque chapitre par la phrase : *" Il faut donc revenir à Kant "*. On doit aussi

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

rappeler que la période datant de 1869 à 1888, est une période marquée par un nouvel type du philosopher, que représentait – comme nous venons de le voir – le philosophe Nietzsche qui faisait l'éloge d'une ouverture aux choses, d'une relation de connexion nécessaire entre les idées et les faits. *" Apprenons de la plante et de la fleur ce que c'est que s'épanouir "*, disait Nietzsche.

A force d'avancer dans l'analyse, on se rend compte que les arguments qui dominent les écrits et les propos de C. Bernard, sont ceux qu'assigne Ch. Perelman à sa deuxième catégorie d'arguments à savoir ceux qui sont fondés sur la structure du réel. Dans cette même perspective, on ne peut pas nous empêcher de mentionner ceux de la liaison symbolique. La définition qu'en donne Chaïm Perelman et qu'on retrouvera fortement présente chez Claude Bernard est la suivante : ***" Alors que dans les liaisons de succession, les termes confrontés se trouvent sur un même plan phénoménal, les liaisons de coexistence unissent deux réalités de niveau inégales, l'une étant plus fondamentale, plus explicative que l'autre. C'est le caractère plus structuré de l'un des termes qui distingue cette espèce de liaison, l'ordre temporel des éléments est tout à fait secondaire : nous parlons de liaisons de coexistence non pas pour insister sur la simultanéité des termes, mais pour opposer cette sorte de liaisons du réel aux liaisons de succession où l'ordre temporel est primordial. La liaison de coexistence fondamentale est celle qui rattache une essence à ses manifestations. Il nous semble cependant que le prototype de cette construction théorique se trouve dans les rapports qui existent entre une personne et ses actes*** [699] ***".***

Essayons d'appliquer cette définition aux propos de C. Bernard que nous avons résumé dans notre tableau-texte. Pour commencer tenons à reprendre cette citation par sa fin. Il est vrai – comme C. Bernard lui-même le laisse entendre – qu'un homme d'exception peut mobiliser le monde, peut imposer ses propres idées dans le monde sensible. Cela témoigne en effet de la véritable liberté de l'homme-savant qui se retourne contre l'ordre établi. Il y a en réalité un rapprochement entre les idées de Nietzsche et celles de Claude Bernard. Car du point de vue de la philosophie politique, la liberté est une pratique de l'homme. En ce qui concerne le sens de la démarche expérimentale, Claude Bernard part d'une idée, d'un principe à savoir le sens qu'il donne lui-même à son essence propre, un sens qui se rattache à son action. C'est lui qui a légitimé la démarche expérimentale en disant : *" **Pour aborder les difficultés de la critique expérimentale... il faut avoir tâtonné longtemps, avoir été trompé longtemps, avoir été trompé mille fois et mille fois, avoir, en un mot vieilli dans la pratique expérimentale*** [700] *"*. De ce procédé argumentatif dont témoigne la répétition en tant que figure de style, on glisse à une figure rhétorique frappante à savoir l'hyperbole. Cette figure d'exagération, qui se manifeste à travers le vieillissement, Claude Bernard en use pour mettre l'accent sur la notion du temps des études, du temps de l'expérimentation. Il veut aussi faire allusion à une notion d'ordre épistémologique à savoir l'usure du savoir. Cette expression sera reprise par Thomas Kuhun, pour affirmer que le savoir lorsqu'il se met en mouvement à travers des procédés publicitaires, il perd d'une part son sens authentique, mais il donne

[699] *Perelman (Ch.), op , cit.*

[700] *Repris par GrmeK Micro Drazen, op cit*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

d'autre part la possibilité à une tension essentielle qui met en place d'autres découvertes et d'autres principes scientifiques. De ce fait, lorsque Claude Bernard propose de donner le temps pour étudier des phénomènes tout en vieillissant dans leurs études, on peut laisser penser qu'il s'inscrit dans la même ligne que celle de Rousseau. Car pour celui-ci le temps en Éducation il vaut mieux en perdre que d'en gagner.

Puisque dans la conception bernardienne de la méthodologie expérimentale il y a une référence explicite à Kant, et puisque le souci fondamental de cette philosophie est un problème d'unité, de la substitution, et de la coexistence des actions qu'incarnent les couples philosophiquestels que : *a priori / a posteriori ; pur / pratique ; intelligible / sensible ; noumène / phénomène ; personne / acte ; transcendantal / transcendant,* alors il y a lieu de soutenir dans le texte de Claude Bernard l'argumentation fondée sur la structure du réel dont font partie l'argumentation des liaisons de succession et des liaisons de coexistence. Entre le texte de Claude Bernard et les autres textes dérivés que nous lui comparons, il y a une différence. Cette spécificité montre fort bien le sens de la logique argumentative poursuivie dans chaque texte. La divergence porte en effet sur la spécificité de la démarche expérimentale qui est d'abord – si l'on en croît Claude Bernard – une démarche non une méthode. Elle est née d'une nécessité et non pas d'un simple hasard. De ce fait, le texte de son Introduction... représente une différence par rapport aux autres textes qui tentent de le reprendre comme modèle de référence. Cette remarque nous aidera à comprendre le sens de la transposition didactique entre le hasard et la nécessité. Cette même argumentation dont témoigne ce texte que nous qualifions de scientifique, d'originaire, sera maintenue dans les autres textes dérivés, à savoir, celui du Traité de psychologie expérimentale de Paul Fraïsse, un texte pseudo-scientifique. Nous le qualifions ainsi car cet auteur a fondé sa psychologie sur le modèle des sciences exactes, tout en maintenant l'exception de la méthodologie expérimentale dans le domaine des sciences humaines. Cette distinction sera aussi maintenue dans son texte qui se présente sous forme de cours magistraux destinés aux étudiants de D. E. U. G de psychologie, un texte qui témoigne d'une transposition didactique. Par contre dans le texte de la transposition didactique et pédagogique d'Antoine Léon, il est question de la construction de la situation expérimentale, et non pas de la recherche du sens d'une action, car l'auteur se propose déjà comme acteur de l'expérimentation.

Cette classification a été claire lorsqu'on a mis en forme la comparaison des différents contenus des textes. Cette construction de la méthode expérimentale est aussi présente dans les textes de vulgarisation scientifique aussi bien chez Paul Fraïsse à travers son Que sais-je ? que chez Maurice Reuchlin dans son Guide pratique . Mais la forme de la construction est différente. Elle diffère du point de vue théorique et du point de vue pratique. En effet, si le texte scientifique de Claude Bernard et celui de Paul Fraïsse, parlent de vues théoriques, alors il n'en va pas de même pour ceux d'Antoine Léon et de Maurice Reuchlin qui avancent des pratiques aménageant un accès adéquat à la construction de situations didactiques en vue de la gestion et de l'administration des preuves diverses. Ces preuves sont construites et évaluées concrètement. Elles ne sont pas avancées d'une manière spéculative et réflexive. Pour mieux nous faciliter la tâche d'une étude comparative et de l'analyse des différents types d'arguments, nous avons précédemment mis en forme un tableau-texte à travers lequel nous avons relevé les différents types de reformulations qui correspondent aux formulations du texte de Claude

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Bernard, devenu si l'on en croît nos auteurs, un texte originaire. Mais les auteurs didacticiens et vulgarisateurs de ce texte de l'Introduction , auteurs que nous avons qualifié avec Michel Tardy de *patronage de Claude Bernard,* oublient que cet même auteur a été influencé par d'autres points de vue qui ont constitué et légitimé son autorité spéculative du schéma expérimental. Pour plus de précision et de clarté, on doit dire qu'on est face à des textes traitant de la démarche ou de la méthodologie expérimentale tantôt appliquée à l'homme et tantôt comprise comme démarche qu'il faut généraliser à l'étude des phénomènes de la vie et appliquer à tous les êtres vivants.

Comme on l'a constaté à travers les différentes formulations des textes, une seule formulation peut avoir plusieurs reformulations. Cette technique est baptisée en linguistique : la polysémisation. De ce fait une question s'impose : l'effort de la transposition didactique est-il celui de la polysémisation ou au contraire celui de la monosémisation ? Autrement dit : faut-il lors de toute transposition didactique passer du concept clair-précis au ressemblant ? ou procéder par la voie inverse ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre à près discussion et analyse des faits et des vérités qu'avance la transposition didactique de chaque texte. Mais on peut déjà avancer quelques éléments de réponse, en vue de montrer que l'effort didactique a toujours été celui du passage de la monosémisation à celui de la polysémisation. En effet, enseigner n'est rien d'autre que de répéter des contenus clairs et précis sous différentes formes. Cette reformulation n'altère pas le sens d'une proposition puisque celle-ci en se reformulant ne sera pas une chute dans l'oubli, ni même destinée à un public minoritaire. Elle sera en revanche partagée par des différents esprits qui la soumettront à d'autres, tout en la mettant en mouvement. Une langue s'enrichit, lorsqu'elle est en rapport avec son autre et est le processus qui l'accompagne.

2.3.2. Des faits et des vérités véhiculés par les textes scientifiques, didactiques, et de vulgarisation.

Nous venons de qualifier l'Introduction à l'étude de la médecine expérimentale de Claude Bernard ainsi que le Traité de psychologie expérimentale de Paul Fraïsse, comme textes scientifiques. En revanche le texte du Manuel de psychopédagogie expérimentale d'Antoine Léon et celui du Manuel de psychologie expérimentale, de Paul Fraïsce sont des textes de la transposition didactique. Par contre les textes de la vulgarisation scientifique, sont présentés à travers le *Que sais-je ? (* La psychologie expérimentale *)* de Paul Fraïsse*,* et à travers le texte de Maurice Reuchlin présenté sous forme d'un Guide pratique de l'Etudiant en psychologie expérimentale **.** Nous venons de dire que la tâche principale de ces auteurs est la définition de la méthodologie expérimentale comme démarche susceptible d'être appliquée à l'homme.

Pour mieux comprendre *l'écart sémantique ainsi que les trames conceptuelles* de chaque reformulations, nous avons été amené à comparer les formulations et les reformulations de chaque auteur. Pour nous rendre compte de la différence qui existe entre la transposition didactique et la vulgarisation scientifique, l'important pour nous était la recherche du lieu-source de la provenance de leurs conceptions. Il y a en effet des origines lointaines et d'autres proches qui déterminent le lieu-source dont se proclament

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

la quasi totalité des textes. On peut à titre d'exemple citer Aristote, Kant, Descartes etc.. Cela explique fort bien l'incapacité pour un discours à pouvoir se dispenser de l'argumentation d'autorité. Car toute autorité fait appelle à une autre pour légitimer le pouvoir de son discours. Par conséquent, l'originalité d'un texte est au fond le résultat d'un processus de construction qui puise son sens dans le geste de l'inspiration, un geste qualifié par Roland Barthes de *vieux mythe romantique.*

A nous maintenir à la définition de la méthode expérimentale, l'accord des auteurs a porté sur le processus didactique de la continuité, de l'ouverture à l'égard des faits. Il y a ici une conception philosophique, celle que nous avons déjà rencontré avec Descartes et Heidegger. Elle est une vision qui nous incite à une ouverture sur les choses. De cette ouverture surgit la relation de l'altérité à l'égard des faits. On peut se demander la raison pour laquelle nos auteurs sont en parfait accord quant à la facticité des faits. Autrement dit, pourquoi, parfois l'homme se tourne t-il vers les faits pour les faire parler ? La réponse serait celle que Hegel a pensé sous l'idée du frisson de sens, tout en laissant entendre que l'art réside dans les faits fortuits, et que toute observation organisée commence d'abord par la prise en considération de l'observation fortuite. Voilà la raison pour laquelle on peut penser avec André Malraux que le vrai artiste commence par le pastiche, par l'imitation de la nature des choses qu'il rencontre à première vue ! Mais le fait n'est pas simplement un fait objectif, il est aussi objectivé, mis en forme par un oeil qui le détermine : en lui se manifeste ce que Hegel a pensé sous l'idée de *"l'esprit du peuple"*. C'est *dans l'art que le peuple a déposé ses idées les plus hautes*, disait-il. Pensé ainsi, le fait est donc factice de la non-facticité. On peut donc dire que les auteurs (P. Fraïsse, A. Léon) ont réussi la transposition didactique du principe de la psychologie expérimentale qui n'est rien d'autre qu'une démarche qui s'astreint à l'observation fortuite d'un fait en vue d'en organiser et d'en systématiser le sens.

Mais pour Claude Bernard, les faits ne sont des faits que lorsqu'ils sont soumis à l'idée. Cependant, si dans la nature toute chose palpite de la vie, alors le fait ne signifie rien en lui-même du moment qu'il n'est pas encore interpellé et interprété par l'homme. L'argument sous jasent est celui de l'analogie. Cet argument est fondé sur une ressemblance des rapports entre les éléments du thème (ce qu'on veut prouver) et ceux du phore (ce qu'on connaît). Si l'on en croît Claude Bernard, l'acte de penser se résume alors à une métaphore qu'il a formulé en disant : *“ penser c'est se jeter à travers champs ”!* Il y a ici une relation de connexion nécessaire entre la chose-ci et l'idée. A partir de là, on peut construire l'analogie pour dire que *les champs sont à la nature ce que les idées sont à l'homme*. Il est vrai que dans la nature les champs se diversifient : il y a des terres fertiles, arrables, il y a des champs désertique comme ceux dont Nietzsche n'attendait rien de nouveau. Ces champs sont ceux auxquels Nietzsche a imputé la perte de l'identité humaine en disant : *“ le désert croit malheur à celui qui protège le désert ”*. Ainsi, lorsque l'on se jette à travers champs, la première observation que l'on peut faire est que ceux-ci sont incommensurables. Il existe en effet ceux dans lesquels on peut planter des plantes typiques, d'autres qui ne sont pas aptes à être cultivés d'une manière plutôt que d'une autre etc. Il en va de même pour les idées de l'homme. Il y en a certaines qui sont si bien reçues, d'autres au contraire peuvent déstabiliser le pouvoir, la société. Du fait qu'elles sioent exceptionnelles, les idées ne peuvent même pas faire l'objet d'impression. De ces idées humaines on peut aussi retenir l'extension, de la même

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

manière que l'incommensurabilité des faits physiques. En effet, il y a des idées systématiques, capables de dégénérer dans différents domaines, d'autre qui sont fortuites, comme celles des gens populaires ou vulgaires, il y en a d'autres qui sont organisées, comme celles d'un philosophe, d'un médecin d'un homme de science etc. La ressemblance des rapports entre les faits physiques et les idées intelligibles repose donc sur l'incommensurabilité, l'extension qui existent entre les champs et les idées. A cette argumentation fondée sur la structure du réelle est liée la métaphore du terrain, la métaphore de la paysannerie comme Heidegger et François Guéry [701] l'ont pensé.

Si l'accord porte sur les faits, la divergence entre les auteurs porte alors sur les présomptions, sur des propositions qui ne sont pas les mêmes chez tous. Pour s'en expliquer, on doit reprendre le schéma de la démarche expérimentale que nous venons de mettre en forme sous le sigle : O.H.E.R.I.C, que nous proposons de retenir sous forme d'un cri, d'un appel à l'extension du pouvoir de l'expérimentation à tous les domaines de la pratique scientifique.

A lire dans le tableau-texte les différentes formulations de chaque auteur, on s'aperçoit que ce schéma bien qu'il soit commun à tous les textes, son sens reste différents d'un auteur à l'autre. Dans le texte scientifique de Claude Bernard, il n'y a à aucun moment – ne se risque que d'une manière modeste – une allusion à l'aspect psychologique. Le schéma n'est pas appliqué à la psychologie, il est au contraire appliquée à tous les êtres vivants, y compris les êtres naturels. Car on est dans le domaine de la physiologie. La seule citation dont il est question d'une soumission de l'aspect pathologique à l'expérimentation, est une citation qui légitime l'existence d'une autre vie qui échappe à l'expérimentation. Cette vie est celle – que Claude Bernard pense sous l'expression : *“ vie intérieure ”.* C'est ainsi que l'auteur de l'Introduction…souligne *: “* ***Dans l'expérimentation sur les corps bruts il n'y a à tenir compte que d'un seul milieu, c'est le milieu cosmique extérieur ; tandis que chez les êtres vivants élevés il y a au moins deux milieux à considérer : le milieu externe ou extra-organique, et le milieu intérieur ou intra-organique*** [702] *„*

On peut dire à partir de cette conception de la méthodologie expérimentale, qu'il y avait chez Claude Bernard une conscience d'une vie intérieure qui pourrait être l'un des aspects du psychologique. Mais son sens n'était pas celui de la chronothèse du sens, celui d'une manière d'être incarnant un acte de créer puisant son fondement dans la construction de schèmes transcendantaux. Ce sens était au contraire celui de l'idée. Celle-ci est proche de la disposition morale fondamentale dont parlait déjà Kant pour marquer la spontanéité des idées qui mettent en forme des projets ayant des caractères concrets. Pour Claude Bernard l'idée est aussi un fait puisqu'elle traduit le pouvoir des actions, des projets dans le monde sensible. Pour lui, pris pour eux-mêmes, l'idée et le fait ne valent rien. Le lien entre l'idée et le fait doit être organique. C'est d'ailleurs ce qui explique sa répétition du mot : *"organique"*. Cette même répétition laisse entendre que

[701] *Si Heidegger avait laissé penser que la chose est notre chose et nulle autre, alors François Guéry le reprend sur ce point précis en laissant entendre que notre paysage doit nous faire réfléchir. "Voilà de quoi nous faire réfléchir" dit-il.*

[702] *Claude Bernard, in Introduction. .. repris par G.M. Drazen, op, cit. p : 104.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

toute chose palpite de la vie. On peut désormais soutenir la thèse suivante : la méthodologie ou la démarche expérimentale est née chez Claude Bernard par simple hasard et non pas par nécessité. Autrement dit, la transposition didactique des contenus de savoir de Claude Bernard était un simple hasard, car lui-même avait fait des découvertes tout *" en se jetant à travers champs "*, avant de commencer à se demander les manières de les véhiculer et de les transmettre. De ce fait, on peut dire que la transposition didactique peut parfois trouver son sens dans l'action du hasard, une action qui devient une nécessité dès lors qu'elle est susceptible d'être cultivée comme état d'exception. Mais cet état d'exception ne sera pas maintenu dans le texte didactique de Paul Fraïsse, où l'accent est mise sur la personnalité et de l'observateur et de l'observé. Pour Fraïsse, l'action de se jeter à travers champs est récusée, car dans cette chute hasardeuse, il n'y aura pas de programme, pas même d'organisation et de programmation. On passe donc d'une argumentation quasi-logique, d'une argumentation de substitution à une autre qui est cette foi-ci celle de la logique, une argumentation du distinguo, je dirais même de la dissociation. Dans cette perspective, une question légitime s'impose : que devons-nous distinguer et dissocier avec Paul Fraïsse ? La réponse ressort de nos tableaux-textes. Pour être claire sur ce point, on doit reprendre quelques formulations qui témoigneront de cette argumentation du distinguo. Pour légitimer l'intervention incessante de l'expérimentateur dans le monde sensible, dans des différentes situations psychologiques, Paul Fraïsse emploie lui aussi une métaphore qui est d'un autre ordre. Ainsi lorsqu'il souligne (en parlant du rôle de l'expérimentateur) que dans cette situation expérimentale *" il s'agit de débrouiller un écheveau "*, il veut dire par là, que le fait psychologique n'est pas si simple que l'on peut l'imaginer. Il n'est pas un simple fait parmi d'autres qu'il s'agit de suivre ou d'interpréter à notre guise. Il est au contraire comme un *écheveau* : tissé de relations complexes qu'il faut défaire, qu'il faut interpréter. De l'argument de l'analogie connu dans le texte de Claude Bernard on passe à une autre argumentation celle de la double hiérarchie, qui dépasse le texte dit originaire proche. On apprécie avec l'auteur une hiérarchie nouvelle connue sous l'emploi d'une nouvelle métaphore celle d'un *écheveau*. Comme on apprécie aussi le passage à une autre argumentation qu'on peut découvrir – si l'on en croît l'auteur – par le biais de l'établissement d'une ou de plusieurs relations entre deux ou plusieurs faits. A partir de là, on peut laisser penser que Paul Fraïsse veut prouver le préférable c'est-à-dire : la détermination des relations entre les faits par la coexistence. A vrai dire, dans un fait, il peut y avoir plusieurs variables. Par conséquent, le rôle de l'expérimentateur est de décomposer un fait combiné, composé de plusieurs variables. Voilà pourquoi Paul Fraïsse pense que *le corps d'une science est déterminé par la hiérarchie dont témoigne un ou plusieurs faits.*

Dans le cadre de cette transposition didactique de l'objet du commencement de la méthodologie expérimentale, on peut dire que le plus important dans toute analyse est de partir d'un fait. Mais le sens du fait varie selon la variation de l'argumentation. Dans le texte de Claude Bernard il y a une argumentation du précédant, alors que dans celui de Paul Fraïsse on assiste à celle du dépassement et par là-même à l'argument de la direction. Ce dernier trouve son fondement dans le texte de la vulgarisation scientifique de la transposition didactique dont témoigne le propos d'Antoine Léon. Ce propos qui consiste à dire que *quoiqu'on dise à propos de la méthodologie expérimentale, le but de*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

cette démarche est toujours le même aussi bien en biologie, en psychologie qu'en psychopédagogie. Il existe donc à travers cette affirmation une direction particulière de recherche que l'auteur se force à nous imposer en laissant entendre implicitement, que quoique l'on fasse pour expérimenter, la démarche dirigée à l'encontre de ce but est toujours la même. On peut en effet vérifier la teneur de cette argumentation à travers la citation d'Antoine Léon qui souligne : *" **L'approche expérimentale d'un problème en psychopédagogie, comme en psychologie repose sur une conception scientifique*** [703] *"*

A travers l'argumentation du précédant dont témoigne le texte de Claude Bernard, on peut apprécier la similitude, la ressemblance des relations qui existent entre les corps vivants qui participent à une même réalité. A vrai dire, le monde du vivant, est animé par la vitalité puisque toutes les espèces vivantes participent à la reproduction du vivant. Cela est une qualité suprême de la vie. En revanche à travers l'argumentation du dépassement, dont témoigne le texte didactique de Paul Fraïsse, la nécessité de la méthodologie expérimentale est maintenue. L'auteur insiste en effet sur la possibilité d'aller toujours plus loin dans la pratique expérimentale. Dans cette pratique qui procède par accroissement continu de valeur, quelques réserves sont mentionnées par l'auteur. Ce dernier laisse entendre que l'expérimentation n'est pas toujours possible là où elle risquerait de blesser des personnes humaines. Dans le texte scientifique de Claude Bernard, cette exception n'est pas mentionnée. Ainsi et si l'on en croît l'auteur de l'introduction, le savant peut se permettre d'expérimenter d'une manière indifférenciée, car on est dans le domaine de la physiologie. On peut se permettre – comme l'auteur de l'introduction... lui-même le laisse entendre – de *" pêcher dans l'eau trouble ".* Il y a à travers cette figure de pensée qui est *l'épitrope*, une incitation à quelque chose de scandaleux : une invitation par l'auteur à l'usage des capacités cognitives connues dans le domaine de la physiologie expérimentale. Le savant doit donc non seulement se jeter à travers champs, mais vivre l'aventure, car la vraie science, la vraie liberté n'est pas celle qui se réalise dans l'obéissance à des Lois, à des normes ; elle est au contraire celle qui trouve son fondement dans le risque gratuit et dans le vivre dangereusement. De ce fait, le texte scientifique de Claude Bernard, dans la conception qu'il donne d'un fait est construit sur des normes propres aux modèles des sciences de la nature ; alors que celui de Paul Fraïsse dans sa distinction des différents niveaux d'analyses d'un fait, est influencé par le modèle des sciences humaines. Quant au texte d'Antoine Léon, que nous avons qualifié tantôt de transposition pédagogique, tantôt de vulgarisation scientifique de la transposition didactique, puisqu'il fait allusion à la fois à Claude Bernard et à Paul Fraïsse, adopte un point de vue synthétique de l'approche humaniste et savante. Cela a rendu son texte incompréhensible malgré sa simplicité stylistique. Ce texte, d'Antoine Léon, tente de passer de l'ésotérique à l'exotérique. Car il est destiné à un public large. D'ailleurs la formulation : *"psychopédagogie"* en est un exemple légitimant ce propos.

On doit avouer que la quasi-totalité des textes du Manuel de psychopédagogie expérimentale d'Antoine Léon, sont pour nous incompréhensibles. Nous espérons (à travers ce sentiment qui nous est propre) que les auteurs que nous critiquons dans ces textes ne se sentent pas lésés, car on ne critique que ce qui vaut la peine. La

[703] *LEON (A.), Manuel de psychopédagogie expérimentale, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

comparaison de quelques formulations et reformulations, visant à définir le sens de l'expérimentation en sciences humaines en général et en psychopédagogie en particulier, nous montre fort bien l'altération négative issue du passage d'un niveau de formulation à un autre. Ainsi par exemple la formulation : *" la préparation du projet et la recherche documentaire ",* avancée dans le texte d'Antoine Léon, n'a rien avoir ni avec l'expression : ***" la préparation de la situation expérimentale ",*** exprimée par Claude Bernard, ni avec celle de : *" l'organisation de l'expérience ",* voulue par Paul Fraïsse. Il y a dans ce passage une distance sémantique et une trame conceptuelle qui infirment le sens du fait expérimental. Ce dernier – comme nous venons de le voir – dans le texte scientifique de Claude Bernard, nécessite une préparation qui n'est pas celle de la recherche documentaire, mais celle d'une motivation du chercheur expérimentaliste à se jeter à travers champs tout en cherchant *à pêcher dans l'eau trouble*. En réalité, cette vision n'est pas loin de celle du texte didactique de Paul Fraïsse qui pense que le fait humain *est tissé comme une toile d'araignée,* dont il faut chercher à *débrouiller un écheveau*. Mais le sens de ce fait se complique davantage dans le texte d'Antoine Léon que nous avons qualifié de vulgarisation de la transposition didactique. Son sens s'éloigne des précédants du fait qu'il soit arbitraire, ordinaire et immotivé. Ce fait est devenu un fait parmi d'autre faits. D'ailleurs le texte d'Antoine Léon le souligne fort bien tout en laissant penser que : *" L'approche expérimentale d'un problème en psychopédagogie, comme en psychologie, repose sur une conception scientifique de la discipline et suit une démarche qui consiste à aller d'un fait plutôt brut à un fait plutôt élaboré en passant par l'élaboration d'hypothèses ou de plusieurs aussi précises que possible* [704] *".*

Cette conception est renforcée par un argument d'autorité qui se traduit par une double référence. En effet, l'auteur du Manuel de psychopédagogie expérimentale se réfère tantôt à Claude Bernard, tantôt à Paul Fraïsse. Le reproche que nous tenons à faire à ce texte est que sa simplicité traduit le paradigme de la complexité. La manière simpliste dont il nous présente les faits psychologiques en est un exemple probant. En effet, comme on peut le constater, l'auteur fait suivre des citations livrées aux lecteurs d'une manière tout à fait sèche. Il ne se force pas à les commenter. A titre d'exemple, on peut mentionner son renvoi permanent à d'autres chapitres dont il n'est pas l'auteur. Les formulations fréquentes qui reviennent à plusieurs reprises sont comme suit :

" Nous avons insisté à plusieurs reprises sur la formulation nécessairement précise de l'hypothèse [705] ***".***

A lire cette formulation, on constate que l'auteur manque de précision, car on ne sait pas encore à quel chapitre, à quel paragraphe cela à été mentionné ! En plus, dans un chapitre portant le N° 3, qui s'intitule : *" Hypothèse et mise en oeuvre expérimentale "*, l'auteur reste fidèle au renvoi. Mais à cet endroit il nous renvoie à un vide : à aucune explication. En effet, à la page 82 de l'ouvrage : Manuel de psychopédagogie expérimentale, on est forcé de constater une absence totale quant à l'explication d'une situation. Ce renvoi fuit la réalité éducative et pédagogique qui devrait être arraisonnée d'une manière permanente. C'est d'ailleurs ce qui ressort de la proposition d'Antoine

[704] *Ibid.*

[705] ***Ibid p : 85.***

Léon, qui souligne : *" **Le problème de la mise en oeuvre expérimentale qui permettra de tester les hypothèses n'est pas de notre propos** "*. Ce silence n'est pas légitimé. Il n'est pas expliqué, il est au contraire renvoyé à une imagination créatrice du lecteur. Le texte continue à nous renvoyer à un autre chapitre qui porte le N° V, dans lequel il n'est plus question de *situations quasi-expérimentales* – comme le souligne l'auteur du Manuel didactique dans le chapitre : 3 IV –, mais dans le lequel il s'agit de *" la construction de situations expérimentales ".* Cela n'est pas la même chose. Car si l'on en croît l'auteur, il suffit de quelques lignes pour traiter aussi bien de l'hypothèse que de sa mise en oeuvre expérimentale. Le renvoi se complique davantage lorsque l'auteur du Manuel didacique.., pense à la mise en forme d'une relation expérimentale. C'est ainsi qu'il souligne : ***" C'est pourquoi il a semblé utile d'en faire au moins mention ici "!*** En réalité rien n'est mentionné au sujet d'une relation de connexion nécessaire entre l'idée expérimentale et le fait de l'expérimentation. Par contre ce qui est important est la fidélité de l'auteur au renvoi. En effet l'auteur ne mentionne pas *" **Les quelques formes de déterminisme en psychopédagogie** ",* dont l'approche expérimentale doit tenir compte. On assiste de nouveau à une évacuation des faits, évacuation qui métamorphose les résultats et qui infirme les faits au lieu de les affirmer.

On peut aussi mentionné du renvoi et ce à deux reprises presque à la même page. Par exemple à la page 76, on lit : *" **On trouvera des précisions dans ce chapitre, sous méthode expérimentale, et dans le chapitre IX, et ce qui concerne les plans d'expérience** "*, quelques lignes plus loin à la page : 77, on trouve une expression inexplicable et non démontré à travers laquelle l'auteur affirme : *" **Disons tout de suite qu'énoncées comme ci-dessus, ces hypothèses sont extrêmement vagues** "*. Cette formulation est encore pour nous incompréhensible et ambiguë. On voit mal comment dans un travail d'équipe (comme celui dont témoigne ce *Manuel dit de psychopédagogie expérimentale*), le renvoi aux différentes idées des membres d'un groupe de recherche peut-il être légitimé ? surtout lorsque chaque chercheur a des visées différentes pour atteindre une consigne-but. On voit mal aussi comment des auteurs ayant des spécialisations divergentes peuvent-ils collaborer ensemble pour mettre en forme une seule situation comme lieu de l'unité et du préférable ?

Parmi les formes du renvoi les plus frappantes, on peut citer celle que nous avons retenu de la page 21 à la page 35 de l'ouvrage d'Antoine Léon, là où l'auteur mentionne *" les principes "* et *" les processus "*, qui sont par essence (à ses yeux) le fondement de la recherche en psychopédagogie expérimentale. Cela est important pour nous pour parler des principes et des processus, mais de quoi s'agit-il au juste ? Claude Bernard dans le texte scientifique a pensé que la démarche expérimentale est le résultat d'un processus dialectique à travers lequel on part de l'idée pour arriver au fait et du fait à l'idée. Il en va de même dans le texte scientifique de Paul Fraïsse, là où les faits sont classés. Si l'on en croît Paul Fraïsse, alors on est forcé de penser qu'il y a des différents niveaux d'expérimentation et d'observation. A nous maintenir à cette classification qu'on va bientôt reprendre, on peut constater un passage du principe de la taxonomie (science de la classification) propre aux textes scientifique, à celui de la taxinomie (science des objectifs) chèr aux textes de la vulgarisation de la transposition didactique. Avant de nous expliquer sur la légitimité ou l'illégitimité de cette évacuation qui métamorphose les résultats et biaise le sens des propositions et des faits, continuons à mentionner les effets des

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

différentes formes de formulation et de reformulation quant aux sens de la démarche expérimentale.

En comparant le texte de transposition didactique de Paul Fraïsse notamment le Tome I intitulé : *Histoire et Méthode,* et le texte de la vulgarisation de la transposition didactique d'Antoine Léon, intitulé : *Les étapes de la recherche*, on s'aperçoit que l'écart entre les deux est remarquable à plusieurs niveaux d'analyses. En plus de l'écart existant quant à l'appréciation du fait psychologique, s'ajoute celui de la relation qui réside entre le simple et le complexe, entre le tout et la partie.

Dans l'optique de Claude Bernard, rien n'est simple. L'expérimentateur doit en effet cultiver les exceptions : il doit se tracer une démarche multiple. Il doit être à la fois théoricien et praticien. Cela n'est pas le cas dans la conception d'Antoine Léon, pour qui, le chercheur-expérimentateur doit simplement *partir de la simple relation d'une expérience vécue, au contrôle rigoureux de certaines hypothèse.* Il y a ici – en plus du renvoi à certaines hypothèses –, un renversement total de l'ordre des termes. Le texte pédagogique se construit sur la base d'une structure chiasmatique qui peut s'annoncer ainsi : *de la théorie expérimentale, à l'expérimentation théorique*. Cette structure signifie aux yeux d'Antoine Léon, que le praticien lui seul est apte à parler d'expérience qui, elle, n'est rien d'autre qu'une pratique trouvant son fondement aussi bien dans " *la préparation du projet de la démarche documentaire* " que dans " *la construction de la situation expérimentale ".* Dans ce même texte (que nous avons qualifié de la vulgarisation de la transposition didactique), on assiste aussi à l'absence de figures rhétoriques. Parmi les caractéristiques esthétiques de ce texte, on peut mentionner son caractère à la fois sombre loin de toute amplification se voulant objectif. Il est en soi un texte qui veut par là-même inaugurer une nouvelle technique de recherche. Mais cette absence des formes rhétoriques et argumentatives est d'abord regrettable, car dans un texte pédagogique, qui se veut un moyen et un outil pour l'appropriation des concepts et des contenus à caractère ésotérique, l'emploi de ces techniques est toujours utile pour la transposition didactique du sens de la démarche expérimentale. Ensuite, cet absence ne dispense pas l'extension du pouvoir argumentatif dont l'auteur se proréclame à maintes reprises. Son discours est animé par l'emploi d'arguments d'autorités, par l'emploi des différents lieux ayant pour but de renforcer la légitimation de ses propos.

S'agissant de la relation qui réside entre le tout et la partie, on peut dire que les faits dans le texte scientifique sont problématisés. En effet, Claude Bernard, s'interroge sur la vitalité des corps, sur le sens de l'exception, sur les manières de les cultiver. C'est ainsi qu'il souligne : *" **Un phénomène nature n'étant que l'expression de rapports ou de relations*** [706] *".* Mais pour cet auteur toutes les exceptions ne peuvent en aucun cas être cultivée, la seule qui pourrait l'être est celle de l'homme, c'est-à-dire celle de son idée d'appréhender des faits. Là où le texte didactique et le texte de la vulgarisation de la transposition didactique cherchent à définir le fait de l'expérience, le texte scientifique se demande : *qu'est-ce qui est susceptible d'être cultivé, d'être observé et analysé sous la démarche de la méthodologie expérimentale ?* La réponse qu'en donne le texte scientifique est claire et concise. Elle ne comporte aucun renvoi. Elle s'annonce ainsi : **"**

[706] *Claude Bernard, Introduction à l'étude de la médecine expérimentale . Op cit, p : 113.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Dans les corps vivants comme dans les corps bruts, les lois sont immuables, et les phénomènes que ces lois régissent sont liées à leurs conditions d'existence par un déterminisme nécessaire et absolu (...), les phénomènes ne peuvent jamais se contredire s'ils sont observés dans les mêmes conditions [707] ". Ce déterminisme naturel témoigne de l'argumentation fondée sur la structure du réel que nous avons déjà mentionné, taxonomisation chère au texte scientifique ; alors que dans le texte d'Antoine Léon, on assiste à une décontextualisation du message. On n'est plus dans le registre du général, de la totalité qui explique le sens de la vie, mais plus du côté du registre de la particularité, d'une exception simplement pédagogique, qui est d'ordre général totalement vague. Pour le texte scientifique, l'exception qu'il faut cultiver est celle de la relation dialectique entre l'idée et le fait. C'est ainsi que Claude Bernard souligne : " ***Je dis que le mot exception est anti-scientifique ; en effet, dès que les lois sont connues, il ne saurait y avoir d'exception*** [708] ". Pour le texte de la vulgarisation de la transposition didactique, il s'agit de l'administration de la preuve, et non pas de la recherche des lois des phénomènes. Voilà la raison pour laquelle Antoine Léon souligne : " ***C'est par un fait et non par une interprétation subjective ou arbitraire qu'il convient de répondre à la question posée ou de contrôler l'hypothèse (...), la psychologie scientifique doit être soucieuse de la vérification et de l'administration de la preuve et que l'application du modèle R= f(P.S), implique l'adoption d'une attitude déterministe*** [709] ".

Cependant, on constate non seulement un changement des répertoires lexicaux, mais aussi une décontextualisation du message et des contenues. Pour le texte scientifique, il existe plusieurs attitudes déterministes à prendre en considération. Il y a en effet des exceptions à cultiver. Quant au renvoi du texte de la vulgarisation de la transposition didactique à une seule attitude déterministe qui n'est pas mentionnée ni déterminée, rend le texte d'Antoine Léon inaccessible et incompréhensible. Par conséquent on peut rendre légitime le propos de M. Tardy qui a souligné : " ***Je n'aime pas ce qui se publie dans le domaine de la recherche pédagogique*** ". Mais cette affirmation présuppose la légitimation de son opposé. L'auteur de l'ouvrage : Le professeur et les images, ne rejette pas ce que les maîtres, les instituteurs et les pédagogues font sur le terrain, mais ce qu'il leur reproche, est la difficulté de traduire leurs actions en problématiques à hautes densité discursives. Comme on peut le constater, le texte scientifique de Claude Bernard, témoigne bien de cette haute densité qui se manifeste dans son analyse pluridisciplinaire du fait expérimental, une approche analytique que l'on ne retrouve pas dans le texte d'Antoine Léon que nous avons qualifié de la vulgarisation de la transposition didactique. De ce fait, on peut penser que dans le domaine des sciences humaines et peut être même dans celui des sciences de la nature, la partie n'est pas toujours égale ou équivalente au tout. La décontextualisation à laquelle on assiste dans le texte de la vulgarisation de la transposition didactique, se traduit par le

[707] *Ibid.*

[708] *Ibid, p : 11.*

[709] *Antoine Léon, op cit p : 29.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

passage de *" la recherche des conditions...., ",* dont témoigne la visée de Claude Bernard, à " *l'administration de la preuve... ",* voulue par Antoine Léon.

Pour compléter nos comparaisons et nos études quant au schéma O. H. E. R. I. C, on doit (pour en apprécier la légitimité ou l'illégitimité des différentes transpositions didactiques), revoir le sens réussi de celles-ci. Si la vulgarisation de la transposition didactique n'a pas réussi à définir le sens du fait méthodologique expérimental, alors on pourrait laisser penser que la transposition didactique dont témoigne le Manuel de psychologie expérimentale de Paul Fraïsse, ainsi que son texte scientifique : Histoire et méthode ont réussi à traduire d'une manière exhaustive le sens de la méthodologie expérimentale en psychologie. Pour relever ce doute, on doit comparer et analyser d'une manière exhaustive les études des auteurs quant au schéma O. H. E. R. I. C.

Chapitre III : Etude de l'argumentation distincte à la fois de la transposition didactique et de la vulgarisation scientifique des étapes de la méthodologie expérimentale comme objet de savoir à être enseigné.

Jusqu'alors toute la problématique de notre recherche consiste à examiner le processus de l'altération négative et positive des différentes formes de transposition didactique de notre objet de savoir à être enseigné. Le problème que nous avons rencontré dans cette recherche est celui de savoir s'il existe lors du passage du texte du savoir-savant, au texte de la transposition didactique et de la vulgarisation scientifique, une distance et une décontextualisation, qui infirment et affaiblissent le sens authentique des propositions dont témoigne le texte de Claude Bernard comme texte *"originaire"* possédant une *"origine"* lointaine. Lorsqu'on procède (par la voie de la transposition didactique ou par celle de la vulgarisation scientifique) à la mise en forme des notions falsifiées et simplifiées, il y a toujours dans ce passage du savoir-savant au savoir à être enseigné des risques et des glissements dans le non sens. Parmi ces risques on peut mentionner celui des situations problèmes que nous avons défini comme contre pensée. Or, l'acte d'enseigner, de diffuser et de mettre en mouvement des connaissances et des savoirs a toujours été un *"métier impossible"* depuis Platon et Aristote, un métier qui pourtant ne se distingue en rien de celui du menuisier ou du charpentier qui – comme Nietzsche et Heidegger l'ont laissé penser – , font ressortir du bois et des statues, des formes vivantes. Il en va de même en fait pour l'acte de la falsification. Celui-ci en effet s'astreint malgré ses effets d'altérations négatives, à illustrer des propositions à travers une technique et un jeu de rôle, qui engendrent la démystification du caractère ésotérique du savoir. Car on a toujours tendance à penser que le savoir et les connaissances scientifiques sont l'oeuvre d'une élite : les savants, alors qu'on oublie souvent que les grandes découvertes scientifiques sont en fait l'oeuvre d'hommes d'exceptions, d'hommes qui se jettent à

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

travers champs tout en se moquant des normes admises par les institutions programmatrices des connaissances et des savoirs. C'est à propos de celles-ci que Dubuffet a affiché ouvertement son opposition en les qualifiant d'institutions d'administrabilité et d'*asphyxiante culture*. De ce fait on peut légitimer la fausseté, les erreurs et les pseudo-connaissances scientifiques auxquelles aspirent aussi bien la transposition didactique que la vulgarisation scientifique. L'une et l'autre tentent d'arriver à un même but à savoir l'extension du pouvoir cognitif. Pour s'en expliquer, nous tenons à mentionner (à titre d'exemple seulement) l'extension du schéma bernardien aux domaines psychologique et psychopédagogique. A travers ces domaines de recherche ce même schéma va être enrichi puisqu'il ne comprendra plus que trois étapes comme chez Claude Bernard, mais plusieurs étapes de recherches et d'analyses.

L'ouverture du concept à d'autres domaines de recherche traduit l'aspect positif de la dépersonnalisation du message et de sa décontextualisation. Cette ouverture possède un aspect positif, car à son insu le concept n'est plus aliéné, n'est plus oublié : il est en relation avec le pour autre chose. Cette situation nous montre fort bien que rien n'a de sens qu'en relation avec son opposé et que toute chose n'étant égale que par ailleurs. Il en va de même pour toute oeuvre d'art y compris la pédagogie et la didactique qui l'une et l'autre usent de la ressemblance, de l'image, de la copie et du faux pour mettre en forme l'extension du pouvoir cognitif. Ainsi comme le pense Umberto Ecco dans l'Oeuvre ouverte, une oeuvre d'art lorsqu'elle est en mouvement n'est plus asphyxiée comme cela lui arrive souvent lorsqu'elle est posée, gardée d'une manière relique dans les Musées. Dans le domaine de la transposition didactique des contenus, on peut laisser penser que les connaissances et les savoirs, deviennent aliénés dès lors qu'ils sont administrés. Car c'est sous les effets de l'administration qu'ils se transforment en de simples choses parmi les choses livrées au souvenir et en chute libre dans la sphère du monde de la formation qui n'est pas forcément celui de l'information qui rend accessible les savoirs et les connaissances à un grand public large. Car dans la situation de l'administration et de l'asphyxie de la culture scientifique, les savoirs ne sont plus appréciés par le grand public. Cependant, l'un des l'objectifs de la vulgarisation scientifique définie par Daniel Jacobi en terme *“ d'École parallèle ”,* est de rendre la connaissance accessible à tout les membres de la société. Mais sous ces mêmes buts : l'accessibilité et l'appropriation, le concept originaire, objectif n'est plus authentique, n'est plus ce qu'il était. Il devient (sous ces effets), objectivé : mis en forme par un oeil qui en discerne le sens. Lorsque le concept est mis en mouvement par la vulgarisation scientifique, il remplit dès lors des fins d'information. En revanche lorsqu'il est soumis à la méthodologie de la transposition didactique qui en programme le sens, il remplit des fins de formation. La seule alternative pour que les deux méthodologies puissent échapper à ce que Dubuffet pense en terme *d'asphyxiante culture*, est de chercher les moyens pour favoriser l'extension du pouvoir cognitif tout en réconciliant le programme et la programmation cognitive. C'est-à-dire en mettant en place une méthodologie de la recherche d'une synthèse possible entre la transposition didactique de la vulgarisation et la vulgarisation de la transposition didactique. D'ailleurs comme nous l'avons déjà mentionné aussi bien avec Aristote qu'avec certaines Ecritures dites saintes (coraniques) les deux méthodologies sont en relation de connexion réciproque. L'une ne peut se passer de l'autre.

A nous maintenir à l'unique schéma O. H. E. R. I. C, on peut légitimer cette relation

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

de connexion nécessaire entre transposition didactique et vulgarisation scientifique, avec quelques réserves et quelques exceptions que nous devons retenir. S'agissant par exemple de la fabrication de l'objet du savoir, on peut remarquer que le travail du savant : ce que Paul Fraïsse à écrit dans le texte scientifique du Traité de psychologie expérimentale, est un travail postérieur à ce qu'il avait écrit dans son Manuel didactique . On doit rappeler que les premiers écrits du Traité datent de 1963, alors que les seconds : ceux du *Manuel* , datent de 1956. Cette précision historique est pour nous capitale. Elle signifie que les écrits que nous qualifions de scientifique sont à la fois la racine et le fruit de huit années d'expériences d'enseignement et de didactique. Si la vulgarisation est frappante dans ces écrits antérieurs, alors on peut laisser penser sa légitimité. Car il s'agit dans ce contexte de former et d'enseigner. Il s'agit de faire passer un savoir ésotérique, difficile d'accès, en vue de le reformuler en pratique d'enseignement que nous retrouvons aujourd'hui publiée sous forme d'un Manuel didactique. Voilà la raison pour laquelle nous pensons avec Jean Houssaye (l'un de nos maîtres) que toute pratique est une pratique d'une théorie traduisant une action intelligible qui s'astreint à bien penser les concepts à mettre en oeuvre. Comme on peut donc le constater, le psychologue-savant était déjà soucieux de la transposition et de la transmission de son propre savoir et de celui de son prédécesseur à savoir Claude Bernard. De cette préoccupation surgit donc deux activités distinctes dans leurs méthodes, mais analogues dans leurs fins et dans leurs buts. A la première est liée la vulgarisation scientifique qui trouve son sens dans un savoir pour enseigner et pour former. A la seconde est liée l'activité de la transposition didactique qui a donnée naissance à un savoir pur qui, a permis à Paul Fraïsse d'être reconnu parmi ses pairs : les psychologues-savants. On doit en effet rappeler que son travail dans le *Traité* incarne un problème de connaissance qui n'est rien d'autre que celui du travail d'équipe de recherche. Par conséquent, la question épistémologique que nous posons repose sur la recherche de la perfection, la recherche de la haute densité discursive du discours. La perfection est-elle l'oeuvre d'un travail d'équipe, ou d'un travail de l'un ? A nous maintenir aux travaux de nos auteurs, on doit dire que le travail d'équipe est omniprésent. Il est représenté à la fois dans le Traité de psychologie expérimentale de Paul Fraïsse, que dans le Manuel de psychopédagogie expérimentale d'Antoine Léon. Il éclate aussi des textes de Maurice Reuchlin, un texte de la vulgarisation dont témoigne son Guide pratique de l'Etudiant en psychologie. Si l'on s'astreint à la recherche de la perfection et à la recherche de ce que nous venons de mentionner sous l'expression : *haute densité discursive du discours*, alors nous serons surpris par l'écart sémantique qui réside entre les différents textes, malgré finalement ce lieu commun du travail d'équipe auquel ils participent.

La définition de l'objet du savoir traduit, un problème d'ordre épistémologique. A la lumière de la comparaison des formulations et reformulations des textes portant sur la définition de cet objet de savoir, on peut constater que le sens de celui-ci varie d'un auteur à l'autre. En réalité le problème qui se pose dans cette définition est celui du rapport entre signification et explication. Pour mieux comprendre cela, on doit observer quelques formulations des textes des auteurs. Ainsi P. Fraïsse commence d'abord à s'interroger dès l'introduction de son Que sais-je ?, sur *la psychologie expérimentale* objet de savoir à être enseigné. Ce texte présenté dans un Que sais-je ? est d'une part une transposition didactique des différentes notions propres à la psychologie expérimentale, et d'autre part,

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

il ne prétend pas résumer l'ensemble des résultats acquis par la méthode expérimentale. Car les écrits des auteurs sont dans la plus part des cas, très réduits et résumés dans les Que sais-je ? D'ailleurs P. Fraïsse le souligne fort bien dans son texte à la page N°6 en disant : *" **L'ouvrage présent ne peut prétendre résumer l'ensemble des résultats acquis par la méthode expérimentale** [710] "*. Cette formulation est en soi une provocation intellectuelle qui nous a conduit à une étude exhaustive de la méthodologie expérimentale depuis Platon et Aristote en passant par Descartes et Averroès, pour arriver enfin à Nietzsche, à Heidegger et à la psychophysique-subjective dont parle Maurice Reuchlin.

L'important dans le texte de Paul Fraïsse est l'argumentation de sa transposition didactique. Nous pensons qu'il y a transposition didactique pour deux raisons :

1. parce que P. Fraïsse fait référence à plusieurs auteurs à savoir Claude Bernard et à sa science expérimentale.
2. en publiant dans la collection du Que sais-je ?, Paul Fraïsse se situe cependant dans la ligne de la transposition didactique, voire dans la ligne de la vulgarisation de la transposition didactique. Car du point de vue historique, sonQue sais-je ? est postérieur aussi bien au Traité qu'auManuel didactique. Dans ce travail Paul Fraïsse tente de prescrire des notions de l'objet de savoir tout en s'adressant à un public large. L'argument qui domine ce texte est celui de l'autorité. En effet, l'auteur se réfère à l'autorité des savants et plus précisément à la méthode expérimentale analysée magistralement par C. Bernard. Le taux de figuratif de la référence à l'auteur de l'Introduction à l'étude de la médecine expérimentale , est plus élevé dans les écrits de Paul Fraïsse. Cette raison nous a conduit en fait à qualifier d'originaire le texte de Claude Bernard.

Il y a donc lieu de penser que P. Fraïsse a fondé sa psychologie sur le modèle des sciences exactes et plus précisément sur celui des sciences biologique. Dans son texte du Que sais-je ? l'argument d'autorité a pour fonction de légitimer l'action expérimentale dans l'appréhension des faits. L'auteur procède dans cette légitimation par deux étapes. On constate premièrement qu'il a une maîtrise parfaite du sujet. La question qu'il s'est posé dès le départ en témoigne fort bien. Cette question traduit un effort philosophique du questionnement en direction de la chose de la méthodologie expérimentale en psychologie. Cette compréhension passe d'abord par le rassemblement des connaissances et des idées à propos du sujet objet de savoir à être enseigné. Cette première phase de la genèse du discours est marquée par le travail spéculatif, discursif et réflexif de la raison. Cela est baptisé en matière de rhétorique : l'invention. Quant à la seconde étape, elle est celle de la mise en garde. Elle témoigne du principe rhétorique de la disposition. Qu'en est-il donc de ces étapes dans le Que sais-je ? qui est en réalité marqué par une haute densité discursive réduite et concise ?

3.1. L'invention : heurésis.

[710] *Faïsse (P.), La psychologie expérimentale Coll. Que sais-je ? P.U.F 8ème édition. 1988, p : 6*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Dans le texte du Traité (Histoire et méthode) ainsi que dans celui de La psychologie expérimentale qui est publié sous forme d'un Que sais-je ?, Paul Fraïsse s'inscrit dans la perspective de la transposition didactique, puisque son souci dans la quasi-totalité de ces travaux est de valider voire de transposer la méthodologie expérimentale, avancée par Claude Bernard dans le domaine des sciences humaines. Il s'inscrit aussi dans la perspective de la vulgarisation scientifique lorsque (à travers son Manuel pratique de psychologie expérimentale), il emploie des images figuratives pour montrer des séquences du déroulement de l'expérimentation au sein d'un Laboratoire : la classe. Cela n'est présent ni dans son Traité ni dans son Que sais-je ?.

Toutes les prises de positions de l'auteur s'inscrivent dans une optique de l'inspiration. Par exemple dans son Que sais-je ? ce qu'il a produit provient de la combinaison d'une série de connaissances qui lui sont propres ; comme elles proviennent aussi et de celles de ses pairs. Cependant, pour comprendre le sens de la psychologie expérimentale, lieu commun dominant cette étude, l'auteur emprunte une approche pluridisciplinaire.

L'invention qui est en réalité la phase de la conception, a pour thème central la recherche du sens de *" la psychologie expérimentale "* . L'important dans cette étude sont les différents types d'arguments qui servent ce thème central et essentiel, devenu le noyau dur de tous les travaux de nos auteurs. L'argument d'autorité qui domine toutes leurs inventions gouverne tout les textes. Cette autorité qui est au fond une autorité savante, est à son tour dominée par un autre argument qui est le *Lieu (Topos)*. Ce dernier bien qu'il soit si courant en rhétorique, il est par là-même tout à fait ambigu. Dans un sens très répandu, il signifie un type d'argument, une prémisse très générale, comme par exemple lorsqu'on dit : *qui peut le plus peut le moins*. Le lieu est le moyen technique de trouver une prémisse à une conclusion qu'on veut imposer. Pour ce qui est du sens du schéma O. H. E. R. I. C, le texte de P. Fraïsse veut légitimer l'expérimentation dans le domaine des sciences de l'homme tout en partant de la médecine et de la biologie comme lieux communs à l'action humaine. Il arrive à partir de là, à soutenir d'une part, l'impossibilité de différencier l'expérimentation de la pratique du raisonnement expérimental. Cette idée est chère à Claude Bernard. D'autre part, Paul Fraïsse arrive à légitimer ce même raisonnement en vue de l'étendre à tous les domaines du vivant y compris celui de la psyché, qui est un lieu latent, invisible. On a donc reconnu le raisonnement par l'analogie. Si l'analogie est fondée sur la ressemblance des rapports, alors entre le psychique et le biologique il y a aussi ressemblance des rapports du moment que dans les deux disciplines l'imprévu, l'inconnu, l'emportent sur ce qui est donné dans l'immédiat. C'est d'ailleurs ce que nous venons de voir dans le texte de Claude Bernard, là où l'auteur tout en se lançant à travers champs, part d'une liaison logique reconnue dans les choses, pour arriver à une situation possible, jusqu'alors inconnue. Cette situation est celle de la maîtrise du vivant en vue de l'extension du pouvoir de la médecine. Vieille technique antique connue depuis jadis, comme en témoigne le texte du Gorgias de Platon, que nous avons déjà cité. L'ouverture sur ce qui se passe dans la tête du malade, est une composante de la psychopathologie qui partage avec la psychologie l'aspect du questionnement en direction de la chose latente du sujet. Car le contenu manifeste – comme Freud l'a déjà laissé penser – est une traduction du

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

contenu latent. De ce fait, on constate que le texte de Claude Bernard en traitant d'une synthèse possible entre l'idée et le fait n'échappe en aucun cas à l'argumentation d'autorité.

Dans les textes du Que sais-je ? de Paul Fraïsse, l'auteur procède à la définition du fait expérimental de la même manière que Claude Bernard conçevait la tâche de médecine expérimentale. Mais cette définition est anoncée différemment. Ainsi Paul Fraïsse veut prouver l'omniprésence de l'expérimentation à partir de la référence à d'autres disciplines plus ou moins proches de la psychologie. C'est ainsi que la biologie, la Chimie, la Physique deviennent des lieux d'inspirations pour la psychologie.

Si les lieux et les arguments sont nombreux, cela n'est pas pour autant impossible de chercher à les repérer et à les classer dans un texte. L'intérêt de ce classement, et de pouvoir repérer les différents arguments dans un discours ou dans un texte. Ce repérage est utile, car il permet de contre argumenter, de comprendre les manières à travers lesquelles un texte contribue à l'affirmation d'un fait ou à son infirmation. En général, les lieux du préférable sont de trois types :

- les lieux de quantité ;
- les lieux de qualité ;
- les lieux de l'unité.

En argumentation, on peut aussi mentionner d'autres lieux comme par exemple :

- le lieu de l'ordre ;
- le lieu de l'essence ;
- le lieu de l'authenticité.

Dans les textes scientifiques du Traité de psychologie expérimentale (Histoire et Méthode) ainsi que dans ceux du Que sais-je ? et du Manuel de psychologie expérimentale , Paul Fraïsse part d'un lieu commun, d'un lieu de l'ordre, et il arrive à un lieu de l'unité, à un lieu de l'authenticité. Pour lui en effet, l'expérimentation, comme lieu commun pour certaines disciplines dont l'homme est l'objet d'étude, ne doit pas être appliquée d'une manière globale et indifférenciée. C'est pour cette même raison que l'auteur affirme une hiérarchie dans l'expérimentation. Si l'on en croît Paul Fraïsse, alors on ne peut pas expérimenter là où l'expérimentation risquerait de blesser, de choquer où de mutiler des personnes humaines. Par conséquent on constate qu'en plus de la définition descriptive que l'argumentation du distinguo donne d'un fait, celle-ci contribue à travers les propositions de Paul Fraïsse à un enrichissement du schéma expérimental bernardien. Paul Fraïsse, préfère finalement parler plus de raisonnement expérimental que de méthode expérimentale. Cependant, l'auteur s'aligne sur la même conception de Claude Bernard, qui propose lui aussi de parler de raisonnement expérimental plus que de méthode expérimentale, d'une attitude d'arraisonner les choses plus que de celle qui s'astreint à questionner en leur direction. Les deux propositions des deux hommes ont le même but : l'aventure savante.

Si Claude Bernard a proposé de se jeter à travers champs, Paul Fraïsse propose dès

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

lors de mener un dialogue, une rencontre permanente avec les idées, et les faits humains. C'est ainsi qu'il met indirectement en forme une didactique différenciée. Cette dernière puise son fondement dans le texte dérivé d'Antoine Léon qui, lui aussi, se réfère à Paul Fraïsse. La distinction des étapes de la méthodologie de la recherche avancée par Antoine Léon est une traduction de la divergence des situations psychopédagogiques auxquelles l'enseignant se heurte dans sa relation avec les apprenants. Par conséquent, on peut laisser entendre la non altération de l'acte méthodique lors de cette transposition didactique. On assiste même à un enrichissement du schéma du texte *"originaire"* de Claude Bernard auquel Paul Fraïsse ajoute *l'argumentation du distinguo*, lorsqu'il distingue l'expérience qui est provoquée, de celle qui est invoquée, l'hypothèse qui est prouvée de celle qui est éprouvée. Il va même plus loin pour distinguer des niveaux différents d'observations à savoir la fortuite, l'organisée et la systématique.

L'invention, phase de la conception de l'auteur, est marquée par des lieux de l'ordre, qui servent à confirmer les différents niveaux de l'expérimentation, les différentes étapes de la méthodologie scientifique. A partir de cette hiérarchie, l'auteur arrive à un lieu du préférable qui est celui de l'authenticité. Cela est le propre de l'expérimentation dans le domaine de l'homme lieu de la rencontre avec d'autres idées factices auxquelles se heurte l'expérimentateur de la même manière qu'un savant se heurte à un étant, à un fait factice.

L'important dans les textes de la transposition didactique de Paul Fraïsse, (aussi bien dans son *Traité* que dans son *Manuel*), est sa disposition (taxis). Cette dernière repose sur la mise en ordre des matériaux de l'invention. L'auteur y est fidèle à l'ordre, à (lordo-cognoscendi) : à la taxonomie de l'objet de savoir. Il expose en effet la provenance de l'objet de savoir qui est *la psychologie expérimentale* ainsi que sa méthode. Au départ, en particulier chez Fechner et chez Claude Bernard, cette méthode était amoncelée dans les pratiques savantes des physiologistes. De ce fait, Paul Fraïsse va chercher à mettre de l'ordre en vue de la construction de l'objet du savoir de la psychologie expérimentale. Cette seconde phase de la disposition de l'objet de savoir a pour fonction d'instruire les auditoires et les lecteurs des textes didactiques, des textes scientifiques et même du texte de la vulgarisation scientifique dont témoigne parfois le *Que sais-je ?* et souvent le *Manuel*. La disposition n'a pas pour objectif d'émouvoir mais d'instruire. Cet effort d'instruction puise son fondement dans le choix de l'approche pluridisciplinaire tracée par l'auteur Paul Fraïsse, pour comprendre l'objet de savoir. En effet, cela va ressortir dans les étapes de la disposition de l'objet de savoir, étapes dont l'auteur ainsi que les membres de son équipe de recherche, vont centrer leurs intérêts sur le choix de leurs actes verbaux, sur la manière de rendre le lecteur de leurs travaux attentif à des propos plutôt qu'à d'autres. C'est la raison pour laquelle Paul Fraïsse part d'un acte locutoire, à travers lequel par le biais d'une définition descriptive, il décrit la méthodologie expérimentale tout en insistant sur le lien de la relation de connexion nécessaire qu'elle possède avec des contenus psychologique comme la perception et la sensation. Ce lien signifie au fond que la bonne application de la méthodologie expérimentale finit tôt ou tard par l'étude des processus supérieurs de la personnalité. Cet effort descriptif sera poursuivi par Antoine Léon qui lui aussi va décrire les étapes de la méthodologie de la recherche tout en s'éloignant de l'étude des processus supérieurs de la personnalité. A partir de là,

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Paul Fraïsse va arriver ensuite à une autre action différente de la précédente et qui la complète à savoir l'acte illocutoire. Cet acte surgit de son initiative à pouvoir décrire les étapes de la méthodologie expérimentale tout en énonçant sa propre conception d'un fait. Il y parvient avec sa force psychologique, et ce en cherchant des exemples, en énonçant des mots et en mettant en forme des images. En réalité, toutes ces démarches témoignent de la disposition.

3.2. La disposition : taxis.

L'étape de la disposition a pour finalité de rendre le lecteur attentif, bienveillant et docile. Elle a pour but aussi de nous rendre apte à nous construire et à nous instruire via la formation permanente. Car il est vrai que plus on sait plus on désire savoir. Cette nécessité de la formation et de l'éducation permanente sont fortement ressenties dans l'étude de l'objet de savoir : l'expérimentation appliquée au domaine psychologique. A travers les études de la quasi-totalité de nos auteurs, on peut constater qu'ils se réfèrent tous à une approche pluridisciplinaire. A titre d'exemple, Paul Fraïsse attire notre attention à l'aspect polysémique et différencié de cet objet du savoir. C'est ainsi qu'Antoine Léon souligne : " ***L'expérimentation est parfois marquée par des limites déontologiques, et il serait aussi simpliste "d'assimiler" psychologie expérimentale et psychologie du laboratoire*** [711] ". Il laisse à partir de là une possibilité d'ouverture sur d'autres domaines de recherche, en vue d'une bonne compréhension de ce qu'il appelle : la variable (P) personnalité, qu'il considère comme un champs d'investigation dont les recherches sont loin d'être épuisées.

Puisque la disposition comprend elle aussi d'autres étapes, alors l'auteur n'a pas manqué de les suivre pour exposer son objet de savoir. Parmi celles-ci il y a :

3.2.1. L'exorde : prooimion.

A travers cette étape, qui consiste à annoncer et à problématiser le sujet, on constate que l'auteur du Que sais-je ? est fidèle à la problématisation de l'énoncé-sujet. C'est à partir d'un questionnement posé dès la première ligne du texte du Traité, ainsi que dans celui du Que sais-je ? que l'on peut dire que l'auteur est proche de l'effort scientifique et philosophique plus que de celui de la didactique. En revanche dans son texte du Manuel *,* le questionnement n'est pas avancé. Cela nous force à présupposer que le texte du Que sais-je ? incarne la forme de la vulgarisation de la transposition didactique des concepts scientifiques de la méthodologie expérimentale appliquée à la psychologie et à la physiologie. Car du point de vue historique, le texte du Que sais-je ? est postérieur au texte du Manuel et à celui du Traité, puisqu'il date de 1966.

Pour nous rendre bienveillant, attentif et docile, l'auteur dans son texte didactique et scientifique nous implique dans son objet de savoir. C'est ainsi qu'il prend des exemples proches de l'être humain pour faciliter l'accès à l'appropriation des contenus et des concepts. Cette argumentation par l'exemple surgit plus des textes du Manuel et de ceux

[711] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

du Que sais-je ?, que de ceux du Traité. Dans le Manuel didactique, l'argumentation par l'exemple prend en revanche une forme imagée.

A nous maintenir à ces différents écrits de Paul Fraïsse, on peut constater un dépassement par rapport au texte scientifique de Claude Bernard. Ce dépassement repose sur le principe de la vigilance épistémologique. En effet, si les étapes de la méthodologie scientifique (une fois analysées et expliquées) peuvent servir les chercheurs des sciences exactes à expérimenter le réel d'une manière indifférenciée, alors cela ne vas pas de soi dans le domaine des sciences humaines. Car pour comprendre un fait, cela ne va pas de soi. C'est à partir de ce doute qu'il y a une sorte de continuité relative avec Claude Bernard qui lui aussi a avancé un doute quant au raisonnement expérimental. L'argumentation qui est poursuivie par Paul Fraïsse n'est pas celle qui est fondée sur le modèle. Elle est au contraire celle de l'anti-modèle, d'une inspiration issue de l'argumentation du précédent en vue de marquer celle du dépassement puisque le doute n'est pas le même chez les deux hommes. C'est ainsi que l'auteur du Traité de la psychologie expérimentale *,* annonce (à partir de sa conception) de la première étape de la méthodologie scientifique à savoir celle de l'observation que : ***" L'expérimentation doit être poursuivie sous un regard vigilant "***. Si chez Claude Bernard le doute est quasi-ontologique, alors il n'en va pas de même pour Paul Fraïsse pour qui le doute est un doute méthodique.

Le mot *" vigilance "* est ici très significatif. Il est une manière d'inciter à la vigilance épistémologique, qui n'est rien d'autre que la critique de la provenance d'un concept. Car ce qui nous trompe est qu'un concept désigne et explique, la désignation est la même mais l'explication est différente, comme le disait déjà G. Bachelard. Le texte du Traité de Paul Fraïsse incite donc à la distinction des contenus de la méthode expérimentale en psychologie et surtout lorsque celle-ci est exposée ou appliquée dans le domaine des sciences de l'homme.

Puisque dans l'exorde le sujet est annoncé sous la forme d'un questionnement problématique, l'important est alors de savoir les techniques à travers lesquelles l'auteur expose les faits et les problématiques de son objet de savoir. Bien que ces techniques soient nombreuses, il n'empêche que l'on peut ajouter une autre : la narration, à celle qui vient de précéder.

3.2.2. La narration : diégèsis.

Elle est une manière d'exposer des faits. Dans les textes du Que sais-je ? on constate qu'elle est concise, claire et plausible. On remarque aussi qu'il n'y a rien d'inutile dans l'exposé du texte scientifique du Traité *,* ainsi que dans le Manuel didactique de la vulgarisation de la transposition didactique. Car même les images qui y sont produites deviennent un support de transmission du sens de l'expérimentation. La seule différence qu'on peut relever, est que dans le Manuel qui donnera lieu plus tard au Traité *,* la discussion est serrée entre divers courants philosophiques. Le débat discursif que mène l'auteur avec des courants de pensée comme le rationalisme, l'empirisme, la Gestalttéorie (psychologie de la forme), est un débat qui montre fort bien la nécessité de l'approche pluridisciplinaire que nous avons poursuivie pour comprendre le sens de la transposition

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

didactique de la méthodologie expérimentale entre ouverture et achèvement. Cela n'est pas le cas dans le texte du Que sais-je ? devenu celui de la vulgarisation scientifique. C'est à partir de ce débat discursif avancé d'une manière fortuite dans le Que sais-je ? et d'une manière organisé dans le Traité *,* que l'on peut souligner une avancée épistémologique qui n'altère pas le sens de la transposition didactique de la méthodologie expérimentale dont témoigne le texte scientifique de Claude Bernard et celui du Manuel didactique de Paul Fraïsse.

Puisque la fonction de la narration est d'instruire, alors cet effort est largement poursuivi dans les textes scientifiques et dans ceux de la vulgarisation de la transposition didactique. En effet Paul Fraïsse s'astreint (d'un paragraphe à l'autre aussi bien dans son Traité que dans son Que sais-je ?) à définir son objet de savoir, tout en nous informant de l'existence de diverses réalités psychologiques. Lors de la discussion d'un problème, on assiste (à travers les écrits de Paul Fraïsse) à une bonne transition marquée par une clarté discursive. L'importante de cette clarté réside dans une confrontation philosophique que l'auteur établit entre quelques philosophes, (Descartes, Bergson, Racine, Proust Maine-de-Beran) qui ont traité de son objet de savoir et qui laissent une trace dans sa manière de viser en direction de l'approche méthodologique expérimentaliste. La clarté esthétique surgit en revanche de son Manuel didactique, un travail qu'il a réalisé lorsqu'il fût enseignant. La clarté discursive et concise de l'objet de savoir nous force à penser que le texte du Traité qui est un texte scientifique veut communiquer des résultats scientifiques à des savants, qui sont des pairs. Dans ces travaux, on peut citer par exemple J. Piaget, qui est parmi ces pairs auquel Paul Fraïsse veut s'adresser. Car le travail du Traité est un travail d'équipe. Après avoir mis en forme cette confrontation philosophique, l'auteur confirme un certain nombre de procédures, un certain nombre d'autres faits quant à l'étude de son objet de savoir. Cette confirmation correspond à l'étape de la méthodologie expérimentale qui est celle du résultat de l'expérience. D'où l'étape de la confirmation.

3.2.3. La confirmation : pistis.

Dans un discours, elle est une étape de la preuve et de la réfutation. Dans le texte scientifique du Traité, elle se traduit au niveau de l'ordre des arguments et des faits. On peut remarquer en effet cette étape dans le texte du Traité comme dans celui du Que sais-je ? là où l'ordre des arguments est le même du commencement du chapitre consacré à l'étude et l'explication du sens de la méthodologie expérimentale en psychologie, jusqu'à sa fin. La priorité et l'importance y sont en effet accordées à l'argument d'autorité. Mais l'ordre de l'exposé des faits est en revanche si diffèrent. On remarque qu'au début du texte du Que sais-je ? l'importance est donnée (de la part de Paul Fraïsse), à l'expérimentation et ce tout en signalant sa possibilité et son omniprésence. Mais à force d'avancer dans les analyses et les explications, on constate que le texte procède par l'argumentation du distinguo. A partir de là, il dépasse le texte scientifique de Claude Bernard, puisque pour ce dernier il existe une connexion nécessaire entre les faits et la méthode expérimentale, qui, elle, peut être appliquée à tous les phénomènes de la vie. L'argumentation du distinguo (qui commence à surgir), peut s'expliquer par une distinction (rapportée par Paul Fraïsse) entre *psychologie*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

expérimentale et psychologie du laboratoire, entre *expérience et expérimentation,* entre *méthode expérimentale, techniques d'expérimentation et raisonnement expérimental*. L'argument du distinguo se traduit par une dissociation des notions et non pas par une substitution de celles-ci. Par conséquent, la dissociation des réalités est largement avancée par l'auteur: C'est ainsi qu'il laisse entendre que l'on ne peut pas vérifier, ni même observer dans le champs des sciences humaines de la même manière qu'on peut le faire dans les sciences exactes et les sciences de la nature.

Cette étape de la confirmation des faits est marquée par quelques digressions à travers lesquelles l'auteur tente d'apporter une élucidation à son objet de savoir. En effet, Paul Fraïsse nous incite à sortir de *la psychologie expérimentale* pour bien comprendre le sens de celle-ci. A partir de ce propos, il pratique le slogan des Alchimistes : " *Toute chose n'étant égale que par ailleurs ".* Ce slogan, nous le rencontrerons aussi dans le texte de Maurice Reuchlin, un texte de vulgarisation de la vulgarisation de la transposition didactique. Cette conception des Alchimistes incite (dans le domaine des relations humaines), à une pédagogie de la rencontre et du rendez-vous. Elle permet au sujet pensant de se perdre, car plus il se perd plus il se retrouve.

Comme on peut le remarquer, la digression philosophique des textes du Traité et de ceux du Que sais-je ? porte sur le recours à des visions philosophiques et scientifiques différentes. Ces visions sont en général des exemples d'illustration en vue de faciliter l'accès au sens authentique de l'objet de savoir à être enseigné. On y assiste à autant d'explications que de significations. Par cette référence à des auteurs incarnant des disciplines différentes, on peut penser que la maîtrise du sens de l'objet de savoir est devenue une chose possible. L'extension du pouvoir cognitif, qui trouve son fondement aussi bien dans le texte scientifique de Claude Bernard, que dans le texte didactique-scientifique de Paul Fraïsse ou encore dans celui de la vulgarisation de la transposition didactique, est une expérience nécessaire pour la compréhension du sens des propositions. Car une proposition ou un concept s'ils sont uniquement explorés dans un seul domaine particulier ils n'auront aucun sens, par rapport à d'autres notions mises en oeuvre et en mouvement d'un domaine à un autre.

Cette digression, est légitime voire importante pour la compréhension et l'explication de l'objet de savoir à être enseigné. Car pour comprendre le phénomène humain qui est d'une complexité considérable, on doit faire appel à toutes les disciplines ayant l'homme comme objet d'étude. On sait que jadis combien même l'homme a été l'objet d'étude que partageaient diverses disciplines. Cette clarté discursive des textes du Que sais-je ? et ceux du Traité, traduit la fonction incitative du discours. Celle-ci n'est rien d'autre qu'un appel à l'instruction et à la formation. Cet appel puise son sens dans l'ouverture sur l'approche pluridisciplinaire en vue de comprendre l'objet d'étude qui est la méthodologie de l'ouverture et de l'achèvement en psychologie expérimentale.

Les textes de Paul Fraïsce sont des textes de transposition didactique du sens de la méthode. Le discours méthodique emprunte quelques figures rhétoriques pour renforcer son argumentation de l'illustration. C'est ainsi qu'on y rencontre des formulations comme : par exemple : *" débrouiller un écheveau "*, *" pêcher dans l'eau trouble "*. Ces métaphores (qui consistent en un transfert du sens) sont des figures de pensées. Comme on peut aussi relever ce procédé synecdotique à travers lequel les actions de *" voir et de ne pas*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

voir ", sont dans un rapport de nécessité. C'est ainsi que Paul Fraïsse souligne : *" voir toujours sans être vu "*.

Les travaux de Paul Fraïsse dans son Traité *,* se veulent un discours militant dans la direction d'un travail de groupe. Cela ressort à partir de sa fonction incitative qui s'achève dans le dernier alinéa du texte du Que sais-je ? par un appel principal : un appel qui explique fort bien l'aspect didactique et pédagogique du discours de cet ouvrage. L'auteur y traite du sens de *la psychologie du Baccalauréat et d'une psychologie Universitaire.* Cet appel, traduit une dernière étape de la disposition à savoir la péroraison.

3.2.4. La péroraison : épilogos.

Elle résume le discours et le termine par un appel en général pathétique. Après le plaire et l'instruire, la péroraison est le moment d'émouvoir un discours. Elle s'exprime dans le texte du Que sais-je ? à partir du choix de l'auteur. Celui-ci a bien choisi son sujet : la psychologie du Baccalauréat et la psychologie Universitaire. Ces sujets, depuis quelques années, traduisent en effet la crise de l'Éducation. De ce fait, le texte du Que sais-je ? devenu celui de la vulgarisation scientifique de la transposition didactique, dépasse à travers ce choix le texte scientifique du Traité. Il dépasse par là-même le texte "originaire" de Claude Bernard, qui a porté une intention aux pratiques des médecins, et à l'art de la médecine.

Cette distinction est due à la différence de l'esprit de deux époques. L'une, celle de Claude Bernard, incarne la crise de la médecine ; l'autre, celle de Paul Fraïsse, témoigne de la crise de l'éducation et de l'enseignement. Cela nous mène à rappeler ici le propos de M. Tardy, qui a pensé que : " La méthodologie de la transposition didactique d'une discipline quelconque finit peu ou prou de s'inspirer de la méthodologie de la discipline correspondante [712] ". Mais parfois la nécessité imposée par l'histoire des faits sociaux, oblige le chercheur à penser dans une direction plutôt que dans une autre, au lieu de le pousser à obéir à un changement d'ordre lexical ou syntagmatique. Car les échos, les cris, bref les propositions sont en général ceux des hommes qui agissent en fonction de leurs représentations, en fonction de leurs projets d'actions, projetés dans le monde sensible. Au dessous des propositions, il y a en effet des cris, disait Michel Foucoult.

Le dernier alinéa de l'introduction du texte du Que sais-je ? montre que l'auteur fait un appel tout en nous incitant à jeter un regard sur quelques psychologies contemporaines pour évaluer le degré d'expérimentation qui réside en chaque domaine de recherche. Après avoir fait le bilan de quelques disciplines, l'auteur conclut sur la fécondité de l'expérimentation, sur sa possibilité dans des domaines multiples et variés de la vie humaine. Cette extension à laquelle l'auteur nous incite, rend son texte plus didactique que scientifique. Il est ainsi parce que son élocution (lexis) comme étant la mise en style du discours, fait partie intégrante de la catégorie d'un style simple qu'on peut qualifier de tenue. On le remarque fort bien dans l'absence des mots techniques, dans l'absence d'une terminologie complexe. La simplicité de son style rend le contenu de son texte accessible à un public large. Par conséquent bien qu'il soit construit sur le modèle des sciences exactes, on peut le qualifier de didactique et de la vulgarisation de la

[712] *Tardy (M.), op, cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

transposition didactique, du moment que dans le Manuel et dans le Traité, la mise en forme de la méthodologie expérimentale est la tâche de ses travaux.

Nous venons de voir que tous les textes de nos auteurs obéissent à une logique argumentative d'autorité et à une logique rhétorique qui concilie deux figures contradictoires : la prosopopée et l'apostrophe. Voilà la raison pour laquelle nous pensons que le problème de la transposition didactique est à l'opposé de celui de la vulgarisation scientifique dont Daniel Jacobi pense qu'il est simplement rhétorique. L'effort didactique réussi est celui qui est à la fois argumentatif et rhétorique. Cet effort synthétique de la nature intelligible et de la nature sensible de l'homme, correspond à la définition de l'homme être raisonnable, en terme de tâche. C'est d'ailleurs à propos de cette définition que l'on assigne ici à l'homme, qu'Aristote disait que celui-ci est " un animal politique ". Par exemple dans les textes de Paul Fraïsse, notamment dans le Traité et dans le Que sais-je ? l'argument dominant est celui de l'autorité savante. Cet argument emprunte deux techniques : une argumentation fondée sur la structure du réel, et une autre qui la fonde. Mais qu'en est-il de l'argument qui sert la transposition didactique dont témoigne le Manuel didactique ?

Pour répondre à cette question, on doit revoir le texte du Manuel didactique de la psychologie expérimentale de Paul Fraïsse, datant de 1956. Ce texte incarne deux aspects de la fabrication du savoir. D'une part, il témoigne de l'aspect de la transposition didactique et d'autre part de celui de la vulgarisation didactique. La première remarque que l'on peut faire en observant, à première vue ce texte du Manuel, est que son taux de figuratif est plus élevé, par rapport à celui du texte du Que sais-je ? et du Traité. Il est élevé parce qu'en le comparant dans son intégralité à celui du Traité, on constate d'abord qu'il est volumineux. Mais ce taux de figuratif est aussi moins élevé, parce que si l'on s'astreint à comptabiliser les pages qui traitent de la méthode expérimentale et de sa défense en psychologie, on ne peut comptabiliser qu'une vingtaine. Par contre dans le Traité, qui présente une écriture serrée traitant de la défense de la méthodologie expérimentale en psychologie, ses pages dépassant fort bien les vingts cinq. Cela signifie que le texte du Manuel est plus pédagogique par rapport au texte scientifique du Traité, car l'auteur emploie dans le Manuel des images pour faciliter l'appropriation des concepts psychologiques à des étudiants de D.E.U.G. L'auteur s'y réserve à une courte introduction quant à la question de la méthodologie expérimentale. Cette démarche est légitimée par la tâche pédagogique dont le souci n'est pas de faire comprendre les sens de la méthode, mais la pratique de l'effort didactique. Cela montre qu'à l'Université chaque étudiant possède sa propre méthode et sa propre conception de ce qui pourrait être l'expérimentation en psychologie. L'important est qu'en situation de laboratoire chaque étudiant doit se concentrer sur la tâche commune, imposée lors des travaux pratiques. Ce texte du Manuel se propose de faire un long développement sur les contenus de l'objet du savoir, d'où son développement des processus supérieurs de la personnalité à savoir la perception, la sensation, l'intelligence, la mémoire, la motivation, le langage et la communication.

De cet approfondissement, on doit retenir le poids et la valeur de l'image didactique. L'étude de l'argumentation distincte de ce texte montre, à travers les différents arguments d'illustration dont il use, son intérêt didactique. Comme on peut en effet le constater, il se

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

propose de développer des points qu'il ne nomme pas. Ces points s'annoncent sous forme de petit : 1, petit : 2, jusqu'à petit : 24. Ils sont en réalité des problèmes que l'auteur préfère de ne pas délivrer à ses apprenants-étudiants. Ces points seront développés plus tard sous forme d'un Traité avec une équipe de recherche. On peut à titre d'exemple, mentionner la distinction établie par le Traité..., entre la méthode clinique et la méthode expérimentale. Cette distinction n'est pas présente dans "le point petit : 1" du Manuel didactique. En plus, de la non distinction entre la méthode expérimentale en physiologie et la méthode expérimentale en psychologie vient s'ajouter la non distinction entre d'une part, la psychologie du laboratoire et psychologie expérimentale, et d'autre part entre psychologie animale et psychologie expérimentale. Cela signifie au fond que l'argumentation du distinguo que nous avons déjà rencontré dans les textes scientifiques du même auteur (Paul Fraïsse), se dissout, pour laisser la place à celle de la substitution. On assiste dans le texte didactique à du renvoi comme dans le texte de la vulgarisation de la transposition didactique produit par Antoine Léon à travers son Manuel de psychopédagogie expérimentale.

La citation de Paul Fraïsse (qui fut à la fois un enseignant et un didacticien), est une citation qui renvoie les étudiants à chercher le sens de ces confusions, dans de mauvaises habitudes dont on ne connaît pas le comportement. Le texte du Manuel didactique de Fraïsse, ne mentionne pas les ouvrages, qui constituent le lieu inapproprié de cette recherche. La citation qui exprime ce renvoi insaisissable et obscur éclate dès la première page du Manuel où l'auteur souligne : “ Ces confusions sont entretenues, il est vrai par de mauvaises habitudes qui se retrouvent dans les dénominations des chaires et des laboratoires, des certificats et des diplômes et jusque dans les titres des ouvrages ”. Cette provocation intellectuelle est légitime, car elle se veut une convocation : une occasion privilégiée pour inciter les étudiants à la recherche. Mais qui l'affirmerait ? Ce texte didactique est construit sur le même modèle que celui d'Antoine Léon. Car le renvoi est le lieu commun pour les deux auteurs. L'effort didactique du texte du Manuel de Paul Fraïsse surgit du traitement des notions en parties, en fragments de points, au lieu de les traiter en une totalité problématisée. Le texte du Manuel est un texte qui ne se propose pas de “ brouiller un écheveau ”, comme c'était le cas dans le Traité. Il préfère “ de pêcher dans l'eau trouble ”, dit-il. Ces deux formulations marquent une identité dans la différence. De même que celui qui pêche dans l'eau trouble, essaye (tout en interrogeant en direction de la chose du savoir), de comprendre, de surmonter les obstacles et les situations problèmes, il en va de même pour le travail de celui qui s'astreint à brouiller un écheveau, un travail qui se donne la peine pour éviter la complexité en vue d'atteindre le degré le plus élevé de la simplicité.

Dans la perspective de l'extension du pouvoir cognitif dont témoigne la technique de l'ouverture expérimentale qui s'ouvre (via l'altérité radicale) sur la mémoire des concepts et des savoirs, et qui prend en compte les pratiques sociales de références, on peut se demander si cette extension, cet élargissement des possibilités est toujours de la progression. Autrement dit, tout élargissement des possibilités n'est-il pas en quelque sorte un rétrécissement ? Sachant bien que parfois tout progrès n'est pas toujours de la progression. D'ailleurs Adorno a souligné cela tout en faisant le procès d'une technique de la programmabilité et de l'administration des oeuvres d'arts dont font partie les produits du

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

savoir scientifique. C'est ainsi qu'Adorno souligne : " ***Il est devenu que tout ce qui concerne l'art, tant en lui-même que dans sa relation au tout, ne va plus de soi, pas même son droit à l'existence*** " [713] . Daniel Jacobi est conscient des critiques que l'École de Francfort a dirigée contre la vulgarisation scientifique, une technique méthodologique qu'il soutient, qu'il appelle de ses voeux et qu'il considère comme une École parallèle. Sans vouloir trahir cet auteur, – ni même lui faire regretter la discussion et le débat qui ont eu lieu entre nous lors de notre rencontre à l'occasion de sa conférence qu'il a prononcé devant les étudiants de philosophie de la Faculté Jean Moulin Lyon III –, on veut simplement lui faire remarquer – puisqu'il continue encore à soutenir l'idée d'une possibilité d'une science de la vulgarisation scientifique – que cette même technique (si riche soit-elle) comporte quelques risques, qui traduisent ce qu'on peut appeler avec Emmanuel Meunier : " la petite peur du XX siècle " [714] . Petite certainement, mais c'est quand même une crainte ! Il est vrai que dans les faits on doit parfois craindre ce qui est petit car faute d'être cultivé et critiqué, il risquerait de devenir grand, un monstre. La monstruosité de la "causerie pédagogique" qui se dissimule de la vulgarisation scientifique, est celle du traitement des petites parties d'un tout au lieu de traiter de l'exhaustivité de la totalité. Car la partie n'est pas toujours égale au tout. Pour expliquer cela, on doit comparer les différentes formulations à travers les textes que nous avons avancés, textes qui tentent de définir le sens de la méthodologie expérimentale en sciences de la nature et en psychologie expérimentale. Par conséquent, notre schéma O. H. E. R. I. C, du départ, va connaître des approfondissements et des altérations, des renvois à des sens qui, tantôt tournent autour de la polysémisation, tantôt autour de la monosémisation et parfois même autour de l'asémisation. D'une manière générale, on peut affirmer que l'argument de la définition est l'argument majeur qui gouverne tous ces textes. En effet les auteurs du texte de didactique, du texte scientifique et du texte de vulgarisation, s'astreignent à définir plusieurs notions (étapes de la méthodologie scientifique) et plusieurs processus supérieurs de la personnalité. Notons que l'argument de la définition est un cas d'identité. Il prétend établir une identité entre le définit et le définissant. A travers lui, on a le droit de substituer l'un à l'autre dans un discours. Par exemple, dans les écrits du Que sais-je ?, on remarque que Paul Fraïsse use de l'argument de définition pour marquer une définition descriptive. L'auteur y décrit la psychologie expérimentale et les étapes de la méthodologie scientifique, analysées magistralement par C. Bernard. Il transpose ces méthodes et il les applique à son objet d'étude. Ces mêmes démarches seront à nouveau appliquées en psychopédagogie par Antoine Léon, mais aussi dans le texte : Guide pratique de l'étudiant en psychologie par Maurice Reuchlin. Puisque la définition avancée par ces textes, de cet objet d'étude est une définition descriptive, alors nous proposons de qualifier le texte du Que sais-je ? ainsi que celui du Manuel comme étant des textes descriptifs. A partir de là, on peut dire qu'il n'existe aucune différence entre l'effort pédagogique qui vulgarise et qui décrit, et l'effort didactique qui prescrit tout en arraisonnant des contenus de savoir, des situations

[713] *. Adorno (T. W.), op cit*

[714] *Voir Emmanuel Meunier, La petite peur du XX ème Siècle La Baconnière, Edit du Seuil 1948. Cité par Tardy (M), in Le professeur et les images P.U.F 1966 pp : 10 et 11.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

d'apprentissages et les mémoires des faits.

Toutes les transpositions didactiques qui correspondent au texte de Claude Bernard, traduisent quelques problèmes d'ordre épistémologiques. Elles décontextualisent (dans la plupart des cas) le schéma OHERIC et la technique expérimentale de la visée de l'auteur de l'Introduction à l'étude de la médecine expérimentale. Si pour Claude Bernard, le schéma scientifique expérimental est en effet strictement composé de trois phases, alors il n'en va de même pour les autres auteurs qui s'y réfèrent. La phrase de Claude Bernard qui montre fort bien ces trois étapes souligne : " ***La méthode expérimentale est d'abord une démarche qui comporte obligatoirement trois phases : l'observation, l'hypothèse et l'expérience*** ". Pour l'auteur de l'Introduction... le schéma : O .H. E, qu'on propose désormais de lire : "observation, hypothèse et expérience", est d'une part un raisonnement, une démarche, et non pas une méthode à laquelle il faut à tout prix se restreindre. D'autre part, ce schéma (si l'on en croît cet auteur), ne doit pas faire l'exception de la jouissance méthodologique. Mais il n'en va pas de même pour Paul Fraïsse, qui annonce à son propos une polysémisation et ce tout en le considérant comme une méthode qui possède des tâches multiples. Le lieu commun pour les deux auteurs est celui de l'ouverture du schéma expérimental à d'autres pratiques possibles. Parmi ces pratiques, on peut citer celles que mentionne Paul Fraïsse, à savoir la décomposition des faits, l'organisation des situations, la production et la prédiction des faits, la provocation et l'invocation de l'expérience etc.. C'est ainsi que Paul Fraïsse pense que c'est à travers ce schéma, dont les étapes sont multiples, que le sujet peut éprouver ou prouver des hypothèses. Voilà la raison pour laquelle Paul Fraïsse pense que ce schéma doit être soumis à évolution pour s'étendre à d'autres domaines. Cette évolution a permis la multiplication de ce schéma, car si avec Claude Bernard il représente trois étapes, alors il comporte avec Paul Fraïsse six étapes. Ces dernières s'annoncent comme suit :

Premièrement, il y a l'observation, que l'auteur classe en plusieurs niveaux. Deuxièmement, l'établissement des hypothèses que l'expérimentateur-observateur d'espaces possibles, range en plusieurs catégories ; troisièmement, l'expérimentation qu'il qualifie dans l'ordre. Quatrièmement, la vérification qu'il impose aux faits. Cinquièmement, le résultat qu'il apprécie une fois acquise. Et sixièmement, la conclusion qu'il maintient, qu'il généralise. Cela ressort en effet du Traité de Paul Fraïsse et non pas de son Manuel, encore moins du Que sais-je ? Si chaque auteur traite de l'expérimentation à sa guise, alors on peut à cet égard maintenir le procédé de Wöfflin, pour qui, l'activité artistique doit s'écarter de l'emploi du "nous". Car dans le domaine de l'art (dont la pédagogie et la didactique en font partie), le principe de l'anonymat l'emporte sur tout autre principe. De ce fait, on peut légitimer cette liberté du traitement des auteurs qui prolongent le sens de l'action méthodologique de l'expérimentation. Par conséquent, la traduction, la transposition, la paraphrase, la vulgarisation ou encore la décontextualisation et la dépersonnalisation du schéma bernardien, sont des pratiques légitimes. Mais jusqu'alors on n'a pas encore mentionné les conditions de cette possibilité, ainsi que les prix, les risques qu'elle engendre. Dans toute tentative de simplification, il y a en effet du contre sens, de la contre pensée. Si l'on en croît Edgar Morin, on peut alors laisser penser que toute tentative du passage du paradigme de la complexité à celui de la simplicité n'est au fond rien d'autre qu'une traduction de la pensée complexe, qui témoigne du vrai problème

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de la falsification des vrais contenus lors du passage du complexe au simple. D'ailleurs dans le domaine de la psychologie cognitive, la connaissance de l'erreur est une chose honorable, mais son enseignement ne l'est pas toujours. C'est pour cette même raison que Paul Fraïsse a laissé penser que ce qui est honorable de connaître n'est pas toujours honorable de l'enseigner. Car d'une part il existe des limites à l'expérimentation, et d'autre part, dans les faits humains, il n'y a que du passage du complexe au complexe du moment que le domaine de la psychologie qui est un domaine proprement humain, est animé par des imprévus. A ce propos posons quelques questions :

Est-ce que le fait psychologique est une chose pour qu'il soit administré tel que le pense le texte de la vulgarisation scientifique de la transposition didactique d'Antoine Léon, texte qui incite à l'administration de la preuve ? Est-ce que par exemple, ce qui vaut comme preuve pour une classe, pour une société ou pour un peuple vaut délibérément pour toutes les classes et pour tous les hommes?

Pour répondre, on doit avoir présent à l'esprit ce passage de Nietzsche qui pense la différence entre les êtres humains en situations d'acquisitions des contenus. Cette différence marque la finitude délimité par l'étant, dont Heidegger dira plus tard que l'homme se heurte à son semblable comme il se heurte à un étant. Nietzsche a pensé cette limite comme puisant son fondement dans la différence,dans la nécessité de maintenir une liberté qui puise son fondement dans le doit à la reconnaissance de la différence entre les êtres humains. C'est ainsi que Nietzsche souligne : " ***Bien ne signifie plus bien dans la bouche du voisin. Et comment y aurait-il un bien commun ? Le mot renferme une contradiction : Ce qui peut être commun n'a jamais que peu de valeur. Finalement, il en sera comme il en a toujours été : Les grandes choses appartiendront aux grands hommes, les profondeurs aux hommes profonds, le raffinement et le frisson aux hommes raffinés et, en un mot, tout ce qui est rare aux hommes rares*** [715] ". Le fait d'écrire, de publier, de vulgariser pour marquer ce que Nietzsche pensait en terme d'extension du pouvoir cognitif, est l'un des grands biens qui puissent à arriver à l'homme être raisonnable soumis à l'éducation. C'est à lui seul que revient le mérite de la transformation du désert de l'ignorance en une terre de l'intelligence, fleurie et fertile. Les contraintes des écritures et des expressions, qui obéissent à des règles de la méthodologie du travail ainsi qu'à celles de la recherche, sont des états de faits qui différencient les individus. Ces derniers puisqu'ils sont différents ayant des capacités cognitives différentes, cela est une raison de plus pour chercher à démystifier le savoir, à le reformuler, à le vulgariser en vue de l'étendre à un public large qui est par essence différents. Mais la vulgarisation scientifique dans sa conception actuelle réalise t-elle l'effort de la pédagogie et de la didactique de la différenciations ? Si l'on s'en tient à la Revue la Recherche dont parle Daniel Jacobi, alors on est forcé de constater et de croire que les contenus de cette Revue ne sont pas toujours assimilés ni même acquis par le grand public large, dont elle se proclame. On peut se demander si le fait d'ouvrir les portes de la Cité des Etoiles de Toulouse à un public large sous prétexte de le former et mettre en mouvement le savoir et les acquisitions scientifiques du domaine spatial, relève t-il de la jouissance scientifique, de la curiosité savante ou de la mise en mouvement de l'information qui puise son sens dans la publicité ? C'est en général le

[715] *Nietzsche (F.), Op cit.*

désir de la découverte qui anime à nos yeux les sujets, qui demeure l'invariant fonctionnel aussi bien pour le pôle de la formation que pour celui de l'information.

Les textes de nos auteurs témoignent d'une diversité méthodologique. Cette diversité est due à celle du public auquel s'adresse chaque texte. Mais le public ne peut comprendre des notions qu'à partir du langage dans le quel on s'adresse à lui. De cette différence langagière surgit le problème des trames conceptuelles. Ce problème est engendré par les changements des répertoires lexicaux. Prenons pour élucider cela, les différentes fonctions que remplissent certains discours de nos textes. Comme on peut le constater, l'observation comme étant la première étape de la méthodologie scientifique, prend (dans ces textes) des sens si différents. Elle est par exemple dans le texte de Maurice Reuchlin renvoyée à du non sens. Lorsque en effet cet auteur pose la question : " ***Comment résumer des données d'observation et comment raisonner sur ces données ?*** " [716] , il ne définit pas l'étape de la méthodologie de la recherche, il avance au contraire d'autres problèmes qui n'ont rien avoir avec la première étape de la méthodologie expérimentale. C'est ainsi que Reuchlin avance une série de procédures non expliquées, tout en renvoyant à des indéfinissables et ce comme s'il était conscient du problème des indiscernables notionnels de l'expérimentation en psychologie. C'est ainsi que des formulations comme : " ***C'est seulement d'un point de vue tout à fait théorique...*** " [717] . Ce point de vue dont on ne saura que l'expression et non pas le contenu, n'est pas claire, bien qu'il soit mentionné comme étant celui du sujet. Il en va de même pour la formulation : ***" Certains psychologues expérimentalistes conservent en partie cette attitude...*** " [718] . L'auteur laisse plusieurs notions psychologiques inexplicables. On ne sait pas par exemple de quelle idée théorique s'agit-il lorsque le psychologue veut défendre un projet ? On ne sais pas non plus ce que signifient le sujet, la situation ? On ne sait pas non plus ce que signifie ce mécanisme général auquel l'auteur fait ici allusion ? On ne sais même pas comment une explication valable pour un sujet peut-elle être valable pour tous les autres ? Tant de sujets qui sont évacués dans son Manuel pratique guide de l'étudiant en psychologie. En réalité, cette évacuation métamorphose les résultats. Nous pensons que ce guide est un mauvais guide, maladroit. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on s'oppose (de la même manière que Michel Tardy), à ce qui se publie dans la quasi-totalité des ouvrages de la recherche pédagogique.

Dans la perspective de la fabrication du schéma O .H .E .R .I .C, en tant qu'objet du savoir à être enseigné, on doit noter que ce schéma va devenir aussi (avec nos différents auteurs didacticiens et vulgarisateurs) un objet d'enseignement. Mais la différence que ces auteurs ont avec la conception que Claude Bernard attribut à l'observation, repose sur le principe de définition en tant qu'argument. En effet, puisque Claude Bernard donne d'une part une définition descriptive des choses-ci, et d'autre part il maintient une ouverture à l'égard des impressions sensibles, alors ces deux attitudes nous donnent une

[716] *Reuchlin (M.), Guide de l'Etudiant en psychologie , op cit. p : 69.*

[717] *Ibid.*

[718] *Ibid. p : 69 & 70.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

raison supplémentaire pour penser les visées de cet auteur sous le courant philosophique qui fait l'éloge de la relation de connexion nécessaire qui réside entre les concepts, les idées et les faits. On peut légitimer ce propos lorsqu'on connaît son Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, là où l'observation prend un sens distinct du sentiment. Pour Claude Bernard par exemple, la connaissance de l'homme-religieux est différente de celle de l'homme-savant. Pour le premier, le sens de la vérité repose sur une transposition du sentiment personnel et arbitraire, propre à la personne du religieux, alors qu'elle est pour le second un processus de raisonnement expérimental où l'observation et l'expérimentation sont deux phases tout à fait différentes l'une de l'autre. Cette différence n'est pas mentionnée dans le texte pédagogique de Maurice Reuchlin et dans celui d'Antoine Léon. Si dans le sentiment il n'y a pas de raison, cela ne signifie pas l'absence d'une certaine vérité arbitraire. Il y a en effet dans le sentiment des vérités que l'on ne trouve même pas dans le raisonnement expérimental. Ces vérités doivent aux yeux de Claude Bernard, conserver leur spontanéité. Car comme celui-ci le souligne fort bien : ***" L'art c'est moi, la science c'est nous*** ". De ce lieu de la quantité qui est celui du "Nous", surgit un autre lieu, celui de la qualité. L'important dans l'observation scientifique ce n'est donc pas l'ouverture sur les sentiments, ce n'est pas l'appréciation de la simple apparence, mais l'important est la recherche de la réalité et de la vérité des choses. Cela ne peut se réaliser qu'à partir d'une argumentation du distinguo, à travers laquelle Claude Bernard propose (au sein même du réel observable), de distinguer plusieurs choses. Parmi les principes qu'il faut distinguer, Claude Bernard cite la différence entre technique d'observation et technique d'expérimentation, la différence entre l'art de découvrir, et l'art de connaître, la différence entre méthode et raisonnement. Cela nous ramène à l'appréciation d'un fait tout en doutant de sa facticité.

3.3. La transposition didactique et la mise en mouvement des connaissances et des savoirs de la méthodologie de l'ouverture et de l'achèvement.

En poursuivant la trajectoire du schéma OHERIC en tant qu'objet de savoir à être enseigné, on constate que plus on avance dans l'analyse des textes didactique et des textes de vulgarisation qui en discernent le sens, plus on s'éloigne davantage du sens authentique que voulait Claude Bernard à ce schéma méthodologique.

Dans le texte de la transposition didactique de Paul Fraïsse, l'argumentation du distinguo se transforme en celle de la substitution. L'auteur substitue l'observateur à l'expérimentateur, comme si la différence précédante (avancée par Claude Bernard) est vouée à la dissolution. Paul Fraïsse généralise en effet l'expérimentation à tous les domaines de la vie de l'homme. En plus de son optimisme, cet auteur est réservé quant à l'expérimentation, bien que celle-ci puisse nous aider à étendre l'observation à des domaines variés. Cela laisse la possibilité à Paul Fraïsse de marquer le doute en expérimentation. Cette idée est une exception analogue à celle du texte scientifique de Claude Bernard. Pour ce dernier, le doute est méthodique. Il se caractérise par l'ouverture du travail scientifique à d'autres domaines de recherche non scientifique. Par conséquent,

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

le doute n'est pas un doute dogmatique qui appelle par là-même à l'arrêt de l'activité scientifique, il est au contraire une incitation de la part de Claude Bernard à accroître les expériences dans le domaine de la recherche biologique et physiologique. Cela n'est pas le cas dans le Que sais-je ? et dans le Manuel de Paul Fraïsse, où l'on assiste à une ironie, à un renvoi. En effet l'auteur n'explique pas clairement les situations dans lesquelles l'expérimentation est impossible. Il nous confie à nous même, à notre imagination créatrice. Soit ! Mais on peut aussi laisser penser qu'il nous implique à fournir un effort d'analyse pour chercher à comprendre la raison pour laquelle dans le domaine de la psychologie expérimentale, l'important est de distinguer ce qui est honorable de connaître de ce qui est honorable de l'enseigner. L'auteur vise par là-même son attachement à l'état d'exception : à ce que nous ne pouvons pas faire. Peut-on dire qu'en psychologie expérimentale, il est – par exemple – honorable de connaître la sexologie, mais pas honorable de l'enseigner ? Ce silence du texte de Paul Fraïsse quant à la question des normes éthiques et morales est certainement significatif. Car dans le Que sais-je ? il ne s'agit pas de développer, il s'agit d'instruire. A partir de là, on peut laisser penser l'absence de l'objectif de la formation qui est une situation propre au texte du Manuel,qui traduit des situations didactiques. Par contre dans le Traité incarnant des débats d'idées entre pairs, l'absence des objectifs de l'information laisse la place ouverte au débat entre pairs. D'autre part, le petit ouvrage(Que sais-je ?) qui est moins chère, est accessible à un grand public que l'auteur cherche, à informer et à former, est un ouvrage qui vise à ne pas mutiler et blesser la sensibilité humaine. De ce fait son contenu s'inscrit dans ce que Michel Henry pense en terme d'une *“ Science jugée par les critères de l'art ”*, domaine de la sensibilité.

A partir de là, le doute méthodique se transforme donc en doute principièl. Si l'on en croît Paul Fraïsse, aussi bien dans son texte du Que sais-je ? que dans celui du Manuel, alors la seule chose dont on ne doit pas douter est l'impossibilité et l'incapacité de n'importe quel pouvoir à mettre fin à l'observation. Cela peut être soutenu mais à condition à ce que l'on distingue les différents nivaux d'observation. Cette distinction est réussie dans le texte de Paul Fraïsse aussi bien dans le Traité que dans le Que sais-je ? Elle est partant, une distinction qui demeure absente dans la Manuel didactique, là où elle est substituée dans le chapitre intitulé : *“ observation et expérimentation ”,* à l'expérimentation. De ce fait, l'écart mentionné entre le texte scientifique et le texte didactique, trouve son sens dans le renvoi à la substitution de toutes les étapes de la démarche scientifique entre elles. L'argument de la définition est au coeur du problème de notre discussion car c'est lui qui gouverne tous les textes de nos auteurs.

La définition normative est celle qui impose l'usage d'un mot. Elle est nominale. Elle est purement conventionnelle. Le tout est de s'y tenir une fois admise. L'enrichissement de cette méthodologie surgit de la polysémisation de son sens. Voilà la raison pour laquelle nous pensons que le sens est une construction du passage de la monosémisation à la polysémisation. C'est d'ailleurs ce qui ressort des textes dont nous étudions la transposition didactique. En effet, avec les textes didactiques du Manuel de l'étudiant en psychologie de Paul Fraïsse et avec ceux du Manuel de psychopédagogie expérimentale d'Antoine Léon, la méthodologie expérimentale est tantôt une démarche pour marquer les étapes de la recherche (A. Léon), tantôt en relation avec l'observation

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Manuel de Fraïsse*)*. De l'ouverture de cette méthode à tous les domaines de la psychologie comme le pense le texte du *Manuel* de Reuchlin, on retient sa difficulté, son ambiguïté voire son impossibilité dans le domaine des sciences humaines, en particulier dans celui de la science pédagogique. C'est pour cette même raison que M. Tardy parlait de *" fantasmagorie expérimentale en pédagogie "*.

A nous maintenir à la discussion de cette première étape (l'observation) de la méthodologie scientifique, qui trouve son sens polysémique à travers les textes de nos auteurs, on doit avouer notre perte du sens de cette étape. On commence à ne plus comprendre ce qu'elle est réellement, ce qu'elle doit être. Il en va de même pour toutes les autres étapes de la méthodologie expérimentale.

Nous tenons à mentionner un autre phénomène épistémologique lors de la transposition didactique du schéma O. H. E. R. I. C. Celui-ci est baptisé par certains didacticiens : la dépersonnalision. Ce concept signifie que lorsque une proposition passe d'un domaine à un autre, elle emprunte avec elle d'autres états de faits propres à son domaine d'origine. Cette proposition est ouverte sur le système social qui, lui, n'est pas un état mais un processus. C'est d'ailleurs ce que nous avons déjà avancé en nous référant à Michel Foucault qui a laissé entendre qu'*au dessous des propositions il y a des cris,* des actes, bref des fonctions phatiques. La dépersonnalisation du savoir est donc l'ensemble des processus d'actions vécues par le savoir dans son advenir. Cette dépersonnalisation est légitimée par le mouvement auquel participent toutes les activités spéculatives et réflexives de la pensée savante. Comme on peut le remarquer, nos auteurs parlent tous d'une même chose mais différemment. Cet accord, est dû à l'esprit de l'anonymat dont parlait déjà Wöfflin. Il n'y a pas en effet que les savants des sciences de la nature qui doivent se donner le droit de parler d'expérience et d'expérimentation. On doit rappeler dans cette perspective de recherche méthodologique que pendant ce que certains appellent : *les temps de la nuit* pour qualifier le désastre d'après guerre, il y a eu les efforts de certains psychologues (comme ceux Piaget) qui se demandaient s'il fallait investir une énergie pour éduquer les enfants que les divers effets de la guerre, ont rendu irrécupérables. La nécessité de l'expérimentation et des observations furent imposées par les contraintes de la réalité, d'où l'accroissement des foyers d'accueils dans le monde, la réflexion sur le développement des techniques d'observations des pathologies ; tout cela avait un même but qui fut celui de l'éducabilité de l'intelligence. Il y a donc lieu de légitimer l'extension du pouvoir cognitif quant à ce même schéma devenu polysémique qu'on peut appeler désormais soit *" démarche de la recherche "* (A. Léon)*,* soit *" étape du raisonnement "* (P. Fraïsse)*,* soit *" démarche "* (C. Bernard) soit encore *" mode de connaissance "* (A. Léon*)*.

De la définition descriptive avancée par Claude Bernard pour le schéma expérimental par C. Bernard, en passant par sa définition nominale avancée par P. Fraïsse, et en arrivant à sa définition condensée et complexe maintenue par A. Léon, on est forcé de soutenir la légitimité du procédé d'Edgar Morin pour qui le passage du complexe au simple est en soi un passage si complexe. Pour s'en expliquer reprenons l'analyse des textes didactique et des textes de vulgarisation quant au sens du schéma O. H. E. R. I. C, tout en passant à l'étape suivante : celle de la mise en forme des hypothèses.

Cette étape (celle de l'hypothèse) est marquée par un taux de figuratif, d'analyse plus

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

élevé. Elle trouve son fondement dans le texte d'Antoine Léon et dans celui de Maurice Reuchlin. On doit d'abord justifier deux aspects à propos du statut de ces textes. Le premier consiste à expliquer les raisons pour lesquelles celui du premier (Léon) est si long en le comparant à celui du second (Reuchlin). Pour le texte d'Antoine Léon, l'argumentation de sa transposition didactique est dominée aussi par l'argument de définition. Ce texte est long parce qu'il présente d'une manière détaillée les étapes de la méthodologie de la recherche en psychopédagogie. On sait en effet que dans une recherche le temps des études est un temps long dont il faut certainement rappeler le procédé rousseauiste : *le temps en éducation il vaut mieux en perdre que d'en gagner.* Les analyses que présente ce texte sont celles des étapes de la recherche en psychopédagogie et non pas celles de l'expérimentation comme méthode du raisonnement. Ces analyses (on doit le rappeler) sont celles d'hommes de terrain. Je dirais même qu'elles sont l'oeuvre de ceux qui ont des tâches propres à leurs pratiques de recherche-action. C'est la raison pour laquelle le sens y est organisé autour des paradigmes nomothétique et pragmatique puisque d'une part les auteurs apportent des preuves et des possibilités à acquérir. Voilà la raison pour laquelle nous maintenons avec Kant la définition problématique du fait éducatif et pédagogique. On doit ajouter que ce texte d'Antoine Léon est un approfondissement des différentes notions déjà résumées aussi bien dans l'Introduction à l'étude de la médecine expérimentale de Claude Bernard, que dans le Traité de P. Fraïsse. Il est une transposition didactique qui se différencie de celle de Paul Fraïsse, car il se veut un texte de transposition pédagogique qu'il est par là-même un *guide pratique,* non pas de l'étudiant à l'université, mais du chercheur confronté à des situations psychopédagogiques. C'est un texte qui a pour finalité l'approfondissement des domaines de recherches et d'applications. Nous constatons cela à partir des différentes formulations inscrites sur la couverture de l'ouvrage. Antoine Léon et Maurice Reuchlin, tentent en effet d'expliquer le sens du schéma O. H. E. R. I. C, appliqué à des situations didactiques et pédagogiques, tout en s'inscrivant par là-même dans la désycrétisation du savoir. Ils montrent que dans leurs pratiques spécialisées, ils rencontrent cette même pratique qu'est la désycrétisation mais sous une autre forme. De ce fait, on peut penser qu'on est devant deux sens du schéma expérimental. Le sens général, qui peut correspondre à l'expérimentation générale par analogie avec ce que l'on a appelé avec Averroès : la métaphysique générale et par analogie aussi avec l'expérimentation spéciale qui dicte l'analogie avec la métaphysique spéciale dont le sens et la visée ont déjà été avancés avec le juriste de Kourdou.

L'important dans le discours d'Antoine Léon, est l'argumentation de sa transposition pédagogique. Malgré sa simplicité, l'argument qui gouverne ce texte est celui de la définition condensée ou complexe. On sait que l'argument de définition est un argument quasi-logique. Dans ce texte, bien que l'auteur puisse partir d'une définition descriptive, (renforcée par l'argument d'autorité qui surgit de sa double référence à Fraïsse et à Claude Bernard), il finit par un glissement dans une définition condensée de laquelle surgit des sens qu'Antoine Léon attribut aux différentes étapes de la recherche. Ces sens sont arbitraires. Il est vrai que dans le domaine de la recherche, les procédés méthodologiques diffèrent d'un auteur à l'autre, et d'un chercheur à l'autre selon la diversité des domaines de recherches. Mais Antoine Léon oublie la règle principiélle qui pense que *la méthodologie de n'importe quelle transposition didactique finit tôt ou tard de*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

s'inspirer de la méthodologie de la discipline correspondante. On peut remarquer cette négligence à partir des conceptions que Léon a fourni de la méthodologie expérimentale en psychopédagogie. Cette conception biaise complètement à la fois le sens de l'hypothèse et celui de la vérification. Cet argument quasi-logique affirme certes des faits, mais on ne doit pas ignorer que par là-même il infirme l'argument d'autorité fondé sur l'accord et la convention des savants et des spécialistes de l'objet de savoir.

A côté de ces deux arguments présents dans ce texte, il y a d'autres arguments à travers lesquels l'auteur tente de légitimer ses propos pour instruire ses lecteurs. Les finalités de la simplification, des altérations positives ou négatives sont en elles-mêmes des transpositions pédagogiques des manières d'agir lors d'une recherche, et non pas des manières de concevoir une expérimentation. Ainsi de la méthodologie expérimentale à la méthodologie de la recherche, l'égard sémantique et sémiologique sont significatifs. Cette reformulation marque un diffèrent avec le texte scientifique de Claude Bernard qui incite à la manipulation des faits, à la taxonomisation des situations et à la décomposition d'un ou de plusieurs faits. Cela n'est pas avancé dans le domaine de la recherche psychopédagogique, là où il est question d'agir pour enfin arriver à une preuve à caractère de paradigme nomothétique en vue de l'administrer. Dans ce domaine de recherche, le discours porte sur une autre pratique de l'objet de savoir originaire devenu en mouvement et en relation avec le pour autre chose. Ce savoir se naturalise, se dépersonnalise lorsqu'il est en mouvement d'un domaine de recherche à autre. D'une manière vulgaire, on peut dire que dans cette état de fait, le savoir à être enseigné change *de visage, d'état d'apparition.* Dans ce changement y a t-il enrichissement ou appauvrissement du concept ?

Pour répondre à cette question tenons à discuter de la valeur du concept de l'expérimentation en relation avec ressemblance.

Bien que les auteurs que nous étudions parlent de la même chose, cela n'est pas pour autant une raison de penser qu'ils traitent des mêmes notions. Nous venons de voir en effet, que l'observation, l'expérimentation, ne se déroulent pas de la même manière dans le domaine des sciences de la nature, dans celui des sciences psychologiques, et dans les sciences psychopédagogiques. Les auteurs traitent en effet des notions ayant seulement des ressemblances des rapports. Le sentiment de la ressemblance est d'abord un sentiment qui se produit chez l'homme soit par habitude soit par l'éducation. Dans les textes que nous avons présentés jusqu'alors, on constate que la ressemblance est due à la similitude des notions diverses au cours de la construction et de la fabrication du savoir à être enseigné, par les auteurs que nous étudions. Par exemple les textes de Maurice Reuchlin ainsi que ceux d'Antoine Léon, dans leur ouverture sur les systèmes de pensée et sur les manières d'être et de voir des sujets, ont été amené à imiter le langage ordinaire et le sens commun. A partir de là, on peut dire que la méthodologie expérimentale, dans son ouverture d'altérité radicale sur la totalité de l'être là, n'est rien d'autre qu'une technique qui s'astreint à mettre en forme des expériences pour-voir. Elle procède ainsi pour mettre en forme des contenus par le biais de l'imitation du réel sensible. Mais lorsque par exemple Claude Bernard ainsi que Paul Fraïsse insistent sur la limite de l'expérimentation, cela signifie que dans les faits, l'expérimentateur ne doit pas seulement imiter le réel, mais elle doit au contraire s'en inspirer en vue de le dépasser. Car si l'effort

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

pédagogique est celui de l'imitation et de l'illustration qui (en tant qu'actions puisent leur sens dans l'altérité radicale à l'égard des faits), alors il n'en va pas de même pour l'effort didactique qui est celui de la preuve ayant son fondement dans la relation de la finitude, de la limitation des jeux de rôles qu'impose la temporalité didactique dont les objectifs implicites et explicites, sont en fait à chercher atteindre.

Ces textes bien qu'ils aient le même objet d'étude, ils sont en réalité si différents. On peut légitimer cette différenciation à condition à ce que l'on prenne en compte le sens du procédé de R. Barthes qui laisse penser que le sens ne commence ni ne finit d'autant plus il ne fait que semblant ! C'est ainsi qu'il souligne : ***“ Le sens c'est un mot général peu précis, mais on ne peut dire qu'on sait assez bien ce que c'est que le sens, selon un schéma extrêmement élémentaire auquel il faut toujours revenir : le sens est l'union d'un signifiant et d'un signifié. Les caractères de l'un et de l'autre sont assez bien connus, assez bien classés, en tout cas ceux du signifiant, ce qui est encore moins claire c'est le "signifié***" ” [719] . Cette problématique avancée par R. Barthes traduit la difficulté du sens de l'expérimentation en psychologie et en pédagogie, un sens qui varie selon la diversité des domaines de recherche. Cette difficulté qui traduit la différenciation sémiologique n'est pas du tout mentionnée dans les textes didactique et pédagogique de Maurice Reuchlin et d'Antoine Léon. Pour ces auteurs, on a l'impression que les actions méthodiques se produisent d'une manière ordinaire et sans obstacle. Par exemple si l'on se réfère à ce que Maurice Reuchlin pense de la démarche expérimentale en psychologie, on est forcé de remarquer que cet auteur commence par restreindre son objet de savoir à un domaine unique bien déterminé. Ainsi l'argument sous-jacent est celui du lieu du préférable : le lieu de la qualité. L'auteur affirme en effet que la psychologie expérimentale doit s'appliquer avec beaucoup de rigueur dans le cadre du *laboratoire* seulement. En plus dans le texte d'Antoine Léon, on a l'impression que même le vécu aussi bien de la vie privée que de la vie d'une classe, peut faire l'objet d'étude au sein d'un laboratoire. A partir de là, on peut comprendre que le lieu du préférable dans ce texte n'est pas du tout le même dans le texte précédant de Paul Fraïsse, où la distinction entre psychologie du laboratoire et psychologie expérimentale est nécessaire et évidente pour comprendre ce qui est honorable de connaître de ce qui est honorable d'enseigner. Dans son texte de psychopédagogie expérimentale, Antoine Léon avance un nouveau sens pour l'École. Cette dernière doit désormais à ses yeux faire partie d'un laboratoire dont il faut penser la réalisation, que l'auteur nous invite à imaginer, à développer et à créer. On ne sait pas si vraiment tout les enseignants par delà les contraintes politiques, économiques et sociales qui leurs sont imposées, ont le temps ou le souhait de prendre en compte l'histoire personnalisée des apprenants, ou de tenir compte de ce que Antoine Léon pense en terme *“ des acquis antérieurs des apprenants ”.* Sur ce point précis, on peut dire que le laboratoire de la psychopédagogie reste encore à imaginer. Car dans le milieu universitaire, on a plus tendance à suivre une didactique de l'immanence qui impose la logique de la découverte de nouveaux programmes, de nouvelles connaissances, qu'une didactique de la transcendance qui puise son sens dans la psychologie de la recherche qui s'interroge sur les recherches réussies et non réussies par le professeur et l'étudiant. Dans une pratique d'enseignement comme le pense

[719] *René La Borderie, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Gaston Bachelard, " *Les enseignants ne reviennent jamais sur les mêmes problématiques dans un même cours "*. Ils ne reviennent jamais sur l'enseignement des erreurs, sur les leçons à tirer des échecs, surtout lorsque ceux-ci sont successifs et répétés. Dans une telle situation, la tâche de l'acte d'enseigner repose sur la mise en forme de l'extension du pouvoir cognitif, une idée chère à l'humanisation de la connaissance qui se traduit par un acte permettant qui rend le désert de l'ignorance – dont parlait déjà Nietzsche – , un pays de connaissance fertile. L'exemple de la violence qui anime la situation de nos Écoles d'aujourd'hui, (un exemple si récent) et inquiétant. Il marque l'échec du sens de l'activité de l'enseignement, qui reste encore inachevée et ouverte à d'autres applications possibles. A ce sujet, l'effort de la transposition didactique doit contribuer à la maîtrise de ce phénomène inquiétant et méconnu. Cette maîtrise ne peut en aucun cas être directement le travail de l'enseignant. Car cela transformera la tâche de l'enseignement défini en terme de transmission des connaissances et des recherches réussies, en une autre action opposée qui s'astreint à accomplir la fonction de service. Si l'enseignement est défini comme tel, alors le désert dont parlait déjà Nietzsche sera de retour surtout lorsque la société se désintéresse de la formation permanente, de l'extension du pouvoir cognitif tout en préférant seulement les savoirs utilitaires : (manières de remplir les fiches d'impôts, des imprimés divers etc.). Car au lieu de s'intéresser aux savoirs nécessaires pour vivre la vie et la dominer, elle remplit uniquement cette fonction de service. C'est d'ailleurs le reproche que l'on peut diriger à l'encontre de l'École obligatoire d'aujourd'hui, qui au lieu de contribuer activement à l'extension du pouvoir cognitif, elle se laisse envahir par les problèmes cruciaux du système politico-économique. A ces problèmes sont liés la réduction du nombre des postes d'enneigements, le manque les constructions de nouvelles Écoles, le chargement des classes, la réduction des postes universitaires et la diminution croissante chaque année, des postes réservés aux concours (C.A.P.E.S et Agrégation). Nous pensons dans cette situation que le cri de Nietzsche : *" **Le désert croît malheur à celui qui protège le désert** ",* est encore d'actualité qu'il n'a pas encore eu d'échos.

Le texte d'Antoine Léon dépourvu de toute amplification, sans métaphore, sans hyperbole, se veut au contraire sombre, objectif, et recourant autant que possible au langage des sciences humaines, est un texte écrit par un spécialiste français. Bien qu'il recouvre une absence apparente de la rhétorique, il est en lui-même profondément rhétorique et argumentatif à la fois. A partir de là, on peut réfuter l'idée de Daniel Jacobi, pour qui *le problème de la vulgarisation scientifique est un problème rhétorique.* Cette réfutation repose sur le fait qu'en éducation la tâche de la vulgarisation didactique et pédagogique est une tâche double : rhétorique et argumentative. Cela ressort d'ailleurs du texte d'Antoine Léon, un texte marqué par un effort rhétorique vue la simplicité de son style. Il est aussi marqué par le renvoi permanent auquel contribue ce texte à travers le silence qui revient à plusieurs reprises, comme si l'appel apostrophé est conçu pour émouvoir les esprits à la recherche du caché dont témoigne la réalité éducative, didactique et pédagogique. Celles-ci sont en effet imprévisibles, mystérieuses. On est en droit de se demander si ce silence n'est pas dû à l'incapacité de l'auteur à traiter les problèmes faute du manque d'une culture globale discursive et générale. On est en droit aussi de penser si ce silence n'est pas simplement une technique pour justement faire parler le déjà-là, la culture apparente-réalité de tous les sujets. De ce fait, cette seconde

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

hypothèse est plus proche de la réalité qu'incarne le texte puisqu'il témoigne de la présence de figures rhétoriques à savoir l'apostrophe à travers laquelle il veut simplement s'adresser à un absent, qui est ici un pluriel-singulier. En effet, l'auteur veut sensibiliser tous les pédagogues à la recherche pédagogique, à la mise en forme d'une méthode de recherche des solutions à des problèmes concrets comme ceux de la violence. D'ailleurs le titre d'un chapitre intitulé : *étapes de la recherche,* de l'ouvrage d'Antoine Léon, explique fort bien la nécessité de la mise en forme de la méthode de recherche pour comprendre le sens des choses de l'éducation. A travers cet ouvrage de la vulgarisation pédagogique, on ressent un degré d'implication par l'auteur, qui nous implique dans son objet de recherche pour nous inciter d'une part à briser le silence et pour d'autre part, se taire à temps en vue d'interpeller la situation pédagogique et éducative, qui, elle n'est pas silencieuse. Car comme Ph. Meirieu le laisse entende : ***" En pédagogie contrairement à beaucoup d'autres domaines il faut en dire trop mais pas assez, il faut lever un coin seulement pour ne pas démobiliser ou déstabiliser le sujet.... "***. Si la pédagogie est un art, alors le contenu latent ne peut être manifeste qu'à partir d'une intervention qui s'oppose à toute attente. Cette technique, est une méthode de la recherche du sens de l'action du sujet. Elle oriente le sujet de la recherche la pensée et le motif du chercheur. L'aspect rhétorique surgit de cette ironie cachée qui se dissimule à travers le recul et la pratique du chercheur quant à des situations expérimentales données. D'ailleurs cette ironie et ce recule peuvent ressortir d'un double constat qui est contradictoire quant au sens de la méthode expérimentale elle-même. En effet, l'auteur (Antoine Léon) affirme d'une part que *" **La méthode expérimentale est insuffisante** "*, et d'autre part, malgré cette insuffisance, il va plus loin pour affirmer *" qu'elle est nécessaire ".* On voit mal comment donc quelque chose d'insuffisant pourrait-elle être nécessaire ? Le procédé de l'auteur est analogue au langage courant à travers lequel on dit : " *si mauvais mais c'est bon " !* Voilà une figure rhétorique cachée qu'on nomme d'habitude : *l'oxymore.* Cette dernière consiste à associer deux termes tout à fait contradictoires. Tel est le cas pour le propos d'Antoine Léon qui souligne : ***" L'expérience c'est mauvais mais elle est bonne, c'est insuffisant, mais c'est nécessaire "*** *!* De ce fait, on peut laisser penser que le texte de transposition didactique et pédagogique de cet auteur, procède lui aussi par l'argumentation de la substitution. Cette dernière, n'est pas par une substitution de notions, elle est au contraire une substitution d'actes méthodiques. Cela nous renvoie finalement à notre procédé du départ qui légitime ce processus de contradiction, de substitution des antagonismes, car – comme Kant l'avait déjà pensé – l'éducation est par essence problématique : elle nécessite un effort de compréhension des antinomies latentes. On peut remarquer cela fort bien dès que l'on compare le texte d'Antoine Léon avec celui de Claude Bernard et avec les autres textes de Paul Fraïsse et de Maurice Reuchlin. A tire d'illustration, commentons les conceptions de chacun quant au schéma O.H.E.R.I.C et plus précisément, quant au sens de l'hypothèse, seconde étape de la méthodologie expérimentale.

A partir de la comparaison du sens de cette étape, qui prend des sens différents chez chaque auteur, on pourra comprendre la légitimité ou l'illégitimité des différentes reformulations qui engendrent des trames conceptuelles, des différentes formes d'altérations du sens habituel que l'on assigne à l'hypothèse. Cette altération est d'abord l'oeuvre d'une transposition didactique du schéma O.H.E.R.I.C, transposition qui nous

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

laisse penser ce concept problématique comme étant le passage de la monosémisation à la polysémisation, le passage du clair-précis au ressemblant. Le problème auquel on est désormais confronté est celui de savoir si lors de ce passage il n'y a pas de l'asémie : du non sens. On peut même pousser notre questionnement plus loin pour chercher s'il n'y a pas de l'ordre dans le désordre, car Hegel avait déjà laissé penser que le sens peut surgir du frisson du sens. La réponse à ces questionnements problématique traduit la thèse de notre thèse qui consiste à penser que le passage du sens ésotérique, difficile d'accès d'une notion, à sa version didactique est un passage qui ne s'effectue pas sans risques. Parmi ces risques, il y a la falsification des concepts. Parfois (sinon dans la plupart des cas), un même concept qui désigne et qui explique une chose quelconque se trouve aliéné sous les effets de sa relation avec le pour-autre-chose. Ainsi, on peut penser (tout en empruntant à Karl Popper la notion de falsification), que toutes nos connaissances sont soumises au renversement, à la falsification et à l'abandon. De ce fait, le sens originaire d'une proposition ou d'un concept n'est qu'une illusion, car dans tous les domaines du savoir rien n'est donné, tout est construit. C'est dans l'usure massif des connaissances et des savoirs que l'on progresse dans la connaissance des choses, dans la mise en forme d'autres lois, d'autres avis et d'autres propositions.

La différenciation cognitive est un fait qui s'impose, auquel on se heurte comme on se heurte à un étant. Nous avons déjà en effet souligné que les présomptions des savants et des didacticiens sont totalement opposées. Il est vrai que chaque auteur possède ses propres prémisses, disons – pour employer le langage de Heidegger – que chaque philosophe a sa propre tâche. Si la conception de l'être n'a de sens pour le philosophe que lorsqu'il s'astreint à définir l'être en tant que tâche, alors il en va de même pour nos auteurs, car chacun poursuit son but et sa propre tâche en fonction du public auquel il s'adresse. Or on découvre parfois des détournements de sens, des maladresses lorsque par exemple les textes didactique et les textes de vulgarisation scientifique s'adressent au public des spécialistes en vue de leur faire comprendre des questions éducatives et didactiques. Observons par exemple de près leur sens quant à l'hypothèse comme étant la seconde étape déterminante pour le déroulement de toute une recherche.

Pour le texte scientifique de Claude Bernard, l'hypothèse est d'abord une idée scientifique anticipée ou préconçue. Elle occupe une place intermédiaire entre l'observation et l'expérience. Cela n'est pas le cas pour Antoine Léon, pour qui l'hypothèse n'est plus une idée, mais au contraire, elle est insaisissable, marquée par une polysémisation. Elle occupe une place qui par là même la rend incompréhensible. Ainsi comme l'auteur du Manuel de psychopédagogie expérimentale le souligne fort bien, l'hypothèse est en relation intime avec des questions que se pose le chercheur. Ces questions font l'oeuvre de son imagination créatrice. En effet, et comme le souligne Antoine Léon : *“* ***C'est au niveau de la formulation des questions et des hypothèses qu'interviennent l'imagination ou l'originalité du chercheur, son expérience personnelle, sa culture théorique et son information méthodologique et technique*** [720] *”.*

De ce passage, on comprend que l'hypothèse peut être à la fois tout et n'importe

[720] *Léon(A.), op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

quoi ! C'est d'ailleurs la même idée qu'avance Paul Fraïsse tout en disant qu'elle est à la fois *prouvée et éprouvée.* Mais l'hypothèse est en réalité différente de l'opinion. Pour comprendre le sens de cette différenciation, seule la pratique du procédé : *" la critique de la provenance du concept "* (avancé par G. Bachelard), peut nous aider à l'élaboration du sens de l'hypothèse et de celui de l'opinion. Dans la perspective de cette différenciation, on peut dire en ce qui concerne le lieu de la provenance de l'hypothèse, qu'il y a une différence entre le texte scientifique de Claude Bernard et celui d'Antoine Léon. En plus de cette différence qui traduit la décontextualisation du sens de la méthode, on peut ajouter d'autres. Il y a en effet celle du principe de classification des différentes étapes de la méthode expérimentale. Dans la terminologie bernardienne il est question du sens de la méthode et des étapes de la méthodologie expérimentale, alors qu'avec Antoine Léon, il s'agit des étapes de la recherche. Ces deux visions sont à nos yeux si différentes. Pour mieux saisir cette différence qui traduit l'altération du sens du concept originaire, on doit rappeler qu'Antoine Léon est resté fidèle à la forme de la taxonomisation. C'est ainsi qu'il présente trois étapes de la recherche, de la même manière que Claude Bernard présente trois niveaux de la méthode expérimentale. En effet on peut présenter cette équivalence comme suivant :

Pour ces deux auteurs, on remarque à première vue que l'hypothèse est un invariant fonctionnel, un lieu commun. La différence entre eux, réside dans la destinée à laquelle ils soumettent le schéma, la méthode ou le raisonnement expérimental. Pour Claude Bernard, le temps est venu pour renforcer une argumentation du distinguo au sein même de son argumentation de coexistence et de substitution. Si d'après Claude Bernard on doit distinguer ce qu'il appelle *les sciences d'observations* et les *sciences d'expérimentation*, alors cela n'est pas le cas avec Antoine Léon, pour qui *" **entre observation est expérience il n'y a aucune différence de nature, mais une différence de degré** "*. Cet auteur jusqu'alors ne mentionne pas la spécificité de cette différence de degré. Cela nous laisse encore devant un nouvel renvoi, qui à nouveau, métamorphose les résultats et infirme les faits de la recherche ou de la méthodologie scientifique. Même si l'auteur tente d'être crédible au sujet du sens de la méthode, en se référant au texte du Traité de Paul Fraïsse, on voit à nouveau qu'il affaibli même ce texte tout en évoquant uniquement deux niveaux de l'acte d'observer : *l'observation occasionnelle et l'observation systématique*. A propos de cette référence, Antoine Léon oublie que le même auteur Paul Fraïsse a présenté une autre classification à trois niveaux. Il y a en effet 1 : observation fortuite, 2 : observation organisée, 3 : observation systématique. Pourquoi donc l'auteur du Manuel pédagogique ne s'est-il pas donné la peine de citer toutes ces trois observations tout en les analysant ? Est-ce-que cela a pour but de faciliter l'accès à quelques concepts et à quelques niveaux seulement pour ne pas déstabiliser le sujet pensant ? Si telle est la raison, cela n'est pas légitime car nous avons déjà souligné que la partie n'est pas toujours égale au tout et surtout lorsqu'il s'agit d'un sens à caractère paradigmatique. Ainsi le triple acte pédagogique qui consiste à dire qu'il faut lors d'une méthode préparer, élaborer et construire, n'est pas en réalité une méthode scientifique, car et à en croire Claude Bernard, la méthode scientifique est si complexe que l'on peut le croire. Elle consiste à :

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

- constater un fait ;
- à propos duquel une idée doit naître dans l'esprit du chercheur ;
- et en vue de cette idée l'auteur ne formule pas que des hypothèses, mais il raisonne, il institue une expérience qu'il image, dont il réalise les conditions matérielles ;
- de cette expérience résultent de nouveaux phénomènes qu'il faut observer est ainsi de suite.

Cela signifie au font que le raisonnement expérimental n'est jamais achevé, il est au contraire achevé dans l'ouverture. Son sens est à l'opposé de celui qu'Antoine Léon assigne à la méthodologie de la recherche qui est ouverte à l'achèvement. L'ouverture inachevée est donc nécessaire pour la pratique de la méthodologie expérimentale, car chaque discipline ainsi que chaque sujet nommé chercheur, possède sa propre méthode. C'est pour cette même raison que nous pensons que la méthodologie de chaque transposition didactique finit tôt ou tard de s'inspirer de la méthodologie de la discipline correspondante.

Dans cette transformation on assiste donc à un changement des répertoires lexicaux. Ces changements sont d'ailleurs dus à un changement du public auquel chaque auteur tente de s'adresser. Mais il arrive que des étudiants ou des chercheurs peuvent avoir accès à ces publications qui ne sont pas à la portée de tous les chercheurs. Cet aspect, l'ouvrage d'Antoine Léon ne le mentionne pas clairement. Il nous annonce simplement que le classement des étapes de la recherche peut être *" plus ou moins "* de trois niveaux. La question qui se pose dans cette classification est celle de savoir si les étapes de la recherche en psychopédagogie expérimentale, sont de la même nature que les étapes de la démarche ou du raisonnement expérimental. A la lumière de l'opposition qui réside entre les conceptions de nos auteurs quant à l'étape de l'hypothèse, on peut commencer par apprécier l'illégitimité de cette transposition didactique de la méthode.

Dans le texte scientifique de Claude Bernard, il ne s'agit pas de la préparation d'un objet de travail encore moins d'une élaboration d'un plan de travail, comme l'est le cas avec le texte d'Antoine Léon. Il s'agit au contraire de l'appréciation d'un fait, de son interrogation à la lumière des idées que l'on possède sur son état d'apparition. Le fait dont il est question chez Claude Bernard est un fait d'ordre général, alors que pour Antoine Léon il est un fait particulier : il fait partie intégrante de l'idée de la recherche, de la préparation du projet de la recherche documentaire. On peut légitimer en revanche l'appréciation par l'auteur des faits pédagogiques, car l'apparence en pédagogie peut parfois devenir une réalité. Ce qu'il faut mentionner dans cette affirmation c'est l'absence de la part de l'auteur d'une démarche qui cultive l'exception. Tous les faits n'ont jamais la même valeur. Le plus important pour nous est de souligner les effets de la naturalisation du message que le texte véhicule. Il est vrai que même si en psychopédagogie l'expérience vécue peut être érigée en modèle de recherche, il n'empêche que cela reste aujourd'hui du domaine du possible, du domaine du rêve, car il n'y a pas à ce que je sache pour l'heure une École à ciel ouvert : ouverte sur la vie. Si tel est le cas, le processus d'enseignement (le teacheing)) sera réifié pour laisser sa place au processus de l'apprentissage (le learning). Il est vrai que cela reste aujourd'hui du domaine du rêve, du domaine du possible, non pas de celui de la réalité. Dire avec Antoine Léon que le

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

chercheur doit s'appuyer sur les expériences vécues, est en-soi une transposition didactique du principe du sentiment, déjà avancé chez Claude Bernard. Il est aussi une vulgarisation scientifique du principe avancé par Paul Fraïsse, un principe qui consiste à dire que *le chercheur dans sa formulation des hypothèses s'appuie sur ses expériences heureuses ou malheureuses pour fonder des hypothèses*. Celles-ci sont aux yeux de Paul Fraïsse à la fois prouvées et éprouvées.

Cette distinction n'est pas mentionnée dans le texte de la transposition pédagogique d'Antoine Léon, qui est aussi un texte de la vulgarisation de la transposition didactique. On peut légitimer cette évacuation surtout lorsque Léon mentionne deux niveaux d'actions susceptibles de mettre en œuvre des hypothèses. Le premier niveau est celui de *la lecture*, de *la rencontre* avec d'autres hommes dans des congrès, ou encore à partir de la prise en conscience de certains problèmes lors de lectures d'articles spécialisées. Quant au second niveau, il est celui où l'hypothèse peut naître chez un chercheur à partir de contradictions assignées à l'éducation et aux réalités pédagogiques. Dans tous ces cas, l'hypothèse est analogue à l'opinion qui anime le sens commun, le monde du ouï-dire, bref celui de l'information qui est à nos yeux le monde de la déformation et non pas celui de la formation. Il y a ici à nos yeux deux sortes d'argumentations qui se dépassent. La première dont témoigne le travail de Paul Fraïsse est celle du dépassement, un texte qui tente de dépasser Claude Bernard ; la seconde est celle du dépassement du dépassement, que reflète le travail d'Antoine Léon qui a eu l'audace et le courage de dépasser aussi bien l'argumentation de Claude Bernard et celle de Paul Fraïsse. Mais de cette même argumentation surgit le célèbre argument de la direction qui repose sur le choix inéluctable d'une démarche soumise au principe de l'ouverture sur le déjà-là et sur le toujours-déjà de ceux qui apprennent ou de ceux qui savent. Voilà certainement la raison pour laquelle en pédagogie, en éducation contrairement à d'autres domaines le chercheur doit et à en croire Ph. Meirieu : ***“ Entrevoir le futur en questionnant le déjà-là, construire le future en s'appuyant sur le déjà-là. Ce n'est rien d'autre au fond, qu'une "situation problème": un ensemble de données que l'on maîtrise – ce que l'on sait – un jeu de présence / absence, de connaissance / ignorance, qui crée une aspiration, suscite un désir. Un jeu sans cesse inachevé, tant il est vrai que plus on sait plus on désire savoir, et que la solution contre toute attente, agrandit toujours l'énigme*** [721] ”. A partir de ces lignes (que nous avons avancé à plusieurs reprises), il ressort une méthode de recherche qui est à l'instar de celle que voulait Antoine Léon aux étapes de la méthodologie expérimentale en psychopédagogie. Cette méthode qu'on avait qualifié (dès le début de ce travail) d'ouverture, est à l'opposé de celle de l'achèvement. Si l'on comprend bien ces propos de notre maître, directeur de ce travail, ainsi que ceux de notre auteur (Antoine Léon) que nous critiquons, on doit alors soutenir le poids de la didactique de l'interventionnisme. Cette didactique s'oppose à toute attente. Elle intervient pour renverser les opinions admises et les obstacles qui luttent contre le progrès scientifique. Mais cela ne va pourtant pas sans difficulté et sans ambiguïté. En effet, le temps en éducation est un temps si court, d'autant plus qu'il est celui de l'achèvement et non pas celui de l'ouverture. Les tâches imposées par ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui le temps des études, sont si bien déterminées d'avance. En

[721] *Meirieu (Ph.), op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

transposition didactique, il y a des programmes à respecter, des horaires à tenir en compte. Il n'y a pas de synthèse possible entre l'aspect affectif et l'aspect intellectuel, car l'École et l'Université ne sont pas ouvertes sur la vie. Parfois le pédagogue et le didacticien sont dans l'impossibilité de finir leurs programmes. Sont-ils donc apte à mettre en pratique le principe de l'ouverture pour finir leurs programmes ailleurs : dans des cafés philosophiques ? A notre connaissance cela n'est pas encore dans la littérature de la programmation des programmes d'études ! De ce fait, on a raison de croire en le mensonge intellectuel des textes de vulgarisation et de la transposition didactique, qui se présentent comme étant à la fois la racine et le fruit des pratiques éducatives et pédagogiques.

A cette pénurie du temps, il serait commode aux textes de la transposition didactique et de la vulgarisation pédagogique (dont témoigne l'ouvrage d'Antoine Léon), de suivre le conseil que nous livre aussi bien le texte du Traité de Paul Fraïsse que celui de Claude Bernard, qui distinguent les sciences d'observations des sciences d'expérimentations. Dans cette distinction, ils nous invitent à nous tracer le procédé heideggerien : la technique de l'effacement, devant les choses que l'on peut apercevoir. Si Heidegger pensait que l'acte *d'enseigner est plus difficile de celui d'apprendre*, alors il en va de même pour toute transposition didactique. En effet, le plus important dans une recherche expérimentale comme le pense le texte de Paul Fraïsse, est que le chercheur puisse s'effacer devant ce qu'il aperçoit. L'observateur expérimentateur d'espaces possibles, doit s'effacer devant les apprenants, devant ce qu'il aperçoit. Autrement dit, nul maître ne doit se donner le droit de créer son élève, son étudiant ou son disciple à son image, sinon on est plus dans l'acte d'enseigner mais dans celui d'endoctriner. Heidegger s'est forcé à plusieurs reprises de mettre en place une didactique de l'immanence, qui fait l'éloge d'une logique de la découverte et non pas d'une psychologie de la recherche. Il a ouvert – du moins indirectement – la voie à ce que nous avons déjà nommé avec Karl Popper une épistémologie sans le sujet pensant. Heidegger, qui fût vivement critiqué dans la postérité de son sillage philosophique, a pu mettre en place une approche correspondante à celle de Karl Popper qui n'est rien d'autre qu'une *esthétique de l'effacement*. En effet, l'artiste à ses yeux doit s'effacer devant l'oeuvre d'art, car l'oeuvre en elle-même n'a rien avoir de près ou de loin avec l'artiste, son créateur. L'oeuvre n'est pas historique, elle est au contraire historiale. Elle ouvre une histoire qui est déjà ouverte dans l'ouvert : dans la manière de mettre en forme le réel.

Sans vouloir exposer ici le contenu global de la méthodologie de l'ouverture et de l'achèvement de toute la philosophie de Heidegger, on veut simplement affirmer que cette attitude de l'effacement est très parlante en didactique. Elle est significative puisqu'elle nous révèle le vrai sens de l'action didactique qui n'a rien avoir ni avec la pédagogie ni avec la vulgarisation scientifique ni même avec l'éducation. Elle est dirons-nous une approche centrée sur le travail de l'apprenant, sur le savoir qu'il produit ainsi que les sentences de sa création. Elle est aussi une critique des chemins de la mise en oeuvre de la connaissance. En transposition didactique, l'attitude de l'effacement est un concept nouveau, qui n'a pas encore trouvé son champs d'investigation pour fonder un champs de recherche tout à fait autonome et indépendant par rapport aux autres disciplines. Car dirons-nous les grandes connaissances scientifiques ne se font plus à l'intérieur des universités, au sein d'une organisation systémique, mais elles se font dans un travail à

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

travers lequel les chercheurs se jettent à travers champs.

Sur cet aspect de l'effacement devant l'histoire personnalisée des apprenants, la transposition didactique des étapes de la méthodologie scientifique connaît (à travers les textes de nos auteurs) une divergence remarquable. Ainsi par exemple pour Paul Fraïsse, *" L'observateur expérimentateur doit voir sans être vu "*, dit-il. Il y a ici un sens très proche de celui dont parlait Michel Tardy tout en critiquant cette attitude en laissant penser qu'en psychopédagogie *" on fait de l'expérimentation en trompe l'oeil "*. Au sujet du sens de l'effacement (en tant que technique incarnant un achèvement ouvert), on peut soutenir l'idée de notre directeur de cette thèse tout en rappelons les conséquences qui en découlent. Celles-ci éclatent des propos de Ph. Meirieu qui souligne : ***" (...), Nous croyons rendre service à autrui on le privant de ce temps de recherche en lui donnant ce qu'il devrait tenter de trouver par lui même. Nous pratiquons alors une pédagogie bavarde qui, au lieu de suspendre l'explication et faire naître le désir, anticipe la demande et tue le désir dans l'oeuf avant même son éclosion. En pédagogie contrairement à beaucoup d'autres domaines, il faut toujours en "dire trop et pas assez*** [722] ***"***. Cela signifie en fait que la technique de l'effacement n'est pas du même ordre que celle que voulait Heidegger. Si l'effacement est celui du maître à l'égard de son élève, alors c'est là tout le problème du sens de la transposition didactique qui en tant que méthode, n'est pas justement celle de l'effacement, mais celle de l'intervention. Car l'art ne réside pas dans l'imitation du savoir de ses auditoires présumés (qu'ils soient élèves ou hommes ordinaires), l'art est au contraire une activité susceptible de se retourner contre les opinions admises, contre ce que les élèves savent déjà. Et pour reprendre la formulation de notre maître directeur de ce travail, on dira que le maître artiste doit ***" S'appuyer sur ce que les élèves savent et savent faire et suggérer à partir de là ce qu'ils pourraient savoir. Faire de l'énigme avec du savoir, et faire du savoir avec de l'énigme*** *",* disait Ph Meirieu.

Dans la quasi-totalité de ces formulations on constate un poids de la rhétorique. Dans la première citation qui incite à l'effacement, on peut noter un argument de l'analogie : une ressemblance des rapports entre les éléments du thème et ceux du phore. En effet, la liberté d'un poussin se trouvant dans l'oeuf n'est réalisable qu'à partir du temps de la liberté. Cela veut dire que le sort des élèves ne serait vraiment libre que si on leur laisse le temps de s'exprimer, de s'émanciper tel qu'un poussin dans l'oeuf qui évolue dans le temps et dans l'espace. On doit donc laisser les apprenants exprimer ce qu'ils savent déjà, même si ce qu'ils savent est déjà faux. Car une chose est sûre est que la vérité est dans l'erreur, et que nous pouvons parfois apprendre de nos erreurs.

Dans la seconde formulation puisqu'il il y a présence d'une figure rhétorique qu'on nomme le chiasme : un renversement de l'ordre de la phrase *(faire de l'énigme du savoir, faire du savoir de l'énigme)*, alors ce renversement témoigne de la possibilité d'une réconciliation des antagonismes en pédagogie. Voilà ce qui fait de la pédagogie d'une part un art, et d'autre part – comme le pensait déjà Kant – une activité qui est par essence problématique.

Cette contradiction apparente surgit de la transposition didactique de notre schéma

[722] *Meirieu (Ph.), Apprendre ...oui, mais comment ?op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

O.H.E.R.I.C que nous sommes entrain d'étudier avec nos auteurs, un schéma qui répond de près à certaines démarches suscitées par notre maître Ph. Meirieu. C'est pour cette même raison que nous avons tenu à le citer à plusieurs reprises.

Quant à la seconde étape de ce schéma, à savoir l'hypothèse, son sens nous pose problème. Car lors de sa transposition didactique, de sa mise au point et de sa communication, elle est tantôt en relation avec l'opinion, tantôt en relation avec le sentiment. De ce fait, (vue son incommensurabilité), elle devient pour nous incompréhensible et insaisissable. Les auteurs auraient dûs se restreindre à son sens claire et précis, au lieu de l'étendre à la polysémisation qui engendre un sens ressemblant, et par là-même des différentes trames conceptuelles. Pour s'en expliquer, on doit revenir au commentaire de quelques formulations déjà mentionnées dans notre tableau-textes. Par exemple si dans le texte scientifique, à plusieurs endroits on constate que Claude Bernard souligne qu'il ***" n'y a pas de règles à donner pour faire naître dans le cerveau, à propos d'une observation donnée, une idée juste et féconde... "***, alors il n'en va pas de même pour le texte didactique et pédagogique d'Antoine Léon pour qui l'important dans les étapes de la recherche sont les démarches, les idées à travers lesquelles le sujet tente d'une part de mettre en forme les étapes de la motivation, et d'autre part, à préparer sa recherche. Autrement dit, pour le texte scientifique, il est donc impossible de discerner d'une manière exhaustive les motifs d'une recherche, les motifs de l'oeuvre d'art (si l'on considère la pédagogie ou la didactique comme étant deux activités artistiques), car ces motifs et ces degrés d'implications échappent au discernement. En plus le doute quant à la démarche expérimentale n'est pas fortement et ouvertement souligné chez Antoine Léon. Ce doute nous le retrouvons aussi bien chez Claude Bernard que chez Paul Fraïsse. Pour le second, le temps est venu pour souligner sa spécificité. L'important dans une observation pour Paul Fraïsse est le recul que doit faire le chercheur quant à toute observation fortuite. Autrement dit, le chercheur psychologue-expérimentaliste ne doit pas suivre d'une manière continue et fortuite les intentions sensibles des apparences des sujets. Cela n'est pas le cas pour Antoine Léon pour qui l'apparence est une réalité. Comment donc trancher dans la difficulté argumentative qui anime le débat philosophique sous jasent des textes que nous commentons ? Autrement dit : qu'en est-il du schéma O.H.E.R.I.C entre l'argumentation de la substitution et de la coexistence et l'argumentation de la dissociation des notions ? La réponse à ces questions n'est possible qu'à partir d'une analyse rigoureuse du sens de la transposition didactique soumise aux couples philosophiques à savoir le couple apparence / réalité, connus dans la pensée occidentale.

Dire que l'apparence n'est pas une réalité, signifie en fait que l'intention, que l'intuition subjective sensible des sujets, n'enfante rien. Car ce qui se passe dans la tête des sujets, est toujours soumis au changement à la réification. Nul ne peut en fait savoir avec exactitude les intentions intellectuelles des sujets. Celles-ci, sont dans la plupart des cas sujette à l'imprévu. C'est d'ailleurs Marx qui soutenait l'impossibilité de prévoir des faits dans le domaine des sciences humains. Il a été même plus loin pour dire que les imprévus ne font que de multiplier les imprévus. Tout ce qui est donc de l'ordre de l'intention ou du caractère, est toujours objet d'innovation. Il serait donc difficile de l'ériger en loi universelle de la recherche en didactique, voire de principe de recherche

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

scientifique, puisqu'il fait l'objet de l'imagination créatrice dont on ne peut en aucun cas discerner les motifs exactes. Kant avait déjà laissé entendre que toute intuition, toute intention est de l'ordre du sensible, qui change à travers le temps et l'espace. Le fait de penser que la réalité n'est pas celle de l'apparence, nous renvoie à admettre une autre sorte de réalité qui n'est pas celle du psychologisme, celle de la facticité des faits, mais la varie réalité est celle de la vérité scientifique. Celle-ci n'est pas une donnée immédiate. A son propos E. DurKheim disait : *" Il n'y a d'une science que du caché "*. A l'en croire sur ce point précis, il y a donc quelque chose qui peut non seulement être caché derrière la réalité apparente, mais qui peut se dissimuler à travers elle. Du point de vue didactique, on peut dire par exemple que le comportement d'un élève, sa sensibilité à un domaine de recherche plutôt qu'à un autre, est une réalité qui s'impose. Elle est factice de la non-facticité. Elle s'impose à nous comme un fait. Elle nous demande de l'interroger, de l'apprécier, de l'admettre ou de le renverser. C'est sur ce temps des études, (un temps de comportement aussi bien de l'individu que du groupe dans une classe) que la transposition didactique se propose d'agir.

Reste maintenant à discuter l'autre niveau dont nous traitons dans ce travail, à savoir la communication des résultats et des contenus réussis et scolarisables. Cette communication des contenus qui a pour but l'extension du pouvoir cognitif, peut – comme on le constate à travers les travaux de nos auteurs – se présenter sous forme de manuels didactiques et de vulgarisations.

A nous maintenir à la relation de continuité, à la relation d'ouverture sur le déjà-là, sur le toujours-déjà des apprenants et de nos auditoires présumés, on peut dans ce cas et dans ce ca seulement, légitimer le propos d'Antoine Léon dont nous n'avons pas cesser de proclamer la nécessité d'une critique fulgurante. Il est vrai que si un concept – comme nous l'avons déjà mentionné avec G. Bachelard – désigne et explique et que même si la désignation est la même, il n'en va pas de même pour l'explication, qui prend avec Antoine Léon une autre dimension qui est ni celle de transmettre, ni celle de transposer, mais celle qui prescrit une ligne de conduite à suivre dans un domaine particulier qui est celui de la psychopédagogie. Ces démarches ne peuvent en aucun cas être généralisées à d'autres domaines de recherche. Elles sont au contraire un exemple privilégié de la falsification du schéma originaire auquel se réfère d'habitude tous les savants. Mais on peut aussi laisser penser la légitimité du propos de notre auteur surtout lorsqu'il s'astreint à cultiver l'exception. Car bien que l'auteur (Antoine Léon) en tant que psychopédagogue n'ait pas connu de près les propos de Nietzsche, on s'aperçoit qu'il les met en oeuvre d'une manière indirecte et hasardeuse. Sa définition de l'hypothèse comme étant une idée en relation de connexion nécessaire avec ce qu'il appelle : " *faits variables "*, nous laisse réfléchir à la différentiation et à la variation des faits que Nietzsche (en tant que philosophe du droit à la différence) a déjà avancé. En effet, la vraie hypothèse en sciences humaines est celle qui admet le mouvement et la variation des conduites humaines. De ce fait, avant de faire une hypothèse quelconque, il faut d'abord se rassurer de la variation, de la différenciation des contenus et des conduites humaines.

Lorsque par exemple Nietzsche faisait l'hypothèse d'un apprentissage possible qui est extrait de la nature sensible, il savait déjà que dans la nature sensible les faits sont vitaux. Il savait déjà – comme Aristote – que *toute chose palpite de la vie*. Il savait déjà

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

aussi comme il le disait lui même : ***" qu'il est possible d'apprendre de l'animal et de la fleur ce que c'est que s'épanouir*** ". Il en va de même avec notre auteur Antoine Léon, qui ne doute pas d'une relation de connexion nécessaire entre ***" Le temps de la préparation du projet, entre le temps de la formulation des hypothèses et entre le temps de la préparation du sujet "***. Si l'on pousse l'analyse un peut plus loin, et si l'on s'astreint à la taxonomisation de son savoir *pédagogique et didactique,* on dira que notre pédagogue-didacticen est typiquement nietzschéen. Car il parle comme Nietzsche d'un seul temps : " *le temps du présent "*. Nietzsche en effet, a laissé entendre qu'il n'y a qu'un seul temps : le présent du passé, le présent du présent et le présent de l'avenir. C'est à lui que revient le mérite de faire l'éloge d'une relation d'ouverture à l'égard des choses, d'une technique qui fait parler les choses-ci aussi bien les oeuvres d'arts (les pierres, les métaux, etc.) que les végétaux (le désert, le sable, les plantes, les fleurs etc.). Cette ouverture aux choses a été reprise par Heidegger pour définir l'acte d'enseigner, d'ailleurs les conférences qu'il a professé dans différents lieux et temps peuvent en témoigner. Il faut rappeler que l'ouverture aux choses puisant son sens dans la manière de les faire parler faute d'attitudes muettes de l'homme, est une technique didactique si ancienne. Mais on ne doit pas oublier que cette technique fût vivement critiquée, car elle insère l'être humain dans les catégories de marchandises, dans les catégories des choses parmi les choses. C'est là tout le problème qui se pose pour nos auteurs de la vulgarisation scientifique et de la vulgarisation de la transposition didactique. Si nous lisons bien et nous comprenons bien les propos de Claude Bernard, de Paul Fraïsse et d'Antoine Léon, alors on s'aperçoit que leurs écrits sont en apparence tout à fait contradictoires. Ainsi et pour éviter de tomber dans un tel jugement prématuré, on préfère dire que la quasi-totalité de leurs écrits sont antinomiques. A l'antinomie latente : *l'hypothèse entre la conviction intime et l'explication rigoureuse*, tous nos auteurs dont nous étudions la transposition didactique tentent de faire leurs choix. Il faut reconnaître qu'ils ont fourni un effort de précision et d'argumentation considérables pour faire valoir leurs propos et leurs opinions. Cependant ce qu'il ne faut pas surtout sous estimer est leur capacité et leur maîtrise parfaite de l'acte méthodique ainsi que leur sensibilité à la méthodologie expérimentale. On peut donc désormais dire que leurs discours sur la méthode est pour nous aujourd'hui ce que fut le même discours de Descartes pour le XVII^{ème} et le XVIII^{ème} siècle. Quelque soit l'incohérence de nos auteurs quant au sens qu'ils ont donné du schéma O.H.E.R.I.C, on peut soutenir désormais leur conséquence, car il est rare que des chercheurs cherchent d'abord à mettre en forme une méthode pour valider leurs écrits. Dans la pensée occidentale moderne et contemporaine, rares sont ceux qui cherchent à valider leurs pensées par la voie de la méthode. Si l'on cherche à trouver quelques penseurs modèles de la priorité méthodique, on peut mentionner par exemple Descartes dans le doute méthodique et hyperbolique, Hegel dans la dialectique, et Husserl dans la phénoménologie. Il en va de même pour nos auteurs qui cherchent à délimiter le sens de leurs actions méthodiques, comme s'ils étaient conscient de l'histoire de leur sujet.

Pour Claude Bernard, la nécessité de la méthode repose sur la compréhension du vivant. Le souci méthodologique de ce savant expérimentateur d'espaces possibles est celui de l'extension du pouvoir de l'expérimentation dans les sciences biologiques. Cette approche tente de contribuer activement à l'extension du pouvoir de la médecine, à la maîtrise du vivant, à la prolongation de l'espérance de vie et à la maîtrise des maladies

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

infectieuses. Il y a ensuite la nécessité de la méthode expérimentale en psychologie, approuvée par nos auteurs psychologues et psychopédagogiques. Cette méthode complète la précédante, car les expériences qui contribuent à la maîtrise corporel du vivant, ne suffisent pas pour réaliser la tâche de l'extension des pouvoirs cognitifs du vivant, une tâche à laquelle aspire la méthode expérimentale en biologie. Il faudra que la méthodologie expérimentale puisse en biologie savoir s'appuyer sur la psychologie pour trouver des soins, des remèdes à ce qu'on peut appeler dans le langage médicale : *les psychogènes.* Cette même méthode de la maîtrise expérimentaliste ne suffit pas, car il y a bien des moments où il faudrait chercher à accompagner le malade souffrant non pas pour lui donner délibérément la mort, mais au contraire pour l'aider à mourir. Cette aide repose sur l'instauration d'une technique expérimentale à travers laquelle on peut engager avec le malade une relation affective, d'altérité radicale pour lui apprendre (comme le disait Olivier Reboul à la fin de sa vie : *" à mourir pour arracher à la mort sa victoire ".* Car lorsque un homme libre médite sur la mort, à vrai dire c'est sur la vie qu'il médite. De même que l'expérimentation en tant que technique d'accompagnement, d'arraisonnement des faits factices peut nous libérer de l'attente et de l'incompréhensible, de même lorsqu'elle prend en compte l'accompagnement du malade et de l'inadapté. Elle peut en fait nous aider à comprendre les raisons à travers lesquelles un sujet part d'un état de moindre d'équilibre à un état d'équilibre supérieur. Tous ces propos sont en relation intime avec la transposition didactique de la méthode expérimentale telle qu'on l'entend dans le domaine des sciences de la nature et dans le domaine des sciences humaines.

Malgré les différents sens que le schéma expérimental a subi à travers les avis des auteurs que nous venons d'exposer, il demeure en tout cas objet d'appréciation et d'exception. Car son sens a évolué et s'est enrichit dans son rapport avec d'autres pratiques propres à des champs disciplinaires variés. Dans le texte d'Antoine Léon, on assiste à une tentative de cultiver l'exception de l'exception. C'est ainsi et dans une perspective du dépassement, que Antoine Léon a ajouté au texte de Claude Bernard et à celui de Paul Fraïsse quelque chose de très important qui demeure significative et lourd de sens. En effet, si l'exception qu'on doit cultiver est – aux yeux de Claude Bernard – celle d'une relation de connexion nécessaire entre les faits (les choses) et les idées (la pensée), alors pour Antoine Léon " ***on ne doit en aucun cas chercher dans les faits une tentative pour d'étayer une opinion ou une position enthousiaste*** *",* disait-il. Cela veut dire implicitement, que l'extension du pouvoir physique, ne garantie en rien l'extension du pouvoir de la connaissance et de son humanisation. Car tout progrès n'est pas toujours de la progression. D'autre part, Antoine Léon dépasse (selon sa manière de cultiver l'exception de l'exception), le texte de Paul Fraïsse, car si pour celui-ci, l'hypothèse peut être éprouvée, alors Antoine Léon se force à résumer cette double opposition en une conception d'une teneur explicative notable. C'est ainsi qu'il souligne : *"* ***Une hypothèse n'est pas une conviction intime qu'il faut à tout prix chercher à tenir pour véridique et à défendre, car un point de vue personelle n'est pas toujours établi et expliqué par l'expérience. Il ne faut donc pas chercher dans les faits uniquement ceux qui peuvent servir à étayer une opinion enthousiaste. Une telle démarche est piégée elle ne peut que refléter un point de vue arbitraire*** [723] *".* Il est

[723] *Léon (A) op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

donc claire à partir de ces propos, que notre auteur cherche une double réponse pour se démarquer aussi bien du texte scientifique de Claude Bernard, que de celui de transposition didactique de Paul Fraïsse. Dans le sillage de ce dépassement l'auteur reste fidèle à sa direction de recherche pour annoncer l'aspect interventionniste, propre à toute action didactique et pédagogique réussie. Mais ce qu'il faut préciser dans cette perspective est que l'intervention didactique se distingue de l'intervention pédagogique du fait que la première cherche les motifs, les motivations intrinsèques ou extrinsèques d'une conduite ou d'un comportement, alors que la seconde cherche à véhiculer des savoirs, des connaissances réussies scolarisables tout en mentionnant celles qui sont non scolarisables et non réussies. La première a un caractère purement ontologique, la seconde a un aspect gnosiologique. Elle cherche à connaître et à reconnaître les opérations mentales d'un apprenant à travers les connaissances, les savoirs-faire ou être, produits comme tels. Cette technique n'est rien d'autre que le bon sens qui sert à distinguer le vrai et le faux.

Pour comprendre le lieu de la provenance des hypothèses, Antoine Léon procède par une transposition didactique inversée. C'est ainsi qu'il part non pas des faits (comme faisait Claude Bernard qui disait pour légitimer le sens des prémisses que " tout est là : un fait ! " *)* , *mais d'une correction du sens du fait. Voilà la raison pour laquelle Antoine Léon s'astreint à donner un sens à ce que Kant nommait déjà :* factum(fait de la raison). *A la question implicite : qu'est-ce qu'un fait ? posée par Antoine Léon, celui-ci répond par une argumentation du distinguo qui surgit de son argumentation de la substitution. En effet l'auteur substitut l'erreur à la vérité sous prétexte que la vérité est dans l'erreur. Il distingue* l'accumulation des faits bruts*, que le chercheur ne doit en aucun cas mettre en forme dans une recherche et* la position théorique de la loi, *qu'il doit démontrer. C'est donc au sein même de l'argumentation de la substitution qu'il faut prendre en considération une argumentation du distinguo. Cela est une nouveauté dans ce texte, une nouveauté qui demeure d'ailleurs très difficile à faire apparaître sous les effets de la simplicité du discours. Il est vrai que cette simplicité esthétique cache derrière elle la complexité d'un discours qui est par essence un discours à haute densité discursive. C'est la raison pour laquelle Edgar Morin a soutenu la thèse de la complexité de la simplicité, comme étant une thèse qui peut à tout moment surgir de situations, qui en apparence demeurent simples et fortuites. C'est la raison pour laquelle nous pensons d'emblée que la distinction entre l'être-apparent et l'être-réalité est a repenser.*

L'altération du texte originaire de Claude Bernard n'est pas anticipée de la part d'Antoine Léon du moins au niveau de ce que ce dernier nomme : positions théoriques et lois démontrées. A travers cette formulation Antoine Léon ne fait que de reformuler sans altérer le propos de Claude Bernard, un propos qui s'astreint à démontrer des lois et non pas à apprécier de simples faits. Car un fait par lui-même, comme le disait Claude Bernard, n'enfante rien. Il faut si l'on en croit l'auteur de l'Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, que le fait soit interrogé par une idée et une théorie. Antoine Léon renforce cette même idée par une argumentation d'autorité lorsqu'il fait référence à Travers pour qui l'activité scientifique doit reposer sur le passage du statut folKlorique d'une théorie à son statut scientifique. C'est-à-dire on doit passer de l'anti-modèle au modèle véritable, d'une esthétique du faux qui traque le vrai à une interrogation sur le sens de la vérité comme étant une démarche d'un travail sur les obstacles. Pour corriger

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

le sens d'un fait, Antoine Léon procède par une argumentation d'autophagie qui consiste à retourner un argument contre son auteur. De ce fait, et d'une manière implicite, il s'adresse à Claude Bernard et à son patronage, qui se proposent de se jeter à travers champs pour arriver à produire des lois scientifiques. Cela est pour Antoine Léon un risque, du moment que les hypothèses scientifiques – comme il le laisse entendre – ne peuvent en aucun cas se réduire à " un amas de faits inorganisés mais à des connaissances organisées sur les faits ". De ce fait, on passe d'une argumentation fondée sur la structure du réel à une autre qui la fonde. C'est d'ailleurs tout le procédé de l'Éducation et de la transposition didactique qui, en tant qu'activités artistiques, ne doivent pas se laisser aller avec l'ordre du déjà établi. Elles doivent au contraire se retourner contre celui-ci. Cela nous laisse penser que la transposition didactique est un procédé méthodologique qui marque aussi une tentative de créations d'espaces possibles : une déstabilisation d'opinions admises, bref un passage du domaine de l'information à celui de la formation qui n'est rien d'autre que celui de réalités objectivées. Ces réalités ne sont pas du même ordre que celles qui sont objectives. L'hypothèse scientifique en éducation – si l'on en croît Antoine Léon – ne peut en aucun cas se construire à travers une observation fortuite. La rencontre fortuite d'un homme n'est pas uniquement le seul moyen pour affirmer son identité originaire. Car l'homme n'est pas toujours susceptible (comme le voulait Lavater à travers sa physiognomonie), d'être reconnu à son visage. Cela est l'une des critiques que l'on peut diriger à l'encontre de la physiognomonie de Lavater, qui pense que les traits du visage d'un homme peuvent déterminer son identité. L'homme peut certainement être reconnu aux traces physiques qu'il peut laisser apparaître sur un plan, surtout lorsque l'on a programmé ses empruntes végétales, mais ces mécanismes techniques peuvent répondre à ce que Antoine Léon pense sous l'expression de postulats de mécanismes, qui sont directement observables puisqu'ils nous renseignent directement sur l'être de la main de l'individu. Or cela n'est pas suffisant pour la détermination de l'identité originaire d'un individu lorsque l'on se jette à travers les champs des découvertes humaines. Il existe d'autres postulats de mécanismes qui sont non observables directement. Ceux-ci n'ont pas la même réalité que les faits factices.

En plus des expériences personnelles qui peuvent – si l'on en croît Paul Fraïsse – être à l'origine des hypothèses, il existe d'autres qui peuvent être heureuses ou malheureuses, sur lesquelles l'expérimentateur en sciences humaines s'appuie pour fonder des hypothèses de recherche ou de travail. Ces intentions sont insaisissables et incommensurables. Elles traduisent le degré d'implication, le degré de la sensation et de la sensibilité d'un chercheur quant à des situations données. Mais si l'on en croît Antoine Léon, le chertcheur-expérimentateur d'espaces possibles, ne peut mettre en forme une situation expérimentale que lorsqu'il abandonne pour un temps le domaine de l'opinion, le domaine de l'épreuve. Cette thèse sera approfondie de la part d'Antoine Léon pour qui " L'expérience personnelle peut être à l'origine de l'hypothèse mais à condition de faire un effort spéculatif sur les situations observées ". Qu'est-ce que cela veut dire ? si ce n'est qu'une ouverture à l'égard des choses ! Car toute situation observée nous renvoie à une attitude à travers laquelle on procède suivant la technique de la prosopopée à faire parler les choses de la même manière que le texte de Claude Bernard incite tous les chercheurs à l'aventure en se jetant à travers champs. Mais ce qui est nouveau à travers les textes d'Antoine Léon, est l'emploi par celui-ci d'une terminologie typique, qui va par là-même

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

rendre son texte atypique. Cette terminologie est celle de " l'auto-observation " qui à l'en croire, laisse dissimuler un autre genre d'hypothèse suite à un questionnaire écrit ou oral, au cours duquel " L'expérimentateur-observateur doit fournir une réponse à interpréter ", disait-il. On ne sait pas vraiment ce que cela concrètement pourra t-il signifier, car d'une part, le texte scientifique de Claude Bernard – comme nous l'avons déjà avancé – distingue " Les sciences ou les principes d'observations " des " Sciences d'expérimentations " ; et d'autre part, il distingue aussi " La technique du questionnaire " qui n'est pas vraiment celle qui légitime " L'auto-observation ". Pour renforcer notre propos, on doit faire valoir cet argument d'autorité à travers lequel G. Bachelard – dans le passage que nous avons déjà cité et que nous reproduisons ici – s'oppose à l'interprétation personnelle des réponses des interviewés lors d'un questionnaire. C'est ainsi qu'il souligne: ***" L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.*** " [724] Si l'on en croît G. Bachelard, on doit donc réfuter le propos d'Antoine Léon qui pense que " L'auto-observation doit fournir une réponse à interpréter " et non pas à poser des problèmes. En réalité c'est toute " La situation problème " qui se trouve ici visée, car celle-ci peut devenir non pas une pensée mais une contre pensée, surtout lorsqu'elle est soumise à cette espèce d'imagination créatrice qui est au fond inconnaissable et insaisissable.

L'auto-obseravation est en réalité un concept pédagogique nouveau qui incarne une étape méthodologique en pédagogie, qui devrait en réalité signifier autre chose que ce que l'auteur lui assigne. En philosophie en tout cas, l'auto-obseravation repose sur la solitude : un comportement où le philosophe se trouve en relation intime avec le savoir, avec sa conscience qui est toujours consciente de quelque chose. Car – comme Husserl ainsi que Maurice Merleau-Ponty l'avaient laissé penser – " Toute conscience est conscience de quelque chose " [725]. L'auto-observation philosophique présuppose donc un engagement, une intervention dans l'ordre des choses pour enfin en décider le sort et la destinée. On doit rappeler dans cette perspective ce que Nietzsche pensait sous l'expression : amor Fati (amour de la destinée) qui n'est rien d'autre que l'amour de ce toujours-déjà, un destin qui anime le sujet qui s'astreint à mettre en forme et en mouvement sa tâche : ce qui le travail comme toujours-déjà-vrai, un sentiment historique que l'on maîtrise et que l'on dépasse pour penser le rapport à l'autre tout en nous traçant une attitude critique à l'égard des sentiments historiques. Sans vouloir continuer à angoisser le lecteur avec des considérations d'ordre philosophique, on doit maintenir le rejet de cette forme qu'est " l'auto-observation " voulue par Antoine Léon. Ce rejet repose

[724] *Bachelard (G.), op cit.*

[725] *Merleau-Ponty (M.), op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sur la substitution de deux ordres d'auto-observation. Si l'on en croît donc l'auteur du Manuel de psychopédagogie expérimentale l'auto-observation peut avoir alors deux formes. L'une qui est orale, l'autre qui est écrite. Les deux ordres sont-ils semblables et de même nature ? Ce qu'il faut avoir présent à l'esprit et pour répondre à la question, est que la manière dont laquelle on s'exprime oralement n'est pas la même lorsque l'on s'astreint à le faire par écrit.

A partir de là, l'auteur nous met dans un problème purement philosophique, car le fait de se poser la question : qu'est-ce que l'expression ? nous renvoie à des problèmes de philosophie du langage les plus obscurs ! On peut même aller plus loin pour dire que l'auto-observation n'a de sens qu'en sciences de l'évaluation là où l'évaluateur doit désormais se rendre compte de sa capacité non seulement à tenir une classe, mais à faire acquérir des notions, des contenus et des concepts d'autant plus qu'il est lui-même évalué par ses auditoires-apprenants. L'auto-observation peut avoir un sens chez celui qui est devant une copie anonyme dont il doit évaluer avec rigueur et avec responsabilité le contenu cognitif. Elle peut aussi avoir un sens pour celui qui surveille un groupe de candidats concourant dans une salle, tel que par exemple cet incident que nous avions vécu ce matin du mardi 14 Avril 1998, lorsque l'auto-obseravteur, a distribué les sujets d'agrégation de philosophie à 09h 05, alors qu'il nous a refusé (sous les conseils de certaines administratrices technocrates du Rectorat) de composer au concours sous prétexte que nous arrivions précipitamment à 09h 07. Voilà à quelle limite l'organisation des études, la programmation et la rigueur peuvent conduire un chercheur à ne pas composer au concours d'agrégation de philosophie, sous les effets d'une auto-obsravation mal assimilée, mal conçue, non responsable. Voilà aussi comment la loi est appliquée avec beaucoup de rigueur lorsqu'il s'agit dans une Démocratie moderne de freiner l'espoir de ces pauvres étudiants aspirant à un meilleur avenir possible, alors que l'auto-observation incarnant le sentiment de la responsabilité (si l'on s'exprime dans le langage philosophique) est bafouée lorsqu'il est question de la gestion de l'économie de l'éducation, lorsqu'il est question d'enjeux politiques et économiques de grande taille. Nous regrettons que l'attention portée lors des concours à des détails minutieux, à des particularités (comme celle que les administrateurs du temps des concours portent à ce retard de deux minutes) , ne soient pas poursuivis lorsqu'il s'agit de donner le temps pour comprendre le retard pédagogique, l'extension du désert de l'ignorance dont parlait déjà Nietzsche, un désert causé par l'attention minutieuse que le système éducatif attache à l'évaluation des acquis antérieurs des candidats. Cette évaluation de toute une vie d'étude qui prend forme en espace de quelques heures est-elle vraiment adéquate pour la bonne organisation des études ? Nous ne pensons pas en effet que ces deux minutes de retard que nous avions eu, qui sont d'ailleurs dues à la mauvaise indication de la salle où les déroulements des épreuves avaient lieu, peuvent réellement déstabiliser “ l'égalité des chances ” devant la réussite de tous les agrégatifs de France ! D'ailleurs la quasi-totalité de nos collègues qui commençaient à peine (en deux minutes) à prendre connaissance du sujet, n'avaient pas apprécié l'action de cet administrateur, auto-observateur, qui n'a pas compris que le sens du sujet de la composition qui porte ce jour là sur la notion philosophique qui est l'action, n'est pas seulement d'agir de telle sorte en obéissant à des lois, en venant en aide à l'ordre établi, qui de plus en plus réduit les postes d'enseignements, mais de se retourner contre celui-ci, tout en cultivant l'exception d'un

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

retard de deux minutes qui est due à notre recherche désespérée de la salle du concours. Sachant bien que nous étions deux candidats déjà dans l'enceinte des locaux des I. U. F. M. de Lyon Croix-Rousse, à la recherche du lieu choisi pour le déroulement des épreuves. Voilà comment l'égalité des chances reste un phénomène à repenser, car ce n'est pas en deux minutes qu'un sujet de dissertation de philosophie doit faire l'objet d'une angoisse qui animera et pour toute une vie l'esprit d'un chercheur. L'avenir de l'extension du pouvoir cognitif ne se joue pas en la perte ou en le gain d'un espace temps de deux minutes. Nous jugeons grave ce type de refus, obéissant à l'administration du temps des concours, à l'esprit de la rigueur temporelle lorsqu'elle dépasse les deux minutes du retard. Actuellement, nous dit-on, que tous les moyens, toutes les initiatives sont les biens venus pour diagnostiquer et soigner la pathologie sociale et éducative, alors qu'on refuse en revanche à des candidats ayant deux minutes de retard de se donner le temps pour tenter leur chance à concourir, en vue de contribuer à dissiper les maux qu'impose l'extension du pouvoir de l'ignorance à la société. Ce refus est un acte tout à fait contradictoire avec l'idée de l'extension du pouvoir cognitif chère à l'École dite obligatoire, à l'égalité des chances, à la Démocratie moderne. De ce fait, nous pensons que cet incident hasardeux et imprévu, qui nous a donné à réfléchir sur le temps de la programmation des concours, nous renvoie à penser la nécessité d'une révision du temps des études. Cette hypothèse surgit comme on peut le constater, de notre propre expérience. A partir de là, on peut dire que toute hypothèse est animée par une action qui puise son sens dans la variable (P) personnalité des sujets vivant, pensant et agissant. Cela étant d'ailleurs le postulat de Paul Fraïsse qui a laissé penser que le chercheur, qui vie la rechercher s'appuie sur ses expériences heureuses ou malheureuses pour faire des hypothèses de recherche. De ce fait, on doit avouer que nous ne regrettons pas ce malheur, du moment qu'on a pris le temps de le cultiver en tant qu'état d'exception, un état qui témoigne de la crise de la programmation du temps des études.

L'aut-observation, qui s'astreint à satisfaire des intentions, ne peut donc même pas répondre à la relation du feed-bacK, car en celle-ci, la loi du dialogue l'emporte sur celle de la conformité à la légalité de la norme. Car la loi dont témoigne l'organisation des études ne laisse aucun libre-jeu aux partenaires de l'éducation, de la formation et de l'enseignement à vivre leurs pratiques cognitives, et à mettre en forme leurs idées. Cette loi n'est pas toujours appliquée avec rigueur dans différents lieux, et par les différents acteurs de l'autro-observation. D'ailleurs tous les observateurs ne pensent pas toujours à accomplir les intentions de la loi de la programmation des études, et du temps des concours.

Le sens de l'auto-observation avancé par Antoine Léon, nous a conduit à cultiver notre propre expérience pour montrer à quelle limite ce sens est une infirmation du sens d'un fait. Claude Bernard et Paul Fraïsse tenaient à rappeler qu'en sciences humaines, ce sens est complexe, inconnaissable et insaisissable, du moment que le sujet ne sait pas parfois comment agir, qu'il ne sait pas toujours comment sa propre causalité nouménale produit-elle des effets dans le monde sensible.

A lire le texte pédagogique d'Antoine Léon, on a l'impression qu'on est soumis au langage du : "il est préférable". C'est-à-dire qu'on est appelé à un ensemble de conseils que l'on doit suivre, alors que la méthode expérimentale dans les sciences de la nature

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

voire en sciences humaines, n'est pas celle du langage du préférable. Claude Bernard vient en effet de le souligner en disant : “ Il n'y a pas de conseil ou de démarche à suivre pour instaurer des idées dans le monde sensible ”. De ce fat, on doit donc objecter contre Antoine Léon qui pense le contraire de Claude Bernard. A vrai dire pour ce dernier l'auto-observation n'a pas de place lorsqu'il s'agit d'une méthode véritable qui s'astreint à trouver le diagnostic des pathologies. C'est ainsi que Claude Bernard pense que la méthode n'est pas un conseil. Elle n'est pas un service qu'il faut à tout prix rendre à autrui dans ses apprentissages à travers une méthode qu'il doit s'auto-créer. Mais la méthode véritable est en soi un chemin qu'il faut chercher à instaurer avec lui. Elle n'est pas un conseil soumis à vérification et aux choix. Elle est au contraire imposée par la réflexion, la discussion rationnelle et la rencontre pour arriver à des résultats dignes d'intérêts.

Dire que la méthode est un chemin, cela présuppose donc l'intervention pour déblayer les terrains, pour enfin tracer les chemins. Car il peut y avoir – selon des situations – des chemins qui sont longs, d'autres qui sont très courts, certains difficiles, d'autres faciles etc. On voit donc bien que la question de la méthode en didactique en éducation n'est pas si simple que l'on peut la réduire à une simple auto-obsrvation d'ordre arbitraire où chacun peut agir à sa guise. De là, on peut même penser que le bon sens n'est pas toujours la chose du monde la mieux partagée. Tel est le cas par exemple dans notre expérience que nous venons de vivre aujourd'hui le mardi 14 Avril 1998, car certains auto-obsrvateurs avaient bien laissé concourir au C.A.P.E.S, de philosophie des candidats qui avaient plus de 10 minutes de retard. L'auto-observation peut donc varier selon les sensibilités de chacun, qu'il n'y a aucune raison de faire d'elle un invariant fonctionnel pour l'action éducative. Car bien que l'on tente de l'administrer en tant que preuve, elle ne saura jamais valable pour tous les sujets, pour toutes les situations. Dans le domaine de la vie pratique, cela peut être fortement démontré. En effet, il existe des nations, des peuples, qui pensent mal, qui raisonnent faux, mais qui au contraire vivent bien, du moment qu'ils sont en paix avec eux-mêmes. Ils ne cherchent pas à faire des stocKs et des surplus, Car ils croient en la prodigalité de la nature. Par contre il y en a d'autres qui vivent en planification permanente, qui s'astreignent à chercher à gagner du temps en le programmant, alors que le temps en éducation il vaut mieux en perdre que d'en gagner. Il en va de même pour la programmation de l'économie qui nécessite le dépaysement des banquiers, qui sont obligés de se mouvoir à la quête des marchés financiers. Ce mouvement nécessite aussi une intervention inhumaine, injustifiée dans les affaires intérieures des nations à conquérir économiquement. Cette économie qui fut d'ailleurs à l'origine de la seconde guerre mondiale est une économie que décrit M. Sahlins [726] , d'économie de la jungle. Elle déshumanise plus qu'elle n'humanise. A l'opposé des nations qui croient en la prodigalité naturelle, il existe d'autres qui cherchent à accroître leurs intérêts, à faire des surplus, à se créer une place au sein de l'économie de la jungle, à subjuguer – comme disait Nietzsche – l'étranger pour lui vendre des marchandises (nos emplettes ce sont nos emplois) crient certains.

De cette comparaison que l'on retient de K. Polanyi [727] et de M. Sahlins (qui pensent

[726] *Sahlins (M.) Age de pierre, âge d'abondance l'économie des sociétés primitives Paris 1984*

[727] *Polanyi (K.) La Grande transformation aux origines politiques et économiques de notre temps Paris. Edit. Gallimard. 1983.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

que l'ouverture de l'économie de marché sur les autres économies de la cueillette est le seul moyen pour humaniser l'économie), on peut donc laisser penser que l'économie du marché n'est pas vraiment humaine. A partir de ce constat, on peut laisser penser aussi que la question de la méthode en sciences humaines (et particulièrement dans l'économie), reste encore à repenser, puisque l'effort de l'éducation économique ne doit pas être toujours celui que Nietzsche assigne à la générosité qui comme il le laisse entendre fait l'objet d'une âme noble qui donne comme elle prend. Cet effort de l'éducation économique reste encore à repenser puisqu'on ne sait pas encore ce qui est adéquat et efficace pour le progrès de l'humanité. D'ailleurs au début de ce siècle, des savants comme G. Bachelard, ont fait remarquer que le progrès n'est pas toujours de la progression. La méthode expérimentale doit être soumise – comme le suggère Claude Bernard sous son idée du doute – à une critique permanente. Cela n'est pas souligné ouvertement dans les textes didactiques que nous étudions. Les textes du Que sais-je ? et du Manuel de Paul Fraïsse, ainsi que ceux d'Antoine Léon sont optimistes quant à la possibilité de l'extension du pouvoir de l'expérimentation. Mais cet optimisme reste en tout cas modéré. Ces auteurs ont même été plus loin pour penser qu'une simple initiative suffit pour déclencher le pouvoir des idées, le pouvoir du connaître. Cela est l'une des insuffisances de l'action pédagogique, car à l'aide d'un seul point on ne peut pas toujours faire grand chose. Sans vouloir trahir notre maître, on dira que la méthode en sciences humaines et plus particulièrement en pédagogie, ne doit pas se réduire à ce que Ph. Meirieu nomme : “ Le voile ”. Car dans ce domaine il n'y a pas qu'un seul voile à lever par le biais de la technique de l'auto-observation. Il y en a tant d'autres que nous devons chercher à connaître, à dissiper, au lieu de les garder caché et de les sauvegarder d'une manière relique. Ce n'est donc pas le lieu de l'unité qui domine la relation éducative et pédagogique, c'est au contraire celui de la quantité. Pour la réalisation de cette tâche, qui s'astreint à arraisonner les voiles et les obstacles, on doit comme – J. Derrida [728] le laisse entendre – nous donner le temps. Belle initiative qui reste fidèle à l'argument de Rousseau – auquel nous avons déjà fait allusion. En effet Rousseau dans l'Emile disait : “ Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre ”. Cela ne va pas à l'encontre de ce que propose Ph. Meirieu qui pense qu'en éducation et en pédagogie : “ Il faut lever un coin de voile, mais un coin seulement pour ne pas démobiliser le sujet ”. L'art méthodique en pédagogie et en didactique n'est pas de rendre service à l'apprenant en le laissant dans sa propre imagination créatrice, sous prétexte de protéger sa motivation intrinsèque, mais au contraire, il faut une motivation extrinsèque pour placer dans son coeur ce qu'il devrait savoir et faire. Car le fait de le sensibiliser nécessite une action énonciative dirigée envers son coeur pour le sensibiliser en vue de le mobiliser. D'ailleurs comme Pascal l'a laissé penser “ Le cœur à ses raisons que la raison n'en a point ”.

La méthode de l'ouverture et de l'achèvement est aussi en relation avec l'art de retenir. En effet, pour retenir des contenus il faut instaurer une méthode. Cette dernière est aussi le propre de la transposition didactique qui a en permanence le souci de la recherche du sens d'un concept et des contenus. D'ailleurs le sens du verbe parler, présuppose la recherche de celui qui parle, de ce dont il parle, de ceux à qui on s'adresse

[728] *Derrida (J.) Donner le temps . Paris. Galilée. 1991*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

et la manière dont on parle ou on s'exprime. Car après tout, chaque énoncé présuppose une énonciation. Lorsque par exemple dans le texte didactique et pédagogique d'Antoine Léon on lit d'une part que " L'hypothèse est un instrument et non une idée ", et d'autre part que " Le chercheur doit s'attacher aux faits et non pas aux idées ", cette méthode à double aspects nous laisse réfléchir au principe de la contradiction qui anime la recherche pédagogique et toutes les recherches ayant l'homme comme objet d'étude. S'agissant de l'aspect d'outillage, on doit dire que la méthode peut parfois refléter une direction de pensée : une idée directrice conséquente, et non pas un simple outil. Mais le texte d'Antoine Léon ne s'arrête pas à cette métaphore, il va plus loin pour dire que dans une recherche, on ne doit pas attacher un intérêt aux idées. Cette affirmation ne va pas à l'encontre ni de l'extension du pouvoir cognitif, ni de l'humanisation de la connaissance et du savoir. Elle est au contraire soumise à ce que l'auteur lui-même pense sous l'idée de " l'administration de la preuve ", une idée à laquelle nous avons déjà fait allusion et que nous avons vivement critiqué.

Au sujet de cette administration de la preuve, l'auteur en veut pour preuve le principe de l'inspiration. Ce dernier principe repose sur la rencontre pour renforcer – d'une manière implicite – la possibilité du partage du savoir. Mais comme Ph. Roqueplo le laisse entendre, le savoir n'est pas toujours effectivement soumis au partage. Bien que Antoine Léon insiste sur le contact entre les membres du groupe pour nous faire comprendre qu'un contrat didactique ne peut avoir lieu qu'à partir du contacter pour contracter, il n'empêche malgré tout que cette même notion d'inspiration n'est pas toujours valable dans le domaine des sciences humaines, là où chacun possède ses propres finalités, ses propres compétences et ses propres sensibilités. On voit mal en effet comment on pourrait coopérer ou collaborer avec des gens avec lesquels on ne peut rien avoir de commun ! Il y a en effet quelque chose d'exception à savoir le mystère inhérent aussi bien à la conduite humaine : à sa manière de voir qui fait la différence et qui enrichie le processus de l'inspiration. Car l'homme a l'oeil, il est – comme disait Heidegger – un mons-tre : il possède une capacité de mettre en forme le réel, une capacité de montrer, de porter les mots aux choses. Car la parole – comme Hegel l'a laissé entendre – est d'abord aux faits. Cela signifie en réalité que le fait humain ne peut se réduire qu'à l'activité de parler, de nommer les choses. Chaque être vivant nomme les choses à sa manière. L'inspiration ne peut aboutir en aucun cas à un seul nom propre pour nommer des faits, pour instaurer une langue universelle : une sorte de Latin du XXème siècle pour rapprocher les peuples et les nations, en vue de communiquer avec des nations si lointaines. On doit rappeler d'ailleurs que toutes les tentatives de Jean Effel [729] (qui a proposé aux Nations Unis de travailler dans une direction de l'instauration d'un langage universel à caractère mathématique, de signe conventionnels), ne sont qu'un simple rêve qui est possible mais non réalisable dans l'immédiat. Car l'inspiration au sens strict du mot, doit s'ouvrir sur toutes les langues des Nations. Cela n'est pas impensable, mais il reste encore, du domaine du rêve que les chercheurs doivent peut être chercher à réaliser tout en se jetant à travers champs, tout en se donnant suffisamment le temps sans pour autant chercher à le programmer, de minutes en minutes tel le cas pour la programmation actuellement des concours. De ce fait on peut dire que les crises que

[729] *René La Borderie, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

traverse l'humanité actuellement ainsi que celles qu'elle a traversée jadis, sont dues à des crises de communication. C'est pourquoi le principe de l'inspiration n'est pas un principe que l'on doit tenir de l'activité de tous les membres du groupe. L'inspiration (en tant que principe conceptuel) est propre à chaque individu du groupe puisque à chacun son exception. C'est d'ailleurs ce que R. Barthes a souligné d'une manière philosophique en disant : " ***Bien que toute création soit nécessairement une combinatoire, la société en vertu du vieux mythe romantique de l'inspiration ne supporte pas qu'on le lui dise !*** ".

Si l'esprit de la rencontre auquel Antoine Léon nous invite, est le seul moyen pour mettre en forme des pratiques pédagogiques ou didactiques, alors il n'en va pas de même pour R. Barthes qui admet cette possibilité, à condition à ce que l'on cultive l'exception individuelle de chaque sujet pensant. On peut donc dire que le texte de Léon est opposé à celui de Claude Bernard qui se voulait lui-même un homme d'exception. Si l'on veut prendre la défense de Claude Bernard en vue de légitimer ses propos, on sera alors amener à nous contredire surtout lorsqu'on admettra que la véritable exception (à laquelle il faisait allusion) est la capacité d'unir des êtres différents : l'homme est l'animal. D'ailleurs lorsqu'on dit parfois que l'homme est un animal, cela est pour nous une raison supplémentaire pour penser le manières dont lesquelles l'homme serait capable de communiquer avec l'animal. Mais l'important dans toute communication ce n'est pas de chercher à cultiver le rapport de l'homme à l'animal, ce qui est oeuvre de la transposition didactique sont les manières à travers lesquelles des individus peuvent apprendre en groupe. Cela nous mène enfin à penser non seulement l'unité du genre humain, mais aussi l'universalité de l'acte de penser. Car comme Adorno le laisse entendre : " ***Ce qui a été pensé peut être réprimé, oublié, effacé. Mais on ne peut nier qu'il en survive quelque chose. Car la pensée a un aspect d'universalité. Ce qui a été pensé d'une façon pertinente devra être pensé en d'autres lieux ; par d'autres. Cette confiance accompagne encore la pensé la plus solitaire et la plus impuissante*** " [730] . Pour légitimer avec A. Léon le travail du groupe, on doit prendre la citation d'Adorno par sa fin. Il est vrai que dans une situation de détresse et de solitude, on cherche à espérer de l'aide pour sortir du chaos. Sans évoquer ici les expériences des guerres qui avaient eu lieu entre les Nations, là où des Nations affaiblies demandaient de l'aide auprès d'autres nations en paix, on doit simplement répéter ce proverbe Africain qui dit : " On applaudit pas d'une seule main ". Ce proverbe veut dire que la victoire pour la paix se fait à l'aide de plusieurs acteurs, actants, soucieux de l'idée de la paix perpétuelle. Puisque Aristote a tenu à mettre en valeur la teneur sémiologique des proverbes, alors on est en droit de dire que la paix ainsi que l'extension du pouvoir cognitif sont à l'œuvre d'un travail de groupe, et non pas d'un travail de l'un. D'ailleurs même Aristote avait déjà pensé cela sous son expression : " le bonheur de vivre ensemble un certain bien ".

Ce qui est universelle à toute pensée impuissante, est aux yeux d'Adorno, l'espérance. Cette dernière est un sentiment individuel qui ne peut devenir fort et concret qu'à travers le poids des idées mises au service de toute l'humanité et de tous les membres d'une Nation. Voilà la raison pour laquelle on est amené à revoir la position d'Antoine Léon, position concernant le travail de groupe, pour en apprécier la légitimité.

[730] *Revue esthétique, op cit*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

En effet, l'éducation d'aujourd'hui est en crise, d'autant plus qu'elle n'est plus l'affaire d'individus, mais celle de toute une Nation voire de toute la communauté humaine à travers le monde ; le seul moyen pour en dissiper les maux et les pathologies est d'en discuter, d'en débattre avec tout le monde pour en trouver du moins une issue ou un espoir. Lorsque Jean Houssaye disait que l'École est malade, elle nous rend malade et que nous sommes tous malades de la maladie de l'École, cela est un cri d'alarme non pas contre l'École, mais un cri pour trouver d'une part le diagnostic de la pathologie éducative, et d'autre part pour en discerner le sens et l'action qui peuvent remédier à ses maux. Cela ne peut en réalité avoir lieu qu'à travers un travail de groupe. Ainsi et pour renforcer notre légitimité d'un apprentissage en groupe, on doit compléter le schéma de notre auteur (Antoine Léon), tout en insistant sur cette initiative du travail en groupe. Pour nous, cette méthode a un autre sens. Elle signifie l'accroissement de la conscience collective quant à une situation donnée. Elle peut être définie à partir de là en terme de tâche. Cette notion de groupe doit répondre à ce que les anglais nomment : le collège invisible. Cela veut dire que le groupe ne peut être creé qu'à partir d'un acte de sensibilisation. Dans toute relation éducative, on doit d'abord en effet sensibiliser pour mobiliser tous les individus autour d'une idée qui sera un principe, un invariant fonctionnel à défendre. Il est un principe auquel il faut parfois se préparer à admettre le courage du sacrifice. C'est à partir de là que le groupe sera crée. Car nous venons de voir avec G. Bachelard que tout est objet de construction et de création. L'appel par Antoine Léon à une rencontre factice, emphatique entre les membres du groupe, n'est pas toujours de l'ordre du possible. On peut remarquer cela fortement dans les différents laboratoires de recherches et notamment dans celui qui nous est proche à savoir le Laboratoire des sciences et pratiques d'éducation et de formation. En celui-ci, la quasi-totalité des chercheurs sont absents à l'exception de la première rencontre du début de l'année. Cette absence est dûe à des contraintes sociologiques diverses, que nous ne cherchons pas à justifier ici. On évoque cette situation pour affirmer simplement que la notion de groupe est un mythe, une métaphore qui se transmet au fur et à mesure que l'humanité avance. Car même au sein d'un groupe lié par un accord principal ou principièl, il y a des situations d'exception qui se retournent contre le cadre établi, contre des conventions imposées par la règle de justice commune à tous les membres du groupe. Après tout, la vraie liberté est celle qui déborde le cadre. Elle est celle qui se construit dans le risque gratuit à vivre dangereusement. Elle n'est même pas celle qui se réalise dans la contrainte, la coercition, l'obéissance à des règles, à des lois de programmation et d'organisation du temps des études et des concours. Jusqu'au là, la réponse à la question : qu'est-ce qu'un groupe ? n'a pas été posée. Le groupe est donc l'ensemble des individus vivant ensemble autour d'un principe claire et précis, non ressemblant, autour duquel tous les membres forment et baptisent leur cohérence, leur conséquence pour agir ensemble contre une menace externe et non pas intérieur à eux. Car d'une part tous les membres du groupe sont porteurs d'instincts contradictoires, et d'autre part ils sont voués à contracter puisque par essence ils ont l'esprit d'ouverture, de la rencontre et du contact.

A travers ce débat sur la notion du groupe, une question se pose concernant le sens de l'hypothèse. Celle-ci est-elle donc un sentiment ou un moment de la pensée ? Cette question ressort explicitement de la comparaison du texte scientifique et du texte didactique, une comparaison qui incarne la problématique de l'idée hypothétique entre le

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

sentiment et le moment de pensée. Pour le texte scientifique, l'hypothèse est un sentiment. Cette définition n'est valable qu'à condition de prendre en compte l'idée factice qui déclenche le sentiment, alors que pour le texte didactique (qui est à l'opposé de toute condition), l'hypothèse est simplement un moment de la pensée. Elle n'a de conditions que ce bref moment insaisissable et incompréhensible. Y a t-il donc dans ce changement des répertoires lexicaux une altération du sens de l'hypothèse ou un enrichissement ? Autrement dit, l'hypothèse est-elle un moment de pensée, un sentiment ou l'un et l'autre à la fois ? Si l'on en croît le texte de Claude Bernard, duquel tous les auteurs que nous présentons dans ce travail se sont inspirés, on doit alors avoir présent à l'esprit que pour Claude Bernard l'hypothèse ne peut en aucun cas se réduire uniquement à un simple sentiment. Car le sentiment même s'il est susceptible de créer des idées, il ne peut guère les vérifier. Il y a à travers cette affirmation une référence à Kant mais aussi un dépassement de celui-ci. La référence peut ressortir de ce que Kant pensait sous l'expression de la faculté du juger et du jugement du goût. En effet, le plaisir pour Kant est en lien intime avec une finalité subjective pour laquelle on ne peut trouver de règles communes pour juger du beau. Le dépassement de Kant par Claude Bernard ressort de ce que cette même idée Kantienne est aux yeux de celui-ci insuffisante car d'une part elle ne permettra pas la sanction des théories hypothétiques par l'expérience, et d'autre part, elle reste incapable de fonder le principe de la vérification chère à ce que Bernard Claude appelle : “ Le critérium expérimental ” qui est le modèle par excellence du savoir en physiologie.

Cette confrontation à propos de la philosophie Kantienne, pose le problème épistémologique de la critique de la provenance du concept. D'ailleurs, la fabrication de l'objet du savoir passe par ce que Thomas Kuhn appelle : la tension essentielle. Cette proposition correspond à ce que Chaïm Perelman pense en terme du passage de l'argumentation du précédant à celle du dépassement. Il y a dépassement, car d'une part on trouve une familiarisation de Claude Bernard, avec ce que tous ce qui l'ont précédé à savoir par exemple Kant ainsi qu’avec ce que certains physiologistes connaissaient déjà sur le sujet : les théories hypothétiques. Comme ces théories sont à la fois la racine et le fruit des idées ou encore (et pour parler le langage Kantien), du caractère, Claude Bernard a cherché à marquer un certain dépassement à l'égard de ce modèle pour pouvoir inaugurer par là-même une argumentation de l'anti-modèle qui portera sur la nécessité du retour à ce que David Hume nomme : la connexion nécessaire. Vieille idée aristotélicienne chère à Claude Bernard, qui est celle qui croit en la possibilité du retour à la nature sensible pour en extraire des modèles de vie didactique.

Pour légitimer cette affirmation, la métaphore de l'hirondelle avancée dans l'Ethique à Nicomaque était un exemple probant. Ainsi et pour répondre à la question du sens de l'hypothèse posée d'en haut, on doit retourner à la confrontation des deux points de vues différents : celui de Thomas Kuhn et celui de Karl Popper.

Pour le premier, l'hypothèse doit se comprendre en relation de connexion nécessaire avec l'individu et le groupe, qui en décident la pensée et le pouvoir. Cela signifie qu'il existe chez tout individu (d'une manière arbitraire ou conventionnelle) une idée factice dont nul ne doit douter. Cette idée est un là, elle se manifeste à partir du principe de l'adhésion non pas au groupe, mais du groupe à une idée principièlle. Cela signifie au

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

fond (et dans l'optique de Karl Popper), qu'il y a un invariant fonctionnel qui – si j'ose parler le langage de Heidegger – continue à exister sans cesse, tout en fondant l'idée hypothétique comme un il y a dont le sens est ouvert par la variable personnalité définie en terme de tâche du sujet. Heidegger a laissé entendre en effet qu'un certain X (qui témoigne d'une fidélité au groupe), a ouvert une voie, moi seul capable de poursuivre. Cela veut dire que l'idée hypothétique est historiale : un être du "Je" transcendant les faits tout en y pratiquant des expériences inédites. Cette conception sera aussi celle de Karl Popper qui (dans un passage repris et commenté par Th. Kuhn) souligne : " ***Les hypothèses de l'individu sont mises à l'épreuve en présupposant les adhésions de son groupe, en revanche, ces adhésions ne sont pas testées, et le processus par lequel elles se modifient, diffèrent radicalement de celui sur lequel se fonde l'évolution d'une hypothèse ; des termes tels que "erreur" sont à l'oeuvre, sans problème, dans le premier contexte, mais peuvent ne pas l'être dans le second...*** " [731] .

Cette définition des idées hypothétiques est contestée par Thomas Kuhn. Si pour Karl Popper, la logique de la découverte scientifique ne repose pas sur une ouverture sur les idées en tant que toujours-déjà, oubliées, difficiles d'accès, qui ne peuvent même pas être testées, et si l'hypothèse n'est en aucun cas un simple sentiment, du fait que celui-ci n'est qu'une opinion vulgaire, alors cela n'en va pas de même pour Thomas Kuhn, qui pense qu'il est parfois possible de prouver une hypothèse par la simple référence à l'idée du groupe. Mais sur ce point précis, Popper pense que le groupe est une réalité effective dont on peut prouver l'existence et non pas la manière d'exister. La manière d'être, d'agir ou d'exister est une chronothèse du sens des actions des individus d'un groupe, dont on peut prouver le développement, et non pas l'énonciation, car l'ouverture adéquate sur les intentions des êtres humains, n'est pas toujours possible. Dans le domaine humain – comme Marx l'avait en effet déjà pensé –, les imprévus multiplient les imprévus. Cela ne va pas à l'encontre de la pensée de Thomas Kuhn. Ce dernier pense en effet que l'ouverture sur les idées des hommes est d'abord une occasion pour aboutir au véritable sens de la science. Puisque celle-ci est une activité humaine, alors on doit penser le sens de l'humanisation de la connaissance, car les êtres humains-savants, sont des sujets soumis à l'erreur, à la vérité et à la fausseté. De ce principe, la psychologie de la recherche est nécessaire pour comprendre tous les moments du déclin ou du progrès des idées scientifiques. Cela est la raison pour laquelle l'idée scientifique hypothétique peut être considérée comme un moment de la pensée.

Si avec K. Popper, on peut prouver une hypothèse dont on ne peut pas éprouver le développement ni la manière dont laquelle elle est mise en oeuvre, alors cela ne va pas de même pour Th. Kuhn, pour qui l'hypothèse peut être cachée sous des valeurs partagées par les membres d'un groupe. L'hypothèse valorisée détermine le choix du groupe qui la partage. Car comme Kuhn le laisse entendre, ces mêmes valeurs partagées qui inaugurent l'accord préalable à toute discussion, à toute rencontre entre les membres du groupe, sont des valeurs-vérités. Elles peuvent créer un champs d'expérimentations d'espaces possibles. Autrement dit, elles peuvent affecter le domaine de l'art et de la science. La logique de la recherche actuelle doit – aux yeux de Th. Kuhn – être soumise à

[731] *Kuhn (Th.) La Tension essentielle tradition et changement dans les sciences . Paris. 1990.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

une initiative qui s'astreint à mener des comparaisons supplémentaires accompagnées d'innombrables recherches documentaires et plus systématiques, sur les différents systèmes de valeurs qui gouvernent les praticiens des différentes disciplines. A partir du débat qui anime les positions épistémologiques de Popper et de Kuhn, quelques questions légitimes peuvent être posées. De quel côté sont-ils donc nos textes didactiques, scientifiques et de vulgarisations ? Est-ce du côté d'une psychologie de la recherche, de la didactique de la transcendance ? (Th. Kuhn), ou du côté de la logique de la découverte, de la didactique de l'immanence ? (K. Popper). Ces deux questions présupposent en effet un effort de taxonomisation des savoirs de nos auteurs, une taxonomisation qui répond à la classification des tâches de chacun.

Il est-certainement prématuré de vouloir classer (sans l'avoir démontré), dans la perspective de la psychologie de la recherche, le texte didactique de Paul Fraïsse et le texte d'Antoine Léon, que nous avons qualifié de la vulgarisation de la transposition didactique ainsi que celui de Maurice Reuchlin qui est un texte de la vulgarisation de la vulgarisation de la transposition didactique. Comme il est aussi prématuré de qualifier de logique de la découverte, le texte scientifique (Introduction à l'étude de la médecine expérimentale) de Claude Bernard ainsi que celui du Traité de Paul Fraïsse. Les deux approches sont en effet parfois présentes dans un même texte . A nous maintenir par exemple au texte d'Antoine Léon qualifié de la vulgarisation de la transposition didactique, on s'aperçoit en fait qu'il synthétise les deux approches épistémologiques qui sont au fond contradictoires. En effet, d'une part ce texte souligne que l'hypothèse est déduite (psychologie de la recherche), et d'autre part, il annonce qu'elle est induite (logique de la découverte).

Il y a à partir de là un point très important qui nous incite à problématiser notre problématique du départ tout en légitimant l'aspect antinomique, "contradictoire" du travail d'Antoine Léon ainsi que le notre. Cette légitimation repose sur le fait de soutenir l'idée même de la contradiction comme étant incontournable en didactique et en sciences humaines. Elle est en effet une technique susceptible d'être orientée au lieu de chercher à s'en écarter. La contradiction traduit le problème des antinomies latentes en sciences de l'éducation, car – comme nous l'avons déjà fait remarquer avec Kant – l'éducation est par essence problématique. Le sens que le texte scientifique de Claude Bernard attribut à l'hypothèse est en relation avec ce que Claude Bernard nomme : l'idée générale. Cette définition trouve une altération dans le texte d'Antoine Léon qui repense et reformule la formulation du texte scientifique tout en affirmant que l'hypothèse valide la théorie. Pourquoi donc ce renversement dans l'ordre des termes ? Pour donner une réponse exhaustive, on doit revoir l'idée des trames conceptuelles. A travers les deux expressions : " L'hypothèse est une idée générale " (Claude Bernard) et " L'hypothèses valide la théorie " (Antoine Léon), on s'aperçoit que le sens de l'hypothèse est enchevêtré. En réalité il y a dans ces deux expressions une différence au niveau du registre et non pas au niveau du degré de l'implication de l'idée dans l'engagement hypothétique.

Pour ce qui est de la première, on est en effet dans le registre de la recherche fondamentale, dans l'ordre des généralités, dans l'ordre de la lecture de tout un ensemble d'énoncés qui sont en relation de connexion réciproque, formant par là même une unité à caractère paradigmatique. D'ailleurs Claude Bernard lui-même le souligne fort bien en

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

disant : “ ***De l'expérimentation chez les êtres vivants, de l'application de la méthode expérimentale à l'étude des phénomènes de la vie*** ”. Cela veut dire que la relation entre l'homme être raisonnable et la nature sensible, est une relation de connexion nécessaire, puisqu'il existe une ressemblance des rapports entre la nature humaine intelligible et la nature sensible. Cette relation est fondée sur l'extension, la perfection et l'organisation. Voilà pourquoi dans la perspective physiologique Claude Bernard s'est proposé de "se jeter à travers champs". L'organisation à caractère paradigmatique repose donc sur le processus de la classification et de la taxonomisation des faits. Car – comme le disait Claude Bernard – “ Tout est là : un fait ” ! Par contre à travers l'autre expression (celle d'Antoine Léon), on est dans l'ordre d'une logique spéciale, d'une logique d'exception qui repose sur la recherche d'une légitimation d'une théorie, d'une proposition, d'une énonciation, d'un acte bref d'un cri qu'il faut chercher à mettre en forme : à en expliquer le contenu et la vision. Cela est-certainement légitime si l'on en croît le procédé pédagogique dont parlait déjà Michel Foucault qui disait : “ Au dessous des propositions il y a des cris ”. Celui-ci en visitant les prisons, en distribuant (selon des diverses circonstances) des tractes en vue de l'extension du pouvoir cognitif, a défini le sens de la transposition didactique en terme d'action. On peut dire dans le registre pédagogique que l'hypothèse est d'abord une pratique parce qu'elle valide la théorie. Car en pédagogie le travail hypothétique consiste à intégrer les concepts de certaines disciplines à travers un travail du remodelage, de reformulation, de falsification et de combinatoire. Car l'important pour le pédagogue est de valider (après avoir maîtrisé) une théorie qui a fait ses épreuves dans divers domaines de recherche, en vue de la transposer ensuite dans le champ de la didactique et de la pédagogie pour marquer enfin ce que Antoine Léon appelle : “ L'administration de la preuve ”. Il y a donc à travers les deux formulations précédentes concernant le sens de l'hypothèse, un passage d'une logique conceptuelle, paradigmatique à une logique de l'action qui pratique l'énonciation, en mettant en forme des sons et des cris. Ce n'est rien d'autre qu'un passage de l'organisation paradigmatique à l'organisation syntagmatique pour mettre en forme à travers la fonction phatique du discours ce que nous appelons l'extension du pouvoir cognitif des théories, dont le principe de publicité est à repenser.

Ce débat quant au sens des positions théoriques et de la théorie, est aussi au centre du rapport entre le texte scientifique, le texte didactique et le texte de la vulgarisation scientifique. A nous maintenir à la comparaison des différentes formulations et reformulations quant au sens de la théorie scientifique, on s'aperçoit que le langage change d'un registre à l'autre. Si pour Antoine Léon, l'important dans toute théorie n'est pas la théorie elle-même mais la position théorique, alors il n'en va pas de même pour Claude Bernard, qui pense que nous devons accepter une idée bien que celle-ci ne soit pas en parfait accord avec les conséquences logiques d'une théorie. Pour lui, la relation de connexion nécessaire entre l'idée et le fait est évidente. Mais pour Paul Fraïsse cette relation (entre l'idée et le fait) est une relation de continuité entre la variable personnalité de l'individu et l'hypothèse théorique. Cependant, la différence entre le texte de Claude Bernard et celui de Paul Fraïsse repose sur le principe de la relation de connexion nécessaire chère à David Hume.

Si le texte scientifique de Claude Bernard attribut cette relation à celle qui anime le

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

fait et l'idée, alors il n'en va pas de même pour le texte d'Antoine Léon qui insiste sur la relation de connexion réciproque, nécessaire entre l'hypothèse et la théorie. De ce fait l'auteur du texte psychopédagogique se rapproche beaucoup plus du texte de Paul Fraïsse (qui pense la relation de l'idée avec la variable personnalité de l'apprenant et du chercheur), que du texte scientifique de Claude Bernard, qui pense la facticité des faits. Par conséquent, ce n'est donc plus le problème des trames conceptuelles qui se pose dans cette transformation, mais c'est au contraire celui de la décontextualisation du message du sens authentique de la théorie. Nous voilà donc devant la question : qu'est-ce qu'une théorie scientifique ? Si l'on maintient la définition de Karl Popper qui pense que toute théorie est successible d'être falsifiée ou renversée, alors on doit accepter avec Antoine Léon le sens "de vues cohérentes" qu'il se propose de donner à la théorie. Car une vraie théorie scientifique n'est pas une feuille d'automne qui tombe par hasard. Et même celle-ci que nous croyons voir tomber ainsi, ne tombe jamais selon les fruits du hasard. Il existe en effet de multiples conditions qui la font tomber. Cette métaphore peut légitimer le sens que Louis Althusser attribut à la théorie scientifique comme étant le primat de l'idéologique sur le pouvoir du connaître. C'est-à-dire que l'idée adéquate, animée par une cohérence interne peut – même si elle ne suffit pas toujours à mettre en forme le réel –, nous éclairer sur les manières dont l'apparence se donne à nous comme un phénomène factice. A partir de là, on doit dire que le texte de la vulgarisation de la transposition didactique d'Antoine Léon, se rapproche plus du texte didactique de Paul Fraïsse, qui insiste sur le primat du poids de variable P : (personnalité) sur toute théorie scientifique. Par contre, le texte de Maurice Reuchlin, de la vulgarisation de la vulgarisation de la transposition didactique, est proche des causeries physiologiques qui se dissimulent dans la référence en trompe l'oeil au texte scientifique de Claude Bernard. Cette decontextualisation est-elle donc légitime ou illégitime ?

Sans pouvoir tenter de "jouer ici l'avocat du diable", on doit dire que la conséquence, la cohérence de chaque discours sont en relation intime avec la tâche qu'ils se proposent d'accomplir. En effet dans la quasi-totalité de ces travaux les rôles sont trop inversés. On assiste en effet à des pratiques sociales de références à travers lesquelles l'objets de savoir n'est plus objectif, mais objectivé : mis en forme par un oeil qui le détermine. Le rôle du savant est de poser une définition nominale, indiscutable de son objet de savoir, qu'est la méthode expérimentale. Celle-ci si l'on en croît l'auteur de l'introduction à l'étude...doit être "ceci et cela" et non pas autre chose, alors que pour les textes didactiques et les textes de vulgarisations, la méthode expérimentale peut être "ceci, cela ou d'ailleurs autre chose". On passe donc d'une définition nominale à une autre qui est descriptive. Cette dernière pense le problème scientifique en terme de relation conventionnelle entre les membres du groupe de recherche qui travaillent ensemble pour prendre des décisions à l'égard des faits. Elle ne pense pas le travail scientifique en terme de relation arbitraire, comme cela est vécu par le psychologue et le psychopédagogue qui dans leur singularité imposent aux faits leurs propres vues dites d'expériences-pour-voir. Mais on doit noter que dans les textes psychologiques cette singularité se dissout lorsque les savants-psychologues ou psychopédagogues prennent l'initiative de travailler en groupe, en équipe pour décrire les faits tout en proposant des vues multiples pour l'étude des problèmes scientifiques dans une perspective globale loin de toute neutralité. C'est d'ailleurs tout le problème de l'approche systémique que poursuit à la fois le texte de Paul

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Fraïsse et le texte d'Antoine Léon qui mettent en évidence l'ouverture sur le système sociale tel que S. Nadel [732] en a décrit la structure. La réalisation de ce projet passe par la prise en compte de trois niveaux relationnels :

- la prise en compte des attitudes et des rôles sociaux ;
- la mise en place d'outils et de matériels intellectuels correspondants à chaque tâche et à chaque attitude ;
- la reconnaissance de la trajectoire au cours de laquelle l'activité dont l'énoncé permet de répondre au problèmes étudiés.

Ces trois niveaux font en réalité la richesse du texte d'Antoine Léon qui en apparence apparaît facile, mais demeure complexe puisqu'il demande plus de clarification. A partir de là l'hypothèse d'Edgar Morin qui pense que toute complexité surgit de l'effort de la simplification est ici validée. En effet, à nous maintenir par exemple à la formulation d'Antoine Léon qui souligne : *" Les hypothèses doivent être déduites du niveau théorique du départ ",* cela apparaît si simple à soutenir, mais il est en réalité une provocation intellectuelle qui consiste en ce que l'acte de provoquer est en soi un acte de convoquer. De ce fait, l'auteur du texte pédagogique ne trahit pas le texte de Claude Bernard qui, lui, se réfère à une philosophie de la connaissance très contestée aujourd'hui à savoir la philosophie Kantienne. On doit rappeler que Kant fut aussi un philosophe de la provocation intellectuelle voire de l'endoctrinement, car il cherchait – de la même manière que le fait ici Antoine Léon – à inciter ses lecteurs à une lecture globale et exhaustive de sa philosophie. Filons à titre d'exemple ce qu'il a souligné dans la Critique de La Raison pratique en disant : ***" (...) La volonté d'un être raisonnable, qui, en tant qu'appartenant au monde sensible, se reconnaît, comme les autres causes efficientes, soumis nécessairement aux lois de la causalités, a cependant aussi en pratique, d'un autre côté, c'est-à-dire en tant qu'être en soi, conscience de son existence comme pouvant être déterminée dans un ordre intelligible des choses, non, à vrai dire, par une situation particulière d'elle même, mais en vertu de certaines lois dynamiques qui peuvent en déterminer la causalité dans le monde sensible; car il a été suffisamment démonté ailleurs que la liberté, si elle nous est attribuée nous transporte dans un ordre intelligible de chose*** [733] ***"***. Qu'en nous permettes ici un long développement explicatif de ce passage. Cette explication va nous servir pour mieux comprendre d'une part le sens de la référence du texte scientifique de Claude Bernard à la philosophie Kantienne, et d'autre part l'expression d'Antoine Léon qui incite à *l'étude globale du modèle théorique du départ,* qui est au fond une expression polysémique à haute densité discursive. On doit donc avoir présent à l'esprit ce que cette référence à Kant veut signifier, car elle n'est pas un simple hasard, et d'ailleurs nous l'avons déjà expliqué du point de vue historique. On doit maintenant essayer d'expliquer le sens de cette référence du point de vue de la connaissance. En effet, ce que Kant pense sous l'expression : *" Le fait de la liberté "*, est envisagé comme une déduction, qui nous

[732] *Nadel (S.), op cit.*

[733] *Kant (E.) Critique de la raison patique , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

autorise à comprendre toutes les catégories comme ayant une signification dans le monde intelligible. Mais Kant ne s'arrête pas à cette analyse. Il poursuit en disant : *" **Cette analytique, montre que ce fait est inséparablement lié et même identique à la conscience de la liberté et de la volonté, et c'est par là que la volonté d'un être raisonnable qui en tant qu'appartenant au monde sensible se reconnaît nécessairement comme d'autres causes efficientes, soumises aux lois de la causalité ; a cependant aussi dans le domaine pratique, d'un autre côté à savoir comme être en soi la conscience de son existence en tant que déterminable dans un ordre intelligible de choses, non certes en vertu d'une intuition particulière de soi, mais en vertu de certaines lois dynamiques qui peuvent déterminer sa causalité dans le monde sensible, car que la liberté nous soit attribuée, nous transporte dans un ordre intelligible de choses, c'est là ce qui a été suffisamment démonté par ailleurs*** [734] *".*

Filons quelques considérations d'ordre générales sur la forme de ce passage. Kant si j'ose dire est un provocateur, mais pas à la manière de Nietzsche. On peut définir la provocation (du point de vu philosophique) comme étant une convocation. Du point de vue didactique et pédagogique on peut la définir comme étant proche de la situation problème, qui (dans son sens positif) s'astreint à émouvoir, à sensibiliser pour mobiliser. La provocation est une incitation qui pousse l'autre à entamer la controverse. Elle est aussiune occasion pour l'inviter à prendre sa défense. Ce qui s'inscrit nécessairement, à notre avis, est que toute provocation est une convocation. Dans le passage d'en haut, Kant se veut un provocateur intellectuel. Cette formulation est importante du point de vu didactique puisqu'elle incite le lecteur de la Critique de la Raison Pratique **–** qu'il le veuille ou pas – à jeter un regard sur toute la critique, voire sur toute l'oeuvre de Kant. Voilà la raison pour laquelle nous pensons que pour comprendre l'unité philosophique des écrits Kantiens, on doit lire Kant dans sa totalité. Un projet difficile pour un étudiant débutant ! Peu importe la situation, Kant se veut un didacticien accompli. Ses réflexions sur l'éducation et sur lapunition en sont un exemple probant. Puisque Kant souligne : *" **La liberté nous transporte dans un ordre intelligible de choses cela a été déjà suffisamment démontré ailleurs** "*, alors où a t-il vraiment démontré cela ? dans quel partie ? dans quel ouvrage ? Il est difficile de répondre pour quelqu'un qui ne connaît pas vraiment pas bien Kant. Cela est l'un des handicaps de sa philosophie qui s'expose discursivement. Ce même problème auquel Kant faisait allusion est en réalité un problème que l'on ne peut retrouver que dans la *troisième section* des Fondements de la Métaphysique des Moeurs là ou justement il y a une argumentation utilisée par Kant pour expliquer la synthèse de l'impératif catégorique, et ce tout en montrant que l'homme est un être raisonnable, doué d'une raison, qui est par essence spontanéité. Cette raison introduit, par là-même l'homme dans un ordre intelligible de choses. Par conséquent, l'homme appartient donc à la fois au monde sensible et au monde intelligible. Ainsi la synthèse de l'impératif catégorique devient une synthèse du sensible et de l'intelligible. C'est donc dansles Fondements de la Métaphysique des Moeurs que Kant a démontré que : " ***La liberté nous transporte dans un ordre intelligible de choses*** *".* Ainsi le fait

[734] *Ibid. Dire que cela a été suffisamment démontré ailleurs est une povocation intellectuelle à travers laquelle Kant incite son lecteur à prendre connaissance de tout ce qu'il a écrit dans les Fondements de la Métaphysique des Mœurs .*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

de la liberté a un sens positif, du moment que c'est à lui que revient la distinction entre le monde sensible et le monde intelligible. Cela nous conduit par conséquent à aller plus loin dans l'analyse pour penser que la simple distinction qui est faite dans le chapitre III de *l'analytique des principes* de la *Critique de la Raison Pure* à savoir simplement la distinction des objets en *phénomènes et en noumènes*, est une distinction qui se présente sous une forme qui est positive. Car le noumène n'est plus compris comme un concept négatif d'une limitation du sensible. Il implique en réalité une explication positive. Mais comment cela se présente t-il dans les faits : dans l'action et dans l'ordre moral ? Cette conscience qu'à l'être raisonnable de son existence en tant que déterminable dans un ordre intelligible de choses d'où provient-elle ? Autrement dit, comment la conscience de la liberté fonctionne t-elle ? Que signifie t-elle ? Ce sont des questions dont les réponses peuvent être soulevées implicitement dans notre lecture de Kant. Ces réponses, en vue de la clarté discursive Kantienne méritent des élucidations et des explications. Elles vont nous éclairer sur le sens de l'idée hypothétique, de l'expérimentation dont traitent tous nos auteurs.

Le sens attribué par Kant à la conscience est particulier. En effet Kant annonce que la conscience doit appartenir au monde intelligible tout en laissant entendre qu'elle ne vient pas ***" D'une institution particulière de soi, mais vient de certaines lois dynamiques qui peuvent déterminer sa causalité dans le monde sensible "***. A partir de cette réponse à laquelle Claude Bernard, Paul Fraïsse, Antoine Léon et Maurice Reuchlin vont rester fidèle, on peut laisser penser que l'expérimentation comme technique d'ouverture aussi bien aux choses factices qu'aux idées des sujets, avait déjà été largement discutée par Kant. Celui-ci a en effet pensé que l'expérience que le sujet fait de sa liberté est une expérience nécessaire pour la mise en forme du développement, du progrès et de la progression. L'expérience de la nécessité est une action qui traduit la reconnaissance de certaines vérités déjà acquises dans l'âme, dans la raison en tant que fait, en tant que projet qui projette des actions dans le monde sensible. La reconnaissance de la vérité est aussi une action qui, d'une part reconnaît les liaison logiques dont témoignent aussi bien les faits sensibles que les idées intelligibles, et d'autre part elle admet l'existence des possibilités imaginatives mettant en forme des espaces possibles de l'expérience.

Cette reconnaissance puise son fondement dans l'expérience de la nécessité comprise en relation intime avec la nécessité de l'expérience. Mais dans cette même perspective Kantienne quelques questions s'imposent. Premièrement, en quoi la conscience de la liberté n'est-elle pas une intuition ? Deuxièmement, en quoi est-elle associée à certaines lois dynamiques ? Troisièmement, qu'elles sont ces lois dynamiques qui peuvent déterminer la causalité dans le monde sensible ?

Dans la perspective Kantienne, ce n'est donc pas par une forme de conscience de soi que l'être raisonnable s'élève au monde intelligible. Ce n'est pas qu'en se retournant envers les phénomènes, et envers nous mêmes, que le *Moi-sujet,* prend conscience de sa liberté. Kant a affirmé cela dans *la critique paralogique* de la Critique de la Raison Pure **,** notamment dans l*a dialectique transcendantale.* A cet endroit, il a en effet affirmé ***" Qu'aucune intuition ne peut me permettre d'accéder à une chose en soi "***. C'est-à-dire : aucune intuition ne me permet d'appréhender mon propre Moi en tant que

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

libre. Cela veut dire en effet que je ne me perçois pas comme être libre, parce qu'aucune intuition n'a portée à une cause nouménale. Car pour Kant toute intuition est de l'ordre du sensible. Cependant, il n'y a donc pas aux yeux de Kant d'intuition intellectuelle puisque le sensible est lié aux phénomènes.

De ce fait le caractère intelligible de ma participation à un monde intelligible demeure totalement inconnaissable tant qu'il ne ma pas été révélé par un fait de la liberté. C'est pour cela qu'il faut un *"factum"*:un fait de la raison. Cela signifie que la raison doit se manifester, parce que ma réceptivité, ma sensibilité ne sont jamais adéquates à la pure rationalité. On peut laisser penser à partir de là que la sensibilité est toujours dépendante des phénomènes.

A partir de ces propos, Kant marque une opposition à l'égard de toute philosophie réflexive telle que celle de Descartes, qui accorde au sujet le privilège d'une saisie de soi. Dans l'optique de Kant, la liberté a un rôle qui n'est rien d'autre que l'autonomie de la volonté. La liberté ne peut en aucun cas être comprise comme une autosuffisance du sujet. Ce dernier ne se suffit pas à lui-même comme le conçevait Descartes parce que la propre liberté du sujet ainsi que son autonomie doivent lui être révélées comme un fait de la raison. Ce fait est reçu par le sujet, qui, lui, est incapable de se donner à soi-même sa propre liberté. Le sujet de la loi n'est sujet que dans la mesure où il est soumis à la loi qui est la sienne. Il y a donc un élément de soumission, qui est une dépendance et non pas une autosuffisance. Voilà la raison pour laquelle le sujet Kantien ne se donne rien. C'estau contraire la loi qui lui donne forme. Le sujet Kantien n'a rien a voir avec le sujet cartésien. Le sujet Kantien n'a pas le pouvoir de se donner à soi-même sa propre loi, combien même cet objet serait sa liberté ! Si ce n'est donc pas l'intuition qui est à l'origine de cette conscience de *mon existence en tant que déterminable dans un ordre intelligible de chose*, alors qu'en est-il de cette origine ? Kant répond que ce sont *certaines lois dynamiques* qui sont à cette origine. Elles peuvent déterminer ma causalité dans le monde sensible. Pour comprendre le sens de ces lois dynamiques, on doit d'abord chercher leur sens opposé, car si l'on en croît les Alchimistes, rien n'a de sens qu'en relation avec son opposé et que toute chose n'étant égale que par ailleurs. A quoi les lois dynamiques s'opposent-elles ? quel est le sens du terme : *"dynamique" ?*

Le terme "dynamique" signifie : "*physique".* Il s'oppose au terme *"mathématique"*. Dans le sillage de cette opposition, Kant distingue dans l'*analytique des principes de la raison pure* les *“ principes mathématiques ”*, qui sont les axiomes de l'intuition, de l'anticipation et de la perfection. Quant aux “ *principes dynamiques ”,* ils sont (aux yeux de Kant) ceux de l'action. Si les premiers principes ont pour objet la schématisation des concepts mathématiques par l'espace et le temps, alors les seconds nous font accéder (non pas à l'essence des phénomènes), mais à leur existence comme phénomènes en tant qu'objets de la science physique. Parmi ces principes dynamiques, on peut citer les analogies de l'expérience, et parmi ces analogies de l'expérience, il y a la seconde analogie, à savoir le principe de la causalité selon lequel on peut affirmer que tout phénomène à une cause. Ainsi, les lois dynamiques auxquelles Kant faisait ici allusion sont celles de la causalité. On peut à partir de là, reformuler la phrase Kantienne – en prenant en compte les conséquences de notre reformulation ainsi que les trames conceptuelles qui en découleront. Cette reformulation ne doit pas à vrai dire altérer le

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sens de la phrase Kantienne. Cependant, on peut donc dire que : *c'est aussi bien en vertu de certaines causalités qui peuvent déterminer ma causalité dans le monde sensible que je reconnais ma liberté d'action !* Mais cette formulation : *“ Une causalité qui détermine la causalité ”*, ne peut rien signifier. Cela est en soi un pléonasme, une répétition et du non sens ! On ne peut comprendre l'introduction d'une causalité qui est déterminée par une autre causalité, ou par des lois dynamiques, que lorsqu'on analyse la raison pour laquelle une pareille causalité est pratiquée dans le monde sensible. Car s'il y a un fait de la liberté, un fait de la raison c'est au contraire dans le monde intelligiblequi devrait nous transporter. S'il y a une causalité libre, c'est dans le monde intelligible qu'elle devrait s'exercer ! Mais Kant parle ici de *certaines lois dynamiques* qui déterminent l'être raisonnable dans le monde sensible. Il y a donc à partir de là deux questions qui se posent :

Quel est le sens qu’on peut donner à la formulation : *“* ***La causalité qui détermine ma causalité dans le monde sensible ?*** *”*

Pourquoi cette seconde causalité est-elle perçue dans le monde sensible ?

A vrai dire, Kant devrait affirmer que : *“* ***Certaines lois dynamiques déterminent la causalité de l'être raisonnable dans le monde intelligible*** *” !* Car c'est justement ce qu'il veut montrer dans toute la Critique de la Raison pratique . Il veut montrer que la liberté nous introduit dans le monde intelligible, alors qu’il vient de souligner que l'être raisonnable en tant qu'appartenant au monde sensible se reconnaît comme soumis aux lois de la causalité naturelle. Il aurait dû confirmer que l'homme est soumis à la loi morale qui transforme le principe de la causalité en s'exerçant dans le monde intelligible. Mais cela n'est pas évoqué.

Pour résoudre cette opposition qui n'est qu'apparente, Kant va affirmer que la loi morale me demande de vouloir certains effets dans le monde sensible. Car en principe la loi morale n'annonce rien sur la façon par laquelle elle produit ses effets dans le monde sensible. Par conséquent, la loi morale n'est pas une loi théorique. Elle est pratique. De ce fait, les lois de la liberté sont des lois proprement dynamiques parce qu'elles présupposent une causalité libre. Cette dernière est celle par laquelle la loi morale détermine ma volonté dans le monde sensible. Elle est libre parce qu'elle ne dépend pas de mon libre sensible. La loi commande à ma volonté, mais une fois que ma volonté fut convertie à l'impératif morale, elle détermine à son tour des effets dans le monde sensible. Ces effets ont donc une double intervention. Ils traduisent une causalité à double sens :

- une causalité libre à l'égard du monde sensible ;
- une causalité libre à l'égard de ma volonté.

Cette double causalité est ainsi parce que la loi morale me demande de devenir une cause pour le monde sensible. Par conséquent, et dans ce cas, ma causalité dans le monde sensible, ne s'explique pas en définitif par mon appartenance au monde sensible lui-même, elle ne s'explique pas, par des motifs qui sont eux-mêmes sensibles, elle s'explique en dernier ressort par *la manière* dont laquelle ma causalité a été déterminée par la causalité libre dans le monde sensible. Il n'y a donc pas de contradiction dans cette

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

définition qui concilie *le dynamique* et le *mathématique*. D'ailleurs, si l'on se réfère à la définition que donne Kant (dans le texte de *la troisième antinomie* de la Critique de la Raison pure) à la liberté au sens cosmologique, on peut constater que la manière d'être synthètise les principes mathématiques et les principes dynamiques. En effet, à travers cette définition Kant définit la liberté comme étant : " ***Le pouvoir de commencer par soi-même à produire des effets dans le monde sensible qui n'ont pas de causes antécédentes*** *".* Il est légitime, à partir de ce qui vient de précéder, de parler de la causalité intelligible dans le monde sensible, de la causalité de l'être raisonnable dans le monde sensible. Cela signifie en fait que, les effets de la morale doivent avoir lieu dans le monde des phénomènes. Car s'ils sont dans l'ordre des noumènes cela signifie qu'on ne les voit pas, puisqu'ils ne sont pas manifestés. S'ils sont ainsi, alors la morale (au même titre que la liberté) ne peut avoir aucune existence. Mais Kant n'a jamais pensé cela. D'ailleurs son texte : Qu'est-ce-que les Lumières **(**là où il a pensé que la vraie liberté est celle où l'homme est sous la tutelle de la raison) est un exemple qui explique de la mise en forme de idées pratiques. Cette loi de la raison repose sur la mise en forme des idées en vue de marquer le développement, le progrès, la progression et l'émancipation.

Mais sur ce sens précis de la causalité, nous avons quelques doutes. Lorsque l'on s'astreint en effet à la recherche de la signification exacte du principe de la causalité, on rencontre une difficulté qui est due d'une manière générale au fait que le principe de causalité ne se distingue en rien de ce qui est attribué exclusivement à la causalité libre. Cependant, le principe qui annonce que tout effet à une cause, nous renvoie à penser que la seule chose que nous puissions connaître est que l'effet n'est autre chose que ce qui est de l'ordre du déjà-là : du donné. Pour utiliser le vocabulaire de Hume on dira que l'effet est la seule chose qui soit l'objet d'une : *" Impression ".* Donc la question de savoir la provenance de la cause : la cause est-elle possible ? sont des questions relativement secondaires, car ce qui nous importe dans l'usage du principe de causalité, ce n'est pas de savoir si la cause elle-même est possible. Ce n'est pas l'effet, ni même la cause qui puissent nous intéresser, l'important pour nous est le rapport entre la cause et l'effet. Car ce rapport n'est pas de l'ordre du sensible. Il n'est pas phénoménal, il n'est pas l'objet de la sensibilité. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui ont laissé Kant dire : ***" Nous ne connaissons la causalité qu'à son effet, et nous ne connaissons donc que l'effet et non la cause elle-même, ni les déterminations pour lesquelles elle produit son effet. Nous ne connaissons pas comment la cause produit son effet "***. Par là, Kant maintient la même chose que Hume en ce qui concerne le statut de la causalité en disant : *" **Nous ne connaissons pas comment la cause produit son effet** ".* Comment donc avoir l'audace dans ce cas d'utiliser le principe de causalité, le principe qui annonce que tout effet a une cause ? Le principe – comme Kant le laisse entendre – ne vient pas de la chose même, il ne vient pas du phénomène, mais au contraire il nous provient de l'entendement. Ce dernier donne des lois à la nature, bien que l'on fasse un usage empirique du concept de la causalité, bien que l'on s'en tienne à la causalité naturelle pour la distinguer de la causalité libre. Malgré tout cela, on est obligé de remonter à un concept pur qui ne peut pas être un produit naturel. La valeur objective de ces concepts purs de l'entendement vient précisément de ce que ces mêmes valeurs doivent être reconnues comme conditions a priori de la possibilité de l'expérience. A partir de là, on peut affirmer que toute causalité relève de l'ordre intelligible, de l'ordre de l'entendement.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Mais qu'a t-elle de particulier cette causalité libre par rapport à la causalité morale ? Pourquoi faut-il avoir recours au *fait de la liberté pour être transporté dans un ordre intelligible de choses ?* Kant en guise de réponse à cette question a laissé penser que la causalité naturelle nous transporte déjà dans le monde intelligible. Si Kant dans la Critique de la Raison Pure avait déjà affirmé que l'usage des catégories est limité à l'expérience, bien que l'origine de ses catégories soit l'entendement, alors pourquoi aurions-nous exception à cette règle générale dans la mesure où la causalité libre n'est ni plus ni moins que la causalité naturelle intelligible ?

L'objectif Kantien est de permettre l'extension de l'ensemble de toutes les catégories du monde intelligible et de faire basculer toute la table des catégories du côté du suprasensible. Par conséquent l'enjeu de tout ce passage dépasse le cas particulier de l'être raisonnable et de la liberté pratique. Car cet enjeu n'est rien d'autre que la liberté cosmologique. Dans la Critique de la Raison Pratique, et plus précisément dans le passage précédent, le rapport à la liberté pratique est ici inversé par rapport à celui que nous pouvons rencontrer dans la solution de la *troisième antinomie* de la Critique de la Raison Pure . Dans cette dernière, la liberté pratique est envisagée comme un exemple privilégiéde la liberté transcendantale, alors que dans la Critique de la Raison Pratique, ce n'est pas la liberté pratique qui vient se subsumer sous le concept plus général de la liberté transcendantale, c'est au contraire la liberté pratique qui fournit une preuve de la possibilité de la liberté cosmologique. Par conséquent, la liberté pratique ne joue pas simplement le rôle d'une liberté pour l'être raisonnable. L'être raisonnable a aussi le privilège de pouvoir prendre conscience dans son cas particulier d'une liberté qui part au-delà de l'enjeu pratique. Elle n'est rien d'autre que la liberté de la chose à l'égard du phénomène. On pourrait comprendre la distinction entre causalité libre et causalité naturelle; comme si d'une part, le principe de causalité s'appliquait uniquement à l'ordre des phénomènes, alors que d'autre part, il s'appliquait uniquement à l'ordre des noumènes. Ainsi, on est devant une distinction :

- un niveau phénoménal où s'applique le principe de la causalité ;
- un niveau nouménal où également s'appliquerait le même principe de causalité.

Mais dans l'optique de Kant – comme nous venons de le voir – on est ramené d'une manière générale à remettre en question cette dualité : à dissoudre la distinction entre phénomène et noumène. Kant affirme en effet que c'est laphénoménalité de l'effet, qui prime sur son intelligibilité. Ainsi, si on part de l'effet – qui est selon Kant toujours phénomène –, alors il y aura tant de manière d'envisager la cause. C'est-à-dire soit la cause sera absurde comme le sont les autres objets, soit, elle sera en définitif un noumène. Ainsi, il y aurait donc deux causes possibles du même phénomène. C'est-à-dire la cause possible selon le caractère intelligible du phénomène, et la cause selon son caractère sensible, sachant bien que pour Kant le caractèreest la loi de la liberté. Par là, la loi de la causalité peut se ramener à un phénomène en soi, que ce soit intelligible ou sensible. Le même phénomène peut avoir une loi de causalité intelligible ou une loi de causalité sensible. Comment donc un phénomène peut-il avoir deux causes ? Telle est la question qui demeure posée ? En réalité, il y a quelques éléments de réponse pour comprendre ces manières. La première réponse est celle que fournie *la troisième*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

antinomie et sa solution dans La Critique de la Raison Pure **.** Elle montre que la causalité du caractère intelligible n'est pas compatible avec celle du caractère sensible. Kant ne dit pas et il n'annonce pas le fonctionnement du caractère intelligible. Il annonce simplement que la distinction des phénomènes et des noumènes nous permet d'entretenir la dualité du caractère du phénomène. Mais cela est très vague et indéterminé ! Dans ce cas, le fait de la liberté, lui seul nous apprend dans le cas de l'homme qu'une double causalité puisse exister. Ainsi, on est en droit de distinguer dans le cas de l'homme,une causalité de la volonté dans le monde sensible et une causalité de la morale à l'égard de cette volonté.

Si l'on considère la première causalité comme ayant son fondement dans l'ordre phénoménal, alors la volonté en tant que volonté peut produire des effets dans le monde sensible. Cette causalité première dite aussi hypothétique, agit par là-même selon une causalité phénoménale qui produit des effets qui sont dans les phénomènes. Mais si la volonté dans le cas particulier de l'homme, peut parfois être déterminée, (non pas par elle-même selon des motifs sensibles), mais par obéissance et soumission à un fait de la raison, alors intervient dans le cas de l'homme une détermination de la volonté qui n'est pas elle-même soumise (suivant la loi de la nature), à une autre cause qui la détermine à nouveau. Ainsi, à nous en tenir au seul cas de l'homme, on peut laisser penser dès lors qu'il y a intervention d'une double causalité : une causalité de la volonté et une causalité de la détermination de la volonté. C'est-à-dire, la volonté (si elle existe et si elle est morale) peut être déterminée par une loi de la raison. Mais la morale ne peut en aucun cas être mêlée au souci de la recherche du bonheur pour la réalisation de notre intérêt heureux. Cet argument qui fut d'ailleurs le propre des Stoïciens n'est pas un encouragement à la moralité. Il est la ruine de celle-ci.

Nous devons donc retenir de la dualité (*intelligible // sensible)*, l'aspect moral de la vie qui est une donnée de l'être raisonnable. Mais on peut dans cette perspective se poser la question suivante :

Est-ce que tout ce qui vaut pour l'homme vaut-il aussi pour toute causalité ? La réponse est affirmative, car la moralité nous révèle quelque chose qui concerne l'ordre du connaître. Par là, toute forme de causalité est davantage extrinsèque à l'effet. La cause est fondamentalement libre par rapport à l'effet. Le fait de maintenir cela, revient enfin de compte à mettre en évidence le noumène, qui est insaisissable dans toute cause. Car nous, êtres humains nous sommes soumis à cette dualité. Bien que nous n'y soyons pas, elle demeure valable pour toute forme de causalité. Si l'on poursuit l'analyse de ce qui est au-delà de laconstitution, de ce qui est au-delà des conditions de possibilités de l'expérience, pour aller jusqu'à la question du fondement, alors à partir de là, on tombe en plein problème métaphysique. Deux questions s'imposent désormais.

Qu'est-ce qui fait que ce qui est, est ?

Pourquoi vouloir ceci ou cela dans le monde sensible ?

La réponse à ces deux questions est en quelque sorte un complément d'information sur la question : *qu'est-ce qu'une connaissance métaphysique ?* Si le fondement de l'être a pour base la liberté, alors, on n'est plus dans l'ordre de l'être mais dans l'ordre du devoir être. L'enjeu de la philosophie pratique Kantienne est donc un enjeu métaphysique. Cet enjeu ne doit pas être méconnue parce que le seul rapport à l'être qu'il préconisait est

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

celui de la constitution de l'être. C'est-à-direla manière dont l'expérience est constituée par rapport à lui.

Cette longue digression philosophique est à nos yeux légitime même si à première vue, en apparence elle n'a pas de relation directe avec ce dont nous traitons. Elle nous permet par contre de comprendre le sens de l'expression que GrmeK Micro Drazen a tenu à attribuer aux travaux de Claude Bernard. Ce sens consiste à dire et d'une manière simpliste que : " ***Les principes de Bernard sont des catégories Kantiennes de la connaissance*** [735] *".* Il est si facile d'avancer ce constat mais est-il encore facile de le comprendre ? Notre procédé philosophique marque fort bien le rapport que Kant préconisait quant à la relation entre la cause et l'effet, entre le sensible et l'intelligible. Ce rapport n'est pas de l'ordre du sensible. Il est celui que GrmeK MiKro Drazen nomme : *le déterminisme absolu.*

La légitimation de ce développement philosophique, est due au sens de l'unité systématique qui anime les textes que nous étudions. Cette unité systématique dont le fondement est le principe de la volonté, n'est rien d'autre que le retour (tantôt implicite, tantôt explicite) à Kant. A ce principe Kantien de la volonté, peut correspondre en effet le sens que Claude Bernard ainsi que Nietzsche attribuèrent à la technique expérimentale. Cette technique est résumée par la métaphore bernardienne du *" se jeter à travers champs ".* Elle est aussi exprimée par l'aphorisme nietzschéen qui nous incite à *" apprendre de la plante et de l'animal ce que c'est que s'épanouir ! "*. A vrai dire,Kant est à nos yeux indépassable lorsqu'il s'agit du sens qu'il a attribué à la volonté. Ce sens est celui de la mise en forme et de l'idée et du fait.

La relation de connexion nécessaire entre l'idée et le fait est une composante de la conscience de soi du sujet qui reconnaît à travers son *factum* (son fait de la raison) l'essence des choses. L'être de l'homme est dit raisonnable par sa capacité d'arraisonner, de pénétrer avec force les choses du monde sensible. En paraphrasant Kant, Heidegger dira plus tard qu'il fallait *se mettre au travail*. La volonté du vouloir-vivre dont parlait aussi Schopenhauer, est une composante de la volonté du se jeter à travers champs, en vue de contribuer activement à l'extension du pouvoir cognitif et du pouvoir physique de nos manières d'être, de voir et de faire. Au sujet de ce vouloir vivre, de cette technique d'expérimentation de nos valeurs subjectives qui mettent en forme nos états d'âmes et nos libertés, les psychopédagogues – Paul Fraïsse, Antoine Léon et Maurice Reuchlin – ont proposé un travail de réflexion sur les manières d'être que l'on peut apercevoir lors des actions des apprenants-acteurs de la relation pédagogique et didactique. Ces aperceptions sont soit d'ordre de l'écrit ou de l'oral. A partir de là, on doit laisser penser leur fidélité à Kant, qui dans ses Réflexions sur l'Éducation (bien qu'il fût opposé au principe empirique), avait déjà laissé penser la nécessité de l'expérience. On est donc en mesure de comprendre la nécessité de l'expérience lorsqu'il s'agit de contribuer à l'extension du pouvoir cognitif qui puise son fondement dans l'extension du pouvoir physique des obstacles qui luttent contre l'accroissement des fonctions expressives et phatiques des divers discours. Si l'on maintient avec les psychopédagogues que *l'expérimentation est une expérience pour-voir*, alors cela relève d'une vision

[735] *GrmeK Micro Drazen, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

philosophique que Kant ne faisait que prolonger. Celle-ci pense que la liberté au sens large du terme est une action qui est en lien intime avec le processus de la pensée et de la parole. Etre libre est la conclusion d'une action qui lie la spontanéité des idées à celle de la pensée. Ce sont là les catégories de l'énonciation qui trouvent leur pratique dans l'énoncé. Par conséquent, l'égalité entre les actes de la pensée et ceux de la parole, se traduit par l'égalité entre la manière d'être et la liberté. Dans cette perspective, on peut dire que les avis des psychopédagogues qui ont cherché à *débrouiller un écheveau*, ou à *voir sans être vu*, sont des avis proches de ceux de Kant qui prolonge aussi la tradition aristotélicienne, une tradition qui concevait l'être raisonnable en terme d'incommensurabilité. L'effort dont parle Ravaisson [736] en se référant à Aristote, est aussi la tâche de nos psychopédagogues. En effet, cet effort se traduit chez Paul Fraïsse ainsi que chez Antoine Léon par la nécessite de puiser la généralité des causes efficientes qui engendrent les manières de voir et d'être des acteurs de la situation expérimentale et des étapes fondamentales de la recherche. La nécessité de la prise en considération de cette généralité, correspond en effet à ce que Kant pensait en terme de la prise en compte de la relation qui lie la cause et l'effet. Car cette relation n'est pas de l'ordre du sensible c'est-à-dire elle n'est pas une donnée. Elle est l'objet d'une construction que le psychologue et le pédagogue doivent chercher à arraisonner et à reconstruire. En terme épistémologique, cela a un sens chez Gaston Bachelard. Ce dernier a proposé en effet le changement de la culture expérimentale préétablie puisqu'elle est pour lui un obstacle, une situation problème et une contre pensée. Voilà la raison pour laquelle Claude Barnard a laissé entendre que *rien n'est donné, tout est construit*. L'objet de cette construction doit – si l'on en croit Kant – se poursuive au niveau des idées et des faits.

Cette même idée est partagée par tous nos auteurs dont nous venons d'étudier jusqu'alors la transposition didactique de la méthodologique de l'ouverture et de l'achèvement, appliquée à l'expérimentation dans le domaine des sciences humaines. Cependant, si Kant avait mis l'accent sur la nécessité de la prise en considération de la relation qui réside entre la cause et l'effet (une relation sur laquelle Hegel reviendra en la valorisant), alors il en vas de même pour nos pédagogues : Antoine Léon et Maurice Reuchlin qui ont valorisé les relations existantes entre les faits sensibles et intelligibles [737] . Il faut rappeler que la philosophie hégélienne de même que celle de Kant sont animées

[736] *Ravaisson (F.) De l'habitude . Paris. 1996.*

[737] *Si Kant avait laissé penser la nécessité de la prise en compte de la relation entre la cause et l'effet, entre les êtres humains qui ne sont pas finis lorsqu'ils agissent dans le respect les uns envers les autres, alors Hegel le reprit sur ce point précis tout en affirmant que l'absolu-liberté est une nécessité relationnelle qui puise son fondement dans la mise en forme des idéaux et des valeurs inhérentes à la pensée subjective des sujets. Celle-ci use d'une part du monde sensible pour se manifester et d'autre part elle cherche du sens dans le frisson du sens via la certitude sensible. Voilà la raison pour laquelle Hegel a laissé entendre que c'est dans l'art, (dans le monde sensible, dans les choses factices) que l'homme a déposé ses idées les plus hautes, et que le sens peut parfois résider dans le frisson du sens. Ces affirmations vont avoir un impact sur le sens de la relation entre les êtres humains, une relation qui prolonge le principe Kantien du respect qui délimite les relations humaines qui ont tendance à être animées par la finitude. C'est pour cela que Hegel note – comme nous l'avons déjà avancé en nous référant à sa pensée politique rapportée par Bernard Bourgeois – que " l'identité absolue est à la fois l'identité de l'identité et de la non et identité ", et que " tous ce qui est rationnel et réel et tous ce qui est réel est rationnel ".*

par la tâche relationnelle. Dans leur méthodologie de la recherche, tous nos auteurs ont été fidèle à l'argumentation Kantienne qui valorisait l'aspect inédit, insaisissable et incommensurable de la causalité libre qui médiatise la cause et l'effet. Voilà la raison pour laquelle Antoine Léon et Maurice Reuchlin parlent de l'aspect général des idées hypothétiques. Ils vont même plus loin pour affirmer que les idées hypothétiques sont prouvées et éprouvées, invoquées et provoquées. Cela n'est rien d'autre que la définition de l'idée de la liberté des sujets en terme de tâche. Dans leur ouverture sur le système social, sur les normes et les buts, les sujets sont en effet en relation avec d'autres processus, d'autres états qui déclenchent leurs actions.

Le fait de mettre l'homme au centre de toute expérience est un geste de la part de nos auteurs (Paul Fraïsse, Antoine Léon, Maurice Reuchlin et Claude Bernard) pour marquer l'esprit de la rencontre avec les choses des hommes, avec leur pensée ainsi que le mouvement qui l'accompagne. Par l'expérience de ses idées, l'homme être raisonnable *(animal politique, ou créature éducable)* use de sa manière d'être, de sa liberté pour mettre en forme des pouvoirs concrets. Définir l'homme ainsi, est en soi un acte proche de ce que Spinoza appelle : *" La perfection de l'entendement de notre souverain bien ".* Ce n'est rien d'autre qu'un principe philosophique à travers lequel Spinoza s'est en effet interrogé sur la place de l'homme entre *l'activité de son action et la passivité apparente du monde qui l'entoure*.

Cependant, on doit affirmer que Spinoza est l'un des cartésiens qui ont eu le mérite d'asseoir notre responsabilité au centre de la perception du monde des choses en vue d'en déterminer l'étendue et la perfection de nos manières d'être et de raisonner. Filons à titre d'exemple un passage qui légitime fortement ces propos. Dans le Traité Théologocio-politique, Spinoza souligne : ***" (...), Par loi humaine j'entends une règle de vie servant seulement à la sécurité de la vie et de l'État ; par loi divine une règle ayant pour objet seulement le souverain bien, c'est-à-dire la vraie connaissance et l'amour de Dieu. La raison pour laquelle j'appelle une telle loi divine, tient à la nature du souverain bien, que je vais ici même montrer en quelques mots aussi clairement que je pourrai. L'entendement étant la meilleure partie de notre être, il est-certain que si nous voulons vraiment chercher l'utile, nous devons par dessus tout nous efforcer de parfaire notre entendement autant qu'il est possible, car dans sa perfection doit consister notre souverain bien. De plus toute notre connaissance et la certitude qui exclut réellement et complètement le doute, dépendent de la seule connaissance de Dieu, tant parce que sans Dieu rien ne peut être ni être conçu, que parce que nous pouvons douter de tout aussi longtemps que nous n'avons pas de Dieu une idée claire et distincte. Il suit de là que notre souverain bien et notre perfection dépendent de la seule connaissance de Dieu, etc. En outre puisque rien ne peut être ni conçu sans Dieu, il est-certain que tous les êtres de la nature enveloppent et expriment l'idée de Dieu à proportion de leur essence et de leur perfection ; par où l'on voit que plus nous connaissons de choses dans la nature, plus grande et plus parfaite est la connaissance de Dieu que nous acquérons, autrement dit (puisque connaître l'effet par la cause n'est autre chose que connaître quelques propriétés de la cause), plus nous connaissons de choses dans la nature, plus parfaitement nous connaissons l'essence de Dieu (qui est cause de toutes les causes) ; et ainsi toute notre connaissance c'est-à-dire notre***

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

souverain bien, ne dépend pas seulement de la connaissance de Dieu, mais consiste du tout en elle. Cela suit encore de ce que l'homme est plus parfait à proportion de la nature et de la perfection de la chose qu'il aime par dessus tout et inversement ; celui-là donc est nécessairement le plus parfait et participe le plus à la souveraine béatitude, qui aime par dessus tout la connaissance intellectuelle de Dieu, c'est-à-dire de l'être tout parfait, et en tire le plus de délectation. C'est donc à cela, je veux dire et à la connaissance et à l'amour de Dieu, que se ramène notre souverain bien et notre béatitude. Par suite les moyens que nécessite cette fin de toutes les actions humaines, à savoir Dieu lui-même en tant que son idée est en nous, peuvent être appelées commandements de Dieu, puisqu'ils nous sont prescrits en quelque sorte par Dieu même en tant qu'il existe dans notre âme ; et ainsi une règle de vie qui a cette fin pour objet est très bien dite loi divine. Quels sont maintenant ces moyens, quelle règle cette fin nécessite -telle ? Comment rattacher à cette fin les principes du meilleur gouvernement et régler par sa considération les rapports des hommes entre eux ? Ces questions rentrent dans l'Ethique universelle. Je continuerai ici à parler de loi divine seulement en général[738] ».

Ce texte donne une légitimité à l'extension du pouvoir cognitif. Cette idée que nous avons soutenu tout au long de ce travail. Du point de vue de la transposition didactique, ce texte est aussi significatif de la nécessité de la mise en forme d'une technique du questionnement envers les choses des hommes. Il est un texte qui témoigne de la possibilité de l'arraisonnement des choses factices et sensibles. D'ailleurs ce n'est pas un hasard que ce texte ainsi que son auteur soient destinés aux candidats au concours externe de recrutement de professeurs agrégés en philosophie. Ce n'est pas un hasard non plus que nous soyons maintenant en mesure de le commenter dans le cadre de la problématique qui nous occupe, car nous le jugeons intéressant et riche du point de vue de la taxonomisation des savoirs et de la nécessité de l'extension du pouvoir physique de la connaissance.

On doit rappeler que Spinoza distingue trois catégories de populations : ceux qui savent, ceux qui ne savent pas encore et ceux qui ne savent pas du tout. Il ne traite pas non plus de la ressemblance des rapports entre ceux qui connaissent et ceux qui ne connaissent guère. En effet, le souci de Spinoza fut celui de la recherche de la non opposition entre le pôle de *la formation* et celui de *l'information*. Il a contribué à la mise en place d'une situation qui (malgré les oppositions entre les deux pôles en question) a permis l'extension du pouvoir cognitif et le bonheur de *l'amour de la connaissance intellectuelle de Dieu (Amor Erga Deum)*. A partir de là, nous retrouvons l'idée de la sacralisation de l'extension du pouvoir cognitif du savoir être, faire et dire. Cette idée nous l'avons déjà avancée avec le procédé Coranique dont le verset incite à la lecture tout en contribuant (par le biais de la conjugaison à l'impératif du verbe lire) à la mise en place et en mouvement des connaissances et des savoirs. Car l'information philosophique ou scientifique (du point de vue Coranique) doivent être soumises à la circulation. Ce n'est rien d'autre qu'une générosité cognitive, qui se déploie à l'instar du déploiement de

[738] *SPINOZA, Traité Théologico-Politique. Chapitre VI : DE la loi divine Traduction de Ch. APPUHN. (Texte ayant été destiné aux candidats du concours externe de recrutement de professeurs agrégés, en section de philosophie année 1998).*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'hospitalité à travers les foyers.

Dans une perspective didactique, on peut donc laisser penser que si ce texte de Spinoza a été choisi pour être destiné à des futurs professeurs agrégés, cela avait alors pour but de les sensibiliser à la lecture, à l'extension du pouvoir cognitif et à la mise en mouvement des motivations qui peuvent déclencher (chez ceux qui ne savent pas encore) l'amour de la connaissance intellectuelle de Dieu, compris ici (et à travers ce texte) en terme d'immanence, en terme du bonheur de la lecture. Ce bonheur, Nietzsche l'avait pensé en terme de *gai savoir*. Cette approche que Spinoza a pensé sous l'idée de *l'amour intellectuel de la connaissance*, est quelque chose de sacré, si ce n'est pas Dieu lui-même ! Cela aura d'ailleurs un impact sur la pensée de Feuerbach, qui a laissé penser que toute *théologie est une anthropologie renversée.* Cette conception de Spinoza aura aussi une influence sur la pensée de Schopenhauer qui a laissé entendre que *toute chose physique est par essence métaphysique.*

Pour mieux saisir ces explications et ces comparaisons, nous proposons dans un premier temps une explication rigoureuse de ce texte pour enfin (et dans un second temps) démontrer son intérêt dans la postérité de l'histoire de la philosophie et de l'histoire des doctrines didactiques et pédagogiques.

Comme on peut le constater, Spinoza prolonge l'effort de Coménius qui a souhaité l'éclatement, l'extension des Écoles dans chaque Cité (ville) et dans chaque village de n'importe quel pays de la communauté humaine. Ce texte, n'est rien d'autre que le prolongement de *la grande didactique* dont parlait déjà Coménius. Le sens de celle-ci trouve ses traits spécifiques à travers ce texte de Spinoza, comme si l'esprit de celui-ci avait déjà été travaillé par l'idée de l'École obligatoire.

Dans ce texte, Spinoza commence par introduire à une distinction entre deux types de règles considérées comme des lois. La réciprocité entre la règle et la loi est posée (à travers ce texte) en terme de tâche. Dans la mesure des possibilités de l'extension de son pouvoir cognitif, Spinoza tente (comme il le souligne), d'élucider cette réciprocité ainsi que le vrai sens de cette loi. En réalité, dès l'introduction de ce texte, on s'aperçoit qu'il existe un lieu commun auquel participent aussi bien la loi divine que la loi civile humaine. Ce lieu commun est-ce que Spinoza appelle : *le souverain bien* qui (à ses yeux) possède un sens particulier. De ce fait, on peut donc laisser penser l'existence d'une ressemblance des rapports entre *le souverain bien* (que nous procure la loi divine qui s'explique par les commandements dictés par Dieu) et par la loi humaine dont témoignent les actions des êtres humains dans leurs relations réciproques aussi bien à l'égard de l'État politique organisationnel des pouvoirs concrets, qu'à l'égard des choses sensibles données comme déjà-là. Dès l'introduction de ce texte, Spinoza tente de nous faire comprendre que l'action humaine est définie en terme de tâche puisqu'elle est au cœur de la relation qui médiatise la règle et la loi. C'est-à-dire : que l'homme est un être raisonnable, responsable de l'organisation de sa vie privée et de la vie collective dans la Cité et l'État politique. Cependant, Spinoza cherche donc à mettre en forme une sorte de religion civile. Par conséquent, dès l'introduction, on constate que l'homme est au coeur de la question métaphysique, comprise ici en terme didactique par la reconnaissance de l'extension du pouvoir cognitif inhérent à l'homme. Kant avait aussi repensé cela en terme d'éducabilité de l'intelligence, car (et à l'en croire) l'intelligence humaine *est la seule créature qui doit*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

être éduquée. Par conséquent, l'Éducation en tant qu'art de la reconnaissance et de la construction des vérités, est (à travers ce texte de Spinoza) comprise non seulement en terme de problématique – comme Kant l'a laissé entendre – mais en terme de tâche. Le contenu de cette tâche repose sur la reconnaissance d'une véritable loi qu'il faut (aux yeux de Spinoza) chercher à construire. Cette loi est avancée sous forme des rapports analogiques entre, d'une part l'extension du pouvoir divin et l'extension du pouvoir de la connaissance humaine ; et d'autre part, entre l'extension du pouvoir physique de la nature sensible et l'extension du pouvoir cognitif de l'entendement humain en tant que nature intelligible.

Si la transposition didactique est comprise en terme non seulement de mise en oeuvre des savoirs et des connaissances, mais en terme de réflexions permanentes sur le sens des savoirs à mettre en oeuvre, alors on peut dire que la grande didactique (qui ressort d'une manière implicite des propos de Spinoza) est celle qui puise son fondement dans l'ouverture permanente aux choses de la vie. Car toute chose palpite de la vie et du sens et que le sens peut résider dans le frisson du sens. D'ailleurs Spinoza a laissé entendre que lorsque l'homme s'interroge et médite sur la mort, ce n'est pas sur la mort qu'il médite, mais sur la vie. Cela veut dire que l'entendement humain est incommensurable, capable – comme Olivier Reboul l'avait laissé penser – de méditer sur la mort *pour arracher à celle-ci sa victoire*. De ce fait, l'homme possède une possibilité pour occuper une place analogue à celle de Dieu. Cette place (si l'on en croît Spinoza) est légitime par ce que l'homme et Dieu peuvent avoir en commun. Pour élucider ce lien à travers ce texte, Spinoza va construire deux analogies que l'on peut traduire comme suivant :

" L'homme est à la nature intelligible, ce que Dieu est la nature divine ". 1.

" L'homme est à la nature sensible, ce que les choses factices sont à l'Univers ". 2.

Si dans la première relation, la ressemblance des rapports est fondée sur l'étendue de la perfection, alors dans la seconde, cette même ressemblance est fondée sur l'incommensurabilité organisationnelle, sur la reconnaissance de la logique de la combinatoire et de la complexité, qui animent aussi bien la nature humaine (qui est à la fois sensible et intelligible) que la nature des choses sensibles. Pour mieux faire admettre ces relations si complexes, Spinoza va (dès les premières lignes qui suivent son introduction du problème de la relation qui réside entre la loi et la règle), avancer dans le premier paragraphe une méthode, une technique proche du sens de l'expérimentation qui sera poursuivie plus tard par Claude Bernard et par les auteurs que nous avons mentionné. Cette technique se résume par la première phrase où Spinoza souligne : " ***L'entendement étant la meilleure partie de notre être, il est-certain que si nous voulons vraiment chercher l'utile, nous devons par dessus tout nous efforcer de parfaire notre entendement autant qu'il est possible, car dans sa perfection doit consister notre souverain bien*** *".*

Après avoir reconnu (de la même manière que Descartes) que *le bon sens est la chose du monde la mieux partagée,* Spinoza (par l'emploi de l'expression : *" par dessus tout "),* va inciterl'esprit et la raison humaine à surmonter les obstacles qui peuvent lutter contre l'extension de leur pouvoir cognitif lorsqu'il est question de *parfaire notre*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

entendement. Cela veut dire au fond, que le sujet pensant n'est sujet véritable que lorsqu'il est acteur de son propre action. L'homme en tant que sujet ne s'auto-suffit pas seulement, il ne se retourne pas uniquement envers soi-même pour se donner sa propre Loi, il se donne aussi le temps de la méditation de l'au-delà de l'être pour accéder à des vérités définies en terme de nécessité. De ce fait, l'homme est un sujet qui s'auto-détérmine, un sujet qui s'autonomise tout en mettant en forme ses idées, ses projets qu'il projette dans le monde sensible tout en les partageant avec autrui par le biais d'une argumentation rationnelle. Car lorsque le sujet pensant cherche à mettre en forme et en oeuvre, ses projets et ses idées, il classe les situations, les degrés de son implication dans des états de faits. A partir de là, le sujet pensant est donc soumis au pôle de l'information qui lui sert de support pour mettre en valeur ce qui le travaille comme étant un toujours-déjà ayant des effets dans le déjà-là. Voilà la raison pour laquelle Spinoza pense que notre pouvoir cognitif n'a de valeur que lorsqu'il est mis en forme nécessairement : lorsqu'il est annoncé. C'est d'ailleurs pour cela que Spinoza distingue les principes de la nécessité de ceux de l'utilité. L'information est simplement utile lorsqu'elle sert à quelque chose, lorsqu'elle procure le bien le plus grand, bref lorsqu'elle est un souverain bien. Car bien qu'il existe parfois des connaissances, des vérités adéquates, cohérentes et nécessaires, elles ne valent rien si elles ne sont pas utiles. Ce sont donc l'utilité de notre savoir faire ainsi que sa mise en oeuvre, qui aux yeux de Spinoza, font l'objet de notre perfection.

Du point de vue didactique, on peut laisser penser que Spinoza voulait mettre en valeur une philosophie politique qui puise son sens dans la liberté humaine. Cette dernière n'est véritable que lorsque l'homme met en forme ses idéaux, ses actes, qui ne doivent pas être pensés seulement dans le monde des choses-en-soi : dans le monde des noumènes comme le disait Kant. Ils doivent aussi être mis en forme dans le monde des choses-ci : dans le monde des phénomènes. De ce fait, on peut dire que Spinoza a dépassé Descartes, car si pour le second (Descartes) le sujet se donne sa propre loi dans l'autosuffisance et l'auto-réflexion, alors il n'en va pas de même pour le premier (Spinoza) pour qui le sujet n'est libre que lorsqu'il s'auto-détérmine, que lorsqu'il s'autonomise dans son rapport et son mouvement avec son autre et est le processus qui l'accompagne.

Le mouvement visé par Spinoza n'est pas celui du sujet à l'égard de soi, il est au contraire celui où l'homme est ouvert à l'étendue du pouvoir physique de la nature et à l'extension de son pouvoir cognitif. D'ailleurs lorsque Spinoza emploie l'expression : *“ parfaire notre entendement ”,* il veut simplement marquer la nécessité du contact, de la mise en mouvement des connaissances et des savoirs. Car le verbe *"parfaire"*, est en réalité synonyme d'un état de fait à savoir l'action du *"faire part",* dont il témoigne.

Dire que nous devons nous efforcer à faire part (en didactique, en pédagogie et en philosophie) de nos sentiments, de nos idées en tant que projets projetés, est en soi un geste qui témoigne de la possibilité que possède l'homme (être raisonnable ou animale politique), à nouer et à renouer des contactes avec autrui (son semblable) en vue de contracter avec lui. Cette idée est typiquement aristotélicienne puisque – comme nous l'avons déjà fait remarquer dans ce travail – Arsitote faisait l'éloge d'une philosophie de la rencontre et du rendez-vous avec les êtres humains pour vivre ensemble un certain bien, qui puise son fondement dans le toucher. Car si l'ignorance réside dans l'absence du

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

toucher, alors la connaissance est un acte inhérent à l'extension de celui-ci. Voilà la raison pour laquelle Spinoza (après avoir avancé les caractéristiques de sa méthodologie de l'ouverture à l'égard des choses, une méthodologie qui diffère de celle de Descartes des Règles pour la Direction de l'Esprit) passe ensuite à la légitimation de la connaissance de Dieu, une légitimation qui puise son fondement dans l'accroissement des recherches, dans la donation du temps des études en vue d'éliminer le doute. A partir de là, le doute n'est pas posé en terme de postulat préalable et a priori à toute connaissance, il n'est pas un doute méthodologie ni même hyperbolique, il est celui qui vient a posteriori, c'est-à-dire après avoir puisé – comme le disait Nietzsche – *au trèsfond* des choses. De ce fait, Spinoza veut marquer une modestie qui, dans le domaine de la connaissance est proche de ce que Karl Popper pensera plus tard en disant que toutes nos connaissances sont soumises à la falsification et susceptibles d'être renversées.

Parfaire notre entendement est aussi une action proche de la jouissance artistique qui est dans le domaine pédagogique proche d'une action qui s'astreint à multiplier les essais et les expériences pour-voir. Spinoza veut à partir de là se démarquer de Descartes à deux niveaux. D'abord lorsque Spinoza souligne : " ***Il suit de là que notre souverain bien et notre perfection dépendent de la seule connaissance de Dieu, etc*** *",* il nous incite en effet à chercher le sens que Descartes a attribué au doute et à l'ouverture de l'esprit-vivant, à l'égard des choses. Pour Spinoza, avant de douter, l'important est la recherche des sujets sur lesquels le doute doit désormais porter. La chose dont laquelle nous ne devons pas douter est (aux yeux de Spinoza) *la perfection humaine*. Pour marquer cet état de fait, l'auteur du Traité Théologico-politique emploie quelques métaphores incarnant l'élévation comme principe anthropologique et ontologique. C'est ainsi qu'il répète à plusieurs reprises que l'homme qui se jette à travers champs (en amant du hasard pour découvrir l'utilité des choses) doit être "*par dessus tout* ". C'est-à-dire, qu'il doit apprendre avec les choses de la nature qui, elles, témoignent de ce qu'on peut appeler en pédagogie et en didactique : " *la situation problème ".* Si Descartes a pensé que la connaissance de Dieu passe d'abord par le *"je pense donc je suis" :* par la réflexion permanente sur l'état de soi, alors il n'en va pas de même pour Spinoza, qui pense que la connaissance de Dieu, passe d'abord par *(L'amor Erga Deum)* : par *l'amour intellectuel de la connaissance*. Si l'on en croît Spinoza, on peut alors dire que cet amour est fondé sur la joie de vivre et de connaître, sur ce que Nietzsche appellera plus tard : *le Gai savoir.* Cette joie est celle de la rencontre de l'esprit pensant, vivant, et travaillant au service non pas de l'oubli, mais du souvenir. L'homme se donne le temps possible pour reconnaître aussi bien les liaisons logiques reconnues dans les choses que l'extension de son pouvoir cognitif. Car c'est à travers cette étendue, que l'homme (créature parfaite), met en forme des inédits, des jamais vus, des impressions, bref des possibilités d'expériences. Cette mise en oeuvre trouve sa réalisation dans une relation dialectique qui n'oppose pas le pôle de la formation à celui de l'information. Car bien que ces deux pôles apparaissent opposés, cela n'est pas pour autant une raison pour les opposer.

Mais la vraie question posée par ce texte et à laquelle on n'a pas jusqu'alors répondu est celle de savoir en quoi vraiment Spinoza a t-il dépassé ou prolongé Descartes ? Car après tout, si l'on en croit Descartes dans la *Règle VI*, on peut laisser penser que Spinoza

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

est encore cartésien lorsqu'il a proposé une méthodologie d'arraisonnement des choses, une méthodologie d'ouverture et d'altérité radicale à l'égard de Dieu compris en terme d'émanation, en terme de surgissement des choses rencontrées par l'esprit. Car Descarts dans les débuts de ses réflexions philosophiques consacrées à la mise en forme d'une méthodologie de la recherche, avait la même tâche que celle de Spinoza et d'Aristote. Le prolongement des idées cartésiennes par Spinoza, peut en effet se réduire uniquement à ces débuts où Descartes (de la même manière que Spinoza) a laissé penser que ce qui est important dans le domaine de la connaissance, est l'ouverture sur la facticité des choses de la nature en vue d'en apprécier d'une part, les formes combinées et organisées en séries et d'autre part d'en cultiver l'exception. Ces choses qui en apparence n'ont aucune importance, peuvent témoigner du frisson du sens. N'avons nous pas dit que l'art peut résider là où l'on ne se rend pas compte ? En effet, le fait d'apprécier par exemple l'oblique, le faux, auxquels parfois on n'attache pas d'importance, est en soi une technique didactique et pédagogique qui pense que la reconnaissance de la vérité des choses, passe d'abord par la maîtrise de celles-ci. Cette maîtrise est un fait dont nul ne peut douter. Elle témoigne de la perfection de l'homme qui est capable de donner un sens à la problématique de la relation qui existe entre l'acte qui protège la nature et celui qui la maîtrise, entre l'acte de la contre façon, de la falsification et celui de la mise en forme des vérités incontournables.

Dire que l'homme doit être maître et protecteur de la nature, traduit une problématique artistique qui relève par exemple de l'art du jardiner et du botaniste. Si le premier s'astreint à donner des formes à son jardin en vue de marquer le principe nietzschéen qui incite à un apprentissage de l'épanouissement à ciel ouvert, alors il en va de même dans le domaine de la connaissance, un domaine où l'on choisit (par le biais d'une technique didactique qui repose sur la taxonomisation des faits), des mots, des états et des processus d'actions. Si le botaniste s'astreint à faire ressortir d'une même plante (d'un même état de fait), d'autres formes, d'autres sortes de plantes, alors il en va de même dans le domaine de l'extension du pouvoir cognitif où le maître doit en effet mettre en mouvement les connaissances et les savoirs tout en cherchant d'autres formes expressives proches ou semblables de celles qu'il rencontre d'une manière fortuite lors de son ouverture à l'égard des choses des apprenants. Voilà la raison pour laquelle l'acte de comprendre les choses est défini en relation intime avec l'acte d'apprendre avec les choses. Cet apprentissage repose sur la continuité à l'égard de celles-ci. C'est d'ailleurs ce que rapporte un commentateur de Spinoza en empruntant à celui-ci quelques formules qui témoignent en effet de cet apprentissage à ciel ouvert. A ce propos, *Alexandre Matheron* souligne tout en se référant à Spinoza : ***" L'amour erga Deum est le sentiment qu'éprouve celui qui se comprend lui-même et comprend ses affects clairement et distinctement aime Dieu, et d'autant plus qu'il se comprend mieux lui-même et comprend mieux ses affects "*** [739] . Cet auteur commentateur et traducteur, veut par lâ-même rappeler le principe aristotélicien de la connaissance. Ce principe pense les choses en relation d'une part, avec ce que l'on y pose : notre manière de voir et de

[739] *Voir l'article intitulé : L'amour intellectuel de Dieu, partie éternelle de l'amor erga Deum, par Alexandre Matheron, in, Revue : Les études philosophiques , Edit P. U. F Avril – Juin 1997 pp : 231 et suiv. Ce numéro est consacré au thème : Durée Temps, Eternité chez Spinoza.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

dire, et d'autre part avec notre capacité, notre perfection d'agir sur ces mêmes choses du moment que l'on reconnaît qu'elles sont incommensurables, c'est-à-dire qu'elles peuvent être prises en plusieurs acceptions mains pas en une simple homonymie. Si dans un premier temps cette action est aux yeux de *Matheron*, une sorte *d'intellection de la chose*, alors elle est pour lui et dans un second temps, une contemplation de la chose. A propos de cette contemplation, Spinoza souligne : *" **Quand l'esprit se contemple lui-même et contemple sa puissance d'agir, il est joyeux, et d'autant plus qu'il s'imagine et imagine sa puissance d'agir plus distinctement** "* [740] .

On remarque que lorsque Spinoza propose une action sur les choses, il conçoit d'abord celles-ci *" plus distinctement "*. Cette dernière expression correspond parfaitement à la phrase qui pense que les choses peuvent être prises en plusieurs acceptions lorsqu'il s'agit de *l'amour de la connaissance intellectuelle de Dieu.* Cette phrase qui est avancée par le texte, on peut la rapprocher de celle d'*Alexandre Matheron,* qui rapporte tout en paraphrasant Spinoza qu'il *" **est-certain que tous les êtres de la nature enveloppent et expriment l'idée de Dieu à proportion de leur essence et de leur perfection*** [741] *".*

Du point de vue de la transposition didactique du sens de l'amour de la connaissance intellectuelle et de l'amour de l'extension du pouvoir du connaître et du savoir, ces conceptions spinozistes sont pour nous d'un grand intérêt. Elles mettent en évidence la vie des objets ainsi que l'extension du pouvoir physique de la nature. De ce fait, on peut dire que Spinoza est très proche de la conception coranique, qui est elle aussi proche de la conception aristotélicienne. Car l'une et l'autre, pensent que la nature sensible manifeste le contenu latent de la divinité. Pour mieux éclairer cela, on doit rappeler les différentes références d'Averroès à certains versets coraniques qui affirment clairement que l'amour de Dieu passe d'abord par l'amour de la vraie connaissance des choses de l'apparence qui cache l'état de l'apparition à savoir Dieu. Dire que Dieu est dans le monde immanent, est en réalité une affirmation proche de celle que certains théosophes (comme Al Farabi), ont qualifiés de "*attajali" (manifestation)*. Cependant, si Dieu se manifeste à travers les choses, cela est alors une raison de plus pour que l'on puisse nous tracer une relation de connexion nécessaire réciproque entre nous et les choses. Si l'on suit le raisonnement d'Aristote ainsi que celui du Coran, on s'aperçoit donc que la maîtrise de la connaissance de Dieu ne peut être accomplie que par celle de la nature des choses. Voilà la raison pour laquelle on propose (de la même manière qu'Averroès) de rapprocher certaines conceptions coraniques qui engagent l'amour de la connaissance de la matière et des êtres apparents, de certaines autres conceptions aristotélicienne que nous avons déjà avancé lors de notre référence aussi bien à l'Ethique à Nicomaque qu'aux Topiques. Ces références vont se légitimer à plusieurs reprises par certains versets coraniques [742] qui nous forcent à considérer (à la manière de Spinoza) que même la parole de Dieu fut d'abord aux faits. Cela veut dire au fond que l'amour de la connaissance intellectuelle de Dieu est proche d'une action anthropologique qui cherche à jouir de la connaissance et de la maîtrise des choses qui nous entourent. Spinoza, dépasse à partir de là Philoppon qui n'a pas pris en considération l'espace et le contour des choses qui témoignent de la

[740] *Ibid.*

[741] *Ibid.*

mesure d'un certain temps de mouvement dans son rapport avec un certain nombre. Ce nombre est celui dont Aristote disait qu'il doit être nombré à partir de la multiplication des expériences et des essais. Il est vrai que lorsqu'on est en relation de connexion réciproque avec les choses, on ne cesse pas de multiplier les expériences tout en se jetant à travers champs, tout en prenant en compte les choses ainsi que leur contour.

Du point de vue didactique et pédagogique, cela se traduit – par la prise en considération du système dans lequel le maître et les apprenants baignent. Car l'École, l'Université sont ouvertes sur le contour systémique qui règle, qui choisit, qui classe et distingue ce qui est gnosiologiquement connaissable de ce qui est scolarisable et enseignable.

L'idée du souverain bien est (selon Spinoza) une action qui s'astreint à arraisonner les choses. Comme il le laisse entendre, l'idée du bien ne dépend pas seulement de la connaissance de Dieu, mais aussi de la manière de connaître l'essence des choses qui témoignent de son existence.

Pour mieux comprendre le sens que Spinoza a attribué à l'acte du connaître, on doit partir de la relation que le sujet engage d'une part à l'égard de soi, à l'égard de son âme en tant qu'état, et d'autre part à l'égard de ce qui l'entoure en tant que processus : à l'égard de l'être en tant qu'être. L'ambiguïté de la définition que Spinoza a attribué à *l'amour de la connaissance intellectuelle de Dieu* est remarquable, surtout lorsqu'il avance dans ce texte comme ailleurs, la nécessité de l'ouverture aux choses, sans préciser le genre des choses en direction desquelles l'esprit vivant doit interroger. Si cet amour intellectuel ***“ procède de l'idée adéquate de l'essence formelle de certains attributs de Dieu vers la connaissance adéquate de l'essence des choses ”*** [743] , alors les

[742] *Les versets coraniques qui légitiment l'idée de la transcendance qui surgit de l'immanence sont nombreux. En plus de ceux qu'Averroès avait déjà mentionné, on peut ajouter certains qui se rapprochent de cette conception de Spinoza. Par exemple le verset qui souligne : "layouKalifou allahou nafsan ila ousaha", que nous proposons de traduire par : "Dieu ne contraint aucune âme que selon l'extension de ses propres capacités". C'est-à-dire que chaque âme est jugée, évaluée selon ce qu'il sait faire et dire. Cela est un exemple privilégié pour monter que dans la perspective coranique, la contrainte, la coercition sont en rapport avec ce que l'âme, le sujet pensant savent faire. Du point de vue didactique et pédagogique, cela est proche de ce que Spinoza pense en terme d'acquisition à la différenciation cognitive de Dieu dont témoignent toutes les choses de l'être. Autrement dit chaque être porte en lui sa propre connaissance de Dieu. Voilà la raison pour laquelle nous sommes forcé de nous référer à Aristote et au Coran, car dans la perspective de ces deux points de vue, même les oiseaux par exemple sont vénèrent Dieu. "N'ont-ils pas vus les oiseux au dessus d'eux, se déployant et se repliant tour à tour ? Qui les soutient, sinon le Très Miséricordieux ? Il est vraiment observateur de tout". Coran. Dans un autre verset, il est dit que même "les fourmilles, les oiseaux tous les êtres de la nature sensible exaltent et chantent les louages de Dieu". On peut rencontrer aussi et à plusieurs reprises cette conception à travers d'autres versets comme par exemple celui qui pense que "tout ce qui est dans les cieux et la terre a chanté pureté de Dieu" . Voire à cet égard SourateLe FerN°57, verset 1 ; ou encore, Sourate : La mobilisation N° 59, verset 1, là où ce même verset est rappelé. Ces conceptions sont si proches de celles de Spinoza qui pense aussi que "les êtres de la nature enveloppent et expriment l'idée de Dieu à proportion de leur essence et de leur perfection". Voilà ce qui pose problème en ce qui concerne le sens du statut de la chose entre sacralisation et désacralisation. D'ailleurs ce débat philosophique a connu une extension jusqu'à David Hume dans Dialogues sur la religion naturelle, qui soumet les preuves rationnelles de l'existence de Dieu à une critique essentielle. Ce n'est rien d'autre que ce que nous venons d'avancer en terme d'ouverture permanente à l'égard des faits pour en déduire la connaissance absolue.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

choses ne sont pas précisées dans ce texte où l'on est renvoyé à la connaissance des choses de la nature. A travers ce renvoi, on ne sait pas vraiment s'il s'agit de la nature sensible factice ou de la nature humaine intelligible. Pour clarifier sa position, Spinoza va trancher dans son choix en faveur de la perfection de la nature humaine. D'ailleurs, il laisse entendre (dans ce texte comme ailleurs), que tout est d'abord conçu, imaginé et fabriqué par l'âme. Cette dernière pense dans la spontanéité tout en faisant parler les choses qu'elle rencontre. Il est donc claire à partir de là, que toutes les choses finies (y compris nous-mêmes), que nous rencontrons, que nous comprenons d'une manière claire, distincte et adéquate, sont déjà imaginées et pensées d'avance par nous en tant que sujets pensant et agissant. Du point de vue didactique cela légitime le processus de l'ouverture sur ce qui se passe dans les âmes des apprenants, dans leurs motivations intrinsèques. L'acte de penser qui est au fond un acte travaillant, prend des formes diverses : il peut avoir soit une forme imaginaire que véhiculent les signes et les gestes, soit une forme factice que les expériences ou les essais mettent en oeuvre. Du point de vue pédagogique, cela peut se traduire en terme du travail de la raison didactique qui s'ouvre sur la compréhension des formes et des contenus des actions spéculatives de ceux qui sont en situation d'apprentissage. Cette ouverture se traduit philosophiquement par ce que Spinoza pense en terme de prise en considération de la forme de l'âme : ses expressions et ses contenus. Comment donc peut-on faire ressortir cette relation de connexion nécessaire entre la forme et le contenu de l'âme ?

Nous venons de voir que celui qui se comprend lui-même et comprend ses affects clairement et distinctement est aux yeux de Spinoza un amateur de l'amour de la connaissance intellectuelle. Car plus il se comprend mieux et comprend ses affects, plus il devient apte à comprendre le monde des choses qui l'entoure. Cette joie de comprendre et de vivre, repose en effet sur des acquis antérieurs déjà inscrits dans l'âme. C'est pourquoi Spinoza laisse entendre que Dieu en tant qu'amour de la connaissance, existe en notre âme. Du point de vue didactique et pédagogique cela est révélateur du sens, car il laisse le débat ouvert à la théorie de l'effacement dans le domaine éducatif et didactique. Cette théorie pense que nous ne devons rien ajouter à l'âme d'autrui, à l'esprit vivant des initiés et des apprenants puisque la vérité est inscrite dans leurs âmes. Cela est un vieil argument socratique *(connais toi toi même)* qui repose sur la technique de l'accouchement des savoirs et des connaissances déjà inscrites dans l'âme. Cela veut dire aussi que l'homme disposant d'une âme, d'une sensibilité est programmé pour être ouvert à la formation permanente, à la soumission de ses arguments rationnels à autrui. Mais l'homme ne se connaît lui-même que par la donation du temps de la mise en forme de tous ce qui le travaille comme un toujours-déjà. Voilà la raison pour laquelle Spinoza, en tant que didacticien et pédagogue, pense que la joie de vivre le gai savoir, repose d'une part, sur la contemplation de la puissance de l'agir de l'âme, et d'autre part, sur la possibilité que doit avoir l'homme pour mettre en forme les affections de son corps en vue de prendre ses désirs pour des réalités. C'est pour cette même raison que Spinoza avait déjà pensé que l'homme n'est pas un univers dans l'univers.

Si l'âme contient donc un ensemble d'affects et de désirs, alors qu'en est-il donc de leurs formes ? Sont-elles des formes passionnelles ? actives ? ou joyeuses ? Ces

[743] *Citation de Spinoza rapportée par Alexandre Matheron, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

questionnements nous renvoient à l'analyse de quelques propriétés de la cause. Car lorsque Spinoza pense que " ***Le fait de connaître l'effet par la cause, n'est rien d'autre que la connaissance de quelques propriétés de la cause*** *",* est en soi une incitation à l'ouverture sur le processus dans lequel se meuvent aussi bien nos états d'âmes que les formes de leurs contenus. L'ouverture sur nos états d'âme, sur la logique de la reconnaissance et de la découverte de la vérité qui nous anime, permet à la pensée travaillante au service de la mémoire, de reconnaître en l'âme *une idée vraie.* C'est ainsi que Spinoza pense que " ***Celui qui a une idée vraie sait en même temps qu'il a une idée vraie*** *"*.

Cette argumentation qui fonde la structure du réel (tout en partant de la reconnaissance des idées vraies, claires et distinctes en vue de construire ensuite d'autres vérités à travers le processus d'acquisition et d'ouverture aux choses), est une argumentation qui puise son fondement dans une construction syllogistique que nous proposons de construire à la lumière de notre connaissance de la philosophie de Spinoza. Avant de passer à cette construction, on doit au préalable affirmer que Spinoza pense qu'à côté des désirs passionnels qui animent l'âme, il y a des désirs de joies et des désirs actifs. Seul le travail de la raison, qui cherche la clarté en distinguant et en classant les faits, peut finalement comprendre et maîtriser ces désirs. Voilà la raison pour laquelle la construction du syllogisme dont nous parlons s'impose maintenant d'elle-même. De ce fait, on peut donc dire que *celui qui a une idée vraie sait en même temps qu'il a une idée vraie, surtout lorsque l'esprit se contemple nécessairement lui-même quand il conçoit une idée vraie, c'est-à-dire adéquate. Par conséquent l'esprit se réjouit aussi dans la mesure où des idées adéquates mettent en mouvement son activité.* Cela veut dire au fond que notre esprit en tant qu'il possède des idées adéquates est nécessairement actif. Dans cette perspective, la place des affects (en tant que passion) cesse d'être une passion aussitôt que nous en formons une idée claire et distincte. On voit donc que la connaissance de quelques propriétés de la cause, repose sur le fait de remonter à l'origine de toutes les causes. Cette origine si l'on en croît Spinoza, puise son fondement dans une critique de la provenance des désirs ayant leur place dans l'âme. On a l'impression que Spinoza est ici proche de Platon qui a réduit toutes les formes de l'apparence de l'extériorité de nos actions, à celles qui animent l'intériorité de l'âme et de la variable personnalité des individus.

Mais Spinoza ne s'arrête pas là, il va encore plus loin pour marquer la perfection humaine tout en l'assimilant à celle de la nature. De ce fait, il va procéder (de la même manière qu'Al Farabi dans sa thèse sur *la conciliation des opinions des deux sages : Platon et Aristote*) à mettre en évidence l'aspect factice du corps. Si Platon avait laissé penser que *le corps est un tombeau*, alors Spinoza (tout en s'alignant sur ce procédé) va ensuite chercher à le dépasser en vue de définir le sens de l'ouverture sur le corps. Car pour lui, tous les corps, tous les affects ne sont pas dépourvus de sens. Evidemment cela ne va pas de soi, car Spinoza ne déclare pas ouvertement une philosophie du corps ayant pour objectif la manipulation, la rematérialisation du cristal ou encore l'effacement de la pensée devant la chose. Il ne déclare pas non plus la nécessité de se mettre au travail, de donner le temps du travail de la main pour sortir par exemple des formes vivantes du cristal et du rocher. Pour lui, l'âme est une chose pensante et agissante. Elle reflète la

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

volonté de Dieu, une volonté inscrite en nous. Par conséquent, l'esprit peut faire en sorte que toutes les affections du corps, c'est-à-dire les images des choses se rapportent à l'idée de Dieu. A partir de là, il s'agit pour l'esprit d'une reconnaissance de soi et de ses propres affects à partir de Dieu. Ce dernier n'est rien d'autre que l'ensemble de nos idéaux, de nos affections et de nos désirs inscrits dans nos âmes.

Pour ce qui est du rapport entre la cause et l'effet, cela n'intéresse pas Spinoza en premier lieu. Ce qui l'intéresse est d'abord l'idée de la cause. C'est ainsi qu'il laisse entendre que l'amour est une joie qu'accompagne l'idée de sa cause. On ne doit donc pas douter de ce qui existe déjà dans notre âme, on doit chercher à le mettre en forme à travers le temps et l'espace. Cette mise en place de ce qui nous anime, est une vérité que l'on doit aimer. Car l'amour de soi, la satisfaction de soi, sont des réalités factices partagées par un plus grand nombre d'homme. L'humanisation du désir de l'amour de la connaissance est l'aspect concret voire matérialiste de la doctrine philosophique de Spinoza. Puisque nous sommes nous-mêmes l'une des causes de nos affects, il est évident alors que la connaissance que nous avons de nous-mêmes (en comparant ces mêmes affects) est une connaissance qui puise son fondement dans la valeur objective de notre manière d'être et de voir. Ces manières sont déjà inscrites dans notre âme, un lieu sûr de la valeur objective de notre subjectivité. D'ailleurs, Nietzsche [744] incitera plus tard sur la prise en considération de la valeur de l'objectivité par l'étendue du paysage et du contour où se meut la variable personnalité de l'artiste, du savant et de l'homme ordinaire. Cette valeur objective dont parlait déjà Nietzsche, est aussi en relation avec notre subjectivité devenue objectivée. Celui qui s'astreint à mettre en forme le réel, ne contraint pas la nature du moment que celle-ci se laisse forcer par *" **Une grande puissance créatrice, une manière féconde de dominer les choses, de s'enfoncer avec amour dans les données empiriques...** "* [745] . Cette sorte d'amour avancée par Nietzsche fut le propre de Spinoza qui a avancé la non-opposition entre les objectifs de l'information et ceux de la formation. Il a avancé aussi la non-opposition entre le caractère de l'âme animée par l'étendue, l'incommensurabilité et l'extension qui animent l'aspect des choses.

Le problème de la vérité est posé à travers ces conceptions spinoziste en terme d'ouverture à l'égard de la chose de l'âme. Cette chose ne demande pas de présomption. Elle est une vérité factice, un lieu commun à tous les hommes. A partir de là, si l'on en croît ces analyses, on peut laisser penser que les présomptions ne rendent pas toujours service à la vérité, et que dans toute présomption il peut y avoir une part de pêché et de fausseté. Dire que les vérités sont déjà admises dans l'âme, cela est une affirmation de l'utilité des informations inhérentes au monde du ouï-dire et du sens commun. Du point de vue éducatif cela est important pour la mise en valeur du déjà-là, de ce que les apprenants, les initiés savent déjà faire. Car pour changer de culture expérimentale, la prise en considération des acquis antérieurs, du déjà-là, est toujours une action utile pour aller au-delà des apparences incarnant des obstacles et des situations problèmes d'ordre didactique et pédagogique. Ce sont donc ces manières d'acquérir la connaissance qui du

[744] *Voir : Nietzsche Sur l'histoire, seconde considération inactuelle , op cit, p : 58.*

[745] *Ibid, p : 61.*

point de vue épistémologique nous intéressent lors de notre lecture de la philosophie de Spinoza. Lorsque Spinoza affirme l'existence de Dieu dans notre âme, cela du point de vue anthropologique donne la possibilité à la sacralisation de l'homme pour penser enfin avec Feuerbach que *toute théologie est une anthropologie renversée*.

Dire que nous sommes entièrement la cause de Dieu du moment que celui-ci est dans notre âme, cela renvoie (du point de vue de la connaissance) à la définition de l'homme comme étant le possesseur de la question métaphysique : une définition qui s'annonce en terme de tâche. Si l'on en croit ce procédé qui est typiquement spinoziste, alors on peut laisser penser que la connaissance claire et distincte de Dieu passe d'abord par la connaissance intellectuelle que nous avons acquise de nos affects. Cette connaissance est aussi celle de nous-mêmes. Elle est une reconnaissance de la réalité objective dans sa forme et dans son contenu de l'acte de l'intellection qui est en soi un ensemble de volition de nos idées adéquates que seule la nature de notre esprit peut expliquer. Cette nature est celle de la perfection définie selon Spinoza comme une vertu et non pas comme une puissance et un vice, car pour lui, toute puissance passionnelle est due à l'ignorance, à l'absence d'idées claires et distinctes. Vieille conception socratique qui a conçu la bonté de l'homme en terme d'ouverture permanente sur les savoirs pratiques. Pour Socrate en effet, toute mauvaise action provient d'une méconnaissance du bien et du mal, car pour lui, personne ne fait le mal volontairement en connaissance de cause. Voilà donc ce que signifient la forme et le contenu de l'âme, un sens qui nous a intéressé en premier lieu dans ce travail.

Nous proposons maintenant d'arrêter notre réflexion philosophique à ce sens de l'âme tout en laissant de côté l'explication des trois dernières lignes de ce texte qui révèlent la philosophie politique de Spinoza. Car les questions qui y sont posées touchent de près à l'organisation de la vie des hommes, à la sécurité de la vie et de l'État. Ces préoccupations ne sont pas l'objet de ce travail. Elles relèvent de la transposition didactique de la philosophie politique de Spinoza. Mais on doit souligner au passage que ce philosophe faisait déjà l'éloge de l'extension du pouvoir cognitif qui puise son fondement dans l'idée de l'organisation des actions et des projets des hommes.

Cette organisation qui doit être soumise au changement et au mouvement est d'ailleurs ce que Spinoza voulait pour l'État en tant qu'École politique. Pour lui, aucun État n'est éternel. Par contre, un État qui est bien gouverné et bien protégé par des Lois, peut finalement durer plus de temps qu'un autre qui n'est pas si bien gouverné et protégé par des Lois. Cela signifie en fait que la durée d'un État, ou d'une École est fondée sur la donation du temps du travail. Ce travail qui marque la force du pouvoir étatique, est un travail des hommes, qui agissent selon l'ordre prédéterminé de la nature, c'est-à-dire du gouvernement et du décret éternel de Dieu. Mais le problème qui se pose dans cette perspective surgit du sens que nous venons d'avancer à propos de l'idée de Dieu, une idée anthropologique inscrite dans notre âme. A partir de là, le sens de l'État politique prend un sens proche d'une perpétuité bien déterminée. Celle-ci, n'est rien d'autre que la possibilité de la mise en forme d'un lieu, d'une École à ciel ouvert où les individus puissent parfaitement s'ouvrir à la nature des choses et aux lois de la nature tout en les interprétant sous forme de décrets éternels de Dieu. Voilà comment on peut rencontrer à travers cette même conception l'idée schopenhauerienne qui avance que toute chose physique est par

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

essence métaphysique. Cette idée, n'a pas manquée (dans la postérité de l'histoire des idées) à enrichir le débat entre l'idéalisme et le matérialisme. D'ailleurs nous venons de le voir avec Averroès qui a pensé que l'idée de Dieu est aussi proche de la nature que l'on ne peut le croire. C'est pour cette même raison qu'Averroès a incité aussi à l'amour non seulement de la connaissance intellectuelle de Dieu, mais aussi à l'examen de la nature du savoir de ceux qui l'ont précédés : les Grecs.

Pour finir avec cette brève conception de l'État politique, on peut donc dire que Spinoza fut proche de la vulgarisation de la transposition didactique puisque pour lui le plus important fut la mise en forme des lois, des programmes permettant d'accéder à l'amour de la connaissance comme vérité éternelle. Evidemment cette vérité ne se construit pas dans des situations où les hommes s'entre-tuent. Elle se construit au contraire dans un lieu, dans une École où notre âme est en relation avec des vérités qu'elle connaît comme étant éternelles lorsque la connaissance s'inscrit dans le cadre des lois. L'État de Spinoza est donc un lieu d'organisation. Cette organisation n'est pas fondée sur un pacte intérieur, car celui-ci ne concerne que l'intérieur de l'âme et non pas l'extériorité de l'État. Le sens de ce dernier porte sur l'organisation de la paix et la sécurité. Cette organisation si l'on en croit Spinoza peut trouver son fondement dans les lois de sociabilité, dans ce que Aristote a déjà pensé en terme du contacter pour contracter en vue de marquer le bonheur de vivre ensemble un certain bien. Voilà la raison pour laquelle *Pierre-François Moreau* [746] pense au sujet du sens de l'État chez Spinoza, que ce dernier *“* ***N'hésite pas à ranger les principes fondamentaux de la sociabilité parmi les lois qui sont inscrites dans la nature humaine*** *”* [747] . Cela n'est rien d'autre que l'inscription de Dieu dans l'horizon humain.

Le choix de ce texte de Spinoza est d'une importance capitale pour le sens de la transposition didactique définie en terme non seulement de mise en forme des connaissances et des savoirs, mais aussi en terme d'extension du pouvoir cognitif. Cette extension est avancée dans ce texte par le biais d'une mise en évidence de la perfection humaine qui se traduit par l'étendue de l'entendement humain.

Qu'on nous permette de saluer ici *“ la malice didactique et pédagogique ”* des membres du jury d'agrégation de philosophie qui ont choisi ce texte. Ce choix n'est pas un hasard, il est marqué d'efforts de transposition didactique. Ces efforts se traduisent par des degrés d'implications. Parmi ces degrés implicites on peut mentionner (à titre d'exemple seulement) l'engagement métaphysique des auteurs. Cet engagement se justifie certes par ce que nous enseigne l'histoire contemporaine où le débat sur les valeurs ainsi que le retour des sentiments religieux, animent les affaires individuelles et collective des hommes voire de l'État politique défini en tant qu'oeuvre d'art. De ce fait lorsque l'on se pose les questions : qu'est-ce qu'un texte ? qu'est-ce qui opère le choix de ses contenus ? On doit chercher le sens de ces questions tout en instaurant une technique d'ouverture permanente à l'égard des états et des processus complexes du

[746] *Voir l'article intitulé : L'éternité dans leTraité théologico-politique, par Pierre-François Moreau, in Revue Les études philosophiques. op cit, p : 223 et suiv.*

[747] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

temps et de son espace d'un texte.

Du point de vue de la transposition didactique, on peut laisser penser que ce texte a été choisi en guise de réponse à des problèmes vécus par les hommes de notre période moderne et contemporaine, à travers des différents espaces temps. En effet il y a quelques années, le débat du rapport entre la connaissance et le religieux a été évoqué et vulgarisé à travers un article qui s'intitule : *La fin de l'histoire,* de Francis FuKuyamaparu dans *Revue Commentaire*. Dans le chapitre : *la religion et le nationalisme,* FuKuyama est plus proche des thèses de Spinoza quant au sens que ce dernier a attribué à la sécurité de la vie. Dire avec Francis FuKuyama que nous vivons dans une époque où l'homme est prêt à accepter le courage du sacrifice, à risquer sa vie pour une cause abstraite, revient enfin de compte à craindre une époque où la joie de vivre se transformera en triste fin de l'histoire de l'humanité. Ce sentiment est en soi une position si proche de l'alerte que Spinoza avait déjà avancé en laissant entendre que l'extension du pouvoir cognitif ne doit pas mettre fin à l'amour de la vie, mais au contraire au prolongement de celle-ci. Voilà la raison pour laquelle FuKuyama souligne d'une manière simpliste l'échec des régimes théocratiques. C'est ainsi qu'il souligne : *“* ***Les sociétés fondées sur la religion qui ne peuvent se mettre d'accord sur la nature d'une bonne vie, deviennent incapables de créer des conditions, même minimales de la paix et de la stabilité*** *”* [748] .

De prime abord, rien de moins spinoziste que cette thèse. Spinoza avait déjà déclaré que lorsque la mauvaise connaissance ainsi que l'extension du pouvoir de l'ignorance sont omniprésent, ils conduisent l'humanité aux désastres, aux troubles sociaux et à la misère. De ce fait on peut dire que la guerre n'est pas simplement l'absence de la paix, elle est due aussi à l'extension du pouvoir de l'ignorance, à ce que Spinoza appelle ici *la méconnaissance du pouvoir de la nature des choses*. Cette idée sera reprise par Nietzsche qui repensera le problème de la connaissance en terme de mise en mouvement et en pratique des différentes initiatives. Cela ressort d'une manière aphoristique à partir de la phrase nietzschéenne rendue célèbre par Heidegger dans qu'appelle t-on penser [749] . Cette phrase que nous avons à plusieurs reprises mentionné alerte l'humanité de la naissance d'une tragédie où l'on verrait, d'une part les morts enterrer les vivants, et d'autre part l'accroissement du désert de l'ignorance qui engendrera le malheur le plus grand à celui qui en protège l'étendue. Ainsi le fait de parler de l'École de la paix, d'une École qui prolonge la vie tout en assurant aux hommes le bonheur du vivre ensemble un certain bien au lieu de s'entre-tuer, est un fait qui engage (dans notre période moderne et contemporaine) la recherche et la réflexion quant aux moyens d'assurer la paix perpétuelle au lieu de faire croître la guerre civile. Ce débat qui s'impose à travers l'ouvrage : La paix ou la guerre civile , de : Ph. Meirieu, avait déjà des échos chez Spinoza. A partir de là, on peut dire que ce texte de Spinoza est une transposition didactique de la vertu, car il a pour fonction de sensibiliser les futures enseignants à des situations problèmes que chacun pourra certainement rencontré sur le terrain de son action didactique et pédagogique. D'ailleurs, si l'on se réfère à l'histoire du texte spinoziste, on s'aperçoit que Spinoza avait déjà rencontré cette situation lorsqu'il a

[748] *Voir Francis FuKuyama, op cit, p : 466.*

[749] *Voir conférences de Heidegger, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

critiqué d'une part l'élection des juifs et d'autre part le philosophe : *Maïmonide (Moussa inbn Maïmoun)*. [750] .

En guise d'appréciation de cette transposition didactique, nous proposons de comparer certaines idées touchant à la divinité, à la nature et à la perfection humaine dont parlaient les Stoïciens, à d'autres conceptions philosophiques de Spinoza, pour enfin en apprécier la légitimité ou l'illégitimité de la transposition didactique du sens de certaines propositions. Avant de procéder à ces comparaisons, nous pensons que la transposition didactique qu'incarne le texte de Spinoza ne peut être comprise que par le fait de travailler au service de l'extension du pouvoir cognitif du texte spinoziste lui-même. Car si l'on se force à une analyse rigoureuse de son contenu (tout en l'inscrivant dans l'histoire des doctrines philosophiques, didactiques, pédagogiques et éducatives) on s'aperçoit en effet qu'il est un texte laborieux. Pour saisir l'élaboration taxonomique des systèmes philosophiques dont témoigne ce texte de Spinoza, commençons donc par les conceptions stoïciennes qu'il incarne d'une manière parfois largement explicite. Par exemple en ce qui concerne l'idée de la nature dont parle Spinoza, on doit d'abord rappeler qu'elle peut (dans l'optique des Stoïciens) être prise en plusieurs acceptions. Elle a d'abord un sens restreint qui porte sur l'étude physique des objets de la nature. Par exemple, pour les Stoïciens la plante (qui est une réalité factice) est à la nature physique ce que l'âme est aux réalités animées. Par conséquent, l'étude physique est aussi une partie de la philosophie qui a pour objet l'étude de la nature des choses. C'est à partir de cette même idée que Spinoza tentera de transposer l'idée de l'extension du pouvoir physique lorsque il souligne : “ ***Plus nous connaissons de choses dans la nature, plus grande et plus parfaite est la connaissance de Dieu que nous acquérons .....*** ”

Il existe un second sens que les Stoïciens attribuent à la nature. Ce sens est celui de la nature propre ou de la nature particulière de chaque être particulier qui se définit en tant que qualité propre. Cela correspond dans le texte de Spinoza au sens de l'âme, qui possède des manières de voir, d'être et de faire que les Stoïciens n'ont pas négligé. Pour eux l'âme est-ce qui anime les réalités animées. De ce fait, l'homme en tant qu'être naturel est animé par une réalité physique. Cette réalité puise son fondement dans la systématicité stoïcienne incarnant des théories qui portent sur la morale, sur la communication et le langage.

Enfin, il y a un troisième sens que les Stoïciens, ont attribué à la nature. Ce sens porte sur l'ensemble des liens qui existent entre la nature propre, particulière et la nature commune.

Nous devons chercher si le sens de cette pluralité correspond vraiment à l'étendue, à l'extension du pouvoir physique dont parle Spinoza. Qu'en est-il donc du principe de l'inspiration et de la combinatoire dont témoigne cette transposition didactique des divers contenus, que reflète la philosophie de Spinoza ?

[750] *Voir l'élection et l'éternité de l'Etat chez les juifs, une idée dont pale Spinoza tout en la dénonçant. Ce débat avait agité la communauté judéo-portugaise d'Amsterdam. Pour plus de précision quant à ces idées, lire le chapitre: l'éternité dans le Traité théologico-politique, par Pierre François Moreau op, cit pp : 223 à 229. Quant à la référence à Maïmonide, un philosophe Juif, elle porte sur l'éternité du monde que Spinoza ne mentionne qu'à partir du Chapitre VII, G, du T.T.P, pp : 113 – 114, voir aussi Pierre François Moreau, op cit p : 203.*

Si nous avons défini la transposition didactique comme étant une technique qui s'astreint à faire parler les choses via la vie des objets, alors notre propos peut être validé à travers le principe de la combinatoire et de l'inspiration. Ce principe puise son sens dans la richesse référentielle du texte spinoziste qui faisait allusion à d'autres doctrines philosophiques comme celles des Stoïciens. Ces derniers ont défini les corps comme étant des réalités factices qui témoignent de l'étendue. Pour eux, des qualités individuelles différentes peuvent être présentes dans un être unique. C'est d'ailleurs ce que souligne Plutarque en disant : ***" Dans un être unique il peut y avoir deux qualités individuelles ".*** La caractéristique permanente d'un être est due à l'organisation en série, à la combinatoire dont Descartes parlera plus tard [751] . Cette appréciation d'une organisation de la chose irréductible à quelque chose d'autre qu'elle-même, confirme finalement le sens que les Stoïciens tenaient à attribuer à l'originalité des corps animés par une organisation à la fois inexplicable et irréductible à des principes transcendantaux préexistants. L'impact de cette affirmation sur le concept de la transposition, est avancé d'une manière partielle dans le texte de Spinoza à partir de la grandeur et de la perfection de l'amour de la connaissance des choses qui, elles, témoignent à ses yeux de l'existence de Dieu.

L'extension du pouvoir de la chose va aussi travailler Nietzsche et Heidegger, qui ont admiré (d'une manière parfois implicite et parfois explicite) les théories des Stoïciens ainsi que certaines conceptions de Spinoza. Pour les deux hommes en effet, le *Da sein*, l'étantité de l'être et de l'étant et la continuité de l'être, sont des principes immanent qui, d'une part doivent être définis par l'homme en terme de tâche, et d'autre part ils doivent être appréciés et mis en valeur par lui puisqu'ils témoignent de l'historialité de son propre être.

Mais cette existence puise aussi son fondement dans notre âme, car la matière s'offre à un agent qui la pénètre, qui l'arraisonne. Si Heidegger pense cet agent en terme du *" je-sujet "* chose pensante de toutes les choses-ci, alors les Stoïciens (dans la même direction) avaient déjà laissé penser que la perception compréhensive se distingue de l'acte de la compréhension. Dans le premier acte il s'agit d'observer les choses d'une manière fortuite. Cette observation est à l'instar de celle que poursuivit Aristote qui à travers sa méthode ne faisait que d'illustrer au lieu de prouver. Dans le second acte, il s'agit de comprendre l'interaction qui se déroule entre d'une part le motif de l'implication du pneuma (l'âme) qui aperçoit la chose, et d'autre part l'objet aperçu. Voilà la raison pour laquelle Spinoza n'a pas ignoré le travail de l'âme dans toute interrogation à l'égard des choses. Si Spinoza envisage le problème de la connaissance en terme d'ouverture de l'âme aux choses, alors cela n'a pas été étranger aux conceptions stoïciennes. En effet, pour certains Stoïciens (notamment pour Chrysippe), la connaissance se compose d'actes distincts d'appréhension. Cette appréhension est une espèce de contact entre l'âme et l'objet. A partir de là, on retrouve clairement le sens de la pédagogie dite aujourd'hui d'objectif, qui s'astreint à comprendre le sens de l'interaction entre les choses de l'apprenant et celles du système d'apprentissage. Ces deux choses de l'éducation sont des états de faits incarnant des divers processus. Si l'âme est donc capable de pénétrer,

[751] *Voir à cet égard la règle VI des Règles Pour La Direction De l'Esprit , là où il est question de l'appréciation des lois de série. Op, cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

de changer la culture expérimentale existante tout en l'arraisonnant, alors, il résulte de cela que le travail du *maître " questionneur en direction des choses des répondants "* (si l'on parle le langage d'Aristote), repose – comme le pense les Stoïciens – sur la mise en forme des informations de chaque être individuel, en tant que matière. Dans cette perspective, on peut dire que les Stoïciens étaient de véritables maîtres, car ils ont laissé entendre que : " ***Chaque être individuel résulte de l'information de toute matière aptes à prendre toute forme, sous les effets d'un agent qui la pénètre et en maintient les parties*** "[752] . Cela est la raison pour laquelle nous avons pensé que l'action d'un véritable maître est plus du côté de l'arraisonnement des choses, du côté de la pénétration avec force du sens des choses, que du côté de l'effacement à l'égard de celles-ci. Spinoza a voulu transposé cela tout en insistant sur la non opposition entre le pôle de l'information et celui de la formation et entre la nature naturante et la nature naturée. Pour lui, l'homme n'est pas en effet un univers dans un univers. L'homme à travers la perception compréhensive et la compréhension, ne fait que de jouir de son existence tout en lui donnant un sens par le biais de la contemplation objectivante des choses.

Mais cette contemplation voulue par Spinoza, ne s'est pas débarrassée de l'idée de Dieu, une idée qui est en nous, qui se manifeste dans l'étendue de la nature. Ce monisme vitaliste fut aussi le propre des Stoïciens, car si l'on en croit Emile Brehier, ceux-ci avaient déjà avancé l'opposition entre Dieu et la matière. Cette opposition Spinoza ne l'a pas pris en compte[753] .

Dans la perspective de la transposition didactique du sens de la divinité ou même de l'action divine, on peut donc dire que les Stoïciens ont appris beaucoup de choses à Spinoza et à Averroès avant lui. A partir de là, la thèse de l'inspiration qui anime la constitution de l'originalité de tous les savoirs, est ici validée en faveur d'une ouverture d'altérité radicale à l'égard de l'origine des savoirs. Nous devons comprendre cette origine en terme d'accumulation des différents états et des différents processus cognitifs, qui fondent l'unité du genre humain ainsi que celle de sa pensée. Comme on l'a déjà fait remarquer, entre Averroès et Spinoza, il y a une ressemblance des rapports cognitifs. En effet, les deux hommes se sont heurtés à des thèses qui n'allaient pas à l'encontre de celles de la divinité et de la religion. Pour ne citer qu'une seule à savoir l'éternité du monde, qui est principale, la référence implicite au Stoïcisme et à Aristote a conduit les deux philosophes (Averroès et Spinoza) à des contradictions, à des ambiguïtés difficiles à surmonter. En effet, il était pour Averroès – de la même manière que cela le saura pour

[752] *Brehier (E.), Chrysippe et l'ancien Stoïcisme , op, cit pp : 114 et suiv.*

[753] *Emile Brehier pense en effet que " Le dualisme agent-patient apparaît d'abord dans l'univers considéré dans son ensemble ; c'est alors l'opposition entre Dieu et la matière. L'action divine consiste essentiellement en une transformation qualitative de la matière. La matière est par elle-même privée de toute qualité ; elle change sous l'action divine, et les quatre élément (c'est-à-dire agent, patient Dieu et matière) se produisent. Mais ce dualisme a deux aspects : La matière en elle-même ne présente certes aucune détermination qualitative ; pourtant elle n'est nullement assimilable à un non être. L'être chez les Stoïciens, ne réside pas dans la qualité, mais bien dans la copropriété pure et simple. Et la matière, puisqu'elle subit l'action d'un principe actif, est nécessairement un corps, étendu dans l'espace et résistant, d'une réalité qui égale celle de l'agent divin. Tout agent est également un corps, et Dieu qui agit sur la matière est corporel ". Brehier (E.), Chrysippe et l'ancien Stoïcisme , op, cit p : 116 et 117.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Spinoza –, si difficile de faire admettre la conception des Stoïciens. Cette conception a été empruntée à Aristote. Mais Averroès (*à travers l'intelligence de la pensée et de la malice didactique et pédagogique qu'il avait acquis dans sa confrontation directe avec le texte d'Aristote*), avait dépassé ce clivage d'oppositions latentes tout en tranchant dans ses contradictions et ses ambiguïtés en faveur d'une logique de l'inspiration et du respect des deux structures philosophiques et théologiques. Sa tentative de la *" Conciliation de la philosophie et de la religion "*, fût fondée sur la rupture entre les deux structures. Par conséquent, la conciliation fut opérée sur la base de la rupture. Spinoza a écrit le *T.T.P,* sous l'inspiration des Stoïciens et d'Averroès, car étant parmi les écrits de circonstance [754] , Spinoza a voulu déclarer une rupture entre philosophie et religion. Mais il n'a pas été plus loin – comme l'avait déjà fait Averroès – pour mettre en place quelques pseudo-principes de l'École de l'État laïque [755] ! Il a au contraire fait l'éloge d'un monisme cognitif qui (dans sa liaison de l'idée de Dieu à la nature des choses), a laissé l'occasion à l'intervention de l'État théocratique dans l'organisation de la vie privée et publique de l'homme. Par conséquent, le fait de penser avec Spinoza l'agir de l'homme en terme d'obéissance aux commandements de Dieu, est une opposition à la mise en forme du sens de l'homme qui dans la plupart des cas aime sa destinée, ses désirs. Cet amour n'est pas forcement analogue à l'amour de Dieu, car si l'on s'astreint à le définir ainsi, alors cela n'est pas une véritable liberté dans la mesure où dans ce cas au lieu que l'homme puisse agir selon sa volonté, selon la tutelle de sa raison, comme le disait les Stoïciens, il agira selon l'amour de Dieu, selon ce que Spinoza appelle : *les commandements de Dieu.* Sur ce point précis, on peut laisser penser l'altération négative par Spinoza de certaines idées des Stoïciens. S'agissant par exemple des décrets éternels de Dieu, des caractères de l'État et du pacte et de l'inscription de la vérité dans l'âme humaine, l'altération négative et ou positive est pour nous une tâche difficile à discerner.

Nous ne comptons pas dans ce bref passage étudier d'une manière exhaustive la

754 Le Traité Théologico-politique écrit en 1670, pour répondre à l'accusation d'athéisme. Chose que Ibnou Ruschd (Averroès) avait déjà vécu lorsque certaines autorités religieuses avaient décidé de brûler ses écrits en l'accusant aussi d'athéisme. (voir le film de Youssef Chahin : Almassir : Le destin).

755 Spinoza n'a pas été très loin pour réaliser la rupture dont il rêvait. Car il a fondé une théosophie au lieu d'une philosophie. Il n'a pas réussi (de la même manière qu'Averroès) à réaliser la conciliation sur la base de la rupture. D'ailleurs on peut dire que les deux hommes : Averroès et Spinoza, ont mis en place une théosophie correspondante aux exigences politiques et spirituelles de leur temps, au lieu de mettre en place une philosophie pratique indépendante de toute engagement théologique. En effet lorsque par exemple Spinoza conclut que la nature naturante n'est pas identique à la nature naturée, il revient pour renvoyer cette identité à l'idée de Dieu en disant : " Tout ce qui est est en Dieu, et rien ne peut sans Dieu être ni être conçu ". A la question de savoir si cela ne confond pas Dieu et le monde, Spinoza répond : " Mais s'il y en a qui pensent que Dieu et la nature (par quoi ils entendent une masse ou une matière corporelle) ne sont qu'une et même chose, ils sont totalement dans l'erreur ". Cela signifie clairement que l'équation "Dieu ou encore la nature"(Deus sivenatura) signifie que Dieu est la nature créante (naturans) et que tout ce qui est advenu par lui (naturata) et est aussi par lui maintenu dans l'être. Toute connaissance doit donc saisir les attributs ou modes de Dieu, " et rien d'autre ". La coïncidence de l'esprit humain avec la substance donne une nouvelle dimension à la manière adéquate de vivre. Il s'agit pour Spinoza d'accepter l'ordre des choses, ou Dieu, comme choses déterminées. C'est-à-dire comme étant des manières d'être incarnant des liaisons logiques reconnues en elles.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

question du passage des conceptions stoïciennes à celles de Spinoza. Nous ne pensons pas non plus démontrer d'une manière générale les différentes formes d'altérations positives et ou négatives que le système stoïcien a subi par l'effort d'interprétation et de vulgarisation réalisés par Spinoza, car cela n'est pas l'objet directe de notre thèse. Ce travail relève d'une autre recherche à caractère philosophique. Mais on peut malgré cela apporter quelques éléments au dossier tout en mettant en forme d'abord un tableau récapitulatif de quelques différentes formes de formations des conceptions stoïciennes qui seront reformultées par Spinoza pour des fins bien déterminées. Ensuite, cela nous permettra de calculer la distance sémantique en terme d'éloignement ou d'approchement entre le monisme stoïcien et le monisme spinoziste tout en en appréciant la légitimité ou l'illégitimité.

Nous proposons d'intituler le tableau qui va suivre : *Du monisme stoïcien au monisme spinoziste, formulation et reformulation des notions.*

Lors de la construction de ce tableau, nous nous sommes heurté à une difficulté de grande taille. D'abord, on a été contraint de connaître les conceptions du stoïcisme ancien et moderne quant au sens de *la Raison, de la Nature, du Souverain Bien, du Temps, du destin etc*. Ensuite, nous nous sommes référés à nos travaux portant sur la philosophie de Spinoza, travaux que nous avons élaboré et étudié dans le cadre de la préparation aux concours du C.A.P.E.S, et de l'Agrégation de philosophie, tout en adaptant ces études et ses travaux à notre problématique de recherche.

Tableau : L'expérimentation est une ouverture inachevée aux choses. (les Stoïciens et Spinoza comme modèle)

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Les Stoïciens	Spinoza
Pour construire cette colonne incarnant quelques conceptions stoïciennes présentées sous formes de fragments, nous nous sommes référés à deux ouvrages dans lesquels nous avons repéré les différentes formulations correspondantes à celles de Spinoza. Ces fragments sont authentiques, car notre référence a toujours été suivie par la prise en considération des notes des traducteurs qui informent le lecteur de l'authenticité des fragments.	Pour construire cette colonne incarnant quelques conceptions spinozistes, nous nous sommes référés aussi bien au T.T.P (Traité Théologico-politique), qu'aux références rapportées par les auteurs de la Revue : Les Etudes philosophiques dont un numéro d'Avril-Juin, fut consacré totalement à Spinoza.
Le premier ouvrage s'intitule : Chrysippe et l'ancien Stoïcisme, par Emile Bréhier ; quant au second, s'intitule : Le système Stoïcien et l'idée du temps par Victor Goldschmidt.	
1) “ L'impossible ne suit pas du possible. ” (...), “ Il y a des choses passées à l'infini. ” (...), “ Ce qui a été démontré du passé et du futur s'applique aussi nécessairement au pluriel et au passif : si les propositions exprimant le pluriel ou le passif sont elles-mêmes plurielles et passives, il faut comme dans le cas précédant (c'est-à-dire dans le cas des choses passées à l'infini) remonter à l'infini. ” “ Il n'est pas possible que dans ce dernier cas qu'il y ait infinité et que dans l'autre qu'il n'y en ait pas. ” (...) “ Il n'y a pas de jugements ou des attributs qui soient passés, futurs ou pluriels. Sinon il y a des pluriels de pluriels à l'infini. ”	1) La durée est indéfinie d'existence. Spinoza s'en explique en disant : “ Je dis indéfinie parce qu'elle ne peut jamais être déterminée par la nature même de la chose existante, pas plus que par la cause efficiente qui sans doute pose nécessairement l'existence de la chose, mais ne la supprime pas. ” [756] “ La partie de l'esprit qui subsiste, quelle que soit sa grandeur, est plus parfaite que l'autre. ” [757]
2) “ Dans les représentations de la pensée, comme dans les représentations sensibles, il peut y avoir vérité et fausseté. ” (...), “ Il n'y a d'erreur qu'en apparence. ” [758] “ L'actif est identique à la matière, le passif est identique à	2) “ Tout ce que l'esprit comprend sous un aspect d'éternité, il le comprend non de ce qu'il conçoit l'existence actuelle présente du corps, mais de ce qu'il conçoit l'essence du corps sous un aspect d'éternité. ” [759]

[756] *Spinoza Ethique II explication de la définition V, cité par Chantal Jaquet, op cit.*

[757] *Spinoza , Ethique V. corollaire de la proposition XI, voir Article de Chantal Jaquet, in Revue les études philosophique, Durée. Temps. Eternité chez Spinoza op, cit, p : 147.*

[758] *Chrysippe pense que dans les habitudes grecques des mots peuvent désigner à la fois le pluriel et le singulier. Ces erreurs peuvent s'étendre jusqu'au Sage. Voilà la raison pour laquelle Thomas Kuhn pense que la science puise son sens dans une critique de la provenance des concepts et des propositions, dans une ouverture sur les traditions, les habitudes et les cultures de ceux qui mettent en forme la science.*

[759] *Spinoza, op cit, p : 152.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Dieu. ” (...) “ Les astres et le soleil s'allument par suite du mouvement. ” (...), “ Le mouvement éternel du monde suivant lequel tout jusqu'aux plus petits détails arrive rationnellement. ” (...) “ Le monde est un être intelligent en rapport de société avec les dieux et les hommes. ”	
3) “ La raison commune à tous les hommes, dont les notions communes sont également présentes chez tous, elles ne sont pas les mêmes que celles de la sagesse que partage un petit nombre. ”	3) “ Nous avons en effet l'habitude de ramener tous les individus à un genre unique que l'on appelle le plus général ; c'est-à-dire la notion de l'être, notion qui appartient de façon absolue à tous les individus de la nature. Aussi dans la mesure où nous ramenons à ce genre les individus de la nature, les comparons entre eux et trouvons que les uns ont plus d'entités ou de réalité que les autres, nous disons que les uns sont plus parfaits que les autres ; et dans la mesure où nous leur attribuons quelque chose qui enveloppe une négation, par exemple une limite, une fin, une impuissance, etc., nous les appelons imparfaits, parce qu'ils n'affectent pas notre esprit de même façon que ceux que nous appelons parfaits non parce qu'ils leur manque quelque chose ou que la nature a un péché. ” [760]
4) “ L'acte spontanée n'est ni bon ni mauvais et l'acte raisonnable n'est pas bon en lui-même, puisqu'il renferme la possibilité d'une perversion. Le mal est inhérent à l'âme, et la lutte morale se livre dans l'intimité de sa substance. ”	4) “ L'idée imaginative exprime la manière dont le corps est affecté par les corps extérieurs et s'évanouit seulement quand une image plus forte vient la supplanter en excluant l'existence présente des choses que nous imaginons. L'imagination, par ailleurs n'est pas maîtresse de fausseté, car l'erreur ne lui est pas imputable, mais provient du fait que l'esprit est privé de l'idée excluant l'existence des choses qu'il imagine présente. ” [761] “ Si l'esprit, en imaginant présente des choses qui n'existent pas , savait en même temps que ces choses n'existaient pas réellement , il regarderait cette puissance d'imaginer comme une vertu de sa nature et non comme un vice. ” [762]
5) “ La représentation n'est pas l'impression de	5) “ Quand l'esprit se contemple lui-même et

[760] *Spinoza, préface de la partie VI de L'Ethique , cité par Chantal Jaquet, op cit. p : 148.*

[761] *Spinoza Ethique, Scolie de la proposition XVII , cité par Chantal Jaquet, op cit. pp : 152 & 153.*

[762] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'objet dans l'âme, mais une altération produite en elle par l'effet d'une impulsion extérieure ; de même la qualité sensible se propage à travers l'âme par suite d'une tension du milieu psychique comparable à celle du milieu aérien. ” [763] “ La tension s'ajoute comme un épiphénomène, aux sciences et aux vertus, mais ne les constitue nullement, aux vertus qui sont des sciences s'en ajoutent d'autres telles que la force de l'âme qui consiste dans la tension. ” (...) “ La représentation est un état passif dont le point de départ est nettement sophistique. La réalité représentée est une qualité sensible, c'est-à-dire un principe substantiel et actif ; quant aux attributs des êtres à ses incorporels qui s'expriment dans les verbes, ils ne sont plus facteurs mais objets de la représentation. ”	contemple sa puissance d'agir il est joyeux, et d'autant plus qu'il s'imagine et imagine sa puissance d'agir, plus distinctement ” (...), “L'homme ne se connaît lui-même que par les affections de son corps et leurs idées. Donc quand il arrive que l'esprit puisse se contempler lui-même, il est de ce fait même supposer passer à une perfection grande, c'est-à-dire être affecté de joie ” (...) “ Un affect qui est une passion cesse d'être une passion aussitôt que nous en formons une idée claire et distincte. ” [764] “ Le mieux donc que nous puissions faire , aussi longtemps que nous n'avons pas une connaissance parfaite de nos sentiments, c'est de concevoir une droite méthode de vivre, autrement dit de sûrs principes de vie, de les graver dans notre mémoire et de les appliquer sans cesse aux choses particulières qui se raconteront dans la vie de façon que notre imagination en soit amplement affectée et qu'ils soient toujours à notre disposition. ” [765]
6) “ Le savoir consiste non pas dans des lois générales, induites, mais dans des propositions singulières, portant sur les individus et enchaînées les unes aux autres. La loi universelle est elle-même un être sensible, le feu éternel. Toutes les propositions sont sans exception des propositions singulières, l'individu sujet étant ou non déterminé. ” (...) “ La représentation compréhensive est le critère de la vérité. ” “ Les représentations se distinguent en vraie et fausses ; les vraies, à leur tour, se distinguent en compréhensives et non compréhensives. Ces dernières sont, dès l'époque de Zénon, le critère de la vérité. ” “ La représentation compréhensive est opposée à la représentation seulement vraie et non compréhensive, ceci implique que la représentation opposée est active et à son	6) “ Les affects issus de la raison sont si l'on tient compte du temps, plus puissants que ceux qui se rapportent aux choses singulières que nous considérons comme absentes. Un affect qui naît de la raison se rapporte nécessairement aux propriétés communes des choses que nous considérons toujours comme présentes, car il n'y a rien qui puisse en exclure l'existence. Ainsi la puissance de nos images est proportionnelle à notre puissance cognitive. L'image la plus parfaite que l'on puisse former est alors celle de Dieu tel que nous nous le représentons à travers l'amor erga Deum. L'amor erga Duem est, rappelons-le, l'amour de Dieu en tant que nous l'imaginons présent. ” [766] “ L'éternité n'est pas acquise, elle est donnée et toujours déjà

[763] *Chrysippe emploie lui-même cette comparaison pour faire concevoir comment plusieurs représentations peuvent coexister dans l'âme : la tension de l'air dans la transmission de la lumière.*

[764] *Alexandre Matheron, op cit, p : 232.*

[765] *Ibid.*

[766] *Propos de Spinoza recueillis par Chantal Jaquet, op cit. p : 154.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

origine à l'intérieur de l'âme. ” (...) “ Quand la représentation compréhensive a lieu, l'esprit s'attache aux remarques distinctives des choses, donc une activité de l'esprit simultanée ou postérieure à la représentation compréhensive, mais non pas que cette représentation soit elle-même active. ” (...) “ Dans les actes, l'assentiment transforme en action réfléchie l'impulsion spontanée. ” (...) “ La représentation compréhensive est si évidente, elle entraîne l'assentiment comme le poids entraîne la balance. ”	présente. Nous sommes éternels, nous ne le devenons pas au cours du temps. ” “ L'esprit possède éternellement ces mêmes perfections que nous avons supposé lui arriver. ” [767]
7) “ Vivre conformément à la nature. ” Zénon. “ L'homme par la raison a la faculté de discerner les représentations vraies des fausses, et de ne donner son assentiment qu'aux vraies ; d'autre part, l'homme a la faculté de ne céder à ses inclinations que lorsqu'il sait qu'elles sont conformes à la nature. La représentation devient alors perception, et l'inclination volonté réfléchie. ”	7) “ Qui observera le remède diligemment (ce n'est pas difficile) et l'exercera, assurément pourra dans un bref espace de temps diriger la plupart de ses actions d'après le commandement de la Raison, chacun pourra finalement voir facilement. ” [768] “ Si la joie consiste en un passage à une plus grande perfection, la béatitude doit assurément consister en ce que l'esprit possède la perfection elle-même, car même l'amour intellectuel de Dieu prend naissance dans l'esprit, (...). Il faut noter ici que bien que nous soyons maintenant certains que l'esprit est éternel en tant qu'il conçoit les choses sous l'aspect de l'éternité, nous le considérons cependant, pour expliquer plus facilement et mieux faire comprendre ce que nous voulons dire, comme s'il commençait maintenant à être et comme s'il commençait maintenant à comprendre les choses sous l'aspect de l'éternité ainsi que nous l'avons fait jusqu'ici. (...) Ce que nous pouvons faire sans aucun risque d'erreur, pourvu que nous prenions la précaution de ne rien conclure est de partir de prémisses parfaitement claires. ” [769]
8) “ Le bonheur ne saurait résider dans une âme divisée contre elle-même, déchirée par des conflits chez ceux qui sentent des combats	8) “ Il est impossible qu'il nous souvienne d'avoir existé avant le Corps, puisque dans le Corps il ne peut y avoir aucun vestige de cette existence,

[767] *Spinoza, op cit.*

[768] *Ici Spinoza subordonne l'exercice de la Raison à la vision béatifique.*

[769] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

intérieurs. ” Zénon. “ Les âmes errent comme des astres inférieurs autour de la terre ; elles prennent la forme sphérique et se nourrissent , comme eux, des émanations de la terre. ” “ L'homme doit imposer une cohérence à sa vie entière, qu'il s'applique à jouer un seul personnage. ” Zénon. “ Entre l'essence qui existe réellement et la matière, il n'y a qu'une distinction de raison. ” Prosidonius. “ La qualité individualisante est corporelle, l'es figures ainsi que les autres qualités sont corporelles, principe pneumatique. ” Plutarque.	et que l'éternité ne peut se définir par le temps ni avoir aucune relation au temps. Néanmoins nous sentons et nous expérimentons que nous sommes éternels. Car l'âme ne sent pas moins les choses qu'elle conçoit en comprenant, que celles qu'elle a en mémoire. Les yeux de l'âme, en effet par lesquels elle voit et observe les choses, sont les démonstrations elles-mêmes. ” [770] “ L'imperfection est une forme de manque qu'il faut distinguer aussi bien de la négation que de la privation. “ Le mot "imperfection" signifie qu'il manque à un être ce qui cependant lui appartient par nature. ” [771]
9) “ Aussi ce Phénicien avisé, voyant qu'il n'aurait pas gain de cause avec ses paradoxes si opposés au sens commun et à la nature, se mit à jongler avec les mots (verba versare coepit) ; et pour commencer, entre les choses qu'il avait déclarées indifférentes, qu'il se refusait à appeler bonnes ou mauvaises, il concéda que les unes avaient de la valeur, qu'elles étaient estimables et conforme à la nature, les autres caractère opposé ; d'autres enfin étaient absolument neutres. ” Cicéron. *“ Nous devons aller faute de certitude, où nous conduit la vraisemblance :* (ire qua ducit veri similitudo). *C'est dans cette voie que s'engage l'officium (le convenable)...*(Sequimur qua ratio, non veritas trahit) : *nous suivons la voie que nous montre la raison, à défaut de la vérité. ”* Propos de Sénèque qui sont le commentaire de la théorie de l'officium (le convenable) par Zénon.	*9) “ Le déterminisme naturel concerne tous les événements du monde, aussi bien dans l'étendue que dans la pensée. L'idée de la série infinie de ces événements autrement dit l'histoire de l'univers, ne peut pas être autre chose que ce qu'elle est effectivement, car les choses n'ont pu être produite par Dieu d'aucune autre manière, ni dans aucun autre ordre, qu'elle ont été produite. ” [772] “ L'effort par lequel chaque chose s'efforce de préserver dans son être n'enveloppe aucun temps fini, mais un temps indéfini. ” [773]*
10) “ Tandis que la simple représentation révèle seulement son objet, l'image compréhensive le révèle d'une façon particulièrement claire. ” “ Toutes les images sensibles ne mettent pas	*10) “ Par la seule connaissance de l'esprit nous déterminerons les remèdes aux affects, dont je crois tous ont l'expérience mais qu'ils n'observent pas avec soin ni ne voient*

[770] *Voir Ariel Suhamy, in Revue les études philosophiques , op cit. pp : 201 à 221.*

[771] *Lettre à Hudde datant de Juin 1966, Cité par Chantal Jaquet, op cit.*

[772] *Spinoza, Ethique I. 14 et 15 , cité par Aristotélis Stilianou, in Spinoza et le temps historique, voir Revue Les Etudes Philosophiques , op cit. p : 192 et suiv.*

[773] *Spinoza Ethique V proposition III. Cité par Chantal Jaquet, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'âme en état de percevoir les objets : seule l'image compréhensive renferme les conditions auxquelles l'âme comprendra. ” “ La perception extérieure des choses est la sensation. Les sensations sont toutes vraies, tandis qu'il y a des représentations vraies et d'autres fausses. ” “ La raison n'implique pas la réflexion est elle spontanée, la compréhension est, en même temps qu'un jugement, une perception immédiate des choses, elle ne discute pas la représentation ; elle se substitue à elle. Dans la compréhension il ne s'agit pas de juger des représentations, mais d'atteindre des réalités. ” “ La représentation compréhensive est le critère de la droite raison. ”	*distinctement, et nous en déduirons tout ce qui regarde sa béatitude. ”* [774] *“ Dans la nature des choses il n'y a rien de contingent, mais tous y est déterminé, par la nécessité de la nature divine, à exister et à opérer d'une manière précise. ” “ Celui qui se comprend lui-même et comprend ses affects clairement et distinctement aime Dieu, et d'autant plus qu'il se comprend mieux lui-même et comprend mieux ses affects. ”* [775]
11) “ Le sage est le pédagogue du genre humain. ” Sénéque. *“ L'âme possède des parties. Les fonctions du connaître sont liées à celles qui sont actives. ” Assentiment et impulsion impliquent la représentation, car “ Où se terminent les sensations, se trouve la représentation, où se trouve la représentation, l'assentiment, où est l'assentiment, l'inclination. ” “ Les deux principales puissances sont en effet la représentation qui se produit lorsque l'objet extérieur s'imprime dans sa substance, et l'inclination, mouvement de tension de la raison, par laquelle elle désir s'unir à l'objet représenté. Cette inclination, comme l'aversion qui peut se produire dans les mêmes conditions, sont adaptées par la providence à l'utilité de l'être. ” “ La représentation compréhensive est un sentiment ferme et constant. L'acte de comprendre ou de percevoir est postérieur à l'assentiment ; donc la représentation en tant qu'elle comprend, doit être également postérieure ; la représentation compréhensive est l'acte d'apprendre et de retenir avec force l'objet. ” “ La représentation compréhensive est un résultat de l'action de l'objet sur l'âme : comme mouvement d'abord, elle vient d'un*	*11) “ La partie de l'esprit qui subsiste, quelle que soit sa grandeur est plus parfaite que l'autre. ”* [776]

[774] *Voir et observer, signifie une subordination de la vision théorique, à l'observation des règles de la raison.*

[775] *Spinoza par, Alexandre Matheron, op, cit.*

[776] *Spinoza , Ethique V, corollaire de la proposition XI, voir Article de Chantal Jaquet, in Revue les études philosophique : Durée, Temps, Eternité chez Spinoza op, cit., p : 147.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

objet ; comme image, elle est conforme à cet objet et la raison de cette conformité est qu'elle a été imprimée et gravée dans l'âme avec sa marque caractéristique qui rend impossible la confusion avec la représentation d'un objet différent. Cette représentation est une image fidèle d'un objet, et la ressemblance vient du mode d'action de l'objet sur l'âme. ” “ La sensation est la prénotion sont deux espèces de la compréhension. L'acte de voir qui est la simple impression physique de la lumière est différent de l'acte de sentir qui implique un assentiment à l'impression, assentiment qui se fait dans la raison. Toute sensation est assentiment et compréhension. Les sensations sont toujours vraies, car la sensation se fait toujours d'une façon compréhensive. ”	
12) “ L'âme est le principe du souffle vital. ” “ Le souffle pneumatique n'est pas un résultat de la matière, il est un être agent et patient. ” “ Le germe de l'être vivant contient un souffle vital, fragment de l'âme du générateur. ” “ L'individualité propre a été imprimée : l'âme contient à son tour une raison séminale qui est la loi régulière et fatale suivant laquelle elle se développe, lorsqu'elle rencontrera les conditions favorables. ”	*12) “ Tout en étant déjà certain que l'âme est éternelle, en tant qu'elle comprend les choses sous l'aspect de l'éternité, cependant, afin d'expliquer plus facilement et de faire mieux comprendre ce que nous voulons montrer, nous la considérons comme si elle commençait seulement d'être et de concevoir les choses sous l'aspect de l'éternité ainsi que nous l'avons fait jusqu'ici... ” “ L'éternité, ne fait aucune différence, sinon que ces mêmes perfections que nous avons supposé (finximus) s'ajouter maintenant à celle de l'âme, les avait, éternelles, et ce avec l'accompagnement de l'idée de Dieu comme cause éternelle. Si la joie consiste dans le passage à une perfection supérieure, la béatitude assurément doit consister en ce que l'âme est douée de la perfection même. ”*
13) “ La prénotion a pour objet la représentation rationnelle comme objet de la sensation est le sensible : de même que la sensation est l'acte de comprendre le sensible, de même que la prénotion est la perception rationnelle ou pensée pénétrée par la raison et compréhensive. ” “ La prénotion est comme la sensation un assentiment à une affirmation, la notion ne contient par elle-même aucune affirmation. L'objet d'une prénotion ce n'est pas une notion comme la notion des dieux, mais bien une	*13) “ L'effort par lequel chaque chose s'efforce de préserver dans son être n'enveloppe aucun temps fini, mais un temps indéfini. ”*[777] *“ La perfection des choses ne doit s'estimer que d'après leur seule nature ou puissance. ” “ L'affect qui naît de la raison et le plus puissant et le plus durable de tous, ne disparaît qu'à la mort du corps. Il est à la fois plus vif, car il est produit par une cause libre n'agissant que par la*

[777] *Spinoza Ethique V proposition III.’Cité par Chantal Jaquet, op, cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

affirmation : les dieux existent. ” (..) “ Parmi les prénotions, il y a les jugements, les affirmations sont contenues dans les sensations. Mais il y a des affirmations qui sont les conclusions d'un raisonnement. La prénotion est donc l'acte de saisir la conclusion d'un raisonnement, comme la sensation l'acte de saisissant d'une réalité sensible. ” “ La prénotion est une notion commune. ” “ La science est une compréhension stable. ”	*nécessité de sa nature ; le plus courant, car il dépend d'une cause éternelle ; et le plus fréquent, car il revit perpétuellement dans la mesure où toutes nos images peuvent être associées et rapportées à l'idée de Dieu. ”*
14) “ Le critère des choses réside dans une double voie : dans une évidence de l'image, indépendante de la raison, et dans l'activité raisonnable. ” “ Le critère de l'image est le signe distinctif de la vérité, le critère de l'activité raisonnable est les facultés par lesquelles l'on use de ce signe distinctif de la vérité. ” “ Dans un être il existe des caractéristiques permanentes. ” Chrysippe. *“ Dans un être unique, il peut y avoir deux qualités individuelles ”* Plutarque. *“ Deux qualités individuelles, ne peuvent se combiner dans le même être. ”* Chrysippe, rapporté par Philon. *“ L'individu existe en vertu de sa seule qualité essentielle inséparablement liée à sa substance. ” “ L'éternité, ne fait aucune différence, sinon que ces mêmes perfections que nous avons supposé (finximus) s'ajouter maintenant à celle de l'âme, les avait, éternelles, et ce avec l'accompagnement de l'idée de Dieu comme cause éternelle. Si la joie consiste dans le passage à une perfection supérieure, la béatitude assurément doit consister en ce que l'âme est douée de la perfection même. ”*	*14) “ La béatitude n'est pas la récompense de la vertu, mais la vertu elle-même, et nous n'en* gaudemus *pas parce que nous pouvons contenir nos désirs sensuels mais au contraire, c'est parce que nous en* gaudemus *que nous pouvons les contenir. ” “ Le déterminisme naturel concerne tous les événements du monde, aussi bien dans l'étendue que dans la pensée. L'idée de la série infinie de ces événements autrement dit l'histoire de l'univers ne peut pas être autre chose que ce qu'elle est effectivement... ”*
15) “ Dans le monde Zeus est un être composé d'un corps et d'une âme, sa providence est un autre être identique à l'âme de Zeus ; dans la conflagration Zeus est réduit à sa providence, le corps à l'âme ; pourtant on ne peut dire qu'il périt, et l'être éthéré qui subsiste alors est à la fois Zeus et la providence. ” (...) “ Deux qualités individuelles ne peuvent coexister dans le même être. ” “ Zeus et sa providence sont incorruptibles ” (...) “ La connaissance se compose d'actes distincts d'appréhension, et cette appréhension est une espèce de contact	*15) “ Dans la nature des choses il n'y a rien de contingent, mais tous y est déterminé, par la nécessité de la nature divine, à exister et à opérer d'une manière précise. ” “ Le déterminisme naturel concerne tous les événements du monde, aussi bien dans l'étendue que dans la pensée. L'idée de la série infinie de ces événements autrement dit l'histoire de l'univers, ne peut pas être autre chose que ce qu'elle est effectivement, car les choses n'ont pu être produite par Dieu d'aucune autre manière, ni dans aucun autre ordre, qu'elle ont été*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

entre l'âme et l'objet. ” “ Chaque être individuel résulte de l'information de la matière qui apte à prendre toute forme par un agent qui la pénètre et en maintient les parties (...) l'action divine consiste essentiellement en une transformation qualitative de la matière. La matière est par elle-même privée de toute qualité ; elle change sous l'action divine et les quatre éléments se produisent. ” (Les éléments dont il est question sont : l'actif, le passif, l'agent et le patient).	*produite. ”* [778]
16) “ L'être réside dans la copropriété pure et simple. ” “ La matière est nécessairement un corps, étendue dans l'espace et résistant, d'une réalité qui égale celle de l'agent divin. ” “ Tout agent est un corps et Dieu qui agit sur la matière est corporel. ” “ Le monde est un être ayant sa caractéristique individuelle, qualitativement indivisible. ” “ Chaque élément contient une matière inerte et indéterminée, sujet des qualités qui sont appelées à s'y produire et à disparaître, et une qualité déterminée qui le caractérise. ” “ La qualité est un corps puisque toute qualité est active et qu'une action ne peut être que celle d'un corps (...) et le pneuma forme la substance de la qualité. ” “ Chaque être est caractérisé par un "esprit" qui lui est propre , et qui le fait ce qu'il est ”	16) *“ Il est impossible qu'il nous souvienne d'avoir existé avant le Corps, puisque dans le Corps il ne peut y avoir aucun vestige de cette existence, et que l'éternité ne peut se définir par le temps ni avoir aucune relation au temps. Néanmoins nous sentons et nous expérimentons que nous sommes éternels. Car l'âme ne sent pas moins les choses qu'elle conçoit en comprenant, que celles qu'elle a en mémoire. Les yeux de l'âme, en effet par lesquels elle voit et observe les choses, sont les démonstrations elles-mêmes ”*
17) “ Le souffle pneumatique est une force, une énergie qui retient ensemble les parties de l'être pour les empêcher de se dissiper, par là, l'être reçoit la qualité particulière qui le constitue, sa dureté ou sa blancheur par exemple, et par là il reçoit son unité et sa substance. ” “ Le corps passif et le corps actif sont entièrement inséparables dans toutes leurs parties, qu'ils constituent un seul et même être ; le corps actif n'agit pas de l'extérieur mais de l'intérieur de la matière, il y est dès le début mélangé entièrement. ” “ Le principe du changement et du mouvement est tout entier dans la cause motrice. ” “ Le mouvement n'est pas chose imparfaite, il est bien un acte, mais qui se	*17) “ L'éternité, ne fait aucune différence, sinon que ces mêmes perfections que nous avons supposé (finximus) s'ajouter maintenant à celle de l'âme, les avait, éternelles, et ce avec l'accompagnement de l'idée de Dieu comme cause éternelle. Si la joie consiste dans le passage à une perfection supérieure, la béatitude assurément doit consister en ce que l'âme est douée de la perfection même. ” “ L'éternité n'est pas acquise, elle est donnée et toujours déjà présente. Nous sommes éternels, nous ne le devenons pas au cours du temps. L'esprit possède éternellement ces mêmes perfections que nous avons supposé lui arriver disait Spinoza. ”* [779]

[778] *Spinoza, Ethique I 14 et 15, cité par Aristotélis Stilianou, in Spinoza et le temps historique, voir Revue Les Etudes Philosophiques , op cit. p : 192 et suiv.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

renouvelle à chaque instant non pas afin de passer à l'acte mais pour produire autre chose qui le suit. ” “ Le mouvement n'est pas une chose en voie de s'accomplir, mais un acte complet en lui-même qui se reproduit aux divers instants du temps. ” “ L'action d'une cause est comme celle d'un corps mobile qui en pousse un autre. ” “ Le corps le plus mobile et qui a en lui-même la source de son mouvement, le souffle, est par excellence une cause. ” “ La cause première n'est pas immobile, mais mobile. ” “ Le mouvement est identique à la cause elle-même, la cause est identique à Dieu. ” “ Entre les cause il existe une coordination et non pas une subordination hiérarchique. ”	
18) “ La cause est une réalité substantielle, alors que l'effet est un mouvement, la cause est un corps, l'effet est un incorporel dont le sens est d'être exprimé par le verbe. La réalité de la cause ne passe nullement dans l'effet ; les effets ne sont que comme les activités de la cause et la cause ne se fatigue ni ne s'use à les produire, elle reste après ce qu'elle était avant. ”	*18) “ La partie de l'esprit qui subsiste, quelle que soit sa grandeur est plus parfaite que l'autre. ”* [780] *“ La durée est indéfinie d'existence : Je dis indéfinie parce qu'elle ne peut jamais être déterminée par la nature même de la chose existante, pas plus que par la cause efficiente qui sans doute pose nécessairement l'existence de la chose, mais ne la supprime pas. ”* [781] *“ La partie de l'esprit qui subsiste, quelle que soit sa grandeur est plus parfaite que l'autre. ” La durée est indéfinie d'existence. Spinoza s'en explique en disant : “ Je dis indéfinie parce qu'elle ne peut jamais être déterminée par la nature même de la chose existante, pas plus que par la cause efficiente qui sans doute pose nécessairement l'existence de la chose, mais ne la supprime pas. ” “ La partie de l'esprit qui subsiste, quelle que soit sa grandeur est plus parfaite que l'autre. ”*

Avant de passer à la comparaison du monisme stoïcien et du monisme spinoziste, notons quelques remarques:

1 : Ce tableau n'est qu'un bref aperçu sur le sens de quelques catégories

[779] *Spinoza, Scolie de la proposition XXXIII EV. Voir Chantal Jaquet, op cit.*

[780] *Spinoza op, cit.*

[781] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

philosophiques propres aux deux monismes. L'étude exhaustive de la transposition didactique des notions philosophiques des deux systèmes de pensée, est un vaste programme de recherche qui doit se tracer comme objectif la comparaison des catégories philosophiques avancées par Spinoza dans le Traité de la Réforme de l'Entendement, dans l'Ethique et dans le Traité Théologico-politique, et avec celles de l'ancien stoïcisme du moyen et du moderne. Ces trois deniers systèmes de pensée sont présents dans le monisme spinoziste. A titre d'exemple, on peut considérer le souci méthodologique qui puise son fondement dans le *Traité de la Réforme,* de Spinozacomme le prolongement de la problématique propre à l'ancien Stoïcisme qui cherchait aussi bien l'ordre de la matière que celui des choses de la vie éthique. En effet, dans les *Ecrits logiques* l'ancien Stoïcisme, (en particulier avec Chrysippe) a cherché à établir des définitions de certaines catégories comme le *Destin* et ce tout en distinguant *le contraire, le contradictoire et la privation* [782] . Dans cette distinction l'ancien Stoïcisme à poursuivi le même cheminement que celui d'Aristote dans ses *Analytiques*. Cette approche logique qui définit des notions, sera maintenue par Spinoza, qui va procéder dès le départ par une préparation méthodologique de sa doctrine. Cette méthode sera mise en place dès ses premiers écrits qui furent consacrés aux *Principes de la philosophie de Descartes.* Cette méthode sera présente aussi dans *L'Ethique*, là où Spinoza va procéder – de la même manière que dans les débuts de ses écrits –, à mettre en place un ordre géométrique, dit en Latin : *"more geométrico demonstrata",* un ordre qui consiste d'abord à poser des définitions, des axiomes et des propositions tout en les démontrant. Spinoza pense qu'en philosophie comme en mathématique, une fois des principes premiers sont posés, toutes les autres propositions en découleront. Cela veut dire en fait que le problème de la connaissance est d'abord posé : mis en forme comme vérité inébranlable qui ne peut devenir véritable que lorsqu'elle est d'une part, mise en mouvement, et d'autre part exprimée, annoncée à un grand public large. Car – si l'on en croît Spinoza à travers le texte précédant du *T.T.P* – , notre entendement ne peut être parfait que si l'on s'astreint à *le parfaire dans le mouvement* : à le partager (en faire part) avec d'autres. Cela correspond parfaitement à ce que les Stoïciens pensaient déjà de l'acte de parler qui n'est rien d'autre – si l'on en croît Chrysippe – que la production des propositions : *“ Parler signifie produire une expression vocale qui signifie quelque chose de pensée ”* disait Chrysippe. Cela Benviniste le pense en terme de relation de connexion réciproque entre les fonctions phatiques de paroles et des cris qui sont centrés sur l'action, dont témoignent l'organisation syntagmatique et les fonctions expressives du langage qui est-centré sur l'organisation paradigmatique des structures d'énoncés. Les trois moments de pensée du Stoïcisme, qui correspondent à la définition de la nature, sont avancés par Spinoza. Si les Stoïciens ont défini la nature en plusieurs acceptions tout en maintenant son unité, sa cohérence, Spinoza a repris cette unité tout en affirmant que la nature naturante et la nature naturée sont une seule et même nature. Cependant, on peut dire que sur la question du principe méthodologique (la cohérence de la nature), il n'y a pas eu d'altération du système stoïcien par Spinoza, car l'unité systématique est maintenue non seulement au niveau du système de la pensée mais aussi au niveau de la nature. Cette dernière est prise en plusieurs acceptions aussi bien de la part des Stoïciens que de

[782] *Sur ce point précis, voir Emile Bréhier : Chrysippe et l'ancien Stoïcisme , op cit. pp. : 22 et 23.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Spinoza. Elle signifie, l'âme, la raison, Dieu, et le souverain bien.

2 : Les formulations et les reformulations reproduites dans ce tableau sont parfois répétées. En réalité, cette répétition n'est pas un hasard. Elle a pour but de démontrer qu'une seule conception stoïcienne a connu des reformulations, des traductions, et des interprétations multiples aussi bien par les traducteurs, les interprètes que par les commentateurs. A une même conception stoïcienne, on peut par exemple faire correspondre plusieurs autres dans le système spinosien. De ce fait, la transposition didactique des notions philosophiques est proche de la polysémisation plus que de la monosémisation. Cette polysémisation que l'on peut extraire du rapport qui existe entre le monisme stoïcien et le monisme spinoziste, nous laisse penser que la transposition didactique du philosopher n'est pas le passage du ressemblant au clair-précis, ou inversement (du clair-précis au ressemblant), mais elle est au contraire le passage du ressemblant au ressemblant. Autrement dit, les notions philosophiques ne sont jamais neutres. Elles se construisent dans l'ouverture et dans le mouvement de la pensée, car la pensée est par essence travaillante au service de la pensée divergente. Dire que la pensée travaille, signifie au fond qu'elle se constitue son propre objet dans l'incommensurabilité de ses actions et de son mouvement. Elle est toujours en rapport avec le pour autre chose et est le processus qui l'accompagne. A partir de là, le sens adéquat de la transposition didactique, n'est pas toujours le passage du ressemblant, de la polysémisation, au clair-précis : à la monosémisation, elle est au contraire la mise en mouvement interrompue des connaissances et des savoirs. Car le passage du ressemblant au clair-précis s'opère d'habitude en religion. Ce domaine est celui où l'on ne discute pas les croyances imposées par un idéal transcendantal dit "rationnel", auquel chacun doit croire. En éducation, en pédagogie et en didactique, les efforts pour l'appropriation des concepts, des contenus (en vue de contribuer activement à l'extension du pouvoir cognitif des apprenants), prennent plusieurs formes d'une classe à une autre, d'un individu à un autre et d'une société donnée à une autre. Or si l'on en croit la *psychologie de la recherche*, on peut laisser penser l'existence des invariants fonctionnels sur lesquels l'effort didactique doit s'ouvrir. Certes, on ne peut guère douter de l'existence de ces invariants. Ceux-ci ne sont jamais clairs-précis. Ils sont au contraire insaisissables, incompréhensibles voire incommensurables. Ils relèvent de la liberté des individus à propos de laquelle nous avons noté avec Kant qu'elle reflète la causalité libre. La compréhension de cette causalité intelligible présuppose l'ouverture sur les acquis antérieurs d'autrui. Mais dans le domaine de la didactique et de l'apprentissage, cette ouverture s'astreint à transformer, à reformuler ces mêmes acquis en vue de changer la culture expérimentale préexistante, car pour mieux discerner la chronothèse du sens des propositions des sujets qui ne connaissent pas encore, la seule alternative possible est de comprendre (à travers une méthode d'arraisonnement), les manières dont lesquelles la causalité nouménale produit ses effets. Voilà la raison pour laquelle nous pensons avec les Stoïciens que la méthode est conforme au vivre avec la nature des choses qui, elles, se présentent sous diverses formes. Si nous avons reformulé sous des formes différentes quelques propositions stoïciennes à travers nos paraphrases de la philosophie de Spinoza, cela est alors une occasion privilégiée pour rappeler ce que nous avons vu aussi bien avec Aristote, qu'avec Karl Popper. Si pour le premier en effet, l'être des choses, les propositions peuvent se prendre en plusieurs acceptions qu'elles ne sont pas une simple

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

homonymie, alors il en va de même pour le second, qui a pensé que toutes nos hypothèses sont susceptibles d'être renversées. L'usure du savoir nécessite à vrai dire le remplacement de certaines théories scientifiques par d'autres qui sont plus efficaces et qui correspondent à la nécessité qu'impose la logique scientifique du moment. Par conséquent, la polysémisation qui puise son fondement dans la reformulation, dans la rematérialisation et dans la reconstruction, de la connaissance scientifique, l'emporte toujours sur la recherche de la monosémisation, sur la réduction de la ressemblance et de la polysémisation à la mise en forme de certaines propositions dites claires et précises. Ces propositions, nous ne pouvons les rencontrer que dans le domaine de la croyance religieuse.

C'est dans la perspective de ces remarques que l'on peut maintenant comprendre notre comparaison du monisme stoïcien et du monisme spinoziste. Qu'en est-il donc de la place de la méthodologie de la recherche des vérités à travers ces deux monismes ?

Pour commencer, on dira que la méthode dans le monisme Stoïcien est plus proche de ce que les Stoïciens eux-mêmes appellent : l'acte de *vivre conformément à la nature.* Encore faut-il comprendre ce que cela signifie ?

Dans l'optique des Stoïciens, la définition la plus originale de cette action est en réalité à chercher ailleurs. D'ailleurs même les Epicuriens ont pensé que la vertu est de vivre conformément à la nature. En règle générale – comme on peut le laisser penser avec Victor Brochard – [783] , le naturalisme est un caractère commun à toutes les morales de l'Antiquité. Celles-ci ne sont pas des morales de l'obligation, du devoir, – comme la morale religieuse ou la morale spinoziste voire celle de Kant – mais ce sont des morales du bien et du bonheur. Elles incarnent ce qui fut commun à toutes les philosophies antiques à savoir l'optatif. Elles proposent de conduire l'homme à la vie heureuse, une vie qui ne réside guère dans la division, dans le déchirement de l'âme humaine, mais dans le vivre conformément à la nature tout en étant en parfait accord avec elle. La satisfaction des tendances libérales de l'homme est une vie de nature que l'on doit chercher à mettre en forme tout en la mettant en mouvement. Dès l'ors, on peut donc dire que Spinoza, sur ce point méthodologique du départ n'a pas altéré la conception des Stoïciens. Et même si l'altération fut avancée, celle-ci doit à nos yeux être comprise désormais positivement. Car du point de vue méthodologique seulement, la nature peut nous donner un modèle d'analyse et de recherche de l'extension du pouvoir cognitif, du moment qu'elle est animée par l'étendue. A partir de là, *le vivre conformément à la nature*, est une expression que l'on doit prendre en plusieurs acceptions. Elle désigne en effet – et si l'on en croît par exemple Zénon – une action à travers laquelle le sujet doit contempler ses désirs, ses degrés d'implications dans la nature sensible pour qu'il puisse vivre d'accord avec soi-même. Si les Stoïciens ont pensé que l'âme conséquente, cohérente avec elle-même est donc l'une des conditions du bonheur du philosopher bien que cette condition soit l'une des conditions à laquelle on se conforme rarement comme le disait Kant, alors le bonheur ne peut en aucun cas résider dans une âme qui ne sait pas où elle va, dans une âme divisée, qui se retourne contre elle-même. Cette idée sera maintenue par Spinoza qui a (à plusieurs reprises) laissé entendre que la joie de vivre et le gai savoir, reposent

[783] *Brochard (V.), Etude de philosophie ancienne et de philosophie moderne, 2ème Édition Paris Vrin 1926 pp : 489 à 503.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

sur une action où le sujet se donne suffisamment le temps de mettre en forme ce qui le travaille comme toujours-déjà. C'est ainsi qu'il souligne : *“ Quand l'esprit se contemple lui-même et contemple sa puissance d'agir, il est joyeux, et d'autant plus qu'il s'imagine et imagine sa puissance d'agir plus distinctement* ”. A partir de là, on peut dire que la représentation n'est pas seulement la représentation de l'objet, elle est aussi la présentation objectivée de ce qui est toujours-déjà acquis par l'expérience, de ce que le sujet fait de sa propre liberté d'agir. C'est ainsi que le passage de la représentation imaginative à la représentation compréhensive est opéré par l'acte de l'imagination créatrice qui puise son fondement dans l'extension de mon pouvoir cognitif issu de la reconnaissance de l'étendue de la nature des choses. Cette idée fut le propre des Stoïciens qui ont déjà laissé penser que : *“ La représentation n'est pas l'impression de l'objet dans l'âme, mais une altération produite en elle par l'effet d'une impulsion extérieure ”.*

Ce que le monisme stoïcien et le monisme spinoziste ont en commun est-cette idée de la méthode qui peut se traduire par l'acte du *se jeter à travers champs*. La méthode de l'interrogation en direction des choses de l'âme et de celles de la nature, puise son sens dans un travail constant, que les Stoïciens ont pensé en terme d'organisation rationnelle de la vie pratique et du sens commun. Cette organisation est d'abord rationnelle car pour les Stoïciens l'expression : *vivre conformément à la nature*, signifie aussi vivre selon notre raison. Cette vie raisonnable dont témoigne le Logos Stoïcien, pense le savoir comme étant l'objet d'une construction, d'une reconnaissance des liaisons logiques que l'esprit-vivant reconnaît dans les choses, car le savoir n'est pas construit quelque part, il n'est pas tout fait dans un Logos divin, ni même dans un Verbe, il est – comme le disait Bachelard – l'objet d'une construction permanente. Le savoir est à faire, tout en employant la raison et la lumière naturelle comme un moyen et comme un organe.

Le rapport entre le Logos stoïcien et le Logos spinoziste est un rapport qui risque de nous conduire à des conséquences chargées d'étonnements et de regrets. Cependant, on regrette l'altération négative que Spinoza à subit au système stoïcien quant à sa vision méthodologique. Si les Stoïciens ont incité la raison humaine à ne rien laisser sous silence et à s'appliquer à la réalisation d'un naturalisme éthique, alors il n'en va pas de même pour des morales de l'exigence rationaliste comme celle de Descartes, de Spinoza voire de Kant. La recherche (par les Stoïciens) d'une méthode adéquate pour le vivre conformément à la nature : selon la raison et en parfait accord avec nos inclinations sensibles, est une morale appliquée qui met en forme la théorie du souverain bien et de la valeur. Cette morale pratique exige en fait une adaptation de l'idéal rationnel, du sujet pensant aux possibilités de la réalisation de ses désirs, de ses affects qui cesseront d'être de simples affects passionnels lorsqu'ils sont vécus et mis en forme. Ainsi le fait de se laisser aller avec nos affects tout en étant en continuité avec le monde du ouï-dire et du sens commun, est en soi un acte positif incarnant une morale de l'optatif. Cette morale doit désormais être comprise dans la perspective stoïcienne en terme de tâche essentiellement pédagogique. D'ailleurs nous avons déjà défini la pédagogie comme étant une action qui partage avec la didactique cette tâche de la méthode d'ouverture inachevée, sur les manières de construire les connaissances et les savoirs. On entend le plus souvent sous le nom de pédagogie, une technique didactique, un ensemble de recettes pour faciliter à un grand public d'apprenants, l'appropriation des concepts et des

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

théories difficiles d'accès, en vue d'accélérer les progrès et d'accroître le rendement de l'enseignement. Mais la pédagogie ne se réduit pas seulement à cet aspect technique. Elle est aussi une réflexion sur les fins de l'Éducation. Elle est une philosophie pratique des doctrines éducatives. Elle n'est pas une théorisation de la pratique éducative. Cet effort est celui de la didactique, qui s'astreint à classer les contenus et les concepts dans un espace d'enseignement bien déterminé. En réalité, la didactique n'est pas une technique d'altérité radicale à l'égard de toutes les connaissances et les savoirs, car son souci est d'enseigner, de former et non pas d'informer. Mais ce qui me parait le plus caractéristique de la pédagogie et de la didactique – si l'on en croît Jean Houssaye –, est que d'une part les deux disciplines de pensée ont un même terrain : celui de l'humanisation de la connaissance et des savoirs, car l'une comme l'autre ont souvent affaire à des êtres humains qui sont des êtres raisonnables, susceptibles de progresser ou de régresser dans leurs apprentissages. Et d'autre part, la pédagogie et la didactique sont animées par le souci de proportionner l'enseignement aux capacités de celui qui le reçoit. Cette méthode a déjà été avancée par les Stoïciens. Elle sera reprise par Spinoza. Ce dernier lorsqu'il parle en effet dans le texte du *T.T.P* d'une *Ethique universelle*, et dans *la métaphysique de l'homme*, de l'étendue et de la pensée, a voulu confirmer par là-même que ces attributs *(l'éthique universelle, l'étendue et la pensée)*, sont des états de fait de la substance unique, que nous pouvons saisir. Ce monisme substantiel, est animé par un certain ordre à propos duquel Spinoza souligne ***: "L'ordre et la connexion des idées sont les mêmes que l'ordre et la connexion des choses*** *"*. Cela veut dire en fait que toute connaissance doit saisir les attributs ordonnés tout en acceptant l'ordre des choses.

L'influence du stoïcisme est fortement présente dans le système philosophique spinosien, surtout lorsqu'il est question de la nature humaine, du sens de l'intervention de la raison dans le réel. L'apport entre les deux systèmes de pensée porte en effet sur l'humanisation de la connaissance. Spinoza a distingué – de la même manière que les Stoïciens – trois niveaux dans la connaissance. Cette trilogie est analogue à celle d'Averroès pour qui l'acte du connaître est un acte hiérarchisé. C'est ainsi que l'auteur du Discours décisif, avait pensé que pour accéder à la vérité des choses, il existe dans la société une différence, une hiérarchie entre les hommes. Il y a en effet ceux qui cherchent la vérité des choses en usant de la sagesse et du logos philosophique, d'autres qui emploient la méthode dialectique pour discuter et disputer des notions, et d'autres enfin qui, pour convaincre et satisfaire aussi bien leurs intentions que celles des autres, usent d'arguments rhétoriques et de leur pouvoir imaginatif émanant de leur sensibilité. Bien que cette distinction soit pour Averroès une distinction de méthode entre ces catégories de population, il ne peut y avoir de divergence quant au but à atteindre. Car aux yeux d'Averroès *une vérité n'en contredit pas une autre mais s'accorde avec elle et lui rend témoignage*. Cette vision averroècienne sera maintenue par Spinoza, car le but de l'auteur du *T.T.P*, est de substituer le pôle de la formation à celui de l'information tout en insistant sur leur continuité dans le domaine de la connaissance. Par conséquent, Spinoza (de la même manière qu'Averoès l'avait avancé) arrive à distinguer trois niveaux dans le domaine de la connaissance.

Le premier est celui de *l'opinion* ou *l'imagination.* Ces niveaux correspondent à l'information ou encore au premier sens que les Stoïciens ont donné à la Nature. Les

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

opinions imaginatives qui animent les idées et les pensées des sujets sont aux yeux de Spinoza des affections qui produisent des notions générales confuses et désordonnées. Celles-ci sont au contraire pour les Stoïciens des notions communes que l'on doit prendre en compte puisqu'elles témoignent du domaine des possibilités de la nature humaine. Lorsque Spinoza pense qu'entre le pôle de l'information et celui de la formation il n'y a guère d'opposition, cela est important du point de vue de la continuité du système stoïcien dans sa pensée philosophique. Du moment que Spinoza laisse penser que du point de vue éthique, la connaissance de la vraie nature des affects consiste à explorer la possibilité de mener une vie constante et parfaite. Dès lors, cela est une manière de rappeler l'adage qui repose sur l'acquisition d'une vie parfaite et adéquate avec la nature des choses, dont les Stoïciens se proclamaient déjà. Vivre conformément à la nature, est donc un domaine des possibilités que l'être humain doit saisir pour mener la vie pleine. Vivre la vie c'est donc pour l'homme un acte de chercher à la dominer, à s'y sentir maître et possesseur de l'univers des choses, et non pas à s'y considérer comme un univers dans l'univers. Par conséquent, dans l'optique des Stoïciens comme dans celle de Spinoza, l'idéal du sage, du maître-questionneur en direction des répondants, doit être proportionné aux possibilités de la nature humaine. Ce domaine des possibilités ne peut être saisi, ni même compris qu'à partir du bon usage de la raison qui est – aux yeux de Spinoza comme aux yeux des Stoïciens – une faculté dont le bon usage est de joindre l'esprit au réel. Voilà ce qui nous amène au sens de la raison.

Le second niveau, est celui de *La Raison*. Ce niveau signifie pour Spinoza un lieu dans lequel on opère déductivement avec les choses. Pour les Stoïciens, la raison est un outil qui nous permet d'opérer un lien de solidarité de l'être pensant avec la nature, en vue de reconnaître les liaisons logiques inhérentes aux choses. Cette opération s'effectue par la nécessité d'une pratique qui s'ouvre sur les conditions empiriques de l'existence collective. Du point de vue pédagogique cela se traduit par l'instauration d'une approche systémique qui conçoit les connaissances et les savoirs en relation intime avec des processus scocio-cognitifs incommensurables, dont il faut discerner le sens par le biais de la calculabilité des écarts, des distances, des ressemblances et des similitudes existantes entre les notions, les actions et les propositions.

Les conceptions spinozistes et les conceptions stoïciennes quant au sens de la raison, témoignent en effet d'une convergence à haute densité discursive entre les deux systèmes de pensée. Lorsque les Stoïciens pensaient que le sens de la raison est proche de la mise en forme de nos idéaux et de notre liberté, à travers une action qui puise son fondement dans l'obéissance à nous-même : à la nature de la chose de notre esprit, cela sera repris par Spinoza qui a laissé penser que la vraie liberté réside dans la mise en forme des intentions du sujet pensant. C'est ainsi que Spinoza a fait remarquer dans *la Préface* du *T. T .P*, que du point de vue du droit naturel, L'État politique ne peut être défini en tant qu'oeuvre d'art que si l'on y pratique notre liberté. Cette dernière qui puise son sens dans nos manières d'être et de voir, doit être – comme le dira Kant – un fait de la raison : une pratique dynamique de nos jugements synthétiques a priori, ayant un caractère schématique et mathématique. Voilà la raison pour laquelle Spinoza souligne à cet endroit précis que la liberté est un acte qui consiste à *“* ***penser ce que (l'on) veut et de dire ce que (l'on) pense*** *”.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

La véritable liberté consiste dans la connaissance intuitive de l'immuable et universelle nécessité de la mise en forme de l'aspect apodictique de notre pensée qui projette – par le biais de son action libre – des projets dans le monde sensible. Lorsque Spinoza pense que l'esprit est joyeux quand il contemple ses affects, cela est une reprise des conceptions stoïciennes qui ne remettaient pas en question le poids et la valeur de la raison contemplative des sensibles. D'ailleurs c'est à la suite de cette contemplation active que les affects cessent de devenir des passions lorsqu'ils sont vécus, mis en forme et jugés devant le tribunal de la raison. On peut dire sur ce point précis que le logos stoïcien fut fortement présent dans la pensée de Spinoza. Certains historiens de la philosophie ont été plus loin pour établir une continuité entre le Logos Stoïcien, le Verbe Chrétien et la raison Cartésienne. Cette continuité se traduit par la réflexion sur la place que peut occuper la raison pour accéder à la vérité des choses.

Puisque nous nous efforçons à établir une continuité de principe entre Spinoza et les Stoïciens tout en cherchant les altérations positives et ou négatives des premiers par le second, alors on doit noter au passage dans une perspective de l'histoire de la pensée, que le rationalisme du XVIIème siècle notamment avec Descartes et Spinoza, n'a pas résisté longtemps à renoncer au monisme stoïcien surtout lorsqu'il était question de la reconnaissance et de la reconstruction de la vérité. Cette affirmation peut être comprise lorsque l'on se réfère à l'histoire de la pensée philosophique du Moyen Age. En effet, l'esprit de cette époque ne voulait ni trop séparer l'entendement divin de l'entendement humain. Car cela serait une occasion d'isoler l'homme de la source de la vérité. Cet esprit n'a pas non plus cherché trop à réunir l'homme et la source de la vérité, ce qui serait une identification du fini avec l'infini, du naturel avec le surnaturel. L'esprit de cette époque a en revanche introduit la notion fort vague d'analogie, qui affirme qu'il existe un rapport entre raison humaine et raison divine, mais sans dire au juste titre en quoi il consiste. Le rationalisme du XVIIème siècle, marque en effet la rupture délibérée avec la philosophie antique. Nulle déclaration plus forte que celle de Spinoza, dans sa célèbre formule où il dénonce le caractère artificiel de tout rapprochement entre Verbe divin et raison humaine. C'est ainsi que Spinoza souligne : *“ L'entendement humain ne ressemble pas plus à l'entendement divin que le chien, animal aboyant, au chien, constellation céleste ”.* Dès ses premières réflexions philosophiques, Descartes avec une force singulière a affirmé la séparation la plus radicale qui puisse exister en disant que Dieu était le créateur des vérités éternelles, qui forment le contenu de la raison humaine, et que Dieu établit ces vérités comme un Roi établit ses lois en son royaume. Cette époque nous renvoie à penser que la vérité dans l'optique des spéculations philosophiques de ce moment, fut d'abord un objet de la raison humaine, et non pas une image même effacée de l'entendement divin. La vérité est de ce fait un produit de la puissance de la raison. Cette vérité est en revanche saisie en elle-même intrinsèquement sans aucune référence à une réalité supérieure, dont elle serait l'image. Par conséquent, cela fut une occasion pour affirmer l'autonomie et l'immanence de la raison à sa propre règle. Enfin, cette vérité est devenue dans l'esprit de l'époque de même niveau métaphysique que l'esprit humain. Elle peut être saisie par l'homme. Dans cet état de fait, on peut dire qu'il y avait à l'égard du stoïcisme une rupture dans la continuité. Si l'homme fut pour les Stoïciens responsable de son destin, alors il n'en était pas de même pour la pensée scolastique qui a tenue à isoler la raison, de tout ce qui peut la rendre suspecte et imparfaite, particulièrement en la

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

détachant de la nature sensible tout en la rattachant à des réalités supérieurs, à une raison divine dont elle serait l'ombre. D'ailleurs cela ressort fort bien des propos de Spinoza, de ceux de Dsecartes et de ceux d'Averroès.

Le rationalisme du XVIIème siècle sous sa forme scolastique qui a débutée avec Averroès dès le XIIème Siècle, a empêché la raison d'aller au-delà de l'évidence. Cela est dû à la destinée de l'immensité divine qui a cherchée la source et le modèle des vérités des choses. Sur ce point précis, on peut donc dire qu'il y a eu une altération négative du stoïcisme par ce type du rationalisme qui a dissocié ce que la pensée antique (et notamment celle des Stoïciens) gardait uni, à savoir par exemple le Verbe divin et la raison humaine. D'ailleurs lorsque nous avons modestement critiqué Averroès à ce sujet, nous avons tenu à démontrer que l'ambiguïté de sa philosophie réside dans sa tentative de conciliation entre la philosophie et la religion. Cette tentative si riche fut-elle l'avait conduit à des contradictions insurmontables à l'égard de la religion et de la philosophie surtout lorsqu'il était question de *l'éternité et de l'adventicité du monde sensible*.

C'est grâce à l'exigence rationaliste de Descartes et de Spinoza [784] qu'il y a eu une altération négative, une décontextualisation du stoïcisme en tant qu'école de pensée systématique à caractère purement matérialiste. D'ailleurs comme on va bientôt le voir dans le troisième niveau, l'idée de Dieu et de Zeus chez les Stoïciens, était inséparablement liée à l'âme humaine.

Avant de passer à ce troisième niveau, discutons cette exigence rationaliste du XVIIème dans sa rupture et sa continuité avec le stoïcisme.

[784] *L'exigence dont il est question ici, repose sur le fait d'abandonner les faits apparents en vue d'être en contact directe avec leurs états d'apparition. Pour ce qui est de Descartes, nous avons déjà fait remarquer qu'il a regretté (comme il l'a laissé entenbdre) " d'être né enfant avant que d'être homme, et qu'il nous ait fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs, en sorte que nos jugements ne peuvent être si purs ni si solide qu'ils auraient été si nous avions eu l'usage entier de notre raison dès le point de notre naissance, et que nous n'eussions jamais été conduits que par elles ". Cette exigence rationaliste qui s'oppose évidement à l'optique des Stoïciens qui avaient pour but la prise en compte du sens commun, a conduit Descartes à rejeter toutes les opinions qu'il a reçu en sa créance, " afin d'y en remettre par après ou d'autres meilleurs, ou bien les mêmes ", lorsqu'il les auraient " ajustées au niveau de la raison ". Telle est la condition " pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences ". Mais Descartes ne va pas s'arrêter là, il va se tracer comme le fera Spinoza après lui, une éthique, une morale par provision. Si Descartes avait admis comme première maxime de sa morale provisoire " d'obéir aux lois et aux coutumes de son pays, retenant constamment la religion en laquelle Dieu lui a fait la grâce d'être instruit dès son enfance, toute en se gouvernant en toute autre chose suivant les opinions les plus modérées et les plus éloignées de l'excès qui fussent communément reçues en pratique par les mieux sensés de ceux avec lesquels il aurait à vivre ", alors Spinoza le reprit sur ce point précis pour marquer l'utilité du langage du ouï-dire et du sens commun. Car bien que le pôle de l'information soit opposé à celui de la formation, cela n'est pas pour autant une raison pour les opposer, du moment que l'utilité de l'information sert à mener la vie pleine. C'est-à-dire à vivre le plus heureusement possible tout en contemplant les réalités intrinsèques et extrinsèques. Voilà la définition spinoziste du gai savoir qui s'opère dans la joie de vivre. Il est donc claire que Descartes est – comme Spinoza, malgré certains différents qui les opposent – du côté du dessein d'une vie heureuse qui s'opère dans la formation d'une morale par provision dans l'attente d'avoir des principes certains pour la pratique. Il est impossible pour la plupart des hommes d'atteindre les principes certains d'une vie meilleure et heureuse par la suite d'une élévation de l'esprit à l'autonomie rationnelle qui puise sa recherche dans l'autosuffisance et l'autoréflexion. Chose qui a conduit les Stoïciens à substituer à l'idéal absolu de la sagesse des maximes subsidiaires, expression d'une prudence pratique.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Sur la question du principe qu'est le vivre selon la raison en tant que nature, on peut laisser penser que le rapport entre les Stoïciens et Spinoza est loin d'être élucidé d'une manière exhaustive. La continuité qui nous mène à réfuter l'altération négative, repose sur ce que Spinoza a laissé penser en terme d'arraisonnement des choses de la nature, par la raison. Si le rationalisme cartésien fut proche d'un radicalisme intellectuel ou d'un conformisme pratique, alors celui de Spinoza fut l'idéal *"surhumain"* de l'homme être raisonnable qui impose sa raison dans le monde des choses pour vivre le convenable à travers une justification du vraisemblable. D'ailleurs le texte qui a été choisi à l'intention des agrégatifs de France, un texte que nous avons reproduit ici, témoigne fort bien de la mise en place de la part de Spinoza d'une ressemblance des rapports entre la nature sensible dite naturée et la nature divine dite naturante. Cette ressemblance est marquée par le principe de l'étendue et de l'extension. Sur cette question de principe, Spinoza est plus proche des Stoïciens que de Descartes. Si pour ce dernier l'essence de la chose n'est plus ce noyau opaque, inaccessible à l'entendement humain, qui n'en connaîtrait que les propriétés et les résultats, et pour qui la connaissance de l'essence serait comme une sorte de fiction insaisissable et que l'essence est en plus ce qu'il y a dans la chose de pénétrable à l'entendement et que sa connaissance n'est pas une fin, mais un préliminaire et un moyen d'aller plus loin, alors il n'en va pas de même pour les premiers (les Stoïciens) qui pensent que la chose n'a de sens que si l'entendement y trouve son extension et ses pratiques. Car la nature est une organisation mouvementée où s'exprime la raison souveraine. Par conséquent, il s'en suit que les tendances fondamentales de la nature, les conditions permanentes de la vie sociale, ne s'écartent qu'exceptionnellement des exigences de la raison. De ce fait, on peut dire que les Stoïciens sont omniprésents dans l'intention philosophique spinoziste surtout lorsqu'il s'agit du mouvement de la pensée spéculative qui s'inspire dans sa mise en forme d'une éthique universelle où toutes les raisons humaines sont conviées à s'écarter du probabilisme mathématique – qui ne peut se justifier qu'à titre d'une approche approximative de la vérité – , pour ne point s'écarter de la raison dans sa poursuite et son ouverture à l'égard de la nature des choses desquelles elle peut extraire des modèles de vie cognitifs tout en se jetant à travers champs pour parfaire son entendement : le mettre en forme, le partager avec d'autres tout en étant en mouvement. A partir de là, on peut dire qu'il y a eu un dépassement de Descartes par Spinoza lorsque celui-ci a pris connaissance des théories stoïciennes qui l'ont inspiré pour affirmer que la nature est une organisation où s'exprime la raison souveraine. Du point de vue didactique et dans une perspective de la définition d'un certain rationalisme nouveau, on peut poser la question suivante :

Les Stoïciens ont-ils donc quelques chose à nous enseigner aujourd'hui ?

La réponse affirmative à cette question nous renvoie évidement à une critique fulgurante du rationalisme d'aujourd'hui, de sa technique, de son intervention organisationnelle et programmatrice de toutes les connaissances humaines. Car au lieu de laisser la Nature au sens large du terme, s'autonomiser tout en témoignant de ses propres aspects, le rationalisme d'aujourd'hui, par le biais de l'extension de son pouvoir technique, se trouve devant la problématique antico-médiavale. Cette problématique est celle de la recherche d'une technique à travers laquelle l'homme peut devenir à la fois maître et protecteur de la nature. Cette technique que Nietzsche avait déjà appelé de ses

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

voeux dans sa cinquième conférence portant *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignements,* consiste en l'ouverture respectueuse à l'égard des choses de la nature. Ce respect n'est pas de l'ordre d'une morale d'aliénation que Nietzsche attribut aux faibles esprits, elle est au contraire de l'ordre d'une éthique de la communication, qui s'astreint à faire parler les choses tout en les organisant, en les repensant et en les rematérialisant.

La critique que l'on peut diriger à l'encontre du rationalisme de la pensée moderne, tout en nous appuyant sur la référence aux Stoïciens et à Nietzsche de *l'attitude critique de l'homme face à son histoire,* repose en effet sur le statut de la raison moderne. Il est vrai que la raison d'aujourd'hui cherche (à travers son caractère militant et rassurant) à élargir les possibilités du bien être de l'homme. Mais cet élargissement n'est-il pas (sous une forme ou sous une autre – comme disait Adorno) un rétrécissement ? L'art de raisonner est devenu incertain dans toutes les sociétés où l'humanité n'a pas encore pu se libérer de la barbarie de sa propre culture. L'histoire de la pensée humaine nous enseigne que les valeurs supérieures y compris celles de la raison, étaient devenues précaires dès lors que l'humanité a vécue une régression suite à une fatigue, à un abandon d'efforts d'extensions des pouvoirs cognitifs. D'ailleurs, il n'y a pas dans l'oeuvre rationnelle de l'humanité un acquis n'ayant pas été voué à la destruction, à la réification et au changement. Dans la perspective de la transposition didactique du sens de l'action rationnelle, nous devons donc maintenir la distinction entre les états du rationalisme, et les états de la raison. Dire que le rationnel doit primer sur le rationalisme, est une occasion privilégié pour nous de faire la distinction entre les deux aspects (rationnel et rationalisme) de l'action spéculative de la raison. Le rationnel *(au singulier)* est pour nous une sorte d'émancipation du sujet pensant qui s'astreint dans sa singularité à mettre en forme ce qui l'anime comme un toujours-déjà-vrai, alors que le rationalisme *(incarnant un pluriel-singulier)* repose sur une exigence programmatrice de ce qui est apte à être mis en mouvement. Au premier est lié le travail de l'individu singulier, quant au second est lié le travail de la collectivité et du groupe. Lorsque le savoir sous les effets du rationalisme, est administré, il devient par là-même asphyxié par la suite du rejet d'autres initiatives savantes qui n'appartiennent pas à l'acquis systémique. Cependant, la barbarie d'une culture se mesure lorsqu'elle considère tout ce qui est autre comme un élément éminemment corruptible. D'ailleurs c'est-ce que *K. Polanyi* et *M. Sahlins* ont déjà fait remarquer à propos de la comparaison de l'économie de marché et de celle de la cueillette dite : économie d'abondance. Le rationalisme qui puise son fondement dans le rationnel est une nouvelle conception du travail de la raison. Ce travail est en réalité celui de la construction permanente des acquis qui, eux, ne peuvent se maintenir ni s'augmenter que par des travaux renouvelés sans cesse inachevés, dont l'humanité doit être responsable devant elle-même en vue de classer ses intentions et ses actions à l'égard d'elle-même et à l'égard de la nature. Cette classification des faits seule, peut permettre à l'humanité rationnelle de clarifier ses objectifs mais à condition à ce qu'elle accepte sa propre perte en se jetant à travers les divers champs de la connaissance et des savoirs. Le rationnel fondant le rationalisme doit prendre en compte toutes les initiatives exceptionnelles des individus avant de les insérer dans une programmation à caractère systémique, car même le groupe en tant que tout, est l'ensemble des individus formant des parties.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

La raison moderne qui s'astreint uniquement à l'étude et à l'appréciation du déjà-là, qui ne croit qu'à l'expérience objective, n'a décidément pas cette espèce de solidité métaphysique et surnaturelle que les Stoïciens avaient déjà lorsqu'ils prêtaient à leur Logos des qualités imprévisibles inhérentes à sa propre pratique. L'une de ces qualités est de s'interroger sur la manière de vivre en accord avec la nature et avec sa raison tout en dépassant les obstacles qu'impose la perception compréhensive à la compréhension. C'est-à-dire tout en mettant en forme des inédits à travers des schèmes expérimentaux et transcendantaux. Bien que les tentatives pour placer la raison dans les choses, ne manquent pas chez les philosophes modernes qui ont tendance à transformer les conditions de notre connaissance en conditions du réel, cela ne dispense pas pour autant la raison dans son "durcissement" et dans sa "solidification" d'une assurance précaire de son développement dans l'humanité. Voilà la raison pour laquelle nous avons déjà avancé que l'une des tâches de la transposition didactique est aussi la recherche de l'humanisation de la connaissance et des savoirs, à travers un travail inachevé de la raison qui doit être sans cesse renouvelée. Cependant, la valeur objective de la raison – comme nous venons de le voir à travers la réponse à la question : *L'objectivité est-elle une valeur sûre ?* – ne peut être accomplie qu'à partir du règne de la raison dans l'humanité. C'est-à-dire lorsque l'on s'astreint à parfaire notre entendement et à mettre en forme nos idées incarnant des projets factices, inhérents à nos propres connaissances. Lorsque la raison est affaiblie ou même fatiguée, c'est par le biais des travaux de la pensée qui ne cesse de penser son propre existence que l'homme puisse sortir de la nuit du chaos. Car bien que l'art soit voué à son caractère éphémère, cela n'empêche pas la raison de penser son propre déclin. L'art – comme Adorno l'a laissé penser – peut *“ avoir son sens dans son propre caractère éphémère ”.* C’est-à-dire lorsque la raison humaine s’ouvre d’une manière permanente à la formation et à l’éducation tout en admèttant la possibilité de penser et de questionner en direction de toutes les choses sans rien laisser sous silence, elle peut ariver à discerner le sens du frisson du sens. Car on peut penser dans la mort, on peut appendre – comme le disait Olivier Reboul à la fin de sa vie – à mourir pour arracher à la mot sa victoire.

Du point de vue du sens de la transposition didactique cela est significatif pour le travail de la raison. Celle-ci lorsqu'elle s'ouvre sur des situations problèmes, sur des états d'handicaps et de retard pédagogique, elle cherche à faire ressortir le sens du non sens. Elle cherche à mener l'apprenant d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur, elle participe à ce but tout en programmant les connaissances déjà acquises pour les remplacer par d'autres que l'apprenant doit acquérir en choisissant des méthodes pour atteindre des objectifs. Ce n'est rien d'autre que le chemin didactique à travers lequel l'activité de la raison pratique est posée tout en prenant sa suprématie sur la raison théorique. La défaillance de la volonté raisonnable est quelque chose de possible. D'ailleurs l'histoire de la pensée humaine nous l'enseigne. Cet enseignement se manifeste toujours à travers deux symptômes où la raison perd son effort de raisonner et d'arraisonner les faits.

Le premier symptôme est celui de rendre l'effort inventif à la portée de tous les êtres naturels, alors qu'il est en réalité à la portée de ceux qui sont en quelque sorte surnaturels : des gens d'exceptions – comme disait Nietzsche. Ces gens d'exceptions

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

savent agir à temps tout en maîtrisant et en protégeant la nature. Etre à la fois maître et protecteur de la nature est un acte raisonnable difficile à accomplir pour les êtres humains vulgaires, qui raisonnent selon l'esprit du sens commun, selon l'utilité et la satisfaction de leurs intentions affectives. Ce que nous critiquons dans la tendance pratique de la raison moderne est son incapacité à chercher à penser l'action de la suprématie de la technique dite moderne. Lorsque par exemple Heidegger a laissé penser que *la science ne pense pas,* il a voulu par là-même inciter la raison à la pratique sauvage que lui procure son propre émancipation par le biais de l'extension du pouvoir de la technique. On peut se demander dans cette même perspective si l'on arrivera un jour à réifier (sous les effets de la technique) la relation maîtres-élèves (qui est une relation d'homme à homme, une relation chargée d'affections et de sensibilités), en une autre relation mécanique où l'humanisation de la connaissance et des savoirs serait vouée à la disparition et à la mise en forme d'une autre communication à caractère de symboles imagés et significatifs. Si par malheur ce projet (qui est en cours) verra l'extension, nous assisterons alors à une situation où l'écrit sera remplacé par l'image dont nous avons déjà pensé avec Michel Tardy, qu'elle est en elle-même *“ Un luxe doublement condamnable ”*. Ce procès d'intention que nous infligeons à la technique moderne, ressort d'ailleurs d'une prise de position d'un commentateur disciple de Heidegger à savoir Philippe Lacoue-Labarthe qui (en critiquant “ ***les moyens d'éliminations des Juifs par des procédés techniques*** ” doute de la modernité telle qu'elle prend sa forme aujourd'hui. Un autre disciple de Heidegger (François Guéry) s'oppose à cette vision et pense la technique en terme d'une soumission à la raison critique [785] .

S'agissant du rapport de l'écrit à l'image, chacun d'eux possède ses propres fonctions qui sont autonomes et qui demeurent respectables. C'est-ce que R. Barthes voulait faire comprendre lorsqu'il a laissé entendre que *l'image ne commente pas l'écrit, et que l'écrit ne commente pas l'image.* Personne en effet ne peut douter de l'effort inventif de la technique. Le problème de cet effort se pose au niveau de son propre statut puisqu’il est devenu une chose parmi les choses. C'est-à-dire comme une partie de la nature. Si nous voulons dater cet effort sans chercher à remonter chez les Grecs à travers les Statues de Dédales dont parlait déjà Aristote [786] , on peut simplement nous référer au débuts du rationalisme dit moderne, un début qui commença par exemple avec Descartes. Si la raison cartésienne a voulu être efficace à travers ses intentions inventives qui se manifestèrent dans les automates mobiles, dans les inventions techniques qui se rapportèrent principalement à la médecine et à la morale, alors il nous est fort de constater que l'histoire de cette époque nous enseigne d'une part que ces techniques une fois inventées n'ont pas duré par elles-mêmes, qu'il aura fallu des esprits pensant pour les

[785] *Sur ce point précis voir ce que Philippe Lacoue-Labarthe a écrit en parlant de l'élimination massive des individus par la voie de la technique. (Cf : Lacoue-Labarthe (Ph.), in La fiction du politique Heidegger l'art et la politique, op cit. pp. : 33 à 39). Quant à la réplique indirecte, voir Guéry (F.) La société industrielle et ses ennemis, op, cit. pp. : 38 & 39.*

[786] *Ces statues sont rapportées, par Aristote dans sa Politique . Certains disent qu'elles étaient en quelques sortes des marionnettes mobiles se rendaient à la cérémonies des Dieux (Voir à ce propos, Jean Claude Beaune, in l' Automate et ses mobiles , d'autres disent qu'elles étaient des statues mobiles que les Grecs attachaient sous peine de les voir se sauver. Voir Tricot (J.) Aristote, La politique , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

organiser, les sauvegarder à travers l'organisation que procurent les Musées. Et d'autre part, leur publicité est un acte qui fut suivi d'un effort inventif incontestable qui s'est manifesté en elles tout en les rendant accessibles à un grand public tout en devenant une partie de la nature. Par conséquent, ce premier symptôme traduit la défaillance du vouloir de la raison qui a soumis le savoir à l'abaissement par le biais de la pratique routinière de la technique. Certains comme Adorno [787] , ont compris que l'énorme supériorité technique qui a conduit les modernes à un élargissement des possibilités, ne doit pas nous dispenser de penser que si l'homme se contente uniquement de cette étendue, sans penser le sort de ses propres pratiques entre le progrès et la progression, alors le rétrécissement des possibilités ne sera qu'une question du temps, où l'on verra l'esprit et la raison opprimés sous leurs propres produits. Cet état de fait n'est-il pas la crise de la spiritualité de notre époque?

A propos de ce premier symptôme, de la fatigue de la raison, on peut dire que les Stoïciens ont encore quelque chose à nous enseigner lorsqu'ils ont pensé le sens de l'adéquation de la vérité que procure la raison en relation avec elle-même. *Vivre selon sa raison,* c'est aussi une action à travers laquelle la raison d'un sujet est susceptible de travailler au service de la pensée. Ce n'est rien d'autre qu'une éducation permanente de la pensée, qui se retourne parfois contre elle-même et conte tout ordre établi. Mais la question qui s'impose est celle de savoir si *le vivre selon sa raison* n'est-il pas la même chose que le *vivre selon ses instincts ?* Car c'était aussi la visée des Stoïciens, qui incitaient à la poursuite des inclinations sensibles du désir de l'âme. Lorsque l'homme cherche à vivre selon ses instincts, cela n'est pas pour autant un reproche, un procès que la raison spéculative doit diriger à l'encontre de la raison pratique, car – comme le disait Kant – la raison spéculative est pratique par elle-même. D'ailleurs dans une double référence aux Stoïciens et à Epicure, Kant a pris la défense de ces deux Écoles de pensée philosophique bien qu'elles s'opposaient à son principe philosophique de base [788] . De cette référence, nous voulons monter que la fatigue de la raison se fait sentir lorsque celle-ci n'apprécie pas les réalités saisies immédiatement par le sentiment. Car dans la plupart des cas, les exceptions sentimentales ainsi que celles du désir, peuvent être jugées plus solides que celles de la raison réfléchie et programmatrice des inédits et des prévisions. Les néoplatoniciens par exemple opposaient autrefois la raison humaine (qui procède par discours, tâtonnante, timide, hésitante, toujours embarrassante par ce qui lui est étranger qu'elle considère comme élément éminemment corruptible), à l'Intelligence parfaite où tout savoir est présent dans la raison du coeur qui ne connaît pas d'autres raisons que la solidité de l'inconscience de l'instinct. Ce danger est aussi celui de notre époque où l'on s'astreint à programmer, à administrer et à asphyxier les initiatives individuelles des sujets. Peu ont été aussi florissantes en doctrines irrationalistes qui jugent la raison incapable d'acquérir un savoir authentique. Le mépris de la nature propre de l'homme qui se traduit par des initiatives qui ont tendance à s'évader des obligations que nous procure et que nous impose la nature humaine ambivalente, est l'un des aspects du péril de la raison moderne. Faut-il chercher à nous évader de notre propre

[787] *Adorno dès les premiers lignes de sa Théorie Esthétique , décrit notre période moderne et contemporaine, par une sorte de barbarie inhérente à sa propre culture. C'est ainsi qu'il souligne : " Il est devenu évident que tout ce qui concerne l'art, tant en lui-même que dans sa relation au tout, ne va plus de soi, pas même son droit à l'existence... " Adorno (T.W.), op, cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

nature pour imputer la responsabilité de tout ce qui nous arrive à une cause transcendantale ? Cette solution est incertaine, car même le destin possède chez les Stoïciens comme chez Spinoza, un sens proche de l'immanence. Ce sens nous force à admettre avec Kant la responsabilité de la raison humaine dans la destinée du monde. Voilà la raison pour laquelle nous distinguons avec Spinoza et avec les Stoïciens un

[788] *Dans un chapitre de La Critique de la Raison pratique , qui intitule : " Du concept d'un objet de la Raison Pure ", Kant fait référence aux Stoïciens en disant : " Ainsi on pouvait bien se moquer du stoïcien, en proie aux plus violentes attaques de goutte, s'écriait : Douleur, tu as beau me tourmenter, je n'avouerai jamais que tu sois quelque chose de mauvais = elwas Böses (malum) ! il avait cependant raison ". Op cit. pp. : 62 à 64. A cet endroit, la référence mentionnée par Kant aux Stoïciens, montre que la raison ne peut effectivement avoir raison que lorsqu'elle reconnaît (à travers les jugements du goût dont elle dispose), que la douleur est d'une part, un fait factice susceptible d'être reconnu, et d'autre part, cette même douleur n'est pas inhérente à la propre personnalité du sujet raisonnable. Elle est au contraire due à des causes empiriques extrinsèques. C'est en effet ce que Kant voulait faire comprendre lorsqu'il souligne : " Il faut encore la raison pour ce jugement ". C'est-à-dire, que la bonté de l'homme raisonnable, repose sur sa capacité à juger le vrai et le faux tout en usant de sa propre raison, tout en vivant comme disait les Stoïciens, selon sa propre raison. L'homme être raisonnable lorsqu'il est soumis à des maux venant de la nature sensible extrinsèque à sa propre personnalité, il doit donc faire bon usage de sa raison pour classer les faits. Car l'homme (à travers sa capacité de juger, de distinguer le vrai du faux, le mal du bien), est le seul être raisonnable à pouvoir user de son pouvoir, de détourner la douleur par le biais de la recherche de quelques propriétés de sa cause. Cela ne peut être établi que si l'homme a conscient du fait que la douleur qu'il ressent n'est pas due à sa propre personnalité intrinsèque. La disposition intentionnelle incarnant le jugement du goût, que la nature a prise pour l'homme, pour qu'elle soit compréhensible, elle doit être soumise au tribunal de la raison. Celui-ci juge du bien et du mal qui embrassent la raison. Cependant le fait d'affirmer avec Kant que la raison doit obéir à elle-même, nous rappelle en effet l'adage des stoïciens : vivre en accord avec soi même, avec sa raison. C'est d'ailleurs ce que pense Kant dans la première section des Fondements de la Métaphysique des Moeurs, là où il évoque la nécessité d'une bonne volonté qui n'obéit qu'à elle-même dont le caractère constitue la loi de sa propre liberté. On peut donc laisser penser que Kant est plus proche des Stoïciens aussi bien dans la première section des Fondements de la Métaphysique des Moeurs que dans ce chapitre de La Critique de la Raison Pratique, car pour lui, l'enjeu de la liberté pratique est la nécessité de la mise en forme par la raison de ses acquis antérieurs dont témoigne la disposition morale fondamentale. Cette dernière permet à l'homme d'agir d'une manière spontanée dès que le vouloir de la raison se fait sentir. A ce propos on peut dire que la raison stoïcienne et la raison Kantienne ont comme maxime commune : ainsi je veux ainsi j'ordonne ! S'agissant de la seconde référence portant sur l'École épicurienne, Kant fait référence à Epicure en disant : " Si avec Epicure, nous admettons que la vertu ne détermine la volonté que par le plaisir qu'elle promet, nous ne pouvons ensuite le blâmer de considérer ce plaisir comme tout à fait de même nature que les plaisirs des sens les plus grossiers ; car on n'a aucune raison de l'accuser d'avoir attribué, uniquement au sens corporels, les représentations par lesquelles ce sentiment est excité en nous. Autant qu'on peut le conjecturer, il a cherché la source de beaucoup de ces représentations dans l'usage de la faculté supérieure de connaître ; mais cela ne l'empêchait pas et ne pouvait l'empêcher de considérer, d'après le principe indiqué, le plaisir que nous procurent ces représentations au reste intellectuelles, et par lequel seul elles peuvent être des principes déterminants de la volonté, comme tout à fait de même nature que les autres plaisirs... ". (Cf. Critique de la Raison Pratique , op cit. p : 23). A travers cette référence à cette seconde École qui partage avec la précédante la doctrine matérialiste et rationaliste, Kant veut d'abord démontrer la nécessité de respecter ses ennemis lorsque ceux-ci sont conséquents et cohérents avec eux mêmes. Chose qu'il reproche en effet à la pensée de son temps. (Voir à ce propos la suite du texte). Ensuite, il fait l'éloge du principe d'Epicure qui fonde la liberté sur la mise en forme des jugements du goût qui animent la variable personnalité du sujet. Cependant la faculté supérieure de connaître qui puise avec les Epicuriens son fondement dans la faculté inférieure de désirer est repensée avec Kant en terme d'une bonne volonté qui agit à sa guise qui ordonne ce qu'elle veut et qui veut ce qu'elle ordonne. La règle pratique pour Kant comme pour Epicure, repose sur la mise en forme de ce qui anime la pensée de la raison qui s'astreint à arraisonner les corporels tout en mettant en forme ses représentations qu'elle projette dans le monde sensible.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

troisième moment de la connaissance, que Spinoza appelle : *la connaissance intuitive* et que les Stoïciens nomment: *l'oiKéïosis*.

Ce troisième niveau traduit enfin un sentiment constitué par un don qui anime l'âme. Ce sentiment est en lien intime avec la nature commune dont témoigne la perception de soi du sujet. Les Stoïciens ne distinguent en rien Zeus (Dieu) du souffle pneumatique dont témoigne l'âme divine. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Spinoza – à travers son texte portant sur la loi divine – ne fait aucune distinction entre l'âme et Dieu.

Examinons cependant le sens de cette articulation entre l'âme et Dieu, tout en nous efforçons à discuter la légitimité ou l'illégitimité de cette transposition didactique du sens de l'âme et de la divinité en tant que catégories philosophiques partagées par les Stoïciens et par Spinoza.

Lorsque les Stoïciens ont pensé la représentation compréhensive puisant son sens dans l'action de l'objet sur l'âme comme critère de la vérité, ils ont par là-même voulu affirmer que le mouvement venant des objets peut nous aider à comprendre quelques propriétés de la cause. Cela se traduit dans le langage de Spinoza par l'amour de la connaissance de l'essence des choses, une connaissance qui ne peut avoir lieu qu'à travers le fait de *connaître l'effet par la cause*. Cet acte n'est rien d'autre – aux yeux de Spinoza – que *la connaissance de quelques propriétés de la cause*. Ce mouvement venant de l'objet peut en effet traduire des échos, des images apparentes que les Stoïciens ont cherché à comprendre tout en usant de leur raison. C'est pour cela qu'ils ont d'ailleurs distingué *la perception compréhensive* de la *compréhension*. Cette dernière puise son fondement dans l'âme là où sont imprimées et gravées les images du monde extérieur. Cela va se traduire chez Spinoza par l'existence des vérités – notamment celle de Dieu –, dans l'âme. C'est ainsi que Spinoza souligne : *“* ***Les commandements nous sont prescrits en quelque sorte par Dieu même en tant qu'il existe dans notre âme*** *”*. Si avec les Stoïciens il existe des modes d'actions de l'objet sur l'âme, alors il en va de même pour Spinoza qui pense que l'information objective est utile pour que l'entendement puisse connaître la vraie nature des affects. Cette connaissance consiste en effet à explorer la possibilité de mener une vie constante et parfaite que les Stoïciens ont pensé en terme d'une vie accordée, dans l'accord intérieur de l'âme. Cela sera repris et repensé par Spinoza qui définira le gai savoir et le bonheur de la connaissance, en relation avec d'une part, la transformation des affects passionnels en joie et en bonheur ; et d'autre part, en relation avec la joie de vivre le bonheur dont il a laissé entendre qu'il est *“* ***Une joie qu'accompagne l'idée d'une cause extérieure*** *”*. Si pour Spinoza la connaissance de la vraie nature des affects repose sur l'exploration de la possibilité qu'à le sujet pour mener une vie constante et parfaite, une vie accordée avec soi-même surtout lorsqu'il est actant de ses propres activités en projet, alors cela était déjà la visée des Stoïciens. Ces derniers ont en effet donné un sens particulier à ce passage de *la perception compréhensive à la compréhension*. Dans leur optique, la compréhension des affects passe par l'arraisonnement des passions par la raison. Les passions négatives – si l'on en croît les Stoïciens – naissent de l'inadéquation entre ce que croît l'individu et ce que la raison lui dicte. Pour résoudre cette inadéquation, les Stoïciens ont pensé l'acte de vivre selon la raison en terme d'une vie convenable et adéquate. La seule liberté extérieure qui reste à la portée de l'action humaine est celle de son adhésion à son propre destin. Ainsi,

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

le fait de chercher à vivre selon l'amour de la destinée *(Amor Fati)* dira Nietzsche, n'est rien d'autre pour le stoïcien que le vivre conformément à la nature. Cette conformité, tient à plusieurs façons incarnant des savoirs faire. Les Stoïciens avaient d'abord le souci de vivre le bonheur qui repose sur l'harmonie conduisant à un *" déroulement heureux de la vie ".* Ensuite, pour atteindre ce bonheur, ils ont travaillé au service d'une purification de la personnalité. Cette purification puise son fondement dans la canalisation des affects pour que ceux-ci ne viennent pas troubler la paix de l'âme. C'est à partir de là, qu'ils ont interprété les affects comme des impulsions excessives nées d'une impression à laquelle est attribuée une valeur fausse, qui, par son effet, elle devient un pathos et une passion. Pour se libérer de tels affects, les Stoïciens vont donner un sens particulier à l'acte de vivre conformément à la nature. Ils vont cependant arraisonner les affects tout en les distinguant selon quatre catégories. Cet arraisonnement incarne le sens qu'ils ont donné à l'acte de raisonner, un sens proche d'une pensée qui agit, qui pense les choses dans la conformité de sa disposition à la nature. Parmi ces affects, les Stoïciens distinguent ceux du plaisir, ceux du déplaisir, ceux de l'envie et ceux de la crainte. La raison droite, seule peut arraisonner ces affects pour les comprendre et pour les éviter. Cette raison droite dont parlent les Stoïciens est proche de ce que Aristote pensait déjà en terme *d'action droite*, une action de la raison qui pénètre les choses factices pour en sortir des formes vivantes.

Le fait de chercher à vivre selon la raison droite, permet en effet de juger de la valeur juste des choses pour empêcher la raison de désirer des faux biens, ou de créer un dégoût. Pour les Stoïciens, les passions négatives naissent de l'inadéquation entre d'une part ce que croît l'individu et ce que la raison lui dicte, et d'autre part, entre ce qui dépend de notre capacité intérieure et ce qui l'amène à coïncider avec le cours du monde, qui, lui, est déterminé entièrement.

La relation entre le sens de *la science intuitive* que Spinoza attribut à la théologie, et celui de *la raison* qu'il a emprunté au stoïcisme, pose le problème de l'articulation entre l'idée de *l'âme de Zeus* et celle de *l'entendement* humain. Qu'en est-il donc de la divergence et de la convergence entre Spinoza et les Stoïciens quant à cette relation qui pose le problème de la divinité entre l'ouverture de l'âme aux choses, et l'achèvement des choses animées par le souffle pneumatique?

La convergence entre ces deux systèmes de pensée, se situe au niveau du sens que les Stoïciens et Spinoza attribuèrent à la raison. Les deux philosophies ont en effet considéré la raison comme étant capable de maîtriser et de connaître l'apparaître et l'apparence des choses. C'est ainsi que Spinoza souligne tout en paraphrasant les Stoïciens : " ***Les affects issus de la raison sont si l'on tient compte du temps, plus puissants que ceux qui se rapportent aux choses singulières que nous considérons comme absentes. Un affect qui naît de la raison se rapporte nécessairement aux propriétés communes des choses que nous considérons toujours comme présentes, car il n'y a rien qui puisse en exclure l'existence*** [789] *".* Le sens de la raison que l'on peut extraire de ces propos est un sens polysémique. Il correspond à celui que les Stoïciens ont pris en plusieurs acceptions lorsqu'ils ont défini le Destin. Pour eux, la

[789] *Spinoza, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Raison suprême, la Providence, l'Intelligence divine, expriment une seule chose à savoir le Destin qui est une liaison nécessaire des événements. Spinoza va considérer cette liaison nécessaire, comme étant la destinée du monde, que la raison humaine doit chercher à comprendre. Si le Destin avait chez les Stoïciens sa place, non plus la première mais la dernière dans la hiérarchie des êtres divins, alors Spinoza va procéder de la même manière que Plutarque dans le *De fato,* qui pense le destin comme une création divine du Dieu suprême, mais qui ne trouve sa place que dans la compréhension par l'homme de l'univers terrestre. C'est d'ailleurs ce que pense Plutarque en laissant entendre que le Destin a sa place percevable immédiatement dans *la sphère supérieure de la terre*. Cela se traduit clairement dans le texte *,* de Spinoza intitulé : *de la loi divine* par la présence d'une relation de connexion nécessaire entre l'immanence et la transcendance de l'âme et de Dieu. L'idée de la toute puissance cosmique n'écrase pas la vie humaine. Elle lui donne au contraire un étant de joie qui se traduit par l'émancipation de la connaissance et du savoir. C'est-ce que Spinoza pense en terme de l'amour de la connaissance intellectuelle qui se réalise dans l'ouverture au monde des choses. Mais la Raison est aussi l'âme, qui aux yeux des Stoïciens partage avec Zeus (dieu) la notion d'existence factice. En effet, Zeus est pour les Stoïciens un être composé d'un corps et d'une âme, et sa providence est un autre être, identique à l'âme de Zeus. Cela veut dire que Zeus a pour substance l'âme et le corps du monde. Par conséquent, on a ici deux individualités complémentaires : Zeus ou le cosmos d'une part, et son âme de l'autre. Cette complémentarité s'explique par le fait d'admettre que l'une de ces individualités comprend l'autre comme étant une partie d'elle-même. Cela va se traduire dans le monisme spinosien en plusieurs conceptions. D'abord en ce qui concerne le sens de l'âme, ensuite au niveau de l'universalité et enfin au niveau de l'organisation politique par la mise en place du sacré dans le monde.

Dans l'optique des Stoïciens, l'homme – est particulièrement son l'âme – est comme un microcosme reflétant l'univers où sont sympathiquement représentées toutes les forces qui animent le monde. Cette sorte de sympathie universelle dont parlera Spinoza est une traduction de l'idée de la perfection humaine qui lui est chère. L'idée de l'universalité dite sympathique puise son fondement dans ce que les Stoïciens pensent de l'âme. Pour eux en effet, les âmes sont placées par leur descente dans le devenir. Par leur substance, elles sont donc au-dessus de la nature, au dessus du monde et au-delà du destin. Ces conceptions nous montrent que Spinoza a été largement influencé par le stoïcisme. En effet, ses formulations : *" par dessus tout ", " substance de la nature ", " au-dessus de la nature et du monde " etc.,* sont en effet des formulations déjà avancées par les Stoïciens pour désigner la capacité que possède l'âme humaine à acquérir les connaissance et les savoirs. Ceux-ci s'acquièrent aussi bien par le biais de la méthode de la réminiscence que par celle de l'acquisition dont nous venons d'exposer les grandes lignes. Si l'on en croit la paraphrase des Stoïciens par Spinoza, alors on doit considérer le processus du souvenir puisant son fondement dans le principe de la réminiscence, en relation si large avec ce que le sujet fait de son propre existence qui anime sa variable personnalité et son âme. Mais ce processus n'est pas simplement une sorte d'imagination créatrice du sujet pensant, il est aussi un acte qui aperçoit et qui cherche à comprendre le mouvement des choses pour en acquérir le sens du mouvement. Tout se joue finalement sur les expressions : *" par dessus tout ", " plus grande et plus parfaite ", etc..,* expressions

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

qui traduisent en effet l'extension du pouvoir physique, que l'homme – tout en usant de son âme – cherche à y parfaire son pouvoir cognitif. Cependant, on peut dire que la sympathie universelle qui fut le propre de la cosmologie stoïcienne, se traduit chez Spinoza, par l'universalité de l'entendement de l'âme humaine surtout lorsqu'elle acquiert le sens et la connaissance des choses. Voilà la raison pour laquelle Spinoza donne une forme à l'esprit, compris dans une perspective anthropologique en terme d'ouverture de l'âme au choses. C'est ainsi qu'il souligne : *" **Par la seule connaissance de l'esprit nous déterminerons les remèdes aux affects, dont je crois tous ont l'expérience mais qu'ils n'observent pas avec soin ni ne voient distinctement, et nous en déduirons tout ce qui regarde sa béatitude** [790] ".*

Peut-on aller plus loin dans notre comparaison entre le stoïcisme et le spinozisme pour affirmer la similitude entre l'ordre universel de l'âme et l'ordre universel de l'univers ? Ce qui a été pensé par les Stoïciens en terme de l'universalité du Logos établissant l'union entre les hommes et les dieux êtres raisonnables, sera repensé par Spinoza en terme de sympathie universelle que possède l'âme humaine dans son ouverture aux choses du monde. Seulement voilà le problème qui se pose : ce qui a été pensé en terme de dépendance entre les dieux et l'homme, ne sera pas maintenue par Spinoza, pour qui Dieu doit être au dessus de toutes les choses. A partir de là, l'altération est posée négativement suite à une indépendance de l'âme humaine. Mais cette altération ne peut être comprise que dans son interdépendance à l'égard des commandements de Dieu. Cela est un plus dans l'histoire de la transposition didactique du sens du divin. Cette transposition didactique est conçue à l'instar de celle d'Averroès qui a dépassé le texte aristotélicien des Topiques *,* lorsqu'il a ajouté dans son Discours décisif le *syllogisme juridique*, méconnu chez Aristote notamment dans ses écrits des Topiques *.* Si pour les Stoïciens toutes les parties du monde ont été faites pour être appréciées par le Logos qui les a mis en oeuvre, alors cela n'a pas échappé à Spinoza qui a pensé l'ordre universel. Cet ordre se manifeste à travers l'accord de toutes les choses entre elles, qui impressionnent l'âme humaine tout en s'accordant avec le partage de l'unité de chaque substance réelle dans la cohésion qui anime l'âme et la variable personnalité du sujet. Cette cohésion se traduit chez les Stoïciens par le passage de la perception fortuite des choses à leur compréhension organisée. Voilà la raison pour laquelle lorsque Spinoza parle d'organisation, il va chercher à organiser les confrontations et les différents, qui en apparence se donnent comme fortuits, mais qui sont en réalité à l'origine de la faiblesse d'un État politique devenu faible et précaire. Le fait de chercher à organiser les confrontations et les conflits par le biais d'une organisation étatique n'était pas directement le souci des Stoïciens. Mais l'analogie avec Spinoza repose sur l'idée de la conflagration traduisant une tension universelle, une idée que l'on peut extraire du stoïcisme. En effet, pour les Stoïciens l'origine de l'univers fut un feu issu d'une conflagration, d'un souffle pneumatique traduisant le mouvement et la sympathie universelle entre les êtres. La théorie du chaos pense que l'ordre qui anime l'univers est dû en grande partie au désordre issu de cette conflagration traduisant le mouvement conflictuel des contraires. Par conséquent, la doctrine philosophique qui pense l'origine de l'univers comme ayant son fondement dans les antagonismes mouvementés animant les

[790] *Ibid.*

contraires peut être validée du fait qu'aujourd'hui nul ne cherche à éviter, à ignorer ou même à éliminer les contraires et les différences. Car celles-ci sont devenues des invariants fonctionnels à toutes les disciplines de pensée. Dans l'optique de Spinoza, l'organisation des confrontations repose sur la mise en forme d'un État politique solide, qui procure sa loi de sa capacité à tenir l'ordre éternel de l'organisation étatique. De l'organisation de la conflagration avancée par les Stoïciens, on passe donc avec Spinoza à l'organisation des confrontations. Qu'en est-il donc de ce passage ?

Si les Stoïciens ont considéré l'harmonie du monde comme un fait de la Raison, alors sur ce point précis, on peut dire qu'ils ont préparé au monisme spinoziste. En effet, nous venons de voir que le vivre conformément à la nature signifie aussi l'acte de vivre selon la raison. Les Stoïciens diront encore que l'univers est régi par la Raison souveraine, que la raison humaine est une étincelle de la Raison divine. Par conséquent, vivre selon la raison est aussi être d'accord avec la nature universelle qui manifeste la Raison suprême. C'était la même vison de Spinoza, qui – comme on peut le constater à partir du texte de la Loi divine – , avait laissé entendre que Dieu est présent aussi bien dans la raison humaine (notre âme) que dans la nature raisonnable (extension des propriétés de la cause). Mais le problème de ce passage se pose au niveau de l'acte qui assure l'organisation. Si pour Spinoza cet acte doit être compris en relation avec les commandements de Dieu, alors pour les Stoïciens l'organisation est assurée par les actions des hommes qui à travers l'organisation de leur langage, de leur discussion communiquent avec le monde tout en lui imposant un sens et en en déduisant d'autres. Voilà la raison pour laquelle nous considérons la conception stoïcienne quant au sens de l'organisation du monde, comme une altération négative de la part de Spinoza. Car pour ce dernier même l'État politique doit obéir à une légalité transcendantale qui lui assure sa solidité et son éternité. C'est ainsi que Spinoza a laissé penser que l'État politique est perpétuel parce qu'il est solide, bien constitué par ce que les lois le protègent. Mais ce qui empêche le pouvoir politique d'être éternel est une mauvaise constitution issue d'une mauvaise Loi. Cette manière spinoziste de concevoir l'État politique n'est pas fondée sur une organisation d'ordre anthropologique, une organisation où les hommes peuvent se rencontrer pour se contacter et contracter ; cet État est fondé sur un pacte avec Dieu. Tout ce que l'homme fait – Comme Spinoza le laisse entendre – est déjà établi selon l'ordre prédéterminé de la nature, c'est-à-dire du gouvernement et du décret éternel de Dieu. Spinoza ajoute que l'éternité de l'âme et celle de Dieu sont des vérités éternelles que nous procure l'imagination en nous donnant accès à la reconnaissance de la Loi divine comme une série de commandements.

Tout le problème est de chercher maintenant si cela fut-il vraiment la visée des Stoïciens ? Il est vrai que l'altération négative du système stoïcien par Spinoza surgit du sens que l'on peut comprendre de l'organisation de la vie politique et sociale. Il existe en effet entre les deux systèmes de pensée une distinction portant sur les représentations de l'univers et de l'homme. Chez les Stoïciens comme chez Spinoza la notion de l'homme est subordonnée à celle de l'Univers, mais dans cette même subordination il y a des degrés de divergences. Ce que les Stoïciens pensaient en terme de totalité subordonnée au mouvement inachevé et marqué par des conflagrations permanentes de l'Univers (où chaque être marque sa place en y réalisant son destin), Spinoza le pensait en terme d'une donation survenue partiellement par la suite non pas d'une conflagration

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

désordonnée et chaotique, mais suite à une chute qui n'est pas donnée d'un coup, mais organisée suivant les lois naturelles de l'émanation divine. Tout est fondé suivant les commandements éternels de Dieu, disait-il. Si chez le Chrétien, l'Univers n'est pas donné tout d'un coup, qu'il est en un sens subordonné au sens que l'on peut avoir de l'homme, alors l'Univers devient plastique. Il est vrai qu'en lui, il y a des risques, des possibilités de transformation, de chute, mais il y a aussi du progrès. L'homme se fait à lui-même son destin. Il a devant lui ses alternatives qui sont véritables et son choix a sur le cours des choses une influence réelle. Le temps n'est plus une image de l'éternité, il est au contraire durée créatrice et efficace. Voilà la raison pour laquelle Spinoza a laissé penser que l'Univers est animé d'événements véritables que seule notre âme est susceptible d'en discerner le sens. Mais cet âme n'est pas dissociable de la vérité de Dieu dont elle témoigne. L'éternité de l'âme se trouve donc équivalente à celle de Dieu, car il ne s'agit que d'une même nature animée par l'idée de l'éternité.

Ce monisme spinoziste est diffèrent de celui des Stoïciens qui ont conçu l'organisation sur la base de leur théorie du langage, de la communication et de la discussion. Cette théorie de l'organisation du langage a échappée à Spinoza, bien que l'esprit de celui-ci fut occupé par le souci d'une organisation politique. Pour les Stoïciens le langage ne peut en effet être organisé que sur la base de la discussion qui doit obéir à des lois anthropologiques et non pas à des lois théosophiques puisant leur fondement dans un ordre théocratique. Si Spinoza avait laissé penser que la force de l'État puise son fondement dans celle des lois divines, et ce lorsqu'il a pensé que les décrets éternels de Dieu sont les seuls garants de l'institution politique, alors cela n'en était pas de même pour les Stoïciens. On peut laisser penser que les *volitions* incarnant – aux yeux de Spinoza – des volontés éternels de la nature aussi bien naturante que naturée, correspondent à ce que les Stoïciens ont pensé en terme d'incommensurabilité des événements, des faits concrets et des processus qui les accompagnent. Mais ce rapprochement porte en lui-même un risque, car pour les Stoïciens les événements dans leur mouvement sont indépendant d'une volonté éternelle que Spinoza a qualifié de *décrets éternels de Dieu.* Si avec Spinoza, la création et l'adventicité du monde puisent leur fondement dans la reconnaissance de la loi divine, alors il n'en va pas de même pour les Stoïciens qui ont pensé le monde en terme d'adventicité-éternelle, lorsqu'ils ont pensé l'âme de Zeus (dieu éternel) en relation avec l'âme humaine puisque l'une et l'autre sont éternelles. Quant au sens de la parole, elle est définie par Spinoza en rapport avec les décrets éternels de Dieu qui, tout en faisant valoir (par le biais des lois divines) ses commandements, transforme le mouvement dynamique de l'âme humaine en soumission parfaite à ses lois-commendements. Le sens de la parole, chez les Stoïciens ne peut être compris que lorsque l'on compare leur vision de la méthode dialectique à celle de Spinoza. Pour ce dernier, la dialectique doit avoir affaire au mouvement des choses qui subsistent dans l'être, car " ***Chaque chose, autant qu'elle est en elle, s'efforce de persévérer dans son être*** ", disait Spinoza. Cela est proche en effet de la conception des Stoïciens qui ont pensé l'unité du monde et sa subsistance. Mais la différence repose sur la théorie du Verbe. Ainsi, comme nous venons de le voir à travers la différence entre le Verbe Chrétien et le Logos stoïcien, on peut dire que la théorie du Verbe chez Spinoza puise son fondement dans la substitution de toutes les propositions à la volonté éternelle de Dieu. Par conséquent, l'organisation événementielle se présente sous forme d'une

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

succession de propositions qui dans leurs sonorités s'organisent autour d'un axe syntagmatique que reflète la perception compréhensive des décrets éternels de Dieu, conçus comme loi divine. Alors que chez les Stoïciens cette même organisation est en relation avec uniquement des événements, ou avec des suites d'événements actuellement perçus. Cette perception ne peut faire l'objet d'une compréhension que si l'on s'astreint à percevoir par la raison la différence entre deux ou plusieurs faits perçus par les sens. Par conséquent, l'organisation n'est plus syntagmatique, mais elle est au contraire paradigmatique, car les faits n'obéissent plus à une volonté extérieur à eux, mais à des *volitions* qui leurs sont intrinsèques. Si chez les Stoïciens les volitions sont en relation de connexion nécessaire les unes avec les autres, alors elles sont chez Spinoza en relation de connexion réciproque avec les décrets éternels de Dieu, car pour Spinoza, les choses manifestent cette volonté transcendantale à travers des schèmes cognitifs transcendantaux.

En plus de cette différence, on peut dire que le verbe chez les Stoïciens incarne d'abord des événements que l'on peut formuler et reformuler par le biais de la construction d'un discours. Le verbe n'est plus en relations avec des réalités, que l'on peut rapporter en décomposant le pôle de l'information. Le verbe est en relation parfaite avec les fonctions phatiques du discours d'un sujet qui est au préalable un actant mettant en forme des événements, des mouvements ayant des véritables effets dans le monde sensible. L'important chez les Stoïciens ce ne sont pas les accroissements des activités subjectives d'un sujet, mais le plus impotant est au contraire ce qui est nombré par l'activité corporelle des êtres. Cette activité du fait qu'elle possède un résultat, il est donc d'une importance capitale d'en apprécier la forme au lieu de chercher à en discerner les différents sens lors d'une décomposition par des parties. C'est la raison pour laquelle les Stoïciens ont (à l'opposé de Spinoza) considéré les résultats des activités des corps comme des incorporels, car ce qui était en premier lieu intéressant pour eux étaient les résultats des activités des corps, et non pas – comme chez Aristote – les différentes acceptions sous lesquelles une notion générale se présente. D'ailleurs si Aristote a laissé entendre que l'être se prend en plusieurs acceptions qu'il n'est pas une simple homonymie, les Stoïciens l'ont pas suivi dans cette conception car pour eux, l'unité, la cohésion de l'être étaient parmi les invariants fonctionnels de leur système philosophique. Les Stoïciens ignoraient en effet la distinction entre la proposition et l'attribut qui en découle. Ils ne faisaient aucune distinction entre les propositions universelles et les propositions particulières, car il peut en effet exister une homonymie entre la cause et ses quelques propriétés. Sur ce point précis, on peut laisser penser la réussite de la transposition didactique du monisme stoïcien par Spinoza, car nous venons de voir que la cause, pour lui, ne peut être comprise que par la compréhension de ses quelques propriétés. Cela veut dire aussi que Spinoza avait conçu – de la même manière que les Stoïciens – les faits dans leur rapport hétérogènes dans la perspective d'une relation de succession nécessaire entre deux ou plusieurs faits différents. Si les faits sont en rapport de causalité les uns avec les autres, alors l'homonymie spinoziste qui nous rappelle celle d'Aristote, sera repensée par les Stoïciens et par Spinoza plus tard en terme de synonymie surtout lorsqu'il s'agit de la relation de cause à effet. Dire avec Spinoza que le fait *de connaître l'effet par la cause n'est autre chose que connaître quelque propriété de la cause*, revient enfin de compte à reconsidérer la synonymie aristotélicienne qui

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

annonce une identité de notion, une communauté de nom et une synonymie qui sa été traduit chez les Stoïciens dans la théorie du verbe, par la relation de connexion nécessaire entre les propositions et les cris : entre les actes événementiels qui ressemblent aux faits factices. D'ailleurs lorsque Michel Foucault dira plus tard qu'*au-dessous des propositions il y a des cris*, cela est en réalité un retour conscient ou inconscient au stoïcisme, un retour analogue à celui que Spinoza a voulu faire admettre lorsqu'il a annoncé (à travers son texte : *De la loi divine*), la nécessité d'une mise en forme de notre entendement, à travers l'énonciation de nos énoncés, de nos manières d'être et de faire. Car pour Spinoza ces mêmes manières incarnent une unité de notre comportement. Cette unité s'explique par la relation de connexion nécessaire entre l'incommensurabilité de nos volontés (volitions) et notre entendement, qui est la meilleure partie de notre être. Voilà la raison pour laquelle l'acte de comprendre est compris par Spinoza en relation de connexion nécessaire avec l'acte d'appréciation de soi. Car la joie de vivre la vie voire de la dominer, repose sur l'amour de notre destin en tant qu'êtres raisonnables capables d'apprécier nos manières d'être et de voir. C'est ainsi que Spinoza a laissé penser que *“* ***Celui qui se comprend lui-même et comprend ses affects clairement et distinctement aime Dieu, et d'autant plus qu'il se comprend mieux lui-même et comprend mieux ses affects*** *”.*

Cette conception de l'ouverture à l'égard de nous-mêmes, à l'égard de nos états d'âme n'est rien d'autre que celle qui occupe aujourd'hui le psychologisme moderne, qui conçoit le souffle pneumatique antique dans le ***"connais-toi toi même"*** de Socrate. Cet acte a déjà puisé son fondement le souffle pneumatique de l'âme conçut chez les anciens comme un acte purement physique qui se traduit par la mise en forme de l'oeil à travers lequel le sujet-agissant met en forme les faits. Cet acte de la visée est aujourd'hui compris (comme on le verra avec Hussel, Heidegger et Merleau-Pontyt) en relation avec l'acte subjectif du sujet qui à la fois comprend, aperçoit et met en mouvement les faits. Ce sens nous venons de présenter ses différents aspects avec les auteurs que nous étudions à savoir Claude Bernard, Paul Fraïsse, Maurice Reuchlin et Antoine Léon.

Comme on peut le constater à travers cette comparaison entre les Stoïciens et Spinoza, la transposition didactique du sens des catégories psychologiques était donc amoncelée dans les pratiques réflexives de l'effort philosophique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle dans cette thèse, nos commentaires, nos analyses et nos réflexions n'ont pas échappé à des présupposés théoriques d'ordre philosophique. Cette vision est largement partagée par Paul Fraïsse qui a pensé que la quasi-totalité des processus supérieurs de la personnalité comme par exemple la sensation et la perception, ont une origine dans l'effort réflexif de la philosophie [791] .Voilà la raison pour laquelle dans la

[791] *Nous retenons cette remarque dans le Traité de la psychologie expérimentale T VI, consacré à la perception. (Cf : Paul Fraïsse, op cit.). Dans le chapitre XIX, consacré à la perception de la durée, Paul Fraïsse pense que la perception du temps et de l'espace ne peut être discernée que si l'on admette l'ouverture et du temps et de l'espace. Car ces deux notions (tempset espace) sont d'une part, des milieux indéfinis où se déroulent les éléments envisagés dans leur succession et leur distance, et d'autre part, (comme le pense Paul Fraïsse) “ ils sont des concepts que la psychologie emprunte en une première démarche à la philosophie ”. Cela veut dire que la perception du temps et de l'espace est un concept discursif. Car le fait de se poser la question : qu'est-ce que la perception du temps et de l'espace ? nous renvoie à des problèmes philosophiques les plus obscurs ! Nous allons dans la troisième partie de ce travail essayer d'expliquer longuement cela.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

plupart des cas le sens des différentes étapes de la méthodologie expérimentale dans son ouverture aux choses, est controversé.

Chapitre IV : Les différents niveaux de formulation et de reformulation de la méthodologie de la psychologie expérimentale.

En comparant les contenus de l'objet du savoir à travers les différentes formes de formulation et de reformulation on a constaté qu'il existe entre les textes de Claude Bernard, de ceux de Paul Fraïsse et de ceux d'Antoine Léon, plus de divergence que de convergence. Cela est dû d'une part au public auquel s'adresse chaque texte et d'autre part, à la formation initiale de chaque auteur. A partir de là, la réponse à la question : qu'est-ce qu'un texte ? est du côté de cette dualité qui témoigne d'une infinité de facteurs qui rendent impossible l'accès directe à un texte quelconque.

4.1. Les étapes de la méthodologie scientifique en psychologie expérimentale entre le descriptif et le prescriptif.

Le point commun aux discours des textes [792] dont nous traitons porte sur l'extension de la méthodologie expérimentale à des domaines très variés. La comparaison entre le psychologue (Paul Fraïsse) et le psychopédagogue (Antoine Léon), nous a largement démontré que l'écart et la distance est remarquable. Pour compléter cette comparaison revenons en maintenant au rapport entre les textes de vulgarisation dont témoignent aussi bien le Que sais-je ? de Paul Fraïsse et le Guide pratique . de l'étudiant en psychopédagogie expérimentale de Maurice Reuchlin. Si le premier a laissé entendre qu'en droit la méthode expérimentale peut prétendre aborder tous les domaines même si ce n'est pas le cas en fait, alors cela est une occasion pour penser la possibilité d'un effort descriptif et taxonomique dont use le psychologue expérimentaliste. Celui-ci choisit la méthode de l'ouverture aux choses pour appliquer l'expérimentation dans un domaine où beaucoup n'ont pas cru en la possibilité et en la fécondité de cette technique. Cet effort pratique fut aussi celui de Maurice Reuchlin. Malgré cela, il existe cependant entre les deux auteurs un dialogue, une communication fondée sur la rencontre et l'accord quant à l'objet de la psychologie expérimentale. Cet objet est celui de l'arraisonnement des faits aussi bien physiques que psychiques. Or au sein même de cet accord les divergences sont nombreuses. Les écarts sémantiques et les changements des répertoires lexicaux sont innombrables. Cela signifie aussi que le problème de la vulgarisation dite scientifique est celui de l'altération des notions, une altération sous-jacente de l'économie explicative et significative des contenus dont on doit en réalité tenir compte. Car le fait de chercher à

792 Les textes dont il est question ici son ceux que nous avons avancé à travers notre tableau-texte lorsque nous avons opéré les différentes formulations et reformulations des auteurs : Claude Bernard, Paul Fraïsse, Antoine Léon et Maurice Reuchlin.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

vulgariser les contenus d'une manière fortuite, est un acte qui porte en soi le risque d'une perte de leur sens polysémique tout en engendrant leur asémisation. Prenons à titre d'exemple la définition des étapes de la méthodologie scientifique que les deux auteurs (Maurice Reuchlin et Paul Fraïsse) tentent de transposer aux lecteurs soit à travers le Que sais-je *?* ou à travers le manuel : le Guide pratique de l'étudiant en psychologie. Dans le texte descriptif scientifique originaire, Paul Fraïsse s'astreint à définir quelques étapes de la méthodologie scientifique comme : l'observation, l'hypothèse et l'expérience. Il en donne une définition descriptive. L'auteur-savant décrit en effet les trois niveaux possibles de l'observation. Ces niveaux s'annoncent comme suit :

- l'observation fortuite ;
- l'observation systématique ;
- l'observation organisée.

Mais il n'en va pas de même pour le texte didactique prescriptif qui impose l'usage du mot à partir d'une définition normative de l'observation qui ne peut être – si l'on en croît le texte – que *systématique*. Le texte descriptif qui définit l'observation en trois niveaux, procède à cette démarche par une approche multifactorielle. Il affirme les particularités d'une globalité. Il analyse les parties du tout, et par là-même il est plus analytique que synthétique. Tandis que le texte prescriptif didactique pour définir l'observation en un seul aspect, il procède par une approche unifactorielle. Il annonce une totalité tout en en synthétisant les parties. Il réalise ce but tout en choisissant l'emploi de l'expression : *“ systématique ”*. Cette expression est un mot général, générateur d'un sens incommensurable. On peut légitimer cette transposition didactique car après tout une observation systématique est celle qui s'établit dans un système quelconque. Ce dernier, est en soi multifactoriel. Par conséquent, l'observation systématique permet de rendre compte du système dans lequel elle fut établi. Bien que ce dernier soit incommensurable, cela ne signifie pas pour autant qu'il n'est pas calculable. C'est la raison pour laquelle le texte prescriptif didactique annonce la possibilité de mesurer ce qu'il appelle : *“ les grandes fonctions ”.*

Cette différence est due à des fonctions sociales que remplissent le savant et le didacticien. Bien que la transposition didactique demeure la tâche commune de la quasi-totalité de ces textes, on peut dire qu'il existe une différence entre leurs auteurs. Cette différence porte sur la taxinomie (l'objectif) à atteindre. Le savant s'astreint d'abord à la recherche de la vérité, quant au didacticien, il se porte garant de la transmission de cette même vérité devenue un objet de savoir. Ainsi le transfert des savoirs, des contenus, des notions et des connaissances varie d'une fonction sociale à une autre. Le didacticien préfère partir d'une globalité pour ne pas ennuyer les apprenants avec des particularités qui deviendront par la suite incompréhensibles et insaisissables voire indiscernables. Le savant par contre, fait un travail de spécialiste. Il analyse les particularités d'une globalité. Il définit des faits tout en montrant leur contradiction, leur incompatibilité avec d'autres. Par là, on peut dire qu'on est avec le savant (Paul Fraïsse) dans une angoisse intellectuelle. Nous pouvons vivre cela à partir de la présentation de son objet de savoir.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Cette angoisse est née de la notion de limite. Cette dernière s'explique à partir du propos de Fraïsse qui pense qu'en réalité on ne peut pas expérimenter là où on peut mutiler ou choquer des individus. Cela est une raison pour affirmer que tout objet de savoir est en réalité insaisissable et indéfinissable. C'est d'ailleurs ce que pense Edgar Morin en laissant entendre que le paradigme de la complexité anime toute tentation à la simplicité. Malgré cela, on peut dire que les deux textes essayent de déterminer et d'élucider la complexité de l'ouverture en psychologie expérimentale. Les deux textes, restent fidèles à une tradition : celle de l'accord propre à toute argumentation. En effet, les deux auteurs sont d'accord sur l'emploi de la démarche expérimentale en sciences humaines, une démarche qui demeure leur objet de savoir commun. L'important pour nous dans cet effort de vulgarisation est de savoir ce que ces deux auteurs (Paul Fraïsse et Maurice Reuchlin) font de leurs objets.

Dans l'exposé du savant les faits sont problématisés dès le début du texte descriptif. En effet l'auteur nous met devant des choix méthodologiques multiples. Il nous responsabilise. Ce qui n'est pas le cas avec le texte prescriptif de Maurice Reuchlin qui affirme des faits. Pour démontrer cela, reprenons les différentes formes de formulation et de reformulations des deux textes [793] que nous avons déjà rencontré dans le tableau-texte que nous avons déjà dressé.

4.2. La définition de la psychologie expérimentale comme énoncé d'observation.

Le texte didactique de M. Reuchlin affirme que la psychologie expérimentale est omniprésente. C'est ainsi qu'il souligne : ***“ (...) Il n'y a aucune raison de limiter a priori l'emploi de la méthode expérimentale à un domaine particulier (....), il est courant d'utiliser l'expression : psychologie expérimentale dans un sens plus restreint que celui que nous venons d'évoquer*** *”.* Ces propos témoignent d'une direction particulière de recherche choisi par l'auteur. En plus de celle de l'anthropomorphisme et de la modestie du savoir, on doit dire que l'auteur du Guide pratique .... se réfère implicitement au déjà-là, au savoir ordinaire, aux informations et ce pour nous informer de l'existence d'une autre réalité : celle qui consiste à penser que tous les corps sont animés d'une vie psychique. D'ailleurs sa formulation : *“ psychophysique-subjective ”* le prouve fort bien. Il y a à travers cette formulation une dimension métaphysique du vivant. De ce fait, nous sommes dans cette perspective en droit de nous demander si la transposition didactique est générative d'efforts métaphysiques ? On peut répondre affirmativement parce qu'étant ainsi, elle pourra servir de moyen pour l'apprenant à l'abstraction, un stade que Jean Piaget a qualifié d'intelligence opératoire formelle. Mais on peut aussi répondre négativement, parce qu'étant ainsi (comme nous l’avons déjà démontré) elle peut devenir une contre pensée au sens bachelarien du terme, puisqu'elle peut même risquer de renfermer ce même apprenant dans le stade de l'intelligence opératoire concrète, un stade qui témoigne de ce qu'on peut appeler avec Bachelard : l'illusion idéaliste.

793 Voir La psychologie expérimentale in Que Sais-Je ? et Le guide pratique de l'étudiant en psychologie , par Maurice Reuchlin. Ces ouvrages ont été déjà cités.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Il y a donc aux yeux du didacticien, un esprit une sensibilité voire une âme dans tous les corps. Cependant, il existe des liens conséquents entre la psychophysique et la psychophysiologie. Du point de vue de la transposition didactique, nous pensons que le transfert et la transmission de ces connaissances, témoignent des problèmes propres à l'éthique communicationnelle. Ainsi un étudiant ou un initié doivent d'abord avoir des notions dans ces mêmes matières pour comprendre ce que par exemple Goethe a compris en interrogeant la Botanique sur la manière dont laquelle l'autre sort du même. Cette transposition didactique peut être légitimée par l'enseignement de la biologie aux étudiants du D.E.U.G de psychologie. Cette transposition didactique peut aussi être considérée comme illégitime, car ces mêmes étudiants n'ont pas de notions en matière de Botanique ou de Zoologie, d'autant plus nous ne sommes pas toujours sûr et certain que ces mêmes étudiants soient capables de faire la distinction entre la vie physique et la vie biologique. Pour que la transposition didactique puisse avoir un sens, ces mêmes étudiants doivent avoir des notions en physique. Cela n'est pas toujours le cas en D.E.U.G de psychologie.

Cette transposition didactique dont témoigne l'effort pratique du vulgarisateur Maurice Reuchlin, incarne une direction particulière de recherche voulue par l'auteur. Il s'agit d'abord de la présence de sa variable P : personnalité, qui n'est rien d'autre que sa priorité attribuée aux corporels, aux choses factices. L'auteur du Guide pratique tente de mettre en place une philosophie du corps. Ainsi pour "faciliter" l'accès à l'appropriation des concepts, Maurice Reuchlin part du déjà-là qu'il laisse inexplicable. Cela le renvoie – qu'il le veuille ou pas – à un glissement dans ce que Bachelard appelle *: " La philosophie spontanée des savants "* qui est un obstacle pour l'évolution de la pensée scientifique. La vigilance épistémologique à laquelle Yves Chevallard fait allusion repose sur l'arraisonnement de cette spontanéité en vue de mesurer la distance qui effectivement sépare le spontané du réflexif, l'ordinaire de l'extraordinaire, le fortuit de l'organisé, l'arbitraire du conventionnel etc.

Lorsque les deux auteurs (Paul Fraïsse et Maurice Reuchlin) présentent des faits, cette présentation est différente d'un texte à l'autre. Ainsi, le texte scientifique nous présente les faits comme des idées, alors que le texte didactique nous présente les idées comme des faits. Cela se manifeste dans leur présentation et dans leur détermination de l'objet de savoir portant sur les étapes de la méthodologie scientifique. Dans le texte didactique l'observation n'est plus une idée mais un fait. Tous les corps raisonnent, tous les corps observent, par conséquent, l'observation peut être appliquée à des phénomènes d'une manière générale indifférenciée. C'est ainsi que le texte souligne : *" **L'observation est plus ou moins systématique elle vise une description des phénomènes et une identification des variables importantes** ".* Du point de vue argumentatif, cette définition est-elle normative ou descriptive ? On peut dire qu'elle est normative car elle nous impose l'usage d'un mot. Elle nous ne permet pas de distinguer les différents niveaux de l'observation comme le fait le texte descriptif de P. Fraïsse. La différence qui réside entre les deux textes lorsqu'ils s'astreignent à définir une même notion, se situe au niveau du modèle de référence auquel chacun se réfère. Le texte descriptif incarne un modèle mixte. Il décrit la vie biologique et la vie psychique sans nier leurs liens avec l'environnement. Par conséquent, le modèle qu'il incarne est donc celui des sciences

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

humaines. Tandis que le texte prescriptif didactique de Reuchlin incarne le modèle des sciences exactes, un modèle déjà avancé par Claude Bernard. Ce texte résume et décrit les caractéristiques de la vie physique.

Les deux textes dans leur définition de l'observation tombent malgré tout cela dans la décontextualisation et l'appauvrissement de la définition du sujet de leur objet de savoir. Ils ignorent d'autres niveaux d'observation. Ils méconnaissent l'observation *microscopique* qu'on pourrait par exemple réaliser indirectement. Celle-ci qui a permis à Pasteur et à Lavoisier de révolutionner notre manière de voir et de percevoir le monde. La décontextualisation surgit aussi à partir de cette coïncidence entre : observation et identification que souligne le texte didactique de Reuchlin. Mais la validité de ce propos de Maurice Reuchlin : pédagogue "physicien" [794] , peut être légitimée par la spécificité propre aux sciences exactes, où l'on observe tout en manipulant les faits. Cela n'est pas toujours le cas pour les sciences humaines, où l'identification laisse un libre jeu imprévisible entre les facultés de la perception.

4.2.1. L'Hypothèse.

La définition de l'hypothèse varie aussi d'un texte à l'autre. Le texte prescriptif de M. Reuchlin l'a défini *" Comme étant une relation supposée entre variables "*. Etant ainsi, l'hypothèse peut donc être induite à partir d'observations ou déduite à partir d'une théorie. C'est ainsi que Reuchlin souligne : *" **L'hypothèse, et c'est là son caractère fondamental, doit pouvoir être éprouvée** "*. Dans la même direction avec quelques nuances, le texte descriptif de P. Fraïsse assigne à l'observateur la formulation des hypothèses. C'est ainsi que Paul Fraïsse souligne : *" **L'observateur est amené à formuler une hypothèse sur des relations qui peuvent exister entre les faits qu'à réuni son regard** "*. Si les deux formulations apparaissent les mêmes, cela est en réalité une simple illusion qui se manifeste à travers le sentiment de la ressemblance dont nous avons déjà dit qu'il est une identité dans la différence. Ces formulations sont différentes, car l'une annonce que l'hypothèse est prouvée tandis que l'autre annonce qu'elle est éprouvée. Il y a à travers ces deux visions une figure stylistique qu'on peut appeler *catachrèse ou glossème*. Ces figures sont des tropes. La construction : l'hypothèse est soit prouvée ou éprouvée est une catachrèse, car si cette dernière signifie étymologiquement, l'erreur au sens étroit du terme, alors cette erreur est née de la confusion de quelques mots tels que : *collusion et collision*. C'est le cas pour les deux expressions : prouvée et éprouvée.

Bien que les deux formulations apparaissent semblables, elles sont dans le fond opposées. Elles différencient par là-même les deux textes. Le changement du répertoire lexical témoigne de cette différenciation. Si le texte descriptif parle d'hypothèse en psychologie expérimentale tout en affirmant : ***" qu'un pas capital a été affranchi, et désormais le travail du psychologue expérimentaliste est de prouver le bien fondé de l'hypothèse ",*** alors le verbe : prouver est un verbe transitif qui signifie dans le Dictionnaire le LAROUSSE, le fait d'établir la vérité d'une chose par des raisonnements,

[794] *On parle de physicien au sens où l'action de cet auteur est centrée sur la pratique. Son discours est issu des fonctions phatiques qu'il remplit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

des témoignages incontestables. Parmi les synonymes de ce verbe, il y a : confirmer, démontrer, établir, justifier et révéler. Nous remarquons donc que le texte descriptif reste fidèle à sa méthode descriptive, qui consiste à décrire les manières de prouver le bien fondé des hypothèses. Parmi ces manières il y a la forme spéculative, celle des philosophes qui – comme le dit le texte – *intègrent leurs expériences profondes heureuses ou malheureuses lors de la formulation des hypothèses*. Mais il y a aussi une autre manière qui est-cette fois-ci discursive. Elle incite le psychologue expérimentaliste à ne maintenir l'hypothèse que lorsque la relation entre les faits observés est soumise à une reproduction et à une vérification. Ainsi lorsque l'on s'astreint à prouver quelque chose, on peut dire qu'il y a toujours un aspect d'objectivité par excellence dans l'appropriation et l'appréhension des faits. Mais cela ne nie pas la présence du sujet dans la production d'un fait ou d'une hypothèse. En effet on peut prouver quelque chose tout en nous appuyant sur le déjà-là qui est à la fois inhérent à notre expérience personnelle ou encore à celles des autres. Si le texte descriptif affirme que le bien fondé de l'hypothèse doit être prouvé, alors le texte prescriptif souligne au contraire que le caractère fondamental de l'hypothèse doit être éprouvé. Ce dernier verbe est aussi un verbe transitif. Il signifie la vérification de certaines qualités et la mise à l'épreuve de quelque chose. Par exemple lorsque l'on éprouve de la joie, du plaisir ou de la crainte à l'égard de quelqu'un, il y a toujours une prise de position, un engagement réfléchi envers nous-mêmes. Les qualités de ces prises de position ne sont rien d'autre qu'une présence de ce que P. Fraïsse appelle : *la personnalité* du sujet. Cette nécessité de la mise en forme de notre comportement traduisant l'effort intellectuel de l'acquisition des concepts, est désormais un lieu commun pour les deux textes. Car leurs auteurs sont d'accord sur la présence de cette variable (P) dans tout produit intellectuel. On constate qu'au sein de cet accord il y a une divergence notable. Si le texte descriptif de P. Fraïsse attribut au sujet-observateur une autonomie qui n'est valable que dans sa soumission à une loi : celle de la vérification inhérente à l'expérimentation, alors le texte prescriptif, attribut à l'observateur-sujet une autosuffisance, qui valide la mise à l'épreuve des idées du sujet, puisque celui-ci n'est pas simplement un acteur de la situation didactique, mais aussi un actant : il prolonge ce qui l'anime comme un toujours-déjà vrai. En plus, si au niveau méthodologique, le texte prescriptif, procède par une méthode mixte qui part de l'induction et arrive à la déduction, et se veut par là-même à la fois didactique et scientifique, alors cet objectif n'est pas atteint par le texte prescriptif de vulgarisation, car les résultats y sont métamorphosés. Ce genre d'écriture déclenche la colère à la fois des didacticiens et des savants.

La question que nous pose les deux textes, porte sur l'importance de l'hypothèse. Est-elle alors prouvée ou éprouvée ? Si on maintient la définition de l'hypothèse comme étant une proposition soumise à une double croyance : vérité et fausseté, alors le verbe *éprouver* répond à cette caractéristique. Cependant, lorsqu'on éprouve quelque chose on peut dire qu'on est rarement dans le domaine de la science. Tel fut le cas pour Racine, Proust, Maine-de-Beran et Bergson, cités par le texte (La psychologie expérimentale), un texte descriptif du Que-sais-je ? de Paul Fraïsse. Il est vrai qu'on éprouve toujours des sentiments et des idées mais ces sentiments sont rarement des hypothèses. Car si c'était le cas, tout individu pourrait être considéré comme savant. Cela est en loin d'être une réalité, car bien que tous les gens philosophent, ils ne sont pas pour autant des philosophes. Par conséquent, entre l'hypothèse et l'opinion, l'écart est toujours

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

remarquable.

Ce changement du répertoire lexical issu des expressions : prouvée et éprouvée, invoquée et provoquée, est un changement qui dû à l'ordre épistémologique dans lequel s'inscrit chaque texte. Nous pensons de ce fait que le texte descriptif s'inscrit dans l'ordre de la taxonomie. A vai dire si le texte descriptif classe des faits tout en nous informant de leur possibilité ou impossibilité et s'il met en priorité la taxonomie avant la taxinomie, alors cela ne va pas de même pour le texte prescriptif qui procède inversement en nous imposant un objectif qui n'est rien d'autre que la réceptivité de l'information. Cela le rend plus proche de l'objectif de la taxinomie que de de celui de la taxonomie. Si le premier s'inscrit dans la perspective interrogative et dogmatique, alors le second dans la perspective pragmatique et affirmative.

4.2.2. L'expérience.

Cette étape de la méthodologie scientifique est définie différemment par Paul Fraïsse et Maurice Reuchlin. Cette différence contribue à l'extension du pouvoir cognitif, car elle met en lumière et en forme des manières de voir et de faire des choses. Ce rôle qui est d'ailleurs nécessaire dans le champs scientifique, varie d'un texte à l'autre. Dans le texte descriptif du Que-sais-je ? de Paul Fraïsse, l'expérimentation est définie comme étant soumise à la fois à l'acte d'invoquer et à l'acte de provoquer. Le savant en effet provoque et invoque surtout lorsqu'il met (à travers sa méthodologie scientifique), en pratique et à l'épreuve des principes et des postulats. Dans l'histoire de la pensée scientifique, certaines pratiques incontestablement savantes témoignent du risque gratuit et du vivre dangereusement auxquels des savants se soumettaient pour accepter le courage du sacrifice en vue de contribuer activement à l'extension du pouvoir cognitif et expérimental des découvertes scientifiques. En réalité le travail de l'activité scientifique est un travail de l'invocation et de la provocation. Le fait de reconnaître le vrai, répond à la quête de la construction du sens tout en surmontant les obstacles. D'ailleurs Gaston Bachelard a déjà affirmé que toute l'histoire des sciences est une histoire d'obstacles, car rien n'est donné, tout est construit. Le texte prescriptif de Maurice Reuchlin annonce que la tâche du savant n'est pas multiple, elle est simplement unique. Le savant (si l'on en croît ce texte) ne fait qu'invoquer.

A partir de ces deux formulations, on peut donc rencontrer deux dimensions de l'activité du savant. La première est celle de la provocation, la seconde celle de l'invocation. Aux regards du texte descriptif, ces deux activités sont inséparables. Par contre pour le texte prescriptif la pratique scientifique véritable est génératrice d'une seule activité. Par conséquent, cela engendre la décontextualisation du message, car ce n'est pas l'activité du savant qui est soulignée par le texte pédagogique, mais c'est au contraire celle de l'homme populaire : *"vulgaire"*. Il y a ici une vulgarisation scientifique qui altère négativement le sens de l'activité scientifique, car en réalité la vraie pratique savante est celle qui se retourne contre l'ordre établi. Elle est à vrai dire celle qui s'astreint à briser le déjà-là.

La connaissance scientifique véritable – comme l'enseigne l'histoire des sciences – est par essence mobilisatrice et déstabilisatrice de l'ordre établi. Cette provocation du

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

savant est animée (dans la plupart des cas) par des sentiments, par des valeurs qui surgissent de la variable personnalité du savant. La question qui demeure posée est celle de savoir si l'expérimentation est invoquée ou provoquée.

On peut soutenir les deux propositions : celle du savant et celle du didacticien. La légitimité didactique du propos du texte de Reuchlin, nous force à nous situer dans une perspective de continuité avec le savoir de l'apprenant pour formuler des hypothèses et pour réaliser une expérimentation. Certes, on ne peut pas transposer des contenus sans prendre en compte le système dans lequel on veut transposer ce que l'on tente de mettre en mouvement et en forme. De ce fait, on peut dire qu'il y a invocation dès lors que le déjà-là des apprenants biaise l'acquisition des vraies connaissances à acquérir. Mais le fait de mettre en cause les acquis antérieurs des apprenants ne va pas pafois à l'encontre du principe de l'humanisation de la connaissance, car lorsqu'il s'agit de briser ces mêmes acquis c'est toute l'éducation des valeurs que l'on vise à déstabiliser. Il est évident que l'effort didactique ne va pas à l'encontre de l'effort éducatif dont se charge le pôle familial, car l'effort didactique est générateur de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs inédits. Il n'est pas en tant qu'effort, une occasion privilégiée pour remplir la fonction de service. La démarche de l'invocation n'est pas celle de la provocation. La première qui génère l'effort pédagogique éclate de ce bref passage que nous avons déjà cité à plusieus reprises, où Ph. Meirieu incite à la mise en fome d'un effort d'écoute tout en assignant au maître un rôle arbitraire. C'est ainsi qu'il souligne : *" **Nous pensons rendre service à autrui en lui livrant ce qu'il devrait savoir par lui même, nous pratiquons par là une pédagogie bavarde qui tue le désir dans l'oeuf avant même son éclosion*** [795] *".* L'effort d'écouter autrui est généateur d'un questionnement du déjà-là pour en appécier les formes de liaisons logiques que recouvrent aussi bien le discours que l'action. La seconde citation qui pense qu'*en pédagogie contrairement à beaucoup d'autres domaines il faut en dire trop mais pas assez,* est au contraire génératrice d'effort didactique. Elle s'oppose à la continuité et à l'altérité radicale à l'égard de tous les processus complexes qui accompagnent la vie des apprenants. Elle considère cette relation incommensurable et indiscernable, car l'ouverture à son égard n'est qu'une perte du temps : une action qui gendre le retard pédagogique et didactique.

Si le travail du pédagogue est d'invoquer, alors il n'en va pas de même pour le didacticien-savant qui provoque. Il est vrai que le produit scientifique ne provient pas du néant. Il vai aussi qu'il surgit bel et bien de la variable personnalité du savant. Bien que celle-ci soit incommensurable et insaisissable, la science qui s'astreint à questionner et à arraisonner les comportements des foules est une activité rationnelle ayant un but précis et une méthode bien précise. Ces deux aspects : l'aventure et la provocation dont use le savant, sont parmi les objectifs des sciences de l'éducation, un pluriel-singulier qui se trace l'aventure de la rencontre et du rendez-vous avec le pour-autre-chose. L'histoire de la pensée humaine nous force à nous rappeler le dialogue des cultures fut parfois celui de la joie et parfois celui des blessures. Des hommes comme Socrate et Nicolas Copernic, ne faisaient en effet que provoquer au lieu d'invoquer. Le didacticien peut aussi devenir provocateur mais à condition à ce qu'il puisse contribuer à l'élimination des seuils épistémologiques qui luttent contre l'apprentissage des apprenants. Ces seuils sont ceux

[795] *Op, cit.*

des expériences premières amoncelées dans la vie quotidienne des apprenants. C'est par le processus de l'élimination d'obstacles que le didacticien et le savant provoqueront les situations d'obstacles tout en les transformant en situations problèmes qui (au sens positif du terme) deviendront génératrices de sens. Par leurs provocations et leurs convocations, le didacticien et le savant contribuent à blesser et à mutiler des individus tout en dévalorisant certaines valeurs du patrimoine. Cela étant l'une des raisons pour laquelle le texte descriptif de P. Fraïsse annonce dans son Que-sais-je ? – comme nous l'avons déjà fait remarquer – que la méthode expérimentale n'est pas toujours possible là où elle risquerait de blesser les sentiments d'autrui. Mais du point de vue de la vraie pratique scientifique, on peut laisser penser que cette prise de position n'est pas convainquante, car bien que la science soit jugée au critère de l'art, il n'empêche que sa mission est toujours de se retourner contre l'opinion admise : contre le domaine du sens commun. Cette prise de position de Paul Fraïsse s'explique seulement du point de vue éthique. L'exemple de l'éducation sexuelle est révélateur de la limite de l'expérimentation dans le domaine des sciences humaines. Il est certainement honorable de connaître l'éducation sexuelle (puisque à notre connaissance des thèses et des travaux se poduisent à ce sujet), mais est-il encore honorable de l'enseigner ou de faire des travaux pratiques en salles de cours ? Ainsi ce qui est honorable de connaître n'est pas toujours honorable de l'enseigner. La vraie démarche de la pratique didactique du concept de l'expérimentation est celle qui s'astreint à provoquer lorsque l'utilité et la commodité suggèrent l'extension du pouvoir cognitif. Mais en pédagogie, il est préférable que l'effort didactique reste fidèle à la l'invocation, démarche véritable pour la séduction, qui fut la devise de l'éducation pédagogique depuis Socrate.

Du point de vue argumentatif, on peut dire que les contenus des deux textes : celui de La psychologie expérimentale publié sous forme d'un Que sais-je ?et celui du Guide pratique de l'étudiant en psychologie, textes qui incarnent le processus de la vulgarisation, témoignent de deux argumentations distinctes. L'une incarne l'argumentation par le modèle, l'autre celle de l'anti-modèle. La première est celle du texte descriptif de Paul Fraïsse. Elle emprunte le modèle des comportementalistes. Elle parle de la place de la variable personnalité des sujets dans l'organisation de leur vie. A cette composante (décrite par Paul Faïsse) de vaste champs d'investigation, l'auteur a consacré une longue analyse dans ses travaux. Tandis que la seconde forme argumentative (celle de l'anti-modèle), dont témoigne le texte prescriptif de Reuchlin emprunte le modèle des béhavioristes. Ces derniers ont conçu la conduite humaine comme étant une réponse à un stimulus quelconque. C'est la raison pour laquelle M. Reuchlin parle simplement de l'invocation de l'épreuve et de l'expérimentation. Ce texte organise le sens tout en restant fidèle à l'adage : *vivre conformément à la nature*, qui fut celui des Stoïciens.

A la lumière de cette différence qui anime les deux textes, on peut donc constater une altération négative permanente du processus supérieurs de la personnalité : la perception. Nous avons constaté que ce processus a été défini de la part de Claude Bernard comme étant une sorte d'action hasardeuse qui puise son fondement dans l'acte du *se jeter à travers champs*. De ce fait, la perception n'est pas une prise de considération d'un stimulus particulier. Elle est celle de l'appréciation d'une totalité dont témoigne le

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

champs perceptif. Celui-ci est incommensurable puisqu'il incarne l'extension du pouvoir physique de la nature. Si le texte du Guide pratique ...qui reflète la vulgarisation, avance d'une manière indirecte une définition de la perception comme étant l'ensemble des relations qu'incarnent le modèle : *S*
R (stimulus réponse) des béhavioristes, alors il n'en va pas de même pour le texte descriptif de Paul Fraïsse qui pense le processus de la perception en terme de relation complexes entre trois composantes dont témoigne le modèle humaniste. Ces composantes sont : *S*
P
R.(stimulus, personnalité et réponse). Cependant, on peut dire que le texte de la vulgarisation bien qu'il témoigne en apparence d'une altération négative, il est conçu positivement puisqu'il a le souci de la fidélité au texte originaire de Claude Bernard auquel il se réfère sans pour autant exposer d'une manière exhaustive la doctrine philosophique du savant.

Invoquer, provoquer, prouver et éprouver sont aussi des verbes transitifs. Du point de vue rhétorique et argumentatif, on peut penser qu'ils sont des figures de mots, bref des tropes. A vrai dire ils reflètent des réalités différentes. Les tropes sont des figures par lesquelles on fait prendre à un mot une signification qui n'est pas précisément propre à ce mot. Cela est qualifié par Y. Chevallard de trame conceptuelle. En effet, les concepts que nous venons de voir désignent et expliquent. La désignation est la même mais l'explication est différente. L'explication varie d'un texte à un autre. Cette variation et cette différence sont dues à une direction particulière du savant et du didacticien. Cette direction émane non seulement du modèle de référence auquel chacun se réfère, mais aussi des fonctions sociales que nous venons d'évoquer et que chacun tente de remplir. On sait combien la science se moque de toute définition valable à l'expérience première et spontanée. En voulant par là-même accompagner des situations irréelles dans notre vie réelle, la science en tant qu'activité artistique – comme le pense Adorno – tourne le dos au domaine de la sensibilité. Mais cette action est – aux yeux de Michel Henry – jugée au critère de l'art, domaine de la sensibilité [796] . Cette recherche de l'humanisation de la science qui est aussi le souci de la didactique, de la pédagogie et de l'éducation à elle seule peut réfuter les initiatives si riches soient-elles du texte de la vulgarisation de Maurice Reuchlin, qui tente de prescrire des situations irréelles dans notre vie réelle. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous pensons que le modèle des sciences humaines, sur lequel se construit le texte descriptif de P. Fraïsse, est à l'opposé de celui de Maurice Reuchlin, qui établit une expérimentation en trompe l'oeil. La complexité y réside plus que dans le précédant, car il nous rend soucieux du devenir de l'expérimentation : de sa possibilité et de ses limites. Si la référence à ce que Bachelard appelle : *la critique de la provenance*, peut être ici validée, alors on peut affirmer que les deux textes bien qu'ils soient des textes didactiques, ne proviennent pas d'une même théorie de connaissance. Cela traduit le phénomène de la décontextualisation lorsqu'il y a dérivation orientée d'un texte à l'autre.

Les deux textes – comme on peut le constater à travers notre tableau-texte – sont marqués par des énoncés. Chaque énoncé présuppose une énonciation, une manière de

[796] *Henry (M.) : La barbarie , Edit. Grasset Paris 1987 p : 43.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

mettre en forme le réel. C'est ainsi que nous considérons les faits comme étant objectivés. Si dans le texte descriptif de P. Fraïsse, les faits sont dégagés par la suite d'une analyse à choix multiple de l'auteur, et que les résultats ne sont pas secs, alors il n'en va pas de même pour le texte prescriptif où les faits sont renvoyés. Quelques exemples de formulation, telles que : *“* ***psychophysique-subjective, statistiques et moyens techniques pour mesurer les processus supérieurs de la personnalité*** *”*, peuvent témoigner de ce que nous venons d'appeler avec Bachelard : *l'illusion idéaliste*. En effet les statistiques au lieu d'interpréter un fait, elles le calculent. Mais on sait que la calculabilité d'un fait ne garantie en rien son interprétabilité. Cet exemple avancé dans un numéro du Journal *Le Monde*, expliquant le cas de ce journaliste soucieux de la comparaison de la réussite des élèves du Baccalauréat au U.S.A. et en France, en est un exemple probant. Cette comparaison est aussi une forme d'illusion idéaliste, car le niveau du Bac français n'est pas le même de celui des U.S.A., le niveau varie d'un pays à un autre.

Dans le texte du Guide de l'étudiant en psychologie de Maurice Reuchlin, on assiste aussi à une autre évacuation des faits. Celle-ci métamorphose les résultats du sens des étapes de la méthodologie scientifique appliquée à la science psychologique. Il s'agit à vrai dire de l'emploi par l'auteur de la formulation : *“ psychophysique-subjective ”.* Cette expression est ambiguë, du fait que son lien avec la psychophysiologie n'est pas expliqué par l'auteur du texte de la vulgarisation. On peut aussi revoir une autre formulation où l'auteur du texte prescriptif confirme le lien entre l'expérimentation et la vérification. Ce lien, n'est pas fondé ni même justifié. Cette pratique est d'ordre pédagogique. Pour certains pédagogues en effet, le chemin didactique consiste en une élaboration taxinomique des savoirs qu'il faut transposer à l'apprenant. L'objectif qui prime sur le classement des savoirs et celui de la méthode. Car si l'on commence à classer les connaissances et les savoirs – tel que les didacticiens le pensent – , tout en les livrant aux apprenants, ceux-ci vont – aux yeux des pédagogues – se perdre dans des innombrables particularités. Par conséquent, cela ne va pas à l'encontre de l'apprentissage qui d’habitude repose sur une action qui (par essais et erreurs) part d’un état de moindre équilibre à un état d’équilibre supérieur, de catégories qui sont d’habitude simples pour arriver à d’autres qui sont complexes. Mais ce passage du simple au complexe est pour Edgar Morin un passage complexe puisque pour simplifier il faut au préalable reconnaître la présence de la pensée complexe.

Le texte descriptif du Que-sais-je ? de Paul Fraïsse est un texte justificatif. L'auteur y justifie l'impossibilité de l'expérimentation. Mais cette justification n'est pas toujours valide dans le domaine des sciences humaines en particulier dans celui des sciences de l'éducation. A partir de là, on peut diriger une critique à son égard. Cette critique nous renvoie à celle que nous venons d'avancer avec M. Tardy qui a décrit l'expérimentation dans le domaine des sciences pédagogiques en terme de *“fantasmagorie".* En parlant de l'expérimentation dans le champs pédagogique et psychologique, cet auteur est septique quant à la transposition didactique des modèles expérimentaux ayant eu leurs preuves dans le domaine des sciences exactes. Mais bien que l'expérimentation soit impossible, bien qu'elle se heurte à des limites, cela ne signifie pas pour autant que la vérification des résultats, des acquis des expériences humaines (et en particulier celles des apprenants)

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

est quelque chose d'impossible. C'est d'ailleurs la position que soutient l'auteur du texte descriptif pour qui la possibilité de la vérification peut être accomplie à partir de certaines expériences dont on a maîtrisé les différents déroulements. Cela veut dire en effet que la donation du temps de l'expérience repose sur un processus de taxonominsation des faits. Cette classification ne peut être établi qu'à partir d'une ouverture à l'égard des choses. Mais à propos de cette ouverture, l'auteur ne va pas plus loin pour penser ouvertement le processus de l'aventure savante qui puise son fondement dans le risque gratuit et le vivre dangereusement tout en empruntant la technique du *se jeter à travers champs*, une technique avancée déjà par le texte *"originaire"* de Claude Bernard, auquel l'auteur du Guide de l'étudiant en psychologie se réfère seulement en quelques lignes. Cependant, bien que l'expérience soit conçue par Maurice Reuchlin comme étant une occasion privilégiée pour la vérification du moment que cette dernière est toujours postérieure à la première, alors l'altération positive peut être maintenue dans ce cas, car cela est à l'opposé du texte scientifique de Claude Bernard qui a pensé l'expérimentation en terme de relation de connexion nécessaire entre l'acte de vérifier et celui d'expérimenter. La même altération est aussi présente dans le texte de Paul Fraïsse qui pense que la vérification vient après l'expérience et non avant celle-ci, ni même simultanément comme le pense le texte prescriptif. On voit donc que la difficulté de l'altération du texte de Claude Bernard, qui est aux yeux de Paul Fraïsse et de Maurice Reuchlin un texte *"originaire"*, réside dans l'évaluation des différents aspects de l'altération. En réalité, on n'arrive pas à saisir clairement le texte qui altère positivement et celui qui altère négativement, car chaque auteur procède dans son altération à la prise en considération des tâches psychologiques et sociologiques qu'ils se forcent de prende en considération. Si Paul Fraïsse s'astreint à discerner la variable personnalité des sujets à travers l'accroissement des essais et des expériences, alors les textes didactiques et pédagogiques de Reuchlin et de Léon, sont des textes centrés sur les tâches, sur les actes des sujets dont ils cherchent à organiser l'expérience tout en se situant en parfaite continuité à l'égard des acteurs des situations pédagogiques et didactiques. De ce fait, ces textes d'Antoine Léon et de Maurice Reuchlin issus de la pratique, sont beaucoup plus proches du texte de l'Introduction ....de Claude Bernard que de ceux du Traité... et du Que sais-je ?de Paul Fraïsse.

Du point de vue argumentatif, on constate que dans le texte descriptif de Paul Fraïsse, l'argumentation de dissociation est dominante. D'après l'auteur, on doit alors dissocier les notions psychologiques telles que par exemple : *psychologie du laboratoire et psychologie appliquée, méthode expérimentale et technique expérimentale.* Par contre dans le texte didactique prescriptif de Reuchlin, cette dissociation n'est pas mentionnée. Il y a au contraire une association et une substitution des notions. C'est ainsi par exemple que l'on constate une association et une substitution de *l'observation* à *l'hypothèse,* de *l'expérimentation* à *la vérification* etde *l'expérience* aux *résultats*. Cette substitution intervient comme si toutes les étapes se déroulaient en même temps, simultanément et d'une manière indifférenciée. Cela est une raison supplémentaire pour nous, de rapprocher de celui pédagogique de Maurice Reuchlin du texte de Claude Bernard qui insiste sur la relation de la connexion nécessaire entre énoncé d'observation et pratique de l'expérimentation.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

4.2.3. Résultats, interprétations, conclusions.

Dans le texte prescriptif de Maurice Reuchlin les résultats sont liés à l'expérience, car il s'agit des résultats de l'expérience. L'auteur s'intéresse à l'ordre, à la taxonomie des résultats connus dans le domaine de la psychologie expérimentale. Il mentionne clairement cela à partir de sa proposition où il souligne : *" **Les résultats seront ordonnés et classés souvent condensés au moyen techniques statistiques et finalement interprétés** ".* Le débat à propos des résultats est très serré entre Paul Fraïsse et Maurice Reuchlin. Dans le texte didactique prescriptif de Maurice Reuchlin, la priorité est en effet donnée aux résultats qui préparent aux vérifications. Tandis que dans le texte descriptif pseudo-scientifique de Paul Fraïsse, le résultat ne peut être maintenu comme tel qu'à partir de longues et sérieuses vérifications, et que sa validité se mesure par *" Le degré de sa reproduction "*. C'est-à-dire, plus on est capable de reproduire un résultat, plus on sait qu'il est vérifié, qu'il est capable de résister à la critique. Il y a ici une altération positive du texte de Claude Bernard, car pour cet auteur la multiplication des essais et des expériences est une nécessité pour la compréhension des faits. C'est pour cette même raison que le texte descriptif de Paul Fraïsse affirme que " *La méthode expérimentale mesure l'abîme qui sépare le spéculatif du scientifique, qu'elle se méfie des coïncidences, des constructions, et des préjugés "*. Le fait de reproduire des faits est un acte de la sûreté de l'objectivité scientifique, un acte pour établir des faits véritables résistant à la critique et à la réfutation. Cela n'est pas mentionné dans le texte didactique de la vulgarisation scientifique, car la vérification n'y est même pas analysée, ni même citée ne se risque que d'une manière modeste. Cette étape est remplacée dans le texte didactique prescriptif de la vulgarisation par celle de l'interprétation. On assiste ici à un changement de répertoire lexical et du modèle de référence. Si le texte descriptif de Fraïsse pense que l'on ne peut pas interpréter un fait sans avoir eu suffisamment le temps de le vérifier, alors selon le texte prescriptif de Maurice Reuchlin, on ne peut en aucun cas vérifier au moment de l'expérimentation du moment que celle-ci est considérée comme un exemple privilégié de la vérification. Cependant, là où l'expérience est pour le texte descriptif une preuve de la vérification des résultats, elle est pour le texte prescriptif un exemple privilégié de la pratique scientifique.

Si l'on en croît maintenant cette comparaison, alors on peut dire que le texte didactique dans sa transposition didactique de la psychologie expérimentale, tombe dans la décontextualisation et dans le changement de modèle de référence, car à travers sa manière de concevoir l'expérience, il ne s'agit pas de la vérification, mais au contraire d'un simple renseignement quant à une situation vécue. De ce fait, on peut rappeler l'argument cartésien qui consiste à dire que l'information n'est rien d'autre qu'une simple déformation du sens de l'expérimentation.

Malgré cela, il existe un point commun qui légitime l'identité épistémologique des deux textes. L'accord porte sur l'absence de la conclusion – dont parlait déjà C. Bernard – comme étant la dernière étape de la méthodologie scientifique . En effet les deux textes ne mentionnent ni les traits ni les caractéristiques de cette étape. Est-ce cela veut dire qu'elle n'existe pas en sciences humaines ? D'où vient cette absence ? Nous pensons que cela est dû à la spécificité des sciences de l'homme là où il est parfois difficile de

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

conclure définitivement après avoir interprété un fait. Cette identité épistémologique nous montre fort bien la présence d'une philosophie de l'ouverture à l'instar de celle de Marx, qui a pensé que dans le domaine de l'homme les imprévus multiplient les imprévus. Mais cette absence est compensée par une présence, à travers laquelle la conclusion est remplacée dans les deux textes par une autre étape que Claude Bernard n'a pas clairement analysé à savoir la vérification.

La dérivation des deux textes (celui de Reuchlin et celui de Paul Fraïsse) du même texte de C. Bernard, engendre le phénomène de la *" Vulgarisation de la vulgarisation "*, un constat auquel le texte didactique prescriptif et le texte pseudo-scientifique descriptif, n'ont pas échappé. On constate au cours de cette dérivation que la version didactique de l'objet de savoir *(psychologie expérimentale)* a subi une double transformation. Elle a subi des transformations lors de son passage du champs biologique au champs psychologique et enfin au champs pédagogique et didactique. Ces transformations que nous avons mentionné jusqu'ici sont dues à la naturalisation du message. On constate en effet à partir de ce qui a précédé (et plus particulièrement lors du remplacement de la conclusion par la vérification) que les deux termes incarnant deux étapes de la méthodologie scientifique, ne désignent pas et ne signifient pas la même chose. La conclusion est à nos yeux une étape de la méthodologie scientifique, à travers laquelle on est sûr de la maîtrise d'un fait, de son sens et de son essence. Elle est une étape finale où le doute est écarté quant aux résultats obtenus dont on n'a plus besoin d'expérimenter la validité. La conclusion est donc une étape de l'affirmation et de la confirmation d'un fait. Quant à la vérification, elle présuppose la comparaison des faits, l'expérience permanente et la reproduction. Il est donc légitime de changer de répertoire lexical et de remplacer la conclusion par la vérification, car dans les deux textes il s'agit de vérifier le taux de figuratif des processus supérieurs de la personnalité. Ceux-ci sont des faits typiquement propres aux sciences humaines, dont les conclusions ne sont que précaires. L'expérience humaine prouve que plus on sait plus on désire savoir, et par là même rien n'est donné, mais tout est construit. Cette construction permanente nous montre fort bien que l'on ne peut en aucun cas faire des conclusions définitivement durables en sciences humaines.

Mais on peut se demander s'il n'en va pas de même pour les sciences dites "exactes" ? La réponse est à nos yeux affirmative, car les nouvelles connaissances scientifiques bien qu'elles soient souvent construites dans la linéarité, elles restent malgré tout en opposition radicale avec les pratiques savantes précédentes. Autrement dit : les conclusions antérieures demeurent partielles par rapport aux postérieures et même la science (comme le pense Thomas Khun), se construit dans un processus de *tension essentielle* qui dès lors qu'elle a conscience de l'usure des résultats scientifiques, elle cherche d'autres procédés nouveaux pour répondre aux besoins et aux tâches du moment. La similitude avec les sciences humaines, dites "molles" porte sur le processus de l'innovation issue de l'inspiration. Mais la différence entre les deux activités scientifiques, porte sur le fait que dans les premières il n'y a que des révolutions, des tensions essentielles à l'innovation, alors que dans les secondes il y a autant d'inspiration qu'il n'y en a pas dans les premières. La spécificité de l'inspiration est vécue dans les sciences exactes en terme d'attention attachée à la commodité de certaines lois scientifiques. Pour le savant des sciences exactes, on ne doit pas ignorer la commodité

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

des connaissances scientifiques "anciennes", qui demeurent valables pour certains univers. Mais il n'en va pas de même pour les sciences humaines, surtout lorsqu'il s'agit des comportements éthiques et moraux. Etant ainsi, les sciences humaines génèrent la relation pédagogique et didactique surtout lorsqu'il est question de l'appropriation d'un fait dans le domaine des sciences de l'éducation. D'ailleurs ce fait est toujours – comme le note Ph. Meirieu – de l'ordre de l'éthique. La science exacte, lorsqu'il est question de l'appropriation d'un fait, elle tourne le dos à cet ordre de l'éthique, elle ne s'intéresse qu'à l'esthétique, à l'état de l'apparaître d'un fait et non pas à son état d'apparition. Dans le domaine des sciences exactes et dans celui des sciences humaines la différence réside au niveau du processus de la réification. Dans les sciences humaines les faits témoignent d'un oeil, d'une vision qui les détermine. Cela est l'une des raisons qui nous force à admettre l'objectivation des faits émanant de la variable personnalité des sujets, alors que dans les sciences de la nature, dans les sciences exactes, la personnalité prend un autre aspect qui s'ouvre sur le système politique et idéologique de ce que l'on appelle : la communauté des savants. Ce système émerge du *collège invisible* là où les savants en tant qu'êtres humains peuvent se rencontrer ou s'opposer sans qu'ils puissent pour autant avoir un contact factice et une reconte directe : d'homme à homme. Voilà pourquoi nous avons défini la transposition didactique comme étant – si l'on en croit Michel Verrêt – une pratique qui s'astreint à classer les résultats scientifiques ainsi que les enseignements successibles d'être connus et mis en mouvement. Il en va de même dans les sciences humaines mais à quelques exceptions notables. Par exemple un mode de comportement, ou de production, vécus par une société donnée, peut en effet être prolongé, sauvegardé ou réifié, car même dans le domaine des sciences humaines on ne peut guère penser d'une manière anhistorique. La différence entre les deux activités se situe aussi au niveau de l'éthique de la discussion et de la communication des résultats et des contenus. Si dans les sciences de la nature, dans les sciences dites exactes, les savants communiquent par la voie de la concurrence, par la voie de la dispute des expériences, alors il n'en va pas de même dans le domaines des sciences humaines et en particulier dans celui des sciences de l'éducation là où la dispute est fondée sur l'argumentation rationnelle qui s'astreint à la recherche de l'universalité des arguments qui résistent à la critique. Si les résultats sont dans le domaine des sciences exactes imposés expérimentalement, alors il n'en va pas de même dans celui des sciences humaines où ils sont proposés par le biais de la motivation et de la préparation d'autrui à une implication radicale qui se manifeste à travers la mise en mouvement des connaissances et des savoirs. Pour un nouvel esprit scientifique on peut dire que la critique de la provenance dans son ouverture à l'égard des manières d'être de la connaissance et dans son dépassement des acquis de l'expérience antérieure, reste un invariant fonctionnel de la conception de la scientificité d'une discipline appartenant aussi bien aux sciences humaines qu'aux sciences dites exactes. De même que l'on procède par la critique intèrnaliste et extèrnaliste, à la mise en oeuvre d'un esprit scientifique, de même une action, un comportement ne peuvent être compris que si l'on procède par le biais d'un jeu de rôle à vivre l'expérience de l'autre ne se risque que sur le plan de l'imagination créatrice et de l'intention positive inconditionnelle de cet autre. Toutes les pratiques scientifiques – aussi bien dans le domaine des sciences exactes que dans celui des sciences humaines – sont soumises dans la plupart des cas à l'oubli et au souvenir. Mais

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

si dans le domaine des sciences humaines on ne peut penser d'une manière anhistorique, alors il n'en va pas de même dans le domaine des sciences de la nature, où les savants s'astreignent dans la plupart des cas à l'étude et à l'exploration des faits factices. Voilà la raison pour laquelle Claude Bernard avait déjà laissé penser que *" tout est là : un fait " !* Cela veut dire aussi que la science – comme le pensera Heidegger plus tard – ne pense pas. Si la science se moque de la définition valable du moment, alors on peut dire qu'elle est une activité anhistorique : elle tourne le dos à la mémoire des fait. La tâche qui a toujours occupée les pensées des philosophes est la recherche d'une méthode pour penser d'une manière anhistorique. Nietzsche était le seul philosophe qui avait tracé une approche qui ne nie ni l'historialité ni l'historicité des faits. C'est à partir de là qu'il a réussi dans son passage de l'attitude monumentale à l'attitude antiquaire pour arriver enfin à la mise en place d'une approche critique qui s'est tracée l'attitude de la crainte de l'esprit vivant à l'égard des états et est les processus fortuits qui accompagnent toute conduite.

Chapitre V : L'appréciation des différentes formes de transposition didactique des étapes de la méthodologie expérimentale entre ouverture et achèvement.

Ce chapitre représente en réalité la phase de l'appréciation de la légitimité ou de l'illégitimité des différentes formes de reformulations que subissent les textes dérivés prescriptifs, pédagogiques, exotériques et didactiques, aux textes sources qualifiés d'originaires, de descriptifs, d'ésotériques et de scientifiques. Ces transformations sont aussi celles qu'incarne le passage du processus de la vulgarisation de la transposition didactique, à celui de la transposition didactique lui-même. La place qu'occupe le texte de la vulgarisation par rapport à celle de tous les autres, est une place remarquable, car parfois cette technique est nécessaire pour l'humanisation du savoir et pour l'extension du pouvoir cognitif.

En réalité cette phase de l'appréciation des travaux de nos différents auteurs est pour nous une prise de position à travers laquelle on laisse dissimuler notre point de vue quant aux altérations (que nous avons déjà avancé), survenues lors du passage du savoir-savant au savoir à être enseigné. En plus de ce que nous avons souligné à son propos dans nos analyses précédentes, on a pensé qu'un chapitre était nécessaire pour débattre de la question de la falsification qui use lors de la fabrication d'un objet de savoir, des différentes méthodes pour transposer le sens d'une proposition, d'un contenu ou d'une notion.

Bien que toutes les transpositions didactiques se réfèrent à un même auteur : Claude Bernard – dont le texte de l'Introduction à l'étude...est devenu leur lieu commun – , elles sont malgré cela toutes différentes. Cette différenciation didactique traduisant l'écart entre les notions et les propositions, est due à la diversité du public auquel s'adresse chaque auteur. Pour nous, il n'est pas une raison de tomber dans ce que Roland Barthes appelle :

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'asémisation sous prétexte que l'on s'adresse (comme le font les auteurs de nos textes) à des auditoires différents. Il n'est donc pas légitime d'altérer des propositions uniquement parce que le statut d'un texte est déterminé en fonction du public auquel il s'adresse. Cependant du point de vue didactique, on peut dire que toute information émanant du monde du ouï-dire et du sens commun est une déformation. Mais nous venons de montrer que cela n'est pas toujours vrai. D'ailleurs des philosophes comme Descartes et Spinoza ont pensé l'information en terme d'utilité et non pas en terme de nécessité. Par conséquent, dans le domaine de l'éducation et de la didactique, ce qui est utile n'est pas toujours nécessaire. Voilà ce qui nous laisse penser que le texte de Fraïsse en s'adressant à travers le *Que sais-je ?* à un grand public et en cultivant l'utilité de l'apparaître, est un texte qui incarne la visée des comportementalistes qui pensent que l'ouverture sur les aspects apparents de l'environnement des sujets, est une technique utile pour comprendre des faits ; alors que le texte de Reuchlin en s'adressant à des physiologistes, en vulgarisant la science dite *psychophysique-subjective*, est un texte qui s'adresse à des spécialistes de la physiologiste bien que ses propositions soient en apparence simplistes. Si le premier s'adresse à des gens du pôle de l'exotérique, alors le second s'adresse à ceux du pôle de l'exotérique.

Lorsque le texte prescriptif parle du constitutif de la psychologie expérimentale, il tombe dans la décontextualisation. Pour élucider cela reprenons l'exemple de l'hypothèse. Si cette dernière est aux yeux de Reuchlin éprouvée, alors on peut laisser penser que la vie psychique anime tous les êtres vivants y compris les corps physiques. Il y a ici un changement de modèle de référence qui rend la transposition didactique illégitime, car nous pensons que les caractéristiques de la psychologie expérimentale soulignées par le texte de Maurice Reuchlin, ne sont pas en réalité celles de la psychologie expérimentale. Ces caractéristiques sont celles de la physiologie, qui prend en compte uniquement l'activité de l'organe. Elle ne s'intéresse à vrai dire qu'aux corporels. La psychologie expérimentale est au contraire une science des activités intentionnelles des sujets. Cette activité se dévoile à travers leurs acquis antérieurs qui sont au fond des incorporels, qu'on ne peut comprendre que dans une perspective d'ouverture globale sur ce que Husserl pense en terme de *" Conscience donatrice, distinctive de l'objet "* [797] . Cette vision avancée par le texte pseudo-scientifique de Maurice Reuchlin n'est pas une vision nouvelle. Si l'on remonte plus loin dans la tradition philosophique, on peut alors retrouver cette pensée animiste issue d'un monisme vitaliste, dans la pensée des Stoïciens pour qui – comme nous venons de le voir – , la nature peut nous donner des modèles de connaissance, puisqu'elle palpite de la vie. Les Stoïciens ont traduit cela par le vivre conformément avec la nature, dont le sens le plus large du mot. Car l'ouverture aux choses peut parfois nous servir pour *" Apprendre de la fleur et de l'animal ce que c'est que s'épanouir "*, comme Nietzsche l'avait déjà laissé entendre.

Cette perspective physiologique qu'incarne le texte prescriptif de Maurice Reuchlin, nous renvoie à penser avec cet auteur que la physiologie intègre en elle-même la psychologie expérimentale. Mais si l'expérimentation est dans ce champs généralisée d'une manière indifférenciée et que les résultats sont à la portée d'une minorité, alors il

[797] *Husserl (E.), Chose et espace Leçons de 1907 , Edit. P. U. F. Introduction, traduction et notes par Jean-François Lavigne. 1989. pp. : 60 à 64.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

n'en va pas de même dans le domaine de la psychologie expérimentale là où l'on s'astreint à classer les faits à expérimenter pour mettre en forme des expériences-pour-voir. De ce fait, on peut dire que le domaine du possible n'est pas toujours celui du réel, car il existe des cas où l'on ne peut guère transposer l'expérience physiologique dans le domaine psychique. C'est la raison pour laquelle le texte descriptif de Paul Fraïsse insiste sur une éthique de l'expérimentation. Cette approche est absente dans le texte du Guide pratique de l'étudiant...de Maurice Reuchlin, un texte de la vulgarisation scientifique de la transposition didactique. Nous le qualifions ainsi puisqu'il s'adresse à un public possédant déjà quelques notions psychologiques et physiologiques.

Cette construction de l'auditoire comme tâche commune aux textes du *Que sais-je ?* et à ceux du *Guide...*, engendre un changement de modèle de référence. Bien que tous les textes soient publiés chez un même éditeur, ils ne s'adressent pas pour autant à un même public. Ils ne construisent pas les mêmes auditoires. En effet, le texte prescriptif se veut éducatif et didactique. D'ailleurs l'expression : *Guide pratique de l'étudiant en psychologie* en est un exemple probant. Cependant, on est en droit de nous poser la question suivante :

Est-il vraiment un guide pratique ou simplement un codage de problématiques théoriques ? C'est la question centrale que nous posent quelques formulations de ce texte. Dans une perspective didactique l'auteur du Guide pratique de l'étudiant en psychologie souligne : *“* ***(....), On procède à la vérification au cours de l'expérimentation et le chercheur construit une situation lui permettant d'observer les conséquences de la manipulation d'une ou plusieurs variables indépendantes sur une variable dépendante. Toute chose étant égale par ailleurs*** *”.* Il y a à travers cette simplification un codage théorique d'idées et de pensées. A travers ce codage on rencontre le slogan des Alchimistes qui ont pensé que *“ Toute chose étant égale par ailleurs ”.* Cela signifie que le sens d'un concept, d'un contenu ou d'une proposition ne peut être établi qu'à travers l'ouverture sur le sens de son opposé. Par conséquent, la vraie transposition didactique n'a de sens que lorsqu'elle se heurte à l'intransportable : à tous ce qui s'oppose au concept initial, car c'est à partir de là, que le pédagogue devient conscient de sa tâche, de son pouvoir et de ses limites. La formulation de l'auteur du *Guide...,* qui s'inspire du propos des Alchimistes, nous montre que l'auteur est un actant, agissant dans la sphère de la transposition didactique. Il n'est pas un acteur, observateur de ses propres actions et de celles des autres. Il est actant, car il prolonge l'action prise par d'autres savants. Il s'ouvre sur des processus et non pas sur des états. De ce fait, on peut dire que Mauice Reuclin prolonge la même méthode que celle qu'emprunte le savant des sciences exactes, qui manipule dans son laboratoire des corps organiques. C'est ainsi que Reuchlin pratique une chronothèse du sens, du moment qu'il est poseur, donateur du sens à partir de son ouverture à l'égard des faits observables, à l'égard des connaissances acquises dans le passé. La formulation : *“ Observer les conséquences de la manipulation ”*, avancée par Maurice Reuchlin nous laisse penser à un autre sens de l'acte d'observer. Ce sens n'est rien d'autre que celui de la relation de connexion nécessaire, une relation qui existe entre le faire et le dire. Ce n'est rien d'autre que la définition nominale et arbitraire de l'observation. Cette dernière est définie ainsi parce que le savant est un actant qui s'efface devant son expérience personnelle et devant celle des

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

autres lorsqu'il manipule des corps ou des produits : lorsqu'il est en situation didactique ayant pour tâche uniquement l'assimilation des contenus scolarisables.

Le contenu de l'ouvrage de M. Reuchlin duquel nous avons extrait certains passages que nous avons reproduit dans notre tableau-texte, est incontestablement un "*guide"*. En réalité, il est un guide théorique, puisqu'il s'adresse à un public de spécialistes qui ont déjà des notions en physiologie, en biologie et en physique. Nous pensons qu'un étudiant en première année du D.E.U.G de psychologie, est incapable de bien comprendre la visée de la quasi-totalité de certaines formulations, de certains concepts, dont témoignent certains passages. A partir de là, on peut dire que cette transposition didactique est illégitime, du moment qu'elle ne prend pas en considération le degré d'implication de l'auditoire auquel elle s'adresse. Mais si l'intention de l'auteur (en tant que pédagogue) porte sur la construction d'un auditoire nouveau, alors la légitimité dans ce cas est valable, car le souci de toute transposition didactique réussie (qui s'oppose à l'accomplissement de la notion service), est l'innovation des contenus. Cette même légitimité se heurte à un autre problème philosophique : celui de la distinction entre éducation et manipulation. De quel droit le texte didactique s'astreint-il à inculquer aux étudiants de psychologie l'approche physiologique pour comprendre les processus supérieurs de la personnalité ? Sachant bien que la conduite humaine est une conduite spécifique, génératrice de symboles et de mythes. La réponse à la question précédente se situe au niveau de la tâche de la didactique, qui n'est pas une occasion privilégiée pour rendre service à autrui dans ses apprentissages. Le souci de la didactique est de se retourner contre tout ordre déjà établi d'une manière arbitraire par les apprenants. Cette action cherche à mettre en forme des vérités conventionnelles qui échappent au doute et qui résistent à la critique.

Parmi les autres changements des répertoires lexicaux, on peut relever le but que les deux auteurs assignent à leurs objets de savoirs : *la psychologie expérimentale*. En effet Paul Fraïsse dans son *Que sais-je ?* pense que *“* ***La tâche de la psychologie expérimentale, a gardée le souci de l'étude des processus supérieurs de la personnalité, souci particulièrement sensible dans l'oeuvre de P. Jannet et de A. Binet*** *”*. Cette visée va se traduire dans le texte didactique par une reformulation voisine qui consiste à mettre l'accent sur la démarche expérimentale en psychologie, une démarche qui devrait – à en croire le texte didactique – ***“ s'appliquer avec beaucoup de rigueur très souvent dans le cadre du laboratoire ”***. Pour Maurice Reuchlin, les travaux de cette démarche expérimentale concernent *les grandes fonctions*. Est-ce que la reformulation : *"grandes fonctions"* signifie la même chose que celle des *"processus supérieurs de la personnalité" ?* Telle est la question que l'on se pose quant aux conséquences des changements des répertoires lexicaux.

La réponse à cette question sera l'objet de la dernière partie de notre travail, une partie qui sera consacrée à la transposition didactique des processus supérieurs de la personnalité en particulier la sensation et la perception. Mais avant d'aborder les différents chapitres de cette partie élucidons d'abord les différents enjeux épistémologiques que traduisent – directement ou indirectement – les différentes transpositions didactiques de la méthodologie expérimentale entre ouverture et achèvement.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

5.1. Les enjeux épistémologiques de la transposition didactique et pédagogique du schéma O.H.E.R.I.C.

5.1.1. Transposition didactique stricto-sensus entre la référence et la signification.

Pour résumer d'une manière schématique le processus de la transposition didactique du schéma O.H.E.R.I.C, on doit rappeler que le texte de Claude Bernard est le texte-source de tous les auteurs dont nous venons d'étudier et de présenter les différentes fomes de transpositions didactiques. Ce même texte a donné naissance à deux sortes de transpositions didactiques. L'une que nous appelons stricto-sensus, et l'autre, sensus-lato. Pour mieux saisir l'application de ces concepts avancés par Y. Chevallard, il est important de les mettre en forme. Pour y parvenir on doit donc rappeler que le texte de Claude Bernard a influencé les deux auteurs tout en contribuant à la mise en forme (par Paul Fraïsse) du texte Histoire et méthode TI du Traité, et des textes à la fois de Maurice Reuchlin et d'Antoine Léon. Mais on ne peut en aucun cas nous aventurer à penser que le texte de Claude Bernard a contribué activement (et d'une manière directe) aux différents travaux d'Antoine Léon et de Maurice Reuchlin bien que ces deux auteurs s'y réfèrent en quelques lignes seulement, car les problèmes que ce savant biologiste a rencontré, ne se manifestent pas clairement dans les travaux de ces auteurs à vocation psychologique et psychopédagogique. De ce fait, on doit penser à un autre type de transposition didactique opposé au premier à savoir celui que nous appelons avec Y. Chevalard : sensus-lato.

Si la transposition didactique stricto-sensus, est aux yeux de Chevallard, " Le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet même objet de savoir ", alors cette définition s'applique au premier niveau de la relation, niveau où Paul Fraïsse a tenté de transposer le schéma initial de Claude Bernard dans le domaine de la psychologie expérimentale. A l'inverse, la transposition didactique sensus-lato est aux yeux de Chevallard " ***L'étude scientifique du processus de transposition didactique en terme de passage de l'implicite à l'explicite, de la pratique à la théorie, de préconstruit au construit*** ". Cette démarche est fortement présente chez Paul Fraïsse qui depuis 1956. Il a tenté dans son Manuel pratique d'expliciter à ses apprenants les différentes méthodes de la recherche expérimentale avant même de penser à la publication d'un Traité difficile d'accès, un Traité qu'il a soumis à ses pairs : Jean Piaget et Pièrre Oléron. Il en va de même pour Antoine Léon et Maurice Reuchlin qui se référaient davantage à Paul Fraïsse et beaucoup moins au texte de Claude Bernard. Ceux-ci sont dans la lignée de la transposition didactique sensus-lato, car à travers leurs démarches, ils ont essayé – malgré les détériorations qu'ils ont subi au schéma bernardien – de théoriser leurs pratiques, de mettre en forme des théories diverses, de construire un corpus destiné à aider les chercheurs dans leurs démarches. Cela a rendu simpliste leur travaux pratiques portant sur les étapes de la recherche dans le domaine de la psychopédagogie. Voilà la raison pour laquelle nous pensons qu'ils n'ont pas explicité le schéma O.H.E.R.I.C du départ, mais qu'ils sont tenté d'expliciter leurs propres pratiques

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

ainsi que les difficultés qu'ils ont rencontré dans leurs travaux en tant que praticiens de diverses théories.

Ayant décrit les deux niveaux de la transposition didactique, quels sont donc les enjeux épistémologiques qu'ils engagent ?

Pour répondre à cette question, on doit partir de notre propre débat intellectuel que nous allons désormais mener avec Willard-Wan-Orman Quine, qui, dans son ouvrage intitulé : La poursuite de la vérité [798] propose quelques pistes et quelques éléments de réponses implicites à notre question précédante. Nous proposons d'expliciter et d'appliquer ces réponses aux deux précédants nivaux de la transposition didactique.

A la transposition didactique stricto-sensus, qui n'est rien d'autre que le passage d'un contenu de savoir bien précis, ésotérique, difficile d'accès à sa version didactique, correspond deux problèmes épistémologiques majeurs que W. V. O. Quine nome la référence et la signification. On retrouve cette idée présente chez M. Develay, pour qui le savoir-savant pose en lui-même le problème de la signification et de la référence. D'ailleurs et comme Michel Develay le laisse entendre, il y a bien des " ***Difficultés à statuer sur l'origine du savoir savant, sur le niveau d'enseignement où l'on regarde ce que devient le savoir savant*** " [799] . C'est cette même difficulté que nous tenons donc à débattre avec Quine. Quant à l'autre difficulté qui se dissimule lors de la transposition didactique sensus-lato que nous venons de définir avec Y. Chevallard, elle une difficulté qui traduit d'autres problèmes qui ne sont pas de l'ordre du spéculatif, mais de l'ordre du pratique. La légitimité de ce que Quine nomme : l'apport théorique, qui renferme, ce que l'auteur de La poursuite de la vérité appelle : les normes et les buts, le holisme et l'imprégnation théorique, repose sur la considération de ces problèmes auxquels se heurte la transposition didactique du schéma O.H.E.R.I.C. Ces mêmes problèmes avancés par Quine et pa Michel Develay, sont fortement ressentis dans la quasi-totalité des travaux de nos auteurs. Pour mieux clarifier certains enjeux épistémologiques qu'ils engendrent, on propose de traiter d'une part de la transposition didactique stricto-sensus entre la référence et la signification, et d'autre part de la transposition didactique sensus-lato, dans sa relation avec l'apport empirique.

5.1.2. De la référence ou du poids de l'ontologique ?

A partir de la relation de la connexion nécessaire qui existe entre les idées et les faits, on peut laisser penser que dans nos apprentissages, nous débutons avec la formulation des énoncés d'observation plutôt qu'avec celle des termes. En effet, si l'on se réfère à l'expression : *" La parole est d'abord aux faits "*, une expression qui fut celle de Hegel, alors on doit revenir sur l'idée de la haute densité discursive d'un discours pour finalement affirmer que le problème de la référence n'est plus celui de la prise en considération du langage et des différentes fonctions que remplissent les différents discours, mais la référence est un tout, un processus social à caractère systémique. Cependant, c'est donc

[798] *Quine (Willard-Wan-Orman), La poursuite de la Vérité. Edit. Seuil 1993.*

[799] *Develay (M.), peut-on former les enseignants ? op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

notre concentration sur la vue de la vie, sur ce qu'on a déjà-vu, sur ce qu'on voit en tant que déjà-là, qui nous permet de mettre en place des vrais énoncés prédicatifs. A nous maintenir à cette affirmation, on doit confirmer le projet du départ de Claude Bernard, qui en tant que savant expérimentaliste se proposait de *se jeter à travers champs* pour découvrir le vrai langage de la nature et de la vie. C'était la même chose pour Paul Fraïsse, qui se proposait de *débrouiller un écheveau* tout en se situant en continuité permanente avec ce qu'il a appelé : *la variable personnalité du sujet*. Cette ouverture voulue par l'auteur du Traité *...,* engage un problème épistémologique, qui n'est plus l'unique relation de la continuité à l'égard du sensible, à l'égard du frisson du sens et du langage ordinaire, mais une relation qui doit aller au-delà de l'ordinaire. C'est-à-dire – et si l'on en croît la terminologie de Quine – que le chercheur doit aller d'un simple énoncé d'observation qui est libre, arbitraire, comme par exemple : *tous les cygnes sont noirs*, à un autre énoncé d'observation qui est focalisé. Car si le premier énoncé est mis en forme ou annoncé à des auditoires par un simple regard, alors il n'en va pas de même pour le second, qui doit être animé d'un effort d'abstraction et de discernement de diverses relations logiques et ontologiques, qui l'animent. Cet effort d'abstraction nécessite une décomposition, méthode chère à la logique de la combinatoire qui reconnaît les liaisons logiques complexes que recouvent les choses et plus partculièrement les choses de l'art. Ces méthodes sont propres à la définition adéquate d'un phénomène, puisque celui-ci est fait nommé (selon des manières diverses) par des sujets à la fois acteurs et actant de leurs propres expériences. Cela est au fond la logique du pincipe de la mise en forme d'un fait, nommé, devenu enfin *" faitnomène "* (phénomène). Pour mieux comprendre ces procédés analytiques, revenons en au sens de notre schéma O. H. E. R. I. C.

En réalité, le problème de la référence est le propre des textes que nous avons jusqu'alors présenté. Si l'on regarde de près la transposition didactique stricto-sensus de ce schéma, on peut alors constater qu'elle enferme deux types d'énoncés. Certains sont des énoncés libres, d'autres focalisés. Les premiers sont les caractéristiques de la détermination arbitraire de la méthodologie expérimentale définie par le texte didactique de Paul Fraïsse comme étant des textes de la vulgarisation de la transposition didactique, alors que les seconds sont ceux d'Antoine Léon et de Maurice Reuchlin incarnant la vulgarisation de la vulgarisation. La tâche des auteurs de ces travaux est l'observation de leurs activités intra ou extra-scolaire et universitaire. Cette observation est avancée ainsi en vue de donner enfin un sens adéquat à une méthodologie aussi complexe que le mode d'expérimentation en sciences humaines.

Mais lorsque cette transposition didactique, rencontre une autre activité émanant de ce que Heidegger appelle *l'Il Y a :* quelque chose comme étant un fait déjà-là, objet d'impression, cela lui pose des problèmes. C'est ainsi que la transposition didactique cherche une ouverture sur les différentes variables d'un fait pour mieux comprendre ses différentes valeurs. Car comme – le disait Claude Bernard – *tout est là : un fait !*

Le problème de la référence nous renvoie donc à la détermination de la difficulté avancée par M. Develay. Cette difficulté a pour but de lier les termes singuliers à leurs objets. Cette liaison ressort en tout cas des tâches des auteurs que nous venons de citer. Chacun comprend en effet la méthodologie expérimentale, non pas à sa guise, mais selon les tâches qu'il s'assigne de résoudre et de surmonter. Mais tout au long de cette

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

transposition didactique, on assiste aussi à un phénomène nouveau : celui de la réification. Ce phénomène est d'une utilité considérable. Dans la plupart des cas, il s'accomplit sous les effets de la transposition didactique stricto-sens, car lorsqu'on se heurte à l'intransportable, l'obligation de réifier devient légitime et recherchée de la part des didacticiens. Entendons nous d'abord sur le sens adéquat de la réification ! Cette dernière est une action à travers laquelle un concept, une conduite ou encore un comportement, perdent leurs sens authentiques lorsqu'ils remplissent une fonction qui n'est pas celle pour laquelle ils étaient destinés au départ. La réification se manifeste dès lors que les concepts et les contenus sont en relation avec le pour-autre-chose. Pour s'en expliquer clairement voyons donc ce que la méthodologie expérimentale a subi dans la postérité du schéma O.H.E.R.I.C, chez les auteurs que nous avons présenté.

La réification est un sentiment appliqué à la recherche de la vérité. Il est présent chez tous les auteurs qui croient à l'évolution, au progrès scientifique et au mouvement des connaissances et des savoirs. Si l'on maintient les différentes définitions qu'en donne Quine, on peut alors dire que la réification est :

- Un indice qui surgit de la combinaison prédicative d'énoncé d'observation ;
- Une technique pour distinguer les observations fortuites qui ne mènent à aucune prédication ;
- Une recherche de la vérité qui contribue à la compréhension des connexions logiques existantes entre observations et théories pour contribuer à recevoir le dispositif des fonctions de vérité. Du fait qu'elle instaure une démarche temporel, elle va au-delà des énoncés d'observations, qu'elle traite par là-même du temps des faits, à savoir celui de l'avant ou de l'âpres d'un fait. Elle contribue en plus, aussi bien à la mise en forme du processus de la taxonomisation que celui de la progression.

Dire qu'il y a du progrès dans le processus de la réification, revient enfin de compte à penser la psychologie expérimentale en terme de mise en mouvement de nouveaux savoirs. La forme la plus adéquate pour ce mouvement est celle qui se donne le temps pour former et éduquer toutes les intelligences humaines, en vue d'aider le sujet pensant à se dépasser lui-même, à faire le deuil de son passé pour aller vers l'avenir. Telle était par exemple la conception de Nietzsche pour *l'avenir de l'Europe*, un avenir dont il avait déjà prévu la destinée. Cette dernière, sous sa forme actuelle doit être préservée, évoluée [800] et aimée. L'extension de ce sentiment auquel Nietzsche avait déjà travaillé à travers son *attitude critique* à l'égard de l'histoire de l'Europe, nous sert à éviter de voir un temps où les morts reviendront pour enterrer les vivants.

Cette tentative de la polysémisation du sens de la réification est pour nous importante, car elle va nous aider à expliquer l'insaisissable, l'incompréhensible du schéma méthodologique O.H.E.R.I.C, un schéma qui a subi des reformulations différentes qui l'ont rendues (du moins pour nous) ambigu, car il nous a conduit à des contradictions et à des antinomies latentes.

[800] *Nietzsche a pensé l'évolution de l'Europe politique en terme d'ouverture au fédéralimse comme étant un complément pour le pouvoir démocratique. Cette évolution nécessite un travail de formation permanente.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

La première définition de Quine, qui annonce que la réification est un indice, correspond à la démarche de Claude Bernard, qui a cherché de l'ordre dans le désordre, du sens dans le frisson du sens, l'achèvement des concepts et des notions dans leur ouverture aux choses. Si l'on suit le raisonnement de Claude Bernard, on peut alors rencontré le toujours-déjà-connu dans la vérité que dévoile le déjà-là. La nécessité de la mise en forme d'un pouvoir scientifique nombré, réside dans le hasard, dans le risque gratuit à vivre dangereusement.

La seconde définition avancée par Quine, correspond à celle de Paul Fraïsse, qui a distingué d'une part les trois niveaux d'observation : fortuite, organisée et systématique, et d'autre part, les différents niveaux de l'expérimentation : celle qui est provoquée et celle qui est invoquée.

Quant à la troisième définition condensée et complexe, elle témoigne de ce que Edgar Morin pense sous l'expression : *la complexité de la simplicité.* Cette vision qui pense que le passage du savoir-savant au savoir à être enseigné reflète (dans toute transposition didactique) le paradigme de la complexité. Elle peut être en tout cas appliquée aux textes d'Antoine Léon et à ceux de Maurice Reuchlin, là où les deux auteurs cherchent à instaurer une démarche pour classer les étapes de la recherche et à légitimer la relation de la connexion nécessaire entre leurs pratiques savantes et les énoncés d'observations qu'ils mettent en forme.

Pour finir avec le problème de la référence qui anime la transposition didactique stricto-sensus, on propose de développer deux positions théoriques dont témoignent (d'une manière assez nette) les écrits de nos auteurs ainsi que le sens qu'ils ont attribué a leur schéma méthodologique. Ces deux composantes théoriques sont d'une part l'influence de l'ontologie et d'autre part, l'ontologie désamorcée.

Pour la première, elle se dégage des écrits scientifiques de Claude Bernard, à propos desquels H. Bergson, pensait qu'ils étaient problématiques et antinomiques. En effet, les écrits de la méthode bernardienne sont à l'instar de ceux de Descartes pour le siècle des Lumières, c'est-à-dire : ils étaient chargés de significations symboliques qui se proposaient de se retourner contre tout ordre établi. En effet, si l'on observe de près les écrits scientifiques de la méthode bernadienne on s'aperçoit qu'il a fourni un effort philosophique pour comprendre le général et le particulier. Rien en réalité n'était passé sous silence. Le sens n'était plus imposé dans la nature mais déduit de celle-ci. Si l'on en croît la méthode bernardienne, alors on ne peut penser que dans les signes, dans les gestes et dans les actes observés. Ces actes (qu'on cultive pour en sortir des formes vécues), sont factices et porteurs de sens.

La possibilité d'un engagement organisationnel pour une construction des manières de voir, pour une mise en forme des concepts, passe par deux engagements. L'un est subjectif l'autre objectif. Les deux, ensemble réunis, permettent d'ordonner l'expérience humaine d'après des points de vue déterminés et adaptés à la vie. Ces deux engagements – comme nous l'avons vue à travers la conception bernardienne de la méthode –, nous montrent que dans la nature on ne doit rien négliger : on doit faire passer n'importe quelle utilité pour une nécessité. On ne doit rien faire passer sous silence. On doit acquérir une vue d'ensemble sur toute la sphère de la vie humaine et ce

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

dans le seul souci de l'ouverture sur le langage ordinaire qui parle avec ses signes à l'homme qui, lui, n'a toujours pas tarder de lui répondre, soit en l'expliquant, soit en le mettant en forme. En réalité, l'Introduction à la médecine expérimentale de Claude Bernard est chargée d'un effort de la conciliation de deux ontologies différentes. La première est celle du maître Platon, la seconde est celle de son disciple Aristote. Cet effort est analogue à celui d'Averroès qui a eu l'audace, le courage – comme nous l'avons déjà mentionné – de parler d'une réconciliation des opinions de la vérité philosophique et de celles de la vérité divine, de la réconciliation implicite des opinions des deux sages : Platon et Aristote.

L'apport ontologique peut être expliquée à partir du sens des idées et des faits, que Claude Bernard a défini en terme de tâche. Ce sens ne peut être compris que lorsqu'on démontre ses analogies avec la philosophie ontologique des deux maîtres : Platon et Aristote. Pour Platon, le monde des idées est le seul qui reste le déterminant de toute action. Ainsi pour pouvoir vivre la vie et de la dominer, il faut se préparer à la mise en forme d'existences plus élevées. Cela se traduit chez Claude Bernard, par la relation de connexion nécessaire qui existe entre les idées, le sentiment et le fait. Pour Platon, la manière de voir ou d'être, l'oeil avec lequel l'homme met en forme le réel, sont en tout cas des manières qui ne doivent pas restées dans l'ordre de l'imaginaire et du rêve. Ces manières sont des idées qui doivent au contraire agir sur la vie. Et pour mieux reconnaître la vie aussi bien physique que physiologique, il y a d'abord lieu de reconnaître des valeurs déjà connues comme étant des toujours-déjà-vrais qui ont leurs effets dans le monde du déjà-là-rencontré. Cette même idée ontologique est fortement ressentie chez le philosophe ou le physiologiste Claude Bernard, qui a incité d'une part à cultiver l'exception, et d'autre part à se tracer une ligne de conduite qui n'était rien d'autre que celle du faire, d'agir pour dire les mots. Cette visée se résume par sa métaphore du "sacrifice", qu'incarne son action du *" se jeter à travers champs "*, qu'il a proposé comme technique d'acquisition des connaissances et des savoirs et non pas comme technique de la réminiscence.

L'effort ontologique – qui est caché sous les écrits de Claude Bernard – est-centré sur le sens de l'homme, sur son rôle dans la transmission du savoir. Cette transmission puise son fondement dans la pratique de l'art de la médecine. Cet effort qui fut en tout casréussi, est le même que celui de Platon qui avait le souci de responsabiliser l'homme tout en le mettant au sommet des hautes responsabilités, tout en insistant sur son état d'exception en tant qu'être diffèrent, distingué de toutes les autres créatures de la nature, puisqu'il appartient à une espèce hiérarchisée, incarnant par là-même les plus hautes valeurs, à savoir la possibilité de penser et d'agir. C'est d'ailleurs à cela que Claude Bernard n'a pas hésité d'inciter en parlant d'idées hypothétiques.

Ce qu'il faut retenir d'une manière générale du rapprochement entre Platon et Claude Bernard, est que l'homme possède une âme qui est sa simple donnée. Cette même composante de l'homme va se traduire dans le langage de Claude Bernard, par le poids des idées, des intentions, des sentiments et des raisonnements. Cela est donc une tentative de la part de l'auteur de l'Introduction à la médecine expérimentale, pour transposer la philosophie platonicienne, pour expliquer que l'homme n'a pas seulement un sentiment mais un caractère qu'il dissimule en faisant l'expérience de l'action du penser et

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

du philosopher. S'agissant donc de la force inépuisable que possède l'homme, Claude Bernard comme Platon, ont tracé une ligne directrice du penser. Cette ligne n'est rien d'autre que celle qui trouvera ses échos chez Pascal qui dira que : ***" L'homme est roseau le plus faible de la nature mais c'est un roseau pensant "***. C'est-à-dire, que l'homme est capable de se penser soi-même et de penser la nature. Cette visée pascalienne nous rappelle celle de Platon qui disait que *" Le corps est tombeau ",* comme elle nous rappelle aussi la conception bernardienne quant à la teneur des idées humaines qui médiatisent aussi bien les faits que les hypothèses.

En plus de cette référence platonicienne, on doit mentionner une autre à savoir celle d'Aristote. Les idées philosophiques de ce dernier ont aussi animées les écrits de l' Introduction à la médecine expérimentale . Avant d'en exposer les grandes lignes, on doit d'abord rappeler que Kant, auquel Claude Bernard se réfère, a été influencé aussi par les deux philosophies des grands maîtres de la Cité grecque. Car Kant ne faisait que remonter la succession des relations causales à un moteur immobile. Cela fût la même chose pour Aristote qui pensait le moteur immobile en terme d'existence factice et non pas en terme de cause agissante. Kant (de la même manière que Platon), a pensé l'idée du bien comme étant un au-delà du pratique : un au-delà du monde sensible, du monde de l'être-là. Cette précision est pour nous capitale, car elle nous permet de monter (dans le carde de la transposition didactique des idées philosophiques) à quelle limite la pensée hérite de la pensée et à quelle limite l' Introduction... de Claude Bernard est laborieuse, animée par ce que nous venons de nommer avec Quine : le poids de l'ontologique*.*

L'influence que le système aristotélicien a eu sur la pensée de Claude Bernard est une influence qui sera simplifiée, transposée et vulgarisée par nos différents auteurs dont nous venons d'étudier la transposition didactique. Mais le problème est que dans le sillage de cette transposition et de cette transmission, l'ouverture aux choses a pris un sens proche d'un monisme vitaliste qui consiste à penser que toute chose palpite de la vie. Mais ce procédé qui est affirmé dans les différents manuels didactique, est livré d'une manière fortuite aux lecteurs, sans être démontré discursivement.

Si nous avons considéré le texte de Claude Bernard, un texte originaire duquel sont dérivés tous les autres textes de vulgarisation et de la transposition didactique, c'est parce qu'il est animé par une clarté discursive qui puise son fondement dans la confrontation de divers systèmes cognitifs. Nous y trouvons en fait la conception d'Aristote, celle de Platon et celle des Stoïciens etc.

S'agissant de la facticité des faits, de la possibilité d'un apprentissage à ciel ouvert des modèles de vie, Aristote avait pensé que la nature sensible, est un exemple, une preuve de l'ouverture aux choses de la vie. Ce rapport fut aussi celui de Claude Bernard qui s'est démarqué de Platon quant à la question de la facticité des corps. Il y a bien eu chez Aristote et chez Claude Bernard un sentiment d'aventure qui règle et conditionne jusqu'à nos jours la recherche scientifique. Ce sentiment laisse penser que les grandes découvertes scientifiques se réalisent aussi bien dans le risque gratuit, dans le vivre dangereusement que dans des espaces à ciel ouvert. Dire que les grandes découvertes scientifiques se font hors des Universités, cela est aujourd'hui un fait qui s'impose. D'ailleurs lorsque Lévy-Lebland, dans une intervention public au Forum de l'an 2000 [801] , avance que l'organisation marchande du savoir scientifique est une composante de

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'industrie culturelle moderne, il a certainement voulu par là attirer l'intention du public à la présence d'une Université parallèle, là où se développent des Laboratoires industrielles de la culture scientifique. Le problème est de savoir si cet auteur-savant a la même conception qu'avait déjà Adorno qui s'est opposé à l'industrie culturelle, à l'aspect marchand de la science. La pratique scientifique est aux yeux du savant, une pratique animée par l'étendue, car la recherche scientifique est en elle-même illimitée. Par conséquent, le fait de chercher à freiner le progrès scientifique, cela est en soi un

[801] *Le forum de l'an 2000, a été organisé pour la première fois à Lyon pour projeter des idées sur l'avenir de l'humanité, de la science et de la technique en l'an 2000 voire au-delà. Notre curiosité intellectuelle nous a conduit à poser quelques questions à M. Lévy-Lebland, lors d'un débat sur la technique et sur la place qu'occupe la science aujourd'hui. A travers une réponse à l'une de nos questions, cet auteur affirme publiquement que le constat que fait l'homme moderne de la pensée occidentale sur le progrès technique, est un constat alarmant. Pour lui, l'homme occidental est toujours inquiet, peureux, hésitant, sceptique quant au progrès technique. Car il critique son propre progrès qui n'a même pas un siècle, alors que la science arabe avait durée pendant sept siècles, de quoi nous faire réfléchir, disait Lévy-Lebland. Pour lui, l'affirmation : " La science ne pense pas ", qui est de Heidegger, avait fait couler beaucoup d'encre. Le sens que donne Lebland publiquement dans ce forum, à cette expession heideggerienne est proche de l'extension du pouvoir physique de la connaissance, une conception sur laquelle nous avons déjà insisté à plusieurs reprises dans ce travail. De quoi s'agit-il au juste dans ce débat ? Il est question en effet de la place de l'intelligence humaine qui arraisonne la pensée scientifique. D'abord Lebland dans ce débat public, regrette d'une manière implicite de ne pas avoir de pouvoir sur son activité scientifique. Car dans le Laboratoire, quand le savant fait des découvertes scientifiques, celles-ci lui échappent à porté de main puisque les autres : les industriels en font autres usages, dit Lebland. La science ajoute t-il n'est plus un être-sous-la main. En plus lorsque le savant commence ses investigations scientifiques en vue d'étudier quelques chose de précis et de particulier, il arrive à étudier autre chose d'imprévu. Comme il arrive aussi à des limites qu'il se heurte à des obstacles. Pour échapper à l'inquiétude, au scepticisme, Lebland en tant que savant de la pensée occidentale moderne et contemporaine, propose la mise en mouvement des connaissances et des savoirs en toute liberté. De ce fait il reste fidèle à Heidegger qui disait que la liberté est la vérité. C'est ainsi que Lebland reformule d'une manière métaphorique la phrase de Heidegger tout en s'adressant au public présent lors du débat au forum de l'an 2000, tout en répondant aussi à certaines de nos questions qu'on lui a posé. Cette reformulation ressort d'un exemple familier qu'il a avancé. Supposons – disait-il – que vous êtes dans un avion, le plus important ce n'est pas ce que vous y faites dès lors que vous y êtes assis tout en contemplant le paysage, mais le plus important est ce que vous aviez déjà fait lorsque vous aviez quitté votre maison, votre lieu de départ. Le plus important serait aussi ce que vous tenteriez de faire lorsque vous quitteriez l'avion, votre lieu d'arrivée. Cet exemple explicatif, est riche de transposition didactique et de vulgarisation scientifique. L'auteur-savant voulait en effet attirer l'intention des auditoires présents à ce forum, au sens de l'activité scientifique. Celle-ci, – si l'on en croit cet auteur-savant –, doit alors se soumettre au mouvement. Mais en quoi le rapprochement avec la science arabe est-il ici légitime ? sachant bien que la conception islamique de la pratique scientifique est une conception qui libère la pratique scientifique tout en traçant des règles, des lois, des limites au savant, qu'il ne doit pas affranchir. L'antinomie est ici une antinomie latente. Comment donc la science avait-elle trouvée son extension dans la pensée arabe, une pensée qui a obéi à des contraintes à des lois pratiques ? L'effort était d'abord celui de l'obéissance à une lois divine, apodictique qui incitait l'esprit humain à la lecture, à la connaissance et à l'ouverture dans le mouvement à l'égard de l'autre et est le processus qui l'accompagne. Cela fut par exemple le cas de la médecine arabe, de la science arabe qui ont trouvé leurs fondement dans le mouvement, dans la traduction des grandes idées et pensées des grands maîtres de la pensée grecque. D'ailleurs Averroès le confirme fort bien en laissant entendre dans son Discours décisif , que la pensée scientifique avancée par l'islam s'est inspirée des conceptions d'autrefois, car la parole fut d'abords aux faits. L'important dans tout acte, dans toute pratique scientifique – si l'on en croit le rapprochement que fait Lebland d'une manière simpliste entre Heidegger et la pensée arabe –, est d'une part le mouvement de tout être humain raisonnable dans son action sur les faits qu'il maîtrise, qu'il reformule et qu'il remlatérialise ; et d'autre part, la pratique de nos idées et de nos libertés ayant des effets dans le monde sensible.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

contre-sens, une opposition ouverte à l'aspect sacré de l'acte du connaître qui présuppose l'ouverture d'altérité radicale à l'égard de la lecture, à l'égard de la connaissance des choses. Mais cela n'empêche pas l'activité scientifique de faire des choix raisonnables pour contribuer à la progression, car tout progrès n'est pas toujours de la progression. L'homme possède un effort de raisonnement et de classification, d'autant plus qu'il est capable de porter la parole aux faits, car s'il met en forme un objet technique, il sait alors d'avance la cause finale à laquelle cet objet est destiné. Tel est le cas par exemple pour le débat actuelle quant aux chambres à gaz, débat que Philippe Lacoue-Labarthe rapporte dans la fiction du politique dans la philosophie heideggerienne [802] . Dire que l'homme est responsable de l'objet qu'il met en forme, revient enfin de compte à lui imputer le choix de la technicisation et de la programmation de ses actes. Voilà la raison pour laquelle Lévy Lebland laisse penser une synonymie entre progrès et progression, tout en plaidant en faveur d'une volonté savante fondée sur l'extension des sentiments de responsabilité et de liberté.

Cette extension est un sentiment que partage la philosophie pratique de Claude Bernard avec celle d'Aristote. Ce dernier lorsqu'il a parlé du " bonheur de vivre un certain bien ", a donné la possibilité à Claude Bernard pour poser la liberté pratique en relation avec l'accroissement des expériences-pour-voir. Cela n'est rien d'autre que ce que les savants s'astreignent à faire dans les différents Laboratoires de recherche. D'ailleurs Aristote avait lui-même opéré des animaux pour mener des expériences pour-voir : pour comprendre le vivant et le fonctionnement des corps biologiques.

Pour expliquer ce rapport et ce rapprochement entre les deux hommes, filons quelques analyses pour mieux comprendre les manières de cette ouverture comme étant la technique commune aux deux hommes. Pour se faire, nous proposons donc un développement des points suivants :

- l'unité du genre humain c'est son espèce ;
- l'humanité est la forme de l'homme ;
- la vie et l'expérience humaine sont une sphère de modèles ;
- l'homme est en relation avec la nature ;
- la vie est une pratique de l'homme ;
- la personnalité de l'homme est incommensurable.

En opposition à l'attitude platonicienne, on peut dire que ces points résument les propos d'Aristote. Ces propos ont eu un impact sur la pensée de Claude Bernard. Les deux hommes en effet ont pensé l'homme, dans une relation d'ouverture d'altérité radicale à l'égard des choses de la vie. L'important pour nous en analysant ces points, est de relever les enjeux épistémologiques et les impacts de cette attitude, sur le paradigme de la référence.

L'attitude aristotélicienne (dans sa référence explicative du sens des choses), ne rattache pas toutes les explications ultérieures de la nature à l'âme et au soi-même du

[802] *Voir à ce propos Lacoue-Labarthe (Ph.), La fiction du politique Heidegger l'art et la politique , op cit.*

Moi. Elle considère le Moi comme un état de fait dont l'expérience doit être interprétée en partant du monde. Aristote retient de son maître Platon cette part unique de l'homme, à savoir sa constitution psychophysique, sa perfection à pouvoir expliquer et mettre en forme le sens des choses. Cela est l'une des convergences que l'on peut noter entre Aristote et Claude Bernard.

Dire que l'homme relève de son espèce, cela signifie qu'il y a en fait une raison de le comparer à d'autres créatures vivantes. Cette conception est très présente dans la pensée bernardienne. Elle se manifeste à trois moments de son analyse. Ces moments qui forment des chapitres particuliers ressortent dans son Introduction à l'étude de la médecine expérimentale sous la forme suivante :

- De l'expérimentation chez les êtres vivants ;
- Des considérations expérimentales spéciales aux êtres vivants ;
- Des applications de la méthode expérimentale à l'étude des phénomènes de la vie.

Ces trois points sont des chapitres, à travers lesquels l'auteur insiste sur l'extension du pouvoir de l'espérance de la vie, tout en instaurant une ressemblance des rapports entre l'expérience dans le domaine de la physique et l'expérience physiologique. Pour Bernard, la compréhension des pathologies, nécessite une ouverture sur ce qu'il appelle : la vie intérieure ou encore la vie pathologique. L'étude de ces deux vies, forme (aux yeux de Claude Bernard) une partie de la physiologie. A cet égard, on peut rappeler cette confirmation nietzschéenne : “ Apprendre de la fleur et de l'animal ce que c'est que s'épanouir ”, qui s'inscrit dans la même optique que celle de l'auteur de l'Introduction... Ce procédé méthodique est une condition de l'homme qui possède une manière d'énoncer et d'annoncer les choses pour vivre la vie et la dominer.

En expliquant et en exprimant ses conceptions philosophiques complexes, Aristote avait parlé d'une manière métaphorique, tout en s'adressant (en tant que questionneur), à ses répondants. Ainsi et pour renforcer le slogan : comparaison c'est raison, Aristote a affirmé que l'homme relève de son espèce naturelle et que la nature peut lui donner des modèles de vie [803] . En plus de la transposition didactique de la vertu, Aristote a cherché à situer l'homme d'après sa valeur. Il a cherché aussi à situer l'espèce humaine par rapport à l'ensemble de la nature. Le sens des métaphores de l’hirondelle et de la chauve-souris que nous avons cité à plusieurs reprises nous montrent fot bien qu’Aistote a cherché à situe l’homme dans un état d’ensemble puisqu’il est d’abord et avant tout un être naturel.

Dans la première métaphore, Aristote veut confirmer à son répondant : à Nicomaque (que certains considère son fils), qu'un instant de bonheur ne garantit pas le bonheur pour toute la vie. Aristote a voulu à travers cette métaphore, mettre en forme des catégories philosophiques complexes et difficiles d'accès, comme par exemple la différence entre l'apparence et la réalité, entre le temps et l'espace. Car lorsque on parle (comme Aristote) d'un bref espace de temps, cela n'est pas la même chose lorsqu'on parle d'un laps de temps, d'un temps nombré. Ce n'est pas la même chose non plus lorsqu'on s'ouvre sur

803 *Voir à cet égard les différentes métaphores d’Aristote que nous avons déjà citées aussi bien dans Métaphysique que dans L'Ethique à Nicomaque .*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'être apparent et l'être réalité etc. Cependant, on peut laisser penser qu'Aristote a cherché à mettre en forme ces catégories philosophiques par le biais d'un langage ordinaire qui n'était pas de l'ordre de l'extra-ordinaire duquel on peut retenir un frisson de sens philosophique, car celui-ci a une vocation métalinguistique.

Dire qu'Aristote pense dans le langage ordinaire et avec le langage ordinaire, revient enfin de compte à confirmer que son souci était d'illustrer plus que de prouver, un postulat que nous avons avancé dès le début de notre recherche. Cela ressort aussi de la deuxième métaphore qui marque la ressemblance des rapports entre la pensée, qui est le propre de la nature humaine et la perception, une nature animale qui pourrait parfois faire l'effet d'un modèle. Cette ressemblance des rapports marque une analogie à travers laquelle l'éblouissement devient une nature naturée, propre à toutes les créatures.

Le lien ainsi que le passage à la transposition didactique de l'acte virtuel s'opère à partir de ces simples exemples incanant la continuité avec le langage ordinaire et l'expérience commune, qui (l'une et l'autre) peuvent nous aider à interpréter l'expérience en partant du monde. C'était l'une des tâches du texte scientifique, et non pas celle des textes de vulgarisation scientifique et de la transposition didactique, qui sont partis de l'homme en tant que personnage et non pas en tant que personnalité naturelle. Ce langage ordinaire demeure en tout cas – qu'on le veuille ou pas – le premier venu avant la langue en tant que système de signes organisés d'une manière conventionnelle. L'important ce n'est donc pas de nous laisser aller avec le langage ordinaire, mais au contraire le plus important serait de savoir les questions que nous devons lui poser, car après tout n'est-il pas là pour quelque chose ? En effet le langage ordinaire est un LA, qui affirme que l'espèce humaine, que l'homme est un être de la nature et que c'est d'elle qu'il peut désormais apprendre ce qu'il est réellement. Autrement dit : l'homme n'a pas à apprendre le sens de de son existentence naturelle par la suite de l'intervention extérieure d'un maître ou d'un conseillé. De ce fait, la fidélité à Socrate est donc rappelée à l'ordre du connais toi, toi même.

Dans le domaine de l'éducation, les deux actions : celle de la vulgarisation scientifique et celle de la transposition didactique dont nous avons déjà souligné les divergences et les convergences, vont user de ce principe et de ce constat pour renforcer leur attachement au progrès et au développement des connaissances et des savoirs, voire à l'humanisation de la connaissance et à sa popularisation. Ces deux techniques vont chercher une maîtrise de la métaphysique de la misère et de l'extension du pouvoir de l'ignorance pour enfin espérer la réalisation de l'extension du pouvoir cognitif. Dans cette perspective l'imprévu ainsi que l'inédit ne sont plus désormais impossibles mais légitimes à connaître et à mettre à nu, soit en empruntant le chemin de ce que nous avons qualifié ironiquement par la " merde de la transposition didactique ", soit celui de la " putain de la vulgarisation scientifique ". En tout cas, quoiqu'on dise, peut importe le lieu où l'on se situe, ces deux actions traduisant des techniques d'ouverture emmerdent, gênent et inquiètent le pouvoir de ceux qui usent de l'imprévu ou de l'inédit pour manipuler, endoctriner ou falsifier des situations concrètes, au lieu d'enseigner, de former et d'informer librement pour contribuer à l'émancipation de l'homme. Ces techniques sont la caractéristique de l'acte du bien penser.

Pour mieux comprendre les impacts de la vulgarisation scientifique et ceux de la

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

transposition didactique sur l'appréhension des inédits et des imprévus, deux notions à savoir celle de potentialité et celle de possibilité, doivent dans cette perspective être mises en oeuvre. Elles nous montrent que la pratique de l'extension du pouvoir du connaître doit être au service du quotidien pour que le citoyen puisse élargir son champs de prévision. C'est l'un des aspects les plus adéquats pour le progrès et la progression.

A nous maintenir à cette affirmation, on peut donc penser que même le schéma expérimental a tendance de tester des pratiques pour marquer une certaine aventure qui ne se présente pas sous la forme voulue par le savant des sciences exactes, mais sous forme d'une aide pratique que l'esprit-vivant arraisonnant les choses doit surmonter. Car lorsqu'un humaniste cherche à comprendre la folie à l'âge classique ou à l'âge moderne, et lorsqu'un médecin cherche des remèdes à la maladie du siècle, ou encore à surmonter des situations pathologiques inadéquates, le but est toujours de prévoir une maîtrise de l'imprévu en vue de marquer l'inédit. Ce dernier n'est rien d'autre que la recherche de l'extension du pouvoir de la vie tout en prolongeant l'espérance de celle-ci. Ainsi vouloir prolonger la vie, est un acte qui contribue à l'extension du pouvoir cognitif, car là où il y a des Hommes il y a toujours l'espoir de vivre la vie et de la dominer. Lorsque l'Homme de l'esprit-vivant cherche à agir sur les faits, le souci de réussir ou d'échouer dans sa mission d'étendre la connaissance ne sont pas posés comme postulat du départ. Apprendre par essai et erreur sont des actes permanent dans toute activité scientifique. Si le vulgarisateur ose déclencher un plaisir pour une situation, alors le didacticien pense les sentences de la mise en forme de ce même plaisir. Ainsi et pour nous rappeler l'expression d'Averroès tout en la paraphrasant, on peut donc dire qu'une vérité qui est un plaisir ne contredit pas une autre qui serait en fait le plaisir de sa recherche. La première s'accorde avec la seconde et lui rend témoignage.

S'agissant des potentialités, on peut laisser penser que l'espèce humaine agit par elle-même dans le monde sensible, d'une manière incessante par le besoin de le transformer. L'homme porte en lui non pas une faculté pour expliquer et contempler le monde, mais au contraire une capacité à le transformer. C'est l'une des raisons qui ont certainement laissé Marx dire que : “ ***Les philosophes n'ont fait jusqu'à présent que d'expliquer le monde, alors que ce qui s'inscrit nécessairement est de le changer*** ”.

Du point de la vulgarisation scientifique et de celui de la transposition didactique, cela signifie que ces deux actions ne doivent pas redoubler le champs social, le champs éducatif et pédagogique, sinon cela serait une simple répétition. Elles doivent transformer des états de faits, rematérialiser des corps et reformuler des notions et des expressions. Mais cela ne veut pas dire que l'expérience propre de chaque logique n'obéit pas à une logique spécial, exceptionnelle et contingente. Chaque action a au contraire sa propre logique qui en tout état de cause demeure symbolique. Cette logique ne prévoit pas d'une manière fiable les aspirations et les atteintes d'un système. Comme on peut le rappeler avec Marx, les mouvements et les changements sociaux sont imprévisibles parce que la nature elle-même change. En effet, tout se meut aussi bien les générations que les mentalités. Le changement dans un système donné peut venir soit de l'intérieur soit de l'extérieur de celui-ci. Puisque cette mobilité vers quelque chose ainsi que le changement qu'elle peut engendrer sont imprévisibles; alors on peut laisser penser que les imprévus peuvent multiplier les imprévus, qu'ils peuvent susciter une transformation par l'imprévu et

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

une autre qui serait de l'imprévu pur. C'est à ce double mouvement contradictoire que s'expose le transfert des savoirs et des connaissances.

Dans le domaine de l'éducation qui est – si l'on en croît Kant – problématique, les imprévus pénètrent infiniment (comme en anthropologie politique) le champs social et éducatif tout en les rendant par là-même incommensurable. C'est d'ailleurs cette même limite : l'incommensurabilité des champs (qui est soulignée par Bernard) qui attire la curiosité intellectuelle de l'homme à pouvoir opérer le passage de l'incommensurabilité à la calculabilité des champs perceptifs et cognitifs. Si des philosophes comme Austin, Heidegger ou même Leibniz, ont incité l'esprit vivant à penser non pas avec le signe mais dans le signe c'est alors pour affirmer que plus on pense plus on se fatigue. Par conséquent, – et sous entendu – on doit donc arrêter de penser. Si l'on en croît ce procédé, la pensée est alors obscur par elle-même, car elle ne règle en rien les problèmes concrets, puisque au lieu de les manipuler de les modifier et de les rematérialiser, elle les regarde, elle les contemple bref, elle les sacralise. Mais ce qu'il faut réellement penser est de les désacraliser. Cela est l'une des caractéristiques de la vulgarisation scientifique qui – comme nous l'avons mentionné – tente de démystifier le savoir et de le rendre exotérique. Sa légitimité pratique repose sur l'aspect apodictique de son essence, car elle a toujours été – comme nous l'avons fait remarquer avec les Stoïciens – l'une des aspirations de l'unité du genre humain en tant qu'espèce engagée depuis une éternité à dominer et à entrer en conflit permanent avec la nature sensible tout en vivant en conformité avec elle. La transposition didactique elle aussi tente d'entrer en contact avec la nature des apprenants et avec la nature des choses. Mais son action repose sur la démonstration des différentes manières d'accéder aux choses. Ces manières ne sont pas forcément les mêmes d'un individu à un autre et d'un milieu à l'autre. Si la transposition didactique cultive l'exception de toutes les exceptions, alors la vulgarisation scientifique cultive l'exception des parties exceptionnelles. Cela nous l'avons déjà rencontré tout en comparant les contenus des savoirs de chaque auteur que nous avons jusqu'alors étudié. Qu'en est-il maintenant des possibilités que nous procure l'ouverture aux choses de la vie ?

Ces possibilités tournent autour de la maîtrise du destin à la fois de la vie sociale, de la vie économique, de l'imprévu et de l'avenir de la connaissance et du savoir pour les faire échapper à l'asphyxiante culture avancée par Dubuffet. Ces possibilités sont aussi une maîtrise de la bonne réflexion des besoins de l'humanité. Ces besoins sont devenus la préoccupation majeure de la vulgarisation scientifique et de la transposition didactique à des échelles de valeurs différentes.

Dans cette vision il n'est donc plus question de réfléchir et de prévoir l'imprévu mais de chercher à le maîtriser par le biais d'une action permanente qui n'est rien d'autre qu'une entrée dans la vie du transfert des savoirs et des connaissances, tout en inaugurant par là-même une révolution permanente, qui ne peut se réaliser que par la formation permanente à travers laquelle on se trace l'idée de l'ouverture permanente au savoir, car plus on sait plus on désire savoir.

Cette possibilité peut être démontrée par la forme humaine de l'homme, qui signifie plusieurs choses que nous allons maintenant expliquer.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

5.1.3. L'homme met les mots en contact avec les choses.

Comme le rapporte Emile Benvéniste dans ses cours de problèmes de linguistique générale, l'homme porte la parole (qui est d'ordre symbolique), aux faits factices. D'ailleurs lorsque Benvéniste se réfère à l'exemple de Frisch, cet américain qui a observé la communication des abeilles, il a voulu par là-même démontré de la même manière que Frisch, que le dépassement du langage des abeilles par celui de l'homme, est un dépassement qui repose sur le symbole, et non pas sur le mécanisme naturel. Car dans la communication humaine, la discussion n'est pas toujours soumise à la nécessité d'une rencontre factice, du moment qu'il existe des situations où les hommes peuvent, d'une part se rencontrer sans l'être physiquement, et d'autre part, ils peuvent communiquer leurs valeurs sans passer par un médiateur physique. Par contre dans la communication des animaux comme le montre fort bien l'exemple de Frisch, on peut dire que cette communication est basée sur le mécanisme naturel du moment que les abeilles doivent transmettre un message tout en passant par d'autres abeilles. Si dans le cas des animaux le message est codé mécaniquement, alors il est dans le cas de la communication humaine codé symboliquement. L'homme peut porter en soi le fardeau de son propre histoire proche et lointaine. Cette histoire est factice de la non-facticité. C'est-à-dire qu'elle porte en elle l'ordre du symbolique. Le souvenir est inhérent à l'homme de la même manière que l'oubli. Pour pouvoir oublier l'homme doit travailler au service du souvenir pour enfin mettre son propre passé devant le tribunal de la raison. Cela est l'une des formes d'un oubli actif, positif que l'homme seul en tant qu'être raisonnable peut accomplir.

Si la liaison logique existante dans les choses renvoie l'homme (dans son ouverture sur le réel) à s'en inspirer et à y combiner ce qu'il observe d'une manière fortuite pour le transformer en observations organisées et systématiques, alors on peut penser que cette même liaison logique, nécessite une reconnaissance par l'homme des différentes combinaisons. Par conséquent, l'homme donne sens à toute combinaison nécessaire, qu'il rencontre comme un frisson de sens duquel il cherche à extraire du sens par excellence. Dans cette perspective le sens de la vie est une tâche de l'homme, qui met en forme des informations pour former, informer et parfois même pour faire voir. L'homme – disait Heidegger – est un mon-stre, capable de montrer, de démontrer qu'il est un "je", qui engage le "tu" à entamer la controverse.

Cet effort "monstrueux" au sens positif du terme, est présent dans l'Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, de Claude Bernard, car l'auteur incite implicitement à cultiver l'exception en vue d'accompagner des situations irréelles dans la vie réelle. Le sens que cet auteur attribue à l'effort trouve probablement son origine dans la conception qu'Aristote en a déjà faite. Nous avons montré à travers nos commentaires de sa Physique que le mouvement incarne l'effort que l'homme se donne pour mettre en forme un pouvoir concret qu'Aristote a nommé le nombre croissant du mouvement. L'intervalle nombré du temps du mouvement est un espace où l'action et la passion de l'homme sont unies. La relation de connexion nécessaire entre l'idée et le fait est une conception chère à Claude Bernard, qui a parfaitement compris que l'effort de l'homme repose sur l'arraisonnement des idées hypothétiques et des faits factices. Cette conception purement

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

aristotélicienne a été prolongée par Félix Ravaisson [804] qui a pensé (de la même manière que Claude Bernard) que l'effort est comme un lieu où se rencontre toutes les actions antagonistes de l'homme. C'est la raison pour laquelle l'Introduction...est à nos yeux animée par des antagonismes et des antinomies latentes.

Dans les textes de transposition didactique et de la vulgarisation de la transposition didactique, l'effort n'a pas la même tendance qu'elle possède dans le domaine scientifique là où les savants dans la plupart des cas, ne prennent pas en compte le problème des valeurs. La science ne se souci pas du jugement esthétique et artistique qu'elle peut subir de la part des moralistes. Les textes didactiques et pédagogiques ont tendance à éviter une didactique de la blessure du nom propre. Ils ne traquent pas l'humanité de l'homme. D'ailleurs Paul Fraïsse et Antoine Léon ont largement insisté sur ce point.

Le symbolisme dont témoigne la nature humaine montre que l'homme porte en lui-même son propre sens. Par conséquent, être homme veut simplement dire être quelque chose de sacré. Sacré, au sens où l'émancipation de ses idées à travers la formation [805] , est à la fois un droit est un devoir que l'être de l'homme doit acquérir. Sacré parce que le danger a toujours été aussi dans sa soumission à une relation verticale : Le danger serait dissipé si la relation était horizontale, car en cette dernière, l'homme peut espérer et penser d'aller vers l'avant ou vers l'arrière. Ce qui s'inscrit réellement est de renverser la premiée relation pour affirmer que toute théologie est une anthropologie renversée. Car le danger, n'est pas et n'a toujours pas été dans l'existence ou la non existence d'une force suprême qu'on peut appeler : Dieu, mais au contraire, le danger fût dans l'extension du pouvoir de l'ignorance, de la misère engendrées par une relation d'alerte permanente où l'homme fût prêt à sacrifier sa vie pour une cause aussi abstraite. Ce qui s'inscrit réellement est de penser au renversement de la relation verticale (Dieu, le monde), en une relation plutôt verticale (vers l'avant, vers l'arrière). C'est à travers la seconde relation qu'on arrivera à la réalisation de la paix civile, à instaurer la position du

[804] *Ravaisson dans un travail intitulé : De l'Habitude , qu'il a présenté en 1838 sous forme de thèse de doctorat, avait déjà avancé la nécessité de l'arraisonnement par l'homme des actions et des passions, qui sont des faits naturels factice. Son effort d'arraisonnement et d'analyse dont témoigne ce travail qui se présente sous forme d'un poème philosophique, sera apprécié par Heidegger. Puisque l' Introduction... publiée en 1865, attribue aux idées hypothétiques un certain équilibre, alors on doit rappeler que dès 1838, le débat sur la place qu'occupe l'homme dans sa relation à l'égard des choses de la nature avait déjà été évoqué par Ravaisson. A propos de l'effort celui-ci souligne : " L'effort est en quelque sorte le lieu d'équilibre où l'action et la passion, et par conséquent la perception et la sensation, se balancent l'une l'autre. C'est la limite commune de ces contraires, le moyen terme où se touchent ces extrêmes... ", Ravaisson, op cit. pp. : 59 & 60.*

[805] *La tâche de la formation est aussi l'enseignement de la vertu. Celle-ci doit avoir le souci de rendre compte de l'humanité de l'homme, de sa capacité à aimer et à haïr. La volonté du vouloir qui réside dans l'âme humaine est toujours animée par des sentiments ambivalents. C'est la même remarque que faisait déjà Ravaisson tout en imputant à l'éducation une grande responsabilité dans la contribution à la formation d'une autre nature. C'est ainsi qu'il a laissé entendre que : " (...) dans l'activité de l'âme, comme dans le mouvement, l'habitude transforme peu à peu en un penchant involontaire la volonté de l'action. Les moeurs, la moralité, se forment dans cette sorte. La vertu est d'abord un effort, une fatigue ; elle devient par la pratique seule un attrait et un plaisir, un désir qui s'oublie ou qui s'ignore, et peu à peu elle se rapproche de la sainteté de l'innocence. Là est tout le secret t de l'éducation. Son art, c'est d'attirer au bien par l'action, et d'y fixer le penchant. Ainsi se forme une seconde nature. ". Ravaisson, op cit. pp. : 100& 101.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

coucher, du repos au lieu de celle du debout et de l'alerte permanente. Cette même position du debout est inactive, immobile. Elle ne connaît pas les rencontres et les voyages dont R. Barthes disait d'ailleurs qu'il n'y a rien d'important dans les voyages que le rendez-vous, c'est-à-dire la découverte de l'autre, dans la mobilité et l'effort du mouvement, car lorsqu'on se perd on arrive toujours à nous retrouver.

Le mouvement de l'ouverture, dont témoigne la relation verticale, est en revanche une position contraire à celle qui ne craint pas l'autre. L'homme y est désormais en position de repos. Il s'en dort en amant du hasard tout en se jetant à travers champs. On peut se demander : y a t-il lieu de penser que dans notre période moderne et contemporaine la technique du se jeter à travers champs est encore vécue malgré les exigences protectrices des sociétés organisées ?

Pour surmonter les obstacles auxquels se heurtent la rencontre et la communication humaine, la transformation du désert en pays fertile est une nécessité qui – si l'on en croît Nietzsche de l'attitude critique – s'impose. Cela traduit le principe de l'éducabilité, de l'humanisation de la connaissance et de l'extension du pouvoir du connaître, qui sont chères à tous nos auteurs didacticiens et vulgarisateurs, car ils travaillent tous (à des degrés différents) sur ce même terrain. Il y a en effet, dans leurs écrits des différences de degré mais pas de nature.

Du point de vue didactique et pédagogique, cela signifie que l'homme, dans son intervention et dans son rapport à l'égard de la nature factice et de la nature humaine, est capable d'une organisation des différentes séquences d'activités rituelles, sociales, économiques, éthiques, politiques etc. Cette organisation n'implique pas un seul engagement qui serait uniquement subjectif. Elle n'implique pas non plus une situation où l'homme est tourné uniquement envers soi-même. Cet agir pour qu'il puisse changer le monde, il doit se faire en collaboration avec l'autre ainsi qu'avec tout le processus qui peut accompagner cette collaboration. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour laquelle les travaux de transpositions didactiques, de la vulgarisation de la transposition didactique ainsi que ceux de la vulgarisation de la vulgarisation, on été l'oeuvre d'un travail d'équipe. De ce fait, on est forcé dans cet ordre d'idées de corriger l'argument cartésien que nous avons déjà soutenu au départ à travers lequel Descartes a privilégié dans toute création et dans tout travail, le lieu de l'unité et non pas celui de la quantité. C'est ainsi qu'il a souligné : ***" Il n'y a de perfection que dans les oeuvres sur lesquels Un a travaillé*** ". La réfutation que nous proposons laisse la place au lieu commun qui est le popre de l'éducation et de la formation à travers sa méthode : la transposition didactique. Le lieu de l'unité n'est pas adéquat avec l'apprentissage, l'enseignement, la formation voire avec l'acquisition du savoir. Cela étant l'une des raisons pour laquelle des philosophies du pactum social comme Rousseau et LocKe ont mis l'accent sur les échanges sociaux et sur le contrat social qui n'est rien d'autre que cet engagement entre les êtres humains dans la nature, pour organiser en toute liberté leurs rapports à eux-mêmes et à la nature. Ce même contrat va se traduire en éducation et en formation par le contrat didactique. Cet engagement organisationnel qui éclate des écrits de Claude Bernard sous le principe de la programmabilité et de l'organisation, nous ramène au point suivant :

5.1.4. La vie humaine ainsi que son expérience sont une sphère de modèles.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Si la nature de la vie est marquée par des conflits, par des contradictions et par des duretés, alors cela est une raison pour la prendre comme modèle en vue de gérer ses situations pour en créer des formes, des ordres et des organisations politico-économiques et éducatives concrètes. Ces formes peuvent devenir un principe scientifique de formation. Dans le texte didactique d'Antoine Léon, cette initiative est fortement ressentie, car l'auteur n'est plus – comme le cas pour Claude Bernard – du côté de l'ontologique, du côté de la recherche du sens de l'être en tant qu'être, du côté de l'ouverture de l'expérimentation aux phénomènes de la vie physique et physiologique, mais l'auteur du Manuel de psychopédagogie expérimentale, cherche à fonder un autre type d'expérimentation qui n'est rien d'autre que sa pratique relationnelle qui émerge de la tâche, des obstacles et les difficultés rencontrés dans son interaction à l'égard des apprenants, qui, eux, ne savent pas encore. Ces obstacles sont l'oeuvre de toute relation éducative que rencontre n'importe quel chercheur dans ses travaux pratiques. De ce fait, on peut laisser penser avec l'auteur pédagogue et didacticien qu'on n'est plus dans le registre de l'ontologique, mais dans celui de l'anthropologique.

Cependant et avant de passer à ce que nous avons nommé avec Quine l'ontologie désamorcée qui est l'une des caractéristiques des textes didactiques et des textes de la vulgarisation scientifiques, résumons en quelques lignes le sens des situations problèmes inhérentes à la vie de l'être humain dans ses recherches et dans ses apprentissages.

A nous maintenir aux situations problèmes des apprenants, on peut dire que celles-ci sont l'un des motifs, l'un des stimuli qui nous poussent à penser l'instauration d'un pouvoir didactique qui veille sur le bien fondé de la transposition des savoirs et des connaissances. Le motif de la mise en forme des situations problèmes ne repose pas sur l'acte de créer d'autres situations à problèmes, mais il est un acte qui s'astreint à en résoudre d'autres, car après tout – et comme nous l'avons évoqué avec G. Bachelard – la création d'une situation problème est une contre pensée, qui au lieu de libérer l'auditoire apprenant, elle l'aliène sous les effets du silence et de l'abandon. Ainsi dans une situation problème où l'apprenant est livré à lui-même, le sens n'est plus imposé dans la nature, il est au contraire déduit de celle-ci. Si l'on s'en tient à l'analyse avancée par Claude Bernard, alors on peut dire que celui-ci n'a pas simplement suivi la nature pour faire de simples découverts, il a au contraire fait preuve de son action aussi bien spéculative que pratique. Si la pratique didactique engage une relation où l'on se situe en continuité permanente avec le déjà-là, alors l'acte du bien penser les problèmes didactiques et pédagogiques ne sera rien d'autre que de penser dans les signes, dans les gestes, et dans les actes observés. Ceux-ci seront cultivés de la même manière que l'on cultive des formes artistiques et esthétiques pour en sortir des formes vivantes déjà vécues par l'homme qui les a mis en forme. Mais l'enjeu est que dans cette perspective les actions de la programmabilité du savoir, de sa taxonomisation et de l'évaluation de sa haute ou de sa basse densité discursive, ne seront plus pris en compte. De ce fait, la condition qui s'impose est la possibilité d'un engagement organisationnel pour une construction des manières de voir, pour une construction des concepts, pour une programmabilité des savoirs en vue d'en distinguer ce qui est gnosiologiquement connaissable et scolarisable. Car nous avons déjà mentionné que tout ce qui est honorable de connaître n'est pas toujours honorable de l'enseigner. Cette tâche ne peut être réalisée à condition qu'elle

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

passe par deux engagements. L'un est subjectif, l'autre est objectif. Les deux, ensemble réunis, permettent d'ordonner l'expérience humaine de l'apprenant d'après des points de vue déterminés et adaptés à la vie scolaire ou universitaire. C'est d'ailleurs le souci des écrits de nos auteurs didacticiens et vulgarisateurs, qui malgré l'insuffisance de leurs contenus, ils ont réussi à traiter des parties d'un tout. Par conséquent, leur argumentation pédagogique et didactique reste convainquante, car ils ont voulu à tout paris administrer la preuve pour mettre en mouvement des connaissances et des savoirs tout en les soumettant à ceux qui ne connaissent pas encore. Ils n'ont pas suivi la présentation d'une argumentation discursive. Nos auteurs didacticiens et vulgarisateurs ont présenté une argumentation à caractère de clarté esthétique. Nous pensons qu'il n'y a rien de moins objectif que leur engagement qui est en soi purement subjectif, car ils ont tenu à mettre en place leurs choix qu'ils ont manifesté à travers la mise en forme d'une écriture à incarnant le paradigme de la simplicité complexe. Ils ont d'abord prolongé les vérités acquises, tout en s'ouvrant ensuite sur les savoirs déjà constitués en vue de les falsifier et de les simplifier. Cet engagement n'est pas toujours celui de toute la communauté scientifique.

Ces deux engagements montrent qu'en droit, dans la nature on ne doit rien négliger. On doit faire passer n'importe quelle utilité pour une nécessité. C'est en tout cas l'un des engagements primaire de Claude Bernard pour le texte scientifique de l'Introduction... C'est aussi celui de Paul Fraïsse et d'Antoine Léon pour les textes didactique et de la vulgarisation. Les auteurs en effet, n'ont rien laisser passer sous silence. Ils ont essayé d'acquérir une vue d'ensemble sur toute la sphère de la vie humaine. Du point de vue de l'humanisation de la connaissance et des savoirs, qui sont l'une des perspectives éducative et pédagogique, on peut dire que ces auteurs incarnant la pensée simpliste avaient le souci de l'ouverture sur le langage ordinaire, sur la manière dont laquelle les chercheurs mènent leurs recherches. Leur ouverture fût aussi sur l'individualité de l'homme, qui, lui, parle avec ses signes à lui qu'il se trouve parfois (sinon dans la plupart des cas) trahit par les autres. Cette tâche est l'un des soucis du texte psychologique du Traité de Paul Fraïsse. Elle est enfin une ouverture de l'homme aux choses. Cette ouverture est à l'instar de celle de Claude Bernard qui a compris que les choses peuvent communiquer un sens à l'homme, qui, lui, n'a toujours pas tarder de leurs répondre soit en les expliquant, comme nous venons de le voir avec Platon et Aristote, soit en les mettant en forme comme on vient de le constater dans les textes de la transposition didactique de Paul Fraïsse et dans ceux de la vulgarisation scientifiques d'Antoine Léon et de Maurice Reuchlin, qui s'astreignent à la création et la mise en forme de réalités et de pratiques méconnues.

5.1.5. L'homme en relation avec la nature.

Bien que l'acte performatif soit dans le domaine de l'action humaine le véhicule de l'extension du pouvoir cognitif, il introduit par là-même un caractère négatif dans le monde sensible. Il engendre une dénotation du message, différente de celle qu'il avait dans son contexte quotidien. Le passage du performatif au constatif implique la négation qui est la fonction du rituel. Dire que celui-ci nie tout en imposant à la nature ses idées les plus hautes, revient enfin de compte à admettre l'aspect déstabilisateur et mobilisateur de la performance des gestes et des comportements aussi bien affectifs qu'intellectuels. La

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

transposition didactique est aussi animée d'effort analogique. En effet le rituel de la formation repose sur la négation de l'ordre déjà établi par les apprenants. Le rite de la formation qu'incarne toute transposition didactique réussie est celui qui se donne le temps pour renverser les expériences premières ordinaires non pas par simple silence ou par simple création de la situation problème à caractère constatif, mais il accomplit cette tâche par le biais de la création de performances au niveau des fonctions expressives du discours et de l'élaboration des tâches.

Si l'acte constatif incite uniquement à observer la nature pour en déduire des modèles de vie, alors il considère celle-ci écrite d'un langage mathématique. De ce fait on peut dire que celui qui ne maîtrise pas ce langage n'aboutira jamais à la compréhension du monde. Cela est toute la problématique de l'apprentissage des mathématiques qui reste primordiale lors de l'ouverture sur la nature des choses. Cet apprentissage s'effectue toujours a priori et non pas a posteriori. Il s'effectue en relation de connexion nécessaire avec les choses. Ainsi en se jetant à travers champs, il faut débrouiller cette foi-ci non pas un écheveau (comme Paul Fraïsse le laisse entendre), mais des écheveaux. Il faut tisser une toile d'araignée pour chasser les erreurs, car la tâche de toute transposition didactique est, non pas l'enseignement de l'erreur, mais sa maîtrise. En terme de la révolution copernicienne, on peut dire que la première métaphore (débrouiller un écheveau) signifie qu'on n'a pas besoin de trouver à la nature sa raison d'être, d'autant plus qu'il faut l'observer d'une manière organisée pour en déduire des lois. Par conséquent, la loi scientifique a un fondement naturel, une intuition expérimentale qui révèle une possibilité de vivre avec la nature, c'est-à-dire en accord avec elle. En terme de la révolution ensteinienne, la seconde métaphore (tisser une toile d'araignée) signifie que rien n'est donné, tout est construit dans un esprit donné, par un esprit donné et pour un esprit donné.

Parmi les possibilités auxquelles participent aussi bien la transposition didactique que la vulgarisation scientifique, il y a l'extension du pouvoir physique de la connaissance et la mise en forme d'un apprentissage à ciel ouvert. Ce dernier contribue à l'extension des pouvoirs constatifs. Cela étant l'une des raisons qui font de l'élargissement des moyens techniques d'observations (satellites, appareils radios etc.) une possibilité pour maîtriser la nature sensible qui impressionne. Mais cette maîtrise n'est pas seulement objective, elle est aussi objectivée. D'où la seconde possibilité de l'homme qui peut (sous le travail de l'oubli) se passer de penser. Il peut aussi s'effacer devant ce qu'il observe pour penser uniquement dans le signe et sans le signe. Tel est le cas pour les principes physiques dynamiques qui suscitent des actions d'ouverture aux choses artistiques incarnant un jugement du goût qui reflète la jouissance artistique en tant que sentiment de l'homme, un jugement au sujet duquel nous venons d'affirmer avec Adorno qu'il est un sentiment qui tue l'art. Mais à côté de ces principes il existe d'autres qui sont aussi dynamiques. Ce sont les principes mathématiques qui – si l'on en croît Kant –, sont une sorte de jugements synthétiques a priori. Par conséquent, dans ce cas il est difficile d'admettre avec Nietzsche et avec Heidegger l'attitude de l'effacement. Car le fait de chercher à penser sans la référence à l'histoire universelle de l'homme, relève de l'utopie, du travail de la mémoire qui fait semblant d'oublier. On sait que les mots peuvent tourner et dire, et tous ce qu'ils disent témoigne des actes exprimés d'une manières latente sous les effets des

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

propositions. D'ailleurs “ Au-dessous des propositions il y a des cris ”, disait déjà Michel Foucault. De ce fait, toute tentative pour réifier les mots est une opposition à l'acte du langage, qui dit les mots dans les signes et avec les signes. Elle est aussi une tentative de tuer non pas l'apprentissage dans l'oeuf avant même son éclosion comme Ph. Meirieu le laisse entendre, mais elle est une occasion privilégiée pour anéantir l'homme en tant qu'être parlant, souriant, séduisant et chargé d'une sensibilité à programmer ses cours, ses notes, ses leçons, et que sais-je encore ?

5.1.6. La vie est une pratique de l'homme.

Si en général le rituel nie, alors la tradition didactique en tant que rite nie la notion de service. Elle rejette la continuité avec le monde du ouï-dire et du sens commun. Mais cet esprit négateur peut aussi affirmer. C'est d'ailleurs ce que nous avons vu pour le texte scientifique de Claude Bernard qui à la fois nie et affirme. Il en était de même pour les infirmations des textes de vulgarisation et des textes de la transposition didactique qui infirmaient des faits tout en affirmant des pratiques légitimes.

Ces méthodes controversées sont à la fois antinomiques et contradictoires. A leur propos, Kant en tant que philosophe (qualifié par Marc Richir) de génie, avait soulevé la question de la contradiction tout en pensant que l'homme est le seul être raisonnable à pouvoir obéir à une Loi, le seul être raisonnable à pouvoir se retourner contre sa propre Loi. Quels enseignements peut-on retenir de cette affirmation ? S'il y en un, on peut dire que le langage est un art, une action qui peut soit venir en aide à l'ordre établi, soit au contraire se retourner contre celui-ci. Le sens du langage de la transposition didactique entre ces deux tendances, demeure encore à chercher et à déterminer. C'est en tout cas la question du pouvoir qui détermine le choix d'une relation plutôt que d'une autre. Ce pouvoir est celui de ceux qui savent qui (par rapport à ceux qui ne savent pas encore), sont dans une position privilégiée pour exercer une autorité cognitive dont témoigne “ la vérité ” de leur savoir. Les savants distinguent en transposition didactique plusieurs niveaux :

- le savoir à transmettre ;
- ce qui n'est pas transmissible et non transposable ;
- l'exposition théorique dans sa relation avec l'état de la connaissance de l'enseigné et de l'enseignant ;
- la trajectoire de l'acquisition du savoir qui lie ou sépare l'enseignant et l'enseigné ;
- la distance entre pratique d'invention et pratique de la transmission.

Toutes ces distinctions marquent la question du pouvoir du rite didactique qui à la fois nie et affirme. En poussant l'analyse plus loin et sans entrer dans les détails, on dira (en terme d'anthropologie politique) que toutes ces distinctions traduisent la question du pouvoir entre gouvernants et gouvernés. Ainsi ce qui est prévu dans le secret d'un homme politique tenant une place de dirigeant au sommet de l'État, est précisément imprévu pour les gouvernés. Il en va de même pour quelques une des situations d'enseignements. Par exemple le jour de l'examen le candidat ne prévoit jamais l'épreuve

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

d'examen : il est soumis et évalué, dans un bref espace de temps. Voilà la raison pour laquelle des réformes en cours portant sur la qualité du savoir à transmettre dans le lycée, prévoient une évaluation permanente tout au long du cursus de la formation.

5.1.7. La personnalité de l'homme est incommensurable.

Si l'on en croît Paul Fraïsse, la variable personnalité de l'homme est alors un champs d'investigation qui reste encore ouvert à d'autres explorations. Elle est un domaine de recherche dont les études portant sur les circonstances de son développement, sont loin d'être épuisées. La variable personnalité est incommensurable parce que l'homme parle toujours de façons différentes avec ses signes et dans les signes. L'homme à travers sa personnalité, manifeste deux tendances. Il cherche d'une part à exprimer ce qu'il y a en lui de particulier à savoir son état d'exception. De ce fait, les faits ne sont plus pour lui objectifs mais objectivés puisqu'ils ont un sens particulier différent de celui dans lequel il se trouve en relation avec toutes les autres créatures définissables comme lui d'après l'espèce à laquelle elles appartiennent. Dans sa relation avec son semblable, l'homme ne fait pas simplement que d'imiter (car nous dit-on l'art n'est pas dans l'imitation), mais il délimite et instaure une limite à travers le langage qui n'est rien d'autre que la mise en forme des valeurs les plus hautes de son caractère, de sa liberté et de sa pensée. Malgré l'existence d'une relation d'attention positive inconditionnelle ou conditionnelle d'autrui, cette limitation entre celui qui apprend et celui qui enseigne, est une limitation régie par le principe de l'action réciproque. Ce principe est celui qui puise son fondement dans la détermination des rôles et des tâches à accomplir. Si le maître est enfermé dans la tâche d'enseigner, alors l'apprenant est enfermé dans celle de l'apprendre. Cependant du moment que les tâches ne sont pas partagées, les savoirs deviennent – comme nous l'avons mentionné avec M. Verrêt – animés par une distance et un écart gnosiologique engendrant ce que Ph. Roqueplo pense en terme de l'impossibilité du partage du savoir.

Avant de passer au sens de la Signification, ce dernier point nous permet d'emblée d'entrer dans la discussion de la seconde composante de la Référence, à savoir l'ontologie désamorcée.

A la lumière du schéma méthodologique O.H.E.R.I.C, on s'aperçoit que celui-ci incarne non seulement le souci du pouvoir cognitif, mais il possède aussi un sens proche d'une activité qui a le souci du bien être de l'homme. D'ailleurs on ne doit en aucun cas ignorer la date historique de l'esprit de l'Introduction à l'étude de la méthode expérimentale de Claude Bernard. Celle-ci fut en 1865. Cette date coïncidât avec la publication d'autres ouvrages. Parmi ceux-ci, il y a celui d'Otto Leibmann, qui faisait l'éloge du retour au Kantisme. Cette référence peut nous aider à expliquer le poids de l'ontologique dans les écrits de Claude Bernard. Mais il y a une autre référence à savoir celle de Fechner, qui est antérieure à la fois à celle de Leibmann et à celle de Claude Bernard. Cette référence est d'une importance décisive pour le renversement des rapports existants entre la méthode et la destinée de l'esprit de la recherche expérimentale. Cette référence qui date de 1860 avait pour but la recherche d'une loi qui lie l'extension du pouvoir cognitif à l'extension du pouvoir physique. Cette recherche contribue aussi au bien être de l'homme.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

La loi de Fechner était en réalité animée par un souci permanent, qui n'était rien d'autre que celui de la recherche d'une loi reliant les accroissements de l'énergie corporelle aux accroissements de l'énergie mentale. Cette référence a été largement considérée par tous les psychologues comme étant celle qui a directement contribuée à la naissance de la psychologie expérimentale comme discipline autonome. Et d'ailleurs comme le souligne Paul Fraïsse : “ Les psychologues sont d'accord pour reconnaître que le premier ouvrage de psychologie expérimentale est celui de Fechner : Elemente der PsychophysiK (1860) ”. Cela veut dire clairement que ce sont les éléments de la psychophysique qui ont donné naissance à la psychologie expérimentale et non pas ceux de la recherche physiologique qui ont animé les écrits de Claude Bernard, car comme on vient de le remarquer, ces mêmes écrits ont été insuffisants d'autant plus qu'ils ne mentionnaient pas le caractère de ce que Claude Bernard lui-même nommait : la vie intérieure. On peut désormais se poser la question suivante : pour quelle raison les psychologues se sont penchés sur les écrits de Fechner et non pas sur ceux de Claude Bernard ? On peut dire en guise de réponse que ce sont les écrits du premier qui ont eu le souci de la compréhension de tout ce qui se passe dans la mentalité du sujet. A travers les écrits de Fechner, on peut comprendre la manière dont laquelle l'énergie mentale évolue dans sa relation avec les l'extensions de l'espace. Dans le langage des comportementalistes, cela se traduit par la recherche de la compréhension de l'espace perceptif. Il est vrai que dans le sillage de la relation S□P□R : stimulus□Personnalité□Réponse, qui se lit tout en pensant qu'une réponse n'est pas simplement conditionnée par un stimulus quelconque mais elle est bel et bien conditionnée par l'intention d'un individu en fait. Autrement dit, je ne peux répondre à une stimulation que si j'y suis affecté ou impliqué. Dans ce contexte on est davantage plus dans le domaine de l'anthropologie que dans celui de l'ontologie, car le processus ontologique est désormais désamorcé. On ne s'intéresse qu'à l'être humain et plus précisément à sa variable personnalité qui est incommensurable et calculable.

5.2. De la Référence ou de l'Ontologie désamorcée ?

Nous venons de voir que la transposition didactique stricto-sensus du schéma O.H.E.R.I.C figure dans les textes scientifiques de Claude Bernard et dans ceux de Paul Fraïsse sous forme d'énoncés théoriques imprégnés de noeuds cognitifs problématisés. Le passage de la métaphore du “ se jeter à travers champs ”, à celle du “ débrouiller un écheveau ” et “ voir sans être vu ”, peut en fait nous expliquer la non contradiction et la non opposition entre deux types d'ontologies. La première nous l'appelons avec Quine : L'ontologie désamorcée, la seconde, L'ontologie indifférente. Pour ce qui est de cette dernière, la transposition didactique stricto-sensus de l'objet du savoir, avait pour but (lors des séquences de la vulgarisation et pendant les moments de la recherche et de la programmabilité des connaissances et des contenus de l'objet du savoir), la mise en forme de la vérité des énoncés d'observation. Cela nous l'avons vu dans le travail du Manuel de Paul Fraïsse. La mise en valeur d'énoncés théoriques est réussie, car nous remarquons avec le texte d'Antoine Léon que la confiance dans le succès d'une théorie de prédication prévoit la possibilité de l'extension du schéma expérimental à d'autres

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

domaines que la psychologie expérimentale. Cela le texte de Maurice Reuchlin de la vulgarisation l'a mentionné tout en pensant à l'extension de l'expérimentation à d'autres domaines : clinique, pathologique etc. Cette indifférence des ontologies, traduit l'indifférence des manières de véhiculer les savoirs et les connaissances, car le principe qui mobilise les auteurs dont il question ici est la transformation explicite du sens des objets du savoir. Cette tâche traduit une autre que Quine appelle : les fonctions déléguantes. Ce concept signifie en fait que chacun agit selon un but, une finalité qui lui est propre. Il use de tous les moyens contradictoires ou non contradictoires pour y arriver. De ce fait, la fonction déléguante ne fait que montrer l'indifférence de l'ontologie, qui à partir de là, elle devient désamorcée.

Nous constatons dans la transposition didactique du schéma O.H.E.R.I.C, deux formes d'ontologies. Celles-ci bien qu'elles apparaissent contradictoires, en réalité il n'y a aucune raison de les opposer, car du point de vue pratique l'opposition se dissout du moment qu'il y a incommensurabilité aussi bien du fait physique réel que du fait psychique incarnant la variable personnalisé de l'individu. Il y a donc une corrélation univoque qui lie les deux ontologies : l'indifférente et la désamorcée. Cette corrélation n'est rien d'autre que la recherche du sens de la méthode expérimentale, un sens adapté aussi bien à la vie psychique qu'à la vie biologique ou physique. De ce fait, on doit donc penser l'égalité des deux ontologies, de la même manière qu'Averroès (en paraphrasant Aristote) pensait l'équivalence de deux sortes de métaphysiques : la spéciale et la générale. Cette idée l'avait conduit à la non opposition des deux sortes de vérité à savoir la philosophique et la divine. Comme cela l'a conduit aussi à ne pas opposer les deux activités de pensée philosophiques : la philosophie vraie et la philosophie première. Si du point de vue empirique les deux ontologies sont égales, alors il n'y a pas lieu de préférer le choix de l'une par rapport à l'autre lorsqu'il s'agit de l'explication d'un fait. Il n'y a pas de raison empirique adéquate qui pourrait nous inciter à choisir l'une au lieu de l'autre.

S'agissant du rapport entre vulgarisation scientifique de l'objet du savoir et sa transposition didactique, la seule chose qui reste à choisir dans le sillage des deux mouvements sont les noeuds, les situations problèmes qui en réalité sont communes aux deux mouvements de pensée méthodique. Ces noeuds sont neutres. Si l'on en croît les conceptions de nos auteurs quant au schéma O.H.E.R.I.C, alors on constate qu'ils partagent les mêmes problèmes et les mêmes difficultés. A travers le schéma expérimentaliste, on peut dire que tous les auteurs et tous les chercheurs sont préoccupés par la même tâche à savoir la signification de la quasi-totalité des étapes de la méthodologie scientifique. Ce même problème de la signification nous renvoie à penser le sens de la distance qui anime l'univers ontologique tel que nous venons de l'appliquer au schéma O.H.E.R.I.C. Dire qu'il existe un rôle ou une fonction que remplissent les différents corpus des textes, nous renvoie à admettre le principe de la taxonomisation du sens entre polysémie, monosémie et asémie. Cela nous a mené enfin de compte à affirmer l'existence d'un ordre que nous devons prendre en considération pour distinguer ce qu'on peut appeler avec Quine : le terme d'observation, l'énoncé d'observation, la stimulation sensorielle et la stimulation référentielle. Dans le domaine pédagogique et didactique cela se traduit par la distinction entre l'ordre de l'action et celui de la réflexion. Ainsi la question qui se pose dans cette perspective est de savoir si en réalité, dans le champs de la didactique on est théoricien d'une pratique ou au contraire praticien d'une

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

théorie.

5.3. De la signification ou du poids de la logique ?

Dans le processus de la transposition didactique stricto-sensus du schéma expérimentaliste, on remarque que les écrits des didacticiens [806] , sont en tout cas animés par une clarté esthétique. Le langage des auteurs est en effet facile d'accès à l'exception de ceux de P. Fraïsse dans le Traité...; et ceux de Claude Bernard dans l'Introduction qui sont – comme nous l'avons mentionné – antinomiques du fait qu'ils soient animés d'efforts philosophiques et physiologiques voire parfois même d'efforts métaphysiques au sens schopenhauerien du terme. Notre critique des pratiques didactiques portant sur le passage d'un savoir précis à sa version didactique, un passage qui a engendré – comme on vient de le démontrer – des conséquences qui ont infirmé le sens du concept au lieu de l'affirmer, est une critique qui ne peut être légitimée que par le paradigme de la signification. En droit, certains peuvent nous reprocher cette démarche critique pour nous poser les questions suivantes : comment justifie t-on l'intransportable ainsi que tous ce qui est difficile d'accès ? Faut-il pour autant le laisser à l'abandon de l'ésotérisme de la pensée ? L'humanisation de la connaissance que traduit l'extension du pouvoir cognitif que soutient ce travail, ne réside t-elle pas dans la popularisation et dans l'accès aux contenus par un grand public ? Bien que ces reproches soient sérieuses, elles ne doivent pas nous intimider, car la recherche du sens, de la signification des choses et des contenus (tout en informant les auditoires), sont en elles-mêmes des techniques excellentes pour la transposition didactique du sens en vue de comprendre ce dont on parle réellement. Ainsi, la première question problématique que pose le paradigme de la signification au passage d'un contenu du savoir bien précis à sa version didactique (transposition didactique stricto-sensus), est de savoir ce que la signification véhicule réellement. Les énoncés mis en forme lors de toute transposition didactique réussie sont-ils des énoncés linguistiques ? C'est-à-dire, un ensemble de relations entretenues entre les paradigmes de la chaîne syntagmatique (les mots, les successions d'effets sonores) de la langue, ou au contraire sont-ils ceux de la chaîne paradigmatique ? à savoir les concepts dont témoignent les successions d'énoncés ayant une relation intime et formant par là-même un stocK de causalité. De ces questions on passe donc de la signification d'effets-relations à celle d'effets-causes. Pour mieux illustrer ce passage à transposition didactique stricto-sensus de l'objet du savoir que partagent les textes des didaciticiens et ceux des vulgarisateurs que nous avons jusqu'alors étudié, on doit revenir à notre tableau-texte pour relever quelques formes de formulations et de reformulations et ce pour mieux discerner le problème de la relation qui réside entre les effets causes et les effets relations. Cela nous permettra de comprendre le sens des mots et des énoncés avancés par nos auteurs en vue de renforcer enfin notre idée du départ, à savoir que la

[806] *Voir Paul Fraïsse, dans le Manuel de psychologie expérimentale. Antoine Léon dans Manuel de la psychopédagogie expérimentale , et les textes de la vulgarisation scientifique du même Paul Fraïsse dans le Que sais-je ? intitulé : La psychologie expérimentale et dans celui de Maurice Reuchlin, intitulé : Guide de l'étudiant en psychologie. (La référence à ces ouvrages a été déjà mentionnée dans notre travail).*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

transposition didactique doit penser la relation entre le clair-précis et le ressemblant.

S'agissant du sens de la signification des énoncés et des mots, les théories scientifiques du langage sont partagées. Pour ceux qui sont du côté des mots, ils pensent que ceux-ci sont d'une part limité en nombre, d'autant plus qu'ils peuvent être appris une fois pour toute. Cette même limitation, d'autre part, ne signifie pas la faiblesse des mots, mais au contraire leur richesse significative. Car les mots – comme nous l'avons déjà mentionné avec Charles Peirce – peuvent se retourner contre l'ordre établi et dire ou annoncer des propositions posées dans le monde sensible. De ce fait, l'homme est un signe, il ne peut penser qu'avec le signe. Ce rapport est fortement ressenti dans les textes que nous avons exposés jusqu'alors, notamment dans ceux de la transposition didactique de la vulgarisation de la transposition didactique et dans ceux de la vulgarisation de la vulgarisation. Ces textes mettent en évidence le sens de l'homme en tant qu'être pensant avec le signe. C'est pour cette même raison que les auteurs (Fraïsse, Léon Reuchlin) ont mis l'accent sur l'ouverture non seulement à l'égard des choses, mais aussi à l'égard de tout ce qui se passe dans l'esprit des sujets. Ils ont aussi pris en considération les manières dont les sujets se comportent, s'expriment, agissent ou réagissent.

La signification est dans la plupart des cas annoncée par les mots. Ceux qui la considère ainsi, pensent que les mots sont achevés, précis et clairs puisqu'ils tentent de mettre en forme un langage à haute densité discursive. Il y a en effet des mots, des expressions qui n'acceptent pas la polysémisation et à la reformulation. Le sens d'un mot doit être réduit à la fonction syntaxique qu'il remplit au sein d'un système linguistique donné, car la langue est un système de signes fini, achevé et soumis à la convention qu'on ne peut pas changer ni réifier à notre guise. Autrement dit, pour ceux qui pense l'invariant fonctionnel du mot, ils admettent enfin de compte que dans une langue il n'y a que des exceptions mythiques achevées dans l'ouverture sur les manières d'être des hommes. L'invariant fonctionnel repose à vrai dire sur la manière à travers laquelle le mot est exprimé, annoncé, car nous avons déjà affirmé que tout énoncé présuppose une énonciation. Par conséquent, entre la parole et la langue, le rapport est un rapport de rupture dans la continuité. C'est-à-dire, que celui qui parle avec ses signes, cherche à les exprimer et à les organiser au sein d'un système conventionnel pour qu'ils soient reconnus par d'autres communautés de langage. Penser et parler devient dans ce cas une image pour une même réalité. Le mythe qui s'inscrit dans le langage est celui de l'action factice, car comme le disait déjà Hegel : la parole est d'abord aux faits. D'ailleurs R. Barthes a repensé cette idée tout en avançant la finitude langagière traduisant la finitude des mythes. C'est ainsi qu'il a souligné : " ***Bien que toute création soit nécessairement une combinatoire, la société en vertu du vieux mythe romantique de l'inspiration ne supporte pas qu'on le lui dise*** "! Du point de vu de la transposition didactique, il y a en effet ceux qui n'acceptent pas le partage des savoirs, car pour eux, dans ce partage il y a altération du sens authentique du terme. Si l'on en croît la classification du sens par R. Barthes, alors on dira qu'il y a de l'asémie : du non sens, dans tout partage du savoir. De ce fait, la transposition didactique définie en terme de passage de l'ésotérique à l'exotérique est une pratique éminemment corruptible et rétrograde, car elle ne réalise pas la noble fonction du discours à savoir la fonction expressive dont parlait déjà JacKobson. Pour sa richesse, celle-ci doit en réalité employer des mots, des jeux de mots, des figures pour émouvoir, pour convaincre, éduquer quitte à

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

endoctriner ou même à manipuler. Le fait de travailler sur la falsification des mots est en soi un travail sur la réification du rôle de la transposition didactique en tant que recherche du sens des mots. Ceux-ci peuvent préciser l'énoncé d'une situation ou d'un fait. C'est d'ailleurs ce qui est arrivé à certains passages de nos textes de vulgarisation de la transposition didactique et de la vulgarisation de la vulgarisation, car lorsqu'ils ont essayé d'affirmer des énoncés, ils les ont infirmé. Reprenons – pour s'en expliquer – les formulations suivantes :

“ Les hypothèses issues d'étude de cas fournissent des informations qu'il faudra vérifier sur un plus grand nombre de sujets (...), l'étude de cas comme source possible d'hypothèses est le nécessaire contrôle sur des populations plus importantes pour la vérification de ces hypothèses, donc leur possible généralisation ”. “ La méthode expérimentale ne fait autre chose que de porter un jugement sur les faits qui nous entourent à l'aide d'un critérium qui n'est lui-même qu'un autre fait dispensé de façon à contrôler le jugement et à donner même l'expérience ”.

Ces deux passages sont ceux du texte d'Antoine Léon, texte que nous avons qualifié de vulgarisation de la transposition didactique. Sans chercher à revenir sur la qualification des statuts des textes, l'important pour nous est de montrer que la méconnaissance du public auquel est dirigé chaque transposition didactique qui emploie certains mots incarnant des propositions, représente un glissement dans le non sens. D'ailleurs, Averroès avait déjà avancé que le plus important dans toute discussion, dans toute transmission des connaissances et des savoirs est de “ Parler aux hommes de ce qu'ils connaissent ”. Et il a ajouté : “ ***Ces mêmes propos sont de même ordre que ceux que l'on rapporte de maints autres pieux anciens*** ”. Lorsque Averroès évoquait cela, il voulait sans doute penser ici à Socrate et à Aristote. Mais on peut se demander : comment les gens connaissent-ils que ce qu'ils possèdent comme connaissances est proche ou loin de la vérité ? Pour cela, il faut comme le pense Ph. Meirieu “ ***faire de l'énigme du savoir et faire du savoir de l'énigme*** ”. C'est-à-dire : faire de toute information une formation en vue de rendre toute opinion une hypothèse de travail pour comprendre enfin la destinée de l'agir humain. Cela est-il vraiment réussi dans le texte d'Antoine Léon ?

Ce qui est souligné à travers les deux passages précédents d'Antoine Léon, n'est pas le rôle des hypothèses, mais celui des opinions. Autrement dit, l'auteur s'astreint à la mise en évidence du monde de l'information, du monde des sentiments dont témoigne le pôle du ouï-dire et du sens commun. Cela est légitimé par la tâche de l'auteur, une tâche propre à la pédagogie en tant qu'art de mise en forme des connaissances et des savoirs. Or nous avons déjà vu dans le texte scientifique de Claude Bernard et dans celui de la transposition didactique de Paul Fraïsse, que les hypothèses ne peuvent en aucun cas se réduire au pôle de l'information, car d'une part le discernement de toutes les informations des individus n'est pas faisable puisque la temporalité scolaire et éducative, ne sont pas soumises à la conception rousseauiste [807] ; et d'autre part, ces mêmes informations (si riches soient-elles), sont incommensurables, du moment qu'elles sont amoncelées dans d'autres pratiques qui échappent au discernement.

[807] *Rousseau avait laissé entendre que le temps en éducation il vaut mieux en perdre que d'en ganger.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Dans le domaine de la science, la formulation des hypothèses n'est pas toujours la conséquence des jugements que le sujet porte sur les faits. Cette opération relève de l'ordre de la morale et de l'éthique. En réalité, le savant se retourne contre l'ordre établi, contre les pratiques vulgaires, contre le non sens.

Le fait de porter un jugement sur un fait, cela est contre la pensée dite discursive, contre même l'idée du doute dont parlait déjà Claude Bernard tout en s'inspirant de Descartes, car si tel est le cas, alors la science ne serait rien d'autre qu'un jugement sur un fait. Elle serait réduite à l'idéologie pure et simple. Lorsqu'il s'agit par exemple d'un contrôle des populations par le biais d'un questionnaire, on peut laisser penser que la technique du questionnement d'un fait n'est jamais fiable, car lorsqu'on est devant une situation concrète on ne sait pas si l'on doit la prendre en tant que simple situation factice, ou au contraire comme une situation qui témoigne d'autre chose qui n'apparaît pas et qui nous laisse la décrire de factice de la non-facticité. Cette technique du questionnaire – comme nous l'avons déjà vu avec Gaston Bachelard – est largement critiquée. C'est ainsi que l'auteur de La formation de l'esprit scientifique souligne à son sujet que : " ***L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit*** [808] ". En réalité la méthodologie expérimentale en sciences exactes ne questionne un fait que si elle est sûre de le maîtriser et de l'étudier.

On doit relever une autre altération du point de vue sémantique Celle-ci consiste – aux yeux d'Antoine Léon – à dire que " La tâche est parfois la personnalité du sujet ". De ce fait, on passe de l'idée de la variable P, à l'idée de tâche. C'est-à-dire on part du schéma S□P□R de Paul Fraïsse, et on arrive à un ultime retour au schéma classique S□R : stimulus□réponse, et ce pour affirmer clairement avec Antoine Léon que : ***" La relation entre variable est directement liée à la situation expérimentale*** ". Cela est une altération du sens bernardien des mots : faits, situations, tâches, personnalités etc., d'autant plus que l'expression : " la tâche ", n'est pas la même chose que celle de " la variable personnalité de l'individu ". La première a en réalité un sens qui émerge de ce qui est extrinsèque, alors que le sens de la seconde, surgit du domaine de l'intrinsèque. C'est là toute la difficulté de la transposition didactique du sens de l'action, de la motivation et de la perception.

Puisque l'on vient de voir avec Charles Peirce que les mots peuvent tourner et dire, et que tout ce qu'ils disent n'est rien d'autre que ce que l'homme leur a fait dire, alors on doit maintenir l'idée de leur limitation de leur finitude et de leur achèvement, car les mots sont (dans la plupart des cas) annoncés d'une manière incompréhensible. Dire que les mots incarnant des propositions, des expressions et des énonciations sont insaisissables, incommensurables et incompréhensibles, revient d'une part à admettre que le processus

[808] *Bachelard (G.), La formation de l'esprit scientifique , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

linguistique est animé par des différences, et d'autre part – comme le rapporte Lévinas en paraphrasant Heidegger – les sujets sont délimités par les manières de dire et de faire, qui forment le processus de l'énonciation, de telle sorte que l'on ne peut guère nous mettre à la place de l'autre. D'ailleurs dans son ouvrage : Le Temps et l'Autre [809] , Lévinas laisse entendre que dans le domaine des relations humaines on peut tout échanger avec l'autre sauf la manière d'exister. Mais on peut pourtant poser à Lévinas la question suivante : Y a t-il une finitude à l'égard de cet autre qui est différent de moi, lorsqu'il s'agit du respect ? Si ma liberté comme Kant l'a laissé entendre est le choix du meilleur, alors on voit mal comment on pourrait juger du meilleur si l'on ne réalise pas le processus de l'ouverture qui est la seule démarche pour se mettre en continuité avec les énoncés d'autrui. Cette démarche ne peut en effet s'accomplir que dans le jeu de rôle à travers lequel les sujets échangent (pour un temps) leurs expériences que le texte pédagogique et didactique d'Antoine Léon a décrit d'expériences pour-voir. C'est à partir de là que l'on peut passer maintenant à la seconde composante à savoir les énoncés qui reflètent le sens de la signification.

Les linguistes qui attachent de l'importance aux procédés énonciatifs pensent que les énoncés sont en nombre illimités, inachevés. De cet inachèvement surgit la nécessité de l'apprentissage, car plus on sait plus on désire savoir. Cela ressort en effet de l'évolution de la transposition didactique du schéma O.H.E.R.I.C, qui a connu une extension à divers domaines de recherche. Ainsi, l'apprentissage de la manière de la construction des énoncés, présuppose en soi l'humanisation de la connaissance. Celle-ci signifie la nécessité de la continuité avec le processus d'énonciation, qui n'est pas un état, mais un processus dans lequel on doit penser désormais aux besoins préalables à partir desquels des contenus et des notions sont préalablement comprises. Cette technique de l'ouverture sur le système des mots, attribue une nouvelle définition au langage comme étant un comportement. Ainsi – et comme les béhavioristes l'ont laissé entendre – le langage n'a de sens qu'au sein de l'approche systémique qu'il incarne nécessairement. Pour ce courant de pensée, qui met l'accent sur les énoncés comme étant le véhicule de la signification, les mots ne doivent pas leur signification aux rôles qu'ils jouent dans les énoncés, car c'est l'apprentissage et la manière dont on use de nos facultés et de nos référentiels respectifs, qui déterminent le statut des mots dans un texte. Il est donc insuffisant d'affirmer que ce sont les jeux de mots, les procédés rhétoriques et argumentatifs qui décident de la haute ou de la basse densité du discours didactique ou pédagogique. Il existe en effet des cas où cela peut effectivement se produire. Par exemple en poésie, ou dans un discours épidictique, là où l'on tente de faire l'éloge devant un grand public.

La transposition didactique de notre schéma expérimental, témoigne de ces deux points de vue contradictoires qui sont présents dans certains écrits de nos auteurs. En effet, des mots comme " expérience ", " expérimentation ", " tâche ", " administration de la preuve ", " induction et déduction d'hypothèses " etc., sont des expressions méthodiques que nous retenons dans les textes didactiques et dans ceux de la vulgarisation. Ces expressions sont des énoncés concis incarnant des généralités et des totalités. La légitimité de cet emploi repose sur l'égalité entre le tout et la partie. Dans la quasi-totalité

[809] *Lévinas (E.), Le Temps et l'autre . P.U.F. 1983.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

des énoncés didactiques, les mots n'ont de sens que par leur usage pratique, car il y a une continuité entre ce que font les auditoires et ce qu'ils pensent ; alors que si l'on abandonne cette logique interne du contenu textuel, ces mêmes énoncés n'auront pas le même sens. Cela reflète les trames conceptuelles, qui découlent du changement personnalisé du savoir.

L'indépendance du système social à l'égard des mots, à l'égard de la signification et à l'égard des énoncés, est due à son rapprochement des rôles que chaque sujet accomplit dans son mouvement dans le système. Les rôles joués par les sujets témoignent du principe de la combinatoire au sujet duquel nous venons de voir que ce principe logique permet de construire à partir de divers énoncés appris, d'autres énoncés contradictoires ou similaires à ceux déjà appris. C'est à partir de là que l'on peut affirmer avec certains philosophes du langage, que " dans une langue il n'y a que des différences " (F. de Saussure). Voilà l'une des caractéristiques de notre schéma O.H.E.R.I.C, qui a évolué dans le temps et dans l'espace. Dans le sillage de cette évolution ouverte aux mouvements, le schéma expérimental a connu un enrichissement (à travers les différentes altérations négatives et ou positives) tout en étant en mouvement d'un secteur de connaissance à un autre. De ce constat on doit donc maintenir avec Quine que : " C'est bien l'examen des énoncés qui permet la recherche d'une notion claire et substantielle des significations ". Dire qu'il faut examiner les énoncés, présuppose en fait leur exposition à une technique d'arraisonnement et d'ouverture. Si le schéma O.H.E.R.I.C a été partagé par d'autres langues et par d'autres cultures, alors son altération négative peut être repensée positivement, car et à nous maintenir par exemple à la culture anglo-saxonne, on s'aperçoit que ce même schéma a fait l'objet d'analyses diverses soit de la part de Th. Kuhn soit de la part de Karl Popper. Pour le premier, nous nous sommes tenu à ce qu'il en a pensé du point de vue de ce qu'il a lui-même appelé : la psychologie de la recherche scientifique, quant au second, à ce qu'il nommé : la logique de la découverte scientifique. En tout cas, ces deux logiques, bien qu'elles soient contradictoires, elles convergent de manières différentes au niveau de la pratique du schéma O.H.E.R.I.C. Ainsi et à nous maintenir à la théorie de la connaissance objective de Karl Popper, on s'aperçoit que celle-ci fait l'éloge d'une ouverture aux choses, d'une possibilité d'un réalisme du sens commun. A l'en croire, sur ce point précis, la connaissance au sens objectif du terme, présuppose un effacement du sujet devant ce qu'il aperçoit. Popper a pensé cela sous son expression : pour une épistémologie sans le sujet connaissant. Si dans cette perspective l'ouverture est comprise comme étant une occasion privilégiée pour apprendre d'autres énoncés à partir des mots ou de concepts ainsi appris, alors on doit accepter avec l'auteur de La connaissance objective, que toute chose (aussi bien la vérité que la fausseté) a raison d'être. Du point de vue pratique ou expérimental, cela se traduit par le propos de Popper qui disait : " ***Toutes les théories sont des hypothèses ; toutes sont susceptibles d'être renversées*** ".

La méthodologie expérimentale au sens popperien du terme, incarne une relation de connexion nécessaire que le chercheur pratique à travers non pas une observation des faits, mais au cours d'une attente ou d'une hypothèse, car l'observation est postérieure par rapports à elle. Ce sont les liaisons logiques reconnues dans les choses qui déterminent la démarche expérimentale.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

A nous maintenir aux textes de la vulgarisation scientifique, qui s'inscrivent dans la logique du dépassement du sens des textes scientifiques, et à ceux de la transposition didactique, on s'aperçoit que l'attitude popperienne est incarnée dans les propositions que les auteurs avancent. En effet, dans la quasi-totalité de ces textes, les auteurs (Antoine Léon et Maurice Reuchlin) procèdent par conjectures et réfutations. *Ils avancent d'abord le sens de la méthodologie expérimentale tel qu'il a été formulé par Claude Bernard et par Paul Fraïsse, et ensuite, ils proposent ce que celui-ci devrait être, c'est-à-dire en relation de connexion nécessaire avec les actions, les pratiques, les comportements des êtres humains dans leurs relations réciproques et dans leurs rapports aux êtres vivants.*

Mais l'examen des énoncés sous cette forme popperienne est à nos yeux insuffisant, car il méconnaît l'attitude de l'ouverture des mécanismes de la pensée à l'égard d'autres pensées. En effet, l'acte de penser et l'acte du bien penser sont deux choses différentes. C'est par souci de la distinction entre ces deux démarches que la méthodologie expérimentale préfère la démarche de la critique de la provenance du concept, à celle de la logique de la découverte. La première propre à G. Bachelard, rejoint celle de la psychologie de la recherche chère à Th. Kuhn. Cette méthode a un sens très particulier chez Th. Kuhn. Elle signifie qu'en pratique : " ***Le chercheur doit être suffisamment débarrassé de tout préjugé pour pouvoir examiner des faits ou des concepts allant de soi sans nécessairement les accepter, et réciproquement, laisser son imagination jouer avec les possibilités les plus invraisemblables*** ". La question d'ordre pratique qui se pose dans cette perspective, est celle de savoir si en fait il serait possible pour le chercheur de se débarrasser de tout les préjugés. Pour résumer les propos de Th. Kuhn quant à ce problème, on doit avoir présent à l'esprit ce qu'il a pensé sous l'idée de la tension essentielle dans les sciences. Celle-ci est-cette part qu'on retient d'une part de la tradition, elle émerge d'autre part, de l'innovation. A la tradition est lié le principe de la réorganisation, quant à l'innovation celui de la révolution. Pour élucider cela à la lumière de notre schéma O.H.E.R.I.C, on doit affirmer que la réorganisation porte sur le retour aux techniques diverses et aux démarches expérimentalistes connues depuis longtemps dans les traditions des histoires des sciences. Mais la révolution visée ici porte sur l'extension du schéma O.H.E.R.I.C au domaine social, éducatif, pédagogique et didactique, car actuellement l'intelligence (nous dit-on) est éducable expérimentalement. Sans vouloir entrer dans le débat entre Th. Kuhn et Karl Popper quant à la démarche expérimentale et à l'éducabilité de l'intelligence, (car ce travail nous l'avons déjà avancé dans notre tableau que l'on a consacré à la dispute cognitive que nous avons menée entre les deux grands épistémologues de ce siècle) on veut simplement – et à la lumière de notre tableau (didactique de l'immanence et didactique de la transcendance) affirmer que les deux démarches convergent vers un point bien précis à savoir celui de l'extension du pouvoir physique de la connaissance et du savoir. Cette problématique qui est la nôtre est la tâche des textes scientifiques, des textes de la transposition didactique et de ceux de la vulgarisation scientifique. On s'aperçoit donc à travers ces analyses que le même schéma O.H.E.R.I.C en tant qu'énoncé, est traduit à travers des différentes logiques dont la signification est en relation avec ce qu'elle a en commun avec les différentes méthodes qui le constituent. Ces logiques sont des processus complexes et non pas des états de faits.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

On vient de voir que la transposition didactique stricto-sensus de l'objet du savoir traduit deux paradigmes que nous avons qualifié avec Quine de paradigme de la signification et de paradigme la référence. Il pourrait y avoir d'autres paradigmes. Par souci d'exhausvité, on a préféré de traiter de ces deux paradigmes qui vont nous éclairer sur d'autres à avoir les normes, les buts, l'esprit empirique, le holisme et l'imprégnation théorique, qui sont différents par rapport aux deux paradigmes précédants. Ces cinq derniers paradigmes traduisent l'autre paradigme opposé, à savoir celui de l'apport empirique dont témoigne la transposition didactique sensus-lato. Qu'en est-il donc de ce rapport ?

D'abord on doit rappeler que les trois mouvements de la démarche de la transposition didactique sensus-lato ne s'appliquent pas tous au textes que nous avons étudiés. Le premier mouvement : le passage de l'implicite à l'explicite, de l'inconnu au connu, est l'oeuvre du texte d'Antoine Léon. Cet auteur a mis en place dans son texte une autre approche du schéma expérimental qui jusqu'alors demeure inconnue. Cette approche, Claude Bernard la voulait pour la biologie et les sciences de la nature. Elle n'est rien d'autre que le discours de la méthode de la recherche. Quant au second mouvement : le passage de la pratique à la théorie, il est celui du texte du Manuel didactique de Paul Fraïsse, un texte qui a vu le jour grâce à la pratique savante de l'auteur. Ce dernier était un praticien de la théorie expérimentale appliquée au phénomènes psychologiques. En effet, Antoine Léon a mis en place l'étude scientifique des processus supérieurs de la personnalité, qui sont le propre de la psychologie expérimentale comme discipline autonome. Ce second mouvement, est aussi celui des textes de la vulgarisation scientifique, car Maurice Reuchlin auteur du manuel : Guide pratique de l'étudiant en psychologie est aussi un homme du terrain, un praticien d'une théorie qui s'annonce comme une combinatoire d'autres théories. C'est pour cette même raison qu'on a parlé (en commentant ses écrits), de la complexité de la simplicité qui émerge du processus de l'altération qui émèrge des textes de cet auteur.

Reste enfin à expliquer le troisième mouvement : le passage du préconstruit au construit, un mouvement dont témoignent tous les textes scientifiques, didactiques et de vulgarisations. Ces textes sont tous d'accord sur l'acte de cultiver l'exception du sens commun, du pôle de l'information pour mettre en forme et en mouvement un sens et une signification. Lorsqu'il s'agit d'enseigner ou de former, tous ces textes privilégient les moyens possibles pour la réalisation de cette noble tâche. La légitimité du passage du préconstruit au construit, repose sur le principe hégélien qui consiste à penser l'existence du sens dans le frisson du sens. Dans toutes situations fortuites, il y a à vrai dire de l'ordre dans le désordre. On dira pour rappeler notre formulation en introduction, que l'activité artistique est omniprésente. En tout cas, les exemples qui légitiment ce constat ne manquent pas dans l'histoire des sciences. Ainsi par exemple, les recherches de Goethe (qui fut influencé par la manière dont l'autre sort du même), ont données naissance à l'accroissement des recherches dans le domaine de la botanique. Ces recherches ont contribuées à l'extension du pouvoir physique du vivant, un effort qui retrouvera ses échos chez F. Dagognet qui dira que " Toutes chose palpite de la vie ". C'est donc à partir de l'appréhension du préconstruit que l'on peut remonter à la reconnaissance et à la mise en forme du construit. C'est à partir des situations fictives que l'on peut marquer le poids de

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'imaginaire. Ce n'est rien d'autre qu'une vérité qui réside dans l'oeuvre d'art figurative. Dire que l'art est là où l'on ne se rend pas compte, est une incitation à une ouverture sur l'apport empirique, à une ouverture sur les liaisons logiques reconnues dans les choses.

Le premier moment de l'apport empirique que traduit la transposition didactique sensus-lato, est celui que l'on peut nommer avec Quine : la stimulation est la prédiction. Qu'en est-il donc de ce moment ? Et comment se traduit-il à travers les textes que nous avons jusqu'alors étudiés ? Quels seraient leurs impacts sur ceux que nous allons exposer, qui traiteront de la transposition didactique des processus supérieurs de la personnalité, en particulier la perception et la sensation ? Pour répondre à ces questions, on doit discuter trois moments de cet apport. Ces moments constituent la totalité de ce que nous intitulons :

5.4. La transposition didactique sensus lato et l'apport empirique.

Pour traiter du rapport entre l'idée et le fait, un rapport propre à la didactique, nous proposons le développement des points suivants :

5.4.1. L'apport empirique entre stimulation et prédiction.

On vient de voir avec Claude Bernard, et avec Paul Fraïsse qu'une relation d'ouverture aux choses de la vie, est importante pour la pratique de l'extension du pouvoir de l'expérimentation. Deux métaphores ont expliqué largement le sens de cette ouverture. Celle de C. Bernard (qui a incité le chercheur à se jeter à travers champs), va dans une tendance à vocation physiologique, tandis que celle de P. Fraïsse qui nous renvoie à débrouiller un écheveau, est purement d'ordre psychologique. L'une et l'autre (malgré la différence apparente de la fonction expressive de leurs discours), veulent en tout cas attirer notre attention à la nécessité de l'apport empirique, là où la stimulation et la prédiction sont des processus et non pas des états de la connaissance. En réalité, les deux métaphores signifient que les effets, les impressions sensibles que peuvent subir parfois nos surfaces sensorielles peuvent être à l'origine d'une systématicité de l'acte du connaître. Sans vouloir paraphraser nos auteurs en répétant les contenus de leurs expressions, on doit simplement soutenir l'idée heideggerienne qui avance que l'extension du pouvoir physique contribue à l'extension du pouvoir cognitif. Cela veut dire aussi que c'est l'accroissement des états perceptifs du sujet, qui contribuent à l'accroissement du processus de la créativité scientifique. Lorsque Lévy Lebland au forum de l'an 2000 à travers l'exposé public de son exemple de la vulgarisation de la philosophie de Heidegger, a voulu montrer la nécessité du mouvement tout en critiquant implicitement le temps de l'avion dans lequel le voyageur apprécie uniquement le paysage, il a cherché simplement à attirer l'attention du public à la mise en valeur de la relation réciproque : stimulation prédiction. Cette relation humaine est celle que l'on réalise dans les voyages et les rencontres factices avec les sujets et avec leurs processus sociaux. Cela est l'une des caractéristiques des textes du Traité de Paul Fraïsse et de ceux de l'introduction... de Claude Bernard, textes que nous avons qualifié de scientifique. Pour ce qui est du premier nous avons vu que la variable personnalité de l'individu est comme un pont qui médiatise

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

le stimulus et la réponse. Cela signifie que ce que j'aperçois n'aura de sens qu'à partir d'une reconnaissance de la manière dont je suis affecté par lui. Dans un avion je peux certes être affecté par des rencontres, mais celles-ci restent courtes du fait que l'espace du mouvement est réduit. La manière dont mes affects sont affectés est-elle donc de l'ordre de l'empirique, du sensible ou au contraire de l'ordre de l'intelligible, de l'ordre de mon libre arbitre ? Telles sont les les questions que nous nous sommes posées lorsqu'on a écouté Levy-Lebland. Si l'on en croit la réponse de Quine, on peut alos penser que : " Le système du monde extérieure prouve une réussite de l'élargissement de nouvelles entrées sensorielles ". Cela est une réfutation d'un certain type du mouvement qu'incarne le temps de l'avion, pour affirmer celui de l'anthropologie active, qui se donne le temps de vivre en accord avec la nature des choses. En terme philosophique cela signifie que l'extension du pouvoir physique peut contribuer à l'extension du pouvoir cognitif, surtout lorsqu'il y a mouvement des sujets en sitituation de contact. Car la connaissance (comme disait Aristote) est dans le toucher, alors que l'ignorance est de ne pas toucher. En terme psychologique cela se traduit par la définition de la loi de Fechner qui est reprise dans le texte de Paul Fraïsse, une loi qui cherchait à lier, " Les accroissements de l'énergie physique aux accroissements de l'énergie mentale ".

Le fait d'évoquer la variable (P), comme modèle est pour nous une occasion privilégié pour nous rendre compte de l'activité de la science qui émerge de la manière d'être d'une société ou d'un peuple. Dans cette perspective, Adorno avait déjà fait remarquer que l'oeuvre d'art est en elle-même un comportement. On peut dans cette perspective nous poser le problème de la relation qui réside entre le processus de la créativité d'une part et celui du poids de l'imaginaire symbolique de l'autre part. Ce rapport est représenté du moins implicitement par le texte scientifique de Paul Fraïsse. Puisque nous agissons à travers un oeil bien déterminé, y a t-il donc des relations possibles entre nos stimulations sensorielles et notre théorie scientifique du monde ? Telle est la question qui désormais s'impose.

La mise à l'épreuve des énoncés perceptibles par la prédiction, une action qui puise son fondement dans la recherche des liaisons logiques reconnues dans les choses, est la seule réponse à cette question. Le chercheur qui en effet s'astreint à la réalisation de cette tâche ne peut y parvenir qu'en empruntant deux attitudes. La première est celle de l'argumentation fondant la structure du réelle, la seconde est celle qui le fonde. Celles-ci sont amenées à coïncider au niveau de la relation de l'étayage empirique et de l'analyse logique. Comment nos auteurs ont-ils donc cherché à prouver la prédiction des situations à problèmes ?

D'abord il faut avoir présent à l'esprit (lors de la prédiction), trois moments. Le premier est celui d'arriver à un but. L'exemple en est celui de Claude Bernard qui, tout en se jetant à travers champs, a fait parler les choses pour marquer la continuité avec la nature en vue de contribuer par là-même à l'extension du pouvoir physique et du pouvoir cognitif. Cette manière de faire parler les choses nous l'avons déjà vu pour la pensée antique avec celle de Socrate et d'Aristote. En effet la prosopopée qui n'est rien d'autre que l'acte de faire parler les choses, est une technique qui du point de vue expérimental prolonge la série des vérités, qui ne sont rien d'autre que des déjà-là connus. Si le but de la prédiction est de relever le toujours-déjà dans le déjà-là, alors cela est une occasion pour comprendre le

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

second moment à savoir celui de la recherche du but et des moyens de la prédiction.

Cet aspect de la compréhension des buts et des moyens, forme le constitutif du savoir scientifique qui est en soi une action de mise en forme, de la mise à l'épreuve d'une théorie quel qu'en soit le but. Le problème de la métaphysique de la connaissance scientifique se trouve au coeur de cette même mise en oeuvre du savoir par l'esprit du savant, qui use du sensible pour se manifester ou manifester l'extension de son pouvoir du connaître tout en contribuant par là-même à l'extension du pouvoir physique de l'être. Pour ce qui est de la méthode de la psychologie expérimentale en tant qu'objet du savoir, le but caché des auteurs était – comme nous venons de le voir avec C. Bernard et P. Fraïsse – le prolongement de la série de la vie physique (extension du pouvoir physique) dans la série de la vie psychique et humaine (extension du pouvoir cognitif). Tous cela peut se traduire dans le langage du bien être de l'homme par le prolongement de l'espérance de la vie. Cela n'est rien d'autre qu'une relation d'ouverture aux choses, une attitude qui se traduit par la relation de connexion nécessaire entre l'esprit qui appréhende les choses et les motifs qui poussent le sujet à agir ainsi pour mettre en forme ces mêmes choses à travers son acte d'énonciation. Cette différence entre le premier et le second but de la science est une différence qui traduit une problématique d'ordre philosophique que nous proposons de poser sous forme de la question suivante : qu'en est-il de la connaissance métaphysique entre le toujours-déjà et le déjà-là ?

La réponse à cette question trouve son sens dans tout ce qui constitue la variable personnalité des sujets. Du point de vue de la psychologie expérimentale, on peut laisser penser que le toujours-déjà, n'est pas de l'ordre de l'être, ni même de celui du devoir être, mais il est de l'ordre de l'au-delà de l'être, de l'au-delà du pratique. La mise à l'épreuve d'une action par le sujet présuppose un motif de l'action qui contribue à un déclenchement de la stimulation. Ce déclenchement dans la plupart des cas a pour but la maîtrise et la modification de l'environnement. Le sens métaphysique de la connaissance repose dans cette perspective sur le sens de la thèse déjà avancée par Schpenhauer qui a pensé que toute chose physique est par essence métaphysique. Cette affirmation n'est pas en contradiction avec les procédés des textes scientifiques que nous avons présenté. Les auteurs ont en effet tenté de prouver ce postulat à partir de la prise en compte du comportement (variable P), de la facticité des objets et des choses environnantes. Car les accroissements de l'énergie physique sont en relation parfaite avec les accroissements de l'énergie mentale, comme Fechner le pensait déjà. Par conséquent, le rapport entre physique et métaphysique est de même nature que celui qui relie la physiologie à la psychologie expérimentale. Si la ressemblance des rapports entre la physiologie et la psychophysique porte sur l'incommensurabilité des faits, alors pour la psychologie expérimentale et les sciences du comportement et de l'environnement, la ressemblance des rapports porte sur l'incommensurabilité des manières d'être et de voir. Lorsque par exemple Nietzsche disait : “ Apprenons de la fleur et de l’animal ce que c'est que s'épanouir ”, cette expression n'est-elle pas une incitation à cette même ressemblance des rapports ? Pour répondre affirmativement, on doit donc penser à soutenir l'idée qu'incarnent les textes scientifiques. Cette idée inaugure ce qu'il est convenu d'appeler : l'épistémologie constructiviste. Celle-ci pense à la genèse et à la construction des connaissances et des savoirs. Cette même idée qui traduit le passage de la

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

métaphysique de la transcendance à celle de l'immanence, est une idée qui nous montre que tout ce qui nous arrive du monde extérieur est dû au déclenchement du désir de nos récepteurs sensoriels. Mais ces déclenchements interviennent dans un moment donné, dans une situation donnée, et dans un espace temporel et physique donnés. Cela nous mène à l'autre point de vue qui conçoit la connaissance et le savoir comme étant la racine et le fruit des récepteurs-sujets externes qui, eux, sont excités par des situations données et des faits donnés.

Ces considérations sont pour nous importantes, car elles nous montrent bien les enjeux qui découlent des différentes transpositions didactiques que nous avons jusqu'alors présentées. Par exemple, pour ce qui est du texte scientifique de Claude Bernard, on peut objecter que la simple observation dont parlait l'auteur est une contre-pensée voire la dégradation d'une théorie. Elle est ainsi dès lors qu'on fait dépendre une théorie scientifique de la simple observation d'un fait. La pratique scientifique doit non pas venir en aide à l'ordre établi, elle doit au contraire se retourner contre celui-ci. C'est-à-dire qu'elle ne doit pas remplir la simple fonction de service. Elle doit avoir le souci de la mise en mouvement des connaissances et des savoirs au profit d'un grand public large. Ce service doit être mis en oeuvre même si l'on s'astreint à emprunter la sentence du risque gratuit et du vivre dangereusement. Nous avons appelé cette action, qui est d'ailleurs fréquente dans toute pratique scientifique digne de ce nom : l'esprit de l'aventure savante.

Mais comme nous l'avons déjà souligné avec Kant et Bachelard, on ne saura jamais la manière dont laquelle un individu donne son assentiment sur les choses qu'il aperçoit. Puisqu'on ne saura même pas la manière dont laquelle l'homme met en forme le réel, alors la légitimité de l'effacement devant les choses, renforce le propos du texte scientifique de Claude Bernard qui s'aligne sur ceux de Nietzsche. Or pour les textes didactiques et les textes de la vulgarisations de la transposition didactique, la pensée des limites est une tâche qui doit occuper l'esprit scientifique, car – et si l'on en croît – Marx " Les imprévus multiplient les imprévu ". Il faut donc prendre en compte la notion de limite, car bien que par exemple les imprévus incarnent un état d'exception, ils peuvent par là-même faire l'effet d'un modèle. C'est à partir de là que les textes didactique et les textes de la vulgarisation scientifique, dépassent les textes scientifiques d'origine. A vrai dire, il y a dans ce dépassement un enrichissement des notions, car si par exemple on s'astreint à la définition de l'observation, on s'aperçoit avec les textes didactiques et de vulgarisation qu'on est plus dans la logique des énoncés d'observation que dans celle de la simple technique d'observation mécanique propre à la pratique scientifique. A la première sont liés les motifs et les degrés d'implications de l'oeil du sujet dans une situation donnée, quant à la seconde sont liés les intérêts et les attentes du progrès et de la progression propres aux engagements des savants. Les énoncés d'observation qui puisent leur fondement dans la réflexion permanente de la pensée à l'égard d'elle-même et à l'égard des choses, échappent parfois au savant qui – comme Lévy Lebland le laisse entendre – ne maîtrise plus le sens de la chose de sa science. En réalité le sens de l'observation mécanique n'est pas à l'encontre de la technique de l'expérience méthodologique. Qu'en est-il donc du sens de l'énoncé d'observation du point de vue des textes didactiques et de ceux de la vulgarisations scientifique ?

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

L'énoncé d'observation représente un ensemble de relations complexes, combinées que l'on peut d'étayer. Il est animé par la logique de la combinatoire, à propos de laquelle on pourrait rappeler la définition hégélienne de l'inspiration. En effet, Hegel a laissé entendre que tout : " ***Ce que nous voyons représenté et reproduit sur des tableaux à la science ou ailleurs, nous le trouvons déjà dans ce que nous tenons du cercle plus ou moins étroit de nos amis et connaissances*** ". L'énoncé d'observation qui est un énoncé propre aux sciences de la nature est lié d'une manière mécanique à des situations de stimulation. Il est un énoncé qui s'inscrit dans la lignée de l'observation objective des choses de la nature sensible. Le savant des sciences de la nature s'astreint à l'étude objective d'un fait factice tout en imitant les choses pour mettre en forme sa loi scientifique devenue naturelle. Mais dans le domaine des sciences humaines l'art nous dit-on, ne réside pas dans l'imitation. Par conséquent, l'énoncé d'observation est un énoncé en relation intime avec le processus de l'inspiration, car la réponse à une stimulation n'est acquise que par le degré d'implication des intentions subjectives des sujets dans une situation de stimulation. La réponse à une question, ainsi que l'engagement du sujet dans une discussion nécessite au préalable un intérêt qui déclenche toute action. Mais ce constat n'est pas étranger à la pratique scientifique. La communauté des savants est en effet fondée sur la discussion, sur la rencontre et la vulgarisation par les savants de leurs propos scientifiques. Cette vulgaisation intérvient dès lors que les savants sont en situation de communication entre pairs. De ce fait, toute méthodologie de la recherche finit tôt ou tard, peu ou prou par devenir une méthodologie de travail dont le but est de faire avancer la recherche scientifique. Cela est fortement vécu lorsque les savants échangent d'une manière vulgaire leurs résultats, leurs méthodes de travail et leurs difficultés rencontrées en théorie et en pratique.

Cette logique qui relève de l'anthropologie de la connaissance est fortement ressentie dans les textes didactiques et dans ceux de la vulgarisation scientifique, qui mettent en évidence la relation de connexion nécessaire entre les étapes de la méthodologie scientifique et celles de l'initiation à la recherche fondamentale. La signification que ces textes donnent à l'énoncé d'observation, repose sur le maintien de la relation qui réside entre les énoncés qu'incarnent toutes les étapes de la démarche de la recherche expérimentale. Ces énoncés sont associés à des situations concrètes soit affirmativement soit négativement. Autrement dit, les démarches et les étapes de la méthodologie de la recherche ne doivent pas être imposées au vivant et à la situation. Elles doivent au contraire être déduites de celles-ci.

L'énoncé d'observation propre aux sciences de la nature marque une distance à l'égard des autres énoncés dits occasionnels. La méthodologie expérimentale que nous venons de voir dans les textes scientifique, témoigne fort bien de la nécessité de restreindre l'étude des faits à leur apparence et non pas à leur état d'apparition. Après tout, il est vrai que les schémas de la méthode expérimentale n'ont pas les mêmes sens et les mêmes significations. Si l'on en croît La connaissance objective des faits, alors on peut dire que la science se construit par accumulation de faits fortuits que le savant interroge et étudie rigoureusement. Mais cela n'est pas toujours vrai, car il arrive parfois que le savant abandonne sa théorie du départ pour céder la place à une nouvelle théorie qui résiste à la critique et à la réfutation. Cependant, on peut donc laisser penser que la

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

vraie science se construit dans la tension, dans l'accélération progressiste des essais réussis par le savant, qui, par tradition se retourne contre l'ordre déjà établi. Ce n'est rien d'autre que le sentiment de la contestation qui ouvre la voie à la conjecture et à la réfutation dont témoignent les textes de nos auteurs. Si – comme nous l'avons déjà évoqué avec K. Popper – toutes nos connaissances sont vouées au renversement, alors les textes de la vulgarisation de la transposition didactique, sont soumis à cette initiative puisqu'ils incarnent la critique et la contestation. D'une part, ils contestent le schéma expérimental classique tel qu'il a été pensé par les pionniers : Claude Bernard ou Fechner ; et d'autre part, ils réfutent l'idée d'une restriction du schéma expérimentaliste aux seuls domaines des sciences dites exactes. De ce fait, tous les énoncés qu'ils ont mis en oeuvre sont des énoncés d'observation, car ils sont liés à leurs propres parcours de formateurs ou d'hommes de terrain. Par conséquent, on peut même aller plus loin pour dire que ces mêmes énoncés sont des énoncés occasionnels. C'est-à-dire qu'ils témoignent des situations personnelles vécues par les savants. Voilà la raison pour laquelle Paul Fraïsse disait que le savant peut parfois s'appuyer sur ses expériences heureuses ou malheureuse pour fonder des hypothèses.

A partir de ces considérations, on doit maintenant rappeler le principe Kantien de la conséquence, de la cohérence, pour dire que nos auteurs didacticiens et vulgarisateurs sont conséquents avec eux-mêmes, car ils ont tenu à élucider leurs difficultés de chercheurs. Mais cela n'est pas pour autant une raison pour affirmer la cohérence et la conséquence de leurs propos, car comme nous venons de le voir il y a bien des prix à payer pour toute forme de transposition et de vulgarisation. C'était en tout cas la seule voie possible pour ne pas manquer l'occasion de provoquer un débat sur le sens de l'expérimentation dans le domaine des sciences humaines. Les textes de la vulgarisation de la transposition didactique et ceux de la transposition didactique de la vulgarisation, ont en commun la dissolution de l'observation telle qu'elle se présente en sciences de la nature. En la remplaçant par l'apport empirique pour désigner la science exacte, cela est un acte qui consiste à dicter à la science, un art de vivre l'expérimentation. De ce fait, la science est jugée au critère de l'art, un jugement qui trace une destinée qui n'est rien d'autre qu'un passage de l'apport empirique de la science, (comme terme technique) à l'apport empirique pour la science, comme engagement. D'ailleurs, la reprise par ces textes des termes comme : la détermination de la tâche, la compréhension ou la création de la situation etc., sont des exemples probants.

Il existe un autre point de vue qui met en valeur les récepteurs-sujets-externes. Ce point de vue pense à dissocier ce qui est une simple donnée, ou objet observable et ce qui est événement objectivé mis en forme par un sujet percevant. Pour relever cette distinction qui oppose les deux points de vue, on doit distinguer, l'objet observable et la situation événementielle dans laquelle il s'inscrit. Pour se faire, on doit traiter de la notion du temps de la perception à laquelle on consacrera les deux chapitres qui vont suivre.

5.4.2. L'apport empirique entre holisme et imprégnation théorique.

Ce qu'il faut avoir présent à l'esprit tout au long de ces deux chapitres, c'est que le temps de la perception n'est pas vraiment la perception proprement dite, car si c'était le cas, on

sera déjà en mesure de traiter la dernière partie de ce travail. Dire que le temps de la perception diffère de la perception, nous renvoie à admettre avec Paul Fraïsse et même avec Husserl que le travail de la mémoire repose sur une reconnaissance et une construction de l'action perceptive, car bien que le sujet aperçoit le tout, il n'empêche que son aperception du tout, n'est une véritable perception que lorsqu'il maîtrise cette totalité constituée de différentes parties. Cette tâche nécessite en effet la donation du temps de la perception qui n'est rien d'autre que l'ensemble des constituantes de la variable personnalité du sujet. Celle-ci lors d'une situation de perception médiatise les stimuli et les réponses.

Ces deux sous chapitres peuvent désormais être considérés comme une *introduction* préliminaire à la dernière partie de notre travail, qui portera sur la transposition didactique des processus supérieurs de la personnalité à savoir la sensation et la perception.

La notion de durée et d'événement sont en elles-mêmes des notions philosophiques. Elles peuvent s'appliquer à l'étude scientifique de notre schéma scientifique O.H.E.R.C. Cette application traduit le problème de l'acte de penser de toute activité scientifique. La science est à vai dire une activité historique et anhistorique à la fois. Autrement dit, est-ce que lorsqu'il s'agit d'expérimenter dans le domaine de la science, doit-on faire accompagner des situations irréelles dans notre vie réelle ? La science – comme l'entendait Heidegger – est-elle une activité qui ne pense pas : une activité où l'on doit nous effacer devant les choses, les états et les processus ? ou au contraire l'activité scientifique – et à en croire Louis Althusser – est elle en elle même une idéologie : une activité qui ne peut en aucun cas penser sans histoire de la pensée ? Autrement dit : peut-on avoir une pensée critique de l'action scientifique sans pour autant nous tracer ce que Bachelard pensait en terme de critique de la provenance ?

Pour répondre à la quasi-totalité de ces questions, on doit comparer les enjeux épistémologiques qui découlent des différentes formes de la transposition didactique du schéma méthodologique O.H.E.R.I.C et ce tout en étudiant son rapport avec l'imprégnation théorique d'une part et le holisme de l'autre part. Pour ce qui est de la première forme (l'imprégnation théorique), elle pense que les énoncés d'observation sont animés par un sens que l'on doit induire dans l'expérience. Les énoncés d'observation lorsqu'ils véhiculent une théorie dans sa relation avec l'apport empirique contribuent activement à l'objectivité scientifique. De ce fait, le procédé heideggerien qui repose sur l'effacement de notre pensée à l'égard des choses se trouve ici légitimé. Cette démarche incite à l'arrêt du penser, car la pensée est obscure par elle-même puisque plus on pense plus on se fatigue.

L'apport empirique enregistre un rôle multiple pour les énoncés d'observation. Ces mêmes énoncés sont le véhicule de la science et de l'apport empirique. Dans cette même perspective, Heidegger a laissé entendre que les faits, les objets sont historials. C'est-à-dire qu'ils ouvrent une histoire qu'ils fondent par le principe de l'achèvement de l'ouverture. En plus, ces mêmes énoncés d'observation sont des outils premiers pour accéder au langage. Hegel disait dans cette même perspective que la parole est d'abord aux faits. Ces considérations sont traduites et incarnées par les textes scientifiques de Claude Bernard, qui incite à se jeter à travers champs, à tester empiriquement les faits tout en expérimentant notre liberté d'agir, de faire et de voir. Elles sont aussi celles des

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

textes de la vulgarisation scientifique et de la transposition didactique, qui ont comme but la théorisation des différentes pratiques didactiques, pédagogiques et éducatives.

Dire que le prétendu observable est imprégné de théories à degrés diverses, est une occasion pour rappeler le sens de la ruse de la raison qui use du sensible pour manifester ses idées, ses projets et ses finalités. Du point de vue de la transposition didactique du sens cela a un sens particulier qui ressort des textes de la vulgarisation scientifique et de ceux de la transposition didactique qui ont insisté sur l'étude d'un type d'observation qu'on peut qualifier de communautaire ou de groupe. En effet, à observer ces textes de près, on constate que le sens du schéma O.H.E.R.I.C est relatif à une communauté particulière du langage. Celle-ci est l'oeuvre des pédagogues et des didacticiens qui sont des praticiens de théories diverses. De cela découle le principe de l'engagement, que Benveniste nomme : *la chronothèse du sens*. Ce principe n'est rien d'autre que l'oeil à travers lequel des savants mettent en forme le réel ainsi que leurs théories scientifiques.

Comme on peut le constater à travers les textes que nous avons présenté, chaque auteur a son goût, sa manière d'observer un fait. Mais bien que les goûts et les manières se différencient, une règle générale pour la détermination du sens d'un fait ressort des écrits des différents auteurs que nous venons d'étudier. Cette règle repose sur la présence d'une convention. Est observable tous ce qui est attesté sur place par le biais du langage des cinq sens, disent-ils. A nous maintenir à tous les textes de nos auteurs, on s'aperçoit que cette définition est partagée, d'un contenu du savoir à l'autre. On doit noter que ces auteurs sont à leur tour imprégnés par l'imprégnation théorique dont témoignent les faits observés. Par conséquent, on peut intégrer leur pensée sous le courant analytique. Ce courant de pensée incite à une continuité à l'égard du langage ordinaire. Ce dernier est – comme Austin le laisse entendre – le premier venu avant le langage systémique et conventionnel. Cependant, peu importe l'énoncé d'observation qu'incarne le langage ordinaire, celui-ci est imprégné de théories systématiques organisées par le hasard des liaisons logiques inhérentes aux choses. On retient en effet dans toute situation d'apprentissage la part des énoncés d'observation les plus primitifs qui sont d'ailleurs l'outil premier pour l'apprentissage. On peut rapporter dans cette perspective l'expérience réussie que faisaient les Grecs du fortuit et de l'ordinaire. En effet, les techniques du calcul à base du maniement des petits cailloux, ainsi que celles de la rematérialisation du cristal, ont fait de l'art et de la science grecque une occasion privilégiée pour que l'homme grec puisse s'ouvrir sur la nature des choses en vue de la faire parler, d'en extraire des modèles de vie. Cela a fait de l'homme grec le traducteur de sa propre civilisation. Si chaque civilisation se traduit par son art, alors l'art grec dans son ouverture et son expérimentation des choses a donné à l'homme grec son don insigne. Voilà la raison pour laquelle nous prenons avec Ph. Meirieu que l'ordinaire peut parfois témoigner de l'extra-ordinaire, d'une *" s**ituation problème " : un ensemble de données que l'on maîtrise – ce que l'on sait est une situation qui fait pourtant problème – ce que l'on ne sait pas – un jeu de présence / absence de connaissance / ignorance qui crée une aspiration qui suscite un désir. Un jeu sans cesse inachevé, tant il est vrai que plus on sait plus on désire savoir*** [810] **....** *"*. Cependant et pour reprendre notre expression du départ, on dira donc que l'art est là où l'on ne se rend pas compte. L'art de

[810] ***Meirieu (Ph.), op cit.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

la transposition didactique ne repose pas seulement sur l'interrogation du déjà-là, sur la recherche du sens de la relation de connexion nécessaire qui éside entre le sujet et sa chose, mais il est aussi une mise en forme de l'inédit qui relève d'une relation de connexion réciproque qui éside entre la chose du sujet et ce qu'il doit réellement savoir. Ce devoir à la connaissance de l'inédit, ne relève pas de l'ordre de l'ordinaire mais de celui de l'extra-ordinaire, car – et comme Austin l'a déjà laissé penser – l'important dans toute ouverture sur le langage ordinaire est de savoir maîtriser les questions à lui poser.

Cette ouverture sur ces énoncés d'observation, qu'incarne le langage ordinaire est légitimée par les principes de l'inspiration et de l'imitation, qui sont proprement humains. Le fait de vouloir (par exemple avec Leibniz et Heidegger) remplacer la relation d'homme à homme par celle d'un langage conventionnel qui cherche plus le sens des significations sémiotiques, que l'explication des intentions, des degrés d'implication à la fois objectifs et subjectifs des sujets dans des situations données, est en soi une méconnaissance voulue de l'effort interprétatif des hommes, un effort qui, selon Ravaisson enveloppe *" **L'action et la passion, qui sont deux actions contradictoires** "* inhérentes à l'agir humain. Par conséquent, comprendre l'homme revient enfin de compte à apprendre à vivre avec lui, à le contacter, à le toucher, car comme le disait Aristote, la connaissance est de toucher, alors que l'ignorance est de ne pas toucher. Telle est la fonction phatique qu'assigne jacKobson au discours d'une philosophie active, qui interroge en direction des actions des hommes sur les choses.

Si les énoncés d'observation tels que nous venons de les définir sont associés par conditionnement à des processus de stimulation, alors cela est une raison pour le questionneur en direction des choses, de les contempler, de les apprécier surtout lorsqu'ils prolongent les séries de comportement et les degrés d'implications déjà acquis par les sujets. Dans ce prolongement, les énoncés d'observation nous montrent (lorsqu'ils témoignent en effet des valeurs les plus hautes d'une communauté humaine) que n'importe quel énoncé d'observation qui apparaît fortuit présuppose une énonciation, incarnant des choses latentes, organisées, que l'on ne peut apercevoir que par le biais du questionnement et de la mise en forme d'une situation idéale de parole. Voilà la raison pour laquelle le schéma expérimental a évolué pour céder la place aux sentences de l'expérimentation lorsque celle-ci est pensée en relation avec la variable personnalité des sujets pensant et agissant. Cette variable (P) traduisant les comportements des individus dans la société et le milieu, ne peut être comprise que par l'ouverture sur le stimulus et la réponse qui sont les deux paramètres de la situation idéale de parole dont la variable (P) constitue le médiateur. La donation du temps de la parole et de la discussion, est un moment où les énoncés d'observation subissent – et comme on le voit dans le schéma O.H.E.R.I.C – des modifications à un double niveau. Lorsqu'ils sont pris seuls, les énoncés d'observation deviennent immotivés : ils assurent une pertinence à la théorie scientifique, ils tournent le dos au domaine de l'information, au domaine du sens commun et à celui du ouï-dire. Car la science n'est pas une simple imitation du réel. Dans cette situation, l'énoncé est dit : holophrastique. C'est-à-dire qu'il est pris dans son sens clair-précis, un sens à haute densité discursive. L'énoncé d'observation en tant que déjà-là, est à ce stade exempt de théorie. Mais lorsqu'on cherche à déterminer une relation de connexion logique entre les énoncés d'observation et les énoncés théoriques, on s'astreint d'abord à analyser leurs différents rapports. Cela rend ensuite l'énoncé

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

analytique imprégné de théorie. Cette approche est fortement présente dans les textes didactiques et dans ceux de la vulgarisation de la transposition didactique dont témoignent les textes d'Antoine Léon. A cet endroit précis, les sens du schéma O.H.E.R.I.C sont inversés. Ils traduisent une relation entre le savoir scientifique d'une part [811] et le langage ordinaire de l'autre part [812] .

De ces analyses on doit retenir la conclusion suivante :

Prise holophrastiquement ou analytiquement, les énoncés d'observation fonctionnent en toute indépendance théorique. Ils sont de simples énonces expressifs qu'ils traduisent par là-même le sens de la science comme étant une relation ouverte sur le déjà-là, qui, lui, témoigne de l'existence du toujours-déjà. Ces mêmes énoncés prises mot à mot ou en relation avec le système social, sont imprégnés de théories de la même manière que les énoncés objectifs, car après tout toute chose à raison d'être et que toute conscience est consciente de quelque chose. La seule distinction – comme les textes didactiques et les textes de la vulgarisation scientifique le laissent entendre – se pose au niveau du sens de la dérivation : au niveau de la variable personnalité. Ainsi au lieu de parler d'objets observables, on doit désormais penser à parler de terme d'observation. Cela veut dire en fait que les énoncés d'observation ont un temps et un espace. Ils traduisent la destinée du sens épistémologique du savoir qui est parfois – sinon dans la plupart des cas – soumis au vieillissement. Ce constat est avancé implicitement par le développement et l'évolution du schéma O.H.E.R.I.C qui a pris d'autres sens lorsqu'il est devenu en relation avec le pour autre chose. Il a pris d'autres sens tout en demeurant non pas une simple théorie mais une pratique savante. Ainsi la distinction entre énoncé d'observation et énoncé théorique qui se pose en terme de dérivation, nous engage à libérer la définition des énoncés d'observation de toute dépendance vis-à-vis de la distinction entre énoncés imprégnés ou exempts de théories. C'est-à-dire qu'il existe un temps, une distance entre l'expérimentation proprement dite et entre ce qu'on a appelé avec Michel Tardy : *“ La fantasmagorie expérimentale ”* qui porte sur les essais et les pratiques de la recherche, inhérentes à ce que Antoine Léon appelle : *“ la psychopédagogie expérimentale ”* (dont par exemple) la recherche documentaire fait partie. Mais entre *recherche documentaire (Antoine Léon)* et *validation d'hypothèses expérimentales (Claude Bernard)* l'écart sémantique reflétant le changement des répertoires lexicaux est un écart inhérent aux différentes tâches poursuivies par chaque auteurs. Si la tâche du premier est proprement pédagogique, alors il n'en va pas de même pour celle du second dont la tâche fut d'abord scientifique avant de devenir ensuite pédagogique et éthique. Cette distance nous laisse penser que les énoncés du texte scientifique de Claude Bernard sont imprégnés de théories. Ce qui n'est pas le cas pour les autres textes didactiques ou de vulgarisations, qui sont exempts de théories, animés d'explications de différentes pratiques pédagogiques.

Il y a donc une distance entre "*objets observables"*, une expression adaptée aux

[811] *Voir le rapport entre Paul Fraïsse et Claude Bernard, In Traité de psychologie expérimentale histoire et méthode . Op cit.*

[812] *Voir les différentes pratiques auxquelles les didacticiens sont confrontés, pratiques qui ont données naissance à la recherche du sens de la méthodologie de la recherche. In Les Manuels didactique de Maurice Reuchlin et d'Antoine Léon. Op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

textes de Claude Bernard qui cherche à définir le sens d'un fait en se posant les questions : *qu'est-ce qu'un fait ?* q*u'est-ce qu'un objet de l'expérience ?* et "*terme d'observation*", expression proche des textes de la transposition didactique et de ceux de la vulgarisation scientifique qui cherchent à définir et à déterminer les manières et les sentences de la mise en forme des énoncés idéels que les sujets projettent sous formes d'actions et de projets dans le monde sensible. Cette différence est due au commencement et à la formation initiale de chaque auteur. Ces raisons sociales ont rendu les prémisses de chacun différentes au niveau des énoncés et non pas au niveau des termes. Bien que ces derniers apparaissent semblables, la similitude n'en est pas une au niveau des énoncés. Voilà ce qui nous conduit à valider la thèse des humanistes qui pensent que la haute densité discursive d'un discours se mesure par la fonction sociale dont il témoigne ou qu'il remplit et non pas par le jeu de mot, par la falsification apparente des situations de l'apparaître. Pour réduire cette distance, les auteurs des différents textes que nous avons présenté, auraient dû fournir un effort pour s'effacer devant les préjugés pour contribuer enfin à l'acquisition et à la bonne utilisation de l'énoncé méthodologique O.H.E.R.I.C et ce sans pour autant lui préjuger des objets ou des situations observables. Mais cela n'est pas toujours possible dans un domaine de l'action, qui s'astreint à former, à éduquer, à instruire et à informer, au lieu de mener des considérations d'ordre spéculatives quant au sens de la méthodologie expérimentale.

Par l'extension de leur pouvoir cognitif à établir des expériences, les auteurs de la démarche didactique et de celle de la vulgarisation scientifique cherchent à marquer des appuis en vue d'activer les sujets à acquérir des performances. A partir de là, ces auteurs s'astreignent à prouver l'expérimentation au lieu de l'éprouver. De ce fait, ils réalisent indirectement le sens de la théorie scientifique comme étant une simple épreuve appuyée par l'expérimentation. En effet, une théorie scientifique acceptée est d'abord celle qui a fait ses épreuves dans un domaine particulier. C'est-ce que les auteurs du Manuel didactique et du Manuel de la vulgarisation scientifiquecherchaient à établir. D'ailleurs la logique du travail d'équipe qui a animée les travaux de Maurice Reuchlin et ceux d'Antoine Léon, en est un exemple probant. Ainsi, pour qu'ils puissent être acceptés dans la communauté des savants, les auteurs de ces Manuels sont restés fidèles à la possibilité de l'expérimentation. Cette possibilité est aussi celle qui fut déjà avancée par le texte scientifique de Claude Bernard. Lorsque les auteurs des travaux de la transposition didactique et pédagogique considèrent les hypothèses formulées dans le champs didactique et pédagogique comme étant incorporées dans la théorie scientifique bernardienne du départ, qui constitue le noyau dur commun à tous les textes, alors on peut dire qu'ils altèrent positivement le texte de Claude Bernard qu'ils qualifient *"d'originaire"*. Puisque cette théorie du départ a été validée et vérifiée, alors chaque fois qu'une autre théorie l'emprunte, une situation observable doit être réalisée en vue de marquer un autre effet opposé. Ce n'est rien d'autre que *la tension essentielle* qui anime l'esprit scientifique abandonnant des vieilles théories scientifiques usées non adéquates pour l'esprit scientifique qu'exigent l'évolution de l'époque et des mentalités. Si pour le schéma expérimental l'effet fait défaut comme cela arrive dans le domaine des sciences humaines, alors l'observateur doit abandonner toutes ses hypothèses. Cela est en effet fréquent dans le domaine pédagogique, là où on peut enregistrer certaines limites pour l'expérimentation. Cette conséquence est due à la non distinction du domaine du possible

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

et de celui du réel. Telle est l'une des conséquences que l'on peut ajouter aux précédantes qui ont animé les textes didactiques et ceux de la vulgarisation scientifique. D'où l'illégitimité de ce qu'ils ont avancé quant à la possibilité de la relation de connexion nécessaire qui réside entre énoncés d'observation et énoncés théorique.

Au cours de la transposition didactique et de la vulgarisation scientifique des processus méthodologiques expérimentaux, il existe une mise à l'épreuve des hypothèses et un degré d'implication des auteurs dans le choix de leurs objets de savoir. Bien que chacun soit engagé dans sa tâche, son implication dans son sujet prend deux nivaux. Le premier, qui est en effet théorique ressort de la maîtrise par les auteurs de la théorie scientifique originaire : ils en retiennent l'ensemble des théories acceptées, réussies tout en les étendant à leur objet du savoir qui se différencie d'un auteur à un autre. Puisqu'il s'agit d'observer les conduites et les comportements des apprenants en vue de les redéfinir en terme de tâche, alors ils remplissent un côté observationnel à caractère systémique. Cette dernière technique d'observation se traduit par le second niveau pratique à savoir l'ouverture sur ce qui se passe dans la tête des sujets. Le côté observationnel que traduit ce niveau est d'un d'ordre général. Cette généralité qui surgit des travaux des pédagogues et de ceux des didacticiens, n'est pas d'ordre ontologique. Elle implique le contrôle de l'expérimentateur *des variables dépendantes* et *indépendantes*. Comme on peut donc le constater, le problème de la taxonomisation se transforme en celui de l'engagement, d'implication bref, de taxinomie. Ces énoncés observationnels d'ordre pratique, imposent l'usage des mots. Ils montrent que *"ceci doit être là, cela doit être insérer ici et là"* etc. Ils s'inscrivent dans le sillage de ce qu'on peut appeler : *l'énoncé catégorique d'observation.* Cet énoncé est catégorique au sens où il reflète d'une part le processus d'implication du chercheur dans l'énoncé, et d'autre part, son effort à résoudre des situations problèmes, des tâches qui se révèlent comme des problèmes de la liaison logique qui réside entre la théorie (en l'occurrence la théorie expérimentale), et l'observation (la technique ou démarche de la recherche). Cette résolution des problèmes donne forme à la stimulation qui n'est au fond que la situation expérimentale elle-même. Cette situation est partagée par tous les praticiens de l'action didactique et pédagogique.

La tâche des textes pédagogiques et didactiques repose sur le questionnement pratique en direction des choses vécues par les sujets. Ce problème se distingue de celui du texte scientifique pour qui la méthode expérimentale en sciences de la nature est ouverte sur la facticité des faits apparents, alors que dans le domaine des sciences humaines le statut de cette méthode est soumis aux événements vécus par les pédagogues et les didacticiens. Ces événements sont animés d'un passé historique qui devient historial dès lors que le chercheur se souvient de la promesse qu'on lui a faite par écrit ou oralement, pour accroître le désir d'apprendre, de connaître et de bien penser. Lorsque par exemple une situation est bien vécue par les chercheurs qui se veulent des expérimentateurs de situations et d'espaces possibles, alors l'hypothèse de recherche est maintenue dans sa mise à l'épreuve par une expérimentation, validée par l'approbation des faits. En réalité, cette méthode qui est celle des textes didactiques et de la vulgarisations, n'est pas purement scientifique, car le savant à l'opposé du didacticien et du pédagogue use de tous ces pouvoirs pour valider son idée, alors que dans le domaine éducatif le travail des questionneurs en direction des répondants prend en compte les

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

valeurs ethniques des sujets. Les questionneurs ne cherchent pas à mutiler et à blesser les sensibilités des sujets pensant et agissant. Cela n'est pas le cas pour la science qui se moque de toute expérience valable du moment. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons avancé avec Nietzsche et avec Claude Bernard que la vraie connaissance scientifique est celle qui se construit dans le risque gratuit et dans le vivre dangereusement. Si une théorie n'est pas validée à première vue, alors le savant essayera à plusieurs reprises pour la valider, car pour lui l'idée claire, distincte et conséquente doit aboutir dans le monde sensible à une épreuve bien déterminée. La science est en tout cas un ensemble d'activités soumises à l'essai et à l'erreur. Si tel est le cas, alors le texte pédagogique qui falsifie, qui teste (à travers des essais) pour la vérité tout en travaillant sur des actions fictives, est alors un texte qui cherche à valider des hypothèses scientifiques éprouvées dans la constatation et l'observation des faits pédagogiques et pratiques. Mais le savant peut encore faire mieux dans le domaine de la maîtrise de l'imprévu propre aux sciences humaines. En effet, une observation fortuite peut nous amener à conjecturer un nouvel énoncé catégorique d'observation. Par conséquent, nous chercherons à inventer et à mettre en place de nouvelles hypothèses pour expliquer ou valider des thèses. De ces propos on doit donc retenir avec les textes didactiques et les textes de la vulgarisations [813] que la tâche du chercheur-experimentateur d'espaces possibles, est de contrôler plusieurs énoncés catégoriques d'observation pour mieux comprendre l'énoncé-but qui est impliqué directement dans la suggestion de l'hypothèse. Cela est l'une des spécificités du texte d'Antoine Léon qui cherche à focaliser ses propos sur la situation psychopédagogique tout en faisant appel à une approche pluridisciplinaire. Mais il n'en va pas de même pour le texte de Claude Bernard qui se livre à une liberté qui émerge de sa technique à travers laquelle il s'est jeté à travers champs. A la première conduite (celle de Léon) est lié ce que l'on peut appeler *l'énoncé d'observation focalisé ou de conjonction*, quant à la seconde (celle de Bernard) est lié ce que l'on peut appeler *l'énoncé d'observation libre ou de connexion.* Le problème de la transposition didactique est dans cette perspective celui du *passage de l'énoncé d'observation focalisé à l'énoncé d'observation prédicatif*. Pour mieux comprendre cela, on doit d'abord finir avec l'analyse de l'imprégnation théorique avant de passer à celle du holisme. D'emblée une question s'impose. Y a t-il lieu de critiquer ou de réfuter les énoncés catégoriques d'observation ?

En guise de réponse à cette question, il faut d'abord rappeler que la science est une activité qui juge, qui raisonne sur des faits et non pas sur des intentions. Un fait peut être réfuté en invoquant d'autres faits contradictoires. Si un énoncé catégorique d'observation peut être mis à l'épreuve par des observations, alors il peut être soit affirmatif soit négatif. Cela est d'ailleurs la norme de l'observation fortuite. Ce genre d'affirmation est à l'encontre des faits. Elle constitue avec l'immédiateté une concordance affirmative. Par contre dans le cas contraire : lorsque l'observation constitue la non-concordance avec le fait, alors le fait devient infirmé et réfuté. Mais que peut-on penser des autres faits dont les contenus sont latents, témoignant d'autres situations possibles incarnant des motifs, des degrés d'implication dans la structure du réel ? Lorsqu'il y a réfutation d'un énoncé catégorique d'observation, on fini peu ou prou par réfuter les acquis antérieurs de son

[813] *Notamment dans les textes d'Antoine Léon, de Reuchlin ou même du Manuel de Fraïsse.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

impliquant, qui en use d'après certaines manières pour mettre en forme le réel. C'est-ce que nous suggère par exemple Heidegger à travers sa théorie de l'effacement, une théorie que nous venons d'expliciter à travers la relation de la connexion nécessaire qu'engage le sujet à l'égard des faits. Cette relation est celle dont témoigne les textes didactiques et les textes de vulgarisations scientifique. Lorsqu'on ne peut pas affirmer et légitimer des faits, alors cela étant tout le problème du droit à la réfutabilité qui est remit en cause, car l'affirmation bien qu'elle soit de l'ordre de l'espérance, le principe de la réfutabilité (qui est l'essence de toute pratique scientifique) ne peut être vécu au niveau du principe du désir intentionnel. Il est au contraire une réalité objective vécue partout esprit scientifique véritable. D'ailleurs, comme cela a été largement analysé par K. Popper, le principe de la réfutuabilité repose sur une idée pratique qui pense que toutes les théories y compris les nôtres sont susceptibles d'être renversées ou réfutées, car le savoir scientifique entre le dire et le faire est une affaire de tous les êtres humains réfléchissants et agissant. Si toute conscience est conscience de quelque chose, alors toute chose a raison d'être aussi bien le vrai que le faux. Pour arracher le principe de l'anonymat (qui anime la pratique scientifique) à l'expérience sensorielle comme étant le fondement de l'épistémologie traditionnelle, qui pensait qu'il existe dans les expériences subjectives, sensorielles une capacité de l'explication et de l'application des théories à la structure du réelle, Karl Popper cherchera à prouver le contraire tout en affirmant que la loi de la sensibilité doit en réalité rester fidèle à la probabilité des théories, car le rôle des énoncés d'observation appuyés par la technique d'observation directe, est de réfuter des théories et non pas de les d'étayer.

Si l'on en croît ce constat, alors les textes de la transposition didactique et ceux de la vulgarisation scientifique nous forcent à considérer les connaissances que véhicule le schéma expérimental comme étant (non seulement l'oeuvre des sciences de la nature), mais aussi l'oeuvre des sciences psychophysique. Le texte de Maurice Reuchlin qui incarne la vulgarisation scientifique a été plus loin dans cette même perspective surtout lorsqu'il a parlé d'une discipline nouvelle : *la psychophysique-subjective*, à laquelle il nous incite à penser.

A nous maintenir à l'exception [814] commune aux textes didactiques du *Traité* et du *Manuel* de Paul Fraïsse et à ceux d'Antoine Léon et de Maurice Reuchlin, on doit noter que les auteurs sont tous d'accord sur l'influence qu'exerce le parcours stimulatoire sur la réfutation ou l'affirmation d'un énoncé catégorique d'observation. Autrement dit, ce sont les manières qui affectent ma variable personnalité qui déterminent le degré d'implication de mon action dans un fait donné ou une situation donnée. Cependant, on passe pour la définition du parcours stimulatoire, de la relation mécanique : *stimulus*

réponse, à la synthèse du théorique et du pratique. Cette synthèse surgit de la mise en valeur de la variable P (personnalité) et de la teneur existentielle du comportement. Ce dernier peut devenir existential, c'est-à-dire qu'il crée et ouvre un monde. A partir de là, ce n'est donc plus le mot qui implique l'énoncé catégorique d'observation mais c'est au contraire l'usage verbal de ce mot. C'est son mouvement utile qui en discerne le sens. Cette conclusion ressort de la comparaison du schéma O.H.E.R.I.C que nous venons

[814] *Ce qui est commun à tous ces textes a été déjà explicité dans la présentation socio-historique de ces textes. voir les chapitre I et II de notre travail.*

d'étudier dans les différents textes, un schéma dont le sens a évolué dans son mouvement avec divers processus explicatifs. Cette évolution trouve son extension tout en perdant positivement son sens "originaire" du départ. C'est au cours de cette perte que ce schéma a retrouvé son vrai sens entre l'ouverture et l'achèvement.

En lisant nos commentaires si dessus, le lecteur de ce travail aura l'impression qu'on est en pleine contradiction avec nous-même. Certes, il y a bien des paradoxes qui s'imposent non pas d'eux-mêmes mais à partir des écrits que nous commentons. Ces écrits qui traduisent aussi bien des contradictions que des antinomies latentes, nous mènent à des antinomies et à des difficultés difficiles à surmonter. Si la contradiction – comme Hegel l'a déjà laissé entendre – est un fait que l'on ne peut guère éviter, alors l'important et de chercher à l'orienter positivement vers une mise en pratique d'un dialogue différencié entre les différentes conceptions didactiques du schéma expérimental O.H.E.R.I.C. Nous pensons que la contradiction est inévitable même dans les écrits qui se veulent conséquents. On peut dans cette perspective penser à la philosophie Kantienne ou heideggeriennne, qui sont contradictoires par excellence. D'ailleurs (et si l'on en croit par exemple Lévinas pour la pensée philosophique heideggerienne), il existe une possibilité de "*penser avec Heidegger contre Heidegger"*, disait-il. Si l'on en croit Lévinas, cette possibilité doit alors s'imposer pour relever les contradictions grossières de la philosophie de Heidegger. Il en va de même pour l'expression : *"le vieux Kant"*, employée par Nietzsche pour souligner l'aspect contradictoire de la systèmaticité philosophique Kantienne.

A la lumière de ces exemples, on doit donc justifier l'aspect contradictoire de notre travail. Il est un travail qui traite d'abord d'une spécificité propre à la pensée occidentale qui est une pensée du : "*ou bien ... ou bien"*, ensuite, quoiqu'on dise de la contradiction, celle-ci est l'une des caractéristiques de la pensée divergente. Elle s'impose à nous malgré les efforts simplistes que l'on tente de mettre en forme. Les textes didactiques et pédagogiques que nous avons présenté en sont un exemple probant. L'important dans toute contradiction est de penser à sa gestion. On doit alors penser à gérer les différences, les contradictions au lieu de les fuir et de les asphyxier. C'était l'une de nos tâches depuis les premières ébauches de ce travail.

Dire que chacun à son goût, sa raison, sa manière d'être et de mettre en forme le réel, est un aspect de la fidélité que nous devons à la pensée occidentale. La conséquence, la cohérence s'imposent avec nous-mêmes en tant qu'autre : un penseur qui a débuté sa réflexion dans le sillage de la pensée du *"et...et*". Celle-ci est un lieu privilégié de l'associationnisme dont témoigne notre culture originaire opposée à la pensée occidentale dont nous avons embrassé et cultivé les exceptions spécifiques. Cette expérience heureuse et malheureuse à la fois, a un lien avec le problème de la transposition didactique, car l'ouverture d'un savoir d'une culture donnée sur un autre milieu donné, pose le problème des pratiques sociales de références. Sans chercher à entrer dans l'analyse de la relation qui réside entre un savoir élaboré dans un milieu donné, devenu un savoir à être enseigné dans un autre milieu donné car cela nécessitera une autre recherche qui prendra en compte le problème de l'acculturation, on dira simplement que lors d'un tel passage, le problème de la transposition didactique devient celui de l'existence de toute une pensée, de toute une communauté ou une nation. A nous

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

maintenir au sens de la variable P que nous allons bientôt rencontrer, on peut aller plus loin pour rappeler les deux enseignements nietzschéen que nous avons déjà cités à savoir :

1. “ La manière dont laquelle je me porte libre et la même dans laquelle je me porte tyran..... ”.
2. “ Bien ne signifie plus bien dans la bouche du voisin, et comment pourrait-il y avoir un bien commun.... ” .

Ces deux enseignements traduisent en effet le problème de la *noosphère* que Y. Chevallard a déjà pensé, auquel se heurte la transposition didactique. Ce problème (la *noosphère)* signifie en fait que les représentations du système d'enseignement varient selon la diversité des opinions et des pouvoirs. Pour qu'une transposition didactique puisse réussir, il faut alors penser à l'instauration d'une compatibilité entre le système d'enseignement et son environnement. A partir de là, on peut dire en fait qu'on n'est plus dans le registre de l'enseignement mais dans celui de l'ordre de l'éthico-politique. Cette problématique nous la mentionnons à titre d'illustration seulement, car elle n'est pas traduite par la quasi-totalité des textes psychologiques et psychopédagogiques que nous avons présenté, excepté celui de Fraïsse, qui dans une remarque d’ordre général pense que l'expérimentation est impossible parfois là où on peut mutiler ou heurter la sensibilité des sujets. Ce problème d'ordre éthico-politique, sera largement explicité dans notre dernière partie lorsqu'on arrivera à la comparaison entre Husserl et Merleau-Ponty, en ce qui concerne le sens que chacun se force d'attribuer à la relation entre sensation et perception. Il serait important qu'une recherche puisse déboucher un jour sur le rapport entre acculturation et transposition didactique.

Pour revenir aux différentes formes de transpositions didactiques dont témoignent nos textes, on doit souligner la spécificité de la méthode holique. Le holisme est d'abord une doctrine philosophique qui a vu le jour en 1926 avec J. C. Smuto. Reprise par Teihard de Chardin, elle a eu une signification proche de l'accumulation de théories scientifiques acceptées et réussies par convention à l'énoncé catégorique d'observation. Cela signifie en conséquence que n'importe quel énoncé théorique, ou n'importe quelle hypothèse donnée ne peut provenir que d'autres énoncés théoriques qui reposent sur des altruismes. Cette idée nous explique fort bien la nécessité des deux composantes à savoir l'inspiration et la combinatoire, démarches propres à la transposition didactique. Sans chercher à revenir sur le sens de ces deux composantes propres à tous processus didactiques, on doit simplement les illustrer à la lumière des propositions déjà acquises par les textes de nos auteurs.

L'accumulation d'idées et de théories explicatives est un fait propre à tous les textes que nous avons présenté. Elle permet en réalité de comprendre l'évolution d'un concept. Comme on peut le constater, chaque teste proposé par chaque texte didactique et pédagogique, accumule des faits qui donnent naissance à d'autres faits nouveaux. Par exemple, pour ce qui est des textes de la transposition didactique et de ceux de la vulgarisation scientifique, on constate que cette accumulation dépasse parfois le vrai sens qu'on attribut d'habitude à l'expérimentation. Ce dépassement est engendré par le principe de la falsification des notions. Cette démarche, est en elle-même une technique,

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

un jeu de rôle, car bien qu'elle ait tendance à altérer et à réfuter d'une manière concluante les hypothèses du départ – comme par exemple le sens qu'elle donne à la relation entre le domaine de la preuve et celui de l'épreuve, celui de la provocation et de l'invocation – il n'empêche que par cette même méthode, la fausseté de l'énoncé ne réfute pas les hypothèses d'une manière concluante. La fausseté réfute la conjonction des énoncés issus des énoncés d'observation catégorique. Reprenons à titre d'illustration le texte du Manuel de psychopédagogie expérimentale d'Antoine Léon. A l'examiner dans son intégralité, on peut en tirer une seule idée méthodique directrice. Celle-ci associe le schéma méthodologique d'une part à des théories savantes, et d'autre part à des pratiques d'ordres pédagogiques. A chaque moment le souci d'améliorer des pratiques de recherche est bien présent, et ce comme si tout le problème de l'Éducation et de la recherche fondamentale est aujourd'hui celui de la mise en place des méthodologies didactiques et pédagogiques qui devraient trouver leur fondement dans ce qu'on peut appeler : *les Laboratoires de la recherche en Formation et en Éducation*. C'est l'esprit de ce genre de réflexions qui a donné naissance à ce qu'on peut appeler aujourd'hui les *Instituts Universitaires de formation des Maîtres (I.U.F.M).*

L'accumulation des faits par le biais du holisme, enrichie la recherche. Elle permet d'essayer plusieurs énoncés catégoriques d'observation qu'elle contribue par là-même au principe de la taxonomisation en vue de la recherche de l'énoncé qui résiste le mieux à la critique. Le holisme bien qu'il puisse traduire l'incommensurabilité du principe logique : la combinatoire, on peut laisser penser qu'il affirme plus qu'il ne nie. Il laisse le choix à d'autres énoncés, à d'autres issues de secours, lorsque par exemple une prédiction est vouée à l'échec.

A nous lire sur ce point précis, le lecteur doit avoir présent à l'esprit tout ce qu'on vient d'affirmer précédemment à propos des techniques des textes didactiques d'Antoine Léon et celles des textes de Maurice Reuchlin ou ceux de Paul Fraïsse. Tous ces textes nous laissent le plus grand choix à imaginer les manières possibles d'expérimenter dans les champs des sciences sociales et pédagogiques. Cette liberté contribue activement à ce que nous venons de nommer dès le début de ce travail : *l'extension du pouvoir cognitif*. Pensé sous cette forme, le holisme est donc une correction évidente, vitale de la conception scientifique. Il dote l'énoncé de son propre contenu empirique isolable. Pour repenser le schéma méthodologique, on peut laisser penser que sur ce point précis, tous les textes qui se sont référés à ce que Michel Tardy nomme : *" Le patronage de Claude Bernard "*, sont animés d'un optimisme qu'ils réservent pour l'évolution du schéma O.H.E.R.I.C. De ce fait, ces auteurs incarnent parfaitement la méthode du holisme. Ces manières en tout cas ont un but et une norme qui, l'une et l'autre varient d'un texte à l'autre. Qu'en est-il donc de ces normes, et de ces buts ?

5.4.3. L'apport empirique face aux normes et aux buts.

Le statut des textes de nos auteurs se mesure par la fonction que chacun remplit tout en se donnant une norme et un but bien précis. En introduisant le doute, le texte scientifique de Claude Bernard introduit à un raisonnement expérimental dont la fonction sociale est de douter de l'être apparent-réalité. C'est ainsi que Claude Bernard souligne à ce propos :

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

" L'expérimentateur doit douter, fuir les idées fixes et garder toujours sa liberté d'esprit ". Il y a bien eu chez Bernard une recherche de la solide méthode scientifique, par la suite d'une démarche appuyée par le doute méthodique. Cette même idée sera reprise dans le texte de la transposition didactique qui est le Traité de Paul Fraïsse. Ce dernier à propos de cette reprise souligne : ***" L'experimentateur-observateur prend parfois – sinon dans la plupart des cas – du recul quant à l'observation continue, fortuite des variables personnalités des sujets "***. Ce doute, a déjà été souligné par cet auteur dans son Manuel didactique de la psychologie expérimentale, un travail antérieur au texte de la transposition didactique. Ce texte qui fut en 1956 le fruit des travaux pratiques de l'auteur, est à nos yeux un exemple de la transposition pédagogique, car il était déjà amoncelé dans la pratique de l'enseignement de l'objet de savoir : *la psychologie expérimentale* dont nous traitons. Dans ce Manuel, l'altération quant au sens du doute n'a pas été enregistrée, puisque à cet endroit, Paul Fraïsse a laissé entendre (dans un chapitre intitulé : *l'individuel et le général* que l'expérimentateur-observateur doit douter de la scientificité de la discipline psychologique, et ce tout en pensant que la science n'a en soi d'objet que le général. Puisque la psychologie est la science de chaque individu, alors elle ne peut en aucun cas s'ériger en science du général. C'est ainsi que Paul Fraïsse note : " ***Parce qu'il n'y a de science que du général, la psychologie qui doit être connaissance de chacun ne saurait s'ériger en science "***. Par contre dans le texte d'Antoine Léon, le doute est simplement renvoyé à une distinction entre ce que l'auteur appelle : *"théorie et position théorique*". Cela nous laisse penser que l'auteur Antoine Léon en tant que psychopédagogue est soucieux plus de la transposition didactique du texte de Paul Fraïsse (qui traite de la distinction entre le général et le particulier) que du doute sous sa forme méthodique et philosophique dont traite aussi bien Claude Bernard que Descartes. C'est ainsi que Léon souligne : *" **En psychopédagogie la distinction entre théorie et position théorique est évidente : on devrait que plutôt de théorie, parler de position théorique, de position général, de point de vue admis avant démonstration "***. L'auteur ajoute cependant tout en continuant à marquer son doute déguisé sous l'idée de l'affirmation qu' : ***" On doit plutôt parler de vues cohérentes sur un problème plutôt que de réelles théories "***. Dans cette dernière citation d'Antoine Léon, on a l'impression qu'on est plus du côté de l'affirmation des propositions, que de celui du doute méthodologique tel qu'il a été avancé par Claude Bernard et Paul Fraïsse. Cela renforce encore notre idée du départ, une idée qui consiste à penser que dans la vulgarisation de la transposition didactique, l'affirmation d'un fait et la réussite d'une transposition didactique ne garantissent en rien la réussite de tout le processus de la transposition de l'objet du savoir.

De ces remarques, ressort le paradigme des normes et des buts auquel l'apport empirique est désormais soumise. Dans le processus de la transposition pédagogique de méthodologie du doute, on voit donc que l'instauration du vieux rêve cartésien est loin d'être établi. D'ailleurs, du point de vue de la vulgarisation de la transposition didactique, Antoine Léon ne préfère pas accomplir ce rêve. Les raisons de ce but et de cette norme sont du côté de l'approbation de l'acte d'éduquer et de former. Cet acte n'est pas celui du doute, il est celui de l'affirmation d'un certain nombre de valeurs éthiques et morales.

Puisqu'il s'agit des étapes de la recherche, des manières de faire certains choses, alors le doute peut déstabiliser le sujet tout en le forçant à se retourner contre son propre

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

ordre déjà établi. Du point de vue pédagogique, l'extension du doute est intolérable, car ce qui génère cette action est l'ordre de l'éthique. On ne peut pas douter par exemple de la croyance des sujets qui parfois s'engage dans une direction à laquelle ils croient fermement quitte à accepter le courage du sacrifice. On ne peut pas douter non plus des actions des savants qui vivent la pratique scientifique dans le risque gratuit et le vivre dangereusement. De ce fait, on peut dire que la norme et le but du pédagogue reposent sur le fait de s'inscrire dans la norme de la solide méthode scientifique qui n'est rien d'autre que le respect de l'ordre établi par des conventions issues de l'argumentation rationnelles. La norme pédagogique ne s'inscrit pas dans l'incertitude savante, issue d'une âme divisée contre elle-même. Puisqu'il s'astreint donc à distinguer la théorie de la position théorique, le pédagogue se situe par là-même dans une norme typique : celle de l'épistémologie traditionnelle qui se préoccupait des rapports et des relations qui existent entre la science et les donnés sensorielles. D'ailleurs la formulation : " *La mise en évidence de la position théorique avant toute démonstration "* qui est celle du texte pédagogique d'Antoine Léon, renforce ces analyses. Cette formulation est loin du sens global exprimé par Paul Fraïsse pour le sens de la variable (P).

Dire avec le texte pédagogique que la science a ses données sensorielles, est une manière de revenir au schéma traditionnel de la perception. Ce schéma dont nous avons déjà avancé une critique indirecte qui été dirigée contre lui par Ph. Meirieu, est dit : traditionnel. Il est pensé ainsi parce qu'il concevait la perception en terme d'une relation tripolaire entre identification qui favorise d'abord le repérage, suivie par la signification qui contribue à la compréhension et qui s'achève ensuite par l'utilisation qui permet l'application. Cette épistémologie traditionnelle est aujourd'hui dépassée par le principe humien de connexion nécessaire, une relation que David Hume a conçu entre les mots et les choses. Ainsi la critique indirecte dirigée à l'encontre de ce schéma traditionnel, trouve son sens par excellence dans la relation de connexion nécessaire qui réside entre utilisation et identification qui (toutes les deux réunies d'une manière simultanée) donnent naissance à la signification. Pour reproduire nos schémas, on dira donc qu'il y a passage de l'épistémologie traditionnelle que représente le schéma suivant :

Identification : (repérage)
signification : (compréhension)
utilisation : (application).

A l'épistémologie moderne dont témoigne l'équivalence du schéma de Ph. Meirieu qui s'annonce comme suit :

Malgré cette distinction, on peut souligner une analogie : une ressemblance des rapports entre les propos de Paul Fraïsse et ceux d'Antoine Léon. Cependant et pour construire cette analogie, on dira que la variable P (personnalité) est au milieu éducatif ce que les variables de stimulation à enchaînement rigoureux sont au milieu pédagogique. L'important dans la comparaison des deux épistémologies précédantes est de comprendre les limites de chacun des textes que nous avons étudié. Si l'on maintient que le problème de l'épistémologie traditionnelle est celui de la relation qui réside entre la science et ses données sensorielles, alors ce sont les textes de la transposition didactique que représente le *Manuel didactique* de Paul Fraïsse et ceux de la vulgarisation de la transposition didactique qu'incarne le *Manuel de psychopédagogie* d'Antoine Léon qui

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

sont du côté de l'épistémologie dite traditionnelle, car l'un et l'autre réduisent l'activité scientifique à une simple relation ouverte à l'égard des données sensorielles. Pour légitimer cela, on peut nous référer à la place qu'occupent le sens des stimulations dans leurs écrits. En effet, dans la plupart des cas l'accent est mis sur l'extériorité des actions des individus et sur celles des chercheurs ainsi que sur celles des apprenants. L'importance n'est pas donnée par les auteurs à l'intériorité des intentions des sujets. En tout cas dans ces Manuels, comme dans le texte de Maurice Reuchlin, un texte de la vulgarisation de la vulgarisation, le sens de la variable (P) : Personnalité définie en terme de processus incommensurable, n'est pas si bien dégagé. Bien que les différents textes mentionnent modestement l'intérêt attaché aux intentions et aux manières qui affectent les sujets dans chaque recherche, ils n'ont pas été plus loin pour affirmer qu'un sujet est d'abord nerveux : en relation avec des récepteurs qui le rendent ainsi, car le sujet possède par là-même une capacité de montrer. Comme le pense Heidegger, ce sont ces raisons qui font du sujet "*un mons-tre"* . Dire que l'homme est d'abord et avant tout un *"mon-stre"* signifie et à en croire Heidegger qu'il est un être du sens délimité par l'être : par le milieu dans lequel il se meut. C'est pour cette même raison que l'on pense le texte scientifique du *Traité* de Paul Fraïsse (qui a donné une importance capitale à la notion de la variable P, qu'il a lui-même approfondie avec son équipe de chercheurs) sous l'idée de la scientificité, car il s'astreint à la mise en forme d'une autre transposition didactique : celle des démarches expérimentales appliquées au vivant dans son milieu physique.

Ce basculement dans l'épistémologie moderne qui s'astreint d'abord à la recherche du sens des relations qui animent les récepteurs sujets nerveux est celui des stimulations qui animent les manières d'être et de voir. Ces manières viennent comme un pont pour médiatiser ces deux composantes de la variable personnalité du sujet. Ce basculement est à nos yeux une démarche significative de l'enrichissement du schéma O.H.E.R.I.C avancé au départ par Claude Bernard. Cette tentative portant des risques, a donnée naissance non pas à une épistémologie empiriste, naturelle mais à une autre qui cherche le sens de l'ordre de l'empirique. Elle fait parler la chose empirique à l'instar de Socrate, à travers sa prosopopée. Cette épistémologie est celle dont on dit qu'elle est naturalisée. Voilà la raison pour laquelle nous considérons l'éducation comme puisant son fondement dans le processus de la transposition didactique et la vulgarisation scientifique. Ces démarches doivent trouver leur sens dans l'ouverture sur les choses des sujets. Cette ouverture est animée par une prise de risque qui est parfois nécessaire. D'ailleurs que vaut la vie humaine sans la prise de risques ? Rien ! Comme O. Reboul en effet le laisse entendre – l'homme doit apprendre à apprendre des risques même lorsqu'il s'agit de sa propre mort. Il doit apprendre à arracher à la mort sa victoire tout en cherchant sa liberté pratique, car le désir de la liberté ne s'évanouit pas devant la mort. Spinoza a d'ailleurs laissé entendre que lorsqu'un homme libre médite sur la mort ce n'est pas sur la mort qu'il le fait mais c'est sur la vie.

Par sa référence à la variable P, le texte scientifique de Paul Fraïsse nous force à admettre l'existence d'une grande part du sensible qui se rajoute à celle de l'intelligible pour mettre à l'épreuve ce qui est déjà-connu, déjà-vu. De ce fait, la coïncidence avec l'épistémologie traditionnelle se laisse remarquer, car on voit bien que dans ce même texte (de Paul Fraïsse) dit scientifique (puisqu'il traite de la psychologie expérimentale), la part de l'ordre de l'empirisme est notable surtout lorsqu'il s'agit de la perception. Le fait

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

d'insister sur le rôle de la variable (P) dans toute perception, cela nous conduit à penser cette même notion sous forme d'un empirisme qui reste le premier spécimens de l'épistémologie naturalisée. Par conséquent – et si l'on en croît – notre analyse, nos impressions sur le monde sensible proviennent uniquement des impacts reçus par nos récepteurs sensoriels. De ce fait, en cherchant à traiter de la relation qui réside entre nos manières de voir et d'être, l'auteur reste (comme l'était le texte scientifique de Claude Bernard) prisonnier d'un système philosophique qu'il faut finir par nommer. Celui-ci fait partie intégrante de la systématicité Kantienne qui tenait un très grand intérêt à ce que Kant a appelé la faculté de juger : une manière commune à tous les êtres humains. Bien que ces manières aient un sens polysémique dans le système philosophique Kantien, elles convergent autour d'un point à savoir que l'homme est libre par le fait qu'il possède des idées qui ont un impact, des effets dans le monde sensible. Cette manière idéelle à travers laquelle on peut désormais réfléchir à mettre en forme le réel, Kant (comme nous l'avons déjà mentionné) l'avait nommé tantôt : *disposition morale fondamentale (Gesinnung)* comme étant un toujours-déjà qui a des effets dans le déjà-là. Cette manière Kant l'a aussi nommée : *l'idéal rationnel de l'être commun (gemeinwesen)*, ou encore*, fait de la raison (factum)*. On constate à travers cette nouvelle analyse que l'écart entre les textes n'est pas si bien gommé tel qu'on peut le croire. Il est simplement renvoyé. Cette même évacuation fait problème lors de la transposition didactique du sens.

On veut démontrer à travers ces comparaisons analytiques, que lors de la mise à l'épreuve d'une théorie, on ne peut en aucun cas laisser sous silence la relation entre le contenu empirique et ce que nous venons d'appeler avec Quine : *les récepteurs sujets nerveux*. L'idée de la personnalité des sujets reste une chose pensante et non pas une simple pensée. Dire qu'il y a une part du contenu empirique dans la variable P, nous renvoie à enregistrer un dépassement de la pensée Kantienne pour céder la place au néoKantisme. Penser la variable (P) qui est incommensurable, insaisissable, en terme de facticité, revient enfin de compte à admettre la liberté qui affecte l'individu. Cette même liberté est celle dont Kant disait qu'elle est de même nature que la personnalité, c'est-à-dire insaisissable, incompréhensible, mais nécessaire dans son aspect apodictique.

Bien que les normes et les buts de chaque texte soient – comme nous venons de le voir – si différents, il n'empêche que chaque texte tente (à sa manière) de nous instruire et de nous rendre docile et bienveillant à des réalités si différentes. Il y a bien pour chaque texte un contexte. En effet, de la transposition didactique, en passant par la vulgarisation de la transposition didactique et en arrivant à la vulgarisation de la vulgarisation, le renvoi accentue et réduit l'écart sémantique entre les textes dont nous venons d'étudier la transposition didactique. De ce fait, cette dernière en tant que concept, contribue aussi bien à l'autonomie des savoirs et des connaissances, qu'à leur hétéronomie. C'est d'ailleurs ce que nous allons voir dans la transposition didactique de la relation de la connexion nécessaire entre deux notions psychologique à savoir la perception et la sensation.

Bien que les auteurs aient rencontré des difficultés pour accomplir la synthèse entre les différentes méthodologies, on s'aperçoit malgé tout à travers leurs textes (qui traitent de la transposition didactique de la méthodologie expérimentale), que la recherche de

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'unité synthétique est maintenue tout au long de leurs écrits. Ainsi de la recherche (avec Bernard et Fraïsse) de la synthèse entre *l'idée et le fait,* on passe (avec Fraïsse et Reuchlin) à la recherche de la synthèse entre ce qui est *prouvée et éprouvée, évoquée ou provoquée*. Il en va de même pour Antoine Léon qui insiste sur la synthèse entre ce qui est *induit et ce qui est déduit, entre ce qui est théorique et ce qui est hypothétique.* Il y a aussi chez Maurice Reuchlin une autre possibilité synthétique entre ce qui est *méthode de recherche et méthode d'investigation, entre ce qui est méthode expérimentale et action d'expérimentation*. Cela est dû à l'influence du système philosophique Kantien qui a probablement marqué dès le départ le texte "*source"* et "*originaire"* de Claude Bernard.

La haute densité discursive des textes que nous avons présenté, varie selon la variation du public auquel ils s'adressent. Mais si l'on se réfère à la philosophie Kantienne proprement dite, on peut nous rendre compte que l'effort Kantien n'était pas toujours celui de la clarté esthétique malgré les différents exemples qu'il a donné pour élucider certaines notions philosophiques. Cela veut dire en fait que la haute densité discursive héritée de l'effort Kantien n'est pas la même lorsqu'il s'agit de l'élucidation pédagogique et didactique des notions difficiles d'accès. D'ailleurs, cela peut être expliqué au niveau de l'argumentation distincte poursuivie par chaque auteur. En effet – et comme nous l'avons fait remarquer – , l'argumentation Kantienne se présente sous forme d'une argumentation de substitution qui laisse ses traces explicites dans les textes scientifiques de Claude Bernard et dans ceux de Maurice Reuchlin. Cette substitution incarnant la relation de connexion nécessaire à l'égard des faits, nous force à admettre l'effort de la scientificité auquel aspire la quasi-totalité de ces textes ; alors que les textes de la transposition pédagogique dont témoigne l'effort du travail d'équipe pédagogique dirigée par Antoine Léon sont des textes qui poursuivent une argumentation du distinguo qui différencie les connaissances des acteurs de la situation pédagogique et didactique [815] . L'expérimentation dans ce dernier cas porte un autre sens proche de la différenciation cognitive qui engendre des phénomènes épistémologiques propres à la transposition didactique. Parmi ces phénomènes, il y a ceux que nous venons de voir dans la postérité de l'évolution du schéma bernardien, à savoir par exemple les différents nivaux de formulation des concepts soit sur le plan linguistique (les changements des répertoires lexicaux), soit au niveau du plan méthodologique (la falsification, l'altération, le transcodage), ou encore sur le plan épistémologique (les trames conceptuelles, la dépersonnalisation, la decontextualisation et la naturalisation du message). Ce sont d'ailleurs ces différents changements et altérations que nous avons tenu à clarifier pour

[815] *Rappelons que la différenciation didactique et pédagogique est un concept avancé par certains auteurs comme Lois Legrand, Ph Meirieu et Jean Houssaye. Elle connaît actuellement une extension au sein même des Universités, car la loi portant sur l'autonomie des Universités a donnée lieu à des pratiques de divers programmes et de diverses connaissances. D'ailleurs lorsque nous avons débuté nos études à Lyon avant de les avoir achevées à Strasbourg, certains de nos aimables enseignants à Lyon nous ont fait savoir que chacun fait et enseigne ce qu'il veut dans son Université. Cela veut dire que le droit à la différenciation cognitive est un fait qui s'impose à toute transposition didactique réussie dans une Démocratie moderne. Evidement on ne doit pas douter de l'efficacité de cet argument, mais l'important est de savoir si l'autonomie des Universités va plus loin pour déboucher sur une ouverture démocratique à toutes les différentes connaissances déjà acquises dans une République dite démocratique. Cet ouverture est en réalité une ouverture déjà achevée. Elle n'est pas un achèvement qui se soumet à une ouverture d'altérité radicale à l'égard de l'autre et est le processus qui l'accompagne.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

en apprécier enfin le sens de la légitimité ou de l'illégitimité.

Pour être maintenant complet quant à ce sujet, passons donc à l'exposé et à l'analyse d'autres étapes du schéma O.H.E.R.I.C, vues par les autres textes de vulgarisation scientifique. Avant de passer à la transposition didactique des processus supérieurs de la personnalité : la perception et la sensation, nous allons finir avec l'exposé de la méthodologie expérimentale tout en étudiant la transposition didactique de ses quatre dernières étapes : *expérimentation, résultats, interprétation et conclusion*.

Ce qui est de l'ordre du Kantisme dans le texte d'Antoine Léon que nous avons qualifié de vulgarisation de la transposition didactique, est-cette part obscure de la liberté qui puise son fondement dans l'expérience des sujets pensant, dont parlait déjà Kant. Ce dernier a qualifié la liberté humaine d'insaisissable, d'incompréhensible mais de nécessaire et d'apodictique. Kant s'est en effet posé le problème de l'expérience que l'homme peut faire de sa propre liberté, en terme d'ouverture pratique sur les modalités et les manières de l'expérimentation. Cela ressort fort bien de ses réflexions sur l'éducation . Cette expérience du sujet s'explique du point de vue didactique et pédagogique par la nécessité de l'extension du pouvoir cognitif auquel Kant faisait déjà l'éloge.

Comme on peut donc le constater, le texte de notre auteur (Antoine Léon) que nous avons critiqué dans ce travail est resté conséquent, cohérent et fidèle à cette notion typiquement Kantienne qui ressort du renvoi et du silence du texte psychopédagogique quant à la signification de certaines notions psychopédagogique tel que par exemple la motivation et les différents rôles des variables dépendantes et indépendantes au sujet desquelles Antoine Léon ne dit presque rien. D'ailleurs son expression : "*limite"* peut tout expliquer. La pensée des limites est en effet l'une des caractéristiques de la pensée Kantienne à laquelle Antoine Léon se réfère implicitement en disant : ***" (...) Les moyens dont dispose le chercheur sur le plan des connaissances déjà acquises et sur celui des possibilités expérimentales doivent lui permettre de déterminer ses limites*** *".* La différenciation didactique et pédagogique incarnant l'expérimentation différenciée montre fort bien que toutes les recherches n'obéissent pas aux mêmes modalités méthodologiques. Mais il existe des recherches qui privilégient l'unicité méthodologique. Ces recherches sont celles qui privilégient par exemple le travail de l'un (lieu de l'unité) à celui de plusieurs au sein d'une équipe (lieu commun). Le silence du texte psychopédagogique en ce qui concerne ce problème qui est pourtant d'ordre pratique, ne peut être expliqué que par le procédé Kantien qui faisait l'éloge de la non détermination du caractère de la liberté du sujet, de la non détermination de la causalité libre incarnant une relation intelligible et indéterminée entre la cause et l'effet. Cependant, si l'on en croît Heidegger, on peut alors laisser penser qu'il existe entre les êtres humains une finitude, une limite qui rend le travail d'équipe parfois impossible du moment que la collaboration entre des compétences variées est rendue parfois impraticable. Kant avait en effet déjà remarqué que la relation entre la cause et son effet n'est pas de l'ordre du sensible. Cela veut dire que l'on peut tout échanger entre les êtres humains apprenants sauf la manière d'exister : sauf ce libre-jeu des facultés cognitives qui est le mystère de l'Éducation. Par conséquent, le silence, le renvoi sont en Éducation des formes légitimes, car ils reflètent la technique de l'interpellation du déjà-là. Il est une forme d'écoute de notre auditoire présumé pour enfin établir à son égard l'aspect abstrait de l'expérimentation de sa propre

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

liberté. Ce n'est rien d'autre que la relation d'altérité radicale propre à l'acte de former et d'éduquer.

Le fait d'écouter l'autre est une technique méthodique que l'on peut ajouter au schéma bernardien pour contribuer à son évolution. Elle est une technique qui nous aide à argumenter et à contre argumenter tout en marquant par là-même l'argument d'autophagie. Ce dernier argument, nous aide pour montrer à notre auditoire présumé que ses propres arguments ne valent rien : qu'ils se détruisent par eux-mêmes. C'est en effet ce que souligne Perelman (Ch) en disant : *" **C'est donc la nature de l'auditoire auquel des arguments peuvent être soumis avec succès qui détermine dans une large mesure et l'aspect que prendrons les argumentations et le caractère, la portée qu'on leur attribuera ".*** Cela présuppose donc une ouverture à double sens. Il y a d'une part celle que Ph. Meirieu pense en terme de : *"en dire trop"* et d'autre part celle qu'il pense en terme de : *"pas assez"*. Ainsi le fait d'être silencieux est un acte qui peut servir à maîtriser l'erreur, car après tout – comme les Alchimistes ainsi que Karl Popper le laissèrent entendre –, la vérité est dans l'erreur. Voilà ce qui approuve le procédé selon lequel, la maîtrise de l'erreur en transposition didactique est l'une des raisons pour légitimer aussi bien le faux, l'image et la copie. Car dans toutes nos situations d'apprentissages nous avions tous débuté par l'observation d'images auxquelles on a toujours porté des mots. Une image n'est pas toujours un luxe doublement condamnable. Elle peut dans la plupart des cas, contribuer à l'extension du pouvoir expressif tout en favorisant la formulation de phrases diverses. C'est-ce que nous avons tous vécu lors de l'apprentissage des langues vivantes au cours des séquences d'élocution.

La vulgarisation scientifique use d'images concrètes pour transmettre des savoirs et des connaissances abstraites tout en les falsifiant positivement. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons fait remarquer que le faux prolonge la série des vérités déjà acquises tout en les reformulant, en les transformant, et en les reproduisant quitte à les altérer positivement. (Voir ce qui se passe dans l'apprentissage des matières scientifiques comme par exemple le cas de l'enseignement cellulaire et respiratoire).

Cette technique de la falsification qui se traduit par *" le comme si ... "* se manifeste au cours de la pratique didactique et pédagogique dans des jeux de rôle, là où l'enseignant s'ouvre parfois sur le faux, sur l'obstacle pour maîtriser le vrai, car rien n'est donnée tout doit être construit même par le biais du mentir-vrai. Lorsque par exemple Gaston Bachelard a employé la métaphore du feu pour expliquer le fluide, il savait d'avance que l'homme populaire, ordinaire ne pense pas à la formule physique de ce corps [816] . L'enseignement en tant qu'art, doit donc utiliser parfois des métaphores filées, des hyperboles et d'autres figures pour faciliter l'appropriation des concepts et des contenus difficiles d'accès. On peut dès lors maintenir avec Karl Popper qu'on peut apprendre de nos erreurs tout en admettant par exemple que l'enseignement de la géométrie non-euclidienne est en soi une maîtrise des différentes erreurs d'Euclide. Cela nous renvoie aussi à soutenir avec Th. Kuhn que la pratique scientifique émerge de l'innovation révolutionnaire au sein du poids qu'exerce la tradition sur le savoir scientifique.

Nous allons maintenant voir si vraiment cette révolution a un sens dans la postérité

[816] *Bachelard (G.) Fragments d'une poétique du feu P.U.F. 1988.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

du développement de la méthode de la recherche expérimentale dans le champs des sciences humaines en général et dans celui des sciences de l'éducation en particulier.

A nous maintenir au concept de la transposition didactique, on doit ajouter à ce qui a précédé que cette méthode a connue une falsification. Elle s'est enrichie tout en s'aliénant sous les effets de son ouverture à d'autres domaines de recherches. Elle est (qu'on nous permette l'emploi de cette métaphore vulgaire que nous avons mentionné au départ) comme cette putain dans sa relation ambivalente entre le principe de l'autonomie et celui de l'hétéronomie, entre le principe de la liberté, de l'émancipation à vouloir traquer les valeurs et le principe de la solitude et de l'exclusion. Ainsi et à vouloir rêver d'un monde où tout serait une marchandise, la "putain" tombe – sous l'effet de la marchandise – dans l'aliénation de sa propre liberté. Car même si l'on tente de réifier le rôle des valeurs sous le principe marchand, ce qui s'inscrit nécessairement est que le principe de l'anti-valeur est en lui-même une valeur surtout lorsqu'il s'agit des concepts de notre schéma O.H.E.R.I.C que l'on tente d'étudier dans ce travail. A vrai dire, l'expérimentation porte toujours un risque dont les effets sont toujours ambivalents. Elle est une pratique soumise à la fois à l'autonomie et à l'hétéronomie, à l'émancipation et à l'aliénation. Cependant, si Dubuffet a laissé entendre qu'*“* ***on ne peut abolir la valeur marchande qu'en abolissant la valeur esthétique et c'est au surplus cette dernière qui est toujours pernicieuse bien plus que la valeur marchande*** *”*, alors on doit être attentif au sens de l'expérimentation et au sens de la valeur d'un concept. Etant en Sciences de l'Éducation, on peut d'emblée afficher notre désaccord avec Dubuffet dont l'opinion reste malgré tout respectable, car l'auteur de l'Asphyxiante culture, fait l'éloge d'une esthétique de l'effacement, d'une esthétique sans le sujet pensant, sans valeurs marchandes et esthétiques. Pour nous en revanche, toute chose juge avec un jugement, avec un oeil que l'on ne peut en aucun cas négliger. Cet oeil nous l'avons appelé : la manière avec laquelle on met en forme le réel. Cette manière n'est rien d'autre que celle du sujet pensant. Celui-ci ne peut en aucun cas se réduire à une chose pensante. On a beau à définir l'observation sous son aspect chosiste, mais – comme on le voit dans la postérité de la méthodologie expérimentale – cette première étape penche de plus en plus vers la manière dont le sujet aperçoit les choses. Cette manière même si l'on tente de l'exposer aux différents marchés du monde, elle reste alors malgré tout reconnaissable. D'une part, l'observation d'une oeuvre d'art témoigne de l'idée de celui qui l'a mis en forme, et d'autre part – comme Lavater l'avait déjà fait remarquer – l'homme reste reconnue à son visage. Peut-on donc maintenant reconnaître les étapes de la méthodologie expérimentale en nous référons à leurs visages : à ceux qui les ont mis en forme pour un but précis, qui n'est rien d'autre qu'un objectif devenu objectivé ? Telle est la question qui s'impose !

Il est vrai que si l'on maintient une autre classification qui s'annonce opposée à la précédante, et à travers laquelle on va désormais considérer le texte du Que sais-je ? comme un texte scientifique, puisqu'il est dérivé du texte source : le Traité, qui est scientifique, et le texte de Maurice Reuchlin comme celui de la vulgarisation de la transposition didactique, alors on va (à lumière de cette nouvelle classification) présupposer qu'un étudiant en D.E.U.G de psychologie ne possède que ces deux textes. Dans cette perspective, l'argumentation distincte des deux textes sera différente des précédantes. D'ailleurs c'est pour cette raison que l'argumentation se présenter sous la

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

forme suivante:

A un texte scientifique descriptif de Paul Fraïsse dans le *Que sais-je ?* correspond un autre qui est prescriptif dérivé. Ce dernier qui traite des méthodes en psychologie, et qui use de la forme de la vulgarisation pour transposer certaines notions difficiles d'accès, est celui de Maurice Reuchlin. Pour nous faciliter l'étude de cette comparaison des deux transpositions didactiques, nous proposons de partir du dernier alinéa du texte de Maurice Reuchlin que nous requalifions (selon les circonstances) de didactique, de prescriptif et de dérivé, car il se réfère à la fois à Claude Bernard, et à Paul Fraïsse. La compréhension de la différence des deux argumentations (celle de Fraïsse et celle de Reuchlin) peut être expliquée à partir du dernier alénéa du texte prescriptif de la vulgarisation de la transposition didactique. Ce dernier affirme que : *" **Les études sur l'animal élargissent les possibilités expérimentales** "*.

En réalité, cela est une transposition didactique du concept de l'expérimentation. De prime abord, nous pensons que cette transposition didactique est illégitime, car il y a bien des expériences appliquées à l'animal qui prouvent qu'on ne peut pas transposer toutes les expériences réussies dans le champs de l'investigation sur l'animal à celui de l'humain. Cela explique que l'homme n'est pas un animal. Ainsi, la formulation qui vient de précéder est purement rhétorique. Elle est fondée sur un argument qui n'est pas celui de la dissociation mais de la substitution. Il y a en effet une substitution de l'homme à l'animal. Il reste maintenant à savoir si l'expérimentation peut être fondée ontologiquement ou sociologiquement ? Si l'on en croît le texte didactique prescriptif de Maurice Reuchlin, l'expérimentation est alors toujours possible. La psychologie expérimentale comme discipline autonome peut alors aborder tous les domaines. Cela étant d'ailleurs la visée du discours de Maurice Reuchlin en tant que pédagogue, du début jusqu'à la fin.

A nous maintenir à cette affirmation qui surgit de la fin du texte, on doit dire que l'autonomisation des situations auxquelles il tente de nous ramener n'est pas l'autonomisation des concepts. Le texte du fait qu'il ne prenne pas en compte la constitution, la gnoséologie du savoir scientifique, il fonctionne alors sur une structure profonde du préconstruit. Autrement dit, il ne se rend pas compte que l'intuition puisse – dans une large mesure – nous tromper. L'important dans ce texte est son exorde, première phase de la disposition d'un discours. Pour nous rendre attentif et bienveillant de deux réalités (la réalité humaine et la réalité animale) que Maurice Reuchlin considère compatibles, non contradictoires, son texte procède par une substitution des arguments quasi-logiques et des arguments fondés sur la structure du réel.

Dans le domaine de l'éducation, un domaine purement contradictoire et problématique, cette double argumentation antagoniste est tolérable, voire légitime. Dire qu'il y a incompatibilité lorsqu'on procède en même temps dans un même texte par deux argumentations distinctes, est un constat purement formel, car l'art d'éduquer, de former présuppose au préalable des jeux de rôles, à travers lesquels la vraie personnalité du questionneur reste inébranlable face à celle des répondants. C'était d'ailleurs le rêve de Nietzsche qui invita à l'oubli. Ce rêve est celui que prolongea Heidegger à travers sa théorie de l'effacement incarnant à ses yeux les plus hautes valeurs de l'objectivité scientifique [817] . Mais dans le domaine de l'éducation on voit mal comment une relation didactique, pédagogique ou éducative peut être génératrice d'effacement des différentes

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

sensibilités du questionneur et du répondant devant les différentes situations qu'ils aperçoivent ! Le sentiment est l'une des composantes des processus supérieurs de la personnalité à savoir la sensation, la perception, l'apprentissage, la mémoire et les activités intellectuelles, dont traitent tous les textes que nous avons présentés.

L'un des aspects de l'argumentation quasi-logique dominant le texte de Reuchlin, repose sur l'argument de la comparaison. Dans son discours, l'auteur-vulgarisateur s'astreint à comparer des notions propres à la psychologie expérimentale et à sa méthode en tant qu'objets de savoir à être enseignés. Cette comparaison a pour but l'évaluation d'une notion par rapport à une autre. Lorsque l'auteur compare en effet des réalités, cette comparaison est fondée sur une simple constatation des faits. Comme on peut le constater, l'auteur part d'une affirmation qui consiste à penser que l'objet de savoir (qui est la psychologie expérimentale), a connu une extension considérable depuis une quarantaine d'années à des domaines très variés dans le champs des sciences humaines. Mais l'auteur ne s'arrête pas là. Il procède par l'emploi d'une terminologie spécifique en parlant de *" psychophysique-subjective "* et de *" la psychophysiologie " " ayant l'une comme l'autre un lien intime avec la psychophysique "*. Cette terminologie reflète deux réalités différentes, deux vies opposées. La première incane la vie physique, la seconde la vie biologique. Cette argumentation de comparaison et de la substitution rend le texte de l'auteur plus didactique que nous ne l'imaginons, car il avance d'une manière implicite que toute chose palpite de la vie tout en paraphrasant d'une manière directe le texte de Claude Bernard qui propose d'expérimenter d'une manière indifférenciée aussi bien sur les corps vivants que sur les corps naturels. Ce texte du Guide pratique de l'étudiant en psychologi *e* de Maurice Reuchlin (qui s'inscrit dans une optique de la vulgarisation scientifique) permet en réalité à son lecteur de s'instruire, de sortir de la norme, de penser à l'existence d'une autre vie, à l'existence d'autres niveaux de sensations, de perceptions différentes de celles qui sont propres à la sphère de l'humain. Voilà la raison pour laquelle nous pensons que ce texte est proche des spéculations philosophiques ordinaires que certains philosophes comme Aristote ont empruntés pour expliquer la nature des choses tout en cherchant le sens dans le frisson du sens. D'ailleurs nous avons déjà fait remarquer que Aristote s'est jeté (de la même manière que Claude Bernard le fera plus tard) à travers champs pour expliquer et comprendre la nature des choses. Dans le domaine éducatif, la technique de se jeter à travers champs, à travers les intentions et les degrés d'implications des apprenants dans des situations diverses, est nécessaire pour la maîtrise des obstacles qui luttent contre le progrès des apprentissages. Mais on peut se demander si la comparaison est-elle toujours une raison pour assimiler et substituer des choses contradictoires ? Peut-on expérimenter par exemple de la même manière dans tous les domaines que cite l'auteur dans son texte ? On doit faire remarquer pour répondre à cette argumentation quasi-logique dominée par l'argument de la comparaison, que l'auteur du texte de la vulgarisation glisse dans une argumentation fondée sur la structure du réel, une argumentation qui est à son tour dominée par l'argument des liaisons et de coexistences. Mais ce qui manque à cette liaison est le fondement. Elle est simplement une donnée

817 On doit rappeler que pour Heidegger la science ne pense pas. Elle agit, puisque (par exemple) pour lui le primat de l'artiste sur son œuvre n'est pas à prende en compte.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

marquée par l'immédiateté. Elle n'est pas construite discursivement. Elle est livrée aux lecteurs de ce *Guide pratique* par le biais d'une clarté esthétique.

Ce glissement ne peut être expliqué que par le but que Reuchlin poursuit dans son texte. Il y a en effet dans ce Guide pratique une tendance à la recherche du sens des processus supérieurs de la personnalité. Dans cette recherche, Maurice Reuchlin se situe dans l'optique de l'explication objective des phénomènes apparents. Cependant, pour lui l'apparence est une réalité concrète qui s'impose à nous comme un fait. Par conséquent, l'auteur du Guide pratique de l'étudiant en psychologie est un praticien de l'action éducative qu'il se situe par là-même dans le cadre de la recherche-action. Si l'argument qui gouverne les liaisons de coexistences est celui de l'essence, un argument qui consiste à expliquer un fait par l'essence dont il est la manifestation ou l'exception, alors l'auteur est-cependant conséquent, cohérent dans son argumentation puisqu'il cherche à prouver l'essence des phénomènes apparent. Pour lui, la question : qu'est-ce qu'un phénomène ? trouve sa réponse du côté d'une relation d'arraisonnement, d'ouverture à l'égard de la facticité des faits.

Le souci du vulgarisateur est aussi celui de la recherche de l'essence des choses que le plus grand nombre de gens doivent connaître et acquérir, car même l'argument de l'essence explique ce qu'un grand nombre de cas ont de commun. Dans le texte du Guide pratique *...,* l'auteur affirme que les processus supérieurs de la personnalité (la sensation, l'apprentissage, la perception), sont *des grandes fonctions*. Il y a à travers cette affirmation un changement de répertoire lexical entre M. Reuchlin et P. Fraïsse. Le premier parle en effet *des grandes fonctions,* tandis que second parle *des processus supérieurs de la personnalité*. A vrai dire, les deux formulations ne sont pas les mêmes !

Maurice Reuchlin, auteur du Guide pratique de l'étudiant en psychologie, commence d'abord par définir l'essence de l'expérimentation pour expliquer ensuite son objet de savoir qui est la psychologie expérimentale et sa méthode. A vrai dire, il se sert du signifiant *(l'expérimentation)* qui est d'ordre matériel, pour expliquer ensuite le signifié *(le psychologisme)* qui est au fond, son objet de savoir. Ce dernier est marqué par une abstraction du moment que chacun expérimente selon des circonstances et selon ses qualités propres. Cela rend l'expérimentation proche du domaine des possibilités et non pas de celui de la réalité. Maurice Reuchlin use de l'argumentation de l'essence pour rejeter les prétentions des psychologues qui tentent de réduire la psychologie expérimentale uniquement au domaine de l'humain. Il veut aussi laisser penser que le sens est l'union d'un signifiant et d'un signifié. Ce lien trouve son fondement dans un effort méthodique où la théorie rejoint la pratique, car après tout toute pratique est d'abord une pratique d'une théorie. Il y a donc lieu de penser avec Maurice Reuchlin à la relation de la connexion nécessaire entre le psychologique et la méthode. Autrement dit, dans le domaine de la psychologie expérimentale, il n'est pas question d'après l'auteur du *Guide...* de chercher à mettre en forme de nouvelles méthodes pour l'action, car s'il y a bien des lieux où la vie n'attend pas et nous demande parfois d'apprendre sans comprendre, est bien celui de l'action psychologique qui tente de favoriser le bien être de l'être humain. Les expériences pratiquées par Jean Piaget et son équipe sur *"les irrécupérables"* de la guerre, sont un exemple probant de l'action psychologique qui cherche les moyens et les méthodes pratiques pour remédier aux maux et aux blessures des noms propres.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Deux figures rhétoriques dominent l'argumentation du texte de Maurice Reuchlin. Elles ne sont pas dégagées d'une manière explicites, mais si l'on tente de les chercher au trèsfond, on peut alors les extraire et les construire d'une manière indirecte. La première est celle qui s'astreint à la personnification des choses concrètes, figure que nous avons déjà mentionné avec Socrate et Aristote sous l'idée de la prosopopée, tandis que la seconde est au contraire celle qui fait parler un absent, figue que nous avons aussi rencontré chez Rousseau sous l'idée de l'apostrophe. Pour ce qui est de la première, on remarque que l'auteur personnifie les objets tout en faisant l'éloge de *l'anthropomorphisme*. On peut remarquer cela dans son exposé portant par exemple sur l'étude des sensations, là où il étudie la sensation physique tout en laissant penser que tous les corps sentent et aperçoivent selon des échelles différentes. Il en va de même pour la fin de son texte là où Maurice Reuchlin achève son discours par l'étude de la perception. Au cours de cet achèvement, on constate une personnification à la fois de l'objet technique (tachistoscope) et de l'être animal (le chimpanzé). Pour ce qui est de la prosopopée, on peut la remarquer à partir du langage du tachistoscope, là où l'auteur du *Guide...*s'astreint (à la manière socratique) à faire parler ce qui ne parle pas. Ce procédé sert dans la plupart des cas à émouvoir et à nous rendre compte de l'ordinaire que nous jugeons parfois banal. Deux problèmes se posent malgré tout à travers cette tendance. Le premier est celui de la faisabilité de cette action, le second est celui de sa conséquence indirecte sur la personnalité du questionneur en direction des choses. Pour ce qui est du premier, on voit mal comment on peut émouvoir en cherchant à faire parler l'objet technique. On peut fasciner notre auditoire tout en le dispensant d'efforts physiques que la technique modifie positivement. Mais on ne peut guère contraindre tout auditoire à adhérer à nos conceptions, car cela présuppose un effort de séduction qui puise son fondement dans l'ouverture d'altérité radicale et dans un libre-jeu de rôle. Par contre le second problème traduisant une situation positive est celui de la mise en forme d'une nouvelle tendance qui témoigne d'une manière indirecte de la modestie de l'auteur, d'une direction particulière de recherche qui n'est rien d'autre qu'un moyen pour renforcer son argumentation portant sur l'omniprésence de la perception tout en attribuant à l'outil technique une fonction, une action qui sert à mesurer les réponses perceptives. Par conséquent, l'incommensurabilité des actions humaines est une chose qui est désormais calculable.

Puisque ce texte est une transposition didactique d'une transposition didactique, alors le problème épistémologique auquel il est confronté est celui de la vulgarisation de la vulgarisation. La comparaison des différentes formulations et reformulations de ces deux transpositions didactiques permet l'étude des différents problèmes épistémologiques qui résultent de la naturalisation d'un discours descriptif en un discours prescriptif. Cette comparaison porte sur deux notions de l'objet de savoir à être enseigné : la méthode de la psychologie expérimentale. Ces notions tournent autour de la prise d'information dans ses deux aspects à savoir la sensation et la perception. La première notion psychologique qui est commune aux deux textes est d'abord précédée par une étude sur le sens de la méthode en psychologie. Cela est l'une des raisons qui nous ont conduit à mener une étude complète et laborieuse sur la question de la méthode, tandis que la seconde : la prise d'information, reste le noyau dur de tous les textes. Son sens se différencie d'un texte à l'autre. Dans le texte de Paul Fraïsse par exemple, les deux notions (sensation et

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

perception) sont traitées simultanément, alors que dans le texte de Maurice Reuchlin elles sont traitées d'une manière séparée. Nous proposons dans une perspective philosophique et pédagogique d'étudier dans une troisième et dernière partie de notre travail, le sens de ce lien entre sensation et perception.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Partie III : De la transposition didactique des processus supérieurs de la personnalité, la sensation et la perception comme modèle.

Dans ce pemier chapitre qui va suive, on ne peut pas prétendre étudier d'une manière exhaustive les différentes transpositions didactiques de tous les processus supérieurs de la personnalité à savoir l'intelligence, la motivation, la mémoire, l'action, le langage, la sensation et la perception etc. Cela peut relever d'une autre recherche tout à fait intéressante qui nécessitera un autre temps des études, plus long que celui que nous avions consacré à la transposition didactique du langage de la méthodologie expérimentale à travers son langage philosophique traduisant la technique de l'ouverture et de l'achèvement à l'égard des choses de la pensée. C'est d'ailleurs pour cette même raison que nous avions pensé à réduire ce chapitre à une étude exhaustive de deux composantes des processus supérieurs de la personnalité, qui englobent toutes les autres. En effet, la relation de connexion nécessaire et réciproque entre sensation et perception traduit un lien qui n'est pas toujours bien élucidé et bien compris. Les études qui ont tenté l'élaboration et l'étude de ce lien, et auxquelles nous nous sommes référé, sont celles de Husserl dans Chose et espace [818] , celles de Merlau-Ponty dans Phénoménologie de la perception [819] , celles de Paul Fraïsse dans son Traité de

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

psychologie expérimentale tome I et II [820] , mais aussi dans son Que sais-je ? intitulé : La psychologie expérimentale, ainsi que dans le chapitre V de son Manuel pratique de psychologie expérimentale. Ces études ne sont pas les seules à avoir traité du lien entre les deux processus supérieurs de la personnalité. Il existe en effet d'autres études qui ont tenté de simplifier l'élucidation de ce lien tout en empruntant les techniques expressives de la vulgarisation. Parmi les travaux que nous avons consultés, il y a le chapitre IV intitulé : Les grands domaines de recherche et d'application, là où Maurice Reuchlin dans son Guide de l'étudiant en psychologie s'astreint à définir ce qu'il appelle les grandes fonctions. Cette reformulation est une traduction des processus supérieurs de la personnalité à savoir la perception, la sensation, l'intelligence, la mémoire dont traitent les psychologues et les philosophes. Toutes les études d'ordre psychologique et philosophique, seront complétées par celles d'Antoine Léon, qui dans son Manuel de psychopédagogie expérimentale va consacré un chapitre pour l'explication des Méthodes et techniques de collecte des données, là où il parlera des différents données à recueillir et du choix des techniques appropriées à tous les données. Ces reformulations sont "adaptées" à un type de perception qui surgit de l'aperception des données connectes. Cet auteur va donner un sens à un type d'observation qui se manifeste à travers ce qu'il appelle : l'observation directe des comportements. Ce sens est celui de la perception consciente du sujet qui, lui, est conscient de ce qui l'anime, à propos du quel Merleau-Ponty disait en paraphrasant Husserl : " toute conscience est conscience de quelque chose ". Cela veut dire en fait que la pratique du sujet, n'est pas toujours le fruit d'un hasard fortuit, mais d'une construction nécessaire et consciente du vouloir du sujet, un vouloir traduisant des degrés d'implication dans des situations données, et des modalités de recherches expérimentales données. C'est d'ailleurs ce que Antoine Léon pensera en laissant entendre (d'une manière explicite et en se référant à un psychopédagogue paraphrasant indirectement Merlau-Ponty et Husserl) que " l'observation considérée en tant que méthode scientifique de recherche est définie par de Landsheere en ces termes : les buts de l'observation pédagogique sont (...) de connaître et de prédire des faits relatifs aux systèmes, aux processus et aux procédées d'éducation " [821] . Aussitôt Antoine Léon ajoute que : " ***l'observation ainsi conçue, constitue le plus souvent une étape exploratoire, préalable à une expérimentation, destinée à découvrir et à délimiter les problèmes, à préciser les hypothèses et les modalités de la recherche*** " [822] .

[818] *Voir Husserl (E.) Chose et espace. Leçons de 1907 . Introduction, traduction et notes par Jean François Lavigne. Ouvrage publié avec le concours du centre national des lettres. Éditions P. U. F 1989.*

[819] *Op cit.*

[820] *Dans le tomme I Paul Fraïsse traite de la perception, alors que dans le Tome II il traite de la sensation et de la motricité. Par contre dans son Que sais-je ? intitulé : La psychologie expérimentale , il traite de la sensation et de la perception.*

[821] *Antoine Léon, op cit p : 161.*

[822] *Antoine Léon, op.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Lorsque Antoine Léon propose une observation directe des comportements, cela est une traduction du phénomène psychologique : la sensation. Car l'auteur incite à une ouverture d'altérité radicale à l'égard d'autrui, à un jeu de rôle qui permet de percevoir les comportements des individus sur la base de l'aperception de certaines composantes majeures, spécifiques guidant notre démarche à la compréhension de la totalité d'un tout sur la base de la compréhension de l'une de ses parties.

Après avoir mentionné les lieux spécifiques à travers lesquels des auteurs ont tentés d'élucider le lien entre sensation et perception, dans ce chapitre nous allons étudier la transposition didactique du sens de ces deux composantes tout en montrant que le passage d'un système de pensée à un autre, pose des problèmes épistémologiques à travers des reformulations qui renvoient parfois à l'asémisation : à l'absence du sens des concepts. Puisque nous nous définissons comme *"un homme du passage"*, alors il nous est possible de de consacrer ce chapitre à l'étude des différentes reformulations lors du passage directe ou indirecte d'un contenu de savoir bien précis à sa version didactique.

Chapitre I : Présentation, explication et commentaires de textes choisis.

1.1. Husserl Edmund et le problème de la relation entre la chose et l'espace.

Introduction :

§ 1 : Le monde de l'expérience naturelle et de la théorie scientifique :

Dans l'introduction de son cours portant sur la relation entre Chose et espace , Husserl reconnaît au préalable l'existence d'un monde d'expérience : un monde dans lequel les connaissances expérimentales issues de l'observation phénoménologique du monde naturel immédiat, construisent un système à vocation scientifique. Cependant, il est possible, (si l'on en croit Husserl) de constituer l'objet de la connaissance dans la connaissance : dans la réduction phénoménologique, qui signifie, la possibilité d'une observation organisée du monde, constitué par les premiers immédiats et par les premiers éléments*. La relation de la méthode phénoménologique avec la méthodologie expérimentale est donc une relation si large, car l'une et l'autre pensent l'expérience – comme Husserl le laisse entendre –* " ***en terme d'une élucidation future de l'essence de la donation empirique, au moins dans ses formes et à ses niveaux inférieurs, commençant par les immédiats et premiers éléments*** "[823] .

[823] *Husserl (E.), Chose et espace , 1907, op cit. p : 23.*

Cela signifie que la théorie de l'expérience est une conception utilisée par la conscience de la raison humaine, pour pénétrer au fond des choses immédiates, qui s'imposent à nous comme un fait fortuit, dont on ignore parfois – sinon dans la plupart des cas – le vrai sens. Par conséquent, le sens de l'expression : " toute conscience est conscience de quelque chose " *qui fut celle de Husserl et qui sera reprise par Merleau-Ponty*, *commence désormais à se préciser pour nous. Ce sens peut en effet être interprété selon d'autres manières. Parmi celles-ci, on peut citer la chosiété de la conscience qui s'ouvre aux choses de la vie pour en extraire des modèles cognitifs transcendantaux. C'était d'ailleurs la visée de Claude Bernard qui a laissé entendre que la conscience subjective devrait* se jeter à travers champs, *devrait se poser tout en distinguant le domaine de l'exposition et celui de l'auto-position. Si ce qui est posé (comme le pensait déjà Aristote) l'est en vertu de ce qui a été déjà posé dans la conscience, alors la phénoménologie est amenée à coïncider avec la méthodologie expérimentale lorsqu'il est question d'ouverture sur le monde physique marqué par l'extension du pouvoir cognitif, un pouvoir incarnant des relations logiques fondées sur la structure du réel. Voilà ce qui a laissé Husserl (dans sa paraphrase de la théorie nietzschéenne* [824] *) penser que* " ***l'attitude de l'esprit naturel, un monde existant se tient devant nos yeux, un monde qui s'étend sans fin dans l'espace, est à présent, a été auparavant, et sera à l'avenir ; il se compose d'une inépuisable profusion de choses, qui tantôt durent et tantôt changent, se rattachent les unes aux autres et se séparent à nouveau, produisent des effets les unes sur les autres, et en subissent les unes de part et d'autres*** ". [825] .

On peut donc dire que la méthodologie expérimentale a en commun avec la méthodologie phénoménologique, cette reconnaissance de la vérité des choses, comme étant des données objectifs, saisissables, maîtrisables et manipulables. On voit bien que la paraphrase qui sera celle de Husserl par Heidegger est présente à travers ce passage, car pour Heidegger la méthodologie de l'ouverture à l'égard des choses qui, elles, palpitent de la vie, est une caractéristique de l'expérimentation de la chose, qui est notre chose et nulle autre. Dire que la chose est ainsi, cela revient enfin de compte à penser que la conscience humaine du "je" *sujet en tant que chose parmi les choses, s'inscrit lui aussi dans le cadre de cette étude qui est la possibilité de l'arraisonnement de ses pouvoirs concrets sur la chose. C'est-ce que Husserl a voulu penser en disant :* " ***C'est dans ce monde (celui de la rematérialisation, de la décomposition et de la transformation des choses) que nous nous inscrivons nous-mêmes*** " [826] *. Si dans l'acte de la rencontre du monde, d'une part on y impose nos idées et nos idéaux les plus hauts, et d'autre part on s'y reconnaît nous-mêmes, alors le monde est notre monde dans lequel se réalise notre projet, projeté par un oeil qui le détermine. La position qui est tout à fait particulière que nous réalisons dans ce monde n'est pas celle d'une action à travers laquelle on se heurte aux étants de ce monde comme on se heurte à une tâche, un*

[824] *Nitezsche a laissé entendre que " les grands problèmes courent les rues ".*

[825] *Husserl (E) Chose et espace op. cit. p : 24 et 25.*

[826] *Husserl, op. cit. p : 25.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

fardeau de l'Etant, mais elle est celle du statut central que nous occupons en tant qu'hommes dans le monde pour en définir à la fois la destinée et les objets qui le constituent et qui l'environnent. La maîtrise du monde passe donc par la mise en forme de notre idéal rationnel : un être commun à tous les hommes. C'est ainsi que Husserl souligne à ce propos : " ***Les objets environnants, avec leurs propriétés, changements, rapports, sont ce qu'ils sont, en eux-mêmes, mais ils ont par rapport à nous une position, tout d'abord spatio-temporelle, puis aussi " spirituelle*** " [827] .

La perception du monde et d'abord fondée sur notre acte de concevoir ce monde. Nous portons la parole aux faits, de la même manière que nous sentons et désirons les choses du monde, qui nous entourent. Voilà la raison pour laquelle Husserl dit : " ***Des perceptions effectives se trouvent là en connexion avec des possibilités de perception, avec des intuitions présentifiantes....*** " [828] *. Les expériences pour-voir, sont donc celles que réalise le sujet dans le monde sensible. Elles sont des étants déjà acquis dans la temporalité passée, des êtres que nous rapportons dans le monde présent. Tout être-souvenu est un être tout-juste-avoir-été-perçu. Le sens des hypothèses est ici avancé d'une manière philosophique. Il consiste à dire que si toute théorie scientifique est hypothético-déductive, alors l'homme dans sa mise en forme de la valeur scientifique des faits ne peut cesser de penser sans la référence à sa propre histoire. Voilà ce qui a laissé Paul Fraïsse dire que dans toute expérience nous nous appuyons sur nos expériences personnelles heureuses ou malheureuses pour fonder des hypothèses. Cela veut dire et d'une manière philosophique si l'on en croît Husserl, que l'homme ne peut en aucun cas penser d'une manière ana historique. C'est-ce que Husserl ne cesse de rappeler à la page 25 de Chose et espace en disant :* " ***Le souvenir ressemble en outre, en tant que ressouvenir prolongé, à un fil conducteur ; il nous conduit en arrière dans le temps pas à pas, et ainsi des lignes toujours nouvelles de l'effectivité spatio-temporelle , de l'effectivité passée s'entend, entrent en relation avec nous dans cette relation particulière du souvenir et de l'avoir-été-perçu. L'avenir du monde entre en relation avec nous à travers l'attente prospective*** ".

Dans ce monde, Husserl pense que le processus perceptif est aussi un processus qui se déroule dans l'accompagnement avec d'autres "Je", sujets et acteurs dans ce monde. Leurs actions – dit Husserl – sont semblables aux nôtres. Cela veut dire que les "Je" sujets sont finis du moment qu'ils " ont leur propre environnement dans ce monde ". *Cette finitude est pensée par Husserl positivement, car il n'a pas hésité de faire remarquer aussitôt que bien que les Je sujets se heurtent à ce monde comme on se heurte à un étant, cela n'est pas pour autant une raison pour marquer la finitude entre les êtres humains. C'est d'ailleurs pour cette même raison que Husserl dit (en parlant d'autres individus qui ne partagent pas sa culture ni même sa foi), que* " ***Dans ce monde nous trouvons aussi d'autres Je , qui comme nous ont leur environnement dans ce même monde, qui eux aussi tirent des données plus éloignées, et qui se comportent, en tant qu'êtres sentant et voulant, d'une façon semblable à la nôtre*** " [829] *. Il y a là à la fois un retour au Kantisme et un dépassement de celui-ci. Il y a retour parce que Kant*

[827] *Ibid.*

[828] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

lui-même a laissé entendre qu'il n'y a aucune finitude à l'égard de l'autre lorsqu'il s'agit du respect, mais on peut dire qu'il y a dépassement lorsque Husserl ajoute aussitôt que : " ***D'autres Je ont dans le monde une autre position que nous, et conformément à cela un autre environnement immédiat et d'autres liaisons de la médiateté. Qu'ils échangent avec nous, ou nous avec eux, cette position, et voilà échangés environnement proche, perceptions et possibilités de perception, pour parler en général*** " [830] *. Le sens de ce passage doit être lié à la note n°4 de la page 441 de Chose et espace , une note qui stipule le sens de la finitude que constitue non seulement la parole en action, mais aussi les* "vécus de connaissances". *Cela laisse présupposer – comme le pensera Lévinas dans Difficile liberté , et dans le temps et l'autre , que l'on peut tout échanger avec l'autre sauf la manière d'exister. Ce sont donc les manières de la constitution de la connaissance en tant que condition de possibilité de l'intentionnalité, qui sont difficiles à partager. Voilà comment en passe du rejet de la finitude lorsqu'il s'agit du respect, à l'affirmation de celle-ci lorsqu'il s'agit de la possibilité de l'intentionnalité auto-positionnelle. La finitude repose donc sur la manière non seulement d'être mais de concevoir une volonté se déchargeant en mouvements corporels en déclenchant des effets concrets dans le monde sensible. Par exemple certains acceptent le pouvoir du sacrifice, d'autres au contraire, s'opposent à cette initiative en s'attachant à la vie simple, évitant le risque gratuit et le vivre dangereusement. Si les valeurs varient en effet d'une communauté humaine à une autre, cela seul suffit pour expliquer davantage la finitude entre les êtres humains. L'expérience que nous faisons de nos manières de voir, repose sur la possibilité intentionnelle que l'on dégage dans le monde sensible. Par exemple, notre liberté n'est exprimée, expérimentée que lorsqu'elle est vécue et dégagée à travers des pratiques extériorisées de l'intérieur de l'intentionnalité, dans le dehors et l'extériorité des actions sensibles.*

A partir de cette volonté qui se donne à l'extériorisation, le monde s'expose à l'appréhension naturelle. C'est à partir de là aussi que la méthodologie phénoménologique dépasse à certains égards la méthodologie expérimentale. Car avant qu'il ait une technique d'observation (avec ses différents niveaux : directe, indirecte, fortuit, organisé ou systématique), il faut qu'il ait au préalable un phénomène chosique observable. Car le fait d'appréhender une conception est un acte a priori par rapport à la technique de l'expérimentation des choses de l'univers apparent. Voilà la raison pour laquelle Husserl (et à propos du mode de l'appréhension) souligne : " ***Ainsi s'expose le monde à l'appréhension naturelle, de prime abord, avant la science. Et c'est à ce mode que se rapportent ensuite toutes les sciences empiriques. Les sciences physiques de la nature s'occupent des choses sous le rapport de leur constitution physique, tandis que la psychologie et la psychophysique ont affaire aux phénomènes dits psychiques, aux vécus et aux êtres vivants, en considération du fait qu'ils vivent*** [831] *". Bien que la science soit une activité qui s'éloigne du domaine pseudo-scientifique ou*

[829] *Ibid. p : 26.*

[830] *Ibid. p : 26.*

[831] *Ibid. pp : 26 et 27.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

pré-scientifique pour n'enseigner que des qualités sensibles ayant des significations objectives, il n'empêche qu'elle reste prisonnière de la simple expérience de la perception immédiate, du souvenir immédiat, qui, lui, est d'abord conçu avant toute expérience, avant même la manière habituelle de penser. C'est aussi ce que pense Husserl en laissant entendre que le savant finit tôt ou tard peu ou prou par s'ouvrir sur les manières intentionnelles de la mise en forme des idées et des projets scientifiques. A ce propos Husserl souligne : " ***Tous les jugements d'effectivité que fonde le scientifique en étudiant la nature se réfère à de simples perceptions et souvenirs, et se rapportent au monde qui accède à une première donation dans cette simple expérience*** [832] ".

*Le connaître scientifique ne doit pas donc ignorer la part des souvenirs perceptifs qui puisent leur fondement dans l'expérience première que fait le sujet pensant de ses désirs effectifs. Cette expérience de désirer qualifiée par Husserl "*d'inférieure" [833] *témoigne de l'existence d'un autre monde où se constitue le domaine de l'affectivité dont le vouloir reste l'invariant fonctionnel de toute conduite. Cependant on ne peut comprendre l'effectivité d'un vouloir qui ordonne* (ainsi je veux ainsi j'ordonnes*) que si l'on s'astreint à mettre en place une méthodologie qui s'ouvre aux manières de la constitution de l'effectivité scientifique dans le connaître scientifique. Cette méthodologie qui fut pratiquée depuis la nuit des temps, est celle de l'ouverture d'altérité radicale à l'égard des choses et est le processus qui les accompagne.*

Les fondements d'une théorie phénoménologique de la perception : Chapitre I : Déterminations fondamentales de la perception externe.

§ : 2 Restriction du domaine de recherche. Le concept préalable de la perception externe.

Pour Husserl, l'objet d'étude de la perception comprend deux niveaux :

1. la constitution originaire de l'objet empirique.
2. la manifestation de l'objectité empirique dans l'expérience inférieure.

Ces deux niveaux, seront repris par Paul Fraïsse qui les repensera en terme d'étude des processus supérieurs de la personnalité. Cependant, l'écart va porter sur les effets de la reformulation. En effet, ce que Husserl a pensé en terme d'étude de l'expérience inférieure de l'objectité empirique, Paul Fraïsse le pensera en terme d'étude des processus supérieurs de la personnalité. Ces effets de la reformulation sont dûs aux présupposés théoriques de chacun. Car là où Husserl considère les désirs, l'auto-position, les manières d'être, de dire et de faire, comme étant des choses susceptibles d'être arraisonnées et étudiées, Paul Fraïsse considère cela comme étant de l'ordre du psychologique qui parfois – sinon dans la plupart des cas – échappe à l'étude rigoureuse.

[832] *Ibid. p : 27.*

[833] *Le mot est de Husserl. Voir Chose et espace op. cit. p : 28.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

C'est la raison pour laquelle son étude scientifique des faits psychologiques se fonde sur des hypothèses que formule le savant pour l'étude d'un phénomène. Ces avis hypothético-déductifs, ne sont pas toujours saisissables et vérifiables. Cela n'est pas en tous cas l'avis de Husserl qui parle de la sûreté de la méthode phénoménologique qui expose les faits.

Ce qui nous pose problème avec Husserl, est sa définition de la perception externe, c'est-à-dire de ce qui y est supérieur et ou inférieur, car Husserl parle d' :

1. intuition ou saisie intuitive, définies comme matériaux sensible,
2. actes supérieurs de la sphère spécifiquement logique.

Pour lui, les premiers fondent les seconds. C'est ainsi qu'il souligne :

" Sur les vécus ou les simples intuitions ou saisies sensibles s'édifient les actes supérieurs de la sphère spécifiquement logique et par là seulement amènent l'objectité scientifique à se constituer dans ce que l'on appelle le traitement du matériau sensible sous-jacent " [834] .

L'étude de la perception repose pour Husserl sur :

1. l'étude de la perception pour elle-même.
2. l'étude de la perception dans sa relation de connexion nécessaire avec tous les phénomènes objectivant voisins.
3. l'étude de la perception dans sa relation de connexion nécessaire avec tous les phénomènes objectivant de même niveau.

Ce problème relationnel nous rappelle le débat quant à la question de la définition de la perception entre l'état et le processus. Si l'on croit la correspondance suivante :

éta
perception
processus, *alors on doit maintenir la perception dans sa relation intermédiaire entre l'état des choses, et le processus complexe dont elles témoignent. C'est-ce que Husserl va penser dans les pages qui suivront, en terme d'ouverture sur l'acte auto-positionnel, auto-fondateur, qui distingue l'exposition des choses, et les manières qui les posent et qui les exposent dans le monde sensible. Pour affirmer la relation de connexion nécessaire entre concevoir et percevoir, Husserl avance une hypothèse en disant :* " ***on a en vue corrélation entre perception et choséité perçue*** ". *Si l'on en croît donc cette corrélation schématique* : choséité perçue
chose au sens stricte, *alors la réponse à question :* Qu'est-ce qu'une chose ? *posée par Heidegger, se complique davantage.*

La réponse de Husserl repose sur une taxonomisation des choses au moins en trois niveaux :

1. chose physique.

834 ***in Chose et espace, op. cit.***

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

chose spirituelle. 2.

être animé. 3.

Si pour Husserl le " je propre " *et le* " je étranger "*, sont des choses prises en relation avec l'environnement de chose, dans la mesure où la perception et par suite la simple expérience, prétendent faire fonction de phénomène constituant un mouvement à l'égard de l'environnement externe, alors la réponse à la question :* Qu'est-ce que la perception ? *n'est pas donnée par Husserl d'une manière précipitée. Car Husserl dit simplement qu'elle est* " vague de signification [835] ".

Sur ce point précis, Paul Fraïsse le reprendra pour dire que la perception est incommensurable et insaisissable [836] *. Pour définir la perception, Husserl va se tracer une tâche :* " le retour aux choses même ". *C'est ainsi qu'il souligne :* " ***Retourner aux phénomènes eux-mêmes sous la conduite de cette vague signification, les étudier intuitivement, puis forger des concepts fixes, exprimant avec pureté des données phénoménologiques, telle sera la tâche*** " [837] *. Le but pour Husserl est de :*

nous approcher des choses. 1.

nous laisser instruire par elles. 2.

Pour cela il faut donc un commencement que Husserl pense en deux étapes :

partir d'exemples de perceptions dites externes. 1.

partir de perception de choses au sens strict, de choses physiques, car dit Husserl, voir, entendre, toucher, sentir, goutter etc. sont des titres qui nous mettent sous les yeux des exemples de perceptions de choses. Les organes d'essence engendrant des formes (exemples de perceptions) se rapportent toujours à des choses corporelles. Par conséquent, le voir de la phénoménologie se distingue de celui de la psychologie. Par exemple, le fait de voir que l'autre est en colère et le fait de voir la couleur, sont deux faits distincts. Le dernier voir est un voir physico-chosique. La vision du psychique doit être écartée. Car la colère et la joie (et à en croire la physiognomonie de Lavater) se lisent sur les traits du visage et du comportement. Ces traits sont l'oeuvre de l'étude phénoménologique puisqu'ils sont physico-chosique. D'ailleurs Husserl souligne à ce propos : " En tous cas écartons d'emblée cette vision psychique " Ibid. : c'est-à-dire celle qui explique le comportement des individus par un oeil " latent " qui " met en forme le réel ". 2.

[835] *Ibid. p : 30.*

[836] *Voir le débat évoqué par Husserl entre psychologie et phénoménologie, divergences et convergences, dans les notes n°1 pages 436 à 438 et note n°1 page 443 de Chose et espace. là où l'opposition entre science de la fondation-explication (ErKlärung) et science de la clarification du sens (AufKlärung) est explicité par Husserl. Voir aussi Paul Fraïsse, in la psychologie expérimentale. Histoire et méthode , op cit.*

[837] *Husserl, op. cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Pour désigner la perception, Husserl reste fidèle à la classification des faits perceptifs observés. C'est ainsi qu'il laisse entendre que la perception est :

1. perception de quelque chose d'objectif, d'une réalité chosique.
2. la perception est perception d'un Je percevant en tant que vécu. Elle est inhérente au vécu de toute espèce quelconque.

Cependant, la perception peut se subdiviser en deux niveaux :

1. perception globaledont “ les activités logiques d'idéalisation et de mathématisation ” déterminaient au préalable le monde.
2. perception séparée de l'objetdont “ les objctités catégorielles ” et dont la constitution présuppose la médiation des synthèses logiques voir, Chose et espace, note n°5 pp. : 441 et 442..

§ 3 : Connaissance eidétique de la perception, à partir de perceptions imaginaires.

Le “ Je ” *est pour Husserl une donnée phénoménologique. La perception spéciale exprimée par le* “ je ” *ne peut être arrachée à l'étude des particularités essentielles d'un regard dont le* “ je ” *est apte à faire non seulement l'expérience, mais aussi l'objet d'étude d'une donnée qualifiée d'absolue. Le* “ je ” *est un phénomène qui s'expose comme une donnée dans le cadre de ce regarder : un regard du monter de l'homme. D'ailleurs c'est la même idée que partage Heidegger avec Husserl lorsque le premier disait que l'homme est un* "mons-tre" *: capable de montrer, de porter les mots aux choses. Nous avons appelé cela :* l'oeil à travers lequel l'homme met en forme le réel. *Husserl nomme le* “ je ” *(qui est animé par l'acte du ce regarder), une perception séparée.* “ ***La perception séparée est regardée en tant que donnée absolue*** ”, *disait-il. Cela nous laisse penser à deux discussions à propos de Husserl et de sa philosophie :*

1 : N'est-il pas un heideggerien avancé ? bien que Heidegger fut son disciple, lorsqu'il disait que “ ***la chose est notre chose et nulle autre*** ” [838] .

N'a t-il pas inauguré un courant de pensée philosophique qui trouve son échos dans la philosophie de Lévinas qui disait : “ on peut tout échanger avec l'autre sauf la manière d'exister ” ?

Husserl fut responsable en effet de tout ce prolongement. Et c'est lui qui, en tous cas, pense que “ ***La perception séparée est regardée en tant que donnée absolue, et elle***

[838] *Sur le rapport du maître et du disciple voir l'article : Husserl Heidegger les faux amis. Par Robert Maggiori. In Journal Libération du jeudi 3 février 1994. pp. : 19 a 21. Le Heidegger avancé que fut Husserl est une expression que nous employons pour montrer que l'influence qu'à eu le maître sur le disciple fut remarquable. D'ailleurs la reconnaissance du vieux professeur à l'égard de son élève en vue de le promouvoir fut grande. C'est ainsi que Hussel dira de Heidegger : “ Je n'ai jamais encore rencontré, dans la nouvelle génération, une personnalité d'une aussi entière et immédiate originalité (...) La spécificité de son enseignement (...) saisit l'auditeur dans la totalité de son être, et le captive uniquement par le sérieux de son esprit philosophique ”.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

est le fondement d'énoncés destinés à exprimer purement ce qui est donnée en elle, ou ce qu'on en peut tirer sur le mode génétique " [839] .

Pour aborder l'analyse de la perception, Husserl commence par livrer aux lecteurs-auditeurs [840] , un exemple particulier, familier tout à fait frappant. D'abord on doit faire quelques remarques quant à la spécificité de ce cours.

1. Il fut un cours destiné à des spécialistes en la matière de philosophie existentiale et phénoménologique. Car la prise de l'exemple laisse penser le problème de la fondation d'un monde ouvert à l'extension du pouvoir physique qu'il doit incarner.
2. Il fut un cours qui prépara déjà à la sensibilisation des esprits et de la raison critique à ce qu'il est convenu d'appeler " la question juive ", déjà formulé par Marx. Pourquoi donc le choix de la maison ? Qu'est-ce que cela signifie ? Car en philosophie le choix des exemples n'est jamais arbitraire et fortuit. D'ailleurs lorsque Hassan Hanafi pense que la question juive est le fruit d'un grand travail et d'un grand débat qui a pris presque cinquante ans de réflexion et de recherche, il ne s'est pas totalement trompé. Car si l'on fait les calculs, on s'aperçoit que "la construction de la maison" fut d'abord dans le temps : de 1900 à 1954, il y a bien plus de cinquante ans.

La perception fortuite de la maison, prise par Husserl et d'une manière répétitive comme exemple privilégié pour l'explication de la Perception, est d'abord une métaphore qui s'astreint à mettre en forme l'extension du pouvoir physique et cognitif de l'homme. Dans la maison en effet, on élève des enfants, on y reçoit des amis, des familles, bref on y vie la vie tout en la dominant. La perception de la maison en tant qu'exemple pris par Husserl est enfin un procédé pour non pas expliquer le sens de la perception, mais pour l'affirmer, la légitimer. La définition est de l'ordre du juridique et non pas de l'ordre du scientifique. Elle est quelque chose qui cherche à déterminer le sens eidétique de la perception. La maison symbole de l'élévation : on y élève des générations futures, qui travailleront à la progéniture et au prolongement de l'histoire des sujets (des " je " *séparés et percevant). La maison est prise ici au sens historial du terme.*

La question essentielle de la perception de la maison est une question qui ne relève pas du psychologique mais du phénoménologique. Ce dernier détermine l'essence de la perception dans sa relation avec la conscience qui regarde, qui maintient et qui fixe l'essence de la façon eidétique. La perception séparée n'est pas une sorte de détermination de la singularité inhérente à la mise en forme d'une maison où l'on peut apercevoir des choses qui palpitent de la vie, mais elle est une sorte d'acquisition permanente, de construction étendue, sans cesse renouvelée. C'est ainsi que Husserl souligne à ce même propos :

" Peut être ce qui aura été acquis ne saurait-il pas définitif dans la mesure où cela réclame maint approfondissement et entraîne avec soi des problèmes insoupçonnés qui devront être ensuite résolus " [841] .

[839] *Husserl 1907, op cit. p : 32 et 33.*

[840] *Nous parlons de lecteurs-auditeurs parce que ces cours de 1907 étaient d'abord professés a l'Université, et ensuite ils sont devenus aujourd'hui à la portée des lecteurs et des chercheurs qui se soucient du sens de la phénoménologie de la perception.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Les problèmes actuels engendrés par les théoriciens de ce qu'il est convenu d'appeler : " la question juive ", *ne lui donnent-ils pas raison ? La perception de la maison est un exemple privilégié pour expliquer ce que Husserl nomme :* la pénétration en profondeur des couches successives pour arriver à construire des maisons*. Cela veut dire qu'il faut tirer des formes vivantes à partir des Rochers. Ce n'est rien d'autre que la transformation du désert en pays fertile et l'accommodation avec les rochers pour cultiver les terres oubliés, difficiles d'accès. Cela n'a pas été le cas malheureusement pour la naissance de l'État émanant de la question juive ! Car on a* " tiré " *des* " formes " *sur la base de la destruction d'autres formes déjà existantes. D'ailleurs Husserl ne cache pas la nécessité de* " purifier " *des produits existants, pour mettre en forme des maisons dignes d'intérêts. C'est ainsi qu'il souligne :* " ***Des produits d'une première analyse ont besoin d'une nouvelle distillation purificatrice, les nouveaux produits à leur tour jusqu'à ce que l'on ait obtenu le dernier, tout à fait pur et clair*** " [842] *. Qu'est-ce que cela veut dire ? Qu'est-ce que la purification des produits ? Et pourquoi cette description des autres produits existants ? L'autre est-il vraiment toujours un élément éminemment corruptible, impur etc.? Ou au contraire cela est une conception du peuple qui s'est toujours proclamé de l'élection. Sachant bien que cette élection n'a toujours pas durée dans le temps et dans l'espace. Que tous ceux qui s'en réclament doivent avoir cela présent à l'esprit. On peut nous objecter nos analyses provocatrices. Mais cela n'aura pas de sens car Husserl lui-même provoque tout en invoquant. Sa rhétorique philosophique nous force à penser que toute provocation est une convocation. C'est ainsi qu'il laisse entendre que les exemples qu'il prend peuvent être d'actualité :* " ***Il peut bien se faire que nous prenions nos exemples sous formes de perceptions actuelles etc***.", *disait-il* [843] *. Cela laisse penser que même dans l'état actuel des choses, nous percevons effectivement et nous réfléchissons en même temps sur cette perception. Du point de vue de la psychologie de la perception, l'avis de Paul Fraïsse ne peut être ici réfuté. Car lorsque l'on s'astreint à formuler des hypothèses, on s'appuie sur nos expériences heureuses ou malheureuses pour les fonder. Toute hypothèse fait l'épreuve de ce qui l'anime comme un toujours-déjà-vrai, possible à acquérir dans le monde sensible.*

Ce sont les présentifications imaginaires de perception qui nous renseignent sur la perception existentiale, dans la mesure où elles nous mettent en rapport directe avec des perceptions, où en fait nous voyons et saisissons ce qu'est l'essence de la perception. Dire que la présence de la chose est existantiale, cela sera hérité par le disciple de Husserl à savoir Heidegger pour qui la perception de la chose crée un espace possible. C'est dans la rencontre avec les choses que l'on s'aperçoit de l'idéalité rationnelle de l'être commun ((gemeinswesen), *un idéal concret qui prolonge la série des vérités déjà acquises.* (voir à ce propos la conférence de Heidegger portant sur l'origine de l'oeuvre d'art)*.*

Pour Husserl, il est vrai que l'intérêt perceptif ne doit porter ni sur :

[841] ***Husserl (E.), Chose et espace, op cit.***

[842] *Ibid.*

[843] *Ibid. p : 34.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

La dignité de la donnée comme vécu actuel, (ni sur) : 1.

Notre intérêt qui porte en général sur la constitution des formations de conscience qui font l'évidence que nous accomplissons pas à pas. 2.

L'intérêt perceptif doit au contraire porter sur :

La recherche des particularités essentielles de la perception qui, dans l'évidence, dans la sphère de la pure donnation-en-personne, nous permet de chercher la pure évidence. 1.

Ce qui n'a pas à trait à la recherche de ce que dégage l'évidence elle-même. 2.

L'importance de l'étude de la constitution phénoménologique des évidences. 3.

C'est pour cela que Husserl pense que les évidences dont nous disposons sont des évidences singulières. Cela va se prolonger par Heidegger pour qui, la chose est notre chose et nulle autre. Il est aussi vécu par François Guéry, qui pense que le paysage crée une atmosphère réflexive, un mode qui nous fait réfléchir : “ voilà de quoi nous faire réfléchir ” *disait-il en parlant dans Heidegger rediscuté d'une esthétique du paysage. Cela est le fruit de la semence huserlienne qui a fait pousser et répandre l'amour de la singularité, l'amour du lieu de l'unité : quelque chose que l'on ne verra qu'une seule fois. Si l'on en croît l'extension de ce travail de Husserl, prolongé par Heidegger, et qui arrive dans notre période contemporaine, alors on peut laisser penser que c'est à des données singulières que se rapportent les généralisations d'essence évidentes de niveau supérieur. Nous en retirons l'essence générale de perception générale qui s'y singularise de telle et telle manière.*

§ 4 : L'intentionnalité comme détermination essentielle de la perception.

L'expression : “ intentionnalité ” *héritée de Kant dans son emploi du terme :*

“ intention ”*, laisse penser que Husserl est encore Kantien. Car même pour Kant, l'intention n'est pas de l'ordre du psychologisme. L'intuition pure, la donation pure en tant que formes de la relation à l'objet, sont des catégories concrètes de la perception. Elles sont des idées projetées en projets dans le monde sensible. Etre libre ce n'est pas seulement avoir une idée, mais c'est aussi avoir un projet à soumettre à la pratique active. Cependant, la perception est toujours perception de quelque chose. Les perceptions sont celles des choses perceptibles par un "Je" conscient de quelque chose, qui s'impose comme un fait :* "factum"*. L'objet se tient là dans la perception. C'est dans le maintenant actuel que se tient l'objet de la perception. Ce maintenant est un maintenant pensé. Il n'est pas celui qui appartient à la simple présence de l'effectivité de la présence actuelle. Il est en réalité une pensée déjà acquise par le* "Je" *percevant. Car ce qui est imaginé est simplement* “ représenté ”*. Il représente, il expose, il* “ ne se donne pas ” *comme soi-même et comme un maintenant actuel. L'image d'un sujet n'est pas le sujet lui-même mais sa représentation. Le sujet se tient sous les yeux d'objectités qui, elles, exigent d'amples et difficiles études. Le caractère essentiel de la perception est d'être* “ conscience ” *de la présence de l'objet c'est-à-dire d'en être le phénomène. La maison ne*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

peut être mise en forme qu'à partir d'une perception consciente de la chose à mettre en forme. Cette conscience possède la conscience de la qualité de la maison qui se tient là.

§ 5 : Présence en chair et en os et présence en créance perception et prise de position.

La perception existe toujours dans une large relation avec la croyance. On peut parler de perception et de croyance perceptive lorsqu'il s'agit de perception en créance. Cette perception (en créance) est une perception qui croit fortement en la présence de quelque chose. Elle est donc de l'ordre du juridique. Si l'on en croît Husserl, on doit alors distinguer dans le processus perceptif des simples perceptions et des perceptions accompagnées de prises de positions. D'où la correspondance schématique suivante :

Perception
prise de position
croyance.

Dans ces relations, il existe en effet des énoncés évidents que nous devons prendre en considération. C'est l'objet du paragraphe qui va suivre.

§ 6 : Enoncés portant sur des perceptions et énoncés portant sur des objets de perception.

Pour Husserl, il existe des composantes réelles et intentionnelles de la perception. Percevoir c'est donc pour lui, percevoir quelque chose : un objet. Par conséquent, la perception et son objet ne font qu'un. Deux séries d'énoncés évidents qui sont à chaque fois possibles peuvent introduire le sujet dans des perceptions. Ces énoncés évidents sont :

1. l'énoncé portant sur la perception.
2. l'énoncé portant sur l'objet de la perception.

Si la perception est l'objet qui s'y expose, alors cet objet est donc une chose qui témoigne du processus perceptif qui n'est rien d'autre qu'une manière d'être et de voir, qui ne sont pas interchangeables dans la perception. Car la perception n'est pas une chose. Par exemple, lorsqu'il s'agit de la perception de la surface, celle-ci n'est pas une surface, elle peut l'être si elle manifeste en surface la surface. Car en la surface apparaît l'objet. Mais elle ne peut être une véritable perception objectivante que si en l'objet apparaît les caractéristiques de la surface perceptive.

Il existe donc des énoncés évidents objectifs et objectivants lorsqu'ils nous disent quelques chose, lorsqu'ils nous affirment que cet objet existe sous cette manière ou cette forme. L'énoncé évident existe donc bel et bien. La perception ne s'observe pas seulement, mais elle s'expose. Voilà ce qui est proprement hégélien, et qui se trouve prolongé par Husserl. Car pour Hegel, la perception d'un objet d'art par exemple, n'est d'une part, rien d'autre qu'une série de combinaisons héritées du cercle de nos amis et de nos propres connaissances ; et d'autre part, un fait, objectif que l'on aperçoit, qui

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

s'expose, et qui ne fait rien d'autre que de témoigner des idées les plus hautes d'un peuple. D'autres perceptions existent en tant que phénomènes lorsqu'elles se rapportent à un objet. Husserl emploie la formule : " se rapporter à l'objet [844] " *pour marquer son intérêt à la chose de l'espace : à la mise en forme de la maison, de l'État qui va se concrétiser dans d'autres travaux prolongeant ceux-ci sous la conception de "* la question juive "(l'État Israélien, ou l'État Hébreu)*. La question de sa naissance a donc été travaillée par des intellectuels et des philosophes comme Husserl.*

La distinction entre contenu d'acte et contenu d'objet, n'est jamais claire ni suffisante. Pour relever le sens de cette distinction, Husserl établit une distinction entre :

1. apparition et objet d'apparition.
2. contenu de l'apparition (teneur réelle de l'apparition) et contenu de l'objet.

La perception a un contenu réel. Elle contient en tant que phénomène plusieurs moments. Parmi ceux-ci il y a :

1. des moments internes.
2. des parties déterminées en général.
3. un contenu de l'objet qui apparaît dans sa relation avec l'évidence exposée par l'essence de la perception, que l'objet vient à exposer en elle des marques distinctives et des parties évidentes de la perception qui s'expose en chair et en os.

Ces parties et ces marques distinctives ne sont pas des parties et des marques de l'objet mais des états d'apparitions, des manières de voir et d'être.

La perception réside dans l'intuition pure. On peut énoncer ce qu'elle signifie : son essence. Cette essence perceptive est ce que l'essence perceptive contient réellement en elle-même. C'est une perception fondée sur une intention singulière, car dans la plupart des cas, l'objet d'une perception est une apparition intentionnelle qui n'est pas une donnée, donnée dans le même sens ni effectivement ni pleinement, ni proprement donnée. Si l'apparaissant intentionnel n'est pas une donnée effectivement donnée dans la considération de l'essence, de son essence individuelle, alors nous devons juger de son évidence. Nous devons trouver ce qui la constitue réellement. Car l'essence individuelle n'est pas quelque chose que l'on trouve. Elle est l'objet d'une construction immanente. Cette construction dite immanente, est quelque chose que je possède. Elle n'est pas un simple état, mais un processus qui s'accompagne d'une série de visions et de comportement. Ce comportement affectif et intellectuel doit s'imposer et s'exposer dans le monde des choses et des objets. Sur ce point précis, Adorno dira que " ***l'oeuvre d'art est en elle-même un comportement*** *" [845] . Cette perception qui se tient devant mes yeux est une donnée : une chose immanente, alors que l'objet intentionnel est une transcendance. Cet objet intentionnel peut en effet nous apparaître en chair et en os, mais c'est bel et bien à l'essence de la perception de l'exposer en chair et en os.*

[844] *Ibid. p : 39*

[845] *Adorno (TW.) , Théorie Esthétique, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Commentaire :

Husserl pense la construction de la perception en terme de donation du temps perceptif. En disant que la perception n'est pas une construction essentielle qui puise son fondement dans l'individualisation perceptive, il veut nous faire comprendre par là, la nécessité du travail du groupe. C'est ainsi qu'il distingue dans le processus de la donation du temps de la perception deux sortes de mouvements à l'égard de la chose perçue. Cependant, on doit distinguer :

1. la donation propre à la perception, de celle propre du phénomène même, ou
2. la donation propre du " perçu comme tel.

Lorsque Husserl laisse entendre qu'il appartient à l'essence de la perception d'exposer un objet en chair et en os, il pense que c'est la donation propre à la perception du phénomène, qui intègre la donation propre au perçu. Cependant, l'essence de la perception expose un objet tout en montrant les manières dont il est intrinsèquement constitué de telle ou telle façon.

§ 7 : Explication préalable au sujet de la méthode de l'étude ultérieure.

De prime abord, ce paragraphe porte deux remarques que Husserl avait l'intention de présenter sous forme d'esquisse préliminaire à son chapitre II. Ces deux grandes remarques qui témoignent de l'achèvement du premier chapitre de sa première section portant sur les fondement d'une théorie phénoménologique de la perception, est un chapitre explicatif, introduisant à l'étude d'autres problèmes perceptifs. L'auteur reste scolaire dans son exposé puisque dans son cours, il voulait rendre ses auditeurs dociles et bienveillants à quelques autres fondements de la perception. Parmi ces deux fondements il y a donc :

1. Des évidences essentielles de la perception dans lesquelles nous trouvons :

- Les analyses de tous ce qui apparaît à l'essence de la perception.
- L'analyse de tous ce que nous trouvons en elle à l'état immanent.
- L'analyse immanente de la relation à l'objet, du moment qu'elle perçoit telle et telle objectité précisément.
- L'analyse des évidences qui concernent l'objectité visée en elle comme telle, selon son contenu, selon son espèce propre, selon ses parties et propriétés.
- L'analyse de la relation qui existe entre le contenu réel de la perception et son contenu intentionnel, c'est-à-dire le contenu de son objet.

C'est à partir de ces analyses que nous pouvons enfin comprendre la manière dont laquelle se dégagent réellement dans la perception, à la fois la sensation, le caractère d'appréhension de l'objet, et le caractère de croyance et ainsi de suite....

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

1. Des questionnements à propos de l'évidence perceptive : Husserl commence par s'interroger sur l'énoncé de l'évidence de tout ce qui vient de précéder. Cette évidence ne peut se comprendre que par la suite de la reconnaissance fortuite des domaines de possibilité de ces énoncés évidents. Il est en effet toujours difficile de comprendre l'évidence possible de ces énoncés. Car la difficulté fondamentale est celle de la compréhension de la constitution dans le phénomène de tout ce qui est objectif qui pointe la manière dont sont constitués et possibles les énoncés évidents, portant sur une objectité qui n'est pas donnée effectivement dans le phénomène.

On peut réduire les questions posées par Husserl, à cinq questionnements :

1. Comment des énoncés évidents portant sur une objectité qui n'est pas donnée effectivement dans le phénomène sont-ils possibles ?
2. Comment les comparaisons entre une objectité et les moments immanents du phénomène sont-elles possibles ?
3. Comment deviendra alors, en outre, compréhensible la croyance perceptive qui se rapporte à l'être effectif du perçu et qui tantôt se “ confirme ”, tantôt se “ dément ”, se détermine de façon plus précise, et éventuellement toujours renouvelée, par de nouvelles perceptions qui amènent l'objet à une donation toujours plus complète, et montrent dans des directions toujours nouvelles ce que l'objet est dans son effectivité ?
4. Comment tout cela doit-il être compris, pour que dans tous le processus de connaissance ne viennent pourtant jamais à se succéder que des enchaînements de vécus ; et pour que, en dépit de toute l'évidence propre (sous réserves des strictions adéquates) aux jugements portés sur l'objectité on ne puisse assigner aucune place où l'objet soit réellement dans le vécu ?
5. Comment doit-on comprendre le “ se-constituer ” à ses différents niveaux, en tant que donnée visée et se confirmant progressivement ? A quoi ressemble le se constituer ?

Après ces interrogation, Husserl avance une affirmation en disant : “ l'objectité se constitue dans les vécus ”*.*

Sur le sens conceptuel de ce vécu, Husserl enchaîne sur l'explication de la manière d'être du “ se constituer ”, *sur sa légitimation. C'est ainsi qu'il montre que l'évidence ne doit pas être simplement donnée d'une manière fortuite, car l'évidence des jugements ne peut se construire dans la simple reconnaissance des évidences, mais dans la pure donation du temps de la construction de la conscience évidente elle-même, en tous ses moments.*

L'important est donc de poursuivre tous les moments de la conscience, ses mutations, et ce pour la soumettre enfin à une analyse qui, par un pur regard, établit ce que l'on a ici effectivement devant soi. Ce pur regard est celui qui comporte l'essence de tels enchaînements de vécus. Si l’on en croit Husserl, on ne doit alors vivre ni dans les évidences, ni dans la considération fortuitement donnée de celles-ci. On doit à vrai dire analyser toutes les évidences, tout en les considérant purement, pour finir par les

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

analyser de façon immanente. Pour parvenir à cela, on doit donc déterminer ce qui est là, donné de façon absolue et indubitable, en vue enfin d'étudier et d'analyser la possibilité de la visée et de la valeur transcendante dans la sphère de la plus pure immanence, dans la sphère où chaque constatation amène sous le regard, une variété de données qui n'enveloppent absolument rien qui manque de clarté.

C'est ainsi que Husserl pense à rassembler les premières données qui font problème pour arriver à déterminer ce qu'il appelle : les couches supérieures*, pour enfin faire valoir progressivement les motifs qui conduisent aux nouvelles enquêtes et les difficultés considérables qui sont liées partout à la transcendance au sein de l'évidence, pour que chaque cas puisse être conduit à sa solution.*

Chapitre II : La possibilité méthodique de l'analyse de la perception :

§ 8 : La donnée absolue de la perception dans la réflexion phénoménologique. Elargissementphénoménologique. Elargissement du concept de la perception.

Aux yeux de Husserl, le vécu actuel est une donnée que nous prenons en soi. Nous mettons hors circuit toute opération de jugement qui nous conduit à son propos vers “ la transcendance ”*. Le vécu est une donnée non pas psychologique, mais une donnée phénoménologique absolue, sur laquelle nous dirigeons notre regard, et qui est donnée dans le-regarder-à. Le vécu est une donnée absolue qui se tient là en chair et en os. Les choses sont là, elles ont de quoi se tenir debout. Le vécu est un LA. Il n'est pas quelque chose de simplement imaginé. Le vécu n'est pas pensé en image et de façon tout à fait symbolique et conceptuelle. Le vécu se tient là sous nos yeux comme quelque chose de donnée soi-même et en acte présentement. Sur ces considérations, on peut dire que la méthodologie expérimentale est nécessaire pour déterminer le sens et la destinée de ce qui est là présent. L'existence des choses, n'est pas toujours une existence fortuite. L'art parfois réside là où l'on ne se rend pas compte. Ces considérations husserlienne, seront largement travaillées et appréciées par Heidegger. Ce dernier, à plusieurs reprises et à plusieurs endroits de ses écrits et de ses conférences, a assigné à la méthodologie de l'ouverture à l'égard des choses, l'étude permanente et rigoureuse de l'Etre apparent des choses. La tâche du questionnement permanent de l'Etre est fondée sur la continuité de l'être des choses, sur leurs organisations en séries. Voilà la raison pour laquelle le concept de l'historialité de l'oeuvre d'art, créatrice d'espaces possibles, est un concept que Heidegger (tout en prolongeant son maître : Husserl), a utilisé pour montrer que les liaisons logiques reconnues dans les choses, ne peuvent être reconnues qu'à partir d'une méthodologie de l'ouverture à l'égard des choses, méthodologie à laquelle il assigne la tâche de l'arraisonnement de toutes les choses, y compris celles de la conscience et de la pensée.*

Le regarder-à, dirigé sur un vécu que l'on accomplit dans l'attitude décrite par le Je *sujet, a très généralement le même caractère fondamental que la perception de la chose. Le caractère fondamental peut donc déterminer un nouveau concept de perception, qui*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

ne se lie pas à la chosiété. Cette perception de chose est objet d'une " autre perception "*, à savoir celle de se regarder-là. De cette réflexion sur le vécu vers lequel on dirige notre regard, est une pure-donnée de vécu-concerné. Elle est un acte qui nous est donné cependant d'une manière indubitable. C'est-à-dire absolument et réellement donné. Dans cette perspective, le Kantisme est ici présent dans les conceptions husserlienne et heideggerienne. Car pour Kant, l'ouverture à l'égard des choses se fonde sur la reconnaissance a priori et immédiate de ce que quelque chose pratique, qui est indéfinissable, insaisissable, mais qui demeure nécessaire. Ce quelque chose est le concept de la liberté de l'idée en tant que chose factice, ayant des effets dans le monde sensible. L'indubitable dont il est question avec Husserl, correspond à l'insaisissable et à l'incompréhensible liberté dont Lévinans dira qu'elle est difficile. (Voir l'ouvrage : Difficile liberté de Lévinas).*

Lorsque Husserl laisse entendre que l'essence de la perception réduite au vécu est, de toute évidence incompatible avec l'incrédulité et le doute. Cela veut dire que le sujet est totalement conscient de la présence actuelle de l'objet. Cette conscience subjective est aussi une conscience absolument donatrice. Posséder l'objet engage donc l'exclusion du doute et de la croyance. Cette dernière doit être définie comme une sorte de tendre-vers-l'être. Dans la perception donatrice il n'y a même pas le tendre-vers, car le but vers lequel on tend n'est pas encore donnée dans le tendre, il faut encore l'atteindre. Par conséquent on peut dire que lorsqu'on donne du temps pour la perception absolument donatrice, le saisir percevant est précisément pris sur le donné-en-personne.

L'opposition que Husserl a marqué entre la perception qui est simplement l'exposition en chair et en os de quelque chose d'objectif, et la perception dont l'essence est, non seulement d'exposer, mais d'avoir prise sur l'objectité en chair et en os elle-même, est une opposition qui peut se dissoudre, car les deux perceptions ont de commun l'existence d'une conscience consciente de la présence en chair et en os de l'objet. Cette perception est au fond une perception-croyance, car on croit à travers elle à l'existence de quelque chose qui subsiste, qui continue à exister en nous et hors de nous. Voilà la raison pour laquelle on a vue avec Aristote que si les choses continuent à exister c'est qu'elles ont de quoi se tenir debout. Cependant lorsque l'on a un rapport directe avec les choses, on en jouit comme le font les artistes-sujets à l'égard de leurs objets et de leurs oeuvres. Jouir devant une oeuvre d'art n'est pas toujours une déshumanisation de l'oeuvre, mais une reconnaissance de la vérité acquise dans le passé par des hommes. L'humanisation de l'oeuvre-chosique incarne un enseignement pédagogique puisqu'elle nous permet d'être en rapport directe avec le génie qui s'est donné le temps du travail pour surmonter les obstacles de la création. Car on ne peut pas penser d'une manière anhistorique. La jouissance devant la chose ne doit pas non plus renfermer la chose dans une sorte d'asphyxiante culture conservatrice, qui s'oppose à la mise en mouvement de la chose crée et mise en forme par des génies humains. Elle doit faire partager la chose ainsi que ses manières et ses formes créatrices à un grand public large, pour que celui-ci puisse s'en inspirer, l'imiter, la reproduire bref la falsifier. Car lorsque l'on falsifie un authentique, on doit d'abord le maîtriser dans ses combinaisons complexes, mais aussi l'imiter pour en produire d'autres formes afin d'en préserver la continuité et la survie ne se risque qu'au niveau de la conception. Car nous avons déjà fait remarquer que percevoir n'est rien d'autre que concevoir.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Pour que les deux perceptions d'en haut aient un sens, il faut que l'avoir-en-personne devienne une donnée absolue, quitte à ce que tout doute sur l'être, toute incrédulité, toute croyance d'opinion au sens habituel du terme soient exclus face à la stricte possession et détermination de la chose. La simple apparition de présence actuelle est une manière que l'on se donne pour que l'on puisse se faire et à travers elle, un être de sens, exposant des manières d'être et de vivre. Cela veut dire que l'on n'est pas simplement un être absolue, une simple donnée dans la présence, mais un être qui expose quelque chose. Les deux perceptions à expose sont aux yeux de Hussel :

1. La perception qui est simplement l'exposition en chair et en os de quelque chose d'objectif.
2. La perception dont l'essence est, non seulement d'exposer, mais d'avoir prise sur l'objectité en chair et en os, entrent toutes les deux en contraste.

Si l'on se pose la question du pourquoi de l'exposition ? La réponse est alors en fait du côté de ce que Husserl pense en terme de " l'avoir-en-personne "*, un acte qui englobe les deux perceptions précédentes. Car l'avoir-en-personne est aux yeux de Husserl, une donnée déterminante pour toute perception puisqu'il nous induit dans la sûreté de la valeur objective de notre manière de voir. D'ailleurs Husserl pense en effet que cette manière de voir est en elle-même quelque chose qui mérite une appréciation, car en elle, le doute sur l'être, l'incrédulité et la croyance d'opinions sont exclus. Cela veut dire que l'acte de l'avoir-en-personne, qui nécessite une donation du temps de l'ouverture à l'égard des choses, est un acte qui est sûr de son action et de son affaire. Sur ce point précis, Heidegger va dirigé sa critique implicite à l'égard de Husserl, lorsqu'il a pensé que celui qui travaille à mettre en forme des objets, n'est jamais sûr de son affaire* [846] *. Ce que l'on maîtrise reste toujours à revoir, à retravailler, à reformuler et à repenser. L'exemple du menuisier qui travaille le bois tout en étant incertain de son affaire est un exemple probant.*

Pour Husserl, la stricte apparition de présence actuelle dans son caractère phénoménologique, reflétant de simples expositions, reste une donnée appréciable qui se distingue de l'être-absolue, donné comme être dans la présence. Cela veut dire que l'historique prime par rapport à l'historial. Le toujours-déjà est devenu pour Husserl une vérité qui puise son sens dans l'exposition, dans le dévoilement, dans la mise en mouvement. Il n'est pas une donnée déjà-là, de laquelle on peut extraire des modèles à la fois cognitifs et moraux. Le déjà-là n'est qu'un reflet du toujours-déjà.

Pour Husserl, il n'y a pas d'être d'absolu donné dans la présence. La seule donnée absolue qui se révèle comme réalité véritable est celle de " l'avoir-en-personne "*. Mais qu'est-ce que cela veut dire ?*

Lorsque Husserl pense que " ***l'abstraction et la généralisation qui se fondent intuitivement sur des intuitions individuelles de maisons, clarifient pour nous l'essence de la maison, l'exposent comme donnée*** " [847] *, il a voulu par là expliquer la*

[846] *Voir dans qu'est-ce qu'une chose ? op. cit., l'exemple du menuisier travaillant le bois.*

[847] *Husserl (E.) Chose et espace , op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

manière dont laquelle l'avoir-en-personne est perçu. En effet, c'est donc la perception puisant son fondement dans la manière d'être, de sentir et de voir de chaque sujet individuel qui détermine la vraie saisie du sens de chaque maison. Car chacun y vie des moments personnels qu'on pourrait appeler d'une manière vulgaire : " le jardin secret du sujet ". *C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Husserl ajoute que l'essence de la saisie individuelle est l'objet de l'acte du regarder :* ***" Cette essence est ici objet du regard (des Schauens) et s'expose pour ainsi dire en chair et en os dans l'acte du regarder*** "[848] , *disait-il.*

Ce regard ne fait que de s'exposer. C'est-à-dire, (et là il y a une reprise explicite de la philosophie politique de Kant), que la vraie liberté d'agir est celle de la mise en forme de ce qui nous anime comme saisie individuelle. Autrement dit, la liberté n'est pas celle qui puise son fondement dans une intuition particulière de soi, mais elle est une liberté qui a attrait à quelque chose de dynamique, qui se révèle sous une autre forme que celle de l'apparaître. Elle est une apparence réelle qui s'expose comme un factum, *comme un fait de la raison. Mais cette donnée qui, en apparence apparaît trop générale est en soi absolument indubitable, c'est-à-dire qu'elle est insaisissable, incommensurable, qu'elle ne peut être calculable que lorsqu'elle est exposée, mise en forme par un oeil qui la détermine, qui en discerne le sens. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Husserl confirme à la fin du paragraphe 8 que l'essence d'une variété de vécus, qui se donne comme une donnée indubitablement absolue dans l'abstraction rigoureusement immanente, ne fait pas toujours que de s'exposer. Elle est aussi une exposition d'autre chose que l'on ne peut comprendre que si l'on s'astreint à en classer (par un effort de taxonomisation) toutes les entités individuelles formant un tout, une donnée absolue qui n'est pas simplement exposition de quelque chose.*

§ 9 : Perception auto-positionnelle et exposantes. Indissociabilité de l'aperception et de la croyance dans la perception auto-positionnelle.

Après avoir distingué les deux formes de perceptions : la perception qui est simplement l'exposition en chair et en os de quelque chose d'objectif, et la perception dont l'essence est, non seulement d'exposer, mais d'avoir prise sur l'objectité en chair et en os elle-même, Husserl commence dans ce paragraphe par distinguer d'une part la perception auto-positionnnelle et d'autre part la perception exposante. Ce qui est nouveau dans ce paragraphe, est la distinction de deux sortes de perceptions. Cette distinction se dévoile déjà à partir de l'emploi de deux terminologies différentes, à savoir : " la perception " *et* " l'aperception ". *Qu'en est-il donc de cette différence ?*

Pour nous, cette distinction est d'abord héritée d'un travail que Leibniz avait déjà entrepris lorsqu'il a commencé à distinguer la perception *de* l'aperception*. Cette distinction on peut l'extraire à partir des paragraphes 13 et 14 jusqu'au paragraphe 17 de la monadologie.*

Avant de clarifier et de discuter ce paragraphe 9 de Husserl voyons d'abord en quoi l'explication leibnizienne du sens de l'aperception *et de* la perception *va t-elle nous*

[848] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

servir ?

Il existe – aux yeux de Leibniz – une diversité qualitative des monades en vertu du principe des indiscernables ; il y a en effet du changement. Mais pour qu'il y ait du changement, il faut d'abord aux yeux de Leibniz qu'il y ait un moteur du changement et un détail des particularités de ce qui change. Cependant, si la monade ne peut rien recevoir de l'extérieur, alors ces deux corrélations du changement, ne peuvent être qu'intrinsèque à la monade. C'est ce que Husserl pensera en terme de perception auto-exposante.

Dans l'optique de Leibniz, l'augmentation ou l'altération, ne sont pas des formes spécifiques du changement, mais des contenus intrinsèques à la matière changeante et mise en mouvement. La transformation d'une qualité en une autre n'est pas un hasard ni même une illusion, mais des transformations qui résultent en fait d'un changement de configuration de particules en un autre changement et configuration de particules. Car ces mêmes particules (sous les effets des chocs mouvementés qui se produisent entre elles), connaissent un mouvement et un déplacement les unes par rapport aux autres.

De ces considérations primaires et d'ordre généraux, on peut laisser penser (après avoir pris connaissance des conceptions aristotélicienne du mouvement) que Leibniz faisait allusion à Aristote pour qui – comme on l'a déjà mentionné – le vrai mouvement est celui de l'altération qui puise son fondement dans le changement qualitatif qui se manifeste à travers des lieux différents où se mettent en forme des altérations qualitatives internes, dont le modèle est ce qui s'accomplit en nous lorsque nous éprouvons des sentiments, lorsque nous passons d'un sentiment à un autre, d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur.

Si donc dans la monade il y a un " détail de ce qui change "*, alors cela signifie (et du fait que la monade n'est pas spatiale), qu'elle ne s'y produit pas un changement quelconque, mais elle passe simplement d'un état à un autre. Dans ce passage, la nécessité de croire à la présence d'un moteur qui permet le passage d'un état à un autre, est une évidence qui s'impose à toute tendance explicative du sens de la monade. Autrement dit, il faut croire à un principe du changement.*

Sur cette question du principe, Husserl va construire son idée de la notion de l'absolu-liberté-cognitive *qui puise son fondement non pas dans un simple état donné, mais dans un processus auto-positionnel. On voit bien avec Leibniz que la possibilité de la mise en forme d'une structure qui articule forme et contenu du changement, est une composante de son système. D'ailleurs c'est à travers les paragraphes 13 et 14 que cela est explicité*.

En effet, ces deux paragraphes nous montrent la manière dont laquelle cette structure est pensée. Ces paragraphes, sont en tout cas des paragraphes qui se présentent sous forme d'une dialectique de la raison compréhensive. Ils mettent (de la même manière que Husserl le fera plus tard dans ces leçons de 1907) en opposition le principe du changement et le détail de ce qui change. Autrement dit, – et si l'on en croit le langage philosophique de Husserl – , ils mettent en opposition : Perception auto-positionnelle *et* perception exposante*. Mais ces deux paragraphes ne s'arrêtent pas là. Ils vont plus loin pour établir une synthèse entre* " la simplicité absolue et l'infinité des changements ". *Cela est le même point de vue de Husserl lorsqu'il vient d'annoncer dans*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

le paragraphe 9 l'Indissociabilité de l'aperception et de la croyance dans la perception auto-positionnelle.

On voit bien que pour Husserl, l'auto-positionnel est quelque chose de complexe, de composé puisqu'il enferme en lui deux composantes tout à fait intéressantes, à savoir l'aperception *et* la croyance*. Tandis que* l'exposant *est quelque chose de simple du fait qu'il n'est pas toujours l'objet d'un être de l'avoir-en-personne. Voilà la raison pour laquelle le retour à Leibniz nous est d'une importance capitale car ce problème classique, du rapport entre l'un et le multiple est l'une des composantes de la philosophie leibnizienne. D'ailleurs l'une des questions posée par Leibniz est celle de savoir comment la monade peut elle rester absolument simple, tout en contenant un* " détail de ce qui change "*, c'est-à-dire une multiplicité ? Comment peut-il y avoir unité d'une multiplicité sans que l'un soit affecté par cette multiplicité ?*

*Ce problème est posé par le paragraphe 13, là où deux problèmes sont soulevés. D'une part Leibniz pense qu'***" *il faut que dans la substance simple qu'il ait une pluralité d'affections et de rapports quoiqu'il n'y en ait point de partie* "** [849] *. Autrement dit, la monade doit (malgré cette pluralité d'états) rester simple sans partie et présente toute entière dans chacun de ses états sinon elle serait divisée avec elle-même. Cette idée sera maintenue par Husserl, qui pense que* " ***l'auto-position est une action de perception où l'acte du regarder est fidèle à la notion de principe auto-positionnel*** [850] *". Cette idée a été déjà prise par Kant qui a pensé le changement en rapport avec un terme fixe, avec "*un premier moteur opéré par simple nature"*, un moteur qui ne change pas. D'ailleurs ce qui ne change pas est le principe que Husserl pensera dans ce paragraphe 9 sous l'idée de "* la perception auto-positionnelle *" qui est à ses yeux quelque chose d'immanent. Elle existe en opposition avec l'exposé qui est transcendant.*

Il est donc claire que si l'auto-posé est immanent et que si l'exposé est transcendant, alors l'articulation de la philosophie leibnizienne et Kantienne est une donnée que l'on rencontre dans le système philosophique de Husserl notamment à cet endroit (au paragraphe 9 de Chose et espace).

Pour Leibniz " ***Tout changement se faisant par degrés, quelque chose change et quelque chose reste*** " [851] *. Si le changement se produisait dans un contexte qui changerait de la même façon, c'est-à-dire d'une manière mécanique, alors il n'y aurait à nouveau que des indiscernables. Il n'y a donc du changement que s'il y a quelque chose qui demeure. Cela signifie que la monade va être pensée comme substance, comme quelque chose qui demeure permanent, même si en même temps elle est le lieu et la source d'un changement. Voilà ce que Husserl va utiliser pour déclarer que :* " ***les différentes perceptions viennent de la même chose ou exposent la même chose. Une conscience d'identité, un phénomène spécifique, donné dans une***

[849] *Rivelaygue (J.), Leçons de Métaphysique allemande Tome I et II, surtout le Tome I, première section intitulée : La monadologie de Leibniz. Le tomme I est publiée aux éditions Grasset 1990 et le Tomme II même édition 1992.*

[850] *Husserl (E.) 1907, op cit.*

[851] *Rivelaygue (J.), op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

auto-position, rattache perception à perception [852] *... ". Husserl s'aligne sur les conceptions de Leibniz surtout lorsqu'il est question du temps de la perception. Si pour Leibniz, le changement doit se faire par degré et non pas d'une manière mécanique, hasardeuse spontanée et irréfléchie* [853] *, alors cela est une occasion de penser avec Husserl aussi bien qu'avec Leibniz, la nécessité d'une modification des accidents, une nécessité qui soit purement qualitative et que Husserl pense en terme de* la donation du temps de la perception*, un temps où l'on cherche à rattacher une conscience d'identité à des identifiés A et B qui, respectivement témoignent de perceptions et de représentations. Dire qu'il faut rattacher les différentes perceptions à la perception du même, est en soi une idée de Leibniz qui a cherché à ne pas altérer la monade subjective par des excitations extrinsèques à elle. Husserl parlera de* la conscience de l'identité *qui ne doit pas être* embarrassée par des perceptions autres que celles qu'elle produit*.*

C'est à partir du paragraphe 10 que Husserl va parler de la conscience de l'identité qui s'expose à des différences engendrées par la perception exposante. Mais Leibniz avait déjà traité ce problème dans le paragraphe 14 de la monadologie, là où il va nommer perception *toutes modifications des accidents qui soit purement qualitative et qui ne mettent pas en cause l'unité de l'élément simple. Ce changement dans l'identité le § 14 de la monadologie va le nommer* perception *et le distinguer de l'aperception qui correspond à ce que nous allons appeler avec Husserl :* perception *à savoir la* perception consciente*.*

Ce que Leibniz nomme : perception, enveloppe à la fois l'aperception et les perceptions inconscientes ou " petites perceptions "*. Cette classification sera maintenue par Husserl qui pensera que* ***" la perception auto-positionnelle comporte en elle-même l'aperception et la croyance*** " [854] *. Leibniz avait laissé penser aussi que la perception est un terme génétique, qui permet de considérer les plantes comme étant douées de perception. Il y avait chez Leibniz un monisme vitaliste et non pas mécaniste. Cependant lorsque Husserl parlera de la perception auto-positionnelle, qui enferme en elle-même une unité de la diversité, cela est en soi une idée héritée de Leibniz qui, lui aussi a pensé la perception en terme de présence d'états divers dans l'unité d'une monade. On peut se poser la question suivante : pourquoi les deux hommes sont-ils d'accord pour utiliser le terme de* perception *dans une telle acception qui pense la diversité sous l'idée de l'unité inaltérable du même ? C'est dans la représentation humaine que nous pouvons trouver l'exemple le plus clair de l'unité de cette diversité. Cependant, il est vrai que la variété, la diversité de nos perceptions n'affectent pas l'unité de la conscience qui reste tout entière présente dans chaque perception. Cela est un point commun aussi bien pour Leibniz que pour Husserl. Il est un vieil argument hérité des Stoïciens qui – comme on l'a déjà vu en nous référant à Emile Bréhier dans Chrysippe et*

[852] *Husserl (E.) 1907, op cit.*

[853] *Si par exemple la monade A devient en un même coup une monade B sans que ce changement ne soit effectué d'une manière différenciée sur une autre monade qui engendre le changement véritable n'affectant pas la substantialité de la monade, son unité et son identité à elle-même, alors il n'y aurait pas de mouvement véritable.*

[854] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'ancien stoïcisme – ont distingué perception compréhensive de la compréhension *tout en insistant sur l'unité des deux composantes lorsqu'il s'agit de la possibilité de l'ouverture de la raison humaine aux choses de la vie. Car le fait de vivre selon la nature (avec le sens polysémique de ce concept), est un geste qui reste toujours une composante, un invariant fonctionnel de l'intelligence humaine.*

La perception fournit donc un exemple de changement qualitatif une succession d'états, où l'un finit tôt ou tard, peu ou prou par envelopper le multiple, car c'est dans le mouvement que l'unité de la conscience devient (dans sa relation avec des multiplicités extérieures), une unité, sans être divisée par cette même multiplicité. Dans le parcours de la multiplicité c'est bien l'unité qui s'expose tout en explorant les données multiples et composées. Il y a une sorte d'arraisonnement du multiple par le biais de l'unique. C'est cette unité qui est nommée par Leibniz et par Husserl une perception. *Elle garde une structure que l'on peut considérer comme un invariant fonctionnel aussi bien chez les animaux que chez les plantes qui gardent une unité bien qu'ils soient affectés d'une série d'états. Cela peut être expliqué par l'exemple du mouvement forcé d'un corps qui se déploie tout en gardant au cours de son trajet et de son mouvement sa force initial tout en passant par une série d'états. Cette structure sur le modèle de l'aperception humaine sera dès lors nommée* perception *au point que l'on pourra dire d'une force qui se déploie, qu'elle enveloppe une multiplicité de perceptions.*

Dans l'optique de Leibniz, toutes les réalités apparaissent sous une forme spirituelle : les plantes, les animaux, les forces sont toutes de types spirituel, dans la mesure où ce sont en quelque sorte des variétés diverses (d'efforts ou de tensions) qui ne peuvent être pensées comme des phénomènes matériels, puisque la matière est au fond leur phénomène, l'apparence qu'elles produisent. Ces réalités sont donc des unités contenant une diversité, de la même façon qu'une monade humaine contient en sa formule toutes les représentations qui seront siennes au cours de la vie. Une force avant de se déployer contient dans sa formule la multiplicité des états par lesquels elle va passer en les produisant. Husserl n'a pas ignoré la part du spirituel qu'incarne toute perception compréhensive. C'est ainsi qu'il conçoit le Je pensant en relation avec quelques formes de croyance qu'il partage dans la différence avec d'autres Je-sujets. L'univers qui pour Leibniz comporte des tensions mouvementées, à l'instar de celles des Je-sujets qui portent (si l'on en croît Husserl) des représentations qu'ils tentent d'exposer et de mettre en mouvement, sera ainsi conçu comme un ensemble d'unités d'énergie, même au niveau le plus simple, qui, même là où il n'y a pas conscience, contiennent déjà une multiplicité. Le monisme vitaliste de Leibniz est à l'opposé de ce que les cartésiens ont pensé pour la perception humaine : il ne réserve pas la notion de perception à la seule perception consciente de l'homme.

Le différent entre Husserl et Leibniz porte sur le sens des petites perceptions *dites aux yeux de Leibniz* “ perceptions infinitésimales ”*, que Husserl reprend en pensant la possibilité de la calculabilité de toutes les perceptions sous l'idée des perceptions ayant des* “ apparaissions exposantes ”*. Si pour Husserl* toute conscience est toujours conscience de quelque chose, *alors cela avait déjà dans l'optique de Leibniz un sens proche de celui de la multiplicité des degrés entre le degré zéro de la conscience et le degré extrême de la conscience parfaitement claire. C'est-à-dire entre la conscience claire*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

et l'absence de conscience, on peut encore descendre par variations infinitésimales jusqu'au degré zéro, en passant par des “ petites perceptions ” *ou par des* perceptions inconscientes*. C'est ce que Husserl récuse lorsqu'il s'oppose ouvertement à la donation du temps de la perception de ce genre de perceptions. Pour Leibniz, la pensée n'est pas identifiée à la conscience. D'ailleurs Leibniz donne l'exemple de l'évanouissement et du sommeil en laissant entendre que ces deux états n'impliquent pas toujours une disparition de la pensée. Pour expliquer le sens et la teneur de telles perceptions inconscientes, Leibniz se sert d'un exemple explicatif : la notion de* “ sommation différentielles ”*. Cependant, pour lui, les petites perceptions que Husserl n'admettra pas plus tard sont des affections infinitésimales qui ne sont perçues que lorsqu'elles atteignent un certain degré. Pour renfoncer son propos Leibniz donne un exemple frappant : une scie dont chaque dent à elle seule a priori semble ne faire aucun bruit et cependant force est de considérer que nous le percevons, car si nous n'ajoutions pas le bruit de la première dent à celui de la seconde et ainsi de suite nous ne percevons aucun bruit de la scie. Il faut donc que les bruits des dents s'ajoutent les uns aux autres pour que se produisent à un certain stade des perceptions compréhensives conscientes du bruit. Voilà la raison pour laquelle Leibniz pense que c'est de la sommation de l'infiniment petit, que naît la perception globale. Malgré l'opposition avec Husserl, on peut dire que l'accord entre les deux hommes (Husserl et Leibniz) porte sur le principe dit : exposant. Dans la perspective Kantienne cela est pensé de la même manière que les Stoïciens sous l'idée du dévoilement de la vérité, qui, dans sa mise en mouvement peut avoir des échos, des cris engendrant des actions phatiques centrées sur l'action. Le regarder en tant qu'acte est aussi une forme de langage où l'énoncé présuppose au préalable une énonciation qui le déclenche. Ce n'est rien d'autre que l'acte du regarder, de l'avoir-en-personne, qui se donne le temps du passage d'une perception à une autre.*

Le paragraphe 15 de la monadologie, va exposer ce qui constitue le principe du changement à savoir celui de l'appétition*, un principe explicatif de la possibilité du passage d'une perception à une autre. Nous avons déjà laissé penser avec Leibniz que pour qu'il ait un changement il fallait qu'il ait un détail de tous ce qui change, mais aussi un principe du changement. Le détail de ce qui change est la succession des perceptions, quant au principe du changement est liée l'appétition qui est une sorte de force, d'effort qui fait passer notre perception d'un état de moindre équilibre perceptif à un état d’équibre perceptif supérieur. Pour Leibniz le principe du changement est le lieu où nous saisissons le changement d'une manière plus claire, c'est-à-dire en nous-mêmes. De même que le détail de tous ce qui change est en l'homme la perception, de même le principe du changement est en nous le désir qui nous fait parcourir la série d'états enveloppée dans l'unité perceptive de notre manière de voir et de regarder. Sur ce désir Husserl malheureusement ne dit rien. Il n'en parle même pas. On peut transposer ce désir dans les autres niveaux de la réalité puisqu'il est en lui-même une réalité incontournable. En effet, la perception d'une maison est en soi un désir de l'avoir-en-chair et en os. Un désir qui s'astreint soit à construire, soit à avoir sous-la-main une telle maison. Certains vont plus loin pour penser que même les plantes sont animées d'une vie, d'un désir, d'une force vitale (le sentiment amoureux) qui les fait passer d'un moindre état de développement à un état supérieur. Le principe de l'appétition que Husserl n'a pas pris en considération d'une manière explicite, est une sorte d'effort pour passer d'une perception*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

à une autre. Il est une force de changement produisant des états toujours nouveaux. C'est ainsi que Leibniz souligne : “***Iil est vrai que l'appétit ne saurait toujours parvenir entièrement à toute la perception, où il tend , mais elle en obtient toujours quelque chose, et parvient à des perceptions nouvelles*** [855] ”.

Mais Husserl n'a pas échappé à l'idée maîtresse de Leibniz pour qui le principe du changement *doit d'abord être* interne *et que le* détail de ce qui change *ne doit pas* affecter l'unité *de la* perception compréhensive*. Cela, Husserl va le repenser en terme de* saisie individuelle, *qui reste intacte sous les saisies extrinsèquement perçues sous l'acte du regarder, un acte exposant de quelque chose. Cette perception compréhensive qui renferme en elle-même le processus de la compréhension du toujours-déjà et celui de l'état du déjà-là, ne peut s'appliquer que pour une monade supérieure que Leibniz nomme :* l'homme, *pour qui la perception ne devient claire que si elle est à la fois appétit et volonté. Ces derniers termes seront paraphrasés et repensés par Husserl en terme* d'auto-positions *et de* composantes intentionnelles*.*

Dans le paragraphe 16 de la monadologie, Leibniz va penser le principe de la continuité tout en insistant sur l'aspect de la relation qui réside entre simplicité et multiplicité. Il donne l'exemple de la conscience de soi où nous possédons une multiplicité de représentations sans pour autant nous diviser en parties.

“ L'auo-position et l'avoir en personne ”*, que Husserl emploie pour désigner la perception compréhensive, sont des termes proches de ceux de Leibniz, mais qui ont une explication : qui est proche du domaine phénoménologique plus que du domaine psychologique.*

Le paragraphe 17, auquel nous arrêtons notre étude du sens de la perception chez Leibniz, montre que l'on ne peut expliquer les changements que par la référence à un principe interne, et non d'un point de vue mécaniste. Car du mécanisme ne pourra jamais sortir quelque chose comme une perception, c'est-à-dire un état interne ni comme un appétit. Ce paragraphe est une sorte de mise en garde à l'égard de l'explication mécaniste des phénomènes perceptifs, car l'impuissance du mécanisme grandit lorsqu'il s'astreint à expliquer par des combinaisons de figures et de mouvements des phénomènes complexes comme la volonté, le désir et la perception, faute de les avoir enracinés dans les principes ultimes du réel.

En quoi maintenant ces explications portant sur le sens de la perception chez Leibniz vont-elles nous servir pour notre analyse des chapitres de Chose et espace de Husserl ? Le lien en effet porte sur plusieurs faits. D'abord on doit laisser penser que les deux hommes pensent l'homme en relation avec deux genres de perceptions. Pour Husserl, il s'agit de sa place entre une perception auto-positionnelle *et une* perception exposante. *Quant à Leibniz, il met l'homme entre une* perception *puisant son fondement dans* l'effort *et une autre dont* l'appétit ou le désir*, qui sont des composantes de l'action. La perception auto-positionnelle, une fois caractérisée phénoménologiquement, elle nous permet de définir :*

Le sens d'immanence. 1.

[855] *Rivelaygue (J.), op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Le sens de transcendance. 2.

D'où la correspondance schématique suivante :

- L'immanent
  L'auto-posé.
- Transcendant
  L'exposé.

Par exemple, des moments ou des parties d'un auto-posé se disent immanents à celui-ci. Ils sont immanents parce qu'ils peuvent accéder d'une manière évidente à l'auto-position. Alors que l'immanence de l'auto-position en tant qu'ensemble, justifie et permet selon des possibilités, d'autres formes d'auto-positions. Ces formes partielles, sont évidemment identiques à l'objet de l'auto-position d'ensemble. Mais un auto-posé peut être une perception ou une représentation : un objet dans l'immanence, qui s'auto-pose ou expose un objet. Quand il expose un objet, cet exposé n'est pas réellement immanent à l'auto-position primitive, mais transcendant à celle-ci. C'est ce que l'on nomme souvent (objeKt) : un objet intentionnel objectivé, dit Husserl. Pour ce dernier, il existe une première perception à laquelle on doit lier toutes les autres. C'est pour cela qu'il conçoit la perception auto-posée comme une sorte d'auto-position dont l'objet est toujours immanent à la première perception. Mais qu'est-ce que cette perception qualifiée d'originaire à laquelle Husserl tente de réduire toutes les autres formes de perceptions ? La réponse est évidemment du côté du poids de l'imaginaire au sujet duquel Husserl pense qu'il est la faculté recouvrant le domaine de l'objectivé inhérente aux perceptions qu'il nomme : imaginations*. Pour Husserl, les imaginations sont différentes à la fois des auto-positions d'imaginations et des expositions d'imaginations. Car l'imagination est une faculté qui est, d'une part immanente* (immanence d'imagination) *et d'autre part transcendante* (transcendance d'imagination)*.*

La vraie perception aux yeux de Husserl, est en fait celle qui n'admet ni doute, ni croyance ni incrédulité*, disait-il. Elle est celle qui se construit dans* l'évidence *qui puise son fondement dans* l'avoir-en-personne *d'une* perception évidente *qui consiste en un avoir et poser. Ces deux actions (avoir et poser) – qu'il ne faut en aucun cas dissocier – sont des qualités propres à l'auto-position. Elles restent un réel avoir. Le posé est le parent de la croyance et non pas la croyance elle-même. Cela est une traduction d'un point de vue de la philosophie hégélienne qui conçoit l'apparence comme une réalité de l'apparent :* c'est dans l'art, (dans l'apparence-réalité) que le peuple a déposé ses idées les plus hautes*, disait Hegel. Cela sera repris et paraphrasé par Husserl qui pense que si* le poser est le parent de la croyance*, alors il est un élément phénoménal apparent qui s'impose à nous comme un fait qui exclut l'incrédulité, qui fait* (ausmacht) *la conscience d'être, et constitue l'être absolue dans la donnée. Le poser est un vrai caractère commun à toutes les perceptions auto-positionnelles dont l'acte du donner est l'invariant fonctionnel de l'objectité auto-positionnnelle.*

Récapitulatif :

Husserl avait certainement l'intention dans la suite de ce paragraphe (avant de

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

passer à un autre problème qui sera explicité dans le §10) de rappeler et d'attirer l'attention de ses auditoires-étudiants à certaines grandes conceptions de la perception.

Premièrement, Husserl rappelle ce qu'il a déjà souligné dans les paragraphes précédants, à savoir que :

1. La perception n'est pas quelque chose qui est en relation avec la croyance, l'incrédulité, et le doute.
2. La perception évidente est en relation de connexion nécessaire avec l'acte non seulement de voir et de poser, mais d'avoir et de poser : d'agir tout en étant sûr et certain d'avoir quelque chose “ sous la main ”.
3. La perception est analytiquement indissociable de l'avoir et du poser.
4. L'avoir de l'auto-position est un réel avoir.
5. Le poser est le parent de la croyance.
6. Le poser est le caractère commun de toutes les perceptions auto-positionnelles, car l'acte du donner est commun à toutes les perceptions apparentes, tous comme chaque objet pouvait être auto-posé, tous comme n'importe quel contenu pouvait être uni à des facteurs de l'auto-position. Il pourrait y avoir de l'auto-position à travers la nécessaire transcendance de choséité de la chose, mais cette auto-position qui reste individuelle n'est véritable que lorsqu'elle est accompagnée des degrés d'accroissement collectifs qui s'apparentent à l'auto-position. La donnée pour elle-même ne vaut rien. Elle n'a de sens que si elle est comprise dans sa combinaison dans la sphère des essences.

§ 10 : Conscience d'identité et de différence dans la perception exposante.

Dans ce paragraphe, Husserl propose d'étudier des genres de perceptions exposantes auxquelles il appartient dit-il, des perceptions de chose. Il ajoute aussitôt, qu'il n'y a pas que des choses qui sont en mesures d'être perçues, mais il y a aussi des manières de voir du “ Je ” percevant. Pour Husserl, des perceptions vécues du “ Je ”*, nous pouvons les étudier à la lumière de certains exemples, comme celui de la perception de maison et choses semblables. Husserl annonce déjà à travers ce paragraphe que* “ ***dans les perceptions auto-positionnelles, identité de l'objet et identité de la perception ne font qu'un, et que des perceptions différentes ont des objets différents*** [856] ”.

Mais il n'en va pas de même pour les perceptions exposantes : des perceptions essentiellement non identiques peuvent en vertu de leur essence se rapporter au même objet. Par exemple des perceptions d'une même maison peuvent selon leur contenu réel être très différentes. Elles sont néanmoins perception de la même maison. On peut exposer la même maison selon des manières différentes. La liaison entre les différentes perceptions d'une même maison est fondée sur le principe de l'identité qui trouve son sens dans ces mots : les différentes perceptions visent la même chose et expose la

[856] *Husserl (E.), 1907, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

même chose*. C'est dans l'auto-position que les perceptions se rattachent les unes vers les autres.*

L'auto-position est une conscience d'identité. Elle est donatrice du sens de l'objectité, de l'identité de ce qui est ici et là perçu, et a quelque chose du caractère du regarder, du percevoir, dans la mesure où il est évident que l'objet est, de part et d'autre, le même selon le sens des perceptions. Qu'est-ce qu'une conscience d'identité qui réunie les deux perceptions et fait que l'on a conscience de leur objet comme étant un seul et même objet, et qui n'identifie pas les perceptions les donne pour la même perception ? Un A et un B par exemple sont identifiés, cela veut dire phénoménologiquement qu'une conscience d'identité rattache les représentations respectives A et B, qu'il s'agisse d'une perception ou d'une représentation d'imagination.

Pour identifier deux perceptions, cela demanderait d'abord des représentations de perceptions, et ensuite, la conscience d'unité qui rattache ces représentations. Si dans la conscience du rattachement, deux objets sont les mêmes, alors peut-on vraiment dire qu'il s'agit d'une même perception identique d'un même objet ? Aussitôt et sous forme d'une question affirmative, Husserl répond que l'identité ne peut être acquise comme donnée que lorsque j'ai sous la main l'objet (lui-même en propre) en chair et en os. Car les expositions, et les manières de dire et de faire (bien qu'elles soient vécues sous forme d'expressions énonciatives), ne suffisent pas pour affirmer l'identité. Celle-ci doit être exposée, vécue et mise en forme non pas par simple désir mais par extension, par exploration, par arraisonnement des formes et des parties de toutes les données qui constituent la phénoménalité de l'objet tout en témoignant de l'apparence de l'identité. A partir de là, on voit bien que Husserl dépasse Kant en ce qui concerne l'attitude du sujet pensant qui s'astreint à vivre le fait dans un simple désir de l'intention.

L'identité doit être effective. Elle doit embarrasser les deux perceptions que nous avions déjà mentionné avec Husserl a savoir :

1. La perception qui est simplement l'exposition en chair et en os de quelque chose d'objectif, et
2. La perception dont l'essence est, non seulement d'exposer, mais d'avoir prise sur l'objectité en chair et en os elle-même. Husserl commence dans ce paragraphe par distinguer :
3. i. Perceptions auto-positionnnelles et
   ii. Perceptions exposantes.

Cette conscience de l'identité ne peut devenir conscience d'identité que lorsqu'elle est évidente, essentielle, représentative de la simple visée de l'identité. Toute identité qui fait uniquement l'objet de la simple visée d'une intention désireuse est pour Husserl une identité compatible avec l'incrédulité et le doute sur l'effectivité de l'identité. Pour échapper au doute et à la simple croyance, l'identité doit faire l'objet de l'apparence de l'apparaître.

Or on peut se demander avec Husserl : qu'est-ce qui est évident dans la conscience de l'identité lorsque celle-ci s'accomplit en acte sur la base des perceptions ? Pour répondre à cette question, Husserl commence par rappeler que la vraie perception est

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

celle dont l'objet est unique. Vieille conception du lieu de l'unité, lieu où l'on doit aimer et apprécier ce que l'on ne verra qu'une seule fois. " Au sens des perceptions, leur objet est un seul et même objet " [857] *, disait Husserl. Ce dernier continue son affirmation par une interrogation sur le sens et l'essence des perceptions, tout en incitant ses auditoires à la réflexion sur le vrai sens de ces concepts. Pour lui, la perception du donné en tant que donné de la perception incarnant des infinités de perceptions n'a de sens que lorsque l'on considère ces perceptions dans leur synthèse avec l'identification que l'unité de la conscience d'identité embarrasse. Cela veut dire que la conséquence ou la cohérence de l'identité, permet la mise en forme d'objets différents, permet l'identification de ce qui lui est propre et de ce qui lui est étranger. Lorsque la conscience d'identité embarrasse quelque chose cela veut dire qu'elle est maître de son propre destin, maître de la technique de l'arraisonnement des choses apparentes. Car après tout,* toute conscience est conscience de quelque chose.

La vraie perception n'est pas celle qui repose sur la contingence mais sur celle de la nécessité. Elle n'est pas celle de la recherche du domaine des possibilités des pensées en tant que " cogitaniones ", *elle est au contraire celle de l'essentiel. Car on ne peut en aucun cas attacher deux phénomènes quelconques et deux perceptions quelconques. L'attachement dépend en réalité de l'essence des phénomènes de la possibilité de leur avènement. Il y a là un coup dur porté par Husserl à la dialectique hégélienne qui pensait unir l'identique et le non identique sous l'idée qui fut chère à Hegel :* " Identité absolue comme étant identité de l'identité et de la non-identité ". *D'ailleurs Husserl (d'une manière tout à fait humoristique) pense que la perception d'une pierre, de quelqu'un qui a (si j'ose dire d'une manière vulgaire) la tête dure grâce ou à cause de l'intention qu'il porte à son exception culturelle ou cultuelle qu'il cultive d'une manière permanente, n'est pas la même perception dont use un individu (qui se jette à travers champs, qui est moue, tendre qui a l'esprit de l'aventure, du dialogue et de la rencontre), et qui par exemple aperçoit un éléphant ou chose pareille. Car les deux perceptions ne s'adaptent pas l'une à l'autre : l'une est statique, l'autre est dynamique. La vraie perception aux yeux de Husserl, s'effectue dans l'unité essentielle de la conscience de l'identité. C'est cette unité là qui déclare et affirme la similitude, la ressemblance et la différence qui pourraient exister entre les objets. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Husserl souligne que* " ***des perceptions que nous nommons perceptions du même objet se signalent comme telles dans l'unité de la conscience d'identité qu'elles fondent, et fondent par leur essence*** " [858] *. L'identité essentielle doit aux yeux de Husserl, viser de manière évidente un même objet. Les perceptions qui doivent viser un même objet doivent malgré leur différence s'adapter l'une à l'autre dans l'unité d'une conscience d'identité. Dire que l'identité des perceptions différentes est une composante du viser-de-la-même manière-évidente le même objet, revient enfin de compte à dire que les perceptions d'un même objet s'impliquent l'une et l'autre dans la détermination de l'identité qui, elle, n'est rien d'autre que l'essence de la conscience de* " la mêmeté ". *Cette perception est celle d'un même objet.*

[857] *Ibid.*

[858] *Ibid.*

Mais on peut aussi laisser croire que le dire et le penser peuvent être le constitutif de l'identité puisque eux aussi perçoivent des objets différents. Dire et penser sont l'objet d'expressions d'avis différents sur des objets. Dire et penser peuvent aussi être considérés comme une action qui partage des avis. Mais cela n'est alors que dit et pensé. Cela signifie que la pensée est obscure par elle-même, et que la vraie identité est celle qui se construit dans l'action pratique incarnant la fonction phatique du discours expressif. Autrement dit, le dire et le penser doivent être mis en forme : au lieu de demeurer de simples énonciations, ils deviennent des énoncés incarnant des diverses fonctions.

Cette adaptation des différentes perceptions l'une à l'autre au sein d'une même conscience d'identité, est la seule possible à discerner le vrai sens de l'identité. Car la possibilité d'une telle unification se fonde a priori dans l'essence des perceptions visant le même de manière évidente. Cela signifie en fait que les perceptions sont rattachées par une conscience d'identité, et que les propos : les actions des discours expressifs, sont portés à l'expression par le rattachement de l'identité donnée absolument dans l'auto-position*, qui sont ceux de Husserl, veulent dire que c'est à partir d'une opération du sens de l'essence des choses que l'on peut saisir l'état des choses eidétique. Car la conscience d'identité en vertu de son essence s'opère dans l'essence des perceptions rattachées. C'est-à-dire qu'il existe une conscience d'un idéal rationnel de l'être commun qui lie les énoncés perceptifs avant même que la perception ait lieu. L'énoncé est fondé en essence tout en portant sur l'adaptation mutuelle dans une conscience d'identité.*

Lorsqu'il est question de perceptions différentes : de perceptions se rapportant à des objets différents, cela ne peut pas simplement être compris sous forme de fait objectif, mais de manières phénoménologiques. Lorsque deux perceptions sont là, de toute évidence, caractérisées en elles-mêmes, de telle sorte qu'elles représentent des objets différents, cela signifie en fait que du point de vue phénoménologique les deux perceptions qui se trouvent “ isolées et différenciées ” *sous notre regard ordinaire et fortuit sont en réalité rattachées par une conscience de différence qui les englobe, qui leur impose la spécificité de la différenciation, et non celle de la mêmeté. De ce fait toute conscience est à vrai dire conscience de quelque chose. Elle est conscience de la mêmeté et de la différenciation. Les perceptions qui se trouvent isolées peuvent être unies par une saisie qui les considère ensemble, les rassemble, sans présenter à titre prédicatif le caractère que nous connaissons comme conscience d'identité. Les perceptions qui se trouvent en plein isolement ne sont pas là avec le caractère qui s'énonce : nous apercevons la même chose, mais pas de la même manière. Car bien que l'on puisse apercevoir cette même chose isolée, cela n'est pourtant pas une conscience de la différence. La conscience de la différence est une instance qui fait d'abord preuve d'une existence d'une conscience d'identité rattachant deux perceptions (P1 et P2). Et si nous tenons à remplacer P2 par une autre perception P1', qui appartient à un autre objet, alors le non identique surgirait. Il y a donc ici à nouveau un dépassement de la philosophie hégélienne par la phénoménologie de Husserl, car ce dernier laisse penser l'impossibilité d'unir la perception identique et la non-identique, surtout lorsque l'intention du regard des deux perceptions* “ entre en conflit ”.

On a l'impression lorsque Husserl parle de l'intention de l'identité (qui est en conflit avec celle de la perception), fait un retour à Kant pour qui le caractère et le conflit des

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

facultés de juger visent une intention dynamique et particulière, qui n'est rien d'autre que l'auto-détermination selon des règles de la représentation. D'ailleurs c'est la raison pour laquelle Husserl pense la règle de l'autodétermination selon des regards de représentation en terme d'auto-position pure. Mais Husserl pense en plus de Kant, que le conflit qui naît entre des perceptions différentes est un conflit qui s'opère au niveau de l'essence des identités. Il y a donc finitude au niveau des manières opérationnelles des identités. Cela ne fut pas la visée de Kant qui a pensé que la finitude est due non pas à mon rapport à l'égard de la personne physique, mais à l'égard de la Loi. Si je dois faire attention dans mes rapports à l'égard des autres c'est à la Loi que je dois m'attaquer pour la remettre en question voire la changer. La finitude est dans la plupart des cas imposée par la légalité transcendante, une légalité qui pénètre les faits les plus intimes de l'homme. Cela n'est pas le cas de Husserl qui pense la finitude entre les êtres humains en relation avec le regard, avec la manière de poser, de s'exposer. Pour lui, lorsque la perception P1 et P1' qui sont d'ailleurs tout à fait différentes, accèdent à l'unité dans la différence on dit qu'elles sont données dans " la conscience de la différence ". *Husserl affiche ouvertement son désir de vivre en communauté et en communion lorsqu'il pense que " les perceptions P1 et P2 doivent travailler au service de la fondation d'une conscience d'identité tout en excluant en revanche la possibilité d'une conscience de la différence. Nous pensons cependant que Hussel est plus proche de Nietzsche que de Hegel. Car pour le premier l'amour de la destinée doit être cultivé dans la perspective de la valorisation du Moi qui est – comme Nietzsche le laisse penser d'une manière métaphorique – égoïste, donne comme il prend tel que l'égoïsme des étoiles qui brillent tout en s'influençant et en influençant le système solaire à voies lactées.*

S'exclure mutuellement en présence de membres supposés identiques, fondant eux mêmes à leur tour un rapport de conflit d'une synthèse, est une propriété génétique de l'essence de la conscience de différence et de la conscience d'identité.

Husserl pense que le fait de concevoir " ***les perceptions sous la forme d'une adaptation dans une conscience de l'identité*** *", peut signifier beaucoup de chose. A partir de là, Husserl reste fidèle à la conception aristotélicienne du sens de l'être des choses. Cette conception est celle de la différenciation des faits, car si l'on en croît Aristote,* l'être peut se prendre en plusieurs acceptions mais ce n'est pas une simple homonymie*. Ce qui est qui est nouveau chez Husserl est la manière de concevoir l'adaptation sous l'idée d'une conscience unifiée par l'auto-position de la mêmeté. Lorsque Husserl pense que* " ***deux perceptions représentent le même objet ", et " elles représentent des objets différents*** ", *cela signifie que la question de la mêmeté est l'oeuvre d'une conscience d'identité qui est consciente de quelque chose qu'elle cherche à atteindre, tout en empruntant des modalités différentes. Si le chemin de l'accéité à la chose visée est différent, qu'il s'acquiert suivant des conceptions et des aperceptions différentes, alors cela ne signifie pas pour autant que la visée originale qui est un toujours-déjà ayant des effets dans le déjà-là, est déstabilisée, désorientée à d'autres finalités contraires à celles du départ. C'est ainsi d'ailleurs que Husserl à cet endroit précis* [859] *précise que,* " ***toute la connaissance acquise ici s'effectuait dans la sphère de la pure auto-position et de l'intuition d'essence qui s'y conforme, et qui est aussi***

[859] *Voir le paragraphe 10 d'en haut en question in Chose et espace , op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

d'une certaine manière auto-position pure " [860] *. Cela veut dire clairement que la pureté originelle de la chose et de la pensée réside dans la manière authentique d'être et de voir, ou de concevoir la chose de l'espace. L'auto-position pure incarne une forme non pas de la liberté du sujet, mais la nécessité essentielle à la vissée de la conscience de l'identité. Voilà la raison pour laquelle Husserl achève ce paragraphe 10, par une phrase tout a fait révélatrice de sens et qui souligne :* ***" en fait, nous pouvons transposer sans réserve l'expression et son sens*** " [861] *. Lorsque Husserl dit :* " en fait "*, on doit comprendre par là, le sens qu'il cherche à donner à l'action pratique. C'est-à-dire, que dans les faits pratiques, dans le langage qui est en fait un comportement, on doit par exemple lier tous les énoncés à des formes d'énonciations. Car après tout chaque énoncé présuppose une énonciation : une manière de dire, de voir et de faire. Si l'expression d'un discours incarne donc un comportement, alors sa fonction (parmi d'autre) est phatique, centrée sur l'acte. Dire avec Husserl que l'on peut dans les faits transposer l'expression et son sens, nous conduit en fait à nous interroger sur le sens, et de l'expression et, du sens. Voilà la raison pour laquelle JacKobson avait d'ailleurs assigné au discours six fonctions :*

1. la fonction référentielle, centrée sur le référent auquel on pense.
2. la fonction expressive dont le message est centré sur le destinateur. On l'appelle expressive ou émotive du fait qu'elle ne limite pas l'expression de soi à la seule émotion.
3. la fonction incitative. Elle est celle qui incite à l'action. En elle le message est centré sur le destinataire.
4. la fonction poétique. Elle est celle où la manière l'emporte sur la matière. Le beau et le lait son les formes qui s'y appliquent.
5. la fonction phatique, qui est centrée sur l'acte.Elle signifie que dans l'action, il y a le plaisir d'entendre et de s'entendre avant même de pouvoir communiquer quelque chose.
6. la fonction métalinguistique. Elle est celle qui codifie le discours tout en rendant possible la communication. Le code rend intelligible le langage. Il est un langage qui permet de parler de lui-même ; c'est par le langage qu'on enseigne le code, c'est par le langage qu'on parle du langage. La fonction métalinguistique renforce la validé des règles auxquelles on attribut la vérité ou la fausseté.

Husserl se retrouve largement dans toutes ces fonctions. Car c'est à travers l'idée qu'il donne de la conscience de l'identité dite auto-positionnelle, que les fonctions du langage en action trouvent leur vrai sens. C'est d'ailleurs ce que Husserl va démontrer dans le § 11 qui va suivre, et qui portera sur la résolution de la difficulté du rapport entre l'intentionnalité de la perception et le mode de l'auto-position.

§ : 11 Résolution d'une difficulté : les composantes intentionnelles de la

[860] *Ibid.*

[861] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

perception données aussi sur le mode de l'auto-position.

Après avoir affirmé que “ deux perceptions A, et B exposent le même objet, ou selon le cas un objet différent ”*, Husserl passe aussitôt à exposer une difficulté qu'il formule sous forme d'une question. Pour lui, s'il y a une évidence à exposer, alors celle-ci n'est pas au-delà de la conscience immanente à l'évidence de la conscience auto-positionnelle. Mais les objets perçus extérieurement et qui se caractérisent par une vie externe sont en fait des objets exposés par une perception que l'on nomme un objet qui ne réside pas en elle à titre de partie réelle, un objet qui n'est pas donné en elle à titre d'objet auto-posé. Ces modalités d'expositions, sont en fait possibles puisqu'elles sont des données évidentes. Elles établissent des comparaisons entre les données, entre les objets réels, entre ce qui apparaît. Elles établissent aussi des relations entre les moments ou parties de la perception et les parties des propriétés des objets. C'est en ce cas qu'elles sont donc exposantes des objets perçus. La perception est donc une instance des moments que l'on mettent en forme par le biais des moments déjà vécus dans le toujours-déjà de la conscience. Si – comme Husserl le laisse entendre – , les évidences existent, alors d'où tirons-nous leurs possibilités ? D'où tirons-nous notre savoir en général, (qui est immédiat de l'objet exposé, transcendant), de la relation avec lui ?*

Pour répondre à ces questions, Husserl avance une affirmation à travers laquelle il laisse entendre que la relation à l'objet n'a de sens que lorsqu'elle témoigne de l'apparition : de la manière d'être, d'une aptitude à atteindre selon des règles non seulement de représentations mais de vécues phénoménologiques qui se révèlent à travers l'essence du vécu objectivant qui en fait le fondement de la perception incarnant une conscience d'identité. Dire que dans l'essence du vécu il y a une conscience d'identité, cela revient à penser que la particularité d'essence de la perception qui rend apte à fonder une identité, trouve son fondement aussi dans l'aptitude fondée dans l'essence du vécu objectivant.

Cette essence de la conscience de l'identité, exclue la conscience de la différence tout en fondant une autre conscience qui se donne le temps d'exclure d'une part toute conscience de l'identité et d'autre part à fonder une conscience de la différence. Ce sont donc les auto-positions respectives de chaque conscience d'identité qui délimitent les possibilités idéales de rattachement d'une identité à d'autres perceptions spécifiés de telle et telle manière. Ces auto-positions règlent les conditions de possibilités de tous les moments des aptitudes. L'essence subjective se conçoit dans la perception singulière qui détermine et désigne l'identité et la non identité de chaque essence de perception. L'essence subjective règle donc le déjà-là et le toujours-dejà de la chose perçue et apparente. Dans le geste de l'auto-position il y a donc une perception préalablement donnée. Elle est de l'ordre d'une disposition morale fondamentale, un être-commun (gemeins Wesen) qui existe déjà dans l'auto-position en tant qu'ensemble, en tant qu'idéal complet telle que “ des perceptions possibles ” *d'une même maison par exemple. C'est ainsi que Husserl pense que cet état de fait (l'ensemble idéal de la perception d'une chose), peut se transposer à l'ensemble idéal complet de représentations d'imaginations, de représentations de souvenirs, de représentations figuratives possibles d'une même maison. Dans cette perceptive, l'important est de considérer la relation que les états*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

perceptifs ont à l'égard des choses apparentes. L'important c'est aussi de considérer la relation qui existe entre l'auto-position et la perception possible d'un objet déjà objecté dans la conscience de l'identité. Cela est exploré dans la relation intentionnelle qui prime sur l'effectivité, ou l'ineffectivité de l'existence ou de l'inexistence du représenté. C'est donc le jugement d'existence, l'intention et l'oeil à travers lequel on met en forme le réel qui déclare à bon droit ou non l'existence ou la non existence d'un objet.

A partir de ce qui précède, Husserl veut viser la recherche du sens de l'acte du viser et de représenter un objet. Cet acte de viser, de questionner envers quelque chose, de représenter quelque chose, est un élément appartenant à la représentation qui puise son fondement dans l'essence de l'identité, dans l'auto-position déjà auto-posée. Elle est quelque chose qui s'opère par simple nature inaccessible à l'appréhension, mais qui est compréhensible une fois qu'elle est mise en forme. Cette action (le viser, le représenter) en tant que chose qui s'impose à la conscience par simple nécessité fortuite immanente, est quelque chose qui existe partout, omniprésente. Elle vise la conscience de l'identité. L'être constitué est donc considéré comme un toujours-déjà-vrai.

Si l'on cherche à aller plus dans la considération de l'objet externe, alors celui-ci n'existe pas en lui-même et pour lui-même. Il existe en vertu de quelque chose d'autre qui le détermine déjà. L'objet externe comporte naturellement le problème de sa propre possibilité, dit Husserl. Le problème réside au coeur de sa possibilité. Lorsque l'on a aperçu chez Husserl cette conception, on a eu l'impression qu'il était encore hégélien. Car dans l'optique de Hegel l'objet d'art qui est un déjà-là présent, témoigne du toujours-déjà-vrai des sujets qui exposent des auto-positions. Voilà d'ailleurs la raison pour laquelle Hegel disait déjà que “ c'est dans l'art que le peuple a déposé ses idée les plus hautes ”. *Cette conception n'est rien d'autre que celle qu'il a nommé :* l'esprit du peuple*. Mais pour* “ dépasser ” *Hegel, Husserl va aussitôt affirmer que l'essence immanente n'est pas celle qui se dégage de l'objet perçu, ni même celle qui est en relation de connexion nécessaire avec une conscience d'identité qui aperçoit (selon des manières différentes) toujours le même via la mêmeté, mais elle est celle qui est consciente – par le biais de l'auto-position – d'une perception qui s'opère en général dans l'unité de la différenciation.*

L'important pour Husserl ce n'est pas l'absolu de l'identité qui englobe l'identique et le non identique, mais l'important pour lui – comme il le souligne fort bien – est la conscience de la différence des identités essentielles qui traduisent des comptabilités et des incompatibilités d'essences des auto-positions*. Si dans le domaine des mathématiques l'axiome selon lequel A est identique à B et B à C, alors A est identique à C. Cette identité peut être transposée dans le domaine des sciences humaines par le biais de l'éducation. L'identité est possible lorsque A, B et C se partagent dans la différenciation et dans l'identification des points de vues et des regards* [862] *. On peut en effet rassembler la*

[862] *Dans le domaine pédagogique, et dans celui des relations humaines, cette idée est d'actualité. Elle est chère à Carl Rogers, qui laisse entendre qu'il ne peut y avoir de rapport authentique entre deux individus que si leurs rapports sont à leurs tours authentiques. Cela veut dire et comme il le laisse entendre que l'action à travers laquelle le sujet a une forte chance de mener “ la vie pleine ” est celle de rester soi même. Mais on peut se demander si le problème de l'authenticité souligné par cet auteur n'est-il pas une illusion ? Car l'unique authenticité est celle de l'unité du genre humain, (qui à travers son déploiement et son mouvement) crée des situations de dialogue et d'éthique de communication, situations qui n'altèrent pas l'authenticité originaire, mais la renforce.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

conscience de l'identité AB et celle de BC lorsque (sous le regard) cela est possible. Une fois cela est acquis nous trouvons en effet des possibilités de conscience d'identité AC, ou encore l'incompatibilité de cette liaison avec la conscience de la différence AC. La conscience de l'identification ou de la différenciation engage et exige de nous l'explication des contenus réels des moments de la perception et de l'objet. C'est ce que Husserl va s'efforcer de montrer dans le paragraphe suivant.

§ 12 : Le rapport de la partie et du tout dans la perception exposante. Identification partielle et totale.

A travers ce paragraphe, Husserl cherche à donner un sens à la connaissance qui se rapporte à l'essence des choses. Comment résout-il donc la différence entre la perception du tout et de la partie ? Une problématique chère à deux écoles philosophiques : la Gestalt-théorie(Psychologie de la forme) *et la philosophie hégélienne.*

L'héritage de ces deux écoles ressort en fait de l'affirmation de Husserl à travers laquelle il laisse entendre que des parties données sont données d'abord dans l'identification partielle et ensuite d'une manière absolue*. Mais cet identification qui est absolue, est une composante de l'identification qui surgit de l'auto-position, qui est définie par Husserl comme étant un accomplissement d'un acte immanent. L'immanence est en fait le résultat d'une action dynamique de l'acte auto-positionnel, qui livre, qui donne le tout comme être-absolu. A partir de là, on peut donc dire que le dépassement de la philosophie hégélienne est acquis par Husserl car si pour Hegel la certitude sensible du sujet pensant (dans son ouverture et dans son arraisonnement des choses de l'apparence) est une action du dévoilement de la vérité, alors pour Husserl cette vérité n'est pas une donnée immédiate, saisissable par la pensée fortuite et objective, mais elle est une donnée abstraite, insaisissable ; elle se construit dans le toujours-déjà de ce que Husserl appelle :* l'acte auto-positionnel*. Car pour lui,* " une auto-position livre le tout comme être absolu " [863] *. Le dépassement est aussi déclaré d'une manière implicite à l'égard de la théorie de la forme* (la Gestalt-théorie) *qui, en priorité conçoit la perception du tout par rapport à la perception de ses parties. Si par exemple – et à en croire cette théorie –, le sujet pensant aperçoit d'abord les constituantes élémentaires (en tant que totalité des parties du tout) avant même d'apercevoir les parties, alors il n'en va pas de même pour Husserl qui pense que l'identification partielle est d'abord primordiale par rapport à l'identification absolue. Car c'est dans les parties dans les exceptions partielles que réside le tout, que réside l'absolu. Cela est un appel à une attitude à travers laquelle le sujet doit cultiver les exceptions. Il y a là une direction, un retour ouvert à Nietzsche qui avait déjà pensé la nécessité de chercher à cultiver les exceptions qui émanent de* " l'égotisme des étoiles " *: des sujets pensant, habités par des absolus exceptionnels qui influencent et s'influencent.* " Cultivons nos exceptions "*, disait-il !*

Si l'on en croît cette approche, on doit alors laisser penser avec Husserl que la partie est égale au tout. C'est d'ailleurs ce qu'il laisse penser en disant : " Une auto-position livre le tout comme être absolu, une auto-position fait ressortir une partie ; mais elle ne devient

[863] *Husserl 1907, op. cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

partie du tout que dans l'identification partielle qui amène l'un et l'autre objet à coïncider partiellement, donc les amène à coïncider sur un mode que nous désignons par les mots de “ partie ” et de “ tout ” [864] .

Ce passage signifie d'abord que les termes : “ tout ” *et* “ partie ”*, ne sont que des formes de représentations que l'on pose dans le monde des significations. Ils sont des composantes sémantiques posées par le langage de l'auto-position objectivantes. Le tout et la partie ne sont pas des formes objectives, mais des acquis objectivant. C'est là que réside le dépassement par Husserl de la théorie de la forme et de la philosophie hégélienne. Ce dépassement s'aligne sur l'une des conceptions que faisait Nietzsche,* (de l'attitude monumentale de l'homme face à son propre histoire) *qui – durant la première période qui a marquée sa pensée – , avait laissé entendre que le retour du sujet pensant à l'histoire de sa pensée, à son origine pour en apprécier les différentes parties constituantes du tout, est un élément essentiel dans la détermination de l'identité subjective et objectivante du sujet. Si les objets (en tant que parties de tout l'univers physique) coïncident dans des parties ou dans des touts, c'est parce que notre manière* (l'auto-position) *de les voir, les désigne comme tel. Les objets sont posés par un oeil qui les détermine, qui les arraisonne pour en apprécier les différentes formes à savoir les parties ainsi que les tous.*

Parler du “ tout ” *et de* “ la partie ”*, marque déjà une différence entre les mots. Ce que je vois par exemple comme partie, certains dit Husserl, peuvent bien l'apercevoir comme un tout. Voilà à nouveau comment Husserl s'inscrit dans le sillage du jeune Nietzsche, qui, en cherchant ce qui est* par-de-là bien et mal*, avait laissé entendre que* la manière dont laquelle je me porte libre est la même dont laquelle je me porte tyran ! *C'est en fait la différence entre les consciences des identités qui règle le sens d'un comportement. On peut se demander avec Husserl si vraiment on peut tout échanger avec l'autre. C'est d'ailleurs l'une des questions qu'il se posait d'une manière implicite et que Heidegger reprendra ouvertement en laissant entendre que* la chose est notre chose et nulle autre. *Cette chose qui doit nous faire réfléchir se traduit par une esthétique du paysage, devenu une oeuvre d'art fondant un monde, traduisant l'historialité de la chose. Cette même question sera aussi posée par Emmanuel Lévinas qui déclare dans* Le Temps et l'Autre [865] *qu'*on peut tout échanger avec l'autre sauf la manière d'exister*.*

Le droit à la différence est une approche qui ressort fort bien de la conception husserlienne de la relation qui réside entre l'identité du tout et celle de la partie. C'est ainsi que Husserl souligne : “ ***La différence des mots signifie déjà que dans cette conscience d'identité les représentations rattachées ne sont pas interchangeables, à la différence du cas de l'identification totale, qui consiste en la conscience uniforme le même*** ” [866] *. Qu'est-ce que cela veut dire ? Il y a là, une précision capitale portant sur la question philosophique de la finitude. L'action réciproque délimitée par la*

[864] *Op. cit.*

[865] *Lévinas (E.), op cit.*

[866] *Husserl 1907, op. cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

mêmeté *est une conception qui présente les êtres humains comme êtres finis.*

La finitude est une conception philosophique héritée de Kant qui pensait qu'elle doit être pensée positivement puisqu'il n'y a aucune finitude à l'égard de l'autre lorsqu'il s'agit du respect. La seule finitude qui puisse exister réside dans le cadre législatif, où la Loi force l'homme à agir d'une manière plutôt que d'une autre. C'est donc la Loi qu'il faut craindre dans mes rapports avec l'autre. Car il n'y a aucune action d'autrui, la seule action qui puisse exister est celle de la Loi qui m'ordonne d'agir. C'est elle qui m'impose un devoir être. Car le " ainsi je veux " *et le* " ainsi j'ordonne " *sont en relation de connexion réciproque avec la légalité transcendante qui transcende et pénètre les faits avec force. Mais Husserl ne s'arrête pas à cette conception Kantienne. Evidemment il s'en inspire tout en la dépassant. C'est ainsi qu'il s'aligne sur le droit à la différence totale d'une identité qu'il qualifie de totale. Cette identité a conscience en une seule chose à savoir le principe de la mêmeté. On a maintenant devant nous une perception qui surgit de l'intériorité de la conscience de la mêmeté, là où l'essence de l'auto-position est déjà posée immédiatement par spontanéité. Cette perception n'est-elle pas proprement religieuse ? Assurément! Elle est celle de la religion juive qui pense l'élection sous la base de la* " pureté ", *sous la base de la conscience du même, sous la base du lien historique. Ce lien est uniforme dit Husserl, car il traduit un enchaînement des consciences et des représentations des identités qui ne sont pas interchangeables avec d'autres. Si l'on en croît Husserl ainsi que Heidegger, alors on ne peut échanger avec l'autre que l'exister et non pas la manière d'être, du moment qu'on ne peut en aucun cas nous mettre ni à la place de l'autre, ni changer de place. On peut – comme disent certains auteurs de la psychodrame – comme Moreno, être amené à changer de rôle, mais ce rôle n'est qu'un jeu. Car la vraie personnalité d'un sujet ne se réalise jamais dans le jeu de rôle. Ce n'est qu'un jeu, une nouvelle forme de communication que Gregori Battesson nomme : le* " in put " *dans l'objectif de* " l'out put "*. C'est-à-dire, une continuité à l'égard de l'autre dans le but de la rupture avec lui. L'identification totale dont parle Husserl ici, nous rappelle le principe nietzschéen de la liberté et du droit à la différence. L'homme aux yeux de Nietzsche n'est libre que lorsqu'il est conscient de son identification totale, de sa différence à l'égard d'autrui. L'homme libérale dont rêvait Nietzsche et que Husserl cherche à affirmer, est assurément aristocratique. Car la conscience uniforme du même, nous rappelle la définition d'un homme qui a du style : une unité de comportement, qui a le respect de soi, de son identité auto-positionnelle. Il a le respect de soi, non pas de l'humanité dans sa personne en tant qu'universelle, mais de soi comme être singulier et différent.*

Lorsque Husserl parle de coïncidence objective des identités au sein de l'identification totale, cela nous laisse penser qu'il est encore hégélien, puisque pour Hegel la fin de l'histoire *est la naissance du règne de l'humanité : d'une histoire où l'absolu-liberté sera celui du règne de l'identité absolue comme étant* identité de l'identité et de la non-identité*. Mais dans ce paragraphe 12, Husserl va aussitôt préciser (à travers une argumentation qui renforce l'amour du lieu de l'unité) que le sens d'un mot est d'abord posé originairement dans l'identification totale à l'égard des autres mots. C'est-à-dire lorsque je désigne :* " un seul et même objet " *tout en le nommant, cela est strictement opéré originairement. La conscience d'unité est vouée à retrouver et à coïncider avec l'identification totale pour créer une communauté d'intérêts de la mêmeté. Car*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'identification partielle est une forme de la conscience d'un tout qui se cherche à se mettre en forme à travers des consciences partielles, à travers des prises de positions disparates, qui par la suite, vont donner naissance à un État organisé des identités au sein de l'absolu-liberté. Mais cela ne peut être réalisé qu'à travers la conscience de la coïncidence, une conscience qui avait à un moment donné perdu l'espoir de la mise en forme des états de faits de la conscience. Cela n'est rien d'autre qu'un appelle au rassemblement "du peuple qui a perdu son identité effective"*. La recherche de la coïncidence, des retrouvailles (si l'on veut parler d'une manière simpliste) surgit de la perte de la conscience de l'identité auto-positionnelle. C'est ainsi que Husserl souligne :* " ***De même l'identification partielle est aussi une forme fondamentale de la conscience. C'est une conscience de coïncidence, mais telle qu'un excèdent de non coïncident peut être dégagé*** [867] *". Pour dégager cet excèdent, qui fut dans le passé uni sous l'essence de la conscience de la mêmeté, Husserl donne une directive à suivre. C'est ainsi qu'il laisse penser que la possibilité de ce dégagement se fonde dans ce qu'il appelle l'essence de la situation. Qu'en est-il donc de cette essence ?*

*Lorsque Husserl parle de l'essence de la situation, comme domaine de possibilité du dégagement de la conscience de la coïncidence objective de l'identité fondant la mêmeté, il voulait alors réveiller à la fois le principe Kantien de l'autonomie des représentations et le principe nietzschéen de la création d'un monde où l'identité de l'amour de la destinée du sujet trouvera son fondement dans l'extension du pouvoir physique de la question nationale à savoir la grande Europe. Cependant, le problème de Husserl est donc double. D'une part il parlait de la nécessité de la mise en forme de la disposition fondamentale de la conscience objectivante : un principe qui reste fidèle à l'engagement Kantien pour qui, la disposition morale fondamentale en tant que toujours-déjà ayant des effets dans le déjà-là, ne peut être acquise que lorsque la phénoménalité du noumène est dégagée d'une manière dynamique. Car si l'on en croît Kant, les principes dynamiques, qui sont ceux de la physique témoignent aussi de la présence des principes a priori en mathématiques. Par conséquent la disposition morale fondamentale n'aura aucun sens si elle reste acquise seulement dans le monde des noumènes, dans le monde des possibilités théoriques. La liberté n'a en réalité de sens que lorsqu'elle est vécue. C'est d'ailleurs ce que Husserl laisse entendre en parlant de la conscience objectivante. Mais une précision capitale est pourtant nécessaire pour marquer le retour à Nietzsche, car l'objectivation ne peut avoir lieu que dans un espace chosisque où s'opèrent les situations socio-politiques traduisant les concepts de nation, de territoire et d'identité absolue. L'amour de la destinée dont parlait déjà Nietzsche est un exemple probant de la reconnaissance de l'amour de soi, une destinée humaine. Car comme Nietzsche le laisse entendre le fait de chercher à connaître et à comprendre l'homme ne peut être accompli qu'à travers la reconnaissance de sa destinée, la reconnaissance de "*l'amor fati" : *un amour de la vie, qui est l'une des destinées de l'homme. Cet amour n'est pas le fait d'obéir à la Loi morale qui, (au sens Kantien) instaure l'autonomie de la liberté des représentations, mais d'obéir à la raison qui pose des normes, des Lois. Car l'homme n'est libre que lorsqu'il se bat, lorsqu'il crée des nouvelles formes de vies morales et éthiques. Toutes ces actions de la raison transgressent toutes les formes morales pour*

[867] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

éviter à l'homme de suivre, d'obéir sans savoir les raisons de son obéissance. L'autonomie de la raison à l'égard de toutes les formes de la morale est alors le synonyme de la grande inventivité.

Il y a chez Husserl – comme on vient de le constater – une présence de deux " systèmes philosophiques " *distincts. Celui de Kant dans sa conception qu'il donna de la disposition morale fondamentale* (la Gesinnung) *comme étant un tojours-déjà ayant des effets dans le déjà-là ; puis celui de Nietzsche dans sa référence à la* condition humaine*, qui, elle, dans son* dressage sélectif, *peut avoir conscience de la destinée de l'homme. Connaître l'homme c'est alors connaître sa fin et son destin. Telle est aussi la tâche et la devise de la phénoménologie en tant que méthode qui coïncide avec la méthodologie expérimentale dans sa recherche des étapes utilisées par l'homme pour acquérir la vérité des choses.*

Le souci phénoménologique de Husserl est d'étendre le Moi : l'auto-position dans le monde sensible. Cette tâche s'astreint à la réalisation du domaine des " possibilités idéales "*, où le tout et la partie sont liés par les diverses espèces qui se complètent de parties adjointes jusqu'à la constitution d'un tout composé de parties. Cette réalisation doit obéir à l'identification de l'identité différenciée dont la généralité doit être embarrassante de divers cas, de divers tout et parties. Car comme Husserl vient de le faire remarquer, le tout véritable est celui qui se constitue, qui se donne le temps de la constitution, de la mise en forme dans l'adjointement de divers parties en tout. Cela est à l'instar de ce que cherche un peuple désorienté, dispersé, qui doit retrouver son unité en chair et en os, qui doit retrouver sa détermination prédicative dans sa coïncidence avec des propriétés principales, des marques distinctives, internes.*

L'identification partielle définie par Husserl en terme de " conscience d'unité qui embarrasse un autre objet "*, est une vision proprement arbitraire de l'acte de la mise en forme des idéaux éthico-politiques. En effet, le fait de chercher à* " embarrasser un autre objet "*, et à mettre dans l'embarras les objets d'autrui est un appel à une action qui sème la terreur, la guerre et la haine pour vivre la vie pleine, une action qui transforme les objets d'autrui, et les objets physiques par le biais d'un travail effectif et pratique. Car nous venons de dire que Husserl est fidèle à l'action dont Nietzsche disait déjà que* la manière dont laquelle je me porte libre est la même dont laquelle je me porte tyran. *Mais il n'est pas toujours vrai que l'identification partielle de l'auto-position soit destructrice. Cette définition est celle que Nietzsche et Hobbes ont donné pour l'action humaine. Si pour Nietzsche et Hobbes la manière dont laquelle l'homme libre se porte tyran est une action qui pourrait bien être libératrice, alors nous remarquons fort bien cela chez Husserl, pour qui l'unité du moi ne peut être acquise que dans l'affranchissement d'autres parties uniques, que dans* " une conscience d'unité qui embarrasse encore un autre objet " [868] . *Lorsque Husserl emploie l'expression :* " encore "*, il a certainement voulu par là insister sur la donation du temps de la liberté qui doit embarrasser, qui doit se retourner contre l'ordre établi au lieu de venir en aide à celui-ci.*

Il y a à travers cette conception un retour à Nietzsche et à Hobbes, qui ont conçu la liberté sous forme d'un affranchissement des Lois, car et à les en croire, l'homme n'est

[868] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

libre que lorsqu'il se bat, or sous les concepts de la Loi civile et du Contrat social *l'homme est conduit et battu puisqu'il obéit sans savoir les raisons de son obéissance. Il obéit à la Loi parce c'est la loi. La vraie liberté si l'on en croit Husserl est celle qui réside dans la conscience éiditique de l'unité universelle déterminante. Autrement dit : il ne peut y avoir de liberté dans l'absence de l'existence d'un espace à investir, d'un espace où l'on peut manifester l'unité de l'objet, l'unité de l'identité absolue, d'un tout, d'un membre comme fragment du tout.*

Cette conception de l'unité n'est pas à l'instar de celle que Hegel a voulu (identité absolue comme étant identité de l'identité et de la non-identité)*, elle est au contraire une identité dont l'unité est celle du tout en tant que partie et de la partie en tant que tout. C'est ainsi que Husserl pense qu'elle est une* " unité du sujet et la propriété, du sujet et de la détermination relative [869] "*. Le glissement de l'effort phénoménologique à l'effort ontologique est manifestement explicité dans ce cours professé par Husserl en 1907. D'ailleurs lorsque ce dernier souligne :* " La parenté eidétique constante réside dans le est [870] "*, cela est un exemple probant de la recherche d'un espace à investir, d'un être à mettre en forme pour y faire voir des comportements affectifs, intellectuels concrets. Ce n'est rien d'autre à notre avis que le prolongement du débat sur ce que l'on a déjà appelé :* " La question juive "*. Parler de conscience d'unité est un appel implicite à la présence du lieu de l'unité du préférable, un lieu événementiel qui rappelle le lien à l'histoire, l'amour de la destinée définie par Husserl en terme de* " ***liaison d'unité de deux parties d'un tout, qui doivent s'assembler en un tout de propriétés et de relations qui doivent advenir à un sujet*** [871] "*. Husserl n'a pas hésité à définir aussitôt les spécificités de l'exister qui jaillit du* " est "*. C'est ainsi qu'il distingue l'être du* " est " *et celui du* " et "*. Le premier étant celui de l'identité du sujet qui cherche à se manifester dans sa donation du temps de l'existence, du temps de la mise en forme des valeurs éthico-politiques qui se réalisent dans la dissociation ; quant au second il est celui que rejette Husserl car il se réalise dans l'association de divers éléments. Entre le lieu commun et le lieu de l'unité, Husserl choisit le second pour dire à l'instar de Descartes que la perfection réside dans les oeuvres sur lesquelles Un seul a travaillé. Bien que Husserl n'ait pas voulu aborder cette question en disant :* " cependant je n'ai pas à aborder de plus près tout cela ici [872] ", *cette idée est pourtant exposée d'une manière explicite dans son cours portant sur la relation : Chose et espace . En effet, pour l'étude exhaustive de l'objectivité que Husserl appelle chosique, il faut à en croire l'auteur de Chose et espace , partir de l'étude de l'unité des actes donateurs de sens.*

Ces actes dans leurs diverses spécifications, sont marqués par l'identification, par la différenciation. Ces actes ont aussi des formations qui leurs correspondent et qui s'expriment dans des formes a priori d'énoncés possibles selon des catégories de

[869] *Ibid.*

[870] *Ibid.*

[871] *Ibid.*

[872] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

langages, catégories que Husserl appelle : grammaticales*. Cela signifie que le langage n'est pas simplement un comportement, mais il remplit aussi une fonction à la fois phatique et expressive, une fonction qui s'énonce à travers l'acte de la mise en forme de la parole. Car la parole est d'abord aux faits. C'est-à-dire : il ne peut y avoir de discussion, de liberté d'expression dans l'absence du langage en action. A partir de là, on peut dire que Husserl est encore Kantien puisque pour Kant – comme nous l'avons déjà fait remarquer – la liberté ne peut résider dans le monde des noumènes, des choses en soi. La représentations des idées, est une présentation, une exposition de nos intentions, de nos représentations dans la phénoménalité des choses en vue d'acquérir une autonomie selon des règles de représentations. C'est ce que Husserl a d'ailleurs laissé entendre en disant que* l'identification s'exprime dans des formes a priori d'énoncés possibles*. Cela veut dire aussi que chaque énoncé présuppose une énonciation, une manière de dire et d'être.*

Dans cette perspective, le retour à Aristote est aussi rappelé à l'ordre. En effet, pour Aristote, les catégories grammaticales sont d'abord celle du langage en action, celles d'un langage qui témoigne des catégories de la langue dans laquelle on pense. Car aux yeux d'Aristote, le grammairien est d'abord savant en puissance. Il ne devient savant en acte que lorsqu'il est conscient qu'il est grammairien en puissance. D'ailleurs la phrase d'Aristote avancée dans Physique *(190 a 10-11) souligne :* " ***En effet l'homme subsiste quant il devient lettré et il est encore homme*** *". Le grammairien en tant qu'homme demeure grammairien en puissance lorsqu'il est grammairien en acte. La puissance ne peut devenir en acte que lorsqu'elle est en possession de sa forme. Ce qui intéresse Husserl dans la validité des formes purement grammaticales sont les lois logiques qui les régissent. Car ces formes sont indépendantes du déroulement des processus de pensée. A partir de là, on doit souligner un dépassement du Kantisme par Husserl. En effet, le concept d'intention, ou d'intentionnalité est un concept que Husserl a probablement emprunté à Franz Brentano qui pensait que l'intentionnalité désigne la propriété spécifique qu'ont les phénomènes psychiques, à la différence des phénomènes physiques, qui sont dirigés vers quelque chose, alors que les psychiques, sont toujours conscients de quelque chose. Pour Husserl l'intentionnalité désigne donc la constante corrélation qui éside entre les actes de la conscience, qui se rapportent à un objet, et l'objet tel qu'il apparaît dans ces actes. Puisque le langage est un acte de conscience, alors les formes grammaticales ne sont rien d'autres que le reflet de l'objectité auto-positionnelle de la conscience donatrice du sens. Car comme le disait déjà Hegel,* la parole est d'abord aux faits. *Si le langage est une évidence de l'homme, alors ce dernier doit aussi s'exprimer sous des formes évidentes.*

L'une des significations que Husserl donne de l'évidence est l'auto-détermination indubitable de l'objet d'une visée intentionnelle pour une conscience originairement saisissante. C'est pour cette même raison que Husserl évoque les lois purement logiques qui ont pour but la reconnaissance des liaisons logiques reconnues dans les choses, (que la pensée a déjà utilisée) pour se manifester. Tous comme les lois des formes grammaticales qui ne sont rien d'autre que la systématisation des actes de paroles. Lorsque Husserl propose une étude restrictive des formes grammaticales, il veut par là même instaurer le processus de la taxonomisation des énoncés. Cela sera le même souci de Roland Barthes qui avait donné le temps de la classification des différentes formes du

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

sens entre polysémisation, asémisation, monosémisation et la pansémisation. *Le souci de Husserl est aussi l'étude des formes du langage pour en extraire l'essence des mots. Mais cette étude ne doit pas prendre en considération l'historicité du mot, mais son historialité, ses conditions de possibilités. Car il y a dans le langage (en tant que comportement) des intentions vides et d'autres remplies. Celles-ci, l'homme doit les apprécier en vue, soit d'en sortir des formes vivantes, soit de les mettre en mouvement.*

Husserl va préciser aussitôt, le but principal de son travail dans ces cours professés en 1907 dont nous sommes entrain d'étudier la transposition didactique. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Ce que nous faisons ici c'est d'étudier la donation de la choséité dans la sphère de l'intuition, plus précisément de la perception, de telle sorte que nous amenions cette donation à l'auto-position*** [873] *". Cela veut dire que la chose se trouve en corrélation avec deux actes : celui d'une conscience qui vise l'objet, qui questionne en direction de celui-ci, acte que Husserl pense en terme de* noèse *(acte de la visée) ; et celui d'une* " conscience " *propre à l'objet immédiat, qui dans sa propre immédiateté apparaît dans des actes propres à l'acte de la visée. Ce dernier incarne l'objet intentionnel que Husserl pense en terme de* noème*. La corrélation entre le* noème *et la* noèse, *se justifie dans le lien élaboré par l'unité d'une conscience de l'objet. Car après tout toute conscience est conscience de quelque chose. L'objet intentionnel que Husserl appelle :* le noème*, n'est pas réellement un objet objectif en soi, il n'est pas une simple donnée fortuite, immédiate, mais il est en réalité l'objet qui incarne le contenu intentionnellement dans la fonction donatrice du sens des actes de la conscience. Les* data *de sensation en tant qu'actes de la visée, sont dans leur soubassement constitués par des sensations perceptibles. Cependant c'est l'analyse de la perception qui – aux yeux de Husserl – nous permettra de distinguer les actes de la visée (la noèse) des actes de l'intentionnalité (les noémata). Les premiers constituent les contenus réels dans le vécu, alors que les seconds constituent les contenus irréels puisqu'ils sont ceux de l'intention. Mais pour échapper au caractère de l'irréalité, Husserl pense que la tâche des objets de l'intentionnalité doit désormais être celle de l'étude, de la recherche de l'évidence qui signifie pour lui une auto-donation indubitable de l'objet d'une visée intentionnelle pour une conscience originairement saisissante.*

C'est pour cette raison que Husserl pense que pour apercevoir les phénomènes intentionnels, nous devons modifier d'une manière radicale notre attitude naturelle à l'égard du monde. Il appelle cette démarche : la réduction phénoménologique*. Lorsque Husserl parle de la sphère de l'intuition dans son lien intime avec la perception, il laisse penser la perception entre deux attitudes : celle de l'auto-position, et celle de l'auto-détérmination. Qu'en est-il donc de la perception entre ces deux attitudes ?*

Il y a dans ce dixième alinéa du paragraphe 12 35 une précision capitale. En effet l'étude de la donation de la chosiété ne peut se faire que dans un espace que Husserl appelle : " la sphère de l'intuition "*. Et ce comme si la perception n'a de sens que lorsqu'elle est émergée, vécue dans son état d'apparition, et non pas dans son apparence le plus banal et le plus simple. En plus il faut (dit Husserl) que la sphère du vécu soit auto-posée. C'est-à-dire posée par le moi qui croit dans le domaine des possibilités*

[873] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

objectives, et ce tout en s'effaçant devant les préjugés non pas de l'être, mais de la manière acquise dans son être qui fut déjà. Cela rend possible en fait l'observation qui sera loin de tous préjugés de la conscience pure. C'est à partir de la fin de ce paragraphe 12, que Husserl se prépare à annoncer un principe d'ordre général qui – comme on va bientôt le constater – préparera l'annonce du paragraphe 13 (Rejet d'une interprétation erronée). *Cette attitude qui sera reprise par Heidegger est celle de l'effacement de la conscience subjective à l'égard de l'objet. D'ailleurs Husserl la nomme* " l'époché "*, un terme qui désigne l'abstention que Husserl a probablement emprunté au scepticisme antique. Pour être sûr du caractère de l'auto-position, et pour écarter tout caractère sceptique à l'égard de la sphère spatiale de l'intuition, Husserl va ajouter une précision capitale. C'est ainsi qu'il souligne que* " nos énoncés veulent exprimer purement ce qui accède à l'auto-position [874] ". *Qu'est-ce que la pureté de l'énoncé ? peut-elle s'ajouter à l'attitude de l'accès à l'auto-position ? En réalité, Husserl à l'instar de JacKobson veut mettre en évidence la fonction phatique du langage.*

Lorsqu'on parle, nos catégories de paroles sont à vrai dire régies par des signes qui nous sont propres. Parler c'est aussi porter le sens des mots aux choses. Parler c'est aussi un acte qui non seulement veut dire quelque chose, mais un acte qui s'astreint à mettre en forme ce qui nous habite, qui nous anime. Ce quelque chose, ne peut pas être apprécié comme une vraie ou fausse expression que si celle-ci est mise en forme : annoncée.

Ce qui intéresse Husserl ce n'est pas l'énoncé expressif, mais l'énocé-objet. Autrement dit, l'étude du langage doit être celle des différentes actions phatiques qu'il remplit. Car en réalité la chose du langage est de faire valoir des normes de l'auto-position. Les mots du moment qu'ils sont des interprétations de situations déjà acquises dans le vécu de la conscience auto-positionnelle, peuvent parfois – sinon dans la plupart des cas –, tourner et dire. Husserl évite d'entrer dans le débat qui a animé Peirce et Leibniz quant à la question de l'acte de penser dans le signe et avec le signe. Il tranche cette problématique en faveur de la réduction du langage à l'étude de l'objet-chose : à la réduction phénoménologique. Cette réduction nous laisse penser que Husserl est en faveur d'un acte de penser qui synthétise ces deux approches (penser dans le signe et penser avec le signe) de la problématique de la philosophie du langage. Si l'on en croît Husserl, on peut alors laisser penser que l'homme pense dans le signe et avec le signe. Ce problème du rapport de la pensée au langage n'est pas vraiment si bien posé par Husserl dans ces leçons de <u>*Chose et espace*</u> *. D'ailleurs il en a lui-même eu conscience puisqu'il affirmait ouvertement que :* ***" pour éviter d'entrer dans des études vastes et d'une orientation différente, nous supposons connue et éclaircie l'essence de cet exprimer. Nous ne nous occupons donc que des identifications et différenciations qui appartiennent à la donation de l'objet-chose lui-même et non de celles qui appartiennent à l'énoncer expressif*** [875] ". *Ce n'est donc pas la manière d'être et d'annoncer qui intéresse Husserl, mais l'énoncé, le verbe en lui-même. C'est certainement pour cette même raison que l'auteur-traducteur a préféré maintenir* "

[874] *Ibid.*

[875] *Husserl (E.),* <u>*Chose et espace,*</u> *op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'énoncer ” *sous forme du verbe à l'infinitif.*

Le verbe, dont il est question ici n'est pas le Verbe Chrétien, le verbe de Husserl marque une certaine conscience qui représente, qui objective, qui a comme toute autre conscience, des modes d'apparitions. Ce mode fait désormais l'objet d'un modèle. Il se distingue de la “ visée ” *et de* “ la donnée ”*. Cette distinction repose sur la qualité propre de l'identification de la conscience qui se rapporte à quelque chose d'objectif, qui amène l'objectité à la donation de façon tout à fait absolue, dans des figures particulières de l'apparition et de l'apparaître. L'état de la chose témoigne de l'objectité : de la manière à travers laquelle l'identité auto-posionnelle s'expose et s'exprime. La conscience de l'identification doit distinguer deux sortes de conscience. La première est celle qui perçoit (une conscience percevante), qui pose et regarde l'identité comme existante ; et une autre qui perçoit avec évidence, qui donne la chose même de façon absolue. Voilà la raison pour laquelle Husserl a tenu dès le départ à parler et à insister sur l'évidence de la conscience de l'identification auto-positionnelle. Cette distinction permet enfin de compte de distinguer deux modes : celui de la prise de position et celui de la simple représentation de la perception. La vraie conscience d'identité proprement dite est pour Husserl celle qui donne en personne. C'est-à-dire qui se donne à la vue* “ en chair et en os ”*.*

Si l'on s'astreint à définir la personnalité comme un tout, alors les éléments principales de la partie, dont la personne avec son auto-positon en constitue une autre partie, peuvent être synthétisés dans un tout immanent exposant des parties réelles. Cette synthèse nous renvoie à considérer le tout et la partie comme données absolues. Car même l'acte de considérer est aussi donateur de sens de façon absolue. Cela est aussi une évidence absolue, puisque les membres même de la personne sont rattachés.

§ 13 : Rejet d'une interprétation erronée : L'articulation de la conscience donatrice n'est pas articulation de l'objet.

Husserl va montrer dans ce paragraphe, la différence entre l'identification partielle évidente qui est une conscience constituant la donnée, et le fait de l'objectité. Dire que le fait de la conscience fortuite et immédiate se distingue de celui de l'objectité, est une approche que Husserl utilise pour distinguer les limites entre le tout et la partie. Bien que l'on puisse parfois réduire le tout à l'ensemble de ses parties tout en intégrant une partie dans l'ensemble qui la constitue, on n'a pas le droit malgré tout cela dit Husserl “ ***de mêler ce qui est fait de la conscience constituant la donnée, et ce qui est le fait de l'objectité même*** [876] ”*. Cela veut dire que l'articulation de la conscience donatrice de sens n'est pas l'articulation de l'objet. Husserl réfute l'idée de penser que la partie est égale au tout, une idée familière et largement répandue chez des philosophes. Cependant, lorsqu'on affirme que la partie est dans le tout, cela doit être compris du point de vue phénoménologique sous l'idée du sens originaire. C'est-à-dire, que la partie réside déjà dans le tout avant toute analyse. L'égalité entre la partie et le tout est fondée phénoménologiquement non pas sur le principe de la calculabilité de leurs propriétés, mais au contraire sur celui de leur incommensurabilité incompréhensible, inaccessible,*

[876] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

nécessaire à mettre en forme et en évidence. L'important pour Husserl est de maintenir le sens originaire de la partie qui est déjà dans le tout. Car si l'on s'astreint à chercher le sens de la partie après l'analyse, celle-ci peut devenir autre chose dans son rapport avec son autre et est le processus qui l'accompagne. L'identification évidente doit arraisonner les totalités partielles pour en extraire la partie évidente cachée sous les partitions des différentes parties de la totalité.

L'effort fournit par Husserl consiste à prendre garde, à mettre à part l'exception de la partie qui fera la règle de l'appréciation objective de l'identification évidente. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Le tout est partagé, ce n'est que dans l'acte de partition, dans l'acte de mettre en évidence à part, si l'on peut dire de prendre-garde-à à part que la partie devient objective*** [877] ". Il est donc claire à partir de là que l'exception partielle fait la règle. La partie, du fait qu'elle soit déjà présente dans le tout, elle fut donc en relation de connexion nécessaire avec lui. Par conséquent, la partie est de ce fait égale au tout. L'égalité est fondée sur la critique de la provenance, une méthode qui nous montre fort bien que le retour à l'étude de la genèse de la partie est un enseignement pédagogique qui nous permet d'être en relation directe avec la question de l'origine. L'originalité originaire est donc toujours une partie que nous devons – à en croire Husserl – identifier partiellement. En parlant de l'originalité originaire de la partie, Husserl souligne : " ***(...), auparavant, elle doit avoir été déjà "contenue" dans le tout, et nous parlons comme si elle y avait été déjà "contenue" dans le tout, et nous parlons comme si elle y avait été déjà contenue auparavant précisément de la même façon qu'après, après l'appréhension séparée ou dégagement*** [878] ". La question de l'origine de la partie est ici avancée. Cette origine est une sorte d'essence à l'instar " ***de la première strate d'un sol sur laquelle – comme Heidegger le laisse entendre – chaque couche suivante s'érige et s'écroule dès qu'elle est ébranlée*** [879] ". Mais Husserl a été conscient des conséquences néfastes que cette conception peut engendrer. C'est ainsi qu'il n'a pas hésité aussitôt à se poser la question du devenir de la partie sous le travail de la décomposition partielle, sous le travail de l'arraisonnement a priori et a posteriori de la partie et du tout. C'est ainsi que Hussel s'interroge dans ses cours portant sur la relation entre Chose et espace, sur le résultat de ce qui reste à la partie avant et après l'analyse. Ce qui reste est-il donc de la partie du tout ? Ce qui reste n'est-il pas quelque chose d'autre étranger à la fois à la partie et au tout ? Car après tout, l'analyse modifie et introduit un moment subjectif, falsificateur des objets à arraisonner. C'est ainsi que Husserl va s'aligner sur les propos qui seront ceux d'Adorno. Pour ce dernier en effet, l'origine n'est pas un état, elle est un processus. C'est ainsi qu'il souligne : " ***L'art*** [880] ***acquiert sa spécificité en se séparant de ce dont il est issue. La loi de son mouvement constitue sa loi formelle. Il n'existe que dans le rapport à son autre et***

[877] *Ibid.*

[878] *Ibid.*

[879] *Voir la reprise critique par Adorno, de ce propos de Heidegger in Théorie esthétique, op. cit. p : 16.*

[880] ***Toute oeuvre peut être considérée comme une partie du grand Art.***

est le processus qui l'accompagne [881] ".

Evidement, Husserl ne nie pas la définition d'un fait en terme de processus. Ce qui l'intéresse en primer lieu, est le sens de la partie extraite avant et après l'analyse. Husserl s'oppose à la mise en mouvement d'une partie parfaite d'un tout. Il préfère sauvegarder la partie d'une manière relique pour la conserver. Il pense que la perception adéquate des objets n'est pas du côté de la reformulation, du côté de la restauration, mais elle est du côté de la conservation et de la collection. C'est ainsi qu'il souligne dans Chose et espace et plus précisément à la fin du dernier alinéa de ce § 13 : " ***L'analyse modifie, elle introduit un moment subjectif, falsificateur, nous n'avons pas un phénomène global qui contient le phénomène partiel, mais nous avons une fois le phénomène dit global, que nous nommons tout avant l'analyse, et après tout quelque chose de tout autre, que nous n'avons pas du tout le droit de faire entrer dans le phénomène global, ou dans nous n'y pouvons faire entrer le contenu sous le nom de phénomène partiel mis en relief*** [882] ". Qu'est-ce que cela veut dire clairement ? Il y a ici à vrai dire une préparation à la théorie de l'effacement – théorie qui sera reprise par Heidegger dans Qu'est-ce qu'une chose ? Le contenu de cette idée, est que l'historialité de la chose est la seule possible à instaurer le vrai sens de l'acte de penser. Car l'extension du pouvoir cognitif trouve son fondement dans l'extension du pouvoir physique. L'objet est dit historial parce qu'il ouvre un domaine des possibilités non pas qui sont déjà-acquises, mais qui restent en réalité à acquérir. Autrement dit, Heidegger comme Husserl s'opposent au processus analytique élaboré par la pensée imaginaire, qui analyse, qui commente à travers des mots et des avis particuliers tout en procédant par le processus de la critique de la provenance qui se retourne vers l'historicité des faits objectifs. D'ailleurs, François Guéry qui prolonge aujourd'hui ce débat, a bien vue – dès ses premiers travaux – que " tout travail intellectuel n'est que de la merde et ne fait accoucher que de la merde [883] ". Car plus on pense plus on se fatigue, l'important est – à l'en croire – serait peut être d'arrêter de penser : d'apprécier les choses comme elles se présentent. Du point de vue de la connaissance il y a ici en vérité une mise en forme d'une épistémologie sans le sujet pensant qui fut déjà chère à Karl Popper.

L'important sont donc les analyses des phénomènes en propres qui se donnent à la connaissance humaine, qui est elle-même analytique. En réalité " nous analysons le processus de l'analyse ", dit Husserl. Nous procédons ainsi pour dégager la partie du tout lorsque nous y désignons la perception globale au commencement de l'analyse. Car rien ne distingue la partie avant et après l'analyse. Elle est une totalité absolue, que l'identification auto-positionnelle s'astreint à poser d'une manière directe puisque la partie et le tout sont amenées à coïncider sous le processus analytique. Cependant, la partie est égale au tout, car les deux sont soumises au processus synthétique. Voilà la raison pour laquelle Husserl souligne : " ***Dans l'identification auto-positionnelle, la perception d'un tout et la perception de la partie sont amenées à la synthèse*** [884] ".

[881] *Ibid.*

[882] *Husserl 1907, op. cit.*

[883] *Guéry (F.), Lou Salomé, génie de la vie , op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Du côté de la conscience définie en terme d'objectité : en terme d'état de fait, factice, possible à mettre en forme, il se passe “ bien des choses ”, dit Husserl. La conscience s'écoule dans le temps et dans l'espace selon des manières tout à fait apparentes. Puisqu'elle est ainsi, alors toute partie de la totalité de la conscience est définie dans l'évidence de l'apparition. Cette évidence ressort d'ailleurs de l'affirmation fortuite et habituelle qui consiste à dire que “ le tout possède la partie ”. Dans cette affirmation, on entend guère dire que le tout possède la partie après ou avant l'analyse : même le langage ordinaire témoigne de la totalité de la partie sans chercher à la prouver après ou avant l'analyse. L'auto-position doit cependant prendre en considération et pour objet, la conscience d'évidence. Mais qu'est-ce que la conscience d'évidence ? Elle est répond Husserl celle qui nous permet d'accéder à l'objectité qui affirme que le tout possède la partie. Elle est la vraie existence que Husserl propose de nommer : “ Dasein ”. Ce dernier est donc la conscience-de-donation du tout avec laquelle débute un sujet objectivant. Car la conscience auto-positionnelle malgré les différentes transformations qu'elle peut subir, demeure inaltérée. Le regard auto-positionnel prend conscience de tout ce qui l'entoure, de tout ce qui est immédiat. Il se donne comme objet, la conscience-de-la-donation. Cette dernière prend forme dans le processus de la taxonomisation des faits objectivant, une technique qui distingue, qui classe, et qui arraisonne les faits en les nommant.

De ce processus de la taxonomisation comme science des classifications, Husserl arrive pourtant à celui de la taxinomisation comme science des objectifs. C'est ainsi qu'il pense que “ Ce sont la donation et la donation absolue de l'objectité et de ses parties qui font (ausmacht) la conscience que nous nommons la première conscience d'évidence [885] ”. Cependant, le phénomène ne doit pas s'altérer lorsqu'on se donne la possibilité de ne pas mélanger la conscience et l'objet. La conscience qui est toujours conscience de quelque chose, permet la donation de l'objet. Elle est aux yeux de Husserl une conscience auto-positionnelle.

Mais si l'on s'astreint à déterminer le genre de relation qui existe entre la conscience et l'objectité dans son être, alors on s'aperçoit d'abord que la conscience n'aborde jamais d'une manière fortuite l'objectité de l'être de toute espèce ; et ensuite, cette même objectité opère avec l'objet d'une manière tout à fait naturelle et objective selon des changements précis. L'opération objectivante en direction des objets est première par rapport au travail spéculatif de la pensée. C'est ainsi que le “ JE ” sujet arrive enfin à opérer aussi bien avec la conscience qu'avec l'objet. Ce “ Je ” est une chose nouvelle qui effectue et réalise quelque chose avec la chose. Si pour Heidegger le "Je" sujet (en tant que chose parmi les choses), doit s'effacer devant ce qu'il aperçoit, alors pour Husserl sa chosiété se manifeste dans le travail de l'accomplissement, de la réalisation de quelque chose avec la chose. Il accompagne la chose sans pour autant la quitter. Il accomplit avec elle des actes de penser. La chose n'est chose que par la forme que “ Je ” sujet lui impose. La technique de l'arraisonnement de la chose par la pensée, est une approche de la phénoménologie méthodologique, qui s'astreint (par le travail de la pensée dans les choses) à intuitionner, à mettre en relation, à rattacher des éléments, des notions, des

[884] *Husserl 1907, op cit.*

[885] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

états de faits etc. Par conséquent, la chose n'est donnée au " Je-sujet " que sous la forme qui lui est imposée.

Husserl se heurte à partir de là, à la définition de l'acte de penser du " Je " sujet. Celle-ci trouve son sens dans la réduction phénoménologique à travers laquelle l'attitude de l'esprit naturel est en relation de connexion nécessaire avec des vérités allant de soi. L'esprit découvre dans son ouverture à l'égard des choses, quelques liaisons logiques qu'il reconnait en elles. De ce fait, tout propos portant sur un objet et sur un être objectif, est un phénomène qui a son propre fait singulier. La singularité s'explique enfin de compte par l'enchaînement des états de fait de la conscience, qui à travers le processus de l'auto-position accède à la donation absolue. C'est donc le fait de la conscience qui prime sur la pensée. Ce fait est un fait pratique, objectif et objectivant.

Husserl nous rappelle ici la définition Kantienne du fait de la raison (factum), un fait qui pénètre de l'intérieur la causalité phénoménale pour y poser des états d'âmes, des facultés de juger ou de désirer. Ce fait qui est – si l'on en croit Kant – insaisissable, incompréhensible, mais nécessaire, est aussi aux yeux de Husserl marqué par un enchaînement, qui fait de lui un processus et non pas un état. Voilà la raison pour laquelle Husserl souligne : " C'est donc dans de tels enchaînements que se légitime tout sens des mots de " sujet connaissant ", de " je pensant " et autres semblables, ce qui est bel et bien, encore une fois objectité [886] ". Qu'est-ce que cela signifie t-il ?

Il y a là du point de vue philosophique un rappel du sens de l'acte de position. Si les objets – comme disait Aristote sont posés – alors leurs sens peut être déduit concrètement de notre attitude à les questionner. En effet, le questionneur dans sa relation à l'égard du répondant en tant qu'objet, ne fait que de penser dans l'extension du pouvoir physique de la chose. Voilà la raison pour laquelle Husserl laisse penser le " Je "en terme de chose pensante. Dans cette perspective, il nous fait rappeler le débat quant à l'acte de penser, un débat qui fut entre Descartes et Gassendi. Le dernier reprochait en effet au premier d'avoir négligé le sens de l'acte de penser. Car pour Gassendi le Je sujet est d'abord une chose pensante. Cependant, Descartes aurait pu dire : " je suis pensée ", au lieu de " je pense donc je suis ". Le sens de l'objectité est donc proche de la chose qui palpite de la vie et du sens à caractère paradigmatique et syntagmatique. C'est ainsi que Husserl souligne :" ***Objectité – avec ce mot l'on pense ici à l'objectité chosique, choses, propriétés, états-de-choses chosiques, et semblables*** [887] ". Cette définition, va servir à Husserl de principe pour donner un sens nouveau à la conscience. Cette dernière qui est toujours conscience de quelque chose est aussi quelque chose d'objectif : une chose originaire qui se constitue dans la conscience. C'est pour cette même raison que Husserl commence dans le dernier alinéa de ce paragraphe 13 par une précision qu'il juge capitale en disant : " ***Or la conscience, tout ce qu'enveloppe ce terme, perception, intuition en général, jugement et choses semblables, est aussi, au sens large, quelque chose d'objectif et est soumis à la même loi que prescrit le sens d'objectité. Mais cet objet a un privilège qui justifie***

[886] *Ibid.*

[887] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

d'opposer, de manière fondamentale, conscience et objet au sens strict, à savoir dans la mesure où toute objectité transcendante a son fondement originaire et support dans l'objectité au sens large que nous nommons conscience. La chose se constitue dans la conscience ; c'est par une intentionnalité qui se fait jour selon une loi d'essence dans des enchaînements de conscience d'espèce déterminée, ou qui leur est essentiellement propre, que cette chose et son être effectif prennent sens [888] ".

Husserl veut dire à partir de là que les lois d'objectité (qu'il vient de mentionner et de définir comme étant des états de choses chosiques), sont aussi celles de la conscience. Mais il précise – tout en employant la terminologie : " Objectité transcendante ", héritée de Kant – que ces lois sont objectives. C'est-à-dire, d'une part, elles s'imposent à nous comme un fait pour la raison, et d'autre part elles pénètrent la causalité sensible de l'intérieur tout en arraisonnant les faits factices. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Husserl précise que toute causalité, que toute conscience qui est conscience de quelque chose, doit " faire jour " : elle doit se manifester concrètement. Et pour qu'elle puisse faire (ausmacht) la donation et la donation absolue de l'objectité et de ses parties, que nous nommons la première conscience de l'évidence, la conscience doit dès lors être effective dans tous ses enchaînements spéciaux et déterminés. Car toute conscience présuppose une intention indissociable des enchaînements causales, qui sont par essence insaisissable, incommensurables, mais calculables. Husserl ne s'arrête pas là. Il précise que la conscience en tant qu'être absolu n'est pas être chosique, du moment qu'elle est indissociable des enchaînements intentionnels qui la fondent. C'est ainsi que Hussel souligne : " ***Mais la conscience elle-même est être absolu, et pour cette raison précisément, n'est pas être chosique. La stricte auto-position la fait accéder en tant qu'absolue à la donation, elle est ce qui est donné dans le pur regarder ; elle est un terme identifiable, et pour cette raison, aussi objet, mais elle n'a pas à se constituer dans des enchaînements de la conscience et dans le sens qui les relie synthétiquement ; elle est simplement et se trouve regardée*** [889] ".

Husserl veut mettre l'accent ici sur une esthétique du comportement cognitif, surtout lorsqu'il fait allusion d'une manière implicite à la physiognomonie de Lavater pour qui l'homme ne peut être reconnue qu'à son visage. Dire que la conscience se trouve regardée, est en soi une approche comportementaliste. On sait que les sciences du comportement et de l'environnement mettent l'accent sur l'être-apparent-réalité, et ce pour comprendre les actes véritables qui se manifestent à travers le regarder. Car l'homme a l'oeil : une manière de mettre en forme le réel, de l'énoncer. Tout énoncé présuppose aussi une énonciation qui se manifeste à travers des actes. Et même l'oeuvre d'art – comme le disait Adorno – est en elle-même un comportement. Cependant, l'homme qui a l'oeil doit montrer, car il possède cette capacité qui lui est propre comme un être en puissance. D'ailleurs, cette puissance sera cultivée par Heidegger, qui laissera entendre que l'homme est un " mons-tre ", c'est-à-dire, qu'il possède une capacité d'apporter les mots aux faits et de démontrer. Car comme Hegel l'avait déjà laissé penser, " la parole est

[888] *Ibid.*

[889] *Ibid.*

d'abord aux faits ". Si pour Hegel les faits sont autonomes, s'ils n'ont pas besoin de la conscience pour les faire apparaître et les faire valoir, alors il n'en va pas de même pour Husserl, pour qui le monde est porté par la conscience, qui, elle, n'a pas besoin de support. Car elle est autonome et autosuffisante. Il y a ici un dépassement de Hegel par Husserl. Si le premier a laissé entendre que la conscience, l'intention, la certitude sensible sont des faits qui ont besoin de l'objet pour se manifester [890] , alors il n'en va pas de même pour le second, qui pense que la visée intentionnelle peut être à son tour objet de visée qu'elle n'est pas toujours une constitution d'enchaînements causales à caractère combiné. Les enchaînements de la visée ne sont pas des enchaînements de faits. Car les premiers à l'opposé des seconds sont infiniment incommensurables, insaisissables dans leurs enchaînements à l'infini.

La conclusion de ce paragraphe, qui annonce l'achèvement de la deuxième section de Chose et Espace **,** porte sur une critique à l'égard du psychologisme. Cette critique porte sur le rejet par Husserl de certaines opinions déjà admises comme " vraies ". Celles-ci sont propres au solipsisme psychologique qui pense la chose en terme d'enchaînement d'actes psychiques inhérents aux représentations, aux perceptions et aux jugements a priori qui s'opèrent dans le Je pensant. Par conséquent toute information n'est pas toujours une formation. Le solipsisme psychologique met l'accent sur la présentation des actes sous des formes enchaînées dans la conscience a priori. Ces actes témoignent des différents degrés d'implications du Je-sujet dans des situations concrètes. Mais le solipsisme psychologique ignore l'incommensurabilité de l'acte, qui rend impossible l'accès directe à l'intention auto-positionnelle. Car – comme nous venons de le voir dans la critique de Gassendi dirigée à l'encontre de Descartes – le je pensant n'est pas une pensée proprement dite, mais une chose pensante. C'est pour cette même raison que Husserl note :

" La réduction phénoménologique n'est assurément pas la réduction solipsiste, et le Je est bien lui-même un objet chosique, qui ne se constitue que dans le complexe intentionnel et ses formes essentielles, et qui ne se légitime que par là [891] ". La légitimation du "La" de la chose" passe donc par la reconnaissance de la forme de l'intention qui se manifeste à travers l'apparence-réalité de la conscience auto-positionnelle. La conscience pure qui est l'objet de la connaissance phénoménologique est celle qui est déjà-là, constituée dans les enchaînements des états connaissants. La pensée du Je-sujet n'est pas un simple état mais un processus complexe que l'on doit arraisonner pour en discerner les différents sens.

CHAPITRE III : Les éléments de la corrélation de perception.

§ 14 : Contenus de sensation et qualités chosiques.

Husserl commence dans ce chapitre par distinguer les différents éléments de la sensation

[890] *Hegel a laissé entendre que c'est dans l'art que le peuple a déposé ses idées les plus hautes.*

[891] *Husserl 1907, op. cit.*

 Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

et ceux de chose. Il prend l'exemple de la perception d'une maison. Il prend cet exemple qu'il considère comme une perception exemptée de tous changement. Car la maison est toujours quelque chose de statique. En elle, il y a par contre du mouvement, de l'étendu auquel participent les individus d'une famille et l'entourage de voisinage environnant. A vrai dire, l'exemple que reprend Husserl en veut pour preuve une perception exempt de tout changement. C'est pour cela qu'il qualifie la perception de la maison d'une perception externe inchangée. C'est-à-dire une perception toujours marquée par ce qu'il appelle la mêmeté. On a l'impression que Husserl voulait bâtir sa maison à son goût, selon son désir. Cependant, si une différence existe entre la couleur proprement sentie dans un espace temps, et entre la maison telle qu'elle est perçue extérieurement, alors ce qui intéresse Husserl est le moment réel qui est le contenu essentiel de la perception et de la couleur et de la maison. La couleur rouge de la maison par exemple n'est pas une véritable perception du rouge proprement dit. Elle n'est pas une propriété ni une marque distinctive de la perception, mais une marque distinctive de la chose perçue qui est la maison. Le choix de la couleur rouge n'est pas un choix désintéressé. Il est voulu. C'est un choix qui incite au courage du sacrifice pour la construction avec force, des maisons. D'ailleurs l'acte de bâtir et de fonder un État n'est pas toujours quelque chose de donnée immédiatement. Cela – comme l'histoire de la pensée humaine nous l'enseigne – présuppose la donation du temps du sacrifice. Il en va de même pour le choix de la couleur jaune, qui est aussi voulu. Le sang humain en effet se transforme du rouge en jaune. Ce que Husserl voulait laisser penser d'une manière intelligente et implicite c'est que la création d'un État, d'une maison n'est pas une donnée mais le fruit d'une construction qui se construit dans le risque gratuit et dans le vivre dangereusement. Voilà donc un retour à Nietzsche.

La perception en revanche ne peut pas être considérée comme une chose parce qu'elle contient un moment d'étendue. Elle est animée d'instances temporelles incommensurables sans pour autant qu'il ait en elle-même quelque chose d'étendue. Puisque l'étendue est le propre d'une certaine modification de la chose spatiale, alors du fait que la perception n'est pas une chose propre à l'espace, on ne peut dans ce cas lui appliquer les mêmes normes du changement perceptif spatial. Car nous dit-on l'espace est la forme nécessaire de la choséité, et non pas la forme des vécus sensibles. Cette définition qui fût le propre du Kantisme est (aux yeux de Husserl) une position fondamentalement fausse. Si Kant parlait de la " Forme de l'intuition ", comme étant un jugement synthétique a priori qui s'opère dans le jugement du goût (faculté de juger), un jugement qui est en relation de connexion réciproque avec l'intention idéelle vécue dans le toujours-déjà de l'intention qui est à son tour inhérente à une causalité nouménale intelligible, alors pour Husserl sensation et perception ne forment guère une unité, car " il y a toujours lieu de séparer contenu global senti et objet perçu, des contenus de sensation individuels et des marques distinctives qui leur correspondent [892] ", disait Husserl. Le lien qui pourrait s'opérer entre sensation est perception n'est pas celui de la possibilité de leur relation de connexion réciproque, mais celui de leur relation de connexion nécessaire à condition à ce que l'objet perçu soit dégagé, opéré et mis en forme.

[892] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

L'effacement des intentions, et des intuitions subjectives du sujet devant le contenu global de l'objet perçu, est pour Husserl une nécessité pour l'arraisonnement des différentes parties du contenu global de l'apparence, qui est au fond une réalité. Car la perception transcendante d'une maison apparente, engage aussi la perception des marques distinctives des autres parties qui constituent les caractéristiques de la même maison, avant d'arraisonner les idées des sujets qui l'habitent. La perception de ces mêmes sujets n'a de sens que par la perception du contenu global de la même maison. C'est donc l'être-apparent-réalité de la maison qui doit être mis en évidence pour que les autres particularités le soient aussi. Cependant on voit bien que la tâche de la phénoménologie de Husserl est une tâche existentiale, car elle tend à un avenir de bien être possible et évident. Dans la maison (en tant qu'exemple métaphorique que Husserl a tenu à exposer dès le début de ses cours portant sur le thème : Chose et Espace), on peut en effet y travailler à la création et à la mise en forme d'autres formes d'existences possibles. Dans la maison on élève aussi des familles tout entière, on y reçoit des informations issues de l'échange entre chaque membre, on y organise des cercles d'amitiés et des connaissances bref, on y travaille à la progéniture et à la création d'espaces cognitifs et affectifs possibles. Cependant, sans l'existence de la forme inhérente à l'objet perçu, l'intuition ne peut avoir lieu.

En plus, Husserl ne néglige pas la dimension temporelle de la perception. Pour lui, il existe en effet une correspondance, une étroite relation entre chaque contenu senti et le moment de l'objet perçu. Si ce rapport est étroit, c'est parce que la dimension temporelle ne présente pas une composante conséquente dans le rapport entre le contenu global senti et l'objet perçu. Le temps est intrinsèque à l'objet perçu. C'est d'ailleurs pour cette même raison que Husserl pense que le contenu senti et le moment de l'objet perçu sont dans la plupart des cas désignés et montrés par les mêmes mots dont ils témoignent. Par exemple, on désigne la coloration objective, par la couleur sentie ; le son objectif par le son senti ; la figure de la chose, par le moment senti de la figure et ainsi de suite... Cela veut dire pour Husserl que le moment de l'objet perçu est un objet physique : une chronothèse du sens de l'objet posé dans le temps et dans l'espace.

Husserl est conscient du fait que parfois – sinon dans la plupart – des cas, on attribue deux fois la même chose à une perception d'état de fait. Cette attribution est effectuée comme s'il existe deux perceptions à savoir la transcendante et l'immanente qui sont tout à fait distinctes. Cette distinction est en effet ce qui est de plus complexe à saisir et à dégager, car l'une des évidences de la perception et de la sensation est la complexité. Mais Husserl pense que l'immanence est une chose factice. Pour lui, c'est bien dans la transcendance que réside l'immanence. C'est ainsi que Husserl souligne : “ On verra que la chose n'est pas une donnée qui, dans une simple perception, puisse être donnée de façon immanente [893] ”. La complexité du sens des perceptions réside dans leur pluralité, car plusieurs d'entre elles peuvent être propre à une seule et même chose. Par exemple celle d'une maison. On peut se poser la question suivante : pourquoi Husserl a t-il choisi la perception de la maison pour réduire la polysémisation des perceptions à la monosémisation ? Autrement dit : en quoi plusieurs perceptions peuvent-elles converger dans la seule perception du fait de la maisons ? Voilà ce qui fait problème dans le sens

[893] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

des processus supérieurs de la personnalité. Evidemment on peut laisser penser que le phénomène : perception de la maison est un acte perceptif qui englobe d'autres actes. La maison en effet peut témoigner du temps de sa mise en forme, des possibilités de la création d'un espace cognitif et socio-politique, de l'instauration d'une identité etc. En elle, on peut donc lire plusieurs perceptions : on peut y passer de la monosémisation de la perception à sa polysémisation. On peut y passer du sens ressemblant de l'acte perceptif, à son sens clair-précis. C'est pour cette même raison que Husserl pense qu'en la perception de la maison, les déterminations perceptives sont inchangées. Puisque toutes les perceptions puissent être celles d'un même objet, alors on ne doit pas négliger les fonctions propres à chacune. Voilà la raison pour laquelle il existe une possibilité de maintenir le passage de la monosémisation à la polysémisation, surtout lorsque l'on s'aperçoit que chaque perception d'une partie du tout, témoigne soit d'une surface, soit d'une face ou d'une interface. La sensation s'expose à chaque moment de la perception d'un lieu privilégié de l'objet perçu. Par exemple, pour ce qui est de la façade d'une maison, Husserl pense que " l'observation de la maison de face, à la coloration de la façade, correspond, dans l'ensemble et dans tous les moments partiels, une couleur sentie, et inversement, à chaque moment de sensation correspond une caractéristique objective qui s'expose dans la façade perçue "en propre" [894] ". Il y a ici un retour à Hegel, pour qui, l'espace des objets sont créateurs d'autres espaces possibles qui prolongent la série perceptive des valeurs déjà acquises, tout en témoignant d'un idéal rationnel de l'être-commun. Les espaces témoignent en effet de tous ce que des êtres humains raisonnables nous ont déjà laissés, soit par voie écrite ou orale, sous forme de document. Husserl comme Hume, pense que la perception de la chose posée d'une manière évidente témoigne du contenu immanent de la perception.

C'est d'ailleurs pour cette même raison que Husserl emploie l'expression : " relation de connexion nécessaire " qui fut propre à l'empiisme de David Hume. Ce dernier a pensé qu'il existe des liaisons logiques reconnues dans les choses-ci, que l'on doit interroger pour en extraire des modèles cognitifs. C'est ainsi que Husserl (en le prolongeant sur ce point précis), laisse penser " ***que l'esquisse continue d'une couleur ne peut être sentie que si l'on admet l'existence dans le cas présent d'une connexions nécessaire qui indique l'exposition d'une sphère uniformément colorée*** [895] ". A travers cette citation, on s'aperçoit que la relation entre la face, (l'esquisse continue d'une couleur), la surface (l'exposition d'une sphère) et l'interface (connexions nécessaire) est une relation évidente, puisqu'elle est susceptible d'être décomposée en parties et en nombre. Ces différentes sphères, lorsqu'elles sont éloignées ou rapprochées peuvent nous donner d'autres sphères nouvelles.

Si l'objet témoigne d'une marque quelconque, alors cela n'est pas une occasion pour affirmer – comme Hegel l'avait déjà annoncé – que l'objet, le corps, témoignent de quelque chose qui est comme toujours-déjà-vrai et qui a des effets dans le déjà-là : dans le frisson du sens. L'objet qui porte des marques distinctives n'est pas une sorte de prolongement d'un idéal fortuit et arbitraire, il est au contraire une mise en forme d'un

[894] *Ibid.*

[895] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

travail réfléchi, conventionnel qui se construit dans le débat entre le sujet raisonnable, objectivant et la chose arraisonnée et objective. C'est à partir de là que tout est conçu chez Husserl sous forme de chose. Il a parlé même de la choséité de la chose et de la conscience : " Toute conscience est conscience de quelque chose ", disait Husserl. Il existe entre l'objet perçu et la sensation percevante une marque distinctive. L'étude objective de l'objet doit reposer sur le principe de l'effacement du sujet devant ce qu'il aperçoit, sur une épistémologie sans le sujet connaissant. Car si le cas opposé se déroule, alors on assistera à une sorte d'esthétique de l'objet où le Moi-Sujet peut jouir d'une manière intéressée devant tout ce qu'il aperçoit. Pour s'opposer à toutes sortes de jouissance artistique comme le fera Adorno, Husserl pense que " ***l'identité de la marque distinctive objective ne signifie en aucune façon identité de la sensation correspondante*** [896] "

Cela veut dire que l'image de l'objet n'existe pas. La seule image concrète véritable est celle qui crée d'une manière factice, une image concrète dont le contour est à la fois mesurable et classificatoire. Par conséquent, tout objet témoigne du principe logique qui est la combinatoire dont laquelle Roland Barthes dira plus tard que " ***Bien que toute création soit nécessairement une combinatoire, la société en vertu du vieux mythe romantique de l'inspiration ne supporte pas qu'on le lui dise*** [897] ! ". L'image de l'objet n'est pas un reflet, une représentation concrète de l'objet source, elle est au contraire une identité dans la différence. L'image ne fait que prolonger la série, tout en limitant et non pas en imitant les paramètres de l'objet authentique et original. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Husserl pense (à la fin de ce paragraphe 14 qui est une introduction à la problématique de la philosophie de l'image dont traitera le paragraphe 15) que : " ***l'identité de la marque distinctive objective ne signifie en aucune façon identité de la sensation correspondante. La sensation n'offre pas une réduplication de la marque distinctive. Par conséquent la perception ne contient ni une répétition de la chose entière, ni celle de marques distinctives individuelles. La théorie des images comporte, par bien des côtés, ses contresens. Nous avons ici l'un de ces côtés*** [898] ".

§ 15 : Contenus exposants et appréhension ("Perception").

Avant d'analyser et d'exposer les propos de Husserl dans ce paragraphe, revenons sur la conclusion du précédant paragraphe 14, qui expose "les contres sens de la théorie de l'image". La visée de Husserl est ici proche de celle de Hegel qui avait une position claire quant à la reproduction des images "représentatives" des sujets vivant et pensant. Hegel en effet, avait affiché son opposition à un type d'image et ce tout en se référant à l'Islam qui, lui aussi s'oppose à la reproduction des images et des icônes imitatives de l'homme. [899] On peut réduire cette opposition husserlienne non seulement à des principes d'ordre

[896] *Ibid*

[897] *Barthes (R.), Sade Fourrier Loyolla op. cit.*

[898] *Husserl (E.), 1907, op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

religieux, mais aussi à des principes d'ordre logique. En effet, l'image puisqu'elle aspire, comme le souligne Michel Tardy [900] à "l'industrie culturelle", elle " ***est un luxe doublement condamnable*** ". Cette terminologie : "l'industrie culturelle", est empruntée à Adorno. Ce dernier qui s'oppose au sentiment de la jouissance artistique dans le domaine de l'art, rejette une sorte de marché de l'art où l'on peut jouir à notre guise, "des représentations" d'objets et non de véritables objets factices [901] . Pour valoriser des objets, l'important est que celui qui les "contemple" s'efface devant ce qu'il aperçoit, et ce pour laisser l'oeuvre s'autonomiser et témoigner d'elle-même. Car les objets – comme d'ailleurs le souligne Adorno – " sont factices de la non-facticité [902] ". Qu'est-ce que cela peut-il signifier réellement ? Est-ce que le primat de l'artiste sur son oeuvre doit être déconsidéré ? La réponse d'Adorno, on le sait est à l'opposé de celle de Heidegger qui incite à l'effacement de l'artiste devant son oeuvre. Mais les deux hommes sont apparemment en parfait accord sur le principe qui est l'opposition à une sorte de "communion artistique" où l'on jouit devant les oeuvres qui étaient. Car cette jouissance (comme Nietzsche l'a laissé entendre dans l'attitude critique de l'homme face à son histoire), porte en elle le risque de voir les morts enterrer les vivants. L'humanisation de la chose passe par sa mise en mouvement d'une main à une autre et d'un milieu à un autre, par sa rematérialisation pour en sortir d'autres formes qui témoigneront de l'ouverture de la pensée travaillante, qui arraisonne les choses de l'univers tout en témoignant à la fois de l'extension du pouvoir physique et cognitif de celui qui travaille (par le biais du travail de la main) les choses et les objets pour en sortir d'autres formes vivantes. L'image conservatrice des traits significatifs d'une tradition, est un luxe doublement condamnable parce qu'elle aspire aussi à une école à ciel ouvert, où la nécessité du maître et du contact d'homme à homme disparaissent sous les effets de la jouissance du sujet devant la contemplation d'objets qui communiquent des sens déjà acquis dans le passé. Sous cet effet, l'image est condamnable parce qu'elle risque de conduire à la sacralisation des objets, surtout lorsque le sujet la contemple sous prétexte qu'elle témoigne des idées les plus hautes d'un peuple, qu'elle prolonge (à travers la logique de la ressemblance et de la combinatoire) la série des vérités authentiques. Mais ce qui s'impose nécessairement, est en vérité la désacralisation des objets.

Du point de vue de la logique de la connaissance, on peut dire avec Roland Barthes que toute image est par essence polysémique. C'est-à-dire, bien que chacune d'entre elle puisse élargir les possibilités cognitives (tout en contribuant par exemple à l'extension du pouvoir expressif des locuteurs-apprenants), il n'empêche que l'image reste toujours incommensurable, polysémique qu'elle échappe au vrai sens de la proposition recherchée par celui qui la contemple et qui la médite. C'est pour cette même raison que Roland Barthes a proposé une sémiotique de l'image apparente lorsqu'il a laissé entendre que **"**

[899] *Voir à ce propos le passage dans Esthétique de Hegel , in textes chois par Claude Khodoss, op cit.*

[900] *Tardy (M.), Le professeur et les images op cit.*

[901] *Adorno (T.W.), La théorie esthétique , op cit.*

[902] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'image ne commente pas l'écrit et que l'écrit ne commente pas l'image ". Il n'a pas en effet cessé d'insister sur la nécessité de la taxonomisation des images en images polysémiques (plusieurs sens différents), monosémiques (un seul sens), asémique (absence du sens), et pansémique (n'importe quel sens possible).

La contemplation de l'image pose donc la crise du sens et de la signification, car même la ressemblance qu'elle tente d'établir entre les représentations et les principes reste seulement du domaine du possible et non pas de celui de la réalité puisque la ressemblance n'est rien d'autre qu'une identité dans la différence. Ce sentiment nous provient du monde du ouï-dire et du sens commun : de ce que nous avions reçu dès notre enfance. C'est un sentiment dont témoigne le pôle de l'information qui n'est pas toujours une formation, mais parfois une déformation. Spinoza a d'ailleurs relevé ce problème en réduisant le rôle des informations à leur simple utilité.

Lorsque Husserl pense que " la théorie des images comporte, par bien des côtés, ses contresens ", il n'explique pas tous ces contresens que nous venons d'évoquer. Il mentionne simplement un seul côté englobant de tous les autres en disant : ***" identité de la marque distinctive objective ne signifie en aucune façon identité de la sensation correspondante (...), Par conséquent, la perception ne contient en soi nulle image de l'objet*** [903] ". Ces affirmations sont d'abord d'ordre phénoménologiques, puisqu'elles réduisent les objets à leur autonomie, et les sensations à leur autosuffisance ; ensuite, elles sont généralisatrices puisqu'elles considèrent tous les phénomènes sous forme de choses factices.

Si la théorie des images représente des contresens, alors on doit poser les problèmes philosophiques qu'elle peut engager. L'image est une chose factice. Celui qui la pense ne fait que de penser dans le signe : dans les composantes combinées de l'organisation de l'imagination créatrice de celui qui la fonde, et qui la met en forme. Car tout auteur d'images est chargé d'un degré d'implication, d'un oeil à travers lequel il met en forme le réel apparent. Dans l'image, il y a toujours un ordre de l'imaginaire. La problématique que pose la philosophie de l'image est celle dont on a déjà parlé lorsqu'on a évoqué le débat entre Peirce et Leibniz quant à la problématique de la place de la pensée entre l'acte du penser dans le signe et ou avec le signe. Si pour Leibniz le signe est animé par l'extension du pouvoir physique qu'il peut nous aider à communiquer avec des nations lointaines suite à l'organisation que lui assigne la théorie de la combinatoire, alors il n'en va pas de même pour Charles Peirce pour qui le signe est un interprétant, arbitraire qui échappe à l'organisation par son effet de surprise. Car l'homme est en lui-même un signe dont-il est difficile de programmer les actes. D'ailleurs Marx avait laissé entendre que dans le domaine de l'homme les imprévus ne cessent de multiplier les imprévus. Cependant, il est donc évident de penser (à la lumière de la phénoménologie de Husserl) la synthèse des deux actes en affirmant la possibilité de penser dans le signe et avec le signe. Car tout est chose aussi bien la pensée "abstraite", "imaginaire" que le signe "concret" et "factice". Cela n'est rien d'autre que le sens du contenu du célèbre propos : " toute conscience est conscience de quelque chose ", propos qui résume et qui englobe toute la théorie husserlienne.

[903] *Husserl (E.), 1907, op. cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Si l'image concrète est en elle-même un objet réel, alors la sensation dans sa relation d'ouverture à l'égard de tout objet chosique doit entretenir une certaine relation avec l'objet senti. C'est ce que Husserl va maintenant se forcer de démontrer dans ce § 15. C'est ainsi qu'il le commence par la formulation : “ Allons plus loin ”. Il incite en effet (à traves cette expérience) la pensée à arraisonner le sens de la sensation comme moment privilégié de la perception. Autrement dit, il laisse entendre par la formulation (allons plus loin) la profondeur du sens du lien qui existe entre sensation et perception. Ce lien profond, Husserl le pense en terme de contenus réels qui entretiennent avec les contenus correspondant de l'objet perçu une relation analogue à celle que le sujet arraisonnant la chose perçue, oppose entre la couleur comme moment réellement donné dans l'auto-position de la perception, et la couleur de l'objet perçu. Cela veut dire que le sujet classe deux moments : celui de la réalité chosique de la chose, et celui de son image figurative, apparente au sujet pensant, qui la met en forme à travers un oeil bien défini.

Il y a ici deux contenus réels que Husserl pense en terme de contenu de sensation. Voilà donc une définition que Husserl propose pour la sensation qui est pour Paul Fraïsse un processus supérieur de la personnalité. Si l'on en croît Husserl, la sensation et la perception sont alors liées. Cette relation de connexion nécessaire est marquée par le caractère chosique dont les contenus de sensation divergent d'un état d'objet perçu à un autre. Sentir un objet c'est d'abord l'apercevoir, pour être ensuite dans la plus large co-pénétration avec le senti. Si l'on peut sentir sans apercevoir, alors cela présuppose aussi une appréhension : une attitude d'être ouvert à la construction du sens à partir des choses perçues. Husserl emploie l'expression : “ caractère de l'appréhension ”, une formulation qui attire notre attention. On doit rappeler que le mot : "caractère " a été formulé par Kant pour designer la loi de la liberté. L'homme est libre parce qu'il possède des idées. Celles-ci chez Kant sont des projets, des actions remplissant des fonctions phatiques, mais aussi des formes qui travaillent au service de la mise en place d'un idéal rationnel de l'être-commun qui n'est rien d'autre que l'autodétermination selon des règles de représentations.

La différence avec Husserl c'est que pour ce dernier l'autodétermination puise son fondement dans l'évidence auto-positionnelle qui surgit de la présentation des projets, et non pas de leur représentation. D'ailleurs, le fait de chercher à bâtir la maison pour y habiter en chair et en os, est une métaphore que Husserl emploie pour marquer l'analogie entre deux modes de vie réelle. Cependant et pour construire et revoir le fondement de l'analogie, on dira donc que l'homme est a la maison ce que la chair est à l'os. Il y a ici deux natures qui sont réelles et physiques. D'une part, le rapport de la chair et l'os, et d'autre part celui de l'homme à la maison. La ressemblance entre les deux rapports est fondée sur les principes de la continuité dans le temps, sur la disparition, la rematérialisation et la transformation dans l'espace. De même que les os se développent autour de la chair, de même la maison qui grandit dans l'entourage fonde un monde de relations réelles (familles, voisinages, nations, États etc.). L'état de cette continuité d'être et de devenir est voué à disparaître, à se transformer sous les effets du changement naturel et de la vie des hommes. Mais cette disparition dans l'espace n'est pas toujours une disparition dans le temps. Car la mémoire et le souvenir sont des faits humains qui rappellent à l'ordre la raison humaine pour qu'elle puisse penser d'une manière historique

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

et non pas anhistorique. C'est ce que Husserl pense sous l'idée de la mise en forme de l'évidence auto-positionnelle. Si pour Husserl toute présence en chair et en os est une évidence réelle, alors on peut à cet égard construire et rappeler une autre analogie qui explique le fondement réel de sa théorie de la présentation, une théorie qui se distingue de celle de la représentation qui fût chère à Kant. Cependant on peut donc laisser penser que " la chair est à l'os ", (nature humaine biologique), ce que " les objets sont à la nature ", (nature physique). Ces deux rapports se ressemblent aussi, car si les objets de la nature physique évoluent, s'étendent, se transforment voire disparaissent, alors ce même sort est réservé aussi à l'homme qui existe en chair et en os. On voit bien que Husserl joue sur des rapports analogiques incarnant des liaisons logiques reconnues dans les choses. Il emploie des métaphores comme par exemple l'existence de l'homme dans la maison, la relation de la chair à l'os, la couleur rouge qui se transforme en jaune etc., qui sont en fait des métaphores réelles. Husserl les emploie pour marquer le domaine des possibilités que l'homme peut acquérir pour arraisonner la nature des choses quitte à en assumer le pouvoir du sacrifice.

La place de la sensation et de la perception est donc bien désignée ici, car il s'agit avec Husserl d'appréhender l'existence en lui donnant un sens. Ce n'est rien d'autre que l'amour de la destinée, un lieu du préférable où les grandes valeurs de la grandeur, du bien être – dont rêve tout être humain – doivent connaître une exposition quitte à y consacrer le courage du sacrifice. C'est ainsi que Husserl fait une remarque pour distinguer les contenus de sensation qui exposent un sens dans le monde sensible, et les contenus déjà exposés d'une manière fortuite sans appréhension. Cette remarque commence par : " ***Les contenus de sensation ne contiennent encore, à eux seuls, rien du caractère de la perception, rien de son orientation sur l'unique objet perçu ; il ne sont pas encore ce qui fait qu'une chose objective se tient là dans la présence en chair et en os. Nous nommons ce surplus le caractère de l'appréhension, et disons que les contenus de sensation subissent une appréhension. C'est par l'appréhension qu'ils acquièrent, eux qui en soi seraient comme un matériau mort, une signification qui les anime, de telle sorte qu'avec eux un objet accède à l'exposition. Eu égard à cela, nous nommons les contenus contenus exposant, par opposition aux exposés, à savoir, aux détérminités objectives*** [904] ".

Qu'est-ce que cela peut-il encore signifier ? En réalité, cela peut aussi laisser penser que l'apparence en tant que réalité factice, ne témoigne de rien, comme Hegel l'a laissé entendre. Il y a en elle (et à elle seule comme le dit Husserl), une autonomie que le caractère (l'oeil, le désir, le degré d'implication etc.) de la perception ne peuvent utiliser pour se manifester. D'ailleurs c'est à partir de là que la théorie de l'effacement de Heidegger sera cultivée pour penser l'historialité des objets objectifs au lieu de penser leur historicité. C'est pour cela que Husserl souligne : " ***Les contenus de sensation ne contiennent encore, à eux seuls, rien du caractère de la perception, rien de son orientation sur l'unique objet perçu*** [905] ". Voilà donc ce qui nous conduit à distinguer avec Husserl le caractère de l'appréhension, du caractère de la mise en forme et de la

[904] *Ibid.*

[905] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

mise en valeur des objets. Pour trancher en faveur de l'indéterminé, de l'insaisissable, de l'incompréhensible mais qui reste indispensable et nécessaire, Husserl dira que l'appréhension est un surplus : une chose marquée par l'incommensurabilité, qu'elle ne peut être saisie qu'à partir de la mise en forme de ce qu'il appelle : le contenu de l'appréhension. Si la sensation est animée par des contenus, ceux-ci sont aussi à leur tour habités par une appréhension, qui est – aux yeux de Husserl – une simple perception, qui puise son fondement dans la prise de position. Cette dernière n'est pas le reflet d'un état d'âme, elle est au contraire une sorte d'arraisonnement des choses de l'apparence en vue d'y mettre la pensée au travail, pour qu'elle puisse distinguer ce que Husserl – juste après le passage précédant – nomme : la différence entre la perception auto-positionnelle et la perception exposante.

Husserl va aussitôt souligner l'erreur d'une analyse qu'il qualifie de grossière. Si la perception exposante est le lieu de l'accomplissement de la relation qui réside entre le sujet et l'objet perçu, alors l'analyse grossière est celle qui considère le contenu réellement immanent à la perception, fonctionnant comme exposant à la manière d'un terme qui n'est pas simplement saisi et donné, mais appréhendé comme quelque chose d'étranger dont le sens est extrinsèque au caractère de l'apparition et qui apparaît avec son appréhension. Husserl veut en fait dire que toute explication d'un objet doit se fier à la phénoménalité intrinsèque des faits chosiques. Il récuse à partir de là l'approche psychologique qui cherche le sens d'un toujours-déjà, d'un idéal rationnel de l'être commun des choses, un sens qui soit disant se trouve a priori avant toute analyse objective. Le fait de la raison (factum) dont parlait Kant, n'est pas le fait de l'évidence phénoménale, dont Husserl pense l'existence factice. Le fait de la raison est pour Husserl l'ensemble des processus dont use le sujet pour appréhender et arraisonner la phénoménalité des phénomènes chosiques. Le fait de la raison c'est ce que fait celle-ci, c'est ce qu'elle réalise comme domaine de possibilités, d'extension du pouvoir physique et cognitif.

La raison chez Husserl ne dit pas simplement les faits, elle ne décrit pas simplement les strates de la nature physique, mais elle fait avec les choses un monde de possibilités ouvertes à l'appréhension. C'est là où se constitue le sens de la perception dite externe des perceptions des choses physiques. Car que vaut une perception si elle reste dans le monde des noumènes, dans le monde du désir qui sont en fait des domaines de possibilité et non pas de ceux de la réalité ? Que vaut en effet un désir s'il est simplement voulu par le sujet ? Il fait simplement partie intégrante du domaine du rêve, du domaine du plaisir abstrait et non pas du domaine des principes de la réalité factice. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Husserl va aussitôt faire une précision capitale en disant : " ***Les contenus de sensation fonctionnent dans la perception externe comme contenus exposants*** [906] ". C'est-à-dire que le goût ce n'est pas tout ce qui plaît à tout le monde, d'une manière universelle et sans concept, mais il est au contraire ce qui se présente, ce qui s'expose à la perception externe. Il est ce qui se manifeste à des gens, à des communauté réelles, qui sont des déjà-là.

La sensation présuppose donc un fonctionnement d'une nature humaine qui existe

[906] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

déjà, d'une nature qui subsiste et à laquelle on se heurte comme on se heurte à un Etant. Voilà la raison pour laquelle Husserl donne une définition capitale de la sensation en disant : " ***On appelle contenus sentis, par opposition à perçu, ceux qui sont de nature à fonctionner comme contenus exposants*** [907] ". On voit donc bien que le goût n'est pas un jugement délibéré quant à l'observation fortuite, organisée, ou même systématique d'un fait donné. Il est un contenu senti, qui existe dans l'acte du contenir. Ces actes sont naturels, ils fonctionnent d'une manière organisée tout en s'exposant. La sensation par conséquent, n'a de sens que dans une relation de connexion nécessaire entre le contenu senti et le contenu exposé. Elle n'est même pas une relation de connexion réciproque entre le sentiment et l'objet perçu. La conclusion à laquelle Husserl voulait arriver après cette analyse, est celle de considérer la sensation comme une sorte d'organisation auto-positionnelle qui s'expose dans l'évidence perceptive d'objets perçus. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Les contenus sentis sont ceux qui sont de nature à fonctionner comme contenus exposants*** [908] ".

Dans toute perception externe il existe une organisation interne, propre à l'objet perçu. L'arraisonnement et le questionnement en direction de l'essence de cette organisation constitue aux yeux de Husserl, l'objet de la sensation perceptive. Cette organisation peut être nommée : contenu sensible. Mais cette nomination est risquée car on parle aussi de sensibilité interne, inhérente à l'objet perçu. En empruntant une expression à Brentano, Husserl propose de nommer les contenus sensibles des phénomènes physiques comme genre des data absolument physiques. Ceux-ci sont des données réelles, capables de délimiter le groupe, des données qui ont la capacité de fonctionner comme contenus exposants des chosiétés physiques. Pour renforcer la relation de connexion nécessaire qui réside entre le contenu de sensation et le contenu de l'appréhension, Husserl construit une structure chiasmatique tout en laissant penser que : " ***le contenu de sensation ne peut fonctionner comme appréhension, que l'appréhension ne peut fonctionner comme contenu de sensation*** [909] ".

Le sens que Husserl attribut à l'appréhension est proche de ce que Heidegger pensera en terme d'arraisonnement et de tâche. Si pour celui-ci l'être est défini comme tâche, animé par un sens dont il témoigne, alors il en va de même pour Husserl qui définit l'appréhension comme étant liée à des data physiques. Ce lien n'est pas fortuit, il est au contraire animé par la construction du sens qu'impose l'appréhension que Husserl qualifie d'animatrice. C'est ainsi qu'il souligne : " les data physique sont en règle générale liés à une appréhension animatrice [910] ". Qu'en est-il donc de cette unique appréhension dite animatrice ? Quelle est sa relation avec la perception et la sensation ? Husserl sait d'avance que l'appréhension animatrice peut être soumise à deux états de fait, à deux niveaux d'analyse : soit elle peut diriger son regard exclusivement vers le physique tout en

[907] *Ibid.*

[908] *Ibid.*

[909] *Ibid.*

[910] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

faisant abstraction de l'appréhension, soit elle peut considérer le sens des objets en relation intime avec l'évidence perceptive auto-positionnelle. Evidemment le souci de Husserl a toujours été celui d'un geste en faveur de la valorisation de l'espèce humaine qui juge les faits, qui les classe et les appréhende. Husserl ne le dit pas clairement. Il le laisse entendre en disant : " ***Mais on ne peut pas dire qu'il s'agisse d'une abstraction de l'espèce de celle qui amène à considérer séparément des moments indissociables, comme l'intensité du son abstraction faite de sa hauteur, et choses semblables*** [911] ". Cela veut dire clairement que ce qui pourrait être défini en terme de tâche est l'espèce humaine raisonnable, qui classe des faits, qui donne sens au temps du monde de la vie, qui appréhende les faits tout en se donnant le temps pour faire coïncider séparément des moments indissociables. Il y a ici une critique ouverte à l'égard de la théorie de l'effacement de Heidegger, car Husserl n'a pas tardé aussitôt de penser que le physique ne peut être prix au sens historeial du terme. C'est ainsi qu'il marque une pose pour définir l'histoire humaine en terme de tâche en disant : " On ne peut pas dire a priori qu'un datum physique exige une appréhension, qu'il doit par conséquent fonctionner comme contenu exposant. Pareillement, c'est une question qu'on ne doit pas décider sans plus ample examen, que celle de savoir si dans la perception l'appréhension qui fournit l'interprétation ne fait qu'un immédiatement avec le contenu physique, ou seulement si ce dernier a premièrement sa conscience immanente, et si c'est seulement sur cette base que s'édifie, comme un mode conscience nouveau, l' " appréhender " transcendant [912] ". La critique implicite est ici dirigée à l'encontre de Heidegger. Ce dernier est ici visé parce qu'il considère (notamment dans ses conférences qui portent sur L'origine de l'oeuvre d'art) que les objets sont historials, qu'ils fondent une histoire tout en créant un monde nouveau. Si l'on en croit Heidegger lorsqu'il laisse entendre que l'artiste doit s'effacer devant son oeuvre, alors cela est pour Husserl quelque chose d'impossible, car pour lui les objets factices sont animés du sens que lui imposent l'interprétation et l'appréhension humaine. D'ailleurs Husserl fait une remarque dans ce sens en laissant entendre que l'on ne doit pas (lorsqu'on s'astreint à chercher le sens des choses) décider d'une manière arbitraire et sans amples d'explications et d'analyse de l'historialité des objets, de la relation de connexion nécessaire entre l'objet physique et l'appréhension qu'en fournit l'interprétation. Toute décision de ce genre doit être expliquée et démontrée avec force. C'est ainsi que Husserl prend l'initiative – à l'instar de Leibniz – de distinguer la "perception" de "l'aperception". Qu'en est-il donc de cette distinction ?

Nous venons de voir que la perception chez Leibniz est l'ensemble de toutes modifications des accidents, une modification qui soit purement qualitative et qui ne met pas en cause l'unité de l'élément simple. Quant à l'aperception, elle correspond à la perception consciente. Nous venons de montrer aussi que cette classification est maintenue par Husserl qui pense que " la perception auto-positionnelle comporte en elle-même l'aperception et la croyance [913] ". Tout en s'opposant à Heidegger, Husserl fait

[911] *Ibid.*

[912] *Ibid.*

[913] *Ibid.*

une précision capitale quant à cette distinction. C'est ainsi qu'il laisse penser que: " ***la simple perception qui est une simple sensation, signifie un simple avoir, un avoir, conscience d'un contenu dans une "perception" immanente*** [914] ". Cela converge en réalité avec l'opinion de Heidegger qui parlera de l'être sous-la-main : d'un avoir de la chose qui est notre chose est nulle autre. Par contre, le sens que Husserl attribut à l'aperception, est celui d'un acte qui appréhende, qui s'édifie sur le sentir et sur l'au-delà du sentir. L'aperception est donc en relation avec un "idéal-rationnel-de-l'être-commun". Celui-ci – comme le pensait déjà Kant – est indéfinissable, incompréhensible, puisqu'il " s'édifie sur le sentir et l'outrepasse ", disait Husserl. C'est sur ce sens de l'aperception que porte l'intérêt de Husserl.

Mais le doute quant à la reconnaissance d'une simple perception dont témoigne le contenu physique des choses apparentes, n'est pas le propos de Husserl. Ce dernier pense que les objets bien qu'ils soient animés par une certaine vie physique, ils sont donnés à la conscience auto-positionnnelle. Si pour certains, cette conscience est donnée dans la perception de la chose normale, cela la réflexion ne peut alors guère le démontrer. Car le contenu physique – comme le montre l'approche phénoménologique – vit selon la perception globale qu'on en fait dès lors que l'on en appréhende les éléments, les combinaisons organisationnelles, les parties d'un tout, etc. Voilà ce qui nous ramène avec Husserl à la recherche du sens de la vie des objets. L'immanence auto-positionnelle dont jouissent les objets, n'est pas la vie. Celle-ci (dans le cas le d'appréhension) n'est pas liée au conscient mais à la conscience. " C'est de cela nous devons parler ", dit Husserl. Cependant, lorsque Husserl souligne cela, on peut laisser penser qu'il est conscient de l'insuffisance du débat philosophique de son époque quant au sens de la vie de la conscience et des objets. Si la première (la vie de la conscience) est considérée comme chose objectivée, alors la seconde (la vie des objets) est pour lui quelque chose d'objectif. Les deux vies en revanche participent à une même réalité : celle de "l'objeKt", de la projection qui s'expose, qui se projette en faisant forme la conscience des choses et les choses de la conscience. Car après tout, toute conscience est conscience de quelque chose !

Mais Husserl ne parle pas – comme le fera Adorno dans sa Théorie Esthétique [915] - de la vie des objets, lorsqu'il a laissé entendre que les objets sont factices de la non-facticité. C'est-à-dire qu'ils témoignent de quelque chose d'autre que ce qui se donne dans l'état de leur apparition. Husserl évite au contraire dans ce cours portant sur Chose et espace, d'entrer dans ce débat qui est pourtant intéressant, et ce pour laisser la place à une affirmation inexpliquée. Il affirme – après avoir démontré la différence entre les deux notions (perception et aperception) – que l'opposition entre les deux composantes doit être évitée. C'est ainsi qu'il souligne : " ***En tout cas nous évitons cette opposition de perception et aperception. Nous nommons perception selon le sens habituel de ce mot, simplement la perception à ceci près que nous n'y incluons pas la prise de position. Et nous préférons éviter entièrement le mot équivoque d'aperception ; appréhension suffit*** [916] ". Cela veut dire que la vie est au trèsfond de toute chose, et que

[914] *Ibid.*

[915] *Voir contenu de vérité et vie des oeuvres, Adorno, Théorie esthétique , op cit. p : 18.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'opposition se dissout lorsqu'il s'agit de vivre selon la raison des choses. Voilà un retour au vieil adage des Stoïciens : le vivre conformément à la nature, compris avec Husserl comme une vie adaptée à la nature des choses. Vivre conformément à la nature, c'est aussi vivre avec elle, selon les états de faits qu'elle incarne. C'est pour cela que la vie de ceux qui perçoivent, ne se distingue en rien de celle de ceux qui aperçoivent. Car chacun appréhende son existence selon ses capacités d'acquisition du sens de la vie.

Dans l'optique de Husserl, ce qui se présente à nous est alors animé d'une vie à travers laquelle la perception des contenus se transforme en appréhension. Perception et appréhension forment cependant une représentation perceptive, qui n'est pas encore définie comme jugement. La frontière entre jugement et perception représentative, ressort du fait que cette dernière implique toujours un acte auto-positionnel, une croyance et un acte de poser. Si selon Husserl nous devons admettre dans la perception deux processus à savoir l'appréhension et la représentation, alors leur unité est analogue au monisme stoïcien. En effet, – et comme nous l'avons déjà largement fait remarquer dans le rapport entre le monisme spinoziste et le monisme stoïcien – , le rapport des idées stoïciennes et celles de Husserl est fondé sur une dualité dont traitait déjà le stoïcisme. Celle-ci renvoie à distinguer la représentation compréhensive de la compréhension. Pour les Stoïciens la représentation compréhensive n'est pas un acte par lequel l'âme saisit l'objet. Elle est le critère de la vérité, qui dépend d'heureux hasards extérieurs. Elle n'est même pas un acte, elle est une image toute passive. Cependant, ce que Husserl a pensé en terme de perception d'objet externe de représentation, les Stoïciens l'avaient déjà pensé en terme de représentation compréhensive. Par contre ce que Husserl a pensé sous l'idée d'aperception et d'appréhension, les Stoïciens l'avaient déjà pensé en terme de compréhension. Si pour Husserl le sujet pensant doit pour un temps s'effacer devant ce qu'il aperçoit, alors cela est un retour à la conception qu'avaient les Stoïciens de l'âme. Cette dernière est entièrement passive. Elle commence à être active dans l'assentiment, et qu'elle l'est de plus en plus dans la compréhension et dans la science. C'est d'ailleurs ce que pense Husserl en parlant de l'appréhension et de la vie des contenus physiques. Lorsqu'il rejette le psychologisme qui s'astreint à mettre en forme des désirs inhérents à la perception interne du sujet pensant, Husserl reste fidèle par là-même au stoïcisme qui, lui aussi considère l'acte de perception dépourvu de toute représentation. Car si c'était le contraire, leur système faisait l'objet d'un idéalisme subjectif. Si pour les Stoïciens la perception est l'appréhension par l'âme des réalités factices, suivant le mode de l'arraisonnement des choses de la nature en vue de vivre conformément avec elle, alors il en va de même pour Husserl qui incite à l'ouverture aux choses pour en appréhender les liaisons logiques et l'organisation en séries, qui leurs sont propres.

Pour mieux saisir et comprendre les limites entre Husserl et les Stoïciens quant au sens de la perception compréhensive et de la compréhension voici donc quelques remarques qui distinguent les deux systèmes de pensée :

Si pour les Stoïciens la compréhension repose sur une distinction entre perception et représentation, et que la seule perception extérieure des choses relève du domaine de l'évidence, alors cela est proche de ce que Husserl pensera en terme d'évidence

[916] *Husserl (E.), 1907, op. cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

auto-positionnelle qui connaît une fusion avec la vie de la perception et de l'aperception qui – comme nous venons de le faire remarquer – coïncident sous l'effet de l'arraisonnement des choses de la vie. C'est ce que Husserl a appelé : la compréhension de l'idée du monde de la vie (Lebnswelt). Le monisme vitaliste stoïcien est donc prédominant chez Husserl. Si du point de vue des Stoïciens, la sensation (et notamment chez Chrysippe), est une sorte de compréhension, qu'elle ne se confond pas avec l'impression physique, cela est alors aussi le point de vue de Husserl de la crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale [917] . C'est à cet endroit précis que sa pensé va connaître un nouvel tournant. Husserl va en effet y considérer la totalité possible de l'horizon de l'expérience humaine, au sein duquel un moi percevant et éprouvant se tourne vers l'objectité. Si par exemple pour les Stoïciens l'acte de voir (qui est la simple impression physique de la lumière) est différent de l'acte de sentir qui implique un assentiment à l'impression (assentiment qui se fait dans la raison), alors Husserl dira la même chose lorsqu'il assigne à la raison la possibilité d'arraisonner les choses pour exposer ses principes auto-positionnels. Car toute conscience est conscience de quelque chose, disait-il. Cela n'est rien d'autre que la reprise d'un principe chèr aux Stoïciens à savoir que " toute sensation est assentiment et compréhension ".

Tout cela ne peut être compris que lorsque l'on affronte les idées de Husserl avec celles des Stoïciens quant au sens de l'apparition des objets. Pour Husserl, l'apparition perceptive n'est pas une affirmation de l'existence ou de l'inexistence de ce qui apparaît. L'apparition n'est à l'évidence rien d'autre que la perception. C'est d'ailleurs l'objet du chapitre qui va suivre.

§ 16 : L'objet de l'appréhension comme apparition. Apparition en propre.

Dans ce chapitre, Husserl est plus didactique que jamais. Pour distinguer la perception en propre et la perception impropre, il prend un exemple familier : la perception de la maison. Cette dernière peut être à ses yeux perçue à première vue par sa façade, alors que sa perception totale reste ignorée. Cependant, si la façade est perçue, elle doit alors refléter l'intériorité de la maison. Car " ***Seules certaines détérminités de l'objet, précisément celles qui sont ici, comprises sous le titre de " façade ", tombent proprement sous la perception*** [918] ", disait-il. Il y a là un retour à la conception de la Gestalt-théorie quant au sens de la perception. On sait que pour cette École de pensée, la perception de la partie n'a de sens qu'en relation avec la perception immédiate de la totalité du tout. Si la façade se donne comme une partie d'un tout, qu'elle est donnée dans l'immédiateté, alors elle est la seule totalité, possible à l'appréhension. Par conséquent, elle doit témoigner des autres parties de la maison. Le choix de la perception de la façade n'est pas ici sans aucun intérêt. Husserl le choisit dans une perspective philosophique, qui n'est rien d'autre que celle du dévoilement de la vérité. D'ailleurs dans le mot : "façade", il y a le mot : "face". Cela veut dire en fait que la liberté doit être présentée et mise en mouvement de la même manière que la maison s'expose à travers sa façade, à travers les piliers et les

[917] *Hussel (E.), La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale . Paris. 1976.*

[918] *Husserl (E.) cours de 1907, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

colonnes qui la tienne. Hegel disait déjà que la colonne est synonyme de liberté, de dévoilement des capacités physiques et cognitives d'un peuple qui s'est donné le temps du travail. Idée qui sera reprise par Husserl et par Heidegger sous l'expression : se mettre au travail, via l'extension du pouvoir physique. Si la façade s'expose par des piliers, par des poutres, qui la mettent en pleine droiture, alors il en va de même pour les êtres humains qui l'habitent : ils doivent s'y déplacer librement. La perception en propre doit donc faire émerger la perception impropre qui se dissimule derrière les piliers, les poutres, et les balcons d'une maison. Voilà la raison pour laquelle on peut dire avec Husserl et avec Heidegger, que la maison en tant que chose, crée (à travers l'exposition de certaines de ses parties) un monde, un espace perceptif et ouvre des domaines de possibilités.

Pour Husserl la partie (façade) est égale au tout (maison) puisque certaines détérminités de l'objet, lorsqu'elles sont perçues et exposées d'une manière factice, peuvent témoigner de la totalité du tout comme elles peuvent nous conduire à son appréhension. Mais bien que l'on aperçoive la façade d'une maison, cette perception reste pourtant impropre car elle témoigne de la complexité de ce qui se dissimule dernière l'apparence. En effet, celui qui fait voir la façade de sa maison ne fait que de mettre en forme et en évidence la face apparente de la chose. Il ne fait pas voire la face réelle des contenus de sa chose. Cependant, on peut donc dire avec Husserl que : " ***la perception d'un tout (la totalité de la façade) n'implique pas la perception de toutes ses parties et détérminités*** [919] ". L'important dans ce cas, est de chercher à classer les perceptions dites : globales dans leur relation avec les perceptions dites : impliquées et séparées. Ces dernières, doivent – aux yeux de Husserl – être prises en considération. Car tout en étant séparées, elles fondent avec évidence la possibilité d'une identification partielle avec la perception primitive. C'est-à-dire : qu'une appréhension d'une seule perception partielle représentative et bien choisie à titre d'illustration, peut nous dispenser de l'ouverture sur la recherche de l'appréhension globale de toutes les autres perceptions. Car comme le souligne Husserl : ***" Il est évident que le contenu physique global inclut réellement tels et tels contenus partiels*** [920] ". Cela veut dire enfin de compte que l'appréhension des parties finit tôt ou tard peu ou prou par nous mettre en sûreté de la reconnaissance de la valeur objective du contenu physique global, qui est la totalité du tout.

A la lumière de la distinction que faisait Husserl entre la perception de l'apparition en propre et la perception de l'apparition impropre, on peut donc laisser penser que la première a pour corrélât la face de l'objet. Etant perçue au sens propre, celle-ci accède effectivement à l'exposition ; alors que la seconde, elle est celle dont le corrélât réside dans le reste de l'objet. Elle n'expose rien. A partir de là, on peut laisser penser que ce qui est exposé au regard est donc regardé. Il n'est pas pour lui même. Il est pour autre chose, car son apparition n'est pas un simple état, mais un processus complexe, qui se manifeste à travers le prolongement de la série des vérités déjà-acquises dans le temps et dans l'espace. La face propre qui s'expose n'est pas vraiment donnée sous les yeux. Elle est si l'on en croît Husserl, détournée. C'est ainsi que Hussel dit à son propos " ***qu'elle rende néanmoins son objet conscient d'une certaine manière. Si nous***

[919] *Ibid.*

[920] *Ibid.*

dirigeons notre attention sur un moment de cette face "détournée", nous ne pouvons plus dire d'elle, prise pour elle-même, que nous l'ayons sous les yeux, la regardions, la percevons ”[921] . Cela veut dire au fond que, la face apparente de la maison qui est elle-même une partie d'un tout reste encore à déterminer. Car elle est incommensurable du moment que, d'une part on ne sait pas encore les motifs de sa mise en forme, les degrés d'implication de celui qui l'expose ; et d'autre part, on ne sait pas encore à quelle limite l'extension de son apparition en propre il conduit l'action du regarder. Des questions à ce propos se posent : Y aura t-il d'autre façades sous la même forme ? Y aura t-il une extension de plusieurs maisons avec des mêmes façades ? Ce sont des questions qui restent suspendues lorsque l'apparition en propre d'une façade (qui fait face au regard) est exposée. Ce qui s'inscit d'emblée, est que l'apparition d'une seule façade témoigne de l'avènement de l'apparition globale qui nous met en sûreté de la valeur objective de l'apparition de la maison. Dire que la maison apparaît, est une affirmation perceptive, qui se réalise dès lors que la perception de la façade est effectuée. C'est pour cette même raison que Husserl n'a pas hésité enfin à unir apparition en propre et apparition impropre, en disant : “ ***Cependant apparition en propre et apparition impropre ne sont pas dissociées, mais font un dans l'apparition au sens large. La conscience est conscience de présence en chair et en os de la maison ; cela veut dire, et tout à fait au sens de la "perception" globale : La maison apparaît. A ceci près qu'une simple face de la maison s'expose effectivement, et qu'il ne peut pas du tout s'en exposer davantage***[922] ”. Pour préciser l'égalité entre la perception de la partie et la perception de la totalité du tout, Husserl ajoute aussitôt, que la face est toujours la face d'un objet complet. Elle n'existe pas toute seule à part, elle est impensable comme être-à-part.

La face qui est la partie du tout est appréhendée parce qu'elle témoigne d'une perfection qui s'expose en face. Elle montre son achèvement grâce à un taux figuratif plus élevé d'images et de signes. Ces signes qui comportent plusieurs composantes attirent le regard du fait qu'ils soient indiscernables, incalculables, car comme le souligne Husserl : “ Ce plus, n'est pas une somme ” que l'on peut additionner aisément pour avoir la perception globale de la totalité des parties. Toutefois, la partie est un fragment qui dissimule et qui cache autre chose que ce dont elle témoigne. Le fragment est un dérivé d'un lieu originaire. Il témoigne d'une fragmentation qu'il a subit par hasard ou par nécessité. Cette fragmentation se déroule dans la plupart des cas dans le temps et dans l'espace. Lorsqu'elle fait apparaître le fragment, cette fragmentation traduit une autre perception que Husserl qualifie de fragmentaire. Elle est ainsi, car le fragment en tant que partie d'un tout devient un processus complexe et non pas un simple état de fait. En effet, lorsqu'il traverse les strates terrestres et les systèmes de valeurs sociales, le fragment devient dans sa relation avec le pour autre chose, une surface apparente dont les faces qui lui sont attribuées restent encore à définir à nouveau. Voilà la raison pour laquelle, la perception propre devient impropre, du fait que le fragment complémentaire dont aucune face ne tombe dans l'apparition, est encore à déterminer.

[921] *Ibid.*

[922] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

A partir de là, Husserl va se heurter à une nouvelle définition de la perception et de la sensation dans leurs relations à la face et au fragment. La perception du fragment n'est pas la perception de la face. Dans la première, on est soumis à une action qui complète le fragment pour en appréhender la constitution de la chose complète qui se manifeste par-delà la face. Dans la seconde, l'appréhension s'ouvre sur autre chose, car la face est quelque chose de non-indépendant. Elle se trouve en relation avec son autre et est le processus qui l'accompagne. Si la face, du fait qu'elle n'ait de sens en tant que partie que par rapport au tout auquel elle appartient, duquel elle résulte, alors elle est quelque chose de non-indépendant. Quant au fragment, du fait qu'il pourrait exister à part, alors il est quelque chose d'indépendant. Mais le fragment et la face, participent à la même réalité chosique. La chose de la face – qui intéresse en premier lieu Husserl – est une chose qui existe sous des façons autres que celles dont elle témoigne. C'est ainsi que Husserl note à propos de la chose de la face que : " ***La chose qui s'expose en elle : dans la face, pourrait de bien des façons être autrement qu'elle n'est appréhendée dans l'appréhension, elle pourrait se déterminer, selon son intérieur et ses faces quelconques, tout autrement qu'elle n'est à déterminer selon le sens de l'appréhension dans l'apparition identiquement maintenue en face*** [923] ". Husserl ajoute aussitôt qu'" ***Il est nécessaire qu'à chaque fois des faces complémentaires quelconques, des complexes de nouvelles déterminations non indépendantes, se constituent dans l'appréhension, pour qu'un objet s'expose en général dans la face qui apparaît*** [924] ". Tout cela signifie en fait que la face dans son objectité n'est pas un état mais un processus complexe. Il y a là une critique explicite à l'égard de Heidegger, qui pense que la chose est un La, qui apparaît et à laquelle on se heurte comme on se heurte à un Etant. Dans Qu'est-ce qu'une chose ? Heidegger, pense que le paysage est notre chose et nulle autre [925] . Ce paysage crée dans sa continuité un nouvel horizon de possibilité historial. L'important ce ne sont donc pas les fonctions que certains font ou ont fait subir à ce paysage, mais ce qui importe est le nombre de possibilité essentielle que celui-ci peut remplir. D'ailleurs lorsque Heidegger a pris l'exemple de la chaussure et du cordonnier, en laissant penser que s'il y a chaussures ce n'est pas parce qu'il y a des cordonniers, mais s'il y a chaussures c'est parce que possible quelque chose comme l'habillement du pieds, il a voulu démontrer que la chose est notre chose est nulle autre : elle est cette chose-ci et aucune autre. A vrai dire, l'intérêt de celle-ci se réduit au bien le plus grand qu'elle nous apporte. Husserl ne va pas penser la même chose que

[923] *Ibid.*

[924] *Ibid.*

[925] *A ce sujet François Guéry note à propos d'une esthétique du paysage – tout en paraphrasant le point de vue de Heidegger quant à l'historialité de la chose du paysage – : " Voilà en gros ce qu'on rencontre en se préoccupant d'esthétique paysagère : de quoi " faire réfléchir ". Bien que François Guéry ne dise pas : " Voilà en gros ce qui doit nous faire réfléchir " !, il n'empêche que la pensée réflexive dans son " effacement " à l'égard de l'intériorité de sa propre conscience, est interpellée par ce qui est déjà-là-présent. Par conséquent, la théorie de l'effacement n'est qu'une sorte d'illusion, car la manière de penser la chose du paysage n'est pas détachée de l'oeil à travers lequel un nationaliste européen apprécie, juge et produit des faits. Voir Heidegger rediscuté , (op cit), notamment tout le chapitre intitulé : Terre, monde, paysage, surtout les pages 13 et 14.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Heidegger. Pour lui, le vrai sens de la chose est (à l'opposé de ce qu'en pense Heidegger) proche de ce qu'en pensera Adorno plus tard. L'originalité de la chose n'est pas simplement dans le travail de l'un, mais dans le travail de tout un groupe, de toute une communauté humaine. Par exemple si l'on prend le même exemple de Heidegger (l'argument de la chaussure), on peut dire que la chose "chaussure" est non seulement un état, mais un processus. Car avant de considérer le travail de l'artiste : le cordonnier, il va falloir (ne se risque que d'une manière modeste) considérer la souffrance de ceux qui travaillent le cuir [926], de ceux qui nourrissent les bêtes qui sont à l'origine d'un certain cuir, de ceux qui le découpent, de ceux qui le traitent et que sais-je encore !

Il y a donc un travail de groupe, d'équipe qui fait perdre à la chose son caractère d'unité tout en la rendant un processus complexe dont l'originalité ne se réduit pas à la défense de l'authenticité originaire, mais à l'originalité d'un travail multiple. Cependant, toute perception isolée doit être écartée, car l'ouverture sur la chose présuppose une autre ouverture sur ceux qui l'ont mise en forme. Cela est nommé : la critique de la provenance de la chose. Celle-ci nous conduit à la mémoire d'un fait et à l'humanisation de la chose perçue, qui est au départ pensée dans l'apparaître : dans l'oeil, et le degré d'implication du sujet travaillant au service de l'auto-position. La critique de la provenance à laquelle Gaston Bachelard faisait l'éloge, est une approche qui n'a pas échappée à Husserl. En effet, ce dernier pense que le retour à l'appréhension de l'intériorité de ce qui apparaît extérieurement, est une nécessité pour comprendre l'apparence factice d'un fait quelconque. Car au-delà de l'apparence il existe l'apparaître : une manière de se montrer.

Du point de vue épistémologique, ce retour à ce qui est au-delà de l'être, est l'une des caractéristiques d'une épistémologie qui pense que le sujet-pensant est chargé de toute une histoire qui nous force à la critique de la provenance en tant que démarche pour comprendre les concepts qu'il emploie. Ce retour à la mémoire d'un fait conceptuel, incarne un enseignement pédagogique qui, d'une part nous permet d'être en contact directe avec ceux qui ont mis en forme la science, la philosophie ; et d'autre part il nous permet de comprendre les raisons pour lesquelles un produit spéculatif ou pratique a connu l'apogée ou le déclin. Ce sont là les vrais sens de ce que nous avons déjà appelé : l'humanisation de la connaissance et du savoir. C'est ainsi que Husserl souligne : " ***que la chose qui s'expose en la face pourrait de bien des façons être autrement qu'elle n'est appréhendée dans l'appréhension, elle pourrait se déterminer selon son intérieur et ses "faces" quelconques, tout autrement qu'elle n'est à déterminer selon le sens de l'appréhension dans l'apparition indépendamment maintenue d'une face*** [927] ".

Mais ce sens est parfois contesté par d'autres épistémologues. Par exemple, Paul Langevin pense que ce retour à l'histoire passée indépendamment d'une face, n'est rien d'autre que du temps perdu. C'est un temps qui nous enferme dans le passé et dans la mémoire d'un fait tout en nous infligeant la responsabilité de la correction des erreurs des

[926] *Voir par exemple le travail de ces pauvres ouvriers de la Médina de Fez au Maroc, qui travaillent le cuir dans des conditions difficiles, inhumaines et qui supportent les mauvaises odeurs issues des traitements qu'ils subissent aux différents cuirs.*

[927] *Husserl (E.) 1907, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

autres. Ce temps et nous renvoie par là même à supporter le passé comme un fardeau, une tâche que nous devons désormais assumer. Cependant, ce qui s'inscrit nécessairement est donc de dépasser le passé qui risque de porter en lui des situations où les morts risqueraient d'enterrer les vivants comme le pensait déjà Nietzsche de l'attitude critique de l'homme face à son histoire. Cela dit que du point de vue de Husserl la face reste porteuse d'autres faces, que l'on ne peut appréhender que dans l'ouverture d'altérité radicale à l'égard de la chose et est le processus qui l'accompagne. Cela n'est pas le cas pour l'épistémologie sans le sujet pensant, une épistémologie de la connaissance objective qui se dégage (sous le concept de l'historialité de la chose factice), dans les écrits philosophiques de Heidegger. Si pour ce dernier la perception de la chose-face est un moment incarnant un état de fait, alors il n'en va pas de même pour Husserl qui pense que ce moment de la perception d'une chose-face est un processus complexe que l'on ne peut apercevoir que par la distinction de la partie et du tout. C'est ainsi qu'il laisse entendre (après avoir expliqué le sens de l'exposition de la face) " ***qu'il est nécessaire qu'à chaque fois des faces complémentaires quelconques, (que) des complexes de nouvelles déterminations non indépendantes, se constituent dans l'appréhension, pour qu'un objet s'expose en général dans la face qui apparaît*** [928] ". Cela veut dire que toute perception externe ne peut avoir de sens qu'en relation avec les déterminations internes de la chose. Cette dernière n'est pas isolée. Elle possède un sens pour nous, puisqu'en elle résident d'autres "faces" qui apparaissent sous le regard organisé de l'observation perceptive. L'aspect complexe de la perception de la chose doit être compris du point de vue de Husserl selon la détermination qu'il faisait de l'appréhension d'un objet de la perception. Lorsque Husserl laisse en effet penser que la chose perçue n'est pas un simple état mais un processus complexe, il veut par là insister sur ce qu'il appelle (dans ce chapitre) " Le caractère tridimensionnel de l'intuition chosique ". Le sens de cette conception est en réalité à chercher ailleurs. Il est proche du sens que Paul Fraïsse attribuera a l'expérimentation dans le domaine psychologique, là où l'auteur du Traité de la psychologie expérimentale, pense que la perception est une composante de trois notion : le stimulus, la variable personnalité et la réponse. Autrement dit, pour lui, la perception (P) est en fonction de la relation qui médiatise aussi bien le stimulus, la réponse que la variable personnalité du sujet. Par conséquent le schéma représentatif du processus de la perception est : P(f) (S
P
R), que nous proposons de lire : la perception est en fonction de la relation qui se déroule entre le stimulus, la personnalité et la réponse. Cependant, je ne peux pas répondre à un stimulus quelconque si je ne suis pas impliqué ou affecté par celui-ci. Cette dimension psychologique expérimentaliste est présente chez Husserl. Elle se dégage de sa conception de l'arraisonnement de la chose du sujet. Cette chose est pour Husserl tridimensionnelle : elle a des moments et des parties qui la constituent (extérieur et intérieur). Elle a des faces avants et des faces arrières. Elle a enfin une intuition en propre qui la rend d'un coup accessible à l'exposition. Il y a là un rapprochement entre la phénoménologie et la psychologie expérimentale, car l'une et l'autre cherchent à appréhender des faits intentionnels factices. Cependant on peut donc faire la

[928] *Ibid.*

correspondance suivante :

Si pour Paul Fraïsse la nécessité de l'expérimentation repose sur l'extension du pouvoir physique des trois composantes factices à savoir le stimulus, la variable personnalité et la réponse, alors il en vas de même pour Husserl qui a pensé que la saisie de tous les fragments d'une chose, est marquée par l'inachèvement. Pourquoi donc ce serait la saisie et non pas la chose qui est marquée par l'inachèvement ? La réponse à cette question se trouve à la page 77 de Chose et espace,là où Husserl pense que toutes les démarcations que l'on éprouve à l'égard d'un fait, " sont quelque chose d'ajouté après-coup, d'introduits par la pensée, potentialité fondée dans l'essence non actualisé ". Mais avant d'arriver à cette affirmation, Husserl prend un exemple familier : la perception d'un arbre. Ce dernier aux yeux de Husserl n'est aperçu dans sa totalité que lorsque tous ses fragments sont maîtrisés, appréciés par la reconnaissance de l'essence de l'exposition unilatérale. Autrement dit, si chaque fragment d'un arbre est exposé unilatéralement, alors l'essence de son exposition ne peut être comprise que lorsque la pensée arraisonne la totalité de chaque partie du fragment de l'arbre. Cela veut dire en fait, que la face qui s'expose devant moi n'a de sens que lorsque ma pensée se donne le temps de l'arraisonner pour en déterminer les parties qui forment la totalité de la chose-arbre. Voilà la raison pour laquelle certains comme François Dagognet parlent non seulement de la face, mais aussi de la surface et de l'interface qui entretiennent avec la face des relations articulées et combinées. L'arbre en tant que totalité (avec ses racines, ses branches etc.) ne peut en effet exister que dans son rapport avec les fonctions que remplissent chacun de ses fragments. Elle ne peut exister aussi que dans son rapport à la pensée humaine qui en discerne le sens. Que l'on nous permette de rapporter ici cette anecdote, sérieuse pourtant, largement commentée par les médias. Nous voulons parler d'un groupe de personnes (hommes et femmes) qui se sont opposés d'une manière farouche à l'anéantissement de certains arbres de la ville de Strasbourg lorsque les pouvoirs publics avaient décidés de réinstaller le Tramway dans la ville. Ces personnes étaient amoureuses non seulement des arbres de leur ville, mais aussi de la mise en forme de leurs représentations dans un espace romantique particulier que créaient les arbres centenaires auxquels ils ont tenu à manifester ouvertement une nostalgie alarmante. Cet exemple de la jouissance devant les choses qui ont une valeur pour nous les êtres humains, est résumé par Husserl indirectement, d'une manière philosophique à la page 77.

Si pour Heidegger la chose-arbre est créatrice d'un espace possible, alors elle est pour Husserl révélatrice de l'essence de la visée de la pensée. D'ailleurs Husserl laisse penser que les fragments qui se manifestent à travers l'arbre, et la fragmentation qu'on en fait sont deux choses tout à fait distinctes. Les articulations des fragments de l'arbre sont d'abord des articulations de l'appréhension. Car après tout, l'arbre est "visé" dans l'appréhension que la pensée en a déjà faite. Si la pensée – comme Husserl le laisse entendre – s'astreint à prendre l'initiative, l'intention de viser la saisie d'un arbre, alors elle doit selon le processus intentionnel procéder à la classification des fragments de l'arbre. C'est ainsi que Husserl a liassé penser que la totalité de l'arbre avec ses fragments et ses parties qui s'exposent devant nous ne peut être appréhendée que lorsque l'on prend l'initiative de regarder et de viser ce qui s'expose derrière ce qui apparaît à nous. Car si

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

par exemple un fragment est donné à notre visée, cela n'est pas pour autant une raison pour affirmer l'existence apparente de l'arbre. C'est ainsi que Husserl pense que " nous ne pouvons pas dire en voyant simplement la face avant de la chose, nous ne voyons en propre qu'un fragment de celle-ci, à savoir, le fragment de la chose qui est tourné vers nous. Les autres fragments nous ne les voyons pas. La face antérieure, peut par principe, être face antérieure eu égard à des fragments aussi nombreux qu'on voudra, selon que nous accomplissons la démarcation. Mais ces démarcations sont quelque chose d'ajouté après-coup, d'introduit par la pensée, potentialité fondée dans l'essence non articulé. La face antérieure est bien plutôt l'unité globale des déterminations de la chose qui tombent dans l'apparition en propre ; avec elle c'est la chose qui apparaît, et non un fragment antérieur de la chose arbitrairement déterminable [929] ".

Ce que Husserl voulait faire comprendre à partir de ce qui vient d'être souligné, est la place de la pensée à l'égard des phénomènes de l'apparence. Si l'on en croît l'analyse phénoménologique husserlienne, la pensée ne s'astreint donc pas à observer d'une manière fortuite les choses de l'apparence, mais elle aperçoit aussi – à travers une organisation d'observations diverses – ce qui s'expose derrière la face de la chose apparente. De la face à la surface, il existe des parties incommensurables que la pensée doit faire apparaître pour enfin analyser les articulations des autres fragments dont témoigne l'interface qui relie la face et la surface. Cependant, la critique est ouverte de la part de Husserl à l'égard de Heidegger qui pense que l'arraisonnement en tant que technique effectuée par la pensée à l'égard des choses, n'est rien d'autre qu'une logique de la découverte des liaisons logiques reconnues dans les choses de l'apparence. La critique à l'égard de cette conception est fondée sur la possibilité qu'à la pensée à mettre en forme des arguments fondant la structure du réel, pour discerner et classer les choses de l'apparence et celles de l'apparaître. C'est pour cette raison que Husserl parle ici de la démarcation que réalise la pensée à l'égard des choses de l'apparence. Car c'est bien la pensée " en tant que potentialité non articulée " qui désigne, qui juge de l'organisation et de l'articulation du fragment. Mais les démarcations – comme le souligne ici Husserl – sont " ***des choses ajoutées après-coup, d'introduit par la pensée*** ". C'est-à-dire, que la perception est d'abord organisée déjà dans la pensée comme si celle-ci voyait. Il y a là un retour un Kant, qui a déjà pensé que le déjà-là ne peut être apprécié et compris que dans la mesure où la pensée, le caractère (en tant que Lois de la liberté) ont décidé dans toute spontanéité, de la mise en forme de l'idéal rationnel de l'être commun, qui est au fond un toujours-déjà qui a des effets dans le déjà-là. Cette conception est aussi celle d'Aristrote, pour qui la perception est le fruit " d'un raisonnement qui se produit au moyen d' " ***images ou de pensées dans l'âme comme si celle-ci voyait*** ". La pensée qui arraisonne les images apparentes construit le sens sans recourir à la perception sensible. C'est ce que Husserl pense en terme d'accomplissement de la démarcation. Pour Aristote il est " ***impossible de penser sans images, car il se passe, dans le fait de penser, exactement le même phénomène que dans la construction de figures géométriques où, tout en ne faisant pas entrer en ligne de compte la détermination de la grandeur du triangle, nous ne les traçons pas moins d'une grandeur définie ; pour la pensée, il en est de même : bien que son objet n'ait rien que quantitatif, il est posé devant***

[929] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

nos yeux comme une quantité, mais on le pense abstraction faite de toute quantité [930] ". L'antinomie et l'aporie logique auxquelles on se heurte lorsqu'on s'astreint à analyser la philosophie d'Aristote est le rapport qu'il effectuait entre l'essence et la substance. Ce qui est posé est donc une qualité et non une quantité. Telle est la conception d'Aristote quant à l'acte de penser. Cette qualité essentielle devenue substantielle est celle que Husserl nommera plus tard : le monde de la vie (Lebnswelt), dont celui de la pensée constitue simplement une partie. Celle-ci à travers ses démarcations potentielles à l'égard des phénomènes, introduit des potentialités fondées dans l'essence non articulé. Voilà la raison pour laquelle le retour à Aristote est nécessaire pour mieux comprendre le sens husserlien de la démarcation. Evidemment Aristote a largement insisté d'une manière explicite sur l'acte de penser par les images.

Discussion : L'ouverture de l'âme au sens et le problème des apories.

Du passage précédant, il ressort en fait que les grandeurs ou la géométrie n'ont rien avoir avec l'acte spéculatif de la pensée. L'illustration que rapporte Aristote à quelque chose à voir avec un argument général universel à toute pensée. Cet argument est celui que nous venons de mentionner avec Aristote dans le De Anima III, 7, 431, b 2. C'est un argument qui consiste à dire que le raisonnement se produit dans la plupart des cas au moyen d'images ou de pensées dans l'âme comme si celle-ci voyait. C'est-à-dire que la perception n'est une véritable perception que lorsqu'elle devient une perception compréhensive, que lorsqu'elle nous favorise la compréhension. Cependant, la différence essentielle entre l'utilisation de figures dans l'argumentation géométrique et l'emploi inévitable d'images dans toute pensée, est qu'en général, nous n'avons pas besoin de recourir à la perception sensible. Car nous venons de dire avec Aristote que " dans la pensée les images remplacent les perceptions sensibles ". Cela est aussi l'idée de Husserl qui vient d'affirmer que la pensée organise, classe les fragments appariés d'un arbre tout en construisant un sens qui se démarque de potentialités articulées par les fragments de l'arbre. C'est la pensée dans son inactualité, qui organise le sens déjà-là-articulé.

Cette conception aristotélicienne de la perception sera aussi reprise par Averroès lorsque ce dernier en paraphrasant Aristote, laissera entendre que la séparation, la démarcation entre 'aql (intellection) et fahm (compréhension) [931] est une nécessité pour mieux comprendre le sens de la perception humaine, qui réalise à travers l'acte de bien penser la médiation et la séparation entre la faculté rationnelle et les autres facultés de perception. Pour mieux comprendre le rapport de la philosophie de Husserl à celle d'Aristote et par là même à celle d'Averroès tenons à exposer et analyser le Grand commentaire du de Anima livre III 429 a 10-435 b 2, d'Aristote transposé et transmis par Averroès, traduit par Alain de Libera, et ce à partir du texte I jusqu'au texte V.

D'abord on doit dire que c'est dans ces textes que le sens de la perception et de la

[930] *Voir l'ouvrage collectif intitulé : Aristote aujourd'hui . Deuxième édition érès 1988. Pp : 102 et suiv.*

[931] *Voir à ce sujet la note N°1 in Averroès L'intelligence et la pensée . Présentation et traduction inédite par Alain de libera. Édit G.F Flammarion 1989. pp. : 175 et suiv.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sensation (en tant que processus supérieurs de la personnalité, qui nous intéresse ici), est largement commenté et exposé. Un apport directe avec ces textes nous permettra de saisir par la suite le rapprochement du sens de la transposition didactique de ces mêmes processus dans la pensée médiévale, dans son rapport avec la pensée moderne qu'incarnent Husserl et Heidegger. Avant d'y parvenir revenons en donc sur la fin du paragraphe 16 de Chose et espace auquel nous proposons d'arrêter nos commentaires du sens de la perception chez Husserl. A la fin de ce paragraphe, Husserl va tenter de dégager les conséquences des deux moments (perception propre et perception impropre) de la perception tout en montrant qu'ils s'impliquent l'un à l'autre dans la perception externe insensée. Cette perception, est insensée parce qu'elle est simplement la ressemblance qui se réalise dans l'apparition entre l'objet qui apparaît et l'apparition dont témoigne l'exposition des qualités physiques qu'elle représente. Le contenu de ces qualités physiques sera exposé dans les paragraphes qui suivent le § 16. Ceux-ci nous ne intéressent pas en premier lieu, car ils représentent une analyse rigoureuse des contenus physiques sensibles dans leur différence et dans leur ressemblance.

Le texte Médiéval d'Averroès portant sur la place de l'âme pensante, est un texte décisif qui par la suite aura des impacts sur l'histoire de la pensée psychologique et philosophique. Ces impacts seront transmis indirectement dans la pensée philosophique moderne dont témoignent Husserl et Heidegger. Si pour Descartes, le " je pense donc je suis " n'est rien d'autre qu'une autosuffisance que se donne le sujet psychologique à soi-même pour penser son propre destin et son propre existence tout en se donnant sa propre loi, alors le sujet averroècien bien qu'il soit animé d'une âme donatrice de sens, il n'obéit pas d'une manière spontanée à son désir, mais il use de sa "faculté rationnelle" pour percevoir les sens des choses. Cet usage est le même que Husserl nous incitera à suivre lorsqu'il parlera de la perception auto-positionnelle qui arraisonne les choses de l'apparence. Si la pensée est une chose pensante (comme Gassendi le laisse entendre dans sa critique dirigée à l'encontre de Descartes), alors il en va de même pour Husserl et Heidegger [932] ainsi que pour Averroès. Ce dernier avait une conception de l'âme tout à fait particulière. Il pense qu'elle forme des strates, des compartiments que l'on peut arraisonner et pénétrer voire exposer. C'est ainsi, qu'il souligne dans son commentaire du De Anima d'Aristote que : " ***Mais concernant la partie de l'âme par laquelle connaît et pense (qu'elle soit différente [des autres parties de l'âme] ou non différente [d'elles] par la grandeur, mais [seulement] par la notion) il faut examiner quelle est [sa] différence, et comment se produit [l'acte de] concevoir par l'intellect*** ". [933]

D'abord on doit faire remarquer que ces propos sont ceux d'Aristote traduit par

[932] *Le raisonnement de Husserl est de Heidegger est le suivant : l'âme est une composante de tous les corps factices. Le " Je " est une chose objectivée. Voir à cet égard dans Qu'est-ce qu'une chose ? le commentaire de Heidegger des Règles pour la direction de l'esprit de Descartes notamment de la règle 1 à la règle V, op cit.; pages 108 à 116, là où l'accent est mis sur ce que nous avons déjà appelé : le " Je " en tant que chose pensante. Le rapport avec Husserl est ici frappant, car celui-ci considère aussi le moi phénoménal comme étant une sorte d'auto-position qui vise et qui expose dans le déjà-là des acquis antérieurs chosiques comme étant des toujous-déjà faits. Ceux-ci sont des faits factices. La différence entre les deux hommes porte sur le principe de l'effacement. Si pour Heidegger la pensée subjective doit s'effacer devant ce qu'elle aperçoit pour céder la place à l'objectivation de notre chose objective (la chose est notre chose et nulle autre), alors il n'en va pas de même pour Husserl qui pense que l'exposition est une mise en forme de l'acte auto-positionnel. Il est la mise en place en chair et en os de la " visée " " exposante ".*

Averroès de la langue grecques à la langue arabe et ensuite au Latin. Mais voilà que le texte arabo-latin est à son tour traduit au français par Alain de Libera. La version habituelle que le public intellectuel francophone possède quant à ce passage d'Aristote, avant la parution de la traduction de Libera est exprimée par Tricot. Ce dernier à propos de ce même texte souligne : " ***voyons maintenant la partie de l'âme par laquelle connaît et comprend, que cette partie soit séparée, ou même qu'elle ne soit pas séparée par l'étendue mais seulement logiquement ; nous avons à examiner quelle différence présente cette partie et comment se produit l'intellection*** " [934] . On a ici un modèle par excellence de la transposition didactique du sens de l'ouverture de la pensée à la recherche du sens de l'âme. Ce modèle est celui qui surgit de la traduction d'un texte travaillé par plusieurs intellectuels ayant des spécialités tout à fait identiques. L'aporie qui est à résoudre ici est celle de la composition de l'âme de plusieurs parties, que certains tentent de comprendre, d'analyser, d'exposer et d'arraisonner, et que d'autres se donnent le choix d'en apprécier une seule partie pour en discerner les autres sens. Que peut-on donc apprécier : le lieu de la qualité ou celui de la quantité ? Avant de prendre prématurément le risque pour nous engager dans un lieu du préférable, revenons en sur les deux propositions (celle de Tricot et celle de Libera) qui tentent de résumer les propos d'Aristote quant à l'essence énigmatique de l'âme. Ce sens on ne peut le comprendre que lorsque l'on se réfère à la conception aristotélicienne de l'Etre des choses. Si Aristote a laissé entendre que " ***l'Etre se prend en plusieurs acceptions mais ce n'est pas une simple homonymie*** ", alors on doit maintenir avec Averroès – commenté par Libera – que l'ouverture de la faculté rationnelle à l'égard de l'âme est une approche qui tente d'en discerner les parties, d'en arraisonner les qualités propres pour en maîtriser les facultés de perception. Car si l'âme imagine voit, elle doit alors avoir un oeil à travers lequel elle met en forme le réel.

Du passage d'Averroès à celui de Tricot, on passe d'un lieu de la quantité à celui de la qualité, d'un lieu commun à un lieu de l'unité. Il n'est donc pas question de concevoir une vision d'une seule partie de l'âme mais de concevoir l'âme dans sa différence avec d'autres états d'âmes, de concevoir les visions pour en percevoir les manifestations. L'acte de concevoir par l'intellect n'est pas en rapport avec une seule faculté imaginative de l'âme, mais avec d'autres facultés de perception. C'est là que réside la différence du passage d'Averroès commenté par Libera, avec celui de Tricot. L'intellection n'est pas en relation avec une seule partie de l'âme comme Tricot le laisse penser, elle est au contraire en relation avec plusieurs parties de celle-ci. Il y a dans ce passage et dans cette reformulation un appauvrissement subi par Tricot au texte-source d'Aristote, qui pense que l'être se prend en plusieurs acceptions mais ce n'est pas une simple homonymie. La transposition didactique réussie du sens de l'âme chez Aristote est celle d'Averroès traduit par Libera.

Si Tricot pense qu'une partie de l'âme est responsable de la production de l'intellection, et que c'est celle-ci que l'on doit chercher à examiner puisque c'est par elle et elle seule que se produit l'ouverture de l'intellection aux choses, alors il n'en va de même

[933] *Libera (A.), Averroès l'Intelligence et la pensée De anima. II, 4, 429a10-13.op cit. pp. : 49 et suiv.*

[934] *Propos de Tricot rapportés par Libera. Op cit. p : 175.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

pour l'Aristote d'Averroès [935] , qui pense que la faculté rationnelle ne réside pas simplement dans une âme conséquente et cohérente avec elle-même, mais dans le rapport qu'elle entretient avec les autres facultés de la perception, comme par exemple celle du sens et celle de l'imagination, ou encore celle de l'appréhension et celle de la compréhension. Il y a là en effet, une distinction majeure qui explique l'emploi par l'auteur (Averroès) de l'expression : " ***la grandeur de l'âme*** ", comme si cela est un appel à la mise en mouvement de la grandeur de l'extension du pouvoir physique et cognitif des hommes. L'instrument de mesure de cette grandeur est celui de la puissance et de l'action que l'âme peut accomplir lors de son ouverture à la connaissance et à la pensée. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'Aristote d'Averroès lie intimement la grandeur de la pensée et de la connaissance de l'âme à l'examen de la notion de la passivité et de l'action de l'âme. Cependant l'âme est devenue une composante susceptible d'être arraisonnée puisqu'elle est factice. Cela va largement être développé plus tard par Husserl qui – comme nous venons de le voir – bien qu'il ait récusé l'approche psychologique de sa phénoménologie, il n'empêche qu'il fut prisonnier de l'oeil à travers lequel la vision auto-positionnelle du sujet s'astreint à mettre en forme le réel. Cette vision n'est rien d'autre que l'intellection active de la qualité de ce que Husserl vient de penser en terme d'acte auto-positionnel, de croyance, comme étant des actes de poser. Car selon Husserl nous devons admettre dans la perception deux processus : l'appréhension et la représentation. Ces dernières sont déjà acquises dans le toujours-déjà de la vision du sujet pensant.

La faculté rationnelle est pour l'Aristote d'Averroès une chose pensante. Elle a la même fonction : l'arraisonnement, que Husserl et Heidegger lui assigneront plus tard. Dans l'action perceptive que reflètent l'imagination et les sens, il est nécessaire (à en croire l'Aristote d'Averroès), de distinguer (al-quwâ al-munfa'ila), c'est-à-dire la puissance passive, et (al-quwâ al-fâ-ila), c'est-à-dire la puissance active. Cette distinction qui est l'objet de l'âme, n'est pas seulement quantitative, mais elle est aussi qualitative, car l'intellection est à l'origine de la visée de l'action. Si l'Aristote d'Averroès a pensé que le degré d'implication est le propre de l'homme qui raisonne et arraisonne l'être des choses, alors et par conséquent, il n'y a rien de moins husserlien et heideggerien que ces propos. Car le "Je" pensant, est pour les deux hommes (Husserl et Heidegger) un fait, une chose factice qui s'impose à nous, un fait auquel on se heurte comme on se heurte à un étant.

L'arraisonnement que procure la faculté rationnelle à l'homme se distingue de celui que les autres facultés : l'imagination, le toucher, le regard, bref toutes les facultés de sens, lui favorisent. Cette distinction peut se produire soit par le sujet (approche biologique et psychologique), soit par la notion (approche ontologique et axiologique). A partir de là, on peut dire qu'on est à nouveau devant l'approche phénoménologique et ontologique que Husserl et Heidegger développeront plus tard. En effet, le sujet en tant que maître et possesseur de la tâche métaphysique est ici défini par l'Aristote d'Averroès comme possédant des intentions. Cela n'est rien d'autre que le domaine des possibilités qu'assignent Husserl et Heidegger à la vision humaine. Si la chose – comme le disait Heidegger est notre chose et nulle autre, et si l'être en chair et en os – comme Husserl le

[935] *l'Aristote d'Averroès est une formulation que nous proposons pour le grand commentaire du De Anima Livre III (429a10-439b), mais aussi pour le Discours décisif qui est une reprise des Topiques d'Aristote.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

laisse entendre – réside dans notre visée exposante et auto-positionnelle des notions, alors, on doit dire que ces notions avaient déjà été analysées sous d'autres formes sans que leur contenu puisse être altéré. En effet, la notion et le sujet qui sont des notions que l'intellection rationnelle de l'Aristote d'Averroès avait déjà tenté d'élucider, correspondent à l'étendue du pouvoir cognitif d'une partie de l'âme à savoir celle de l'intellect. La capacité de l'âme raisonnable repose donc sur le pouvoir de fournir des intellections. Elle existe dans son étendue et dans son changement, de la même manière que l'existence de l'être mondain, au sujet duquel l'Aristote d'Averroès disait déjà dans le Discours décisif qu'il n'est pas susceptible de disparaître mais de se transformer. Car la transformation du monde n'est pas un anéantissement de celui-ci. Elle est un changement, que l'homme assume parfois comme une tâche métaphysique, surtout lorsqu'il médite sur la mort, sur l'au-delà de l'être.

Pour donner un sens à la perception, Averroès va dans sa lecture du De anima et des Topiques, procéder à une taxonomisation des faits cognitifs, de la même manière que Husserl le fera plus tard lorsqu'il distinguera : 1) la perception globale : " ***les activités logiques d'idéalisation et de mathématisation*** " qui déterminaient au préalable le monde, et 2) la perception séparée de l'objet : " les objctités catégorielles " dont la constitution présuppose la médiation des synthèses logiques. Cette classification est héritée d'une manière directe ou indirecte d'Aristote et des Stoïciens. Elle est exposée clairement dans l'Aristote d'Averroès, qui considère la qualité chosique de la perception dans sa relation à l'Esprit de la Raison en tant que chose raisonnable capable de saisir et de distinguer. C'est ainsi qu'Averroès a tenu (dans sa reprise des Topiques et du De anima d'Aristote), à poser une distinction qui surgit de l'opposition de deux termes arabe : (aql), c'est-à-dire intellection raisonnable, et (fahm), c'est-à-dire compréhension rationnelle. Comme on peut le constater, on est à nouveau devant la vieille distinction stoïcienne de deux niveaux de la perception : la perception compréhensive et la compréhension. Si percevoir n'est pas toujours comprendre, alors le choix de l'appréciation d'un type d'âme désormais s'impose. C'est ainsi que l'on peut comprendre maintenant le passage du lieu de la quantité au lieu de la qualité, du lieu commun au lieu de l'unité, un passage exprimé par le commentaire et la traduction du De anima d'Aristote par Tricot. L'appréciation de cette âme n'est pas dû à sa capacité à gouverner la destinée du sujet, mais à sa qualité contingente ayant pour tâche la distinction du vrai et du faux. Cette âme, intelligente et raisonnable est donc séparée des autres facultés. Cette séparation est une preuve de sa capacité à discerner le sens des choses. Par conséquent, on peut maintenant laisser penser que c'est bien l'auto-position de la visée (dont parlera Husserl plus tard) qui est ici visée par Aristote. A son sujet, l'Aristote d'Averroès souligne : " relativement à la partie de l'âme par laquelle nous percevons suivant le type de perception nommé intellection ('aql) et compréhension (fahm) – qu'elle soit séparée du reste des facultés de l'âme par sa situation vis-à-vis du corps et par la notion ou qu'elle soit séparée d'elle seulement par la notion, non par la situation – , notre objet en premier est de chercher en quel sens et comment cette partie de l'âme est séparée du reste des facultés de l'âme. Autrement dit : qu'est-ce que la représentation par l'intellect et comment se produit-elle ? " [936] .

L'âme raisonnable dont il est question ici est intentionnelle. Elle pose (en vertu de ce

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

qui a été déjà posé en elle) des intentions réelles et logiques dans la structure du réel. L'activité notionnelle à laquelle elle s'astreint est celle du classement des différents sens de son action. Car l'âme est divisée en parties distinctes selon le lieu. Cependant, on peut laisser penser que la notion moderne : l'écologie du savoir a été déjà exprimée dans l'Aristote d'Averroès du fait que le lieu, le milieu jouent un rôle important dans la modification des âmes individuelles et collectives des sociétés humaines. D'ailleurs certains philosophes soutiennent que l'âme est partageable selon le lieu, selon les aventures savantes des sujets. Il pourrait en effet y avoir des âmes qui désirent, d'autres qui conçoivent. Cette séparation des âmes pose aussi le réel problème de la séparation des fonctions psychiques de l'homme. La division de l'âme selon le lieu, est un constat typiquement aristotélicien. Pour Aristote, la division de l'âme n'a pas le même sens que lui attribuait Platon [937] . Ce dernier a pensé l'âme dans sa division en terme de séparation intrinsèque au psychisme. C'est ainsi que Platon a laissé entendre dans le Timé qu'il existe des parties de l'âme, réparties selon les fonctions psychiques qu'elles remplissent. Par exemple, " ***il existe une partie " moyenne " logée dans la poitrine et isolée par le diaphragme d'une partie concupiscible, située dans le bas du ventre, mais jointe à la partie rationnelle, logée dans la tête, par l'isthme du cou*** ". (Propos d'Alain de Libera (op. cit. p : 177).

Cette pluralité de l'âme sera d'ailleurs reprise par Aristote qui, lui aussi va distinguer trois niveaux de l'âme : végétative, sensible et raisonnable. Ces trois niveaux correspondent à des réalités naturelles et non pas à d'autres réalités abstraites. La reprise critique de Platon par Aristote quant à cette question précise est largement commentée par Averroès. Ce dernier pense que Aristote en faisant allusion à Platon, va le dépasser pour affirmer que l'âme se divise d'abord dans le corps et ce suivant la distinction des fonctions des membres dans lesquels elle accomplit ses différentes activités. Pour Aristote, l'âme n'est pas rassemblée dans un même membre. C'est ainsi qu'il classe les différentes âmes selon les localités qui correspondent à chaque intention accomplie par chaque membre. Par exemple, au cerveau est liée la partie intelligente, au coeur la partie désirante, et au foie la partie nutritive. Par conséquent, on peut dire que la perception et la sensation ne font qu'un. Car apercevoir n'est rien d'autre qu'une réponse à un stimulus sentie, qui affecte les organes des sens et le goût incarnant le degré d'implication du sujet

936 Ce passage est repris par Alain De libera dans une note portant le N°1, in Averroes l'intelligence et la pense , op cit. page 175. En réalité, il est une traduction du De anima de l'Aristote d'Averroès par Elamrani Jamal. Voir Averroès : La doctrine de l'intellect matériel dans le Commentaire moyen du De anima d'Aristote . Présentation et traduction suivie d'un lexique-index du chapitre 3, livre III : " De la faculté rationnelle ", in A. De libera, A Elamrani-jamal A; Galonnier (éd.) Langage et philosophie, Hommage à Jean jolivet (Etude de philosophie médiévale) LXXIV, Paris J. Vrin 1997 p : 292 [281-307].

937 On doit rappeler que Platon avait une idée du destin de l'âme proche de la vision théo-sophique qui sera celle des théosophes musulmans (Al Farabi, Averroès et bien d'autres). Si pour Platon l'âme se purifie à travers les tois mouvements (La réincanation, que l'on traduit en langue arabe par AtaKamous ; la transmigration que l'on traduit par AttanasouKh, et la transmutation que l'on traduit par AlmasKh) qu'elle subit sans pour autant disparîte, alors cette même idée n'a pas échappée à l'Islam qui reconnaît la purification de l'âme qui se purifie aussi à travers cetains mouvements. Le verset qui dit clairement cela s'annonce comme suit : " Ya ayatouha annafsou almotmainatou irjiâi ila abiKi adiâtan mardiyanat oi dKhouli fi ibadi oidKhouli janati ". Ce verset nous l'avons déjà traduit ainsi : " Oh âme tanquilisée retourne à ton seigneur agréante et agrée et ente dans mes vénérés et dans mon paradis ".

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

dans la situation. Etre impliqué dans une situation signifie donc être en parfaite continuité avec ce qui se déroule dans le monde des phénomènes. “ La chose est notre chose et nulle autre ”, nous dit-on. (Heidegger).

Si le problème de la division de l'âme est chez Platon intrinsèque, alors l'ordre s'impose de soi pour organiser l'intériorité des consciences sur lesquelles on doit agir pour modifier l'extériorité des actions. Cette conception n'est pas celle d'Aristote, qui conçoit la division comme étant une fatalité naturelle, dans sa relation intime avec le développement et du contour extrinsèque et de l'intériorité des contenus corporels. L'extériorité des actions est donc une chose à cultiver en tant qu'exception parce que l'âme raisonnable est un sujet que l'on doit canaliser. Peut-on donc dire pour autant que l'âme pense et connaît les membres auxquels elle appartient ? Pour répondre à cette question passons donc à l'analyse de la relation qui existe entre la perception de la connaissance et la perception de la pensée, dans leur rapport au sujet expérimental qui est l'âme.

Connaître et penser sont deux actes tout à fait distincts. Si tous les hommes pensent, cela n'est pas une raison pour affirmer pour autant qu'ils connaissent les sentences de leurs imaginations créatrices. La connaissance n'est pas universelle. Elle n'est pas non plus une donnée fortuite qui se construit dans l'immédiateté. Elle est l'objet d'une construction qui est dans la plupart des cas très lente. Nietzsche disait à ce propos que l'homme du coeur et du génie doit être préparé à une lente lecture. Cette idée que Husserl et Heidegger [938] cultiveront plus tard a été reprise dans le commentaire du De Anima, là où Averroès avait distingué l'acte de penser de l'acte du connaître. En effet, dans le texte 2 du De Anima de l'Aristote d'Averroès la question à laquelle Averroès se prépare à répondre est celle de savoir si l'acte de concevoir par l'intellect est une action ou une réception. Car si la connaissance des actions de l'âme précède celle de son essence, alors il existe une possibilité d'arraisonner l'âme pour en maîtriser les intentions. Par conséquent, on peut maîtriser par là même la connaissance théorique et la connaissance pratique de l’âme. C'est d'ailleurs ce que le texte 2 propose de discuter en soulignant : “ ***Disons par conséquent que, si concevoir par l'intellect est comme sentir, ce sera soit comme pâtir d'une certaine façon sous l'action de l'intelligible, soit quelque autre chose de semblable*** ”. (Libera, op. cit. p : 50). La traduction de Tricot de ce même passage commence par : “ ***Si donc l'intellection est analogue à la sensation, penser consistera ou bien à pâtir sous l'action de l'intelligible, ou bien dans quelque autre processus de ce genre*** ”. Ibid.

Il y a ici une précision capitale pour le rôle que doit jouer l'intellection dans l'arraisonnement de l'âme. Averroès parle dans le texte original arabe de "at tasawwur-bi-l-'aql", c'est-à-dire de l'imagination par l'intellect, ou encore de la représentation par l'intellect. Cependant le geste de former par l'intellect, d'intélliger l'intellection est un geste à travers lequel on peut distinguer et classer les actions de l'âme entre la connaissance spéculative et la connaissance pratique. Ce n'est rien d'autre que ce Descartes pensera plus tard en terme du bon sens : chose du monde la mieux partagée. Le rôle de l'intellection est de contribuer à ce que Aristote pense en terme de la prudence pratique.

938 Husserl parle de l'extension phénoménologique du champs des possibilités auto-positionnelles et exposantes, posées et exposées, quant à Heidegger, il parle de l'extension du pouvoir physique de la chose et du "je" sujet-chosique.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

L'âme rationnelle dans son activité discursive, soumise à l'intellection qui l'arraisonne, contribue à la connaissance qui va de pair avec la prudence. Le problème d'Averroès est donc de savoir si l'acte de concevoir par l'intellect appartient-il (comme la sensation) au genre des puissances passives, ou à celui des puissances actives ? La réponse est donnée par la suite d'une supposition à travers laquelle Averroès suppose que l'acte de concevoir par l'intellect est comme l'acte de sentir. Car dans la réception fortuite des intelligibles il se passe la même chose que dans la réception des sensibles qui affectent la faculté sensorielle. Les affects externes en effet, représentés par l'extériorité des actions peuvent contribuer à la perfection de l'intellection puisqu'ils enferment des liaisons logiques, des schèmes causales transcendants du fait que parfois la perfection du sens peut résider dans le corps. C'est ce que Kant pensait de la causalité sensible.

Mais dans le cas où l'intellection n'est pas affectée par les activités passives externes, on peut dire que la pureté de la perfection qui lui revient n'existe pas dans le corps mais elle s'associe à lui. C'est d'ailleurs ce que l'Aristote d'Averroès vise à travers le sens qu'il attribut à l'âme rationnelle qui ne pâtit pas d'une passion égale à la passion des sens. D'ailleurs dans sa réflexion sur le sort de l'âme après la mort, Averroès a pensé que seules les âmes "raisonnables", "savantes et "connaissantes" sont vouées à la résurrection. Elles seront responsables disait-il devant Dieu le jour du jugement dernier. Cette idée est lourde de sens. Elle nous montre la pensée extrême du rationalisme d'Averroès. Ce rationalisme lorsqu'il s'est penché sur la question de l'éternité et de la résurrection des âmes, a posé comme solution la responsabilité des sujets connaissants. Ceux qui sont les plus concernés et reponsables de l'extension du pouvoir cognitif sont les savants, les philosophes héritiers des prophètes. Ce qui est intrinsèque à une âme consciente intelligente est d'abord la possibilité d'obéir ou de ne pas obéir à des Lois. Elle est (l'âme raisonnable) la seule qui est apte à se retourner contre sa propre Loi.

L'action de l'âme intelligente, rationnelle sera l'objet du texte 3, qui va nous renseigner et nous informer des manières à travers lesquelles l'âme rationnelle reçoit des formes de l'extérieur. C'est ainsi et à propos d'elle que l'Aristote d'Averroès souligne : “ ***Il faut donc qu'il soit non passif, mais qu'il reçoive la forme, et qu'il soit en puissance, comme cela, sans être cela. Et il en va de lui, selon cette comparaison : ce que la faculté sensorielle est par rapport aux sensibles, l'intellect l'est par rapport aux intelligibles*** ”. (Libera, op cit. pp. : 51 et 52). La traduction de Tricot de ce même passage s'annonce comme suit : “ ***Il faut donc que cette partie de l'âme soit impassible, tout en étant susceptible de recevoir la forme ; qu'elle soit, en puissance, telle que la forme, sans être cette forme elle-même, et que l'intellect se comporte par rapport aux intelligibles de la même façon que la faculté sensitive envers les sensibles*** ”. (Libéra, Ibid. p : 181).

Après être en mesure de s'interroger sur la passivité ou l'activité de l'intellect, l'Aristote d'Averroès commence ensuite à expliquer ce que l'intellect est susceptible de mettre en forme et d'établir. Du fait que l’intellect n'est ni corps ni une faculté existant dans le corps, alors il n'est pas sujet de changement. Cela veut dire que l'intellect (qui est une partie de l'âme rationnelle), ne se laisse pas affecter par les changements extérieurs qui affectent nos sens familiers. Il est une faculté de jugement rationnel, un invariant fonctionnel qui classe, qui distingue les faits en vue de les comprendre. Il distingue lors de

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

son mouvement et dans les changements des faits, la perception compréhensive de la compréhension. Voilà la raison pour laquelle Libera souligne à son sujet a cet même endroit mentionné d'en haut que : “ ***la partie de l'âme dont dépend l'acte de concevoir est une faculté qui ne subit pas de changement sous l'action de la forme qu'elle perçois*** ”. Lorsque la partie de l'âme à savoir l'intellection rationnelle, s'efface devant les formes apparentes qu'elle aperçoit, cela veut dire qu'elle se donne le temps de la constitution de son propre objet. Elle est de ce fait auto-suffisante. Elle se donne sa propre loi dans le mouvement réflexif de l'action accomplie par le geste : connais toi toi même. Mais la partie de l'âme si elle est conçue sous cette unique forme, elle devient totalement passive. Cela n'a pas été la visée de l'Aristote d'Averroès. La passivité ne s'applique à la partie de l'âme rationnelle : à l'intellection rationnelle que dans la mesure où, (comme la faculté sensorielle), elle reçoit la forme qu'elle perçoit. Elle est aussi en puissance ce qu'elle perçoit puisqu'elle le maîtrise de l'intérieur. Cette maîtrise n’est pas au sens où elle serait en acte quelque chose dont on dit ceci, c'est-à-dire comme un corps ou une faculté existant dans le corps comme l'est la faculté sensorielle. Cela veut dire que l'intellect n'est pas "quelque chose", c'est-à-dire un corps ou une faculté du corps. Il n'est pas ce dont on dit "ceci". L'intellect matériel existe donc sans forme littéralement amorphe. Dans la note portant le numéro 22, Libéra s'explique longuement sur cette vision averrocienne de l'intellect. C'est ainsi qu'il souligne : “ ***Averroès combine ici deux lignes d'exégèse distinctes : (1) l'intellect est comme le sens, passif, mais sa passivité s'arrête à la pure réceptivité : il se distingue de lui en n'ayant pas d'organe corporel correspondant à la qualité de la chose qu'il perçoit et l'endossant dans la perception il n'est donc pas "mélangé au corps", "quelque chose" du corps ou dans le corps ; (2) l'intellect est en puissance la forme de la chose qu'il reçoit, mais il ne l'est pas en acte : il est donc comme cela (comme la forme) sans être cela (la forme elle-même). Il est en puissance ce que l'intelligible est en acte. On a ici potentiellement deux thèses distinctes : (1) l'intellect est sans mélange avec le corps et (2) il est sans mélange avec l'intelligible qu'il reçoit*** ”. (Libéra , op cit. p : 182).

Dans le texte 4, l'Aristote d'Averroès va nous montrer les acceptions à travers lesquelles l'intellect matériel peut concevoir toutes les choses sans en être une. Cette partie de l'âme qui arraisonne les choses perçoit aussi tous les existants extérieurs à elle. C'est ainsi qu'il souligne : “ ***Il faut, par conséquent, s'il conçoit toutes choses, qu'il soit sans mélange, comme le dit Anaxagore, afin de commander, c'est-à-dire de connaître. Si en effet une chose apparaissait en lui, ce qui apparaîtrait empêcherait l'étranger d'apparaître parce qu'il est autre*** ”.(op. cit. p : 53).

Tricot traduit ce passage en disant : “ ***par suite, pensant toutes choses, l'intellect doit nécessairement être sans mélange, comme le dit Anaxagore, afin de commander, c'est-à-dire de connaître, car en manifestant sa propre formule à côté de la forme étrangère, il met obstacle à cette dernière, et s'oppose à sa réalisation*** ”. Libéra, op cit. p : 183.

Pour concevoir et percevoir toutes les choses, l'intellect matériel doit s'ouvrir sur les séries combinés des choses qui dévoilent certaines vérités. Cette ouverture est fondée sur la simple réceptions des faits, car l'intellect matériel-récepteur appartient au genre des

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

puissances passives. La matérialité de l'intellect-récepteur est fondée sur son autosuffisance du fait qu'il ne subit pas de changement lorsqu'il est affecté par la réception d'un intelligible. Cette passivité inhérente à la réception est due au fait que l'intellect matériel récepteur n'est ni un corps ni une faculté existant dans le corps. Mais dans sa perception de tous les existants extérieurs à l'âme, il peut selon ce mode (du fait qu'il n'est ni corps ni une qualité de celui-ci) tous comprendre, tous connaître, tous percevoir. La perfection de l'intellect matériel est due au fait qu'il est d'une part sans mélange et d'autre part extérieur à l'âme, qu'il peut en vue de cette spécificité arraisonner les choses tout en les percevant même passivement. Du fait qu'il soit ainsi, on peut alors laisser penser qu'il est un invariant fonctionnel. C'est d'ailleurs la visée d'Axagore auquel Aristote s'est référé à plusieurs reprises. La référence aristotélicienne à Anaxagore se trouve aussi dans la Physique là où Aristote souligne : " ***C'est pourquoi, également Anaxagore a raison de proclamer que l'intellect est impassible et sans mélange, puisque justement il en fait un principe de mouvement ; s'il peut en effet mouvoir, c'est à condition seulement de n'être pas mû ; s'il peut dominer c'est à condition d'être sans mélange*** ". (Aristote, Physique VIII, 5, 256b 24-26. (voir Alain De Libera, op. cit. p : 184).

Le mouvement de l'intellect matériel en tant que faculté d'arraisonner et de raisonner est un mouvement que nous devons comprendre, dans sa relation à l'égard des faits, lorsqu'il questionne en direction des choses. Cependant, le mouvement qui lui est propre et que lui assignent Aristote ainsi qu'Anaxagore est un mouvement de domination de la connaissance. Ce mouvement autonome et autosuffisant permet à l'intellect matériel de percevoir toutes choses et de les recevoir. Le fait d'affirmer que l'intellect matériel ne possède même pas de forme propre est une idée héritée de Platon, qui, dans le Timée a laissé penser que l'intellect " S'il n'était dénué de toutes figures, n'épouserait pas certaines d'entre elles ", car il ferait " ***inférer son propre aspect*** ". Le fait qu'il soit sans forme, l'intellect matériel peut donc commander. Car s'il était formel, substantiel, l'interférence de l'étranger lui crée un obstacle et lui fait écran.

Si l'acte de concevoir par l'intellect appartient aux puissances réceptives comme la faculté de sentir, alors son action est commode, animée par une sorte d'altérité radicale à l'égard de toutes les choses. Les expressions arabe qui font dire que l'intellect est : "quabil" (commodité réceptive) et non "munfa'il" (angoisse hasardeuse), expriment beaucoup mieux le sens de la réceptivité positive des choses par l'intellect. Car ce dernier se donne le temps de l'assimilation des choses. Il est animé d'une lente lecture issue de son travail de formulation, de reformulation d'interprétation, et de traduction des faits. Ce travail puise son fondement dans la réception positive des formes des choses par l'intellect matériel, qui meuvent l'âme rationnelle en tant qu'elles sont en acte à l'extérieur de l'âme. Ce mouvement coïncide avec celui de l'intention de l'intellect matériel, une intention qui produit des effets dans le monde sensible. Le terme arabe : (al-ma'âni as-saKhsiyya) (l'imagination personnelle) traduisant fortement l'expression : l'intention, qui anime l'intellect. Cette traduction est beaucoup plus significative pour désigner l'imagination créatrice de l'intellect matériel-récepteur.

Si dans l'intellect – comme Platon l'a laissé entendre – tout est établi d'avance, alors ce que l'on sait est donc déjà connu : il relève d'un tojours-déjà-vrai. D'ailleurs c'est Platon

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

qui dans le Ménon avait évoqué la possibilité d'un enseignement de la vertu : chose que l'on maîtrise et que l'on connaît déjà d'avance. Cependant, connaître c'est d'abord affirmer la possibilité intellectuelle de l'enseignement de ce que l'on maîtrise. C'est dans l'acte d'enseigner que la réceptivité par l'intellect des autres valeurs, peut avoir lieu. Dans l'enseignement, le mouvement des connaissances et des savoirs puise son fondement dans l'acte de concevoir par l'intellect qui, à son tour intègre les réceptions des divers discours. L'intellect rationnel reçoit les discours au même titre que la parole qui forme un langage expressif et énonciatif. La réception des idées et des projets se déroule dans le cadre de la rencontre intellectuelle entre des sujets connaissants. Les puissances actives et les puissances passives doivent en réalité se mettre en mouvement et se poser dans l'âme rationnelle afin que celle-ci puisse les arraisonner, les recevoir et les connaître. Tout cela ne peut se réaliser que par le biais de l'enseignement, par le biais du partage du savoir. Comprendre ce que c'est que la passivité et l'activité, revient enfin de compte à chercher leur lien avec la passion et la réception. En réalité, ces deux dernières ne se distinguent guerre. Elle se différencie par rapport à l'action. Cependant, percevoir une action revient à chercher la place de la passion et de la réception. Cette place est assurée par la capacité qu'à la raison à pénétrer dans le royaume de la passion et de la réception. Ce que signifie percevoir est cette part de la raison à pouvoir calculer et à pouvoir discerner les stimuli et les réponses, les passions et les réceptions des sujets pensant.

Dans le cadre des relations interindividuelles et collectives on peut laisser penser que les intelligences produisant des intellections matérielles sont d'abord des substances recevant des formes, et ensuite des facultés rationnelles infinies, car elles restent ouvertes à des domaines de possibilités, qu'elles créent des espaces nouveaux, jamais vues. Cette faculté rationnelle met la parole d'abord aux faits tout en produisant des faits factices ayant des effets dans le monde sensible. C'est d'ailleurs ce que l'Aristote d'Averroès [939] pense dans la langue arabe en terme de : (al-quwwat an-nâtiqa) [940] , que nous proposons de traduire littéralement par (les forces parlantes), expression qui signifient au font et du point de vue philosophique, la possibilité qu'ont les facultés rationnelles à créer et à poser un pouvoir expressif et énonciatif concret. Heget comme Husserl diront plus tard que la faculté rationnelle auto-positionnelle pose la parole dans le monde sensible tout en étant elle-même exposée par ce qui est déjà posée en elle. " La parole est d'abord aux faits ", disait Hegel. Ce dernier n'a d'ailleurs pas hésité à mentionner – de la même manière qu'Averroès l'avait déjà fait – la force de l'intellect matériel. C'est ainsi qu'il souligne : " ***(...) La puissance de l'esprit pensant consiste non seulement à se saisir soi-même sous sa forme propre*** [941] ***, comme pensée, mais tout***

[940] *On peut d'ailleurs se demander la raison pour laquelle Alain De Libéra traduit-il l'expression arabe : (al-quwwat an-nâtiqa) par (la faculté rationnelle) ? Alors que la bonne traduction littérale est celle de " la force parlante ". Cette expression : la force parlante correspond fort bien au sens de la parole que Aristote et Averroès ont voulu expliciter. En effet, pour eux la parole n'est pas simplement aux faits, comme le dira plus tard Hegel, mais aussi, elle réside partout car toutes les créatures sont des créatures parlantes à commencer par les animaux (la chauve-souris, l'hirondelle, le cheval le chameaux, les oiseaux), pour arriver à la terre qui, – comme disent certains – " parle arabe " et à l'aimant qui possède une âme parlante : attractive de certains solides. La force parlante est une expression qui exprime la fonction phatique de la parole, une réciprocité entre les catégories de parole et les catégories de langue. (voir à ce propos le chapitre : réciprocité entre catégories de parole et catégories de langue. Emile Benveniste , in Problèmes de linguistique générale , op cit).*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

aussi bien à se reconnaître dans l'extériorisation [942] par laquelle il se porte vers la sensation et la sensibilité, à se concevoir dans son autre en convertissant en pensées ce qui lui était devenu étranger et en le ramenant ainsi à soi. Et il ne faut pas croire que l'esprit pensant, en s'employant ainsi à l'autre de lui-même, se renie au point de s'oublier et de s'abandonner lui-même en cet autre, de même qu'il n'est pas non plus si impuissant qu'il ne puisse appréhender ce qui est distinct de lui : mais il se conçoit et conçoit son contraire. Car le concept est l'universel qui se conserve dans ses particularisations, étend son emprise sur soi-même et son autre et de la sorte est tout aussi bien le pouvoir et l'activité de réabolir l'étrangement où il s'engage " [943] .

Mais si l'intellect matériel n'est ni une forme parmi les formes matérielles, ni – comme le précise le texte arabe : "sûra mina s-suwar" (une forme parmi les formes) – , alors que pourrait-il être ? L'Aristote d'Averroès nous répond qu'il est absolument sans mélange avec la matière. Mais cette réponse n'est pas si précise que l'on pourrait le croire. Cependant, et logiquement parlant, si l'intellect matériel reçoit les formes des choses matérielles, alors on peut laisser penser qu'il est d'abord une substance réceptive, ouverte

[939] *Cette idée ressort d'une note où Alain De Libera évoque (tout en se référant à l'Aristote d'Averroès) les spécificités de l'intellect matériel. C'est ainsi qu'il note : L'intelect matériel " fait partie des faits évidents par soi que l'intellect matériel doit pouvoir concevoir toutes les formes. Il est donc nécessaire que cette faculté ne soit pas dissociée (disgregata) ou disséminée (distensa) dans le corps, ni divisible selon la division du corps, comme le sont les facultés sensibles, qui sont dissociées dans le corps et divisibles selon la division du corps suivant un certain mode. Et on peut prouver cette thèse par quatre moyens démonstratifs. Le premier est que si l'intellect matériel était une faculté d'appréhension dans le corps selon le mode des sens, il n'appréhenderait qu'une seule forme, puisque les sujets propres ne reçoivent que les formes propres, de même que la nature du sens de la vue ne reçoit pas le sensible du goût. Deuxièmement, parce que s'il était une faculté dans le corps ordonnée à une forme propre, il n'appréhenderait que la chose qui lui serait appropriée, car si l'oeil était coloré il ne pourrait recevoir la puissance visible de la couleur (virtus visibilis colorem), et s'il y avait une saveur dans la langue, elle ne pourrait appréhender les autres saveurs. Troisièmement, si cette faculté était ordonnée dans le corps à une forme propre, ainsi qu'on l'a dit, elle ne pourrait s'appréhender elle-même, car on sait bien que les formes sensibles matérielles ne s'appréhendent pas elle-même et que leur fin est l'appréhension d'autres choses que soi. Quatrièmement, si cette faculté et préparation était ordonnée dans le corps à une forme propre, il lui arriverait ce qui arrive aux sens, qui appréhendent qu'un seul senti. Et si cela arrive au sens c'est pour l'une de ces deux raisons : soit par ce que, quand il appréhende tel sensible, il ne reçoit pas simultanément son contraire ; soit par ce que, s'il reçoit, il le reçoit imparfait et transformé, comme cela arrive à la vue pour les couleurs contraires et au goût pour les saveurs contraires ; et c'est-ce que voulait dire le Philosophe , quand il a dit que s'il (l'intellect) était mélangé, il ne recevrait les contraires ou il les recevrait imparfaits et transformés. Voilà en résumé, ce que l'on peut comprendre à partir des mots d'Aristote concernant l'essence de cet intellect ". (Voir : Libera Alain, op cit. p : 186 note N° 38). Ce passage confirme bien le sens de la force de l'intellect matériel qui dans son évidence conçoit toutes les formes selon des modalités différentes qu'Aristote d'Averroes a réduit a quatre modalités différentes.*

[941] ***C'est-à-dire sous sa forme passive réduite uniquement à la réception et à l'autosuffisance.***

[942] ***C'est-à-dire sous sa forme active réduite à l'arraisonnement, à la rencontre et au rendez-vous avec le pour autre chose. Il n'y a pas d'angoisse dans la rencontre d'autre chose de différent, car plus on se perd plus on se retrouve.***

[943] *Hegel (G.W.F.), Cours d'esthétique , traduction de Jean-Pierre Lefebvre et VeroniKa von SchencK, traduit par le Centre national du Livre. Édit. Aubier, Paris, 1995 p : 21.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

aux choses et aux formes matérielles sans pour autant en faire partie intégrante. Dans le mode de la réception il y a deux niveaux : une réception en acte, et une autre en puissance. En effet, la matière première reçoit les intelligibles en puissance, alors que l'intellect matériel les reçoit en acte. Cependant, l'intellect matériel n'est pas "passif" car sa passion n'est pas une "altération" des formes qu'il reçoit puisqu'il les raisonne et les arraisonne.

Enfin le texte 5 va maintenant nous informer du vrai sens de l'intellect matériel, un sens dont la nature est la possibilité de mise en forme et de dévoilement de la vérité. Dire que l'intellect matériel se dévoile et s'expose, signifie au fond qu'il est en rapport à la vérité dont Averroès disait déjà que chaque vérité est possible du moment qu'" ***une vérité n'en contredit pas une autre mais s'accorde avec elle et lui rend témoignage*** " (Al haK la youdadou alhaK bal youoifiKouhou oi yachhadou lah). C'est d'ailleurs l'une des expressions que A. Badawi attribue à l'intellect matériel, dont la vérité n'est autre que sa possibilité. Voilà la raison pour laquelle l'Aristote d'Averroès qualifie le travail de la raison par l'acte du "tibian", c'est-à-dire de montrer par excellence l'exposition qui s'impose, sachant bien et comme Heidegger le dira plus tard, l'homme est un mon-stre. Ce travail s'astreint aussi à la recherche de la vérité et à sa mise en forme et en mouvement. L'Aristote d'Averroès souligne à ce propos : " li daliKa laysa la-hu tibyan illa tibian al imKan ", c'est-à-dire, et en parlant du travail de l'intellect rationnel : " c'est pourquoi il n'a d'autre nature que la nature du possible ". Averroès va plus loin pour marquer le domaine de la disposition de l'intellect en disant : ***" fa in Kana alamrou fi ha da alâKli haKada fa laysa tabiâtouhou illa tabiâta alistiâdadi faKat*** ". C'est-à-dire : " ***si l'intellect matériel est ainsi (une exposition qui s'impose) alors sa nature n'est rien d'autre que celle de la disposition seulement*** ". Cela nous rappelle le sens Kantien de la raison en tant que factum. En effet, Kant a laissé entendre que la raison en tant que spontanéité et qui relève du domaine du possible, est animée par des dispositions morales fondamentales qui sont des toujours-déjà ayant des effets dans le déjà-la. Le domaine de la possibilité auto-positionnelle doit être compris ici comme une source d'énergie inépuisable qui, à chaque moment où la raison veut se manifester elle peut le faire pour acquérir des sens, des possibilités factices. La raison possède donc deux domaines : celui de l'acquisition et celui de la réminiscence. Le texte 5 d'Averroès, auquel nous allons nous arrêter dans nos comparaisons avec les textes des autres auteurs modernes et contemporains, porte sur le sens de la perception visée par l'intellect matériel. Le contenu de ce texte se résume à ce passage qui souligne : " ***Et ainsi il (l'intellect matériel), n'aura d'autre nature que celle-là, à savoir d'être possible. Donc ce qui de l'âme est appelé intellect (et j'appelle intellect ce par quoi nous distinguons et concevons) n'est en acte aucun étant de concevoir*** " [944] .

Du point de vue de la phénoménologie de la perception, on peut laisser penser que ce que Husserl et Maurice Merleau-Ponty penseront (après Aristote et Averroès) en terme de conscience (qui est toujours consciente de quelque chose), l'Aristote d'Averroès l'avait déjà pensé en terme de conception. La pensée de l'âme possède en effet une manière pour acquérir des notions et des concepts. Cependant on peut désormais se demander s'il existe vraiment des limites entre concevoir et percevoir. Si Husserl (tout en attribuant à

[944] *Libera (A.), op cit. p : 57.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

la pensée et non à l'âme (psychologie) une possibilité de mettre en forme des inédits) pense que toute conscience et consciente de quelque chose, alors l'Aristote d'Averroès a au contraire pensé que l'âme est une pensée intelligible qui use de la spontanéité de la raison pour mettre en forme un pouvoir concret. C'est ainsi qu'il conçoit l'intellect matériel inhérent à l'âme comme étant quelque chose de possible. Dire qu'il faut mettre en forme des possibilités revient enfin de compte à penser le problème de la liberté de la conscience dans sa relation avec les actions pratiques des individus pensant et agissant. Voilà la raison pour laquelle la conception est inséparable de la perception puisque avant même de percevoir une chose, il existe un motif et un degré d'implication de l'intellect matériel (objet de l'âme) pour mettre en forme le réel apparent. C'est ainsi que l'Aristote d'Averroès souligne :

" ***De sorte qu'elle (l'âme) ne peut même avoir la moindre nature, en dehors de celle qui consiste à être un possible ! Par conséquent, ce qu'on appelle l'intelligence de l'âme et par là j'entends ce qui permet à l'âme de réfléchir et de se former des idées n'est effectivement aucune des réalités avant de penser*** [945] ". A la question : qu'appelle t-on penser ? qui sera tardivement posée explicitement par Heidegger, la réponse de l'Aristote d'Averroès était donc déjà claire. En effet la pensée est indissociable du sujet "Je" qui est affecté par l'intelligence de l'âme, qui, elle, apprécie la chose ainsi que les formes matérielles sans pour autant en faire directement partie intégrante. Si Heidegger a laissé penser que la chose est notre chose et nulle autre, alors l'Aristote d'Averroès avait déjà pensé que la chose est celle de l'âme qui pense et qui raisonne tout en questionnant en direction des choses factices en vue d'en extraire des formes et des modèles de vie.

Si l'intellect matériel fait partie intégrante du domaine des possibilités, alors il convient de décrire les formes de son apparition. Bien qu'il ne soit aucune forme matérielle, il est pourtant une faculté qui n'est pas simplement imaginative, mais une faculté à travers laquelle nous pouvons distinguer les choses théorétiques et pensons aux choses pratiques que nous accomplissons dans le futur. Cependant, on doit donc distinguer dans l'intellect matériel deux niveaux : l'intellect spéculatif théorique (al-aql anadari) et l'intellect pratique (al-aql al amali). Cette distinction pose le problème de l'acte perceptif entre le stimulus physique, et la réponse qui se traduit par les degrés d'implications qui affectent le sujet à s'engager pour répondre ou ne pas répondre à une stimulation. Mais le rôle de l'intellect matériel est aussi de viser certaines actions, de viser la compréhension de l'intellection des indivisibles et des composés, en tant qu'objets de jugement. Les choses pratiques que nous accomplissons dans le future font partie aussi de la visée de l'intellect matériel qui prévoit le sens des actions pratiques. L'intellect matériel est animé par des intentions ayant des tensions, des puissances visées dans la pratique et dans la conception. Toute pratique est une pratique d'une théorie. Toute théorie n'est valable que dans le mouvement qu'on en fait dans le monde sensible. Un Etant n'est un véritable Etant que lorsque l'intellect matériel l'a déjà conçu auparavant. Percevoir est avant tout concevoir. La conception peut prendre beaucoup de temps, car lorsque l'on se donne du temps, on perd la dimension temporelle du moment du mouvement, tout on en gagnant l'espoir du futur. D'ailleurs lorsque Jacques Derrida emploie l'expression : Donner le

[945] *Ibid.*

temps, titre de l'un de ses ouvrages, il pense à cette dimension averroècienne de la conception qui, selon Aristote, n'est rien d'autre qu'une continuité à l'égard de tout ce qui apparaît, en vue d'y réaliser la rupture pédagogique qui n'est rien d'autre que celle dont Rousseau disait déjà que le temps en Enduction il vaut mieux en perdre que d'en gagner. Perdre du temps c'est donc un gain de la formation des générations futures : les enseigner c'est aussi les renseigner surtout lorsqu'on leurs inculquent un savoir nouveau, qui leurs permet d'évoluer dans leurs pratiques et dans leurs conceptions du monde. Les Topiques, en tant que remèdes à la "pathologique éducative" apparente de l'époque d'Aristote, avait cet même objectif. Car lorsque l'on s'astreint (avec Aristote) à questionner en direction du répondant, on est voué à écouter ce dernier, on s'appuie sur ses arguments soit pour les retourner contre lui si ceux-ci sont inadéquats, soit pour s'en inspirer en vue de montrer à notre auditoire présumé qu'une vérité (sa vérité) n'en contredit pas une autre (celle du domaine de l'acquisition), mais s'accorde avec elle et lui rend témoignage. Si l'on en croit l'Aristote d'Averroès, il n'y a donc pas d'opposition entre le domaine de la formation et celui de l'information. L'intellect théorétique, spéculatif est une faculté qui vise l'acquisition dans le futur. Elle donne le temps de la mise en forme des idées et du mouvement. Cependant, et si l'on en croit le commentaire d'Alain De Libéra, on peut alors laisser penser que : ***" (...), l'intellect matériel est ce qui est en puissance toutes les intentions des formes matérielles universelles et n'est en acte aucun étant avant de l'avoir conçu "*** [946] .

L'acte de la conception est un acte englobant. Il peut être défini – si l'on en croit Heidegger – en terme de TACHE. Cette notion de tâche, l'intellect matériel la porte en lui sous forme d'un fardeau duquel il ne peut guerre se débarrasser que s'il met en puissance et en forme toutes les intentions en tant que toujours-déjà-vraies. Ces intentions le travaillent en tant que formes universelles. Cependant pour s'en débarrasser, il doit comme disait Heidegger se mettre au travail. Mais il ne s'agit pas ici d'une substitution du national socialisme au national esthétisme [947] , il s'agit au contraire de retrouver dans les formes artistiques la grandeur de la conception qui sera perçue et mise en forme par un idéal rationnel de l'être commun : de ce qui est commun à tous les être humains à savoir la possibilité de bien penser, une possibilité qui puise son fondement dans la disposition intentionnelle, morale et fondamentale de la spontanéité de la raison. L'effort Kantien qui sera plus tard celui de la distinction entre la causalité du monde intelligible et la causalité du monde sensible avait déjà été celui de l'Aristote d'Averroès. En effet, si Kant avait pensé que les lois dynamiques de la raison pratique sont celles des intentions, fait de la raison (factum), qui produit des effets dans le monde sensible, alors cette idée n'avait pas échappée à la paraphrase d'Aristote par Averroès. Cette paraphrase sera aussi celle de Husserl qui a distingué ce qui est posé de ce qui est exposé. A vrai dire, l'intellect matériel dont les intentions diffèrent de la matière première, met en acte et en puissance le toujours-déjà. Il met en forme tous ce qui le travaille (toutes les intentions), dans le déjà-la. Par contre la matière première : la causalité sensible (si l'on s'astreint à parler le

946 Op cit. p : 58.

947 Lacoue-Labarthe (Ph.), La fiction du politique Heidegger l'art et la politique, Association des publications Presse Universitaire de Strasbourg 1987 p : 17.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

langage Kantien), est en puissance toutes les formes sensibles singulières qui, ni se connaissent ni s'aperçoivent. L'opposition tardive entre Kant et Heidegger avait déjà été travaillée par l'Aristote d'Averroès qui a cherché – comme nous venons de le voire avec Husserl – à distinguer le domaine de l'auto-position et celui de l'appréhension. Là aussi réside le retour à la vieille distinction stoïcienne entre la perception compréhensive et la compréhension. Si l'idéal rationnel de l'être commun (gemeins Wesen) (Kant), se distingue de l'être-commun (gemeinswesen) (Heidegger), alors il y a lieu de penser que notre nature à savoir l'intellect matériel est capable de distinguer, de connaître les formes des matières premières, qui ne peuvent ni connaître ni distinguer. Si ces formes sont aptes à recevoir uniquement les formes divisées, alors l'intellect matériel est à leur opposé puisqu'il reçoit les formes universelles. C'est la raison pour laquelle – si l'on en croît Kant – il est un être commun universel (Gesinnung).

La distinction husserlienne entre ce qui est posé et ce qui est exposé, entre l'auto-position et l'appréhension est une distinction à retenir et à cultiver. Elle met en évidence la valeur de l'intellect matériel qui arraisonne les faits. D'ailleurs, l'Aristote d'Averroès avait laissé penser que cette distinction repose sur le mode de la réception des formes sensibles par l'intellect matériel. Ce dernier reçoit en effet les formes sensibles sous une autre forme qui n'est pas divisée ni même singulière. Puisqu'il se met seul au travail tout en cultivant l'exception de son individuation, alors on peut lui imputer le caractère de la perfection à propos duquel Descartes dira qu'il n'y a tant de perfection que dans les oeuvres sur lesquelles Un a travaillé. Vieil lieu de l'unité et du préférable, qui s'oppose à la diversité dans la nature du reçu, une diversité qui, si elle est maintenue, finit tôt ou tard peu ou prou d'imposer une diversité dans la nature du récepteur. Cela qui est pensé par Descartes n'est pas le cas pour la fonction de l'intellect matériel de l'Aristote d'Averroès.

Reste maintenant à chercher si l'intellect matériel est une chose parmi les choses, ou encore possède t-il une catégorie de la chose ? Autrement dit : est-il adventice ou éternel ? Ce sont les questions cruciales de la fin de ce texte 5 qui va nous introduire à la comparaison analytique du texte de Merleau-Ponty, un texte portant sur l'étude de la sensation [948] , de la perception du monde [949] et du sentir [950] . Dans ces textes, l'élément central qui revient à plusieurs reprises est celui qu'incarne la célèbre citation : “ toute conscience est conscience de quelque chose ” [951] qui fut celle de Husserl dans sa paraphrase du Kantisme, et qui est reprise par Merleau-Ponty. Dans l'optique de l'Aristote d'Averroès, l'intellect matériel pratique (al-aql al amali) c'est-à-dire la raison pratique, est une raison adventice. Mais du fait que l'intellect matériel pratique est sans mélange, certains (et Averroès fait ici allusion à Théophraste et à Thémistius) ont pensé que du fait qu'il soit ainsi (sans mélange) il est une disposition existant dans une substance séparée,

[948] *Merlau-Ponty (Maurice), Phénoménologie de la perception . Édit. Gallimard, collection Tel, 1945, pp : 9 à 19.*

[949] *Ibid. pp : 235 à 239.*

[950] *Ibid. pp : 240à 280.*

[951] *Ibid. In avant propos, pp : XII.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

tout en étant lui aussi une substance. Cependant, Averroès reste fidèle à la notion de l'adventicité-éternelle de l'intellect qu'il avait déjà évoqué dans son Discours décisif, tout en affirmant cette fois-ci une précision capitale. Il pense que tous ce qui est soumis à la génération et à la corruption ne peut pas être démontré sous un même état de fait durable, il n'est pas un "ceci". Il en va de même pour l'intellect matériel qui n'est pas quelque chose dont on peut dire qu'il est ici là, ou ici là-bas. L'intellect matériel du fait qu'il soit une intention sans être un corps ou une forme existant dans le corps, il est alors “ une substance en puissance, une substance intellective dont l'être est en puissance dans la mesure où il réside dans les puissances réceptives des formes matérielles ”. (note n°78 in Liera Alain op. cit. p : 192).

Si l'intention attribue à l'intellect matériel une nature inengendrable et incorruptible, alors son état est donc séparable et simple, du fait qu'il ne soit pas passif. Cet intellect qui est en puissance (al aqul bi lquwwa) se subdivise en deux parties : l'intellect en acte (al aqul bi- lfiîl) et l'intellect agent (al aqul al faâl). Le quel est-il (à travers cette classification) marqué par l'adventicité-éternelle ? Si l'intention attribue à l'intellect matériel le caractère, loi de la liberté nécessaire à son aspect inengendrable et incorruptible, alors on peut dire que c'est bien cette intention, qui est éternel-adventice. Mais le problème est que l'intellect agent fait passer de la puissance à l'acte ce qui est en puissance. Dans cette opération du passage, l’intellect-agent joue donc l'intermédiaire entre le logos parfait "alaql alKhalis" (l'intellect parfait existant en puissance) et le logos agissant (alaqul al faâl), existant en acte. Ce problème a été en fait celui d'Al-Faraâbi, qui dans sa théorie de l'émanation s'est heurté au problème de la rupture et de la continuité de la succession des Logos dans leurs relations respectives entre le logos parfait (l'intellect en puissance) et le logos agissant (l'intellect en acte). C'est ainsi qu'il a laissé entendre que “ mata oujida lilmâoijoud aloujoud aladi hou lah, lazima anhou darrouratan saîr almaôijoudath) : (Dès qu'il a existé pour l'existant l'existence qui lui appartient (ou qui lui revient), il est nécessaire que les autres existences en découleront ”. (notre traduction des propos d'Al-Faâbi). Si l'on maintient les propos de ce philosophe, alors on peut dire qu'il existe une continuité de principe entre ce qu'il est convenue d'appeler : (al âKlania al machriKiyya) "le rationalise orientale", et (al-âKlania almaghribiyya) "le rationalisme du Maghreb". Cette continuité est une continuité principièlle. Car pour Al-Fârabi comme pour Averroès, "al âql al faâl" (l'intellect agent) représenté par l'homme est étèrnel-adventice, puisqu'il est en relation de connexion réciproque et nécessaire avec "alâqul alKhalis" (l'intellect parfait existant en puissance). Sur ce point précis, les deux auteurs cherchaient peut être à concilier deux points de vues religieux : celui du Christianisme et celui de l'Islam, car "la perfection humaine" dans sa "sacralisation", est l'invariant fonctionnel des deux religions. Cela nous amène en fait à revoir le sens de la sacralisation, de l'éternité-adventice de l'homme dans son intellect dit : "théorétique" (al-aqul annazari). Si l'homme est donc au centre de la question de la métaphysique de la connaissance c'est parce qu'il est capable du point de vue de la transposition didactique de porter les mots aux faits, de donner un sens à la vie des choses. C'est d'ailleurs ce que visent les deux auteurs (Al-Farabi et Averroès). Cette vision est apparemment indissociable de leurs convictions religieuses. Car l'Islam lui-même met l'homme au centre de l'univers des responsabilités tout en donnant un sens positif à la vie, en privilégiant la "religion civile". L'intellect matériel est marqué par une exception : il n'est ni du genre des matières

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

singulières, ni du genre de la matière première elle-même. Cette exception fait de l'intellect matériel un être de valeur dont l'acquisition de la perfection humaine, est le but recherché par excellence. L'intellect matériel représenté par la raison humaine active et réceptive, qui arraisonne les faits, renferme elle-même aussi bien la matière première que la forme des choses. La raison pratique représentée par l'intellect agent, actif et récepteur, n'est pas une forme qui fût créée. Elle fût conçue universellement par simple nature. Car si des hommes en tant qu'espèces disparaissent, cela n'empêche pas le genre humain de continuer à exister. C'est ce qui a poussé l'Aristote d'Averroès à penser l'adventicité-éternelle de l'intellect matériel substantiel, représenté par l'intention agissante, active et réceptive [952] . Mais les intentions perçues par l'intellect sont-elles de l'ordre de l'imagination ou de l'ordre des sensations ? Si l'on maintient la réponse d'Aristote qui a laissé entendre que l'image est le support de l'imagination, alors on peut laisser penser que l'intention n'est rien d'autre qu'une image propre à l'âme à travers laquelle elle met en forme le réel. D'ailleurs c'est la raison pour laquelle Aristote a laissé penser que l'âme ne conçoit rien sans l'imagination, de même que les sens ne sentent

[952] *Averroès, va s'aligner sur les conceptions de certains commentateurs (Théophraste Thémistius) d'Aristote tout en soulignant implicitement leur bonne compréhension de la visée d'Aristote. C'est ainsi qu'e Averroès souligne : " Les anciens commentateurs, comme Théophraste et les autres, ont compris que l'intellect matériel n'est pas un des êtres en acte, mais qu'il est une substance en puissance ; à savoir qu'il est une substance intellective dont l'être est en puissance , dans la mesure où il réside dans les puissances réceptives des formes matérielles ; autrement dit : que la possibilité en elles réside dans une substance qui est puissance proportionnée à la forme qu'elle reçoit. Et il semble bien que, dans leur opinion, l'on comprenne la nature de l'intellect d'après la manière dont on comprend la nature de la matière première, à savoir au sens où l'on dit que cet intellect est celui dont le rapport à ce qu'il intéllige est celui de la matière d'une forme déterminée à cette forme, bien que l'étantité de cette matière soit en puissance. Et puisqu'ils ont décrété que l'étantité de cette substance était seulement en puissance , ils n'ont évidemment pas pu dire qu'elle était engendrable et corruptible ; en effet, ce qui est en puissance n'est soumis ni à la génération ni à la corruption, comme on l'a exposé dans les Physiques au sujet de la matière première ". (Voir note n°78 in Averroès l'intelligence et la pensée , par Alain De Libera op. cit. p : 192). Ce texte montre fort bien à quelle limite Averroès était attaché à la liberté du caractère intentionnel de ce qui anime l'âme et l'intention humaine. C'est ainsi qu'on peut comprendre que la puissance de la raison humaine réceptive et donatrice du sens est une raison qui – comme le dira Kant plus tard – incompréhensible, incommensurable, mais qui (à travers son caractère, loi de la liberté), demeure nécessaire dans sa mise en forme. Voilà la raison pour laquelle Alain De Libera commente cette note (Cf. pages 58 et 59) en empruntant une expression : " s'impose d'elle-même ", (De fait, cette conception (intentio) c'est-à-dire celle qui attribue à l'intellect la nature (inengendrable et incorruptible) susdite, s'impose d'elle-mêrme ....). Les termes : " s'impose d'elle-même ", sont proprement Kantien. L'auteur les emploie pour montrer que la raison pratique s'impose à nous comme un fait de la raison (un factum) qui fait et qui produit des effets dans le monde sensible. (voir Kant et le problème de la causalité, in La Critique de la raison pratique au chapitre intitulé : De la déduction des principes de la raison pure pratique. (Cf. Emmanuel Kant , Critique de la raison pratique . Traduction française de François Picavet. Introduction de Ferdinand Alquié P.U.F 1943. pp. : 41 à 43). Le passage d'Averroès n'est pas repris directement par Kant, mais il est paraphrasé dans sa version latine. Le contenu de ce passage repose sur ce que Kant a déjà visé pour le sens de la raison pratique, qui interroge l'au-delà de la chose. Ce n'est rien d'autre qu'une puissance qu'à l'intellect matériel à pouvoir produire des idées (définies en terme de projets, en terme d'action) dans le monde sensible. Si " la puissance est proportionnée à la forme ", – comme le pense Averroès –, alors toute liberté émanant du caractère de la pensée intellective est proportionnée à la cause sensible qu'elle rencontre, qu'elle reçoit. Cette causalité sensible est celle qui se produit dans la rencontre, le rendez-vous avec d'autres hommes, d'autres faits culturels. Cependant, on peut laisser penser que percevoir est un acte proportionné à la réception qui se produit à travers une technique de l'arraisonnement dont use l'intellect matériel pour acquérir (à travers son intellection), le sens des formes.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

rien sans la présence du sensible. Cependant on peut construire une analogie en disant que les sensations sont à la faculté imaginative, ce que les intentions imaginables sont à la faculté rationnelle. La ressemblance des rapports est fondée sur la continuité de l'acte du concevoir incarnant la perception. Ce rapport traduit aussi un autre : celui du " ***rapport de l'intellect aux intelligibles des images qui est le même que le rapport du sens aux sensibles*** " [953] . Cette ressemblance des rapports finit tôt ou tard par l'affirmation d'une identité entre l'acte de concevoir et celui de percevoir, une continuité qui marque l'aspect éternel des deux actions. Telle est la thèse que nous avons déjà démontrée aussi bien avec Husserl qu'avec Heidegger. Car les deux hommes pensent la relation entre concevoir et percevoir en terme de relation de connexion nécessaire entre les deux actions. Et Averroès reste fidèle à sa conception déjà avancée dans le Discours décisif à savoir la continuité du monde, sa transformation et non pas sa disparition lors du "jugement dernier".

La conception imaginative est l'une des caractéristiques de l'intellect matériel de l'homme qui n'est pas une faculté adventice. Pour démontrer cela, (avant de passer à l'exposé de cette même idée que partagera Husserl et Merleau-Ponty), on va nous référer au sens de la perfection humaine avancée par Aristote, et reprise, ou transposée par Averroès. A propos de ce sens, Aristote disait de la " ***perfection première de l'homme " que " l'âme est l'entéléchie première d'un corps naturel organisé*** ". (voir le De anima II, 1, 412b5, Tricot, p : 68-69, repris par Libera, in note n°108, op. cit. p : 195).

Si l'homme est engendrable et corruptible cela n'empêche pas de penser l'éternité du concept : "Homme". Voilà ce qui a poussé Libera en expliquant les propos d'Averroès à souligner que : "L'homme pris universellement existerait avant que n'existent des hommes individuels" . (op. cit. p : 62). Ce problème est difficile à démonter, car Averroès lui-même le reconnaît lorsqu'il fut tombé dans des contradictions concernant le sens de la perfection. Car on ne sait pas si la perfection première est celle de l'âme ou celle de l'homme pris dans son universalité. Comme le montre fort bien la note n°111 de Libera (op, cit, p : 195-196), l'effort d'Averroès est le rejet de l'unicité de perfection dernière, pour laisser la place à la recherche de la bonne interprétation et de la bonne compréhension du sens de l'unicité de la perfection première. Ce problème fut celui de Plotin, un problème qui sera discuté par Al-Farabi [954] . En effet, lorsque Emile Bréher [955] évoque le sens de l'âme, il pense que tous les êtres humains sont le résultat d'une même âme universelle. Cette idée est chère à Al-Farabi qui a transposé la théorie de l'émanation de

[953] *Propos d'Averroès, voir note n° 103, Libera op. cit. p : 195.*

[954] *Voir à ce propos le chapitre intitulé : comment Farabi a lu les Lois de Platon, in Leo Strauss : Qu'est-ce que la philosophie politique ?.Traduit de l'Anglais par Olivier Sedeyn P U F 1992 pp. : 131 à 150.*

[955] *Bréhier (E.), La philosophie de Plotin. Edit. J. Vrin 1998. pp : 82. En fait à cette même page, l'auteur de dit rien sur le sens de l'intelligence ni sur le sens de l'âme transmis de la philosophie grecque dans le monde arabe. Ce silence est légitimé peut être par deux raisons : soit l'auteur – en vue de sa formation de non arabisant – ignore ces problèmes, soit qu'il les connaît mais il reste fidèle à la politique éducative française qui se réserve le droit de faire un saut sur une période (du VII au XIII siècle), de l'histoire de la philosophie pour n'enseigner que la pensée des Lumières et de la Renaissance sans enseigner les problèmes philosophiques de la scolastique.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Plotin tout en pensant à la même idée : l'universalité de l'âme, explicitée par le Coran [956] .

Si l'on en croît les propos d'Alain de Libera quant à ce que Aristote pensait de la question " de la perfection première de l'homme dont l'intellect théorétique est sa perfection dernière ", alors on peut laisser penser que " ***l'homme ne serait pas engendrable et corruptible en tant qu'homme, il le serait, s'il l'était, qu'en tant qu'animal*** [957] ". Il y a là une précision capitale quant au sens de la conscience humaine, qui sera plus tard l'objet d'étude de la phénoménologie de la perception représentée par Husserl et Merlau-Ponty. La conscience première est une intention singulière c'est-à-dire individuelle. Elle réside dans une matière, nombré par les individus qui sont des hommes. Dire que la conscience humaine est engendrable et corruptible, revient à penser en fait que les êtres humains sont des êtres qui peuvent échanger des choses : ils donnent aussi sens à la vie en la transformant via la génération et la corruption. Du point de vue philosophique, cela signifie que la rencontre avec le pour autre chose, est une rencontre à travers laquelle la perte se récompense par les retrouvailles. Car plus on se perd plus on se retrouve. Si Averroès a parlé de l'éternité-adventice de la perfection première, et de l'adventivcité-éternelle de la perfection dernière, alors la définition de la place que l'homme doit occuper est désormais une tâche pour l'Aristote d'Averroès. Cette place est représentée par le concept de "lijtihad" : "l'effort" de la pensée travaillante qui interroge en direction des choses en vue de préparer le récepteur (qui demeure existant) à la réception du sens des choses. La pensée travaillante s'opère dans la conscience raisonnable qui conçoit l'acte de penser dans une large relation avec le travail d'équipe. L'effort de la pensée se construit dans une combinatoire d'idées héritées du cercle de nos ancêtres, de nos amis et de nos propres connaissances en tant que processus complexe difficile d'accès. Seule l'acte de concevoir une bonne interprétation du déroulement du processus de la connaissance, peut nous permettre la compréhension et non pas la perception de l'unité du genre humain. Cependant la célèbre expression : " Toute conscience est conscience de quelque chose ", qui fût celle de Husserl (reprise par Merlau-Ponty), est représentative de ce que l'Aristote d'Averroès avait déjà essayé de mettre en évidence. Si l'universalité de la conscience humaine en tant que chose première parfaite se répand dans toute l'humanité en tant que chose dernière parfaite, alors la jonction des intellects universaux avec l'intellect matériel est une évidence du caractère de l'aspect chosique de tous les actes auto-positionnels. Par conséquent, la conscience est une chose consciente de toutes les choses qui se présentent à elle et dont elle réalise l'arraisonnement. Telle fut

[956] *Dans un verset coranique, il est explicité que la création de tous les êtres humains fût d'une même âme universelle. Le sens de cela – qui tente de marquer l'unité du genre humain –, est exprimé par ce verset qui dit : (ya ayouha annass itaKou rabaKoum aladi KhalaKoum min nafsin oihidah oi KhalaKa minha zaoujaha oi batta minhouma rijalan Katiran oi nisaâ). C'est-à-dire, " Oh Hommes, soyez fidèle à votre seigneur qui vous a crée d'une seule âme et qu'il a crée d'elle son double comme il a encré en eux beaucoup d'hommes et de femmes "." Le doubl "" (Azaoij) est ici compris en terme de pair. Il est ainsi car il veut marquer la pluralité engendrable à partir de l'identique et du non-identique. Dans l'ouvrage d'Emile Bréher, notamment au chapitre V, intitulé : l'âme, cette idée de l'unité du genre humain rapportée par le Plotin d'Al-Farabi est une idée qui s'astreint (si l'on en croît Emile Bréher) à évoquer la perfection première de l'âme universelle et non pas celle de l'âme dernière qui dans sa perfection dernière subie la génération et la corruption.*

[957] *Libera (A.), op. cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

aussi l'opinion d'Averroès lorsqu'il a incité dans son Discours décisif (un discours qui fut sous forme d'un enseignement pratique à ciel ouvert), à une ouverture sur la pensée de ceux qui nous ont précédés à savoir les Grecs. Cet appel renforce l'idée d'une pédagogie de la rencontre et du rendez-vous, mais aussi, il nous montre fort bien que l'acte de penser qui est universel à tous les hommes est une chose que la conscience utilise pour s'affirmer et se répandre dans toute l'humanité. Par conséquent, on ne peut pas nous opposer à la pensée travaillante, qui se met au travail pour construire le sens en tant que processus dans sa relation avec son autre et est le processus qui l'accompagne.

Dire que la conscience est une chose consciente de quelque chose, est une expression qui n'a pas encore finit de susciter des débats qu'elle fait encore couler beaucoup d'encre.

Après avoir présenté, expliqué et commenté le contenu de la perception (en tant que processus supérieur de la personnalité) avancée par Chose et espace de Husserl dans sa relation avec l'histoire de certaines doctrines philosophiques, passons maintenant à l'explication du contenu de la perception avancée par Merlau-Ponty dans la phénoménologie de la perception [958] .

1.2. Maurice Merleau-Ponty et le but de la phénoménologie de la perception.

Introduction :

L'étude de la phénoménologie de la perception commence par une sorte d'avant propos que Merleau-Ponty présente sous forme d'un éloge à Husserl avant même de commencer l'étude de la sensation. La thèse qu'il a défendu avec force est celle d'une relation de connexion nécessaire qui réside à ses yeux entre sentir et percevoir. C'est pour cela qu'il a évité l'emploi du terme : perception comme titre d'un chapitre de son ouvrage. D'ailleurs toute La phénoménologie de la perception comporte des sous notions que Merleau-Ponty a étudié pour montrer que le contenu de la perception n'est rien d'autre que l'ensemble des processus d'acquisitions des informations que le chercheur doit chercher à comprendre dans leur totalité [959] .

Parmi ces processus il y a le sentir, le monde perçu, la sensation, l'association etc. Au cours de l'étude que Merleau-Ponty a fourni de ces processus à aucun moment donc

[958] *Merlau-Ponty (Maurice), Phénoménologie de la perception . Op. Cit. pp : 9 & 19 et pp : 235 à 239 et pp : 240 à 280.*

[959] *Celle-ci est la recherche d'une étude globale des faits en vue de comprendre le sens et la situation totale du monde. Merleau-Ponty récuse et s'oppose à la vision de l'idéalisme et de l'empirisme qui croient que, sens et fait, essence et existence, sujet et objet, tombent de part et d'autre d'une frontière. Cette vision n'est en fait qu'une illusion commune à ces deux courants de pensée. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Merleau-Ponty note ailleurs : " Ce qui nous importe c'est précisément de savoir le sens d'être du monde ; nous ne devons là dessus rien présupposer, ni donc l'idée naïve de l'être en soi, ni l'idée, corrélative, d'un être de représentation, d'un être pour la conscience, d'un être pour l'homme ". (Cf. : Pierre Rodrigo Aristote et les chose humaines . Préface de Pierre Aubenque Edition Ousia 1998, note n°35 pp. : 82 & 83).*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

la perception a constitué une étude à part : sous forme de partie ou de chapitre. Pour cela, il y a une raison. En effet, la perception ne peut se définir qu'à partir d'un grand nombre d'états de fait. Elle est cependant un processus complexe, dont la formulation sous la forme d'un titre d'un ouvrage suffit pour mettre l'accent sur son importance et sur son intérêt. C'est ce que nous allons donc expliquer à travers notre choix de certains chapitres et de certains passages de l'ouvrage : Phénoménologie de la perception. Cette explication une fois donnée, elle nous aide à passer à l'étude de la transposition didactique réussie par Merleau-Ponty de l'approche phénoménologique de Husserl pour en comprende la portée. Nous allons démontrer ensuite les limites du passage d'un savoir (celui de Husserl) qui est philosophique, à un savoir "Psycho-Phénoménologique" que Merleau-Ponty a tenu à mettre en mouvement à travers plusieurs écrits et plus précisément dans ce travail portant sur la phénoménologie de la perception.

L'étude de notre transposition didactique ne saura exhaustive que lorsque l'on compare les travaux de Husserl et de Merleau-Ponty avec ceux des psychologues et des psychopédagogues à savoir par exemple ce que Paul Fraïsse, Maurice Reuchlin ont écrit à-propos de la perception, de la sensation, de la mémoire etc. Pour cela nous allons (une fois que nous avons expliqué leurs propos) dresser un tableau des différentes formulations de chaque auteur, pour enfin en apprécier la légitimité ou l'illégitimité expressive.

Dans l'avant propos, Merleau-Ponty reconnaît à Husserl une notoriété, due à l'exhaustivité de son travail et à ses efforts portant sur l'étude, la détermination et l'instauration d'une " nouvelle "discipline " de pensée et de recherche à savoir la phénoménologie. Merleau-Ponty va en quelque sorte ajouter (pour dépasser Husserl) quelque chose d'autre à la tâche de la phénoménologie. C'est ainsi qu'il définit cette dernière comme étant l'étude des essences. A ce propos il souligne : " ***La phénoménologie, c'est l'étude des essences, et tous les problèmes, selon elle, reviennent à définir les essences : l'essence de la perception, l'essence de la conscience par exemple*** ". [960]

En quoi cette définition se rapproche ou s'éloigne t-elle de celle de Husserl ? Pour ce dernier – comme nous l'avons déjà fait remarquer, la phénoménologie nous permet de constituer l'objet de la connaissance dans la connaissance : dans la réduction phénoménologique, qui signifie, la possibilité d'une observation organisée du monde, constitué par les premiers immédiats et par les premiers éléments. L'expérience phénoménologique repose donc sur " une élucidation future de l'essence de la donation empirique, au moins dans ses formes et à ses niveaux inférieurs, commençant par les immédiats et premiers éléments ". (Husserl 1907, in Chose et espace, op cit. p : 23). Maurice Merleau-Ponty, se retrouve largement dans cette définition husserlienne, surtout lorsqu'il affirme dès l'avant propos que le travail de la phénoménologie repose sur la compréhension des faits factices du monde, sur une compréhension directe du monde vécu. L'accord entre Husserl et Merleau-Ponty porte donc sur le principe de la facticité des choses étudiées, expliquées et analysées par la méthodologie phénoménologique. La description directe de notre expérience telle qu'elle est, relève du domaine de la

[960] *Merleau-Ponty (M.), Phénoménologie de la perception, op, cit. Avant propos p : I.*

recherche et de l'étude des essences des choses. Voilà donc ce qui constitue l'accord préalable à toute argumentation rationnelle et à toute discussion entre Husserl et Merleau-Ponty. Etre en continuité à l'égard des choses cela engage des contraintes, des sacrifices et des conséquences épistémologiques dignes d'intérêts. De ces conséquences dues au prolongement de Husserl par Merleau-Ponty, on doit retenir quelques remarques.

D'abord Merleau-Ponty est fidèle à l'engagement husserlien : à une philosophie de l'ouverture aux choses dont la méthode s'astreint non seulement à interroger en direction de la chose, mais aussi à apprécier l'organisation temporelle et spatiale du monde qui est toujous-déjà-là. Mais la question porte en fait sur ce qui lui donne la continuité, sur la manière à travers laquelle ce monde continue à exister et à tenir debout. Est-ce que ce sont nos manières d'être en relation avec lui qui lui assurent la continuité, la configuration ? Ou au contraire, ce monde est factice, actif par lui-même du fait qu'il nous interpelle à y vivre, à le transformer, bref à nous y mettre au travail ?

C'est à ces questions que l'avant propos de Maurice Merleau-Ponty donne quelques éléments de réponses bien précis. En effet, Merleau-Ponty pense que si le monde existe bel et bien comme un déjà-là, animé d'une facticité inaltérable, c'est d'abord parce qu'il s'impose à l'oeil qui le regarde, qui le contemple et l'interpelle à mener à son égard une sorte de psychologie descriptive. Le monde physique ne témoigne pas seulement des relations logiques reconnues dans les choses, il s'impose à nous comme un fait tout en créant un monde de possibilités à acquérir. Parmi ces possibilités, il y a d'abord la place qu'occupe l'homme dans ce monde, et il y a ensuite les manières de vivre la vie dans ce monde tout en lui donnant selon des moyens un sens particulier, différent de ce que par exemple les autres créatures vivantes peuvent y réaliser.

S'agissant de la place de l'homme, on peut désormais affirmer l'accord de Merleau-Ponty avec Husserl en ce qui concerne la question de l'essence du sens. Si pour Husserl l'homme a l'oeil : une manière factice, physique à travers laquelle il se donne le temps pour mettre en forme le réel, alors il en va de même pour Merleau-Ponty qui se retrouve largement dans cette conception lorsqu'il se réfère implicitement à Hegel et ouvertement à Husserl en disant : " ***Nous ne trouvons dans les textes que ce que nous y avons mis (...), tous ce que je sais du monde, même par la science, je le sais à partir d'une vue mienne ou d'une expérience du monde sans laquelle les symboles de la science ne voudraient rien dire. Tout l'univers de la science est construit sur le monde vécu et si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde*** [961] ... ". Il est donc clair que le Je-sujet a l'oeil à travers lequel il met en forme le réel, car après tout – comme Husserl et Heidegger l'ont déjà laissé entendre – , l'homme est d'une part animé par une visée auto-positionnelle (Husserl) et d'autre il est un (mon-stre) : capable de montrer, de démontrer et de porter (comme disait Hegel) la parole aux faits. Et même la science qui se veut un domaine assurant la valeur objective des choses ne peut guère échapper au domaine de l'exposition auto-positioinnelle. Sur ce point précis, il existe en effet un accord entre Husserl et Merleau-Ponty, car pour le premier comme pour le second la science

[961] *Ibid p : II.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

pense avec des signes, avec des propos exposés par le je-sujet-savant. Ce n'est donc pas pour rien que Louis Althusser a parlé de la relation de connexion nécessaire entre science et idéologie. D'ailleurs, Husserl a pensé que la science puise son fondement dans le mode de l'appréhension, dans la visée auto-potionnelle. Le passage (que nous avons déjà évoqué à travers notre explication de Chose et espace), et qui résume cela, pense le rapport entre la science et le mode ou la visée de l'appréhension. Ce passage souligne : " ***Ainsi s'expose le monde à l'appréhension naturelle, de prime abord, avant la science. Et c'est à ce mode que se rapportent ensuite toutes les sciences empiriques. Les sciences physiques de la nature s'occupent des choses sous le rapport de leur constitution physique, tandis que la psychologie et la psychophysique ont affaire aux phénomènes dits psychiques, aux vécus et aux êtres vivants, en considération du fait qu'ils vivent*** ". Husserl 1907 Op. cit.

Comme on peut le constater Husserl a largement influencé Merleau-Ponty surtout lorsque ce dernier pense que tous les sens des choses doivent se réduire désormais à notre vision du monde. Cela est une manière de paraphraser et de transposer le propos de Husserl qui a pensé que l'âme humaine sujet, commence à être active dans l'assentiment, et qu'elle l'est de plus en plus dans la compréhension et dans la science. Le solipsisme dont parlait déjà Husserl en critiquant la psychologie qui se retourne envers les toujours-déjà, envers les formes imaginaires, illusoires et abstraites de la conscience, est une critique que Merleau-Ponty s'astreint à cultiver en lui donnant un autre sens qui complète et qui cultive l'approche husserlienne. Si pour Husserl la science n'est pas une activité qui s'éloigne du domaine pseudo-scientifique ou pré-scientifique pour n'enseigner que des qualités sensibles ayant des significations objectives, et qu'elle reste prisonnière de la simple expérience de la perception immédiate, du souvenir immédiat qui est d'abord conçu avant toute expérience, avant même la manière habituelle de penser [962] , alors il en va de même pour Merleau-Ponty, pour qui " la science n'a pas et n'aura jamais le même sens d'être que le monde perçu pour la simple raison qu'elle en est une détermination ou une explication. Je suis non pas "un être vivant" ou même un "homme" ou même "une conscience", avec tous les caractères que la zoologie, l'anatomie sociale ou la psychologie inductive reconnaissent à tous ces produits de la nature ou de l'histoire, – je suis la source absolue, mon existence ne vient pas de mes antécédents, de mon entourage physique et social, elle va vers eux et les soutient, car c'est moi qui fais être pour moi (et donc être au seul sens que le mot puisse avoir pour moi) cette tradition que je choisis de reprendre ou cet horizon dont la distance à moi s'effondrerait, puisqu'elle ne lui appartient pas comme une propriété, si je n'étais là pour la parcourir du regard [963] ". Cela veut dire en fait que le solipsisme disparaît lorsque je m'ouvre au sens immanent au monde, lorsque je suis acteur de ma propre expérience mondaine. Etre maître et possesseur de notre propre monde est un geste en faveur de la mise en forme de tous ce qui nous travaille en tant que toujours-déjà ayant des effets dans le déjà-là. Sur ce point, il

[962] *Husserl a souliogné à ce propos que " Tous les jugements d'effectivité que fonde le scientifique en étudiant la nature se réfère à de simples perceptions et souvenirs, et se rapportent au monde qui accède à une première donation dans cette simple expérience ".*

[963] *Merleau-Ponty (M.), op. cit. p : III.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

n'y a pas de différent entre Husserl et Merleau-Ponty. D'ailleurs lorsque Husserl avait laissé penser que le solipsisme psychologique ignore l'incommensurabilité de l'acte, qui rend impossible l'accès directe à l'intention auto-positionnelle, il voulait par là même donner un sens à la " réduction phénoménologique qui n'est assurément pas la réduction solipsiste, et le Je est bien lui-même un objet chosique, qui ne se constitue que dans le complexe intentionnel et ses formes essentielles, et qui ne se légitime que par là [964] ". Ce sens est prolongé par la phénoménologie de la perception qui, elle aussi pense l'altérité radicale aux choses factices en terme de nécessité. Car la conscience humaine est toujours conscience de quelque chose, dit aussi Merleau-Ponty. Cependant, là où Husserl parle de l'acte de la visé, Merleau-Ponty le reprend sur ce point précis pour parler d'acte de la saisie. Entre les deux formulations l'écart, la distance sémantique sont gommés, car on ne peut saisir sans la visée, et on ne peut viser sans la saisie. L'une des différences que l'on peut au prime abord relever entre Husserl et Merleau-Ponty dans cet avant propos, porte sur l'essence du rapport entre le Je-sujet et le monde. Là où Husserl pense l'effacement de la mémoire (psychique du sujet) devant ce qu'elle aperçoit, pour céder la place à l'agir actif du sujet afin qu'il puisse mettre en pratique et en forme ses idées et ses projets tout en les projetant, Merleau-Ponty, pense que la réflexion ne se fait pas simplement dans le monde physique, mais aussi en deçà sinon au-delà de ce monde. Car " l'homme intérieur " replace la réflexion dans une subjectivité inaltérable, en deçà de l'être et du temps. C'est ainsi que Merleau-Ponty privilégie (par rapport au psychologisme inductif) le psychologisme constructiviste, descriptif des réalités factices. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Le réel est à décrire et non pas à construire ou à constituer. Cela veut dire que je ne peux pas assimiler la perception aux synthèses qui sont de l'ordre du jugement, des actes ou de la prédication*** ". (Husserl, op cit. p : IV).

Cette conception fait-elle appelle à l'attitude de l'effacement du Je-sujet devant ce qu'il aperçoit ? Qu'en est-il donc du sens de l'action du Moi dans le monde sensible ? A ces questions Merleau-Ponty donne des réponses contradictoires tout en témoignant de l'antinomie latente qui anime le rapport de la subjectivité au monde objectif. En effet il laisse entendre que l'expérience personnelle du Moi ne peut en aucun cas être étrangère au monde et d'autre part, il laisse entendre le contraire à savoir que le monde physique est un La qui subsiste avant l'avènement de tout autre type de réflexion y compris celle du Moi. Comment donc résoudre l'antinomie du rapport du monde physique sensible à celui de la subjectivité du Moi qui – comme disent aussi bien Husserl que Merleau-Ponty – possède un impact dans le monde. Seul le principe de l'autonomie des deux mondes peut expliquer cette contradiction apparente. En effet, les deux mondes sont tous les deux factices. Ils témoignent d'une autonomie et d'une autosuffisance. L'homme est dans le monde, il n'est pas soumis à celui-ci car sa responsabilité y est désormais engagée. Voilà la raison pour laquelle au début de la page V de la Ph (P) [965] , Merleau-Ponty (après avoir démontré la réalité factice du monde réel), passe à l'affirmation d'une autre réalité dite "intérieur". Ce dernier terme qu'il emprunte à Saint Augustin, tout en démontrant que cette intériorité ne peut avoir de sens que lorsqu'elle s'extériorise dans le monde des

[964] *Husserl (E.) , op. cit.*

[965] *A lire : Phénoménologie de la perception .*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

phénomènes. L'homme n'est pas un simple être de réflexion qui travaille au service de ses désirs, de ses intentions intrinsèques. Il est au contraire un acteur dans ce monde qu'il soumet à ses pouvoirs d'appréhensions et de compréhensions. C'est ainsi que Merleau-Ponty souligne à la fin du paragraphe de la page V que " La vérité n'habite seulement l'homme intérieur, ou plus tôt il n'y a pas d'homme intérieur, l'homme est au monde, c'est dans le monde qu'il se connaît. Quand je reviens à moi à partir du dogmatisme de la science, je trouve non pas un foyer de vérité intrinsèque, mais un sujet voué au monde ". Merleau-Ponty op. cit. p : V.

Il existe donc une différence entre : être dans le monde et être au monde pour se soumettre à lui. La soumission que privilégient aussi bien Husserl que Merleau-Ponty doit être comprise dans une acception très large. En effet, il existe deux mondes réels que l'on peut unir sous l'idée de la réduction phénoménologique. C'est-à-dire, d'une part il y a le monde des liaisons logiques fondées sur la structure du réel. Ces liaisons sont reconnues et extraites des choses de la nature physique sensible ; et d'autre part celui des intentions dynamiques fondant la structure du réel, domaine des possibilités. Percevoir le monde est un acte dont le sens est à découvrir. Voilà la raison pour laquelle Maurice Merleau-Ponty revient sur l'explication de la perception tout en lui donnant un sens bien précis. C'est ainsi que Maurice Merleau-Ponty souligne : " ***La perception n'est pas une science du monde, ce n'est même pas un acte, une prise de position délibérée, elle est le fond sur lequel tous les actes se détachent et elle est présupposée par eux. Le monde n'est pas un objet dont je possède par dévers moi la loi de construction, il est le milieu naturel et le champs de toutes mes perceptions explicites*** [966] ". Qu'est-ce que cela veut dire au juste ? Il y a là une affirmation portant sur le principe de la réciprocité entre mes manières d'être, de voir, et entre le domaine de l'apparence du monde sensible. Cette réciprocité est fondée sur ce que Husserl avait déjà avancé en terme de visée, en terme d'appréhension. L'être apparent est voué au théâtre du domaine de l'apparaître, un monde de possibilités où le " Je-sujet " devient acteur de son propre destin qu'il aime, qu'il cherche à mettre en forme. Voilà ce qui nous ramène maintenant à l'explication du § 3 de la page V, un paragraphe qui avance les manières possibles pour l'acquisition du sens de la visée dans le monde pour l'avoir enfin " sous-la-main ".

Parmi ses manières il y a d'abord le pouvoir du sacrifice. De prime abord, la transposition didactique du sens de l'action de "l'avoir-sous-la main", une action que Husserl assigne au Je-sujet, n'est pas ici altérée par Merleau-Ponty. Les deux hommes avaient en tout cas un même projet politique : celui de la mise en forme d'un pouvoir concret qui trouve son fondement dans la visée théorique du problème posé par "la question juive". Ce problème tout à fait humain a influencé les grands théoriciens et les grands philosophes à commencer par Marx, Husserl, en passant par Sartre et Merleau-Ponty. Il est évident que la transposition didactique du sens d'une action finit tôt ou tard peu ou prou par s'inspirer et s'influencer par les grands problèmes, les grands désastres de toute une époque. Voilà la raison pour laquelle nous pensons qu'il n'y a pas d'accès directe à un texte. Pour Husserl comme pour Merleau-Ponty la réalisation d'un projet doit d'abord se soumettre à l'acceptation par le Je-sujet du pouvoir du sacrifice. C'est ainsi que Merleau-Ponty revient sur le choix des deux couleurs : le rouge et le jaune,

[966] *Ibid p : V.*

que Husserl avait déjà avancé pour préparer les sujets à se jeter à travers champs dans le risque gratuit et dans le vivre dangereusement en vue de mener la vie pleine, et de réaliser dans le monde sensible des projets concrets. Tout le paragraphe 3 qui commence de la page V à la page IX, de la Ph (P) est construit sur le modèle d'un appel à la mise en forme d'une méthode pour atteindre l'avoir-sous-la main, du monde.

Le choix de la couleur rouge n'est pas ici un choix gratuit. Il représente en effet le sentiment de la douleur sentie par des sujets, un sentiment qui ne peut se dissiper que par le courage du sacrifice en vue de lutter contre l'accroissement du temps de la nuit et du désert de l'ignorance. On ne peut en effet comprendre cela qu'à partir de la fin de cet avant propos là où Merleau-Ponty revient longuement sur le choix du pouvoir du sacrifice, un choix déjà avancé par Husserl. C'est ainsi qu'il souligne à la fin de l'avant propos de la Ph(P) – comme si l'important qui reste à l'homme assoiffé à la liberté – est d'accepter sa propre mort, son sacrifice. C'est ainsi qu'il souligne : " ***La rationalité n'est pas un problème, il n'y a pas derrière elle une inconnue que nous ayons à déterminer déductivement ou à prouver inductivement à partir d'elle nous assistons à chaque instant à ce prodige de la connexion des expériences, et personne ne sait mieux que nous comment il se fait puisque nous sommes ce noeud de relations. Le monde et la raison ne font pas problème ; disons, si l'on veut, qu'ils sont mystérieux, mais ce mystère les définit, il ne saurait être question de le dissiper par quelque "solution", il est en deçà des solutions. La vraie philosophie est de rapprendre à voir le monde, et en ce sens une histoire racontée peut signifier le monde avec autant de "profondeur" qu'un traité de philosophie*** [967] ". Et il ajoute aussitôt pour affirmer la place de celui qui s'engage à accepter le courage du sacrifice pour avoir le monde sous-la-main : " ***Nous prenons en main notre sort, nous devenons responsables de notre histoire par la réflexion, mais aussi bien par une décision où nous engageons notre vie, et dans les deux cas il s'agit d'un acte violent qui se vérifie en s'exerçant***. " [968] Ces lignes sont à notre avis loin de tout commentaire. Elles nous rappellent le propos de Husserl qui, dans le choix de la couleur rouge et de la couleur jaune, voulait attirer l'attention de ses auditoires à des moments réels, difficiles, auxquels ils devaient se préparer pour les surmonter. Nous venons de voir avec Husserl que la couleur rouge de la maison par exemple n'est pas une véritable perception du rouge proprement dit. Elle n'est pas une propriété ni une marque distinctive de la perception, mais une marque distinctive de la chose perçue qui est la maison. Cette même idée sera reprise par Merleau-Ponty pour distinguer la couleur perçue et l'objet senti ou perçu. C'est ainsi qu'il souligne: " le rouge et le vert ne sont pas des sensations, ce sont des sensibles, et la qualité n'est pas un élément de la conscience, c'est une propriété de l'objet " [969] . Cela veut dire que la perception du monde des objets n'est pas celle de l'avoir-sous-la-main ni l'état du monde ni la conscience de celui-ci. Il y a là de la part de Merleau-Ponty une distinction entre perception et aperception, une distinction déjà

[967] *Ibid. p : XVI*

[968] *Ibid.*

[969] *Merleau-Ponty (M.) op. cit. p : 10.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

avancée par Husserl [970] . Cette distinction Merleau-Ponty va lui donner un sens plus précis plus tonique lorsqu'il choisit de partir de la conscience du monde au lieu de partir des sensations fortuites que l'on reçoit de celui-ci. Car voir le monde ne signifie pas l'avoir de celui-ci. Voilà la raison pour laquelle il souligne : " ***Nous croyons très bien savoir ce c'est que "voir", "entendre", "sentir" parce que depuis longtemps la perception nous a donnée des objets colorés ou sonores. Quand nous voulons l'analyser nous transportons ces objets dans la conscience. Nous commettons ce que les psychologues appellent "l'expérience error". C'est-à-dire que nous supposons d'emblée dans notre conscience des choses ce que nous savons être dans les choses. Nous faisons de la perception avec du perçu. Et comme le perçu lui-même n'est évidemment accessible qu'à travers la perception, nous ne comprenons finalement ni l'un ni l'autre. Nous sommes pris dans le monde et nous n'arrivons pas à nous en détacher pour passer à la conscience du monde. Si nous le faisons, nous verrions que la qualité n'est jamais éprouvée immédiatement et que toute conscience est conscience de quelque chose. Ce "quelque chose" n'est d'ailleurs pas nécessairement un objet identifiable*** [971] ". Merleau-Ponty veut nous faire comprendre par là la possibilité de l'existence d'un monde tout à fait factice de la non-facticité. Ce monde est celui de l'aperception au sujet duquel Husserl disait déjà qu'il s'édifie sur le sentir et l'outrepasse. " La perception auto-positionnelle comporte en elle-même l'aperception et la croyance ", disait-il. Si pour Husserl voir le monde c'est d'abord l'avoir, cela n'a pas échappé en fait a Merleau-Ponty. En effet, là où Husserl – tout en s'opposant à Heidegger – pense que " la simple perception qui est une simple sensation signifie un simple avoir, un avoir conscience d'un contenu dans une "perception" immanente [972] ", Merleau-Ponty repense l'idée en terme d'un cogito en situation. Le "je pense donc je suis" doit être lié à une situation historique. Autrement dit, aux yeux de Merleau-Ponty, " mon existence ne doit pas se réduire uniquement à la conscience que j'ai d'exister, mais aussi elle doit envelopper la conscience qu'on peut en avoir et donc mon incarnation dans une nature et la possibilité au moins d'une situation historique [973] ".

Cependant, le Je-sujet pensant est une chose qui pense le réel tout en étant en situation de penser. Si le Je n'est pas posé en situation, alors il n'y aura pas de monde des possibilités. Cela est la même idée avancée par Kant et reprise par Husserl. La

[970] *Nous avons déjà avancé que Husserl tout en s'opposant à Heidegger, faisait une précision capitale quant à cette distinction en laissant penser que " la simple perception qui est une simple sensation signifie un simple avoir, un avoir conscience d'un contenu dans une perception immanente ". Cela converge en réalité avec l'opinion de Heidegger qui a parlé de l'être sous-la-main : d'un avoir de la chose qui est notre chose est nulle autre. Par contre le sens que Husserl attribut à l'aperception, est celui d'un acte qui appréhende, qui s'édifie sur le sentir et sur l'au-delà du sentir. L'aperception est donc en relation avec un "idéal-rationnel-de-l'être-commun".*

[971] *Merleau-Ponty (M.) op, cit. p : 11.*

[972] *Husserl (E.) 1907, op, cit.*

[973] *Ibid. p : VII.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

transposition didactique du sens de la phénoménologie en tant que science des essences est donc largement réussie (sur ces points précis) de la part de Merleau-Ponty. En effet, là ou Husserl parle de la conscience auto-positionnelle exposante de la mêmeté de la visée, Merleau-Penty, le reprend sur ce point précis pour parler dès l'avant propos d'un " retour à la conscience transcendantale " qui réalise ce que Merleau-Ponty appelle : l'aperception du déploiement du monde en vue de sa reconstruction. Cela n'est rien d'autre qu'une transposition didactique du sens de l'ouverture de la pensée (conscience de quelque chose) à l'égard du monde. Cette ouverture a été pensée par Husserl en terme d'arraisonnement transcendantal, car la conscience doit transcender le monde, le pénétrer avec force quitte à s'y jeter à travers champs dans le risque gratuit et le vivre dangereusement. D'ailleurs la répétition par Merleau-Ponty de la couleur rouge [974] est une métaphore qui souligne la peur et le danger de toute une époque où le sentiment du rouge fut partagé par les grands penseurs de l'époque. Sentir le rouge c'est donc un sentiment de douleur profonde qui fut aussi celui de Nietzsche lorsqu'il a assisté au déchirement de l'Europe. Celui-ci a même été plus loin pour dire que "la douleur du monde a détrônée Dieu". Cette douleur typiquement européenne a été partagée par deux grands penseurs ayant deux formations tout à fait opposée. On peut à cet égard nous référer à la correspondance et à l'échange qui fut entre S. Freud et A. Einstein [975] en ce qui concerne le pourquoi de la guerre. Nous nous sommes d'ailleurs déjà posé la question si la guerre n'est-elle que l'absence de la paix ? Nous avons répondu en laissant entendre que parfois il est nécessaire de s'imposer en se jetant à travers champs pour pouvoir expérimenter les idées rationnelles quitte à vivre dans le risque gratuit à engager notre vie pour mener la vie pleine. C'est d'ailleurs ce qui ressort de la correspondance entre Sigmund Freud et Albert Einstein. (Voir les correspondances in Comment je vois le monde ? par Albert Einstein op cit).

Du point de vue de Husserl, de Heidegger et de Merleau-Ponty, la possibilité de l'arraisonnement du monde ne repose pas sur le principe Kantien du respect. Si Kant a laissé entendre qu'il n'y a aucune finitude à l'égard de l'autre lorsqu'il s'agit du respect, alors il n'en va de même pour Husserl et Merleau-Ponty qui ont pensé le principe de la

974 Dans un passage de l'avant propos de la Phénoménologie de la peception , Merleau-Ponty n'a pas cessé de répéter que la sensation du rouge est un sentiment incarnant la peur, la terreur, le danger. Chose que Freud avait déjà fait lorsqu'il avait dit que si l'on ne trouve pas une issue pacifique à la guerre ce serait la catastrophe. Et d'ailleurs s'en était une. Il ressort de cette répétions où Merleau-Ponty souligne : " Ainsi ma sensation du rouge est aperçue comme manifestation d'un certain rouge senti, celui-ci comme manifestation d'une surface rouge, celle-ci comme manifestation d'un carton rouge, et celui-ci enfin comme manifestation au profil d'une chose rouge, de ce livre.... ". Merleau-Ponty 1954. op. cit. pp : V et VI. Évidemment le danger peut résider même dans les écrits des livres !

975 Le danger était réel, mais les intellectuels n'ont pas été écouté. D'ailleurs cela ressort fort bien de la correspondance entre Freud et Einstein. Voir en ce qui concerne la lettre de réponse à Albert Einstein l'extrait de Albert Einstein-Sigmund Freud. Pourquoi la guerre ? Institut international de coopération intellectuelle, I vol., Paris 1933. 63 p. Traduction française Blaise Briod. Publié in Revue Psychanalyse de la société psychanalytique de Paris section française de l'association psychanalytique internationale, publié avec l'autorisation de Sigmund Freud Copyright I,td, aimablement accordé par E Freud, son Directeur, et de l'Institut international de Coopération intellectuelle ainsi que de L'U.N.S.C.O. Par contre en ce qui concerne la lettre d'Albert Einstein voir son ouvrage : Comment je vois le monde Flammarion 1958 pp. 64 à 66.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

finitude en terme d'un arraisonnement qui repose en réalité sur le travail du groupe auquel Merleau-Ponty assigne une bonne compréhension et une bonne maîtrise du monde réel. Cependant, il n'y a donc aucune finitude à l'égard de l'autre lorsqu'il est question non pas du respect mais lorsqu'il s'agit de se mettre au travail pour expliquer le monde, pour le reconstituer. Voilà la raison pour laquelle on passe avec Merleau-Ponty d'un lieu de l'unité à un lieu commun du préférable pour dépasser (ne se risque que d'une manière provisoire) Husserl et Heidegger qui ont laissé entendre la nécessité de la mise en forme de la conscience de la mêmeté et la chose de notre Je-sujet. Cette chose est notre chose et nulle autre , comme Heidegger l'a laissé entendtre en disant ouvetement que " la chose est cette chose-ci et aucune autre " ! . Le contenu de ce dépassement surgit de la page VI de l'avant propos de la Ph (P), là où Merleau-Ponty souligne : ***" En tant que je suis conscience, c'est-à-dire en tant que quelque chose a sens pour moi, je ne suis ni ici, ni là, ni Pierre, ni Paul, je ne me distingue en rien d'une "autre" conscience, puisque nous sommes tous des présences immédiates au monde et que ce monde est par définition unique, étant le système des vérités. Un idéalisme transcendantal conséquent dépouille le monde de son opacité et de sa transcendance. Le monde est cela même que nous nous représentons, non pas comme hommes ou comme sujets empiriques, mais en tant que nous sommes tous une seule lumière et que nous participons à l'Un sans le diviser*** [976] ".

Il est donc clair à partir de là, que la nécessité de la mise en place d'un travail d'équipe est la seule issue pour transformer le monde en le reconstituant, en l'étendant à d'autres domaines de possibilités humaines. Lorsque Merleau-Ponty parle "d'un idéalisme transcendantal conséquent", il veut par là attirer notre attention non pas à une pensée réflexive travaillée par le souci permanent de son histoire personnelle qu'elle porte en elle comme un fardeau, mais à la mise en place d'un idéal rationnel de l'être commun qui participe à l'ouverture sur le monde tout en dépassant les divergences des croyances cultuelles et culturelles pour participer à la reconstruction et à la description du monde des possibilités. Le vrai de L'un bien qu'il soit ici compris en terme de participation à la divinité, il est en tout cas un appel à la pratique d'une religion civile qui met l'idée de Dieu au centre de l'univers et du monde. Cela nous rappelle en effet tout ce que nous avions déjà dit lorsqu'on a répondu à la question : qu'est-ce qu'une connaissance métaphysique ? (voir notre paragraphe 2 : le langage ordinaire entre pensée et contre pensée). En tout cas la réponse à cette question est ici tranchée en faveur de ce que voulait déjà Feuerbach pour la fin de la philosophie idéaliste allemande, lorsqu'il a laissé entendre que toute théologie doit devenir une anthropologie renversée, et que la conscience de Dieu est la conscience de soi de l'homme, de même que la connaissance de Dieu est la connaissance de soi de l'homme. Le dépassement de Husserl et de Heidegger par Merleau-Ponty est ici remarquable. Car là où Husserl et Heidegger pensent la finitude en terme de Tâche provoquée par le monde des Etants et des consciences chosiques, Merleau-Ponty le pense en terme d'ouverture au travail d'équipe, en terme d'affranchissement de tous les toujours-déjà, en vue de s'occuper du déjà-là qui provoque des situations problèmes. Lévis-Strauss disait dans le même sens que tous les enfants du monde pleurent pour la même raison. C'est-à-dire que la douleur physique est quelque

[976] *Merleau-Ponty (M.), op. cit. p : VI.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

chose de senti dans le monde physique, et pour y remédier il faut se mettre au travail dans le monde. Ce dépassement des idées existentielles de Husserl et de Heidegger s'explique davantage par le droit à l'extension du pouvoir physique de la vie de tous les hommes qui dans leur finitude idéelle apparente, participent à la même destinée : l'amour de la vie. Mais si Husserl a pensé que les Je-sujets, (du moment qu'ils " ont leur propre environnement dans ce monde ") sont finis, cela n'était qu'un propos provisoire. En effet, Husserl comme Merleau-Ponty sont d'accord sur l'amour du partage de la vie pleine : une destinée humaine. D'ailleurs nous venons de voir que Husserl pense que dans ce monde le processus perceptif est aussi un processus qui se déroule dans l'accompagnement avec d'autres Je-sujets, acteurs dans ce monde.

Bien que des je-sujets se heurtent à ce monde comme on se heurte à un étant, cela n'est pas pour autant une raison pour marquer la finitude entre les êtres humains. C'est pour cette même raison que Husserl a laissé entendre (en parlant d'autres individus qui ne partagent pas sa culture ni même sa foi), que " Dans ce monde nous trouvons aussi d'autres Je, qui comme nous ont leur environnement dans ce même monde, qui eux aussi tirent des données plus éloignées, et qui se comportent, en tant qu'êtres sentant et voulant, d'une façon semblable à la nôtre ". Ces Je-sujets sont susceptibles de vivre ensemble et d'échanger des informations du monde dans ce monde. C'est ainsi qu'e Husserl a souligné : " ***D'autres Je ont dans le monde une autre position que nous, et conformément à cela un autre environnement immédiat et d'autres liaisons de la médiateté. Qu'ils échangent avec nous, ou nous avec eux, cette position, et voilà échangés environnement proche, perceptions et possibilités de perception, pour parler en général*** ". Cela est-il vraiment le même propos voulu par Merleau-Ponty ? D'abord ce propos de Husserl dissimule un sens caché. En effet, l'auteur de la Ph(P) voulait dire par là, que l'échange, la rencontre et le partage du savoir, bien qu'ils soient possibles dans le monde, cela ne garantie en rien la possibilité du partage du style du savoir vivre, visé par l'acte du concevoir par la visée auto-positionnelle. C'est à partir de là que la divergence entre Husserl et Merleau-Ponty peut être dégagée. D'ailleurs Merleau-Ponty le reconnaît lui-même lorsqu'il reproche à Husserl d'avoir reconnue l'existence d'un autre, une existence finie à travers laquelle l'impossibilité du partage de la visée devient impossible. La critique implicite dirigée à l'encontre de Husserl peut en effet surgir du passage que nous avons choisi dans Ph (P), et qui commence par : ***" Il n'y a pas de difficulté à comprendre comment Je puis penser autrui parce que le Je et par conséquent l'Autre ne sont pas pris dans le tissu des phénomènes et valent plutôt qu'ils n'existent . Il n'y a rien de caché derrière ces visages ou ces gestes, aucun paysage pour moi inaccessible, juste un peu d'ombre qui n'est que par la lumière. Pour Husserl, au contraire, on sait qu'il y a un problème d'autrui.....*** ". Ph (P), op cit. p : VI.

L'ouverture d'altérité radicale à l'égard de l'autre est ici privilégiée de la part de Merleau-Ponty. Pour cet auteur, l'homme en effet n'est pas – comme la physiognomonie de Lavater l'a laissée entendre – reconnu à son visage. Il ne peut y avoir à vrai dire aucune action d'autrui, car l'autre ne me fait aucun effet dans mes rapports avec lui. Il n'agit même pas sur moi. Il agit dans le monde dans lequel je dois désormais appréhender son action. L'importance d'une action, n'est pas celle qui s'astreint à la

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

recherche des manières des actions des sujets, à la recherche des visées des actions, car celles-ci bien qu'elles soient réelles, elles ne sont pas toujours discernables, compréhensibles et saisissables. Ce sont donc les situations déterminantes de l'Ego et de l'Alter, qui doivent faire l'objet de l'analyse.

Il existe une autre possibilité pour comprendre le monde réel, le monde des possibilités objectives que reflètent les relations entre le Moi et Autrui. Cette possibilité surgit en fait du dépassement que réalise Merleau-Ponty à l'égard du cogito cartésien. Si pour Descartes l'autosuffisance du sujet est la loi de sa liberté, alors il n'en va de même pour Merleau-Ponty, qui pense que le Je sujet ne se donne rien, c'est la Loi issue de l'existence mondain, de la possibilité qu'à le sujet à réaliser des projets et des actions, qui font la Loi. Le sujet s'impose tout en exposant ses avis, ses visées et ses projets d'une manière rationnelle, argumentative et convainquante. A la réflexion subjective qui puise son fondement dans le retour au Moi, Merleau-Ponty privilégie la perception compréhensive qui s'astreint à la recherche du sens des apparences. Dans sa critique dirigée à l'encontre de Descartes, Merleau-Ponty souligne : " ***Le Cogito jusqu'à présent dévalorisait la perception d'autrui, il m'enseignait que le Je n'est accessible qu'à lui-même, puisqu'il me définissait par la pensée que j'ai de moi même et que je suis évidemment seul à en avoir au moins dans ce sens ultime. Pour qu'autrui ne soit pas un vain mot, il faut que jamais mon existence ne se réduise à la conscience que j'ai d'exister, qu'elle enveloppe aussi la conscience qu'on peut en avoir et donc mon incarnation dans une nature et la possibilité au moins d'une situation historique*** ". (Merleau-Ponty op. cit.). Il ajoute aussitôt que " ***le cogito doit me découvrir en situation, et à cette condition seulement que la subjectivité transcendantale pourra, comme le dit Husserl, être une intersubjectivité*** ". Si l'on poursuit la technique de la critique de la provenance du concept, chère à Gaston Bachelard, on s'aperçoit alors que Husserl aussi bien que Merleau-Ponty n'ont pas pu se défaire de la philosophie Kantienne. Aucune intuition ne peut avoir conscience de quelque chose que dans son rapport avec son autre et est le processus qui l'accompagne. Kant a en effet démontré, qu'aucune intuition n'est sensible. Toute intuition ne peut devenir ainsi que lorsqu'elle se retourne non pas envers elle-même, mais envers les choses du monde sensible dans lesquelles elle fait monde, se manifeste tout en s'exposant. (Voir à ce propos le sens Kantien du principe de la causalité). La seule différence qui puisse exister entre la phénoménologie descriptive et le criticisme Kantien est la place du Moi dans le monde réel. Pour Kant, le Moi est d'abord intentionnel : il est conscient de tout ce qu'il met en forme dans le réel. Car il agit selon des formes de représentation en vue d'une autodétermination ; alors que pour la phénoménologie descriptive, le Moi n'agit que selon les domaines de possibilités à acquérir. Pour Merleau-Ponty, rien n'est acquis d'avance, rien n'est donné, tout est objet de construction. Pour dépasser à nouveau le Kantisme, Merleau-Ponty revient sur le sens de l'idéalisme transcendantal qui pense le monde à partir d'un idéal rationnel puisant son fondement dans la réminiscence. C'est ainsi qu'il souligne tout en privilégiant l'analyse rigoureuse et exhaustive, à la réflexion permanente: " ***Le véritable Cogito ne définit pas l'existence du sujet par la pensée qu'il a d'exister, ne convertit pas la certitude du monde en certitude de la pensée du monde, et enfin ne remplace pas le monde même par la signification monde. Il reconnaît au contraire ma pensée même comme un fait inaliénable et il élimine toute espèce d'idéalisme en me découvrant comme***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

"être au monde" ".(Ibid. p : VIII).

Il y a là une sorte de logique de la découverte, à laquelle Maurice Merleau-Ponty attire notre attention. On peut dire et à partir de ce qui vient d'être souligné, qu'il est resté fidèle au principe philosophique : la théorie de l'effacement, qui fut propre aussi bien à Husserl qu'à Heidegger. Cependant, on peut laisser penser qu'aucune intuition n'a conscience de soi que si elle est conscience de la chose (le monde) qui lui est propre, qui l'environne. C'est à partir de là, qu'on peut laisser penser qu'il y a aussi chez Merleau-Ponty un véritable dépassement de Husserl, en vue de s'aligner sur une partie des conceptions heideggerienne comme par exemple le principe de l'effacement de tous les toujours-déjà (réminiscence) de la pensée devant ce qu'elle aperçoit. Dire que Merleau-Ponty est plus du côté de la logique de la découverte que du côté de la logique de la psychologie de la recherche, est un fait qui s'impose lorsqu'il reproche à Husserl d'avoir pensé le caractère immotivé du monde. C'est d'ailleurs pour cette même raison qu'il note : " Tout le malentendu de Husserl avec ses interprètes, avec les "dissidents" existentiels et finalement avec lui-même vient de ce que, justement pour voir le monde et le saisir comme paradoxe, il faut rompre notre familiarité avec lui, et que cette rupture ne peut rien nous apprendre que le jaillissement immotivé du monde ". (Ibid.). Qu'est-ce qui est donc motivé et ou immotivé, le monde ou la pensée ? Pour Merleau-Ponty, la pensée est aussi un monde qui doit au même titre que le monde physique être immotivée. Car rien n'est acquis d'avance, tout doit être ouvert à la communication, à la discussion et à l'argumentation rationnelle. Cette ouverture immanente de la pensée à l'égard d'elle-même, et à l'égard des autres pensées dans le monde, éloigne le risque de la jouissance artistique émanant d'une pensée totalitaire qui jouit devant ses propres créations qu'elle considère authentiques, impossible d'être partagées. La vraie philosophie est cependant celle qui se construit dans le dialogue et le rendez-vous. Elle n'est pas celle qui se construit dans le soupçon. C'est ainsi que nous considérons la réponse à la question : qu'appelle t-on bien penser ? (une question que Heidegger ne s'est pas posé ouvertement car pour lui celui qui pense, dès qu'il commence à agir, pense le vrai), est une question qui trouve sa réponse dans la fin du troisième paragraphe de l'avant propos de la Ph (P). La fin de ce paragraphe s'achève en effet sur un appel à l'unité du genre humain, un discours pathétique qui nous rappelle le cri : " Oh Hommes soyez humain ! ", apostrophé de Rousseau. C'est ainsi (et en parlant d'un véritable sens pour la pensée), que Merleau-Ponty souligne : " ***Le philosophe est un commencement perpétuel. Cela veut dire qu'il ne tient rien pour acquis de ce que les hommes ou les savants croient savoir. Cela veut dire aussi que la philosophie ne doit pas elle-même se tenir pour acquise dans ce qu'elle a pu dire de vrai, qu'elle est une expérience renouvelée de son propre commencement qu'elle consiste tout entière à décrire ce commencement et enfin que la réflexion radicale est conscience de sa propre dépendance à l'égard d'une vie irréfléchie qui est sa situation initiale, constante et finale***. ". Ibid.

Pour apprendre à bien penser, nous devons donc avoir conscience du fait que nous sommes d'abord des êtres humains capables d'apprendre à viser aussi bien la vérité que la fausseté, capables aussi de nous ouvrir à un apprentissage permanent. Car (et comme nous l'avons déjà fait remarquer avec Philippe Meirieu) plus an sait plus on désire savoir. Du point de vue épistémologique, cette idée est révélatrice du sens de ce qui pourrait être

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'homme en situation d'apprentissage et d'enseignement. La vérité des propositions n'est jamais donnée d'avance. Elle est toujours objet de construction. Car – comme Gaston Bachelard l'a déjà noté dans La Formation de l'esprit scientifique –, rien n'est donné tout est construit. L'homme n'est homme que lorsqu'il se soumet à cette tradition lointaine à savoir celle du dialogue communicationnel, qui est proprement humain, qui ne peut trouver son fondement que dans une éthique de la communication au sujet de laquelle J. Habermas a laissé penser que le pouvoir des pairs et celui des experts ne peut devenir un pouvoir véritable que lorsque les avis des deux parties qui s'opposent mutuellement sont soumis à l'argumentation rationnelle et à l'échange permanent desquels peut enfin surgir le principe de l'universalité des arguments. Du point de vue de la transposition didactique définie comme une méthodologie de l'ouverture permanente à l'égard de la pensée renouvelée des sujets pensant, cela nous force à admettre avec Emile Benveniste la réciprocité entre les catégories de langues et les catégories de paroles. Car l'expression, incarne en elle-même la fonction phatique du langage. Cette ouverture inachevée permet en effet la construction du bon sens des propositions au sein d'un travail de groupe. Faire par exemple face à des obstacles pour surmonter l'illettrisme et le désert provoqué par l'extension du pouvoir de l'ignorance, dont parlait déjà Nietzsche, est un travail dans lequel il faut impliquer tout un groupe de gens responsables et irresponsables sur l'avenir de nos établissements d'enseignement. C'est d'ailleurs pour cette même raison que Nietzsche a préféré exposer – sous forme de séries de conférences – ce qu'il pensait de l'avenir des établissements d'enseignements de l'Europe de son époque.

Percevoir le monde, revient donc à percevoir les effets factices de son langage. Nous communiquons dans le monde et avec le monde des possibilités, dont témoigne le principe de l'acquisition du sens. Cette acquisition se construit en effet dans la rencontre et le rendez-vous avec d'autres possibilités et est le processus qui les accompagne. D'ailleurs, dès le début du quatrième paragraphe de l'avant propos, Merleau-Ponty va démontrer cela. C'est ainsi qu'il pense que toute perception du monde n'est perception véritable que lorsqu'elle constitue une unité avec celui-ci : “ ***(..) nous ne pouvons pas soumettre au regard philosophique notre perception du monde sans cesser de faire un avec cette thèse du monde, avec cet intérêt pour le monde qui nous définit, sans reculer en deçà de notre engagement pour le faire apparaître lui-même comme spectacle, sans passer du fait de notre existence à la nature de notre existence, du Dasein au Wesen*** ”. Ph (P) op cit. p IX. Ce passage est aussi l'objet de toute transposition didactique du sens. Car même l'enseignant qui s'astreint à faire varier les distances tout en mettant en place une transposition didactique différenciée, adaptée à son public, prend en compte l'ordre de l'éthique de la communication, une éthique qui témoigne d'une continuité du domaine de l'information dans celui de la formation. Si le passage de l'être au devoir être est (du point de vue de Husserl et de Heidegger) quelque chose d'inévitable, alors le domaine des essences en tant que monde des possibilités ne peut devenir un monde factice que lorsque les essences sont mises en forme. Ce retour au Kantisme dont témoigne la formulation de Husserl : “ toute conscience est conscience de quelque chose ”, nous renvoie dans sa reprise par Merleau-Ponty à admettre avec ce dernier le domaine des essences. Car comme Kant l'avait déjà laissé entendre toute perception intérieure n'est possible que par la perception de son extériorité : le monde

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

dans sa connexion phénoménale est anticipé dans la connexion réciproque entre les intentions qui font de moi une unité, qui me permettent de me réaliser comme conscience de quelque chose qui m'anime, qui m'habite comme toujous-déjà-vrai, ayant des effets dans le déjà-là.

Mais le domaine de l'essence est-il vraiment le seul déterminant des domaines de possibilités que j'acquière dans le monde sensible ? La réponse explicite à cette question implicite que se pose Merleau-Ponty va le différencier de Husserl pour qui seul le domaine des essences reste le déterminant primordial de mon action dans le monde des possibilités. C'est d'ailleurs pour cette même raison que dès le début du quatrième paragraphe de l'avant propos il souligne : " Un même malentendu du même genre brouille la notion des essences chez Husserl ". Pour mieux comprendre le sens de ce début, on doit revenir sur les dernières phrases du paragraphe précédant. En effet, le sens de ces dernières lignes repose sur une réfutation du caractère essentiel de toute action. Il n'y a pas selon Merleau-Ponty d'invariant fonctionnel essentiel, auquel on peut réduire toutes les perceptions externes. Cependant si Husserl est du côté du domaine de la réminiscence, Merleau-Ponty est au contraire du côté de celui de l'acquisition. Le dépassement est donc ici largement remarquable surtout lorsque Merleau-Ponty souligne : " ***Il est clair que l'essence n'est pas ici le but, qu'elle est un moyen, que notre engagement effectif dans le monde est justement ce qu'il faut comprendre et amener au concept et polarise toutes nos fixations conceptuelles. La nécessité de passer par les essences ne signifie pas que la philosophie les prenne pour objet, mais au contraire que notre existence est trop étroitement prise dans le monde pour se connaître comme telle au moment où elle s'y jette, et qu'elle a besoin du champ de l'idéalité pour connaître et conquérir sa facticité*** ". Ibid.

Ce n'est donc pas mon essence qui détermine toujours mon existence, mais c'est au contraire la manière d'appréhender le monde des possibilités qui me permet de l'avoir sous la main. Cette manière est un comportement chosique. Elle n'est pas une idée abstraite dépourvue de sens, mais un projet "pro-jeté" à travers mon action que je pratique parfois (sinon dans la plupart des cas) dans le risque gratuit à me jeter à travers champs en vue d'atteindre un but. Il y a ici aussi un dépassement de Husserl par Merleau-Ponty, un dépassement qui se réfère au même présupposé théorique husserlien, à savoir la visée Kantienne de la perception. Dans sa réfutation de l'Idéalisme, Kant a en effet démontré que toute perception extérieure dans sa relation de connexion nécessaire et réciproque avec mes idées définies en terme de projets, en terme d'actions, ne peut avoir de sens que lorsque l'action est projetée dans le monde sensible : devenue phénomène apparent. L'apparaître doit cependant faire l'objet de l'apparence. Le caractère comme loi de la liberté n'est pas du domaine de l'essence, il est du domaine de l'existence factice. L'action d'autrui n'est pas essentielle, elle est existentiale : elle ouvre un monde de possibilité. Si pour Merleau-Ponty les essences doivent être séparées de l'existence, il n'en était pas de même pour Husserl qui les relie. D'ailleurs c'est ainsi que Merleau-Ponty reproche à J. Wahl d'avoir pensé que " ***Husserl sépare les essences de l'existence*** ". Ph (P) op. cit. p : X. Aux yeux de Merleau-Ponty, la seule séparation réalisée et pensée par Husserl est la fonction remplie par le langage. Lorsque Husserl sépare en effet le langage des autres essences de celui de l'existence, il voulait par là même définir le principe de l'identité. Pour lui en effet, la parole n'est pas toujours aux

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

faits. Elle peut au contraire se réduire à un fait factice puisqu'elle dit et annonce le monde à travers des énoncés, des visées ayant des énonciations. Par exemple si l'on reprend le slogan : " Das is Deutsche " ! qui veut dire " C'est Allemand ! ", slogan rendu célèbre dans la pratique politique de l'Allemagne hitlérienne, on peut laisser penser avec Philippe Lacoue-Labarthe que le poids de ce langage était déterminant pour la propagande qui avait pour but de faire répandre le principe de l'identité. Cette dernière – si l'on en croit l'auteur de La fiction du politique Heidegger l'art et la politique, – avait pour mission " la substitution du national-socialisme au national-esthétisme ". Le problème qui désormais s'impose est celui de savoir si le langage est séparé ou lié à la conscience et s'il détermine aussi l'identité.

Nous avons déjà fait remarquer à travers l'étude des différentes transpositions didactique que le langage seul ne peut guère déterminer le statut épistémologique d'un discours, car le public auquel on s'adresse n'est pas toujours homogène. Il existe en effet une hiérarchie dans le monde des relations interindividuelles, qui nous force à nous adresser au gens en leur parlant de ce qu'il connaissent. Cependant, le langage n'est pas un état, il est un processus qui est, d'une part inséparable des différents états de conscience puisque la langue reflète un réféant qui nous anime et dont on parle ; et d'autre part le langage est séparé de ces mêmes états puisqu'il peut entrer en contact avec les choses pour les nommer, non seulement à travers un oeil bien déterminé d'un sujet, mais aussi dans une large relation avec d'autres formes (présentées et représentées) du langage. Comme nous venons de le faire remarquer, ces formes imagées Husserl n'en disait rien. Le sens du monde ne réside pas dans l'idée, dans l'essence idéelle. Il fait au contraire partie intégrante du monde des possibilités. Cependant et tout en affichant un dépassement de Husserl, Merleau-Ponty note : " ***Chercher l'essence du monde, ce n'est pas chercher ce qu'il est en idée, une fois que nous l'avons réduit en thème de discours, c'est chercher ce qu'il est en fait pour nous avant toute thématisation*** ". Ibid. p : X. Si Husserl a laissé penser que le monde est d'abord ce qu'il est pour nous, Merleau-Ponty, le reprend sur ce point précis en ajoutant qu'il est ce qu'il est pour nous, mais pas ce que nous sommes pour lui. Il y a ici une inspiration heideggeriene car pour Heidegger, la pensée essentielle doit s'effacer devant ce qu'elle aperçoit, tout en laissant les objets en parfaite autonomie, car plus elle les pense plus elle se fatigue puisque (et de ce fait) elle est obscure par elle-même. C'est-à-dire on ne doit pas penser (à l'instar de Hegel) que les objets témoignent de nos idées les plus hautes. Car cela bien qu'il soit une humanisation de la connaissance des oeuvres, il peut parfois aussi engendrer une jouissance artistique : un sentiment qui tue l'art " dans l'oeuf avant même son éclosion ".

La fin du quatrième paragraphe de l'avant propos de la Ph (P) va centrer ses efforts analytiques sur les grands propos de Husserl tout en les dépassant. Si Husserl pense que le sens du monde se définie par l'essence de la visée, alors cela est réfuté par Merleau-Ponty, pour qui " la réduction eidétique c'est au contraire la résolution de faire apparaître le monde tel qu'il est avant tout retour sur nous mêmes ", Ibid. p : XI. Le retour à nous mêmes n'est donc pas le domaine du réel physique mais il est celui d'un autre réel à part, une méthode qui met l'homme au centre de l'univers des possibilités imaginaires, qui rendent l'homme désirable d'un monde qu'il pense dans la forme a priori de l'intention. Or on sait avec Freud qu'entre les principes du plaisirs et ceux de la réalité le faussé se

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

creuse largement. Car ce qui est possible n'est pas toujours réel. Pour que le possible puisse devenir réel, faut-il encore parler le langage de Leibniz qui a pensé que seule la raison suffisante chargée d'efforts métaphysique peut rendre factice la transformation du possible en réalité perçue ? Prendre ses rêves pour des réalités est pour Husserl quelque chose de possible, de proprement humain. Alors que pour Merleau-Ponty, le rêve bien qu'il soit ainsi : "un état de conscience humaine", qui use des critères pour se mettre en forme dans le monde, il est pourtant une réalité autre qui doute du réel apparent, car elle use de la distinction avant toute analyse. Elle fait l'expérience du réel qu'elle adapte à l'imaginaire. Elle crée des imaginations créatrices non pas du sens, mais d'une fiction de sens. Tout le problème est de savoir cependant si le sens comme le disait Hegel réside dans la fiction et dans le frisson du sens. Si l'on en croît Merleau-Ponty sur ce point précis, le sens du monde ne repose pas sur l'expérience imaginaire du réel, sur la recherche des manières dont use la pensée pour se donner des équivalents secondaires, mais sur l'explicitation de notre savoir primordial du réel, un savoir qui se réalise à travers les méthodes d'acquisitions du sens du réel lui-même. Ces méthodes ne peuvent être au fond que descriptives d'un idéal dit rationnel que nous devons imposer délibérément à tous les individus de ce monde, elles ne sont pas prescriptives de celui-ci. C'est à partir de là que le vieux Husserl sera dépassé, car pour lui la visée ne doit pas être partagée. Elle doit s'imposer à travers des expositions auto-positionnelles. Voilà la raison pour laquelle Merleau-Ponty nous met en garde (quant au propos de Husserl) d'une manière implicite en disant : “ ***Il ne faut donc pas se demander si nous percevons vraiment un monde, il faut dire au contraire : le monde est cela que nous percevons*** ”. Ibid. p : XI. Cela veut dire que la refondation du possible sur la base du réel passe par ma conscience de la chose : monde. En effet pour Merleau-Ponty le sens du monde est à l'opposé de celui de Husserl. Car si pour le premier le doute doit s'installer d'une manière a priori dans notre conscience qui s'astreint à rêver et à donner un sens possible et illusoire aux choses du monde, alors il n'en va pas de même pour le second qui a pensé que la visée est claire dans sa manière d'être et de viser en direction de la chose : le caractère du monde qui, lui, reste à acquérir et à mettre en forme. Si pour le premier la vérité et l'erreur doivent être distinguées dans le monde par la perception directe et immédiate de celui-ci, alors il n'en va pas de même pour le second pour qui l'évidence auto-positionnelle s'expose et se heurte au monde des étants, qu'elle doit affranchir comme on affranchi un obstacle. C'est ainsi que Merleau-Ponty ajoute aussitôt (après avoir démontré le sens de la perception) que l'important dès lors que l'on s'astreint à nous ouvrir sur le monde perçue, est que nous ne devons pas nous demander “ si nos évidences sont bien des vérités, ou, si par un vice de notre esprit, ce qui est évident pour nous ne saurait pas illusoire à l'égard de quelque vérité en soi : car si nous partons d'illusion, c'est que nous avons reconnu des illusions, et nous n'avons pu le faire qu'au nom de quelque perception qui, dans le même moment, s'attestât comme vraie, de sorte que le doute, ou la crainte de se tromper affirme en même temps notre pouvoir de dévoiler l'erreur et ne saurait donc nous déraciner de la vérité. Nous sommes dans la vérité et l'évidence est "l'expérience de la vérité" [977] ”.

Il y a ici et du point de vue épistémologique, un retour à une épistémologie sans le

[977] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sujet pensant, au sujet de laquelle nous avons déjà vu avec Karl Popper que toutes nos vérités hypothético-déductives sont susceptibles d'être renversées. Percevoir une chose c'est donc être en parfaite continuité avec elle en vue d'y découvrir des liaisons logiques reconnues dans les choses dont elle témoigne. Ce n'est rien d'autre qu'une logique de la découverte scientifique. Cela n'est pas le propos de Husserl qui a pensé que même la science ne peut se défaire des préjugés subjectifs dont témoigne la psychologie de la découverte scientifique, une psychologie que Husserl voulait constitutive et descriptives des états de la conscience. Pour définir le vrai sens de la perception, Merleau-Ponty pense que la seule solution est d'être en relation de connexion nécessaire avec le monde, car ce qui apparaît dans son état d'apparition continue à exister et à se tenir debout. La perception compréhensive doit donc décrire les phénomènes pour déterminer et comprendre les faits sur lesquels les choses s'appuient pour continuer à exister et à se maintenir debout. L'approche descriptive se différencie de l'approche prescriptive qui est (selon Merleau-Ponty) le propre de la visée husserlienne. Car l'absolu-clarté des mes pensées – dit encore Merleau-Ponty –, ne repose pas sur l'évidence auto-positionnelle, exposante des visées, mais elle est au contraire une recherche de tout ce qui le rend possible dans le monde au lieu de chercher ce qu'elle " est réellement ". Il y a ici une critique dirigée à l'encontre de la question de l'origine, critique qui nous rappelle le débat théorique qu'Adorno a mené avec Heidegger sur la problématique de l'origine entre l'état et le processus [978] . Si pour Husserl l'origine est un état de l'intention interne de la conscience, alors il n'en va de même pour Merleau-Ponty qui considère l'évidence de la perception, en opposition radicale avec la pensée dite adéquate ou avec l'évidence dite apodictique. D'ailleurs pour confirmer cela, Merleau-Ponty achève le quatrième paragraphe par un appel pathétique lorsqu'il souligne (pour émouvoir, pour nous rendre docile et bienveillant à une réalité mondaine irréfutable) que : " ***Le monde est non pas ce que je pense, mais ce que je vis, je suis ouvert au monde, je communique indubitablement avec lui, mais je ne le possède pas, il est inépuisable*** ". Ibid. p : XII. Parler de l'extension du pouvoir physique nous rappelle le sens qu'Alexandre Koyré [979] a donné au monde physique comme étant un univers infini, non clos. Cet extension nous rappelle aussi le point de vue de Heidegger quant à l'extension du pouvoir cognitif qui trouve son fondement dans l'extension du pouvoir physique. Cela nous rappelle aussi l'ouverture inachevée et permanente à l'égard du monde que des philosophes (comme Aristote, Averroès ou encore Nietzsche) se sont tracés pour questionner en direction des choses du monde pour en tirer des modèles de vie. On peut d'ailleurs remarquer à la fin de ce paragraphe de l'avant propos que la répétition du mot : "monde" (il y a un monde, il y a le monde, ce qui fait le monde est monde...) prouve l'appel pathétique à travers lequel Merleau-Ponty s'adresse au grand public de ce monde. Cet appel est sous forme d'un cri apostrophé à travers lequel Merleau-Ponty s'astreint à sensibiliser pour mobiliser le public de ce monde à fonder le possible sur le réel.

Dans le cinquième paragraphe, Merleau-Ponty revient sur le sens de l'intentionnalité considérée par Husserl comme la découverte de la phénoménologie. Aux yeux de l'auteur

[978] *Adorno (T.W.), op. cit.*

[979] *Koyré (A.), Du Monde Clos à l'Univers Infini par Tarr Raissa. Édit. Gallimard. 1988.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

de la phénoménologie de la perception, cette découverte n'est pas une nouveauté. Kant, lorsqu'il a d'ailleurs parlé du fait de la raison (factum), il visait le travail de l'intention qui s'ouvre aux choses du monde pour non seulement en apprécier les liaisons logiques que la raison reconnaît en elles, mais aussi pour y imposer des idées qui fondent la structure du réel : des idéaux que la raison juge favorables à la manifestation et à la mise en forme. L'idée intentionnelle est donc définie en terme de projet, d'action. D'ailleurs si l'on s'astreint au sens étymologique du mot : projet, on s'aperçoit que le mot incarne l'action d'un jet, comme s'il s'agit d'un jet d'encre, d'un jet de pierre etc. Cependant, on peut donc se demander : le jet d'encre de la liberté peut-il se construire dans une action qui aperçoit les phénomènes d'une manière hasardeuse, fortuite tout en se jetant à travers champs, ou au contraire d'une manière organisée tout en passant d'une perception compréhensive à la compréhension ? Tel est tout l'enjeu de ce cinquième paragraphe de l'avant propos. Merleau-Ponty privilégie la réflexion par rapport au hasard, car pour lui, les phénomènes bien qu'ils soient des données objectives, ils doivent être soumis à la réflexion rationnelle qui opère les formes posées dans le réel. La mise en forme doit être posée dans les formes. Dire que le sens formel “ est posé ”, nous rappelle l'idée aristotélicienne : ce qui est dans la nature est posé en vertu de ce qui a tété posé, une idée que nous avons déjà évoquée en comparant les Topiques et le Discours décisif. L'acte de la position est un acte rationnel qui, (du point de vue de la phénoménologie de la perception), doit être compris comme une sorte de méthode organisationnelle de l'apparence fortuite qui, malgré tout témoigne d'une combinaison organisée. Lorsque Merleau-Ponty rappelle la distinction husserlienne entre l'intentionnalité d'acte et l'intentionnalité opérante, il voulait par là-même attirer notre attention à deux sortes de perceptions que les Stoïciens avaient déjà mentionné. La première est celle que nous avons qualifié avec Emile Bréhier dans Chrysippe et l'ancien stoïcisme de perception compréhensive, tandis que la seconde est celle de la compréhension. Le passage de la première à la seconde est l'objet de la phénoménologie de la perception. En effet, comprendre un fait revient enfin de compte à établir la critique de sa provenance : à chercher son historicité qui est un fait factice parmi d'autres, afin de comprendre son historialité et sa destinée. Comprendre un fait, n'est pas l'intellectualiser, car l'intellection classique qui se limitait aux vraies et immuables sens des choses, (qui impose des idéaux dans les formes objectives) a manquée le vrai sens des choses. D'ailleurs lorsque la temporalité spirituelle, circulaire pensait que la terre est statique, elle a manquée le sens du mouvement tout en se référant à des invariants fonctionnels qu'elle croyait vrais et immuables. Percevoir revient donc à saisir et à ressaisir l'intention totale, les propriétés divergentes des choses qui forment un système combiné, incommensurable qui demeure pourtant calculable. Cela étant la visée de la phénoménologie de la perception qui se distingue de la phénoménologie constitutive [980] que Husserl voulait pour la visée auto-positionnelle exposante d'un sens qui s'opère dans le toujours-déjà-vrai. La dimension historique si elle est considèrée de la part de Husserl comme une sorte de nostalgie, d'idée ou de vision, qui est susceptible de revenir éternellement, elle n'est pas pour autant aux yeux de Merleau-Ponty, quelque chose qui doit me faire mal : une algie que je dois porter en moi comme un fardeau. Je ne dois donc pas chercher à tous pris à imposer aux autres ce que je considère comme un idéal rationnel de mon être-commun, mais ce que je dois partager avec autrui, est ma manière d'apercevoir le réel, ma manière de chercher à l'avoir sous-la-main. Ces manières sont en

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

fait des comportements accessibles à l'appréhension. Car comme le dit Merleau-Ponty : " ***Dans chaque civilisation, il s'agit de retrouver l'idée au sens hégélien c'est-à-dire non pas une loi du type physico-mathématique, accessible à la pensée objective, mais la formule d'un unique comportement à l'égard d'autrui, de la Nature du temps et de la mort, une certaine manière de mettre en forme le monde que l'historien doit être capable de reprendre et d'assumer. Ce sont là les dimensions de l'histoire. Par rapport à elles, il n'y a pas une parole, pas un geste humain, même habituels ou distraits, qui n'ait une signification*** ". Ibid. p : XIII.

A partir de là, on voit bien que l'intentionnalité est une chose factice. Elle se manifeste d'une manière formelle dans le réel, dans l'apparence physique. Lorsque Merleau-Ponty se réfère à Hegel, (tout en empruntant d'une manière implicite le sens que ce dernier attribuât à l'idée comme étant un comportement manifeste des idées les plus hautes dont la parole est d'abord aux faits d'un peuple), il a voulu attirer notre attention à cette relation de connexion nécessaire et réciproque qui existe entre l'idée et les faits. Cette relation nous force à considérer l'histoire comme un ensemble de comportement dont les gestes doivent être mis en forme. Car là où il n'y a pas de forme, il ne peut y avoir guère d'histoire, pas même des informations sur le caractère posé dans les formes.

A la fin de l'avant propos, Merleau-Ponty va revenir sur la place de la phénoménologie de la perception dans le monde de l'apparence et de l'apparaître. C'est ainsi qu'il pense que la méthode phénoménologique, dans son acquisition du sens qui apparaît à l'intersection de mes expériences et de celles d'autrui, est capable de joindre l'extrême subjectivisme et l'extrême objectivisme. Cela veut dire que la rationalité qu'incarne la méthode phénoménologique est à l'encontre de celle que reflète la méthodologie expérimentale puisque l'une et l'autre n'ignorent ni les hypothèses idéelles des sujets pensant ni les expériences objectives de leurs actions factices dans le monde réel. Voilà la raison pour laquelle Merleau-Ponty fait une remarque allant dans ce sens on disant : " ***Le monde phénoménologique c'est non pas de l'être pur, mais le sens qui transparaît à l'intersection de mes expériences et de celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres, il est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne*** [981] ". La transposition didactique du sens est donc aussi une méthode qui prend en considération

[980] *Il y a une différence à établir entre les différents sens de l'approche phénoménologique : 1 : phénoménologie descriptive : celle qui décrit les différents états de la conscience et de l'apparaître dans l'apparence. 2 : phénoménologie intuitive : celle qui considère toute intuition comme étant sensible et factice. 3 : phénoménologie de la genèse : celle qui réduit tous les états de l'apparence à une visée indubitable, insaisissable, nécessaire à en déterminer les dépouillements. 4 : phénoménologie génétique : celle qui considère le déjà-là comme étant un fait factice fondé sur le toujours-déjà vrai : sur l'histoire d'un fait, comme un invariant fonctionnel. 5 : phénoménologie constructive : celle qui cherche à construire le sens des faits sur la base de l'inachèvement et du monde et de la raison. Il y a là cinq méthodes qui correspondent (dans l'absence de la conclusion) parfaitement au cinq étapes de la méthodologie expérimentale que nous avons mentionné sous l'expression : OHERIC. Cet évacuation de la conclusion est due au fait que dans les sciences humaines, et plus particulièrement dans les sciences de l'éducation il n'est pas toujours possible de conclure une expérience donnée. Tout est objet de discussion, d'ouverture possible à d'autres effets imprévisibles*

[981] *Merleau-Ponty (M.), 1954. op. cit. p : XV.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

la manière d'être dans le monde des Etants. Elle est une technique qui use à la fois de la phénoménologie et de la méthodologie expérimentale pour questionner en direction du toujours-déjà et du déjà-là des groupes et des individus aussi bien d'une classe que d'un système social donné. Elle use de la vulgarisation scientifique (taxinomisation des savoirs) comme il emprunte la technique de la taxonomisation (transposition didactique) des contenus à acquérir. Cette idée ressort d'une affirmation à travers laquelle Merleau-Ponty n'oppose pas le monde des choses à la rationalité qui les explique, qui les étudie et les analyse. C'est ainsi qu'il note à ce propos que : " ***La rationalité n'est pas un problème, il n'y a pas derrière elle une inconnue que nous ayons à déterminer déductivement ou à prouver inductivement à partir d'elle : nous assistons à chaque instant à ce prodige de la connexion des expériences, et personne ne sait mieux que nous comment il se fait puisque nous sommes ce noeud de relations. Le monde et la raison ne font pas problème*** [982] ". Du point de vue méthodologique, cela veut dire que l'ouverture de la pensée rationnelle au monde des choses fortuites n'est pas une déformation des informations, mais au contraire une occasion pour faire ressortir le sens du frisson du sens, comme Hegel l'avait déjà laissé entendre. Pour affirmer que les informations ne sont en aucun cas des déformations, Merleau-Ponty emploie une métaphore exemplaire en disant : ***" La vraie philosophie est de rapprendre à voir le monde, et en ce sens une histoire racontée peut signifier le monde avec autant de "profondeur" qu'un traité de philosophie*** [983] ". Voir le monde consiste donc à vivre avec lui : non pas en parfait accord, mais en le questionnant d'une manière permanente et organisée soit pour en sortir des modèles de vie, soit pour y poser nos manières d'être et de voir, qui sont factices et réelles.

Le savoir incarnant des manières d'être, de voir et de concevoir, n'est pas une idée abstraite, il est au contraire un corps vivant factice. Ce caractère corporel du savoir est pensé par certains didacticiens (comme par exemple Chevallard) en terme d'écologie du savoir. Cette dernière signifie en effet que le savoir n'est pas une feuille d'automne qui tombe par "hasard", et même cette dernière ne tombe que sous les effets de la nécessité. L'écologie du savoir est un concept qui s'astreint à penser la connaissance et le savoir dans leur large relation avec un " sol " originaire auquel ils appartiennent. C'est sur ce point précis que s'achève la fin de l'avant propos de Merleau-Ponty. Ce dernier a voulu en effet attirer l'attention de son lecteur à la question de " l'origine " du savoir. Ce débat qui fut entre Heidegger et Adorno, est un débat d'actualité. Il pose le problème de la transposition didactique du sens des propositions, entre la réminiscence et l'acquisition. Les connaissances ont-elles vraiment une origine ? Qu'en est-il de la place de la reformulation des propositions dites "originaires" ? L'origine est-elle un état ou un processus ? C'est à de telles questions que nous devons désormais répondre tout en étudiant la sensation et la perception chez Merleau-Ponty. L'origine phénoménologique du verbe avoir (l'il y a) puise son fondement dans une réalité autonome et autosuffisante, dont témoignent nos postulats et nos manières d'être et de voir. Ce sont des faits factices que Merleau-Ponty considère sous forme d'un sol sur lequel nos connaissances doivent

[982] *Ibid.*

[983] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

désormais s'appuyer pour établir une certaine rationalité. Cela veut dire que le savoir est déjà constitué, il suffit simplement d'organiser notre rapport au monde pour enfin apercevoir le sol du monde des actions. Le monde de la raison constitué est celui qui doit désormais user d'une méthode qui se donne le temps pour interroger d'une manière permanente en direction des choses tout en méditant (d'une manière infinie) les faits factices. Car plus on sait plus on désire savoir et tout ce que l'on ne sait constitue pourtant une situation problème, car il est voué à l'indéterminé. Cet indéterminé est une chose que récuse la rationalité qui s'astreint à pénétrer au trèfond des choses, comme disait Nietzsche, car elle s'attache uniquement au domaine de l'évidence rationnelle qui s'impose à la raison comme un fait donné comme déjà-là. L'inachèvement de la phénoménologie descriptive est une réalité irréfutable. Elle a toujours eu pour but (en tant que méthodologie de l'arraisonnement du réel) la révélation à la fois du mystère du monde et de la raison. Ces deux mondes du fait qu'ils soient incommensurables, ils renvoient aussi à l'inachèvement de la phénoménologie descriptive, et à l'inachèvement de l'ouverture de la méthodologie expérimentale qui, elle aussi observe, décrit et interprètent les résultats acquis dans ce monde. Son langage est un langage perceptif des états et des processus.

Discussion : Le langage de la sensation comme état de la perception :

Chez Merleau-Ponty, le langage recouvre la sensation. Cette dernière est une composante d'un Je-sujet qui non seulement il aperçoit les choses, mains il les sent. Cependant sentir est un acte qui s'ouvre à l'égard des choses pour les arraisonner. La définition de la sensation est donnée par Merleau-Ponty à travers une affirmation où il souligne : “ ***Par sensation, je pourrai d'abord entendre la manière dont je suis affecté et l'épreuve d'un état de moi-même*** [984] ”. On voit bien que cette définition témoigne de la présence de deux niveaux de la sensation perceptive. Le premier est celui d'une manière, d'un état intérieure, d'une visée bref d'un oeil à travers lequel on met en forme le réel ; le second est celui de la mise en forme de cette même manière qui est en deçà et non pas au-delà de n'importe quel contenu qualificatif. Car si l'on s'astreint à la perception des contenus qui se présentent sous forme de tableaux localisés d'une manière précise, on s'aperçoit alors que ces mêmes contenus forment une expérience perceptive factice, à travers lesquels la perception des faits s'expose au moi-sujet tout en créant un monde perceptif autonome. L'état de moi-même n'a donc rien avoir avec l'existence des faits mondains. D'ailleurs dans une double référence implicite à Husserl et à Heidegger, Merleau-Ponty faisait allusion à la théorie de l'effacement du sujet devant ce qu'il aperçoit. C'est ainsi qu'il pense que les faits n'ont rien avoir avec l'état intérieur de notre subjectivité. A ce sujet il ajoute que “ le sens de la sensation doit être recherchée en deçà de tout contenu qualifié, puisque le rouge et le vert, pour se distinguer l'un de l'autre comme deux couleurs, doivent déjà faire tableau devant moi, même sans localisation précise, et cessent donc d'être moi-même [985] ”. Cela veut dire en fait que les faits factices

[984] *Ibid. p : 9.*

[985] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

sont isolés. Dans cet isolement, l'organisation perceptive est posée en terme de couches d'impressions sensibles. Les strates dont parlait déjà Heidegger pour affirmer la perception historiale des choses créant un monde de possibilité, sont ici repensées par Merleau-Ponty en terme de " perception de fait " [986] . A la question : qu'est-ce que percevoir un fait ? Merleau-Ponty va donner une réponse qui synthétise deux courants de pensée philosophique : celui de Husserl et celui de Heidegger. Lorsque l'auteur de La phénoménologie de la perception pense que " ***La sensation pure est l'épreuve d'un " choc " indifférencié, instantané et ponctuel*** [987] ", il est par là même du côté de Heidegger pour qui l'ouverture en direction des choses de la vie est un acte qui doit concevoir le monde en terme de tâche, qui doit concevoir l'homme dans le monde, dans une perspective relationnelle, qui n'est rien d'autre que la reconnaissance de sa capacité à montrer, à nommer et à mettre en forme le réel à travers un oeil qui lui est propre. Car l'homme est un mons-tre, dit Heidegger. Dans sa mise en forme du réel, l'homme dit Heidegger se heurte à l'autre homme comme il se heurte à un étant qui le délimite. Dans cette délimitation, il y a évidemment des chocs instantanés indifférenciés et ponctuels. Mais Merleau-Ponty ne s'arrête pas là. Il passe de l'homogénéité des phénomènes factices sensibles, à l'hétérogénéité des impressions représentatives qui organisent des relations d'une figure perceptive donnée. Il qualifie la pure impression comme une sorte de " champs " qui a attrait à l'expérience perceptive. Cette dernière, aperçoit les différents points qui constituent par exemple l'ensemble d'une figure donnée. Seule en tout cas la technique de l'arraisonnement de la figure par des je-sujets-pensant, peut discerner la donnée sensible la plus simple au sujet de laquelle Merleau-Ponty ne cesse de rappeler que " ***l'acte de sa perception n'est pas le résultat d'un caractère contingent de la perception de fait*** ". Il est au contraire le fruit d'un travail de la raison, à travers laquelle " ***l'expérience perceptive est liée à notre expérience mentale de la percevoir*** ".

Si dans le monde il existe des objets isolés, cela ne doit pas dès lors nous dispenser de croire à l'existence du vide et à " ***l'existence d'un champs visuel qui n'est pas fait de visions locales, mais qui est l'ensemble des fragments de matière et des points de l'espace qui sont extérieurs les uns aux autres*** ", comme le note fort bien Merleau-Ponty. Cette vision qui détermine les figures ainsi que les relations qui les anime, a été définie par Husserl en terme "d'acte de la-visée". Cet acte est aux yeux de Husserl indéterminé, indéfinissable et incommensurable. Il est celui d'un acte de la liberté qui laisse un libre jeu entre les facultés de percevoir et de concevoir. Cette idée a été déjà avancée par Kant pour qui le caractère comme loi de la liberté est une notion insaisissable, incompréhensible mais qui reste pourtant nécessaire pour la définition de l'essence de la liberté humaine. La même idée est ici esquissée par Merleau-Ponty qui souligne clairement : " ***La pure impression n'est donc pas seulement introuvable, mais imperceptible et donc impensable comme moment de la perception. Si on l'introduit, c'est qu'au lieu d'être attentif à l'expérience perceptive, on l'oublie en faveur de l'objet perçu*** [988] ". Après avoir avancé (pour redéfinir le caractère, loi de la

986 " Perceptions de fait ", est une expression propre à Merleau-Ponty. Il l'emploie pour designer les " couches d'impression " qui animent l'expérience perceptive des fonctions que remplissent certains figures apparentes.

987 Ibid.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

liberté perceptive), que le "quelque chose perceptif" est toujours au milieu d'autre chose faisant partie d'un champ de possibilité, Merleau-Ponty revient donc sur la notion d'acte perceptif. Il définit celui-ci dans sa relation avec un ensemble de facteurs qui sensibilisent la sensation à l'émission d'actes perceptifs. Du lieu de l'unité au lieu commun, l'écart est donc remarquable lors de la définition de la perception. Il y a en effet de la part de Merleau-Ponty un retour au Kantisme prolongé par Husserl et ce après avoir que celui-ci ait dirigé une critique implicite à l'égard de la phénoménologie heideggerienne. Cette critique surgit du sens que Merleau-Ponty attribut à la sensation comme une forme d'impression pure.

Lorsque Heidegger disait que l'homme est un mons-tre : capable de montrer et de nommer le monde qui est le sien à travers un oeil, une impression dite pure, cela est une occasion privilégié pour Merleau-Ponty de construire sa visée critique à l'égard de cette conception. En effet, pour lui, il n'y a pas d'impression pure, pas même d'aspect impure de la perception. Cependant, dans les mots : "percevoir" et "sentir", il y a d'autres actes composés. Cela explique fort bien l'aspect "impure" et complexe de ces notions. On peut laisser penser que l'acte de percevoir peut aussi renfermer en lui l'action de voir des pairs, des personnes physiques. Il en va de même pour l'acte de sentir qui laisse entendre des sons, des musiques, des sonorités etc. Les couleurs en tant que sensibles, qui se distinguent des sensations, laissent penser que la qualité n'est pas un élément de la conscience, mais une propriété de l'objet. La conscience propre à toute pensée travaillante se résume à l'acte de l'arraisonnement qui détermine l'extension du pouvoir perceptif. Cette conscience n'est pas celle de l'évidence perceptive (au sujet de laquelle Husserl a laissé penser que l'acte de la visée se construit dans une ouverture de la conscience auto-positionnelle ne partageant avec d'autre conscience que la forme de l'existence), elle est au contraire celle de préjugé du monde qui est là, déterminé par la conscience en terme de tâche. C'est ainsi que Merleau-Ponty souligne tout en dépassant Husserl sur ce point précis que : “ ***la prétendue évidence du sentir n'est pas fondée sur un témoignage de la conscience, mais sur le préjugé du monde*** [989] ”.

Etre pris dans le monde est aux yeux de Merleau-Ponty une forme aléatoire de l'acte perceptif. Car lorsqu'on aperçoit des choses, on transporte leurs formes dans notre conscience pour enfin en faire une action de celle-ci, alors que l'évidence perceptive n'est pas celle d'une transposition objective des formes des objets dans la conscience informe. Elle est au contraire une qualité qui n'est pas éprouvée d'une façon directe puisque la conscience qui est conscience de quelque chose, peut avoir un objet immédiat qui n'est pas toujours quelque chose d'identifiable. Le dépassement de Heidegger par Merleau-Ponty est avancé ici d'une manière ouverte. Car pour Merleau-Ponty la perception comme forme de perception des formes objectives et factices, “ nous enferme dans le monde et nous n'arrivons pas à nous en détacher pour passer à la conscience du monde ”. L'extension du pouvoir physique qui s'offre à l'expérience n'est pas le déterminant de l'extension du pouvoir perceptif. C'est ce que Merleau-Ponty laisse penser en disant : “ ***L'expérience n'offre rien de pareil*** [990] ***et nous ne comprendrons jamais, à***

[988] *Ibid p : 10.*

[989] *Ibid p : 11.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

partir du monde ce que c'est qu'un champ visuel. S'il est possible de tracer un périmètre de vision en approchant peu à peu du centre les stimuli latéraux, d'un moment à l'autre les résultats de la mesure varient et l'on arrive jamais à assigner le moment où un stimulus d'abord vu cesse de l'être [991] ". Cela veut dire ouvertement que la relation entre notre acte perceptif (acte de la visée selon Husserl) et les objets factices (acte de la vision selon Heidegger) est une relation indéterminée. Elle est ainsi car de même qu'il existe des impressions sensibles dans l'intention de la visée intentionnelle, qui se multiplient d'une manière imprévisible, il existe aussi des imprévus qui se multiplient lorsque l'on s'astreint à la découverte des liaisons logiques de connexions nécessaires reconnues dans les choses des impressions sensibles. Cette ressemblance des rapports fondée sur l'incommensurabilité des impressions intentionnelles et des impressions sensibles constitue ce que Merleau-Ponty appelle : Monde. Cependant ce qui intéresse l'auteur de la Ph(P) ce n'est ni le stimulus, ni la réponse, mais les relations qui les anime. Ainsi la correspondance :

S (Stimulus)

R (Réponse) qui sera celle de Paul Fraïsse (qui a laissé penser que la perception est en fonction de la relation qui anime le stimulus et la réponse P=f(S

R)), est une correspondance qui met en évidence la possibilité de la détermination de la relation qui anime le stimulus et la réponse. Car pour Merleau-Ponty, cette relation constitue un ensemble de points indéterminés. Elle reflète une vision indéterminée incarnant une valeur expressive et non pas une signification logique. D'ailleurs dès qu'il s'agit de fonctions expressives, le discours portant sur la valeur perçu en tant qu'image polysémique est un discours de la pensée divergeante.

Pour Merleau-Ponty, il existe donc deux formes de sensations perceptives. La première est celle qui consiste à faire de la qualité un élément de la conscience, alors qu'elle est l'objet pour celle-ci. Elle traite la qualité comme une impression muette alors qu'elle est animée de sens ; la seconde est celle qui croit que le sens et l'objet de la conscience sont (au niveau de la qualité), pleins et déterminés. Ces deux formes de la sensation incarnent deux formes de perception. L'une qui est continue, elle s'astreint à imposer des préjugées dans le monde, l'autre qui est discontinue, se force de s'effacer devant les objets du monde tout en les appréhendant pour soi, tout en y posant des formes transcendantales que Hegel a déjà qualifié " ***d'idées les plus hautes d'un peuple*** ". En réalité, pour Merleau-Ponty ces deux formes manquent le sens d'une perception véritable, car toutes les deux " se modèlent sur l'objet perçu ", disait-il. Si l'une fonde sa perception sur le sensible qu'elle saisit par les sens, et que l'autre la fonde sur le visible qu'elle saisit avec les yeux, alors cela pourrait être une raison simple pour affirmer l'aspect objectif de la sensation perceptive qui se forme d'une manière factice. Mais cela n'est pas si simple que l'on pourrait le croire, car pour Merleau-Ponty, la sensation véritable n'est pas un simple procédé expérimental. D'ailleurs, comme il l'affirme,

[990] ***C'est-à-dire que l'expérience ne détermine pas d'une manière précise les limites, les grandeurs d'un segment mondain, car les mesures doivent être posées suite à une intervention perpétuelle d'un sujet qui est conscient de la chose à calculer, à déterminer dont il mesure les quantités et les qualités.***

[991] *Ibid. p : 12 et 13.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'expérience nous ne enseigne rien de tout cela. L'expérience dite perceptive de la sensation ne doit pas opposer les deux niveaux de l'analyse à savoir par exemple celui de la psychologie descriptive qui comprend les phénomènes sur la base d'une description rigoureuse de ceux-ci, et celui de la psychologie explicative qui en considère la genèse. Si le psychologue voit que la conscience est dans le monde cela est alors une raison pour que celle-ci soit mise en forme, explicitée et partagée par d'autres consciences similaires ou différentes. L'arraisonnement doit donc emprunter non seulement la méthodologie expérimentale reconnue par ses différentes étapes, mais il doit aussi – comme Merleau-Ponty le souligne fort bien dans une note à la page 13 de la Ph (P), portant le n°1 – " ***suivre dans son développement scientifique, l'explication causale pour en préciser le sens et la mettre à la vraie place dans l'ensemble de la vérité*** " [992] . Dire avec Merleau-Ponty que la conscience est placée dans un corps au milieu du monde, est une manière de penser la complexité de la sensation perceptive qui échappe à l'expérimentation ordinaire. D'ailleurs la relation à laquelle Merleau-Ponty soumet le processus de la sensation perceptive est une relation complexe, indéterminée qui se déroule entre trois processus [993] qui obéissent au même destin : l'incommensurabilité insaisissable. Même dans le monde physique le langage ordinaire nous engage à un déchiffrement, car comme le disait déjà Gaston Bachelard rien n'est donné tout est construit. Les messages mondains ne peuvent donc avoir de sens dans le monde objectif que lorsqu'ils sont portés et posés de manière à ce qu'ils puissent reproduire en nous le texte original dont témoigne le monde. Dans le sillage de cette relation entre le monde objectif et la manière dont on déchiffre, dont on porte un sens au monde, ou plutôt sur le monde, la relation entre la perception et le stimulus est une relation de connexion nécessaire. Elle engage une correspondance constante entre la perception élémentaire et le stimulus.

Bien que le monde physique soit présent comme un La sensible et perceptible, cela ne garanti en rien la continuité de la sensation des objets. Il y a en effet un moment où le commencement d'une perception d'un objet physique cesse d'apparaître à l'oeil qui l'observe. Lorsqu'il devient objet d'une appréhension intentionnelle, l'objet physique perçu cesse dans son extériorité d'être un simple La. Du fait qu'il soit appréhendé dans sa complexité, et dans ses formes combinés, cet objet (par le biais de ses combinaisons centrales), peut donner lieu immédiatement à une sensation différente de ce que les stimulus objectif exigeraient. Dans une référence implicite à la question du mouvement déjà posée par Aristote, Merleau-Ponty, pense que le stimulus physique observé, peut cesser de l'être lorsqu'il subit des changements dans son rapport avec le contour et avec le processus qui constitue la loi formelle des mouvements sociaux qu'il subit. C'est ainsi

[992] *Ibid p : 13.*

[993] *Les notions dont il est question dans la note de la page 13 de la Ph(P) sont : le stimulus l'impression-perception. On peut ainsi dire que la sensation est toujours en fonction des relations qui se déroulent entre les stimuli, les impressions et la perception. D'où l'équivalence suivante : Sn =f(S*

I

Pr), qui peut se lire : la sensation est toujours en fonction des relations qui se déroulent entre les stimuli, les impressions et la perception des objets dans le monde.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

que Merleau-Ponty souligne (tout en restant fidèle au principe aristotélicien : la relation de connexion nécessaire entre le mouvement d'un objet et son contour) : " ***quand la grandeur apparente d'un objet varie avec sa distance apparente, ou sa couleur apparente avec les souvenirs que nous en avons, on reconnaît les processus sensoriels ne sont pas inaccessibles à des influences centrales*** ". C'est-à-dire que la perception apparente telle qu'elle se donne comme un fait factice, ne saurait une véritable perception que lorsqu'on y ressent nos propres souvenirs. Cependant les processus sensoriels ne sont pas un état mais un processus complexe puisqu'ils sont liés à des intentions intérieurs qui anime notre variable personnalité qui n'est pas physiologique, mais psychologique. Voilà la raison pour laquelle Merleau-Ponty ajoute aussitôt que : " ***Dans ce cas*** [994] ***donc le "sensible" ne peut plus être défini comme l'effet immédiat d'un stimulus extérieur*** [995] ". La perception qu'on voit posée dans le monde, est une véritable perception posée en celui-ci et ce en vertu – comme le disait Aristote dans les Topiques – de ce qui a été déjà posé. Dire que ce qui est posé dans le monde existe en vertu de ce qui a été posé, est une approche qui nous montre fort bien que le processus perceptif n'est pas simplement l'effet d'un stimulus immédiat, mais aussi l'effet d'une intention factice, qui est la cause, ou la saisie des phénomènes élémentaires. Cette intention qui est factice a attrait à une sorte de jugement de goût qui puise son fondement dans le plaisir intéressé que l'on accorde, à partir de l'intériorité de notre conscience, aux objets extérieurs. Ce travail portant sur l'extériorité des objets du monde, par l'intériorité des consciences est en soi un acte de la saisie perceptive. Cette saisie n'est pas physiologique, elle ne fait même pas partie intégrante d'une psychologie physiologique, mais elle a au contraire des caractéristiques biologiques et psychologiques. C'est à ce propos que Merleau-Ponty souligne : " ***Et si nous essayons de saisir la "sensation" dans la perspective des phénomènes corporels qui la préparent, nous trouvons non pas un individu psychique, fonction de certaines variables connues, mais une formation déjà liée à un ensemble et déjà douée d'un sens, qui ne se distingue qu'en degré des perceptions plus complexes et qui donc ne nous avance à rien dans notre délimitation du sensible pur. Il n'y a pas de définition physiologique de la sensation et plus généralement il n'y a pas de psychologie physiologique autonome parce que l'événement physiologique lui-même obéit à des lois biologiques et psychologiques*** [996] ". On voit bien que pour définir le processus perceptif sensible, Merleau-Ponty établit un lien entre psychologie et biologie. Ce lien explique fort bien l'aspect vitaliste de la sensation perceptive qui se déploie dans le monde et qui se donne à l'acquisition de ses différents sens par l'homme, qui, lui, vie avec les faits mondains, les appréhende, les rematérialise, les sacralise et les désacralise. Le sens de la vie des objets dans le monde, surgit de l'affirmation de Merleau-Ponty où il souligne : " ***L'expérience sensible est un processus vital, aussi bien que la procréation, la respiration ou la croissance*** [997] ".

[994] ***C'est-à-dire dans le cas de la variation de la grandeur avec la disante apparente des souvenirs.***

[995] *Ibid p : 14.*

[996] *Ibid p : 16.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

L'aspect concret selon lequel les faits sont analysés et exposés, ce n'est pas celui de l'approche physiologique, mais c'est celui qu'incarne l'analyse psychologique. Car bien que les deux disciplines s'attachent à l'étude des déterminations du comportement, elles différent quant à leur degré. En effet, si la psychologie est concrète dans ses investigations analytiques, alors la physiologie est abstraites dans ses approches synthétiques. Cette différence est due aux tâches que l'une et l'autre s'astreignent à atteindre. En effet, si la tâche du physiologiste est de se donner le temps pour se débarrasser des préjugés réalistes, notamment celui de considérer les contenus des sciences comme une sorte d'emprunt du sens commun qui gène le développement scientifique, alors pour le psychologue, les organes d'essence bien qu'ils saisissent les objets sensibles d'une manière immédiate, ils doivent en plus quitter l'immédiateté qu'incarne la sensation perceptive dans son aspect instrumental et primaire. De la logique de la découverte scientifique, à la psychologie de la recherche savante, le savant doit privilégier la critique de la provenance des objets, que favorise beaucoup plus la seconde démarche par rapport à la première. C'est ainsi que Merleau-Ponty souligne : " ***Le savant lui aussi doit apprendre à critiquer l'idée d'un monde extérieur en soi, puisque même les faits lui suggèrent de quitter celle du corps comme transmetteur de messages. Le sensible est ce qu'on saisit avec les sens, mais nous savons maintenant que cet "avec" n'est pas simplement instrumental, que l'appareil sensoriel n'est pas un conducteur, que même à la périphérie l'impression physiologique se trouve engagée dans des relations considérées autrefois comme centrales*** [998] ".

L'esprit critique est l'une des caractéristiques d'une psychologie phénoménologique dont on rêve le développement, le déploiement et l'extension. Elle sert à comprendre pour prendre en compte le déjà-là en vue de le faire appréhender à un sujet objectivant. L'expérience qui incarne des mots comme sentir, voir et entendre, est une expérience qui fait problème. La science dans son effort d'objectivation de cette expérience n'échappe en aucun cas à la représentation du monde et de l'organisme humain comme étant un système physique recouvrant des stimuli définis eux-mêmes par leur propriétés physico-chimiques. Ainsi et pour comprendre ces derniers, la science doit non seulement les prendre en compte mais aussi reconstruire sur leur base le sens de la perception effective pour enfin contribuer à l'achèvement du cycle de la connaissance en découvrant les lois selon lesquelles se produit la connaissance elle-même, en fondant une science objective de la subjectivité. La construction de l'esprit critique sur la base d'une ouverture inachevée à l'égard des choses objectives, ne garantie en rien cette construction effective des connaissances scientifiques objectivantes. Les conditions extérieures du champ sensoriel par exemple ne définissent pas l'autonomie d'un fait, d'une partie d'un tout, il faut que le sujet puisse apercevoir le tout, tout en arraisonnant ses parties l'une après l'autre, tout en réalisant des grandes et des petites perceptions à la fois. Le processus perceptif est un ensemble, un processus où les variables physiques sont soumises à une organisation d'un autre type d'intelligibilité. Dans l'organisme par exemple, la structure

[997] *Ibid.*

[998] *Ibid. p : 17.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

intelligible dépend de variables comme le sens biologique de la situation. Ces variables ne sont plus des variables physiques, de sorte que l'ensemble échappe aux instruments connus de l'analyse physico-mathématiques pour s'ouvrir à un autre type d'intelligibilité. Car dans le connu réside une part de l'inconnu, et que l'extension du pouvoir physique et celui du pouvoir cognitif, sont dans leur incommensurabilité le lieu où la causalité sensible échappe au discernement. Seul le travail critique de la raison dans son ouverture dirigée vers les phénomènes apparents en vue d'en comprendre les apparaîtres, peut nous mettre en sûreté dans notre bonne compréhension du domaine pré-objectif. Ce dernier nous devons l'explorer d'abord en nous-mêmes si nous voulons avoir une bonne compréhension du sentir. Ce n'est rien d'autre que le retour au vieil adage : Connais toi toi même, qui fût celui de Socrate.

Pour comprendre le sens que Maurice Merleau-Ponty attribue au sentir, il est donc évident d'expliquer tout un chapitre [999] consacré aux différentes formes du sentir.

Dans le premier paragraphe de ce chapitre consacré au sujet du sentir, Maurice Merleau-Ponty commence par une critique de la pensée objective que représente l'empirisme. Ce dernier – à ses yeux – ignore le sujet de la perception, à savoir le " Je-sujet " considéré par Merleau-Ponty comme une sorte d'Ego transcendantal. La critique est portée sur la conception que faisait l'empirisme de l'acte de la perception, qu'il le considère une chose parmi les choses, alors qu'il est en réalité non pas un état de la conscience mais la conscience d'un état. La sensation est la conscience d'un véritable sujet ayant une manière d'être et de viser en direction des choses. Elle est à vrai dire une véritable chose mentale. La perception – comme le pense l'empirisme – ne peut avoir attrait à une simple situation empirique événementielle. Elle est en réalité en rapport avec un événement d'un autre type à savoir la mémoire de la pensée travaillante qui intellectualise le monde tout en s'ouvrant sur lui. La perception n'est pas posée dans le monde que le sujet exploite et décrit, elle est au contraire reconstruite, recrée, et repensée à tout moment. De ce fait, on peut dire qu'elle n'est pas historiale, mais historique.

Penser le monde de la perception revient enfin de compte à y étendre nos capacités intellectuelles. Car l'intellect agent contribue (comme nous l'avons déjà mentionné dans le rapport entre Aristote et Averroès), à une taxonomisation des états de la perception dans le monde. C'est cette même idée que développe Merleau-Ponty dans le premier paragraphe du chapitre consacré au sentir lorsqu'il pense l'intellectualisme en terme d'action capable d'intellections : de prises de consciences qui s'établissent hors du monde. Cette conscience qui est définie en tant qu'acte d'intellection, se trouvant hors du monde, étant aussi capable de décrire, de classer les événements, Merleau-Ponty l'appelle alors : l'Ego transcendantal. Elle est décrite ainsi parce qu'elle arraisonne le monde tout en le liant à la pensée constitutive de réflexions qui, elle, puise son fondement dans une vie de conscience pré-personnelle.

Le rapport entre le sujet corporel et le monde physique est fondé sur la perception permanente. Ce rapport est vivant, dit Merleau-Ponty. L'exposition du sens de cette vie est l'objet du second paragraphe de ce chapitre intitulé : le sentir. Si l'on en croit Maurice

[999] *Ibid p : 240 à 280.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Merleau-Ponty, le sujet est alors le lieu de l'acte perceptif. C'est lui qui décide de la sensation des couleurs, de la perception des choses et de leur description. Cela revient enfin de compte à considérer les sensations perceptives comme de "véritables choses mentales". Si le sujet qui aperçoit les choses est – comme le note Merleau-Ponty – le lieu privilégié de toutes sensations perceptives, alors on peut laisser penser que l'oeil à travers lequel il met en forme le réel est le fondement de cette même sensation perceptive qui, si l'on en croit l'auteur de la Ph (P), échappe à la description rigoureuse. C'est d'ailleurs ce que pense Merleau-Ponty lorsqu'il attribue au philosophe qui s'astreint à décrire la sensation perceptive, des qualités partielles, en disant : ***" (...) et le philosophe décrit les sensations et leur substrat comme on décrit la faune d'un pays lointain, sans s'apercevoir qu'il perçoit lui-même, qu'il est sujet percevant et que la perception telle qu'il la vit dément tous ce qu'il dit de la perception en général*** [1000] ". L'auteur emploie ici la métaphore du champ et du paysage pour expliquer (à la manière de Claude Bernard et de Descartes) le processus perceptif qui puise son fondement dans la technique du "se jeter à travers champs" pour en apercevoir les différentes strates. Si cette perception (comme dit l'auteur), est lointaine, alors l'acte de la perception est incommensurable de la même manière que le sont les champs du paysage qui se présentent sous forme de strates et de couches. On peut aussi comprendre cette métaphore autrement : si la relation qui lie le travailleur à ses champs est dans la plupart des cas fondée sur une ouverture contraignante nécessitant la maîtrise des qualités des strates, l'arraisonnement des couches terrestres, alors il en va de même pour celui qui aperçoit les données physiques. Il doit en effet s'ouvrir sur les choses de la perception tout en procédant d'une part à l'accommodation avec la nature qui lui livre des modèles de vie construits, et d'autre part à l'assimilation des êtres apparents qui recouvrent des liaisons logiques déjà reconnues dans les choses. Car et comme le disait déjà Gaston Bachelard, rien n'est donné tout est construit. Cependant on peut dire (tout en construisant l'analogie) que " la faune d'un pays lointain est à la nature physique ce que l'oeil d'un sujet est à la nature humaine ". La ressemblance des rapports est fondée sur le processus perceptif. Dans les deux cas la perception de la chose est une perception incommensurable qui reste pourtant calculable.

Se donner à la perception, signifie au fond un acte de sentir les choses du monde de l'apparence. Mais cette sensation n'est pas une simple donnée immédiate, elle est au contraire l'objet d'une reconstruction, d'une recréation perpétuelle du sens des choses. Ce sens se construit à travers l'arraisonnement des choses, dans le risque gratuit et dans le vivre dangereusement. La reconstruction permanente du monde de la perception est l'objet d'une action raisonnable qui s'ouvre d'une manière perpétuelle à la reconstruction du sens du monde. Car si ce dernier est marqué par une continuité inépuisable de sens, alors le questionnement à l'égard des choses qui le constituent doit aussi être continuel et permanent. Si le monde persiste et résiste à nos questionnements, c'est par ce qu'il a de quoi se tenir debout, il a de quoi résister à toute reconstruction et à toute rematérialisation. Nous devons donc chercher l'invariant fonctionnel qui contribue à la résistance du monde. On peut apercevoir cet invariant effectivement lorsque l'on arraisonne les stimuli qui le constitue. Cet arraisonnement doit être suivie d'une taxonomisation (classification) du

[1000] *Ibid p 240.*

sens des choses pour enfin comprendre l'existence et la continuité du monde des phénomènes de l'apparence effective. Cet effort de la classification et de la taxonomisation des choses est l'objet de l'intellectualisme.

Si les thèses de l'empirisme annoncent la possibilité d'une logique de la découverte qui s'astreint à penser avec les choses et dans les signes de celles-ci, alors il n'en va de même pour les thèses de l'intellectualisme. Si pour les premières la conscience est un état, alors il n'en va pas de même pour celles des seconds qui pensent la conscience en terme de processus complexe. C'est ainsi que Merleau-Ponty souligne : " ***L'état de la conscience devient la conscience d'un état*** [1001] ". On voit bien que pour cet auteur, la perception n'est pas un simple état, mais un processus à travers lequel le jugement du goût de la sensation est déterminé par la suite des qualités intellectuelles, que recouvrent le sujet pensant. Ces qualités sont exprimées par ce que Merleau-Ponty nomme : " l'Ego transcendanta "". Il est transcendantal, non seulement parce qu'il échappe à l'analyse et à l'explication, mais il est ainsi parce qu'il pénètre la causalité phénoménale de l'intérieur tout en la faisant apparaître. Dire avec Merleau-Ponty que " l'intellectualisme représente bien un progrès dans la prise de conscience [1002] ", est en soi un appel (du moins implicite) à l'intellectualisation de toutes choses apparentes. L'acte de l'intellection est l'objet d'une perception qu'Averroès avait déjà décrit (tout en paraphrasant Aristote) en terme d'intellection des intentions des formes aussi bien matérielles qu'universelles [1003]. Cette idée est reprise par Merleau-Ponty pour qui " tout le système de l'expérience doit être subordonné à un penseur universel chargé de porter les relations entre les trois termes : monde, corps propre, et moi empirique [1004] ". L'intellection qui pénètre les choses du monde, pense les choses en terme de processus. Pour elle, le Moi empirique, le corps, ne sont pas des objets, ils sont animés d'une vie et d'une conscience pré-personnelle. Dans le domaine de l'art par exemple, bien que les choses et les objets apparaissent sous une forme factice, ils sont pourtant factices de la non-facticité. C'est d'ailleurs ce que note Adorno dans un chapitre intitulé : sujet-objet [1005]. Si pour Adorno le plaire est extérieur à l'oeuvre d'art, alors celle-ci qui apparaît témoigne de ce que Hegel a déjà appelé : l'esprit du peuple. Cet esprit n'est pas une chose factice, il est une intention qui met en forme la vérité de la chose. Dire que les oeuvres ne sont pas des objets, revient enfin de compte à les humaniser, à les faire parler, car elles témoignent non seulement des idées les plus hautes d'un peuple ou d'une nation, mais aussi d'un sentiment réactionnaire de l'acte de la visée, et non pas de celui du contemplateur. Cet acte de la visée n'est pas interne, il est

[1001] *Ibid. p : 241.*

[1002] *Ibid. p : 240.*

[1003] *Voir à ce propos tout le chapitre III intitulé : Commentaire 5 =De anima III, 4, 429a21-24 , in Averroès l'intelligence et la pensée, op cit. p : 57 et suiv.*

[1004] *Merleau-Ponty op cit p : 241.*

[1005] *Adorno (T W.), op cit p : 211 et suiv.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

une émancipation externe de la liberté objectivante de l'appréhension de la compréhension. Appréhender l'objet pour le comprendre est un acte qui approche le fond des choses en vue d'en réaliser la relation de connexion nécessaire seule apte à comprendre le sens du monde. C'est ainsi qu'Adorno souligne : " ***L'exigence de subsomption à une unité distinctive rompt avec cette idée d'une compréhension interne qui, par le concept de finalité dans les deux parties de la Critique de la faculté de juger, doit corriger la méthode de la raison théorique, c'est-à-dire appliquée aux sciences de la nature; méthode classificatoire, renonçant expressément à la connaissance intime de l'objet*** [1006] ". Si pour Kant le beau est ce qui plaît universellement sans concept, alors la méthode de la reconnaissance et du beau et de l'universalité, reste ignorée puisque l'ouverture à des qualités subjectives est renvoyée à des processus intentionnels abstraits. Cela n'est pas le but de la Phénoménologie de la perception, qui conçoit l'acte de la visée dans sa relation avec des processus que conditionne le sujet dans son rapport à l'égard des objets de l'apparence. L'apparaître n'a de sens que dans sa relation de connexion nécessaire et réciproque avec les objets de l'apparence. Voilà la raison pour laquelle Merleau-Ponty achève le premier paragraphe du chapitre : Le sentir, par une phrase englobante, loin de tous commentaires en disant : ***" Le sujet de la perception restera ignoré tant que nous ne saurons pas éviter l'alternative du naturé et du naturant, de la sensation comme état de conscience et comme conscience d'un état, de l'existence en soi et de l'existence pour soi*** [1007] ". Cela veut dire que la perception est omniprésente qu'il n'est pas question de chercher à la restreindre à une situation particulière qui soit objective ou subjective, car elle est en réalité l'une et l'autre.

Pour mieux discerner le sens de la sensation perceptive, Merleau-Ponty fait appel (dans le second paragraphe de ce chapitre) à la psychologie inductive qui – à l'en croire – peut nous aider dans la détermination du sens adéquat de la sensation. Il fait en effet, une précision capitale tout en affirmant que la sensation " ***n'est ni un état ou une qualité, ni la conscience d'un état ou d'une qualité*** [1008] ". Si elle est ni l'un ni l'autre, alors qu'est-ce qu'elle pourrait être ? A cette question la réponse de Merleau-Ponty est proche de celle que donnait Adorno [1009] de la perception de l'oeuvre d'art. Pour celui-ci l'oeuvre d'art est un comportement, car elle crée un processus complexe de conduites. Les couleurs par exemple n'ont rien de sensation en elles-mêmes. Elles sont des sensibles. Elles ne peuvent devenir des sensations véritables que lorsqu'elles ont un impact sur notre corps, sur notre comportement et notre conduite. Si nous sommes affectés par des

[1006] *Op cit p 213.*

[1007] *Merleau-Ponty op cit p 241.*

[1008] *Ibid.*

[1009] *Adorno donne un exemple du comportement qui se construit dans l'imitation de la nature, dans une conduite à la fois objective et objectivée. C'est ainsi qu'il souligne : " L'oeuvre d'art est en elle-même un comportement qui, même lorsqu'elle s'en détourne , réagit à cette objectivité. Qu'on se souvienne du vrai rossignol et de son imitation dans la Critique de la faculté de juger, du thème célèbre du conte d'Anderson, si souvent mis en musique ". Adorno, Théorie Esthétique, op cit. p : 230.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

couleurs c'est parce qu'en nous mêmes réside une physionomie motrice. Cette dernière donne sens à un stimulus qui se transporte dans notre conscience. C'est ainsi que Merleau-Ponty nous propose de ne pas nous interroger sur l'essence des couleurs mais sur leurs impacts sur notre variable personnalité qui en discerne les qualités et les états. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Il ne faut donc pas se demander comment et pourquoi le rouge signifie l'effort ou la violence, le vert le repos et la paix, il faut réapprendre à vivre ces couleurs comme les vit notre corps, c'est-à-dire comme des concrétions de paix ou de violence*** [1010] ". Lorsque Merleau-Ponty emploie ici le mot : "concrétions", il veut par là-même expliquer l'aspect complexe de la conduite et du comportement du sujet à l'égard des sensibles qu'il sent et qu'il aperçoit. Cependant, la sensation n'est pas un état mais un processus qui puise son fondement dans la conduite qui conditionne l'acte de la visée. La signification de la vitalité que Merleau-Ponty cherche à donner à la sensation nous rappelle cette idée que les Stoïciens faisaient de la sensation perceptive lorsqu'ils ont attribué à la nature des qualités positives incarnant des modèles de vie [1011] . La perception compréhensive se distingue (à leurs yeux) de la compréhension du fait que le sujet qui vie conformément à la nature se prépare aussi dans une large mesure à y imposer ses idées les plus hautes, à vivre avec elle tout en la questionnant, en la mettant en forme. On sait d'ailleurs que l'expression : "vivre conformément à la nature" a été prise de la part des Stoïciens dans une acception plus large. Le système philosophique stoïcien est donc largement présent dans l'oeuvre de Merleau-ponty. On peut d'ailleurs le comprendre à partir de cette affirmation qui consiste à dire que " Les sensations, les qualités sensibles sont donc loin de se réduire à l'épreuve d'un certain état ou d'un certain quale indicibles, elles s'offrent avec une physionomie motrice, elles sont enveloppées d'une signification vitale [1012] ".

L'interaction entre les stimuli et les sujets pensant est fondée sur le degré d'implication qui accompagne la motricité de la conduite perceptive qui se meut à travers les processus du comportement indéfinis de notre variable personnalité. Ce rapport réciproque Merleau-Ponty le décrit à travers l'emploi d'une métaphore : "la communion" incarnant la divinité. En effet le corps qui subsiste et qui se donne à ma vue ainsi que le son – en tant que corps – qui raisonne au fond de mon oreille constituent en tant que sensibles non seulement une motricité vitale, mais aussi une manière d'être au monde qui se sacralise dans la rencontre commune avec mes désirs d'être, de sentir, et de percevoir les choses. C'est ainsi que Merleau-Ponty souligne : " ***Le sensible a non seulement une signification motrice et vitale, mais n'est pas autre choses qu'une certaine manière d'être au monde qui se propose à nous d'un point de vue de l'espace, que notre corps reprend et assume s'il en est capable, et la sensation est à la lettre une communion*** [1013] ". Dire qu'il existe une réciprocité entre le corps physique sensible et

[1010] *Merleau-Ponty, op cit. p : 245*

[1011] *Voir à ce propos notre rapprochement entre les Stoïciens et Spinoza dans notre Chapitre II intitulé : Etude de l'argumentation distincte à la fois de la transposition didactique et de la vulgarisation scientifique des étapes de la méthodologie expérimentale comme objet de savoir à être enseigné.*

[1012] *Merleau-Ponty op cit. p : 242 et 243.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

notre corps dominé par nos désirs et nos manières d'être, revient enfin de compte à admettre avec Merleau-Ponty l'idée d'une authenticité de la sensation qui, en tant que toujours-déjà a des effets dans le déjà-là. C'est ainsi que Merleau-Ponty note : " ***On sait depuis longtemps qu'il y a un "accompagnement moteur" des sensations, que les stimuli déclenchent des "mouvements naissants" qui s'associent à la sensation ou à la qualité et forment un halo autour d'elle, que le "côté perceptif" et le "côté moteur "du comportement communiquent*** [1014] ". Dire que cela fut depuis longtemps, est en soi une incitation du lecteur de La Phénoménologie de la perception à la recherche du sens de la sensation perceptive, un sens que nous avons déjà rencontré chez plusieurs auteurs comme par exemple chez Platon (dans la perception des idées de l'âme), chez Aristote (dans la perception des modèles de vie naturels), chez les Stoïciens (dans leur distinction entre perception compréhensive et compréhension), chez Averroès dans son ouverture à l'égard des choses de la nature et dans le sens qu'il donna à la raison perceptive et intellective), chez Husserl (dans le sens de l'acte perceptif de la vissée d'un espace possible) et chez Heidegger (dans la perception de l'historialité de l'oeuvre chosique) et que sais je encore ! Cela témoigne donc de la richesse de la Phénoménologie de la perception et de l'oeuvre laborieuse de Maurice Merleau-Ponty, dans sa totalité.

Dans le troisième paragraphe de ce chapitre, Merleau-Ponty passe à l'exposé du "sens" objectif de la valeur de la sensation perceptive. Il récuse l'intellectualisme qui refuse la possibilité de l'arraisonnement objectif de la sensation et de la perception, qu'il considère comme étant des entités chosiques susceptibles d'être mises en forme. Dans ce refus et à ses yeux, l'intellectualisme ignore la pensée objectivée qui met en forme le réel dans sa relation d'interdépendance à l'égard de celui-ci. Les couleurs, les choses objectives n'ont en effet de sens que lorsque ma pensée les reconstitue, les repense tout en les identifiant. L'objet en soi n'a de sens que pour le sujet humain qui le sacralise, le rematérialise, le conserve ou le met en mouvement. C'est ce que Merleau-Ponty pense en terme d'ouverture de la pensée à l'égard des objets qui subissent des expériences possibles. Voilà la raison pour laquelle Merleau-Ponty souligne : " ***L'objet ne se détermine que comme un être identifiable à travers une série ouverte d'expériences possibles et n'existe que pour un sujet qui opère cette identification*** [1015] ". Il y a là une critique implicite dirigée à l'encontre de Heidegger pour qui la pensée est, d'une part obscure par elle-même, et d'autre part ne possède pas l'objet, puisque celui-ci (dans sa rematérialisation et dans son ouverture au travail et aux actions des hommes), crée un monde de possibilités qui échappe au discernement spéculatif. Il y a ici donc un problème philosophique qui nous incite à la réflexion sur la place de la pensée et de l'objet entre l'ouverture et l'achèvement de l'expérimentation. Evidemment, les objets (lorsqu'ils sont repensés, sauvegardés par la pensée qui les conserve, qui les sacralise), ils deviennent des déterminants spécifiques, des repères des idées les plus hautes d'un peuple. Ils

[1013] *Ibid p : 245 et 246.*

[1014] *Ibid p 243.*

[1015] *Ibid p : 246.*

peuvent créer malgré tout une jouissance artistique qui débouchera tôt ou tard sur une sorte de " fanatisme intellectuel " que certains considèrent comme une humanisation des oeuvres objectivées, que d'autre au contraire considèrent comme une sorte de déshumanisation des oeuvres. On peut emprunter à ce propos des exemples tout à fait frappant dans le monde d'aujourd'hui. Certains au proche Orient veulent par exemple l'islamisation des oeuvres, alors que d'autres la judaïsation de celles-ci. En revanche, d'autres en Europe veulent la Christianisation des oeuvres et des États en tant qu'oeuvres d'arts etc. La jouissance artistique est un sentiment qui peut tuer l'art de la rencontre et du rendez-vous lorsque la pensée s'ouvre aux objets en les empêchant de s'autonomiser et de témoigner d'eux-mêmes. La perception de l'objet par les idées de la pensée risque donc d'enfermer et pour toujours, les objets d'art dans une sorte d'asphyxiante culture qui (sous l'idée de la communion) organise la sacralisation des objets. Mais elle peut aussi les libérer lorsqu'elle les met en forme, lorsqu'elle les soumet au partage, à la discussion et à l'argumentation rationnelle.

Le partage du savoir est une spécificité de l'acte de l'imagination créatrice, qui est proprement humaine. Cependant, si Heidegger a pensé que la pensée est obscure par elle-même, et que l'ouverture de l'acte spéculatif aux choses est la seule condition pour garantir le partage du savoir historial dans l'être, alors la critique de Merleau-Ponty est dirigée à l'encontre de ce procédé. C'est ainsi qu'il note : " ***L'être n'est que pour quelqu'un qui soit capable de prendre recul à son égard et soit donc lui-même absolument hors de l'être*** [1016] ". Pour Heidegger nous avons déjà vue que "l'Etre Commun" (gemeineswesen), dans sa relation de connexion nécessaire avec les états et les manières de viser, propres au Je-sujet pensant, est l'une des conditions qui expliquent le principe de la finitude. Dire avec Heidegger que les êtres humains sont finis, revient enfin de compte à admettre avec lui l'idée de la délimitation des actions humaines par le DA. Autrement dit : si les êtres humains sont finis, c'est parce que d'une part ils peuvent tout échanger entre eux sauf la manière d'exister (qui est une manière factice), et d'autre part parce que dans leurs actions, ils sont soumis au principe de l'action réciproque. Il existe en effet – si l'on en croit Heidegger – une sorte de commerce entre les êtres humains du fait qu'ils agissent les uns envers les autres dans une sorte de limitation régie par cette même action réciproque délimitée par le DA (par l'être des choses). D'ailleurs, Heidegger donne un exemple frappant dans sa conférence portant sur l'origine de l'oeuvre d'art, là où il pense que, s'il y a (ici-là ou ici là-bas) des chaussures, ce n'est pas parce qu'il y a des cordonniers, mais c'est parce que c'est possible quelque chose que l'on appelle d'habitude : l'habillement du pied. Heidegger s'aligne ici sur le principe aristotélicien : la cause efficiente, qui (pour Aristote), reste le déterminant des actions dans l'Etre des choses. Ces propos de Heidegger sont donc réfutés d'une manière implicite de la part de la Phénoménologie de la perception de Maurice Merleau-Ponty. Pour ce dernier, l'Etre se distingue du devoir-être. Autrement dit, l'Etre – Commun (Gemeines-Wesen) est cet invariant fonctionnel que l'on défini d'habitude par l'acte de bien penser qui arraisonne les choses tout en étant extérieur à elles. Cet acte est propre à tous les êtres humains. Il est aussi susceptible d'être partagé dans la discussion et à travers l'éthique de la communication rationnelle. On voit bien que Merleau-Ponty fait un

[1016] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

retour au Kantisme pour transposer le sens de la perception qui puise son fondement dans la rencontre et le rendez-vous. Pour Kant ce qui est Etre commun à tous les hommes est, la capacité de penser et de bien penser l'Etre des choses. Cette pensée s'opère à travers un idéal rationnel de l'Être commun, que Kant a formulé sous l'idée de la disposition morale fondamentale (Gesinnung) comme étant un toujours-déjà, ayant des effets dans le déjà-là. Mais Kant ne s'est pas arrêté là. Il a été plus loin pour dire qu'il n'y a pas d'action d'autrui. L'autre en effet ne me fait aucun effet dans mes rapports avec lui : c'est bien à la Loi que dois faire attention à l'autre. Sur ce principe, Merleau-Ponty dépasse Kant pour affirmer que l'ordre du juridique n'est pas quelque chose à craindre. Le juridique est au contraire une partie de l'Etre des choses, une partie intégrante dans le monde, qu'il faut chercher à reconstruire à travers un esprit d'équipe qui investit l'impression sensible en vue de la mettre en forme à travers l'acte du bien penser. A ce propos Merleau-Ponty souligne : " ***C'est ainsi que l'esprit devient le sujet de la perception et que la notion de "sens" devient impensable. Si voir ou entendre c'est se détacher de l'impression pour l'investir en pensée et cesser d'être pour connaître, il serait absurde de dire que je vois de mes yeux ou que j'entends avec mes oreilles, car mes yeux, mes oreilles sont encore des êtres du monde bien incapables à ce titre de ménager en avant de lui la zone de subjectivité d'où il sera vu ou entendu*** [1017] ". Qu'est-ce que cela veut dire ? Il y a là en fait une précision capitale du sens de la perception. Se donner le temps pour faire intervenir la notion de l'esprit pour expliquer le sens de la sensation perceptive est une occasion privilégiée pour marquer l'aspect sacré de l'acte de la pensée humaine. Cependant, le fait de penser avec l'autre devient proche du sacré, car la notion éthico-politique qui est ici en jeu est celle du respect. Toutes les religions aussi bien civiles que divines, n'ont pas manqué (tout au long de l'histoire de l'humanité) le rendez-vous avec le respect, Dieu des valeurs morales. Même Nietzsche qui rejetait la moralité n'y a pas échappé, car c'est par moralité qu'on rejette des formes de moralités, par le respect d'autres valeurs que l'on rejette d'autres formes valorisantes. Dire avec Nietzsche [1018] que Dieu est mort revient enfin de compte à admettre qu'il n'y a aucune finitude à l'égard de l'autre lorsqu'il s'agit du respect. Car le respect est en soi un acte perceptif de l'acte de la visée qui s'opère intérieurement à travers une observation spirituelle, qui se distingue – comme Merleau-Ponty le fait ici remarquer – de l'observation fortuite, organisée ou même systématique.

La spiritualité est l'une des caractéristiques de la pensée qui observe, qui arraisonne les choses, et qui met la perception dans le perçu. Elle existe dans sa relation de connexion nécessaire avec l'acte de l'intention et l'acte de percevoir. C'est d'ailleurs ce que note Merleau-Ponty en disant: ***" Si je considère les actes de la conscience de l'intérieur, je trouve une unique connaissance sans lieu, une âme sans parties, et il n'y a aucune différence entre penser et percevoir comme entre voir et entendre*** [1019] ". Cependant, comprendre le monde revient à prendre en compte les liaisons logiques les

[1017] *Ibid.*

[1018] *Lorsque Nietzsche dit que Dieu est mort, on ne sait pas exactement de quel Dieu s'agit-il. C'est pour cela que l'idée est énigmatique et polysémique. Le type de Dieu qui instaure des limites entre les êtres humains peut être qualifié ainsi car Nietzsche de l'attitude critique de l'homme face à son histoire peut expliquer notre interprétation.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

mieux réparties, fondées sur la structure du réel, reconnues dans certaines choses du monde. Cette reconnaissance de la vérité, puise son mouvement et son fondement dans le travail de la pensée réflexive, qui fonde la structure du réel, qui s'ouvre sur la vue naïve du monde tout en la dépassant à travers la perception compréhensive d'une vue réfléchie. C'est ainsi que Merleau-Ponty note : " ***La réflexion doit éclairer l'irréfléchi auquel elle succède et en montrer la possibilité pour pouvoir se comprendre elle-même comme commencement***. [1020] " L'irréfléchi est ce monde sensible qui se donne à nous comme un fait de la raison. Il est fait de la raison parce que la pensée en formule le sens en le contemplant, en le mettant en forme, bref en l'arraisonnant. Lorsque la pensée parle avec ses signes, elle interprète les faits factices, elle sent les choses du monde les mieux réparties et les mieux partagées. " La parole est d'abord aux faits ", disait Hegel. Mais qu'est-ce qu'un fait ? Dans l'optique le Merleau-Ponty, le fait est inhérent à la sensation que Merleau-Ponty définit comme " coexistence ou comme communion ", entre l'en-soi et le pour-soi, entre le Je pensant et le monde des choses factices. Sentir un fait, c'est donc porter (à travers l'acte de la visée) une intention sur son aspect manifeste. L'acte de la visée n'est pas une intuition sensible, il est un acte qui vise quelque chose d'autre, qui est au-delà de l'intention visée par la visée effective. Cet au-delà de l'être de la visée auquel Merleau-Ponty se réfère, nous rappelle l'idée Kantienne du devoir être, situé au-delà de l'Etre. De la même manière que Kant disait que cet au-delà (bien qu'il soit une limite insaisissable, nous appelle à affranchir toute limite assignée), Merleau-Ponty revient sur cette idée de la liberté (qu'il ne formule pas clairement) pour affirmer que cet même au-delà Kantien, – qu'il repense en terme d'intention – " ***n'est reconnu qu'aveuglement par la familiarité de mon corps avec lui, il n'est pas constitué en pleine clarté, il est reconstitué ou repris par un savoir qui reste latent et qui lui laisse son opacité et son eccéité*** [1021] ". Cela est en réalité une transposition didactique du sens de la liberté, au sujet de laquelle Kant disait que bien qu'elle soit insaisissable, incompréhensible, elle reste pourtant nécessaire. Cette nécessité n'est acquise que par la mise en forme dans le monde des phénomènes, de nos idéaux libertaires. C'est ce que Merleau-Ponty vient de dire en marquant une pause sur l'aspect intentionnel de la relation de connexion nécessaire qui réside entre nos corps et nos intentions factices de la non-facticité. Pour définir l'intentionnalité de la sensation, Merleau-Ponty joue sur le sens des mots. C'est ainsi qu'il emploie l'expression : " abduction, ou adduction ", pour designer " le rythme du monde ". Cette opposition au niveau syntaxique n'est pas vécue au niveau paradigmatique. Cela explique en fait que l'opposition au niveau des catégories intentionnelles et sonores de la parole effective, ne garantie en rien l'opposition au niveau des faits et des actions mondaines. Dans le monde en effet, il existe une abduction et une adduction des corps factices. On peut se demander : cette formulation stylistique est-elle une paronomase ou une antanaclase ? Si l'on s'en tient au sens des mots, on peut dire alors qu'elle est une paronomase puisque cette figure joue sur la répétition d'une ou de plusieurs syllabes dans des mots différents. Si l'abduction est un mouvement qui écarte,

[1019] *Ibid.*

[1020] *Ibid p : 247*

[1021] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

alors l'adduction est un mouvement qui rapproche. Si la paronomase – comme l'avait définit Olivier Reboul [1022] – souligne une opposition bien qu'un rapprochement, alors cela est aussi vécu dans le monde car l'élasticité, la pesanteur, la lourdeur, sont des mouvements incarnant l'abduction ou l'adduction. Mais ces mouvements sont-ils inhérents uniquement au monde des choses-factices ? Si l'élasticité, et la pesanteur sont des faits auxquels on peut appliquer ces caractéristiques, alors il n'en va de même pour la lourdeur qui est le résultat de l'effort que le sujet emploie pour comprendre son histoire, son patrimoine voire sa liberté. L'homme nous dit-on (Kant) est le seul être raisonnable à pouvoir obéir à une Loi, à pouvoir se retourner contre sa propre Loi. L'élasticité et la pesanteur sont des caractéristiques propre à un autre type d'acte de penser en direction des choses abstraites.

De la paronomase, on peut donc glisser à l'antanaclase. Si la première implique une homonymie, alors la seconde implique une polysémie. Car si un même concept désigne et explique, alors bien que la désignation soit la même, l'explication est pourtant différente. Si dans le domaine physique, il est question de l'adduction et de l'abduction, alors dans le domaine de la pensée et des relations humaines, il est question des actes d'ouverture et d'achèvement de la pensée à l'égard des choses, à l'égard d'autres pensées. C'est ainsi que Merleau-Ponty note : ***" (...), je me rapporte à un être extérieur, que ce soit pour m'ouvrir ou pour me fermer à lui*** [1023] ". La qualité qui se distingue de la quantité, est l'oeuvre de la pensée qui juge les faits à travers un oeil qui ne pose pas (sous forme d'objets) les qualités dans le monde des choses, mais qui sympathise avec elles tout en les faisant siennes, tout en trouvant en elles sa loi momentanée. Retrouver cette loi momentanée, est une paraphrase (de la part de Merleau-Ponty) du procédé hégélien qui consiste à dire que l'objet d'art témoigne des motifs de l'oeuvre : des idées les plus hautes d'un peuple. Pour préciser le sens de la loi momentanée qui instaure des moments d'expériences possibles, Merleau-Ponty revient sur le rapport qui réside entre le sentant et le sensible. Ce rapport n'est pas celui de la connexion réciproque, il est au contraire celui de la connexion nécessaire. Vieille idée aristotélicienne et stoïcienne qui sera reprise par David Hume qui a conçu la vérité en terme de liaisons logiques reconnues dans les choses ! L'accouplement du regard de l'oeil avec la couleur, de la main avec le dur et le mou, est une approche à travers laquelle Merleau-Ponty nous incite à nous mettre au travail pour comprendre le monde. Pour que le sensible ne soit pas une vague sollicitation, l'exploration du regard et de la main, doit être mise au service de l'extension du pouvoir cognitif du monde. Connaître le monde repose sur une action expérimentale qui éprouve des sentiments, qui prouve des relations déjà acquises dans le monde. Parcourir le sensible tout en se jetant à travers champs, rend l'acte du sentir plus proche de la réalité chosique. De même que la chose est omniprésente, de même la sensation est une composante de la conscience constituante qui pense la vérité de l'univers. Si la conscience possède une perception constituante arraisonnant les choses de l'univers, alors on peut dire qu'elle s'en distingue du moment qu'elle aperçoit, appréhende et comprend les choses selon des modalités différentes. Elle en formule des

[1022] *Reboul (O.), La Rhétorique. Coll. Que sais-je ? Édit. P.U.F. 1984. p : 38 & 39.*

[1023] *Merleau-Ponty, op. cit. p : 247.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

notions et des concepts. Elle se donne à la rematérialisation et à la transformation des constituantes chosiques. Voilà la raison pour laquelle Merleau-Ponty note à la fin de ce troisième paragraphe en guise de son achèvement : " Mais le spectacle perçu n'est pas de l'être pur. Pris exactement tel que je le vois, il est un moment de mon histoire individuelle, et, puisque la sensation est une reconstitution, elle suppose en moi les sédiments d'une constitution préalable, je suis, comme sujet sentant, tout plein de pouvoirs naturels dont je m'étonne le premier. Je ne suis donc pas, selon le mot de Hegel " un trou dans l'être ", mais un creux, un pli qui s'est fait et qui peut se faire [1024] ".

De cette fin de ce paragraphe, on peut donc conclure notre explication pour affirmer avec Maurice Merleau-Ponty que l'homme ne peut en aucun cas penser d'une manière anhistorique. Toute ouverture éventuelle à l'être des choses, comporte une trace de notre manière de viser en sa direction. Questionner en direction des choses et en direction des répondants comporte une intention didactique susceptible de chercher à créer un auditoire, dont la perfection serait de se dépasser lui-même, de connaître les choses de l'être apparent en vue d'aller au tréfond du caché. Car l'acte de connaître et de savoir est à la fois connu et inconnu. Chose qui fait que plus on sait plus on désire savoir. Sentir et percevoir les choses, sont des actes qui nécessitent une reconstruction permanente, une ouverture inachevée, une interrogation permanente sur l'en soi et le pour soi. Car il y a bien des moments où l'on doit marquer une ironie, un recule à l'égard des choses et ce en vue d'une disposition morale fondamentale qui nous anime et qui nous force à obéir ou à ne pas obéir à des Lois et à des propos. L'homme est le seul être raisonnable à pouvoir se retourner contre toute autre Lois, y compris la sienne propre à laquelle il obéit. On s'étonne d'ailleurs des progrès, des acquis des hommes, et de leurs conquêtes réalisés par leurs variables personnalités, dans des moments de guerres et de paix. D'ailleurs l'emploi de la part de Maurice Merleau-Ponty de la figure stylistique : la paronomase [1025] (un trou ou un creux dans l'être, un pli qui a tendance à se faire ou à se défaire), est un exemple pour marquer l'opposition entre l'agir humain et l'agir animal. Le pouvoir naturel de la nature humaine repose sur le fait d'être capable de produire des inédits, des imprévus qui multiplient d'autres imprévus dans le monde sensible. Par conséquent, dire que l'homme est un creux et non pas un trou dans l'être, revient enfin de compte à affirmer l'impossibilité de discerner sa liberté imaginative, qui met en forme des inédits, des imprévus qui – comme disait Marx – ne cessent de se multiplier.

Le quatrième paragraphe de ce chapitre débute par l'expression : " insistons sur ce point [1026] ". Cela nous renvoie à penser que l'auteur se veut scolaire dans son travail puisque du point de vue didactique il s'astreint à rappeler à ses lecteurs (devenus des auditoires présumés), l'unité systématique de ses recherches. En effet, Merleau-Ponty est un humaniste, car pour lui l'homme possède une valeur sacramentelle. C'est d'ailleurs ce qu'il vient de préciser dans le précédant chapitre lorsqu'il a parlé des qualités propres au

[1024] *Ibid. p : 249.*

[1025] *Suhamy (H.), la définit comme étant " un procédé antique par lequel on rapproche deux vocales qui se rassemblent par le son, mais diffèrent ou s'opposent par le sens ". in Les figures de Style par Suhamy. Coll. Que sais-je ? P.U.F 1981 p : 66*

[1026] *Merleau-Ponty, op cit. p : 249.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

sujet en disant : “ ***Si les qualités rayonnent autour d'elles un certain mode d'existence, si elles ont un pouvoir d'envoûtement et ce que nous appelons tout à l'heure une valeur sacramentelle, c'est parce que le sujet sentant ne les pose pas comme des objets, mais sympathise avec elles, les faits siennes et trouve en elles sa loi momentanée*** [1027] ”. C'est cette valeur sacramentelle que Merleau-Ponty va rappeler pour la mettre en valeur dans ce § 4 après avoir expliqué et précisé son sens dans le § 3. Si l'homme est pour Merleau-Ponty, un creux et non pas un trou dans l'être, c'est parce que sa liberté perceptive qui émerge de sa sensation compréhensive est trop générale. Elle est “ anonyme ”, disait-il. Parler d'anonymat dans l'art de la perception nous rappelle l'idée de Wölfflin, qui a assigné à l'artiste-sujet-créateur d'oeuvres, l'ouverture inachevée à d'autres domaines de créativités. Par-delà sa complexité, toute perception puise donc son sens dans une atmosphère de généralités complexes, insaisissables, mais qui restent pourtant calculables. Le principe de la calculabilité repose sur l'arraisonnement par notre volonté (qui se manifeste dans le mouvement inachevé de nos manières d'être et de voir), des choses de l'être. Dans le mouvement, la perception est comme un coup de vent qui transporte les choses légères d'un lieu à un autre ; notre regard se dirige aussi vers les choses de l'être les plus marquantes. La manière de percevoir ces choses est aux yeux de Merleau-Ponty insaisissable, complexe, puisqu'elle se présente sous forme de tournures cycliques, de creux dans l'être anonyme et général. C'est en direction de cette liberté de sensation perceptive qui nous anime, que nous devons questionner pour mieux comprendre le sens de notre liberté pratique. L'expérience que nous faisons de celle-ci doit se traduire par la mise à l'épreuve du mouvement de notre volonté, de notre vouloir faire, être et dire. C'est ainsi que Maurice Merleau-Ponty souligne : “ ***Je devrais dire qu'on perçois en moi, et non pas que j'aperçois (...), il n'y aurait pas de contact déterminé sans un mouvement de la main*** [1028] ”. Il y a ici de la part de Maurice Merleau-Ponty une transposition didactique du sens aristotélicien du mouvement. Pour Aristote en effet, le mouvement qui est en relation avec un certain nombre qui est nombré : remarqué et mis en forme, est celui que remplit la fonction phatique du discours qui s'ouvre à la nature des choses. Le questionneur qui, dans sa relation à l'égard des répondants, cherche à comprendre ce qui anime ceux-ci, doit donc (du point de vue pédagogique), s'adresser à l'âme comme étant une composante objective, factice qui anime tous les sujets de l'être. Mais Aristote ne fut pas seulement un pédagogue, il était un philosophe qui cherchait à mettre en forme les catégories de la langue dans laquelle il pensait déjà. Parmi ces catégories, il y a avait la fonction poétique qui avait comme but la mise en forme de la fonction phatique du discours articulé incarnant la nature des choses. D'ailleurs, nous avons déjà affirmé qu'Aristote dans toute son oeuvre, illustre plus qu'il ne prouve. Le mouvement tel qu'il est présenté ici par Merleau-Ponty, se présente sous forme d'une relation de connexion nécessaire qui réside entre l'acte de la visée et l'action elle-même. Par exemple, une action déterminée (comme le pense Merleau-Ponty), ne peut avoir lieu que par la suite du mouvement de la main. Vieille idée aristotélicienne, que Heidegger reprendra plus tard en

[1027] *Ibid. p : 247*

[1028] *Ibid. p 249.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

parlant de l'effacement de la pensée devant ce qu'elle aperçoit, pour mettre place au travail de la main, marquant l'extension du pouvoir physique.

La construction du sens des choses, repose sur la reconnaissance d'une sensibilité qui précède toute sensation. Ce n'est rien d'autre qu'une ouverture sur le toujous-déjà ayant des effets dans le déjà-là. Ce n'est rien d'autre qu'une reconnaissance d'une disposition morale fondamentale qui est spontanéité du jugement de mon goût qui appréhende les choses de l'être. C'est ce que pense Merleau-Ponty en disant : " Entre ma sensation et moi, il y a toujours l'épaisseur d'un acquis originaire qui empêche mon expérience d'être claire pour elle-même [1029] ". A la lumière de tout cela, on peut dire donc que la sensation fait partie intégrante du domaine de ce qui est éprouve, puisque l'expression : " l'épreuve " est bien soulignée de la part de l'auteur de Ph (P). S'agissant du passage de la généralité – comme première remarque –, à l'anonymat – comme seconde remarque – portant sur les caractéristiques de la sensation perceptive, Merleau-Ponty pense que " ***tous sujet éprouve une sensation comme modalité d'une existence générale déjà vouée à un monde physique et qui fuse à travers son Moi, sans qu'il en soi l'auteur*** [1030] ". Cependant, le monde de l'épreuve, est ce qui est susceptible d'être prouvé, mis en forme. Cela est l'une des possibilités de notre liberté perceptive dont la sensation (comme le pense Merleau-Ponty) fait partie intégrante d'un certain champ. Elle doit se réaliser dans le monde des phénomènes, car si elle reste uniquement dans le monde des noumènes et des intentions, elle n'aura aucun sens pratique. La vision de ce champ dit : visuel, est toujours (si l'on en croît Merleau-Ponty) pré-personnelle. C'est-à-dire, que l'acte de ma vision est limité par l'entourage systématique des choses de l'être formant un horizon de choses connues et inconnues. Apprendre à penser et à connaître les choses, présuppose donc au préalable, la reconnaissance de l'ouverture inachevée à l'égard des choses de l'apparence auxquelles se substitue mon apparaître. C'est ainsi que Merleau-Ponty note à la fin de ce paragraphe : " ***(...), Je suis capable par connaturalité de trouver un sens à certains aspects de l'être sans le leur avoir moi-même donné par une opération constituante*** [1031] ". A partir de là, et sur ce point précis, on peut laisser penser que Heidegger n'est pas totalement réfuté. Car l'attitude historiale sur laquelle Heidegger a largement insisté en laissant entendre que la pensée doit s'effacer devant les objets qu'elle aperçoit pour échapper à la jouissance esthétique devant les objets d'arts qui créent un monde, est ici rappelée à l'ordre par Merleau-Ponty. Mais lorsque ce dernier emploie l'expression : " certains aspect de l'être ", il n'englobe pas tous l'Etre sous l'idée de l'effacement de la pensée devant toutes les choses de l'Etre. Il rappelle simplement le principe de la taxonomisation des choses de l'être pour mettre en évidence les liaisons logiques reconnues en celles que l'on doit apprécier fortuitement puisqu'elles sont données d'une manière immédiates. L'effort de la pensée ne peut être fournie que lorsqu'on s'ouvre sur les manières dont la pensée use du sensible pour se manifester. Cela est l'objet de

[1029] *Ibid. p : 250.*

[1030] *Ibid.*

[1031] *Ibid. p : 251.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'intellectualisme qui parle de l'acte concret de la connaissance pour analyser le sens des choses. L'analyse de ce sens repose sur le processus de la taxonomisation de deux niveaux de ses formes. Le premier incarne une matière contingente, le second une forme nécessaire. Le sens de cette distinction est rapporté par Merleau-Ponty dans le cinquième paragraphe qui va suivre, dont on doit maintenant fournir l'explication.

Pour l'intellectualisme, il existe bel et bien une distinction entre les sens et le sens : entre l'expérience de l'espace et l'expérience de la conscience, entre la matière et la forme bref, entre les qualités spéciales de la conscience et les qualités spatiales des faits expérimentaux. Du fait qu'il ne pense pas la polysémisation du sens, l'intellectualisme en réduisant tous les sens de l'être à l'unité de la conscience, manque l'expérience spatiale qui crée un monde de possibilités. Si l'espace dans sa forme objective est réduit au changement et au mouvement, alors les sens et les qualités sensibles dans leur mouvement ne peuvent contribuer ni à l'expérience de l'espace ni à la possession de la forme de l'objectivité spatiale parce que pour l'intellectualiste si les choses spatiales sont en perpétuel changement, alors d'une part ils ne peuvent pas nous faire accéder à une véritable sensation formelle, et d'autre part ils ne vont pas permettre aux qualités sensorielles de se mettre en perspective et d'être coordonnée par l'espace. Autrement dit pour que nos qualités puisent se mettre en perspective, il faut admettre leur adaptation à des situations spatiales concrètes dont elles témoignent. Cependant, l'espace n'est rien d'autre qu'un ensemble de choses posées comme vraies par la conscience. Par conséquent, on peut désormais laisser penser que tous les sens ne valent rien s'ils ne sont pas spatiaux. Dans ce chapitre, tout à fait laborieux, Merleau-Ponty compare deux réflexions qui cherchent le véritable sens du sens. La première est la réflexion intellectualiste, la seconde est la pratique expérimentale du monde. Ces deux réflexions sont nourries par un effort philosophique qui témoigne de la transposition didactique des différents systèmes philosophiques, à savoir par exemple celui de Kant de Husserl et de Heidegger. En guise d'étude de cette transposition, tenons en donc à expliquer le sens que ces deux réflexions donnent de la spatialité du sens.

La réflexion intellectualiste doit être soumise à l'ouverture inachevée des concepts. Lorsqu'elle thématise l'objet et la conscience en les ramenant au concept, la réflexion intellectualise fonde le lieu commun cognitif de l'objet et de la conscience. Ce lieu commun est celui du *Je-sujet* pensant auquel sont à la fois soumis l'objet et la conscience. Dans cette perspective Merleau-Ponty rappelle la réflexion Kantienne du rapport entre sujet et objet, tout en transposant le contenu central de cette réflexion quant à ce rapport. C'est ainsi que Merleau-Ponty souligne : " ***Et à l'aide de cette idée de la conscience et de cette idée de l'objet, on montre aisément que toute qualité sensible n'est pleinement objet que dans le contexte des relations d'univers, et que la sensation ne peut être qu'à condition d'exister pour un Je central et unique*** [1032] ".Qu'est-ce que cela veut dire dans la perspective Kantienne qui se trouve ici transposée ? Où est-ce que Kant a t-il parlé du rapport entre sujet et objet ? Comment a t-il résolu ce rapport ?

D'abord lorsque Merleau-Ponty annonce que : " ***L'objet devient alors ce qui est, et***

[1032] *Ibid p : 253.*

par conséquent ce qui est pour tous et pour toujours (ne serait-ce qu'à titre d'épisode éphémère mais dont il ne sera vrai pour toujours qu'il a existé dans le temps objectif) *"*, il veut par là rappeler la solution Kantienne de la place de tout objet véritable dans l'espace concret. Cette solution se trouve dans La Critique de la faculté de juger, là où Kant pense que le plaisir qu'on assigne à l'objet est, d'une part *un plaisir désintéressé* [1033] et d'autre part *un plaisir universel* puisque l'oeuvre d'art véritable est celle qui *plaît universellement sans concept* [1034] . Mais ce rapport du Je sujet-pensant, à l'égard de l'objet, n'est pas un rapport de l'effacement. Merleau-Ponty le précise bien en parlant d'un *"Je central et unique* [1035] *"* tout en rappelant la solution Kantienne de la Critique de la Raison Pratique *.* En effet*,* Kant rappelle en ce qui concerne le rapport entre l'idée et l'objet que " ***Lorsqu'on a une idée, on dit beaucoup eu égard à l'objet comme objet de l'entendement pur, mais on dit peu eu égard au sujet, c'est-à-dire relativement à sa réalité objective sous une condition empirique*** [1036] ". Cette formulation répond à la "contradiction" antinomique qui caractérise la philosophie Kantienne, une antinomie analogue à celle qui a animée la philosophie de l'Avèrroès Latin. Ce dernier – comme nous l'avons déjà fait remarquer dans le rapport entre les Topiques et le Discours décisif – a fondé une philosophie de la *" réconciliation " :* réconciliation du savoir philosophique et du savoir divin, réconciliation de la philosophie grecque dans sa période antique et de la philosophie arabo-islamaque dans sa période d'ouverture. Cette réconciliation fût fondée sur une rupture dans la continuité. Cela apparaît comme une contradiction, mais par rapport à l'esprit de l'époque elle n'en était pas une. Car pendant cette période historique, la philosophie et dans toutes les cultures, était au service de la religion. Et à nous maintenir à l'Islam, la religion musulmane incite l'homme à employer *" La HIKMA "* : la sagesse et la philosophie, pour accéder à la connaissance de l'existence d'un *" Logos parfait "* transcendantal à savoir Dieu. Mais cette démarche elle fût dans une temporalité circulaire où toute philosophie fut une théologie et toute théologie une philosophie.

Si pour certains cette ouverture et cette réconciliation sont une dépersonnalisation et décontextualisation du savoir philosophique authentique, alors pour d'autres cette ouverture est une tradition de l'histoire de la pensée humaine. Elle incarne une intention positive inconditionnelle attachée au savoir d'autrui, adaptée à une culture naissante. Sans entrer dans ce débat complexe qui nécessite une autre recherche, l'important à retenir de ce courant philosophique rationnel dans son essence c'est qu'il fut parti non pas de la structure théologique mais de la structure empirique (le déjà-là de la raison pratique). Dans cette perspective, la liberté au sens d'Averroès se rapproche du sens que lui attribuera Kant plus tard. L'un comme l'autre mettent l'homme au centre de l'univers en le responsabilisant pour lui attribuer la capacité d'accéder à la connaissance dans ces

[1033] *Khodoss (F.), Kant le jugement esthetique Édit P.U.F 1987 p : 10*

[1034] *Ibid p : 18.*

[1035] *Merleau-Ponbty (M.), op cit p : 253.*

[1036] *Kant (E.), Critique de la Raison Pratique . Op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

deux aspects : Transcendantal et Transcendant.

Notre objectif n'est pas le rapprochement ni même la comparaison de ces deux philosophies, car cela est très difficile et nécessite un grand effort de traduction des textes arabes authentiques. Cette brève comparaison nous la citons à titre de rappel seulement et ce pour répondre à notre problématique du rapport entre le sujet et l'objet de la conscience rationnelle.

Nous voilà maintenant à travers ce rapprochement devant la validation de la proposition hégélienne qui consiste à penser que " ***tout ce que nous produisons dans l'instant du maintenant provient de ce que nous tenons du cercle de nos amis et de nos propres connaissances*** *"*. L'acte de penser – si l'on en croit Hegel – s'inscrit donc dans une logique de l'inspiration, de la combinaison de pensées diverses. Le sujet devient donc animé par le principe de l'anonymat que rappelle ici Merleau-Ponty en s'inspirant peut être de Wölfflin. Mais si l'on annonce ce propos actuellement à un occidental qui ne maîtrise pas la pensée absolue de l'humanité ou encore l'unité du genre humain, il n'admettra jamais cela. Il avancera toujours l'argument de l'authenticité qui lui permettra de maintenir l'existence de l'unique, de la singularité et de la différence de la pensée, en vue de défendre le lieu de l'unité qui consiste à rappeler la proposition cartésienne : ***" Il n'y a tant de perfection que dans les oeuvres sur lesquels UN a travaillé*** ". C'est d'ailleurs ce que R. Barthes n'a pas cessé de rappeler en soulignant que : ***" Bien que toute création soit nécessairement une combinatoire la société en vertu du vieux mythe romantique de l'inspiration ne supporte pas qu'on le lui dise!*** ".

Ce qu'il faut retenir de cette digression, est la contradiction comme phénomène propre à toute pensée. Dans l'optique Kantienne, on dira que l'homme est le seul être raisonnable à pouvoir se retourner ou obéir à sa propre Loi. Je peux affirmer après avoir fourni un grand effort de décisions contradictoires et sélectives, que ma liberté est le choix du meilleur.

Revenons en maintenant à la formule énigmatique Kantienne que rappelle ici Merleau-Ponty d'une manière implicite. Comment donc peut-on dire : *" on dit beaucoup eu égard à l'objet ?"*, alors que Kant avait déjà annoncé que, c'est bien le concept auquel aucun objet ne correspond, qui caractérise l'idée de la raison. On voit donc que d'un côté Kant procède à la manière d'Averroès, pour permettre à la raison de pénétrer les choses de l'intérieur en vue de les arraisonner, mais de l'autre côté il procède à la manière d'Al Farabi pour dire que l'extension du pouvoir cognitif qui est opéré dans cette raison par simple nature est inépuisable, incommensurable, insaisissable mais qui reste pourtant nécessaire.

On peut comprendre du propos Kantien concernant cette contradiction apparente à travers sa formulation portant sur le rapport *sujet* et *objet*, que lorsqu'on présuppose une idée transcendantale, on n'est pas plus avancé dans la compréhension de ce que c'est que la chose objective. Par exemple si l'on parlait de Dieu on ne saurait pas faire de distinction entre l'objet de Dieu, de son sujet et de son idée, sachant bien – comme Kant le formule lui-même – *qu'on peut dire beaucoup eu égard à l'objet*. Comment donc peut-on expliquer cette contradiction apparente? A quoi donnera-t-on de l'intérêt et de l'importance : aux objets ou aux idées ? Ou encore au sujet ?

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Pour répondre à ces questions nous devons préciser la terminologie philosophique Kantienne qui est dans son essence métaphorique et polysémique. Précisons donc ce qu'il entend par objet, sujet et idée.

Les expressions : *sujet* et *objet,* ne doivent pas être prises au sens littéral du terme. Dans la philosophie de la connaissance de Kant le sujet ne désigne pas un sujet connaissant, ni l'objet en tant qu'il est connu. D'ailleurs lorsque Kant dit : *" On dit beaucoup quand à l'objet "*, cela ne signifie pas un dire de l'idée, mais en réalité un faire de l'idée : une expérience idéelle pratique. Il est bien vrai que lorsqu'on dit : *" **Tiens j'ai une idée à vous soumettre** ",* cela signifie en général une action, car l'idée m'oriente vers une activité, vers un projet vers une proposition. Il en va de même avec Kant, pour qui le projet de l'idée vise quelque chose, et ce qu'il vise c'est sa propre fin, son but et son objet. En revanche en ce qui concerne le sujet, Kant pense qu'on en dit trop peu. Cependant, on doit comprendre le sens du sujet comme quelque chose qui donne un contenu, une matière qui incorpore l'idée. Ainsi je peux dire que je ne sais pas les conditions desquelles dépend la réalisation de mon objet, par contre l'usage objectif de l'idée consisterait non pas à définir un objet mais à le déterminer et à le désigner. Voilà le véritable rôle des idées. Elles pénètrent la causalité sensible de l'intérieur. Si l'usage était un usage cognitif, alors il ne répondrait pas à la vocation de l'idée qui a un usage que Kant nomme : *régulateur.* Elle thématise l'objet et la conscience : *elle les conduit au concept,* comme le pense Merleau-Ponty dans sa reprise de Kant. L'idée a donc un rôle à jouer dans son rapport avec l'expérience, et cela justifie le caractère positif de son aspect transcendantal. Bien que l'idée soit incommensurable à l'expérience, elle est ce qui permet de penser l'unité d'une totalité de conditions. Pour reprendre une métaphore Kantienne, l'idée est comme le point focal auquel on peut rapporter toute l'expérience. L'idée rassemble sous une unité, une totalité de conditions.

Dans *l'appendice à l'analytique transcendantale* Kant fait une comparaison avec un miroir. Pour lui, si le foyer de l'image dans le miroir se trouve de l'autre côté du miroir, alors il n'empêche que même si nous n'avons pas accès à ce foyer, il a quand même une utilité : il nous fait voir ce qu'il y a derrière nous-mêmes. Cette comparaison nous transporte dans un ordre intelligible de choses. Elle signifie qu'une idée si elle ne détermine rien positivement, elle nous fait (par le concept de l'entendement), voir ce qui est déterminé derrière nous. Le rôle des idées transcendantales est de déterminer l'usage de l'entendement d'après des principes dont le tout est formé par l'expérience. Cela permet de justifier en définitif le terme de transcendantal qui est appliqué à l'idée elle-même. Le transcendantal prend un sens voisin du transcendant, c'est-à-dire pratique. Or cette transcendance de l'idée ne fonde pas un autre monde. Elle fournit une tâche de celui-ci. Cela ne signifie pas la même chose que ce que Heidegger dit du monde lorsqu'il le définit comme tâche inhérente au passé de l'homme, à son *il y a* historial, dont la tâche est celle de l'historialité qu'ouvre le DA. La conférence portant sur *l'origine de l'oeuvre d'art* en est un exemple probant. Pour Kant c'est bien l'idée qui fournit une tâche au monde et non le contraire. Qu'en est-il alors du contenu de cette tâche ?

Kant avance que les concepts de la raison ne sont donnés comme tâche que lorsqu'on assigne aux idées de la raison une fonction transcendantale, et non pas transcendante au sens heideggerien du terme, un sens qui émerge de *"l'extension du*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

pouvoir physique". Les idées sont chargées de déterminer ce qui est au-delà de tous pouvoir physique au-delà de toute expérience*. " **L'idée affranchit toute limite assignée** "*, disait Kant. Si l'on aspire à un regard sur les limites, c'est parce que celles-ci nous interpellent. Dans cette perspective, nous devons donc faire la différence entre transcendantal des idées et transcendantal des concepts. Cela signifie que le monde ne s'explique pas à partir de ce qu'il est, mais à partir de ce qu'il doit être. C'est là l'une des oppositions entre la philosophie Kantienne et la philosophie nietzschéenne et heideggerienne.

Pour éviter donc les antinomies afin de favoriser une explication de l'expérience, à partir de ce qui n'est pas dans l'expérience, cette explication n'est pas assurément proposée dans les textes de la Critique de la Raison Pure, mais elle est tenue en réserve en vue d'une extension d'analyse possible du théorique dans La Critique de la Raison Pratique. C'est la raison pour laquelle on peut d'emblée soutenir la non opposition entre le pur et le pratique, et ce en affirmant avec Kant que la raison pure est pratique par elle-même. Or si l'on s'en tient à ce concept de cette idée transcendantale, cela ne nous apprend rien en définitif sur la réalité effective de ce concept, ni même sur sa possibilité. Car la possibilité pour Kant, signifie une possibilité réelle, possibilité de la réalité. C'est ainsi que Kant souligne dans la troisième antinomie : " ***Le concept de la liberté n'est pas incompatible avec une règle de la causalité naturelle qui sont les règles que doit adopter l'entendement dans la connaissance de la nature, mais on ne sait pas plus ce qu'il faut, quel contenu faut-il mettre sous l'idée de liberté, c'est une simple pensée de liberté, sa réalité effective ne doit approuver*** ".

La liberté au sens transcendantale signifie donc une introduction d'une restriction par rapport au concept de la liberté. Kant affirme que celle-ci ne peut se traiter que comme idée transcendantale et non pas comme idée cosmologique. Si la liberté cosmologique signifie un pouvoir réel, alors on peut simplement penser l'idée de la liberté comme non contradictoire avec les règles de la nature. C'est la raison pour laquelle la liberté transcendantale s'apparente avec le sens négatif qui signifie, que la liberté est ce qu'elle n'est pas : n'est pas déterminée par des intuitions sensibles. Le sens transcendantal est donc le sens minimal que l'on peut penser de la liberté. Mais quel est le contenu de ce transcendantal ? Comment peut-on passer d'un concept négatif de la liberté à un concept positif de celle-ci ? Ces questions nous incitent à trouver un contenu à la liberté. Or pour qu'elle ait un contenu, il faut qu'elle ait un minimum de données. Ainsi il y a deux manières à travers lesquelles les données se présentent à nous :

1. la manière théorique.
2. la manière pratique.

Ces deux manières sont présentes dans le schéma Kantien dans lequel la critique est conçue sous deux aspects :

1. L'aspect de la métaphysique de la nature.
2. L'aspect de la métaphysique des moeurs.

A travers ces deux dualités, qui sont reprises par Merleau-Ponty dans ce paragraphe du

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Sentir, la question qui se pose est la suivante :

Comment le passage du point de vue critique au point de vue transcendantal s'opère t-il ? Pour répondre on dira que c'est le pouvoir et l'intérêt de l'esprit qui opère ce passage. Dans La Critique de la Raison Pure la philosophie transcendantale est utile à la manière dont l'entendement use des principes dans sa connaissance de la nature. Mais cela n'entraîne pas des principes qui trouvent un lieu pour s'y appliquer. C'est un autre niveau de l'expérience, un niveau dont témoigne La critique de la Raison Pure qui pense qu'il existe bien une expérience fondée sur des concepts purs de l'entendement. Dans cette condition, l'expérience empirique pourrait très bien ne pas exister. Car jamais un raisonnement fondé sur le donné et la spontanéité a existé chez des sujets pensant. Au contraire on raisonne en deçà de toute donation, on raisonne même dans la synthèse. Ce niveau de donnée est celui du mouvement. Pour l'élucider nous devons passer de La Critique de la Raison Pure à la Métaphysique de la nature. Ce mouvement se réalise à travers l'usage des principes de l'entendement pur. On peut envisager sous l'idée de l'idée deux déterminations positives de la liberté.

1. La liberté cosmologique.
2. La liberté pratique.

Le mouvement réflexif est une composante du travail de la raison. C'est d'ailleurs pour cette même raison que Merleau-Ponty – tout en se référant à Kant – pense qu'il est légitime voire nécessaire *de marquer un arrêt dans le mouvement réflexif pour parler par exemple d'une conscience partielle ou d'un objet isolé* [1037] . Cela veut dire que la volonté dans son vouloir peut freiner ses désirs comme elle peut accomplir ses projets en toute liberté pratique. C'est pour cette raison que La Critique de la Raison pure nous interdit de revenir à la liberté cosmologique en un seul sens possible. Car cette dernière nous montre que le seul usage possible de cette liberté cosmologique est transcendantal. Par conséquent, il ne reste plus qu'un seul sens qui s'oppose à la liberté transcendantale, à savoir celui de la liberté pratique. Ainsi la liberté pratique c'est la liberté transcendantale à laquelle on vient de donner un contenu dans la mesure où on a attribué au sujet la liberté. On lui a donné en quelque sorte une matière. Dans cette destinée c'est donc l'homme qui donne un contenu à la liberté.

C'est pour cette raison que Kant dans la Critique de la Raison Pure oppose systématiquement liberté transcendantale et liberté pratique. Cette opposition se justifie par la différence existante ente les deux idées à savoir : *l'idée pratique et l'idée transcendantale*.

L'idée transcendantale ne peut pas être donnée concrètement. On ne peut pas trouver un sujet qui incorpore l'idée transcendantale. En revanche l'idée de La Critique de la Raison pratique est une donnée concrète qui existe en opposition aux idées transcendantales qui sont des idées de la raison pratique. Elles déterminent des actions sensibles. Le transcendantal permet cependant de penser la présence de la liberté pratique dans l'expérience. Il est opposé au pratique et non pas au cosmologique. Par

[1037] *Ibid. p : 253.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

conséquent, le véritable rapport du pratique au transcendantal est un rapport de dépendance. C'est la liberté pratique qui dépend de la liberté transcendantale et non l'inverse, puisqu'elle est aussi la source du cosmologique. L'idée transcendantale constitue un véritable noeud dans la liberté pratique. Sa difficulté émane du sens ambiguë du : *"pratique"*. Dans La Critique de la Raison Pure, il ne s'agit pas de la liberté pratique, mais de la liberté transcendantale.

Avant de passer aux problèmes que posent les sens de la liberté, rappelons que Kant parle d'un quatrième sens : celui de la liberté comme étant un libre jeux des facultés. Qu'en est il de ce sens? Il y a libre jeu parce que les facultés sont incommensurables. Ce libre jeu détermine l'accord entre les facultés. Il fait face à la belle apparence.

Cette unité des facultés est la preuve de la question de l'architectonique. C'est pour cette raison que toute la troisième critique est orientée vers ce problème des facultés. Il y a donc une homologie entre cette liberté à l'égard de la détermination de l'entendement dans le beau. Cette même liberté dans son rapport à la moralité, nous libère de la nécessité naturelle. Il en va de même aussi pour le beau que Kant pensait sous le symbole de la moralité. Le beau pour lui, repose sur une mise à distance du sujet à l'égard de la causalité naturelle. Cette mise à distance est possible à condition à ce qu'un suprasensible soit désigné. Cette orientation vers le suprasensible fait l'unité des facultés. Elle est l'horizon des trois facultés supérieures de connaître à savoir :

1. L'entendement.
2. La raison .
3. La faculté de juger.

Ainsi la liberté comme notion philosophique s'exprime discursivement à travers l'architectonique Kantienne sous ses deux aspects : théorique et pratique. Mais on ne doit pas oublier qu'elle n'a pas le même sens ni le même objectif à travers la quasi-totalité des écrits Kantien. Par exemple dans Les Fondements de la Métaphysique des Moeurs il y a du pratique, mais il n'est pas pensé de la même manière que celui de La Critique de la Raison Pratique, car dans cette dernière, il ne s'agit pas de fonder une morale cela étant déjà acquis dans Les Fondements de la Métaphysique des Moeurs. Le pratique, est un concept que l'on doit comprendre sous forme de l'au-delà de l'être. Ce qu'il faut retenir c'est que dans La Critique de la Raison Pratique, la liberté est pensée à la fois sous son aspect transcendantal et sous son aspect pratique, voire sous un aspect cosmologique. Car la liberté cosmologique est un postulat de la raison pratique.

L'indéterminé dans la philosophie Kantienne et qui est essentiel, c'est l'union du théorique et du pratique dans La Critique de la Raison Pure pratique. Mais qu'est-ce que le problème théorique signifie t-il ? Le sens de celui-ci est posé par le conflit de la *thèse* et de *l'antithèse* de la *troisième antinomie*. Le propos de celle-ci repose sur le postulat suivant :

Faut-il admettre pour expliquer la totalité à des conditions d'expériences, une causalité libre ? Le problème posé par la liberté concerne l'explication de la nature. Il repose sur la possibilité de savoir si on peut faire intervenir la liberté comme principe d'explication de la nature. Il y a ici un problème dans la mesure où le fait d'admettre une

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

causalité libre signifie l'admission d'une causalité qui n'aurait pas elle-même d'antécédent dans l'ordre de la nature. C'est-à-dire : admettre une cause qui ne saurait pas elle-même l'effet d'une autre cause. Aux yeux de Kant nous devons admettre le caractère apodictique de la liberté : la *"nécessité de celle-ci"*. Nous retrouvons ici notre idée du philosophe arabo-musulman : Al Farabi Abou Hamid pour qui, liberté et nécessité ne font qu'un. La causalité libre pour Kant comme pour Al Farabi n'a pas de cause antécédente. A partir d'elle et d'elle seulement le monde est perçu sous la forme de l'émanation. Ce rapprochement entre les deux philosophes de cultures différentes, se justifie par une tâche, à savoir la nécessité de la liberté, ou plus précisément, la nécessité d'une causalité libre commune aux deux hommes. Ce qu'il faut simplement souligner, c'est que pour Al Farabi la nécessité est conçue sous forme d'une générosité divine : Dieu est généreux parce qu'il est parfait, d'où l'émanation de quelque chose à savoir un esprit premier, fondateur d'une chaîne successive d'êtres dans le monde. Cette émanation est donc une nécessité d'implacable liberté, une donation nécessaire qui puise son fondement dans le surgissement *opéré* – comme le dira Kant plus tard – *par simple nature*. Mais Kant ne s'est pas arrêté là, il a donné à la nécessité une dimension d'ordre anthropologique, puisque pour que l'homme puise être libre, il doit avoir des idées pratiques qu'il doit formuler en concepts et en actions dans le monde sensible.

Evidemment on ne peut pas comprendre le sens des propos de Maurice Merleau-Ponty si l'on ne rappelle – ne se risque que brièvement – l'articulation du sens de l'objet et de l'idée dans la systématicité Kantienne évoquée par l'auteur de la *Ph(P)* d'une manière fortuite.

L'adoption par Maurice Merleau-Ponty de la solution Kantienne du rapport entre le sujet et l'objet est frappante dans ce paragraphe. L'objet qui subsiste et qui a existé pour un temps peut témoigner de ce que nos ancêtres (les êtres humains) nous ont laissé, sous forme d'un document écrit ou oral. Cependant, ce qui a existé dans le temps est objectif puisque d'une part, il peut être perçu par des générations futures selon des modalités différentes, et d'autre part, il peut faire l'objet d'un modèle de référence puisqu'il peut parfois – sinon dans la plupart des cas – témoigner de l'histoire des idées d'un peuple. La critique de la provenance du document doit être à la fois internaliste et externaliste pour enfin comprendre le contexte des relations que l'objet entretien – comme le pense Merleau-Ponty – avec les univers et avec le Je sujet *centrale et unique. La conscience est conscience de sa chose surtout lorsqu'elle s'ouvre sur d'autres choses qu'elle cherche à comprendre et à maîtriser. Car plus elle se perd plus elle se retrouve.*

L'intellectualisme ne peut donc maîtriser le sens des choses que lorsqu'il prend l'initiative de se soumettre au travail de la raison réflexive qui pense les choses de l'être en vue, soit d'en extraire des modèles de vie cognitive, soit d'en examiner les différentes liaisons logiques qu'elle recouvre. Voilà la raison pour laquelle nous avons pensé avec Kant à la non opposition entre le transcendantal et le transcendant. Car la pensée qui transcende les choses, qui les pénètre avec force, n'est pas donnée a priori, mais a posteriori : lorsqu'elle se met au travail dans son ouverture à l'égard des choses qu'elle questionne. C'est pour cette même raison que Merleau-Ponty n'a pas hésité à rappeler tout en paraphrasant Kant que " ***si l'on demande à l'intellectualisme d'où il tire cette idée ou cette essence de la conscience et de l'objet*** [1038] ", alors on s'aperçoit que " le

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sujet pour qu'il soit un véritable pour soi, le "je pense" doit pouvoir accompagner toutes nos représentations [1039] ". Il ajoute aussitôt que " ***si un monde doit pouvoir être pensé, il faut que la qualité le contienne en germe*** [1040] ". Qu'est-ce que cela signifie t-il dans la perspective de la transposition didactique de la philosophie de la connaissance de Kant ? Si l'on définit la transposition didactique comme étant le passage du savoir savant au savoir à être enseigné ou enseigné, alors on s'aperçoit à travers toute la Ph(P), et particulièrement à travers ce paragraphe du chapitre : le Sentir, que Merleau-Ponty cherche à donner un sens à certaines catégories Kantiennes qu'il transpose, qu'il met en mouvement d'une manière à la fois discursive et simpliste. Par exemple, en ce qui concerne la synthèse de l'expérience et de l'idée conceptuelle, Merleau-Ponty est en parfait accord avec Kant qui met l'homme au centre de cette synthèse. Car comme Kant le pensait déjà dans toute sa Critique, on peut raisonner même dans la synthèse. Bien que cette dernière soit achevée, l'esprit critique et analytique sont toujours ouvert à des domaines de possibilités. L'ouverture du sujet au monde est l'une de ces possibilités. Cette ouverture nous dispense de la recherche du lieu de la provenance du sujet et de l'objet. Puisque en agissant, le monde des objets et les sujets cultivent les conditions de l'expérience qui, elles, échappent à toute analyse réflexive rigoureuse. Par conséquent, si l'on en croît Maurice Merleau-Ponty, l'idée du sujet et de l'objet doivent être soumise à une réflexion radicale, " qui me saisit pendant que je suis entrain de former et de formuler l'idée du sujet et celle de l'objet, elle met au jour la source de ces deux idées, elle est réflexion non seulement opérante, mais encore consciente d'elle même dans son opération [1041] ". Opérer et ressaisir, former et reformuler, sont des actions non seulement réflexives, mais aussi expérimentales par excellence. A partir de là, Merleau-Ponty passe à la seconde réflexion sur l'expérience après avoir montré que l'intellectualisme lui aussi (pour qu'il soit approprié à l'analyse) doit se donner le temps pour mettre en forme les qualités des idées intelligibles qui, elles, sont des projets pro-jetés à travers un oeil qui les détermine. L'analyse réflexive ne remplit pas seulement la fonction de saisie, mais aussi celle de l'opération et de la mise en forme. C'est ainsi que Merleau-Ponty note : " ***L'analyse réflexive ne saisit pas seulement le sujet et l'objet en idée, qu'elle est une expérience, qu'en réfléchissant je me replace dans ce sujet infini que j'étais déjà et je replace l'objet dans les relations qui déjà le sous-tendent, et qu'enfin il n'y a pas lieu de demander où je prends cette idée et cette idée de l'objet puisqu'elle sont la simple formulation des conditions sans lesquelles il n'y aurait rien pour personne*** [1042] ". Parler de la formulation des conditions est en soi un retour à la conception aristotélicienne qui pensait la construction du savoir en terme d'acquisition et non pas en terme de réminiscence. C'est d'ailleurs – et comme le souligne Merleau-Ponty – ce que

[1038] *Ibid.*

[1039] *Ibid.*

[1040] *Ibid.*

[1041] *Ibid*

[1042] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Kant a " démontré en profondeur [1043] ". En effet comme nous venons de le démontrer avec Kant, l'expérience est toujours donnée, puisqu'elle fait l'objet d'impression. Notre liberté d'agir et de concevoir ne peut être une véritable liberté que lorsqu'elle est mise en forme : articulée en paroles factices et en actions incarnant la fonction phatique du discours. On ne peut avoir l'expérience d'un monde que lorsqu'on met ce dernier en forme. C'est-à-dire lorsqu'on l'arraisonne et on le soumet non seulement à un système de relations qui déterminent entièrement chaque événement, mais aussi à une totalité ouverte dont la synthèse reste inachevée : soumise à l'analyse et à la pensée réflexive. Dans son opposition entre fait de la raison et fait de la conscience, Merleau-Ponty adopte la solution Kantienne qui est celle de la synthèse entre la causalité intelligible et la causalité sensible. Si pour Kant le schématisme et les idées dynamiques a priori, opèrent (à travers le jugement synthétique a priori) la synthèse entre le sensible et l'intelligible, alors il n'en va pas de même pour Merleau-Ponty qui affirme que Kant n'a pas été plus loin pour distinguer les différents espaces expérimentaux. C'est ainsi que Merleau-Potnty notre : " ***Nous n'avons donc pas à suivre Kant dans sa déduction d'un espace unique (...), Si l'a priori garde dans sa philosophie le caractère de ce qui doit être, par opposition à ce qui existe en fait et comme détermination anthropologique, c'est seulement dans la mesure où il n'a pas suivi jusqu'au bout son programme qui était de définir nos pouvoirs de connaissances par notre condition de fait et qui devait l'obliger à replacer tout être convenable sur le fond de ce monde-ci*** [1044] ". Que signifie donc cette critique à l'égard du Kantisme ? un dépassement ou une orientation de celui-ci ?

On peut dire qu'il y a dépassement si l'on considère le rapport réel de la conscience aux choses. Si pour Kant l'intention suffit pour affirmer la réalité d'une proposition, alors il n'en va pas de même pour Merleau-Ponty qui se réfère à Husserl et à Hume qui ont mené une réflexion radicale pour nous ramener aux phénomènes dont nous pouvons toujours avoir une expérience. Car ce qui est possible se distingue de ce qui est réel. Les principes du plaisirs ne sont pas toujours ceux de la réalité. En plus, le Je, sujet central (dont Kant a affirmé l'unité), est dans un large rapport avec d'autres entités chosiques, spatiales qui déterminent sa généalogie à partir de l'expérience effective qu'il se donne pour mettre en forme ses idéaux dans le monde sensible. Cela veut dire qu'il n'y a aucune raison de limiter le sujet à une unité de comportement puisqu'il est voué à changer son comportement dans le monde, dans son rapport avec les choses et est le processus qui les accompagne. Par conséquent, l'a priori et l'a posteriori sont dans une relation de connexion nécessaire puisque c'est l'expérience qui en détermine la facticité. Sur ce point précis, on peut dire qu'il n'y a pas eu de dépassement de la philosophie Kantienne puisque Merleau-Ponty, affirme tout (en orientant sa réflexion vers l'expérience, de la même manière que le faisait Kant dans ses Réflexions sur L'Éducation), que " ***l'a priori n'est pas connaissable avant l'expérience c'est-à-dire hors de notre horizon de facticité*** [1045] ".

Comme on peut le constater à travers ce cinquième paragraphe du chapitre : le

[1043] *Merleau-Ponty (M.), op cit*

[1044] *Ibid p : 254 & 255.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

sentir, le dépassement et l'orientation de la philosophie Kantienne par Merleau-Ponty, sont fondés sur une double référence philosophique. L'auteur de la Ph(P) se réfère en effet à la philosophie empirique de Hume et à la philosophie phénoménologique de Husserl. Qu'est-ce que cela peut-il signifier ?

Du point de vue de la transposition didactique du philosopher, on constate d'emblée que la méthodologie de la transposition didactique s'inspire des méthodologies déjà acquises dans les champs philosophiques correspondant. Cependant, la référence à Hume et à Husserl, est une illustration de l'aspect expérimental par excellence de nos manières d'être et de voir. Ces manières sont des faits factices qui relèvent de l'être. Elles doivent être considérées comme un devoir être. Le devoir être n'est pas donc celui de la recherche du sens d'un au-delà de l'être qui se dissimule derrière des volontés, des intentions, derrière des caractères formant une "Loi de la liberté", mais il est au contraire la pratique de la mise en forme de notre sensation qui est toujours spatiale. Car toute qualité en tant qu'objet, ne peut être pensée que dans l'espace. Tel était d'ailleurs le sens que Husserl attribuât à l'espace en tant que mise en forme de l'acte de la visée. C'était aussi le sens que Hume [1046] a donné à la liberté en tant que relation de connexion nécessaire entre le dire et le faire, entre une sensation spatiale indiquée par le sensible, et le sujet sentant la réalité donnée dans le déjà-là. C'est ainsi que Merleau-Ponty souligne tout en paraphrasant Hume et Husserl : " ***Toute sensation est spatiale, nous nous sommes rangés à cette thèse non pas parce que la qualité comme objet ne peut être pensée que dans l'espace, mais parce que, comme contact primordial avec l'être, comme reprise par le sujet sentant d'une forme d'existence indiquée par le sensible, comme coexistence, c'est-à-dire d'un espace*** [1047] ". Cependant on passe du fait de la raison, (dont Kant disait qu'il est une mise en forme du caractère Loi de la liberté qui affranchie toutes limites assignées), au fait de l'expérience sensorielle comme reprise d'une forme d'existence, susceptible d'être expliquée et arraisonnée. C'est sur ce point précis que Merleau-Ponty achève ce paragraphe tout en se démarquant de Kant. Car si pour ce dernier la sensation est une qualité de l'acte de la visée, alors pour Merleau-Ponty elle est une forme expérimentale qui émerge de notre contact permanent avec l'être et non pas avec des idées abstraites susceptibles de nous enfermer dans l'ordre de l'éthique, de la morale, qui nous différencient, qui nous éloignent de l'être et du monde. Nous devons donc nous effacer (en tant que sujets historiques) devant l'extension du pouvoir physique de ce monde puisque c'est bien lui qui est devenu aujourd'hui une tâche. Nos manières d'être ne doivent pas constituer un moment abstrait que l'on doit rappeler à tous moment pour le cultiver d'une manière permanente. Car si ces manières sont pensées ainsi, elles peuvent déboucher sur la jouissance artistiques, dont Adorno vient de dire qu'elle est un sentiment qui tue l'art. Et puisque l'ouverture aux choses est aussi une forme artistique, alors l'expérience ne peut être l'ouverture à un moment

1045 *Ibid. p : 255.*

1046 *Malherbe (M.), L'empirisme et le transcendantal dans les philosophies de Hume et de Kant. Article N°4 paru in Revue Métaphysique et Morale Octobre 1978.*

1047 *Merleau-Ponty op cit. p : 255 & 256.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

abstrait, mais à une de nos surfaces de contact avec l'Etre. C'est ainsi que Merleau-Ponty conclut ce paragraphe 5 en disant : " ***La sensation telle que nous la livre l'expérience n'est plus une matière indifférente et un moment abstrait, mais une de nos surfaces de contact avec l'être, une structure de conscience, et au lieu d'un espace unique, condition universelle de toutes les qualités, nous avons avec chacune d'elles une manière particulière d'être à l'espace et en quelque sorte de faire de l'espace. Il est ni contradictoire ni impossible que chaque sens constitue un petit nombre à l'intérieur du grand et c'est même à raison de sa particularité qu'il est nécessaire au tout et qu'il s'ouvre sur lui*** [1048] ". Si pour Merleau-Ponty toute intuition est de l'ordre du sensible, alors cette affirmation explicite le distingue de Kant pour qui l'intuition doit faire partie intégrante de l'ordre de l'intelligible qui échappe à toute sensibilité factice et apparente. Car l'ordre de l'apparaître, qui est l'ordre du caractère de la liberté échappe à toute expérience factice. La seule façon d'en faire l'expérience est de le manifester, de le pratiquer selon des modalités désirées par la Loi civile et par la Loi morale, que Kant qualifie de Lois de la liberté. Cela n'est pas le propos de Merleau-Ponty qui pense (comme nous venons de le voir dans l'explication de l'avant propos de la Phénoménologie de la perception), que l'ouverture à l'être des choses peut avoir son fondement dans une manière particulière d'être à l'espace qui n'est rien d'autre que le risque gratuit et le vivre dangereusement, manières qui peuvent aussi créer un monde et faire l'espace.

Parmi les autres spécificités de cette manière, il y a la facticité. Quelques exemples seront donc donnés par Merleau-Ponty dans le paragraphe 6 pour montrer que c'est toujours l'unité du corps qui est le sujet de la perception. En effet, l'auteur s'appuie dans un premier temps sur une expérience personnelle : celle de la musique qu'il écoutait lors d'un concert. Par conséquent, cela veut dire que toutes les hypothèses que l'on peut parfois formuler à l'égard d'un problème donné sont à la fois prouvées et prouvées, puisque dans les faits nos expériences heureuses ou malheureuses y sont toujours impliquées. Cependant, le fait d'écouter la musique tout en fermant les yeux est en soi une perception d'un espace invisible qui se montre aussi grandiose et étendue que ne l'est même pas l'espace concret : la salle du concert chargée d'individus. Cela nous rappelle en effet ce que Aristote pensait déjà de la noble nature de la musique, lorsqu'il a laissé entendre une liaison entre l'écoute et l'agir moral. C'est là tous l'enjeu de ce paragraphe si concis. Nous allons donc expliquer en quoi la musique pourrait-elle être un espace incommensurable dépassant tout autre espace factice possible ?

Si aux yeux de Merleau-Ponty, l'utilité de la musique en tant qu'espace sensorielle, est de faire répandre d'autres espaces possibles, alors on peut laisser penser que cet auteur est encore aristotélicien puisque pour Aristote la noblesse propre à la nature de la musique consiste en ce qu'" elle tend à former le caractère et s'étend jusqu'à l'âme [1049] ". Cette thèse n'a rien d'original, Aristote l'a emprunté à Platon, qui lui-même l'a emprunté aux pythagoriciens. Le contenu de la thèse platonicienne portant sur la noble nature de la musique montre que " ***les rythmes et l'harmonie sont particulièrement propres à***

[1048] *Ibid. p 256.*

[1049] *Reboul (O.), Éducation et philosophie , ouvrage collectif Édit P.U.F. 1993 p : 71 et suiv. Voir article intitulé : La noble nature de la musique par Gilbert Romeyer Dherbey.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

pénétrer dans l'âme (...) Quand la voix atteint jusqu'à l'âme voilà me semble t-il la formation à la vertu que nous avons appelé musique [1050] ". Cette musique qui pénètre l'âme en produisant d'autres sensations qui nous dispensent de la considération majeure d'un espace factice possible, est ce que Merleau-Ponty appelle : " la perception non spatiale ". Y a t-il donc de la part de Merleau-Ponty une contradiction dans ce retour à la considération des choses non spatiales, puisqu'il vient dans le précédant chapitre d'affirmer la facticité d'un monde de perception qui est toujours spatial ? Il n'y a guère de contradiction dans cette nouvelle affirmation, car pour Merleau-Ponty, il y a bien des moments où l'expérience tactile ne prépare pas à la perception de l'espace. Il nous arrive en effet parfois de traiter et de parler de chose que l'on a ni vécu ni observé. L'exemple de la musique est donc bien choisi pour montrer l'autre aspect de l'expérience sensationnelle qui puise son fondement dans une autre perception non spatiale. Cette perception est celle que conçoit un malade lorsqu'il écoute des sons auxquels il répond positivement. Bien que ces sons ne soient pas en relation de connexion nécessaire avec l'espace visuel, ils ont pourtant un impact sur le corps et sur l'âme. C'est là toute la question de la problématique de la perception qui fut approfondie par Aristote, et qui se trouve directement ou indirectement transposée par Maurice Merleau-Ponty. Ce dernier prend des situations pathologiques pour montrer le rôle que joue la musique aussi bien dans la canalisation de la douleur que dans l'orientation de la perception tactile. Cela était aussi le travail des pythagoriciens, un travail qui sera poursuivi par Aristote. On sait que Pythagore s'est servi de la musique dans un but curatif, soignant par elle les maux du corps et de l'âme, et nommant catharsis le soulagement qu'elle rapporte. D'ailleurs cela s'explique par la définition que les pythagoriciens donnaient de l'âme comme une sorte d'harmonie, une définition qui sera reprise évidemment par Aristote. Puisque la noble nature de la musique est d'agir sur les caractères pour en réaliser l'harmonie, et mettre l'âme en mouvement, alors elle est évident qu'elle prendra une dimension politique. En effet, l'interdiction de changer les modes musicaux avait une portée conservatrice, qui se dégage d'ailleurs de la phrase célèbre de Platon dans la République où il souligne : " ***Jamais on porte atteinte aux formes de la musique sans ébranler les plus grandes lois des cités comme dit Damon*** [1051] ". Mais Aristote va cultiver la diversité sensorielle pour donner un autre sens à la noble nature de la musique. C'est ce sens qui nous intéresse ici puisqu'il va nous aider à comprendre la portée des exemples repris par Merleau-Ponty dans ce paragraphe. En effet, la diversité sémantique est avancée par Merleau-Ponty lorsqu'il souligne : " ***Les sens sont distincts les uns des autres et distincts de l'intellection en tant que chacun d'eux apporte avec lui une structure d'être qui n'est jamais exactement transposable*** [1052] ". Cela est en soi, d'une part un rappel de la part de Merleau-Ponty pour le maintien de sa critique dirigée contre Kant qui a parlé d'un " Je-sujet central et unique ", et d'autre part un rappel aussi de la conception aristotélicienne de l'Etre. Car Aristote a laissé entendre que l'Etre se prend en plusieurs acceptions mais ce n'est pas une simple homonymie. La diversité sensorielle que procure

[1050] *Ibid p : 74.*

[1051] *Ibid p : 77.*

[1052] *Merleau-Ponty (M.) op cit p : 260*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

la musique rend le processus de la perception incommensurable. C'est ce que montre justement Aristote dans l'impact de la musique sur l'âme. L'incommensurabilité est la résultante du rapport d'équivalence et non de celui de la ressemblance entre l'expérience musicale et l'être des choses. Il existe en effet une identité entre la réalité et la représentation que l'on en fait. Cette quasi-identité sur laquelle Aristote a insisté est réelle, puisque toute situation traduit un état musical qui correspond exactement à la sensibilité réelle qu'il incarne. Par conséquent, percevoir est (aux yeux d'Aristote) l'acte commun du sensible et du sentant. Nous voilà donc devant le principe de la relation de connexion nécessaire et réciproque qui existe entre l'imitation et la ressemblance, entre les sentiments et la réalité. A ce sujet Aristote note : " ***Toutes les choses que nous percevons en les touchant elles-mêmes, c'est par le tact qu'elles sont sensibles (...) ; par contre celles que nous percevons à travers des milieux et sans les toucher elles-mêmes, nous les appréhendons grâce aux corps simples, je veux dire par exemple l'air et l'eau*** [1053] ". En fait il existe deux niveaux de perception. Le premier, est celui que représente la relation de la synonymie qu'incarne le rapport d'indemnité entre l'imitation et la ressemblance ; le second est celui que reflète l'homonymie entre musique et caractère, car pour Aristote l'acte commun entre le sensible et le sentant est celui de la perception qui puise son fondement (lorsqu'il s'agit de l'ouverture sur des sons musicaux) dans l'âme. L'homonymie est donc une relation qui réside entre musique et caractère. La réalité de cette relation peut être élucidée à partir de l'examen de la différence que Aristote établit entre l'ethos pictural et l'ethos musical. La faiblesse du premier par rapport au second est expliquée par le fait que les mélodies rythmées sont (disait Aristote) des homoiômata : des équivalents, alors que les tableaux incarnant l'ethos pictural ne sont que des séméia : des signes. La problématique que nous avons déjà évoquée, à savoir si l'on peut penser dans les signes ou avec les signes, et qui sera discutée par Leibniz et par Peirce avait été déjà avancée par Aristote. Les mélodies sont (à la différence des oeuvres picturales), capables de nous transporter dans un monde étendu de sentiments et de souvenirs. L'oeuvre musicale est parente de l'âme du fait qu'elle est plus apte à accueillir, dans ses rythmes et mélodies mêmes, l'ethos humain. " ***Le signe d'une qualité éthique – comme le note Gilbert Romeyer Dherbey – agit moins fortement que cette qualité elle-même : le séméion n'est pas un miméma*** [1054] ". Il ajoute aussitôt que ***" la mélodie rythmée n'est pas le signe de l'ethos, mais son mime ; le signe est extérieur et détaché, le mime est immanent*** [1055] ". Cette immanence s'explique par ce qui est le propre de l'homme à savoir les principes éthiques. Ces principes sont ceux de la liberté qui, elle, puise parfois (sinon dans la plupart des cas) son fondement dans l'imagination créatrice. C'est ainsi qu'Aritote note (tout en valorisant les principes éthiques) que " ***C'est dans les mélodies elles-mêmes que sont les imitations des dispositions éthiques*** [1056] ". Aristote n'oppose pas la peinture à la musique, mais l'oeuvre picturale à

[1053] *Reboul (O.), Éducation et philosophie, op cit p : 79.*

[1054] *Ibid p: 81*

[1055] *Ibid*

[1056] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'oeuvre musicale. Cette dernière est plus du côté de l'âme, parce qu'elle s'adresse à la sensibilité et aux sentiments, alors que l'oeuvre picturale s'adresse plus à la culture du déchiffrement et au cognitif. L'ethos humain est implanté dans l'âme, dont le caractère est facilement influençable par la musique à recevoir une qualité spécifique plutôt qu'une autre. La preuve – comme le note Dherbey – en est que le langage lui-même ne partage pas le privilège de la musique, et pourtant lui aussi s'adresse à l'oreille. Mais dans son langage, il use des accidents symboliques (catégories des langues) pour permettre à l'oreille de recevoir des significations. La musique quant à elle, use d'une supériorité pratique que lui procure la nécessité éthique qu'elle incarne. En musique l'âme fait selon la nature tout en écoutant. L'extension du pouvoir de la musique est donc due à la réalité éthique dont elle témoigne. Car du moment que l'ethos humain est un domaine de possibilités incommensurables vue le principe de la liberté qui est lui aussi imprévisible, on doit dès lors admettre aussi l'incommensurabilité des possibilités imaginatives et factices du musicien qui par des mélodies accompagne des réalités concrètes proprement humaines. Cet accompagnement est parfaitement naturel puisque nous avons une parenté avec l'être des choses, qui, elles sont marquées par des rythmes et des harmonies. Nous les hommes nous avons aussi une parenté avec les rythmes et les harmonies, disait Aristote. Il est donc claire que Merleau-Ponty s'est inspiré d'Aristote et de Phytagore pour monter la portée du cosmos et du monde dans la vie de l'homme, qui lui, calcule, organise et prévoit le bonheur de son état actuel et avenir. L'existence humaine est en effet nombres et mélodies, comme le disait déjà Phytagore. L'harmonie musicale qui est au fondement de l'univers et de l'extension du pouvoir physique, médiatise l'harmonie cosmique et l'harmonie de l'âme. La musique et donc en nous le chant du monde. Elle est une mémisis de l'harmonie céleste. Comme le note Dherbey, Platon a laissé entendre dans le Timée que " ***les mélanges proportionnés de sons rapides et lents, donnant pour l'oreille un mélange équilibré d'aigu et de grave, procurent une sensation agréable aux ignorants et une jouissance raisonnée à ceux qui savent, par l'imitation de l'harmonie divine qu'ils réalisent dans les mouvements mortels*** [1057] ". L'harmonie de l'âme est donc la tâche primordiale que la musique cherche à accomplir. Et sur ce point précis, l'accord entre Platon et Aristote est fondé sur l'accomplissement de la perfection humaine que la musique doit atteindre. Platon disait en effet que l'âme doit avoir une harmonie, alors qu'Aristote (tout en se référant aux Pythagoriciens), disait qu'elle est en elle-même une harmonie. Cependant, une harmonie ne contredit pas une autre mais s'accorde avec elle et lui rend témoignage. C'est cet accord que Merleau-Ponty va penser en terme de saisie de coexistence entre le visuel et le toucher, dont la synthèse est réalisée dans l'espace. Ce type de synthèse transfigure l'objet, tout en impliquant des mélodies actives (en tant qu'actions factices) dans l'être des choses.

C'est dans le paragraphe 7 qui va suivre, que toutes ces affirmations (concernant l'extension du pouvoir perceptif de la musique) vont se confirmer. Merleau-Ponty affirme en effet que " la musique n'est pas dans l'espace visible, elle mine, elle l'investit, elle le déplace [1058] ... ". Cette affirmation, rejoint celle du début du paragraphe précédant là où Merleau-Ponty a affirmé que la musique crée un autre monde de possibilités. Il avait en

[1057] *Ibid p 83.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

effet noté " ***qu'elle insinue à travers l'espace visible une nouvelle dimension où elle déferle, comme chez les hallucinés, l'espace clair des choses perçues se redouble mystérieusement d'un " espace noir où d'autres présences sont possibles*** [1059] ". Il y a donc un autre mode de perception qui se distingue de celui qui lie d'une manière directe la vision, aux corps factices apparents. Ce mode est celui de l'abstraction qui se crée à travers le pouvoir que procure l'imagination créatrice à un sujet en action lorsqu'il s'ouvre sur les souvenirs de son propre histoire. Ces expériences proprement personnelles échappent donc à l'analyse directe et immédiate puisqu'elles sont imprévisibles. Elles relèvent du domaine de la sensation dont l'expérience sensorielle reste – comme l'affirme Merleau-Ponty quelque chose d'instable. Autrement dit : ce qui est insaisissable et incommensurable est cette manière d'être qui est une qualité de l'acte de la visée dont parlait déjà Husserl et que Heidegger reprendra en disant que la chose est notre chose et nulle autre. Ce qui est particulier et exceptionnel doit donc être cultivé puisqu'on le voit qu'une seule fois. Il relève du domaine du préférable, car il est durable et se distingue de ce qui est donnée dans l'immédiateté. Voilà la raison pour laquelle Maurice Merleau-Ponty (tout en se penchant du côté d'une phénoménologie psychologique) souligne : " ***L'expérience sensorielle est instable et elle est étrangère à la perception naturelle qui se fait avec tout notre corps à la fois et s'ouvre sur un monde intersensoriel. Comme celle de la qualité sensible, l'expérience des "sens" séparés n'a lieu que dans une attitude très particulière et ne peut servir à l'analyse de la conscience directe*** [1060] ". Et il précise quelques lignes plus loin (pour expliquer la mise en forme de l'attitude analytique) que " ***La qualité sensible, loin d'être coextensive à la perception, est le produit particulier d'une attitude de curiosité ou d'observation. Elle apparaît lorsque, au lieu d'abandonner au monde tout mon regard, je me tourne vers ce regard lui-même et que je me demande ce que je vois ; elle ne figure pas dans le commerce naturel de ma vision avec le monde, elle est la réponse à une certaine question de mon regard, le résultat d'une vision seconde ou critique qui cherche à se connaître dans sa particularité, d'une "attention au visuel pur*** [1061] ".

On doit retenir de ces deux passages deux points fondamentaux. Le premier, est celui de l'aspect transcendantal de l'acte de la visée de la perception. Cet acte est aux yeux de Merleau-Ponty transcendantal, car il est animé d'une manière, d'une attitude très particulière qui, d'une part ne peut pas être arraisonnée facilement, et qui, et d'autre part, se distingue de la perception directe des choses de la nature. On voit bien qu'il y a ici un retour au Kantisme dans son idéalité transcendantale qui (comme nous l'avons déjà fait remarquer avec Kant) puise son fondement dans un idéal rationnel de l'être commun. Ce retour se précise davantage à travers le second point qui se dégage du second passage. Le fait de récuser le "commerce naturel" qui médiatise ma vision et le monde, est en soi

[1058] *Merleau-Ponty (M.) op cit p : 260.*

[1059] *Ibid p 256.*

[1060] *Ibid p : 260 & 261.*

[1061] *Ibid p : 261 & 262.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

une critique implicite dirigée à l'égard de Heidegger. Ce dernier (à la page 247 de Qu'est-ce qu'une chose ? [1062]) avait en effet laissé penser l'existence d'un commerce naturel entre les hommes qui sont à ses yeux, des êtres finis par le principe de l'action réciproque puisqu'ils agissent les uns sur les autres [1063] tout en étant délimités par le DA : par les choses de l'être, qu'ils cultivent et qu'ils répartissent. Pour Kant comme pour Merleau-Ponty, la finitude et la limitation ne résident pas dans le principe de l'action réciproque et dans la facticité de la nature des choses que les hommes se partagent et cultivent. La finitude réside au contraire dans la manière d'être et de voir de chacun : dans leur idéalité transcendantale. Celle-ci pénètre les faits et les transcende de l'intérieur. Cependant, on peut dire qu'il n'y a pas d'action d'autrui, la seule action qui puisse exister effectivement est celle de la Loi de la liberté dont Merleau-Ponty vient de tracer les caractéristiques à travers ces deux passages précédant. Parmi ces caractéristiques, il y a d'une part l'intelligibilité permanente traduisant l'incommensurabilité de l'expérience abstraite de la conscience, et d'autre part, l'exception de l'attention positive inconditionnelle de la vision à l'égard des choses factices du monde sensible. Observer une chose, revient (aux yeux de Maurice Merleau-Ponty) à s'interroger sur ses propres qualités. L'interrogation ne doit pas être dirigée vers une observation extrinsèque de ces mêmes choses, mais vers l'acte de la visée qui s'interroge sur les manières adéquates de voir et de viser en direction des choses. L'expérience sensorielle se modifie à travers l'interaction de ma vision avec la chose observée. Dans cette interaction, je ne prescris pas des qualités aux choses, mais je décris celles-ci en faisant leur expérience. Cela n'est rien d'autre que ce que des pédagogues comme Maurice Reuchlin appellent : l'expérience pour voir. Cette démarche qui est aussi celle de l'essai et de l'erreur, Merleau-Ponty pense qu'il faut l'expliquer l'interroger pour en distinguer l'essai des propositions, en dénouant le lien de notre vision et du monde pour enfin la surprendre et la décrire. L'acte de concevoir et de décrire (du fait qu'il relève de l'intention) se réalise donc avant toute autre expérience. Il est comme le pense Merleau-Ponty antérieure à la division des sens. Cette antériorité incarne t-elle une approche analytique qui relève de l'intellectualisme ? Si la réponse est affirmative, alors cela serait une contradiction dans les termes, puisque Merleau-Ponty vient de récuser l'approche intellectualiste dans toute perception adéquate. Faute de revenir à l'analyse intellectualiste qu'il a écarté, Merleau-Ponty va dans le paragraphe 8, préciser la nature de la signification sensible pour définir la nature de la relation entre la visée et l'acte de la visée. Cette nature est fondée sur une unité synthétique qui s'opère entre les objets des sens et ceux de la science.

Dans ce paragraphe, Merleau-Ponty explique le fondement de cette unité en faisant allusion à des invariants fonctionnels communs à tous les âges Il fait aussi allusion à une ressemblance des rapports qui résident entre la vie physique et la vie biologique. Evidemment, il est difficile pour nous de traiter d'une manière exhaustive et rigoureuse de ces questions du fait que nous nous en sommes pas spécialistes, mais à travers ce paragraphe on peut comprendre la teneur de cette unité. Lorsque Merleau-Ponty s'interroge sur le caractère innée de la fusion des images, il avance l'hypothèse de cette

[1062] *Op cit.*

[1063] *Ils agissent les uns sur les autres et non pas les uns envers les autre.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

union dans le dispositif du système nerveux. Pour mieux comprendre cela la référence à l'ouvrage intitulé : l'Homme Neuronal [1064] de Jean Pierre Changeux, est une évidence qui s'impose. L'accent est mise dans cet ouvrage, sur l'organisation neurologique, et sur les jeux des possibles que peuvent produire des organisations efficaces des différentes parties de notre corps. Dans la perception, la synthèse entre le domaine des possibilités biologiques et celui de la psychophysique peut se faire par la suite de l'agencement du fonctionnement anatomique de l'appareil visuel, et par l'usage qu'en fait le sujet psychophysique qui observe, compare et identifie les stimuli. Mais ce sujet est d'abord corporel. Car si Merleau-Ponty le conçoit autrement il sera en pleine contradiction avec lui-même, puisqu'il vient de récuser toute forme d'intellectualisme. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Ce n'est pas le sujet épistémologique qui effectue la synthèse, c'est le corps quand il s'arrache à sa dispersion, se rassemble, se porte par tous les moyens vers un terme unique de son mouvement (...), Nous ne retirons la synthèse au corps objectif que pour la donner au corps phénoménal, c'est-à-dire au corps en tant qu'il projette autour de lui un certain milieu, en tant que ses parties se connaissent dynamiquement l'une l'autre et que ses récepteurs se disposent de manières à rendre possible par synergie la perception de l'objet*** [1065] ". L'unité synthétique qui s'opère entre une perception qui est intrinsèque au sujet pensant corporel, et celle qui est extrinsèque au corps productif, repose donc sur la facticité qui lie les deux niveaux de perception. D'ailleurs aux yeux de Merleau-Ponty, même l'intentionnalité ne peut être considérée comme une pensée, du fait qu'elle prend pour acquis tout le savoir latent qu'a mon corps de lui-même. Pour affirmer ouvertement son opposition à la synthèse intellectualiste, Merleau-Ponty ajoute aussitôt cette phrase qui est loin de tous commentaires : " ***Adossée à l'unité prélogique du schéma corporel, la synthèse perceptive ne possède pas plus le secret de l'objet que celui du corps propre, et c'est pourquoi l'objet perçu s'offre toujours comme transcendant, c'est pourquoi la synthèse paraît se faire sur l'objet même, dans le monde, et non pas en ce point métaphysique qu'est le sujet pensant, c'est en quoi la synthèse perceptive se distingue de la synthèse intellectuelle*** [1066] ".

Cette distinction repose sur une absorption par l'objet des différents aspects de la perception. Par exemple dans le cas d'une diplopie qui frappe l'oeil normal, la progression de la perception se fait grâce à l'attraction que procure l'objet à la vison. Ce n'est donc pas l'oeil qui (dans son abstraction) décide de la présence ou de l'absence de la perception. C'est au contraire l'objet transcendant qui décide de la continuité de la chose à apercevoir. Voilà la raison pour laquelle l'intellectualisme est récusé par Merleau-Ponty, du fait qu'il soit (et à l'en croire) incapable de penser la continuité de l'objet : pour qu'il réalise ce but, il doit être en relation de connexion nécessaire avec lui. C'est ainsi que Merleau-Ponty souligne : " ***L'aséité de la chose, sa présence irrécusable et l'absence perpétuelle dans laquelle elle se retranche sont deux aspects inséparables de la***

[1064] *Changeux (J.P.), L'Homme neuronal ., Édit. Fayard. 1983*

[1065] *Merleau-Ponty (M.) op cit. p 269.*

[1066] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

transcendance. L'intellectualisme ignore l'un et l'autre, et si nous voulons rendre compte de la chose comme terme transcendant d'une série ouverte d'expériences, il faut donner au sujet de la perception l'unité elle-même ouverte et indéfinie du schéma expérimental. Voilà ce que nous enseigne la synthèse de la vision binoculaire. Appliquons-le au problème de l'unité du sens [1067] ". Qu'est-ce que cela veut dire ? Il y a là une affirmation capitale pour le sens que voulait Merleau-Ponty pour la perception directe et immédiate des objets qui s'imposent à nous comme des faits factices. Il voulait dire à partir de ce passage, que l'objet qui s'impose à nous comme un LA, prolonge la série des vérités tout en reproduisant d'autres formes qui se donnent à la vision. Cependant, on peut laisser penser que l'auteur de La Phénoménologie de la Perception est encore heideggerien, du moment que pour lui comme pour Heidegger, l'objet crée un monde de possibilités perceptives. Par exemple dans le cas des images, on peut dire que l'oeil est parfois incapable de discerner à première vue les différentes combinaisons dont témoignent les images polysémiques. Celles-ci en réalité aident l'apprenant à reformuler des phrases, et des discours à hautes densités discursives. D'une image et d'une seule, on peut en effet construire une infinité de discours. Cela veut dire que l'objet-image est toujours déterminant pour l'extension du pouvoir expressif de la parole. Voilà peut être la raison pour laquelle Hegel a laissé entendre que la parole est d'abord aux faits [1068] . Par conséquent, on peut donc affirmer avec Merleau-Ponty que toute intention objectivante en pénétrant l'objet intersonsoriel, créée en lui une tension, qui rend à son égard incommensurable toute communication perceptive. C'est ainsi qu'on peut reconstruire l'analogie avancée par Merleau-Ponty dans ce paragraphe [1069] . Cependant, si la vision binoculaire est à l'objet visuel, ce que l'objet intersonsoriel est aux images monoculaires de la diplopie, alors la ressemblance des rapports entre les deux niveaux de l'analogie, n'est rien d'autre que la communication et la collaboration qui fondent la perception. Autrement dit, si les sens (du toucher ou du sentir) communiquent dans la perception comme les deux yeux collaborent dans la vision, alors il est difficile de réfuter l'aspect concret de l'analogie, car ici la comparaison est réelle. Elle se réalise dans le mouvement général de l'être au monde. On ne peut pas lui appliquer la maxime : comparaison n'est pas raison, moyennant la réfutation de l'analogie de l'expérience.

La fidélité que préserve Merleau-Ponty à la théorie de l'effacement de la pensée devant ce qu'elle aperçoit est à nos yeux incontournable. En effet, si pour Heidegger la pensée se fatigue à déchiffrer et à interpréter les choses qu'elle aperçoit, alors cela n'est

[1067] *Ibid. p : 270.*

[1068] *Cette reprise du hégélianisme surgit ouvertement de la réciprocité entre catégories de parole et catégories de langue, qui sera l'intitulé d'un chapitre de l'ouvrage : Problèmes de linguistique générale T 1, d'Emile Benveniste, op cit. Elle est avancée par Merleau-Ponty qui souligne : " Chez le spectateur, les gestes et les paroles ne sont pas subsumés sous une signification idéale, mais la parole reprend le geste et le geste reprend la parole, ils communiquent à travers mon corps, comme les aspects sensoriels de mon corps, ils sont immédiatement symboliques l'un de l'autre parce que mon corps est justement un système tout fait d'équivalences et de transpositions intersonsorielles ". Merleau-Ponty op cit. p : 271. La fonction du discours à laquelle il est ici fait allusion est la fonction phatique, centrée sur l'action.*

[1069] *Ibid. p : 270*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

pas passé inaperçu de la part de Merleau-Ponty. Ce dernier s'aligne sur le propos : penser dans le signe, un propos qui fut celui de Leibniz qui a engagé la pensée dans une perspective de la relation de connexion nécessaire entre le signe et la pensée. C'est ainsi que Merleau-Ponty souligne à cet égard : " ***Les sens se traduisent l'un l'autre sans avoir besoin d'un interprète, se comprennent l'un l'autre sans avoir à passer par l'idée. Ces remarques permettent de donner tous son sens au mot de Herder : l'homme est un sensorium commune perpétuel, qui est touché tantôt d'un côté tantôt de l'autre*** " [1070] .

Pour conclure ce huitième paragraphe, Merleau-Ponty rappelle (d'une manière implicite) l'unité de l'acte perceptif et celle de l'acte de la compréhension. Cette unité se réalise sur la base de la continuité à l'égard des objets perçus, lieu privilégié de la réalisation de la synthèse entre les corps, les objets et les sens. Cette unité n'est rien d'autre qu'un rappel de la vieille conception du monisme stoïcien et spinoziste. Elle n'est pas idéelle. Elle est corporelle puisque c'est bien mon corps qui donne (comme le pense Merleau-Ponty) sens aux mots et aux objets. C'est dans le paragraphe suivant (le neuvième) que Merleau-Ponty va maintenant démontrer cela.

L'enjeu de ce paragraphe porte sur la place du corps productif de significations sensibles. Pour Merleau-Ponty toute activité humaine est corporelle. La démonstration de la facticité du corps réfléchi et productif de significations possibles, ressort de l'exemple du langage, un exemple bien choisit par Merleau-Ponty, en vue de démontrer que la parole est d'abord aux faits. Si le langage est un comportement, alors il existe donc des attitudes et des manières de dire les mots. L'homme qui porte avec des gestes la parole aux faits, ne fait que produire des énoncés, qui sont en relation de connexion nécessaire avec des manières d'être et de dire. Cela explique fort bien notre affirmation du départ : tout énoncé présuppose une énonciation. Cependant, on remarque aisément que tout ce paragraphe est construit pour démontrer le rôle des sciences du comportement et de l'environnement dans la détermination de la relation entre énoncé et énonciation. C'est ainsi que Merleau-Ponty souligne : " ***Le mot n'est alors pas distinct de l'attitude qu'il induit et c'est seulement quand sa présence se prolonge qu'il apparaît comme image extérieure et sa signification comme pensée*** [1071] ". La relation entre une attitude, entre une manière d'être, de voir les choses, et entre une manière de les dire, est une relation de connexion nécessaire. Dans cette même perspective, on voit bien que Merleau-Ponty procède – comme le faisait Husserl – à un retour à Nietzsche qui a laissé entendre que la manière dont laquelle je porte libre est la même dont laquelle je me porte tyran. Cela laisse entendre aussi que chaque individu a une manière qui le distingue de son semblable. Cette affirmation ressort du propos de Merleau-Ponty qui souligne : " ***Les mots ont une physionomie parce que nous avons à leur égard comme à l'égard de chaque personne une certaine conduite qui apparaît d'un seul coup dès qu'ils sont donnés*** [1072] ". La paraphrase de deux systèmes philosophiques : celui de Nietzsche [1073]

[1070] *Ibid p : 271.*

[1071] *Ibid. p : 272.*

[1072] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

et celui de Lavater [1074] est ici largement avancée d'une manière implicite. A la question : qu'est-ce qu'un mot ? on peut donc répondre avec Merleau-Ponty qu'il est une proposition du corps productif de significations possibles. Dans une référence à Werner qu'il développe, Merleau-Ponty pense que " ***le mot lu n'est pas une structure géométrique dans un segment d'espace visuel, c'est la présentation d'un comportement et d'un mouvement linguistique dans sa plénitude*** [1075] ".

En somme, et pour conclure ce paragraphe, Merleau-Ponty pense que le corps est producteur de langage significatif. Il dit les mots lorsqu'il s'apprête à accueillir les sensibles par des manières qu'il lui sont propres. C'est toujours mon corps qui produit le sens, qui s'apprête aussi à donner un sens à une stimulation dont il dessine la forme. Dans le chapitre 10 qui va suivre, Merleau-Ponty va se forcer à démontrer l'extension du pouvoir physique du corps tout en affirmant que l'ouverture (pour la recherche du sens) sur quelque chose d'autre que le corps (à savoir par exemple la personne qui voit, qui réfléchit et qui pense), est une ouverture qui restera toujours factice et corporelle. Cependant, on peut dire que le corps est omniprésent. Par conséquent, on peut dire que Merleau-Ponty reste (du moins indirectement) fidèle au propos de Gassendi, qui dans sa critique dirigée à l'encontre de Descartes a laissé entendre que le : "je pense donc je suis" est en réalité une action factice, du moment que l'homme est en soi une chose pensante. Cependant le Cogito devient une Cogitation : une manière factice d'être. Car je peux affirmer que je suis pensée dès que je prolonge une histoire passé dans le présent et dans l'avenir. C'est ce que Merleau-Ponty va démontré dans le dixième paragraphe tout en se référant d'une manière implicite à Nietzsche.

Le fait de chercher à saisir le corps, est en soi une action qui repose sur l'ouverture au domaine de l'apparence où des liaisons logiques peuvent être reconnues dans des choses si bien réparties dans ce monde. Comprendre revient donc à prendre en compte

[1073] Nietzsche a en effet laissé penser que le droit à la différence est quelque chose que l'on doit reconnaître puisque les différences s'imposent à nous : on se heurte à elles comme on se heurte à un étant. C'est ainsi qu'il souligne à ce propos : " le semblable connaît le semblable. On doit montrer de quelle manière toute grande intelligence littéraire fait retour aux grands génies qui lui sont apparentés, ce qui fournirait une preuve remarquable du pitoyable état de l'intellect commun. Celui-ci ne peut en aucun cas créer une grande oeuvre : à plus forte raison n'est-il au grand jamais à même d'en reconnaître une (...) l'existence des grands esprits est "nécessaire", c'est-à-dire que non seulement elle peut être expliquée par l'époque et l'influence du milieu, mais que bien plus elle en est le résultat nécessaire ". (Cf : Nietzsche (F.), SUR DEMOERITE. Ibid. p : 41 et Suiv). Comme il a ajouté aussi : " Bien ne signifie plus bien dans la bouche du voisin. Et comment y aurait-il un bien commun ? Le mot renferme une contradiction. Ce qui peut être commun n'a jamais que peu de valeur. Finalement, il en sera comme il en a toujours été : les grandes choses appartiendront aux grands hommes, les profondeurs aux hommes profonds, le raffinement et le frisson aux hommes raffinés et, en un mot, tout ce qui est rare aux hommes rares ". Cf : NIETZSCHE (F.), Par delà Bien et Mal. op. cit. p : 62.

[1074] Lavater a en effet parlé de la science qui étudie les traits du visage comme possibilité de la reconnaissance de l'homme à son vissage. Cela a donné lieu a ce qu'on l'on appelle habituellement : la physiognomonie de Lavater.

[1075] Merleau-Ponty (M.), op cit. p : 273. voir aussi la note n°2 à la même page, là où il pense que le sens d'une phrase puise son fondement dans une totalité de chose sur laquelle on doit s'ouvrir pour comprendre son sens qui est produit dans un contexte bien déterminé. Cela explique fort bien la relation entre le texte et contexte, entre le système de pensée d'une époque et la production des phrases, des hypothèses qui s'y mettent en mouvement.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

les objets en tant qu'états et processus. Ils sont des états parce qu'ils se donnent à la description dans l'apparence et dans leurs rapports à d'autres objets. Ils sont par contre des processus parce que la vision qui les saisie, ne fait pas simplement de les contempler fortuitement, mais elle en use pour manifester sa chose pensante : sa conscience factice. Celle-ci se met en mouvement dans sa transparence à travers l'apparence constituée qui interpelle le sujet constituant. Cela veut dire que la conscience est historiale : elle se manifeste à travers l'objet. Voilà la raison pour laquelle Merleau-Ponty laisse entendre que " le sujet en tant que conscience constituée n'est rien, de la même manière que les "sensations", la "matière" de la connaissance ne sont pas des moments où des habitants de la conscience, elles sont du côté du constitué [1076] ". Cela veut dire en fait que l'objet phénoménal crée une histoire en prolongeant des normes déjà acquises dans le passé. Ces normes témoigneront dans le futur, des idées les plus hautes d'un peuple. Dans sa paraphrase de Nietzsche, Merleau-Ponty prend l'exemple de la perception historique. Le corps est pour lui le médiateur du temps de l'histoire. Si pour Nietzsche il n'y qu'un seul temps : le présent du passé, le présent du présent, et le présent de l'avenir, alors le corps qui subit la quasi-totalité de ce temps est pour Merleau-Ponty, comme pour Nietzsche, le lieu privilégié pour tout mouvement de fixation. C'est d'ailleurs pour cette même raison que Merleau-Ponty souligne : " ***Dans chaque mouvement de fixation, mon corps noue ensemble un présent, un passé et un avenir, il sécrète du temps, ou plutôt il devient ce lieu de la nature où, pour la première foi, les événements, au lieu de se pousser l'un l'autre dans l'être, projettent autour du présent un double horizon de passé et d'avenir et reçoivent une orientation historique*** [1077] ". Il est donc claire à partir de là, que l'intérêt du corps pour l'histoire est irréfutable puisqu'il prolonge et crée un autre moment historique où la liaison entre le passé et l'avenir est vécue selon des modalités formelles de liaisons. C'est ainsi que Merleau-Ponty reconnaît au processus des liaisons logiques reconnues dans les choses, un poids dans la mise en forme des processus cognitifs concrets qui témoignent de l'extension du pouvoir physique. A ce propos il souligne : " ***C'est à partir du liée que j'ai secondairement conscience d'une activité de liaison, lorsque, prenant l'attitude analytique, je décompose la perception en qualités et en sensations et que, pour rejoindre à partir d'elles l'objet où j'étais d'abord jeté, je suis obligé de supposer un acte de synthèse qui n'est que contre-partie de mon analyse. Mon acte de perception, pris dans sa naïveté, n'effectue pas lui-même cette synthèse, il profite d'un travail déjà fait, d'une synthèse générale constituée une fois pour toutes, c'est ce que j'exprime en disant que je perçois avec mon corps ou avec mes sens, mon corps mes sens étaient justement ce savoir habituel du monde, cette science implicite ou sédimentée*** [1078] ". Cela revient donc à reconnaître l'impact des liaisons logiques reconnues dans les choses, sur le caractère de la pensée objectivante, qui s'ouvre sur les choses générales et parfaites, mieux réparties dans le monde, pour enfin permettre à la pensée du "gai-avoir"

[1076] *Ibid. p : 274 & 275.*

[1077] *Ibid p : 277.*

[1078] *Ibid p : 275.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

d'en réaliser l'expérience de l'objectivité. Car le fait de chercher à vivre l'unité de l'objet et du sujet c'est d'abord une aspiration à la pratique de sa mise en forme. Mais la perception du monde n'est pas simplement un acte unitaire que je peux réaliser en solitaire. Elle est le lieu commun à tous les êtres humains raisonnables et actifs dans ce monde. C'est la raison pour laquelle Merleau-Ponty (tout en dépassant Nietzsche de la pensée solitaire, premier moment de la pensée de l'attitude monumentale, un moment qui sera dépassé par Nietzsche dans son attitude critique) pense que la perception est toujours la pratique du groupe, puisqu'elle puise son fondement dans le monde du "On". C'est-à-dire, que la perception est un moment qui se prolonge à travers les objets tout en prolongeant une histoire déjà acquise dans le passé, déjà fondée par d'autres pour qui nous devons reconnaître une part dans ce monde. Cela n'est rien d'autre qu'une humanisation de la connaissance : une méthode qui nous permet à travers une critique de la provenance des objets d'être en contact directe avec ceux qui ont met en formes des idées et des projets scientifiques, pour enfin comprendre les raisons, les motifs et les degrés d'implication de ces mêmes savants dans une direction de recherche bien déterminée. Cela nous permet aussi – comme le pense ouvertement Merleau-Ponty – de " laisser au sujet de la perception son opacité et son historicité ". Dans le processus perceptif, les hypothèses sont donc invoquées et non pas provoquées. Car il existe dans le présent un prolongement par les objets de la perception, des états et des comportements passés. C'est pour cette raison que Merleau-Ponty souligne : " ***Il y a ici l'invocation, mais non pas l'expérience d'un naturel éternel*** [1079] ".

Pour légitimer la nostalgie du processus historique, et non pas le retour d'un naturel éternel, Merleau-Ponty renforce son argumentation par une double référence philosophique, ayant pour forme une argumentation d'autorité. La première référence est celle de Hegel, la seconde celle de Husserl. Dans l'optique hégélienne en effet, il existe trois moments à travers lesquels le sujet cherche à réaliser la perception de tous ce qui le travaille comme toujours-déjà. Le premier moment est celui où le sujet est en parfaite cohésion avec soi-même, il aperçoit son moi en toute liberté. Il se prépare à accueillir les formes sensibles. Le second est celui où l'esprit se manifeste à travers l'objet, expérimente dans le réel tout ce qui le travaille intérieurement. Car comme disait Hegel tout ce qui est réel et rationnel et tout ce qui est rationnel et réel. Enfin le troisième moment est celui du retour du moi sur soi-même, car plus on se perd plus on se retrouve. En cette troisième phase de l'esprit absolue, puisque tout a été expérimenté, vient alors le moment de la synthèse où le sujet ne fait que contempler les acquisitions d'un passé (dans sa profondeur présente) et le contractait : la manière d'entrer en contact avec autrui dans la perception de l'absolu. Ce temps de la perception contractée est donc un temps multifactoriel : il fonde l'unité de l'objet, mais il laisse aussi un libre jeu au sujet pensant pour se ressaisir tout en donnant naissance à un autre temps nouveau qui se construit sur la base du temps passé. Car la fin de l'histoire dans l'optique de Hegel est une naissance d'une unité du sujet et de l'objet, une unité qui apparaît dans le temps, qui s'échappe, qui se perd, et qui se retrouve à mesure que le sujet se ressaisisse lentement dans le temps présent.

Quant à la seconde référence de Merleau-Ponty à Husserl, elle est liée à la

[1079] *Ibid. p : 277.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

conception hégélienne du temps. Ce lien n'est pas un simple hasard, car Merleau-Ponty voulait réfuter les deux systèmes philosophiques traitant de cette même question du temps. Voilà la raison pour laquelle à la fin de ce paragraphe, il récuse le maintien de la proposition hégélienne qui consiste à penser le temps en terme d'existence de l'esprit. Comme il réfute aussi la conception husserlienne qui pense l'auto-constitution du temps. Tout cela est avanc é en vue d'affirmer l'aspect factice de la temporalité perceptive dont l'expérience antérieure existe en parfaite continuité avec l'expérience ultérieure. Le temps est donc le lieu commun factice de toute reconstitution possible des objets. Cette constitution se construit dans la dialectique entre un temps constitué et un temps constituant. Cette idée philosophique de la subsistance du temps, de sa continuité, se trouve transposée, paraphrasée et mise en forme d'une manière tout à fait simpliste chez plusieurs poètes. Voilà à titre d'exemple seulement Ronsard [1080] qui souligne à ce propos, dans ces deux vers :

- Le temps s'en va, le temps s'en va, Madame
- Las ! Le temps non, mais nous nous en allons...

On voit bien que le poète achève le second vers en marquant des points de suspensions et ce pour mettre en évidence la donation du temps du départ vers une destinée méconnaissable (la mort), une destinée qui nous échappe bien que l'on se donne largement le temps d'y réfléchir. Le temps est un lieu commun, un invariant fonctionnel qui gouverne l'esprit du chercheur dès lors qu'il est en situation d'acquisition du sens. Il gouverne la vie de tous les êtres. Voilà comment et d'une manière humoristique un autre poète en use pour réfuter les arguments de sa " bien aimée ". Nous voulons parler d'un beau texte de Pierre Corneille [1081] (que nous avons retenu par coeur pour des besoins de certaines causes) qui a reproché à Marquise, (une de ses admiratrices) de ne pas avoir mesuré et contrôlé son langage expressif, faute d'avoir blessé le nom propre de Pierre corneille. Le texte commence par :

Marquise Marquise, si mon visage A quelques traits un peux vieux, Souvenez-vous qu'à mon âge Vous ne vaudrez guère mieux. Le temps aux plus belles choses Se plaît à faire un affront, Et saura faner vos roses Comme il a ridé mon front. Le même cours des planètes Règle nos jours et nos nuits ; On m'a vu ce que vous êtes ; Vous serez ce que je suis. Cependant j'ai quelques charmes Qui sont assez éclatants Pour n'avoir pas trop d'alarmes De ces ravage du temps. Vous en avez qu'on adore ; Mais ceux que vous méprisez Pourraient bien durer encore Quand ceux-là seront usés. Ils pourront sauvez la gloire Des yeux qui me semble doux, Et dans mille ans faire croire Ce qu'il me plaira de vous. Chez cette race nouvelle Où j'aurai quelque crédit, Vous ne passerez pour belle Qu'autant que je l'aurait dit. Pensez-y belle Marquise : Quoiqu'un grison fasse effroi, Il vaut bien qu'on le courtise, Quand il est fait comme moi.

Tout ce texte est construit sur le modèle d'une transposition didactique issue de la

[1080] *Reboul (O.), La Rhétorique , op cit. p : 52.*

[1081] *Corneille (P.), Œuvres. Paris. 1930 Corneille, Pierre. 1606-1684, à ne pas confonder avec Corneille Jean-Pierre, le linguiste.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

vulgarisation du sens philosophique du temps. Ce dernier – comme on peut le remarquer – est le lieu commun à toute créature. Car tout se meut et "baigne" dans le temps, y compris la vie et la mort des asters et des Hommes. Ce lieu commun qui est le temps, est un lieu de préférable. Car de même (si l'on en croît le poète) qu'une belle fille doit respecter, voire aimer un homme d'un âge avancé et ce grâce à son expérience de la vie, de même qu'en éducation, on doit se donner le temps pour acquérir des concepts, des expériences utiles à vivre. N'avons-nous pas déjà avancé avec Rousseau que le temps en éducation il vaut mieux en perdre que d'en gager ? Cependant, Merleau-Ponty ne s'est donc pas trompé lorsqu'il a assigné au temps la fonction du dressage et de la sélection.

Après avoir étudié le rapport entre sensation et perception, un rapport qui est aux yeux de Merleau-Ponty fondé sur la relation de connexion nécessaire entre l'acte du sentir et les objets sentis, une relation qui puise son fondement dans l'acte objectif du sentir, l'auteur de la phénoménologie de la perception va maintenant dans le onzième paragraphe finir ce chapitre du Sentir par un résumé confirmant la place de deux tendances : l'intellectualisme et l'empirisme, dans le processus perceptif. Au premier est lié le travail de la pensée qui se démarque des objets pour mettre en place ses réflexions objectivante en vue de parcourir le divers des objets, au second est lié un nouveau genre de réflexion où l'on s'ouvre sur les objets pour les synthétiser en vue d'aboutir à des résultats de l'analyse expérimentale. Cela nous permet donc de repenser la nature de la connaissance pour que nous puissions enfin retrouver le sens posé dans des pratiques expérimentales. Dire que le sens est posé, revoie en dernière analyse à la conception aristotélicienne de la connaissance. Celle-ci n'était rien d'autre que ce que Aristote avait pensé en terme d'ouverture sur ce qui est posé, un fait qui existe en vertu de ce qui a été posé. Le monisme réaliste de Merleau-Ponty, ressort donc de ce dernier paragraphe où l'on s'aperçoit que l'empirisme doit prendre une autre forme méthodologique qui n'est rien d'autre que celle qui replace dans le monde des attitudes de vérification, des opérations réflexives qui retrouvent l'expérience irréfléchie du monde. Cette synthèse est pour Merleau-Ponty quelque chose de possible, du moment que l'acte perceptif n'est pas simplement un acte à travers lequel on visite des champs que l'on parcours, mais il est aussi une action réfléchie, qui doit retenir des moments privilégiés de ce parcours. Voilà la raison pour laquelle la synthèse entre le faire du corps et le dire de l'âme et de la pensée est une synthèse tout à fait possible. Ce n'est rien d'autre (comme le pense Merleau-Ponty), que la pratique de l'expérience de la chose qui est le lieu fondamental de la réalisation de l'idéal réflexif de la pensée éthique.

Avant de passer à l'analyse de la transposition didactique du philosopher, on doit élargir l'étude de la perception et de la sensation à d'autres domaines de recherches possibles à savoir la psychologie expérimentale et la psychopédagogie.

Au premier champs sont liés les travaux de Paul Fraïsse, que nous retenons à trois endroits différents :

1. Le Manuel pratique de psychologie expérimentale, publié en 1956 dans les mêmes éditions qui vont suivre.
2. Traite de psychologie expérimentale, tome VI ayant comme titre : La perception. Publié chez P.U.F en 1963.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

3. Le chapitre II intitulé : La prise d'information. Sensation et perception, de son ouvrage : La psychologie expérimentale, publié dans la collection Que sais-je ? en 1966 chez le même éditeur.

Quant au second champs, sont liés les travaux de certains psychopédagogues (Maurice Reuchlin et Antoine Léon), qui sont des vulgarisateurs de ces mêmes notions : la perception et la sensation. Nous retrouvons leurs causeries pédagogiques dans deux endroits différents. Dans :

1. Guide de l'étudiant en psychologie, publié chez P.U.F en 1973.
2. Manuel de psychopédagogie expérimentale, publié par toute une équipe de pédagogues et de chercheurs en Éducation, dirigée par Antoine Léon. L'ouvrage est aussi édité chez P.U.F en 1977.

Que faut-il retenir de ces remarques préliminaires ?

D'abord on voit bien que tous les travaux (malgré leur différences d'âges) sont publiés chez le même éditeur. Cela ne remet en aucun cas en question leur intérêt scientifique, sachant bien que ces éditions sont depuis leurs créations d'une grande renommée à l'échelle nationale et internationale. Ensuite, malgré leurs différences et leurs spécialisations, les auteurs traitent d'un même sujet : le contenu du processus perceptif, sa teneur, ses effets et son rôle dans le monde des choses. Avant de dresser un tableau des différentes formulations et reformulations correspondantes, expliquons dans l'ordre chronologique le contenu des chapitres de ces ouvrages traitant du processus perceptif. On ne doit pas aussi oublier de signaler au passage que chaque chercheur et chaque auteur se souciait de la transposition didactique et de la mise en mouvement de son propre savoir, à l'exception par exemple de Paul Fraïsse qui possède une particularité : il a été sur le terrain avant de commencer à publier au niveau de la recherche fondamentale. Autrement dit, parfois la transposition didactique peut être définie en terme de tâche qui surgit des préoccupations pratiques que rencontre le chercheur en action. A ce niveau, c'est bien le paradigme nomothétique (à travers lequel les problèmes sont sociologiquement nommés voire prouvé), qui est à prendre en considération. Ce paradigme nous le rencontrons chez Antoine Léon que nous allons exclure de notre réflexion car pour comprendre ses propos il faut avoir vécue la transposition didactique qui est au fond une transposition pédagogique. Chose que nous ne pouvons pas inventer. Car il faut vivre le fait pédagogique pour en comprendre la transposition.

1.3. Paul Fraïsse et le problème des processus perceptifs.

Dans le Manuel Pratique de la Psychologie Expérimentale , Paul Fraïsse traite dans le chapitre V, de la perception*, un chapitre qui fait partie intégrante d'une partie intitulée :* les processus sensoriels*. Il nous a été difficile de résumer et de comprendre le contenu de ce chapitre V, car il se présente sous forme d'exercices et d'expériences que l'auteur a effectué dans ses différents Laboratoires : les classes* [1082] *. Il s'agit donc d'une transposition pédagogique, et non pas d'une transposition didactique. La recherche du*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

sens de la perception est ici organisée autour du paradigme nomothétique [1083] *. L'auteur nomme les problèmes inhérents à la perception tout en impliquant ses auditoires dans le processus perceptif. D'ailleurs si l'on observe de près le contenu de ce chapitre V intitulé : la perception, on s'aperçoit que l'auteur met en garde tous ses lecteurs potentiels à propos des exercices et des propositions qu'il y avance. C'est ainsi que Paul Fraïsse souligne dès le début de chaque exercice :* " Aucun sujet éventuel ne doit lire ce texte avant l'expérience ". *Bien que nous soyons en mesure de transgresser cette règle, nous n'avons pas pu jusqu'alors comprendre le contenu de ces expériences et de ces exercices, puisque nous ne sommes pas prêt à les appliquer dans des Laboratoires, dans des classes. Cela – comme nous l'avons déjà fait remarquer – n'est pas notre tâche actuelle, puisque nous ne sommes pas sur le terrain face à des apprenants ou à des groupes pour qui nous devons transposer et transmettre des techniques de perception. D'ailleurs cela nécessite des outils et des matériaux qu'avait l'auteur sous la main lorsqu'il fut un pédagogue initié, à l'époque de la publication de cet ouvrage. Malgré tout cela, nous devons donc retenir les titres choisis pour chaque exercice dans ce bref chapitre consacré à la perception qui se présente à travers des exercices expérimentaux : de l'exercice 23 à l'exercice 29, suivant la numérotation de l'auteur.*

L'auteur commence par nommer la perception comme étant une capacité d'appréhension. Qu'est-ce que cela veut dire ? Il y a lieu de penser à rappeler à travers cet exercice 23, les grands systèmes philosophiques : celui des Stoïciens, d'Aristote, de Husserl et de Merleau-Ponty, que nous avons avancé et expliqué. L'auteur dans cet exercice avance une règle, puis il se donne le temps et les moyens pour la démonter d'une manière pratique tout en centrant ses efforts sur l'action. Il aperçoit tout en agissant, tout en étant acteur de l'action perceptive. Cela nous rappelle évidement le contenu des systèmes philosophiques qui ont centré leurs efforts sur l'agir humain comme étant en relation de connexion nécessaire avec les objets à apercevoir, à appréhender et à comprendre. De la perception compréhensive, à la compréhension qui puise son fondement dans l'acte d'appréhension, le passage est légitimé chez Paul Fraïsse par l'effort de la donation du temps de l'appréhension. C'est ce temps là qui est la véritable perception. Evidement, on ne peut pas percevoir quelque chose si l'on n'est pas prêt, si l'on n'est pas préparé à la recevoir. Avant de parler de toute perception, il faut donc parler de l'acte de l'appréhension qui doit se construire dans la création de situations motivantes, dans la mise en forme des degrés d'implication. Cela présuppose aussi une ouverture sur les modes d'acquisitions que Paul Fraïsse va nommer plus tard : la variable personnalité des sujets. Préparer les sujets à appréhender des situations pour les apercevoir engage donc des exercices répétitifs, un travail de la main où l'on apprend en faisant. A travers la

[1082] *L'analyse et l'étude de cette transposition pédagogique, nous dispensera de la présentation et de l'explication du chapitre d'Antoine Léon, car il s'agit d'une même problématique la collecte des données. Simplement dans le manuel pédagogique de Fraïsse, il y a une clarté discursive qui s'oppose à la clarté esthétique que l'on rencontre dans les articles de l'ouvrage d'Antoine Léon.*

[1083] *Nous avons déjà signalé que d'une manière générale la recherche en didactique selon J.P. Astotfi est soumise à trois paradigmes contrastés : paradigme pragmatique (organisé autour du possible), paradigme herméneutique (organisé autour du sens); paradigme nomothétique (organisé autour de la preuve)*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

règle de l'exercice 23, qui apparaît tout à fait simple, on peut rencontrer les problèmes philosophiques et épistémologiques les plus complexes. Cependant on part du paradigme de la simplicité pour arriver à celui de la complexité, en vue d'affirmer enfin avec Edgar Morin [1084] que le passage de la complexité à la simplicité est un passage de la complexité à la complexité. Autrement dit, rien n'est donné, tout est construit. Rien n'est à première vue simple. Tout est objet de reformulation complexe. Nous allons démontrer cela à travers cette règle de l'exercice n°23, là où Paul Fraïsse souligne :

" La capacité d'appréhension dite aussi mémoire immédiate, champ d'attention, etc.) se définit par le nombre d'unités discrètes que nous pouvons percevoir sans faire appel à la numération, et sans répétition. Elle varie évidemment avec la nature du matériel à appréhender, le mode et le temps de présentation, mais s'inscrit toujours environs dans les mêmes limites (de 5 à 8 éléments environ). La capacité d'appréhension peut être déterminée dans le cas d'une présentation simultanée des stimuli (vision) ou dans le cas d'une présentation successive (visuelle ou auditive) On rattache à la capacité d'appréhension et d'identification des éléments, la capacité de dénombrement immédiats des stimuli, dont les limites sont voisines de celles de l'appréhension. L'expérience, présente deux situations classiques qui peuvent être étudiées sans matériels coûteux et, en variante, la technique tachistoscopique propre à ce genre de mesure [1085] ".

Si l'on examine de près ces définitions, sans chercher à faire des exercices expérimentaux, car cela n'est pas toujours possible pour un théoricien comme nous, alors on s'aperçoit que la simplicité dissimule derrière elle des complexités sans précédant. Tenons donc à élucider le simple-complexe, des propositions de cet exercice. Dans la première règle, la perception est définie comme étant la capacité d'appréhension d'un champs mémoriel sur lequel on s'ouvre d'une manière permanente et factice, pour classer les choses du monde de l'apparence. Apercevoir un objet, revient enfin de compte à en déterminer les différentes parties, que Paul Fraïsse nomme ici : les unités discrètes qui le constituent. Il y a là donc un retour, (un rappel du moins implicite) à la technique de l'ouverture aux choses de la nature, en vue d'en apprécier l'organisation en série. Percevoir c'est aussi apercevoir le tout avant ses parties. Ce n'est rien d'autre qu'une paraphrase de la théorie de la forme (la Gestalt-théorie), qui pense que le sujet aperçoit le tout avant ses parties. On peut donc à première vu apercevoir d'une manière fortuite sans chercher à organiser nos modes de perception. Cela explique fort bien le procédé de Husserl, qui a déjà pensé que l'ouverture à l'objet, témoigne d'une relation de connexion nécessaire qui réside entre mes modes de perceptions et les choses les mieux réparties dans le monde. Cela nous rappelle aussi le propos de Husserl, qui a pensé que le caractère d'appréhension s'inscrit dans l'organisation auto-positionnelle qui s'expose à travers l'objet, qui témoigne de l'acte de la visée. Cependant, si les stimuli sont organisés d'une manière fortuite, alors à première vue, le chercheur doit – comme le disait Claude Bernard – se jeter à travers champs pour en extraire des modèles de vie cognitifs. Cela témoigne en effet de l'extension du pouvoir physique de la nature, un pouvoir qui s'explique par l'accroissement des expériences perceptives, qui se réalisent par le sujet

[1084] *Edgar (M.), Communication et complexité Introduction à la pensée complexe. Éditions E.S.F. 1990 pp. : 46 & 79.*

[1085] ***Fraïsse (P.), Manuel pratique de psychologie expérimentale, op cit p : 145.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

qui se jette à travers champs dans le risque gratuit et le vivre dangereusement, comme le disait déjà Nietzsche. Le fait de qualifier d'une manière simpliste, la capacité d'appréhension en terme de champs d'attention, n'est pas (du moins d'une manière indirecte) un hasard, mais une nécessité qui reste pour nous chargée de sens. En effet, la quasi-totalité des objets de la nature sensible n'attirent pas les sujets objectifs. Ce qui puisse nous intéresser ce sont les objets qui renferment des relations de liaisons logiques que l'on peut extraire de l'organisation en série qui réside entre tous les objets de la nature. Ce que l'on extrait de la nature sensible, n'est pas en réalité une donnée immédiate, comme le sont les objets, il est une chose qui varie – dit Paul Fraïsse – selon la variation de nos manières d'être et de voir. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il ajoute que la capacité d'appréhension, varie évidemment avec la nature du matériel à appréhender, le mode et le temps de présentation ... Il est vrai que l'on n'appréhende pas une oeuvre d'art, de la même manière que l'on appréhende un jardin, un champs, un produit technique, un individu etc. On appréhende parfois (sinon dans la plupart des cas), les objets qui témoignent soit de nos idées les plus hautes, soit de celles des autres qui, eux, ont posé des inédits dans le monde sensible. L'appréhension se fait aussi selon des modalités de caractère en tant que Loi de la liberté de l'imagination créatrice des individus. C'est Kant qui a jugé la faculté de juger comme étant une intention recouvrant un jugement de goût : une manière d'être et de voir les choses. Cette manière lorsqu'elle est en parfaite relation avec elle-même s'explique par le caractère, fait de la raison spéculative. Elle s'explique (lorsqu'elle travaille à la mise en forme de sa liberté pratique) par la désignation, la mise en forme des objets et des oeuvres d'arts les plus belles qui doivent d'emblée plaire universellement sans concept.

La relation de connexion nécessaire (que nous venons largement d'expliquer et de commenter avec Merleau-Ponty), entre l'objet et la pensée objective, est ici avancée d'une manière simpliste. En effet, la présentation simultanée des stimuli, nous dispense de la recherche de l'acte de la visée, tout en renfermant la vision dans l'appréhension et dans l'appréciation du déjà-là, organisé en série, présenté à l'acte visuel d'une manière simultanée. Cela explique le procédé heideggerien, qui a avancé l'aspect historial des objets. Cela nous renvoie aussi à la conception husserlienne portant sur l'extension du pouvoir physique du corps, qui est toujours le premier et le dernier facteur de l'appréhension perceptive. Tout est en effet corporel y compris l'acte auditif qui se manifeste par exemple à travers la musique. Par conséquent, le sujet n'appréhende que des objets y compris ceux qui ne sont pas sensibles. Car l'homme possède deux niveaux d'aperception : le niveau tactile, et le niveau tacite. On appréhende les images, les mots et les phrases, de la même manière que l'on appréhende des statues, le chaud ou le froid. Car c'est toujours notre corps qui sent la totalité de ces choses. C'était là tout le contenu de la perception avancé par Merleau-Ponty. On retrouve ce contenu paraphrasé ici d'une manière indirecte chez Paul Fraïsse. Celui-ci continue à démontrer que percevoir c'est aussi appréhender, et ce tout en rappelant indirectement la relation de connexion nécessaire qui réside entre perception et aperception que Husserl a avancé, et que Merleau-Ponty a repris après lui. Cette relation traduit fort bien ce que nous venons d'appeler avec Merleau-Ponty, le monisme perceptif. Ce dernier s'explique par ce que Paul Fraïsse nomme : la capacité de dénombrement immédiat des stimuli. L'auteur ne dit rien sur cette capacité de dénombrement. Il nous renvoie à ce qu'il vient de souligner

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

auparavant quant au sens de la capacité de l'appréhension. Le fait qu'il ait ici du renvoi, cela nous enfèrme dans un appauvrissement du sens de cette capacité du dénombrement. On ne sait pas exactement d'où vient-elle ? On ne sait pas ce qui la fonde ! Pas même ce qui la caractérise non plus !

Pour nous, son sens est à construire et à chercher ailleurs tout en restant fidèle à l'unité systématique des recherches de l'auteur (Paul Fraïsse), qui a cherché à fonder sa psychologie sur le modèle des sciences dites exactes. Cependant, on peut laisser penser que l'homme en tant que corps, en tant que pensée factice, pense et appréhende les choses à travers son corps productif de sensations et de sensibilités. Il construit le sens avec son corps dans son interaction avec les objets. Cela a été déjà largement démontré par Merleau-Ponty, qui faisait allusion à une phénoménologie psychologique. La capacité de dénombrement dont parle ici Paul Fraïsse est un déjà-là, factice et corporelle. Vieille idée des Stoïciens qui ont pensé la connaissance en terme d'une vie adaptée, conforme à la nature. Pour eux, vivre conformément à la nature, c'est aussi vivre avec sa raison, avec sa pensée en tant que chose pensante, qui se caractérise par le souffle pneumatique, où l'âme se trouve en parfaite relation avec le corps. Etre conséquent, c'est donc être en relation de connexion nécessaire avec les choses de la nature, pour en apprécier d'une manière fortuite, l'organisation en série. C'est là que réside donc le sens de la proposition : “ ***On rattache, à la capacité de d'appréhension et d'identification des éléments, la capacité de dénombrement immédiats des stimuli*** ”, que Paul Fraïsse voulait à l'acte perceptif qui puise (à l'en croire) son fondement dans l'appréhension des contenus corporels des objets de la nature des choses.

L'expérience que Paul Fraïsse a mené, il en voulait pour preuve la démonstration de deux niveaux de perception. Le premier est celui de la capacité d'appréhension, le second celui de la capacité de dénombrement. Cela est une paraphrase, une reformulation de deux niveaux de perception que nous avons déjà constaté chez Husserl et chez Merleau-Ponty. Le premier (Husserl) a en effet parlé de :

1. la constitution originaire de l'objet empirique.
2. la manifestation de l'objectivité empirique dans l'expérience inférieure.

Il a distingué aussi les perceptions et les possibilités de perception. Les premières (les perceptions permanentes) reposent sur la perception immédiate, du souvenir immédiat. Les secondes (les possibilités inépuisables d'un sujet autopositionnel) sont d'abord conçus avant toute expérience, avant même la manière habituelle de penser. Cela a conduit Husserl à penser le premier niveau en relation avec l'étude de la perception pour elle-même et à penser le second niveau en rapport avec l'étude de la perception dans sa relation de connexion nécessaire avec tous les phénomènes objectivant voisins, et ce pour enfin finir à admettre l'étude de la perception dans sa relation de connexion nécessaire avec tous les phénomènes objectivant de même niveau. Cela lui a permet aussi de donner une nouvelle définition à la perception en distinguant deux niveaux de ses formes :

1. la perception de quelque chose d'objectif, d'une réalité chosique.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

la perception d'un Je percevant en tant que vécu. 2.

En conclusion il a pensé la perception comme inhérente au vécu de toute espèce quelconque. Il a donné une classification du contenu de la perception en distinguant le contenu de :

la perception globale, dont " les activités logiques d'idéalisation et de mathématisation " déterminent au préalable le monde, et 1.

la perception séparée de l'objet dont " les objctités catégorielles " et dont la constitution présuppose la médiation des synthèses logiques. 2.

Il conclut de cet effort de taxonomisation, que la perception spéciale exprimée par le " je " ne peut être arrachée à l'étude des particularités essentielles d'un regard dont le " je " est apte à faire non seulement l'expérience, mais aussi l'objet d'étude d'une donnée qualifier d'absolue. Le " je " est un phénomène qui s'expose comme une donnée dans le cadre de ce regarder. Un regard du monter de l'homme.

Le problème qui se pose ici est de savoir si l'effort pédagogique dont parle ici Paul Fraïsse en laissant entendre que la capacité d'appréhension des lettres peut se comprendre à partir d'une expérience banale. Il avance pour démontrer cela un exemple tout à fait banal. Pour mettre en évidence l'aspect empirique de la perception, Paul Fraïsse laisse entendre que lorsqu'il est question " ***de présenter sur une plage elliptique, ou circulaire des lettres au hasard. On constitue ainsi des plages avec deux lettres, trois lettres et ainsi de suite. Cette série de plage est présentée dans un ordre au hasard plusieurs fois de suite. On détermine la capacité d'appréhension comme précédemment*** [1086] ". Cette proposition du fait qu'elle soit animée par du renvoi, elle est incompréhensible pour tous lecteurs qui s'astreignent à la recherche du sens des capacités d'appréhension. Ce que Paul Fraïsse a voulu démontrer est l'aspect empirique de la perception, comme étant une notion qui puise son fondement dans le hasard empirique. Cela correspond à ce que Husserl en a pensé dans son premier niveau de classification : la constitution originaire de l'objet empirique, correspondant à la perception de quelque chose d'objectif, d'une réalité chosique. Cette proposition est plus adaptée à la clarté cognitive et à l'appropriation des concepts par les lecteurs. Chose que ne remplit même pas la vulgarisation pédagogique qui résulte du sens que Paul Fraïsse a attribué à la capacité d'appréhension des lettres. Il y a là une décontextualisation du concept de la perception car on n'appréhende pas que des lettres ! On appréhende aussi d'autres objets à travers des manières différentes. L'appréhension des lettres n'est pas toujours en effet une donnée fortuite. Car elle nécessite une organisation pédagogique et didactique : intervention du maître, apprentissage en groupe, bref elle nécessite un effort de médiatisation didactique et pédagogique. Si l'on en croit le texte psychologique de Paul Fraïsse, alors on peut laisser penser qu'il n'y rien de hasardeux dans l'appréhension des lettres et des nombres. Le calcul, l'apprentissage des opérations mathématiques les plus primaires nécessite une structure d'organisation et de classification.

Le sens de cette capacité d'appréhension correspond aussi à ce que Merleau-Ponty

[1086] *Ibid. p : 149.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

a formulé en terme d'acquisition des informations. Car la perception ne peut se définir qu'à partir d'un grand nombre d'états de fait, puisqu'elle est cependant un processus complexe. Pour étudier le domaine des essences, il faut s'ouvrir sur les processus d'acquisition des concepts qui s'opèrent dans les consciences. Ces concepts sont des choses, car toute conscience est conscience de quelque chose. Cela correspond à ce que Paul Fraïsse pense ici d'une manière simpliste en terme d'estimation du nombre des points à apercevoir. Si l'accent doit être mis sur ce que Husserl a appelé : les qualités sensibles ayant des significations objectives, et que si l'intérêt doit aux yeux de Merleau-Ponty porter sur ce qui travaille la source absolue de l'identité humaine, alors pour Paul Fraïsse, il y a lieu de chercher à réaliser la synthèse d'une manière simpliste, des deux points de vues philosophiques en affirmant que les deux capacités : celle de l'appréhension et celle du dénombrement, peuvent être réalisées d'une manière factice dans l'expérience. Car si le stimulus est présent en tant que déjà-là, cela n'est pas pour autant une raison pour affirmer une réponse, car celle-ci dépend de mon libre arbitre, de ma sensibilité, de mon implication dans la réponse ou dans le refus, de toute réponse à toute stimulation. C'est ainsi que Paul Fraïsse cultivera (dans les études ultérieurs) la médiation de la variable personnalité, qui médiatise le stimulus et la réponse. La synthèse entre capacité d'appréhension et capacité de dénombrement ne peut être opérée qu'à partir de la variable personnalité d'un je sujet auquel Paul Fraïsse attribue un sens tout en restant fidèle (du moins indirectement) à Merleau-Ponty qui a déjà laissé penser que la perception n'est pas une science du monde, ce n'est même pas un acte, une prise de position délibérée non plus. Elle est le fond sur lequel tous les actes se détachent. Elle est présupposée par eux. Le monde n'est pas un objet dont je possède par devèrs moi la loi de construction. Il est le milieu naturel et le champ de toutes mes perceptions explicites. Lorsque l'on appréhende les objets, on ne rencontre que des sensibles. Cette idée est frappante chez Paul Fraïsse, qui pense que le processus de l'appréhension des lettres surgit d'une taxonomisation de celles-ci. Les lettres et les mots sont aussi des sensibles, qui ne peuvent être mis en formes qu'à partir d'un Je qui les appréhende, qui les dénombre, qui les assume et qui en estime la valeur. Cela correspond donc à ce que Merleau-Ponty disait de la couleur en soulignant : " ***Le rouge et le vert ne sont pas des sensations, ce sont des sensibles, et la qualité n'est pas un élément de la conscience, c'est une propriété de l'objet*** ". Ces propriétés des objets ne peuvent être dénombrées qu'à partir de deux techniques qui se trouvent ici vulgarisées par Paul Fraïsse. La première est celle qui ressort de l'appréhension, la seconde celle qui résulte du dénombrement. Cela correspond en effet à la distinction avancée par Merleau-Ponty lorsqu'il a laissé penser que la perception du monde des objets n'est pas celle de l'avoir-sous-la-main, et que l'état du monde diffère de la conscience qu'on a de celui-ci. Cette distinction rejoint celle que Husserl faisait entre perception et aperception. On peut en effet percevoir en appréhendant des lettres, comme on peut aussi apercevoir en dénombrant des chiffres et des nombres. Il n'y a pas de falsification de la part de Paul Fraïsse à ce niveau. La seule chose qui puise exister est l'écart sémantique issue du changement du répertoire lexical. Mais de ce changement va quand même résulter des conséquences d'un grand intérêt.

Le pédagogue Paul Fraïsse, croit fortement à ce qu'il faisait dans son Laboratoire : dans sa classe. Mais cette croyance n'est pas exprimée ouvertement. Par conséquent, il

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

manque à la perception un sens que Husserl n'a pas hésité de mentionner à savoir celui de la croyance. Ce monde est celui de l'aperception au sujet duquel Husserl disait déjà qu'il s'édifie sur le sentir et l'outrepasse. ***“ La perception auto-positionnelle comporte en elle-même l'aperception et la croyance.*** ”, disait-il. Le fait d'avoir écarté cela en pédagogie, est légitimé par les principes laïques de l'École moderne. Car en classe, et à l'université, en tourne le dos aux croyances de chacun. En plus puisqu'il s'agit d'un effort scientifique d'expérimentation, le domaine de l'éthique est ici écarté. D'ailleurs Paul Fraïsse va revenir sur ce problème pour réfuter et s'opposer à l'expérimentation là où elle pourrait mutiler et blesser les sensibilités des personnes humaines. De ce fait, Paul Fraïsse s'aligne sur la conception empiriste de la perception au sujet de laquelle Husserl pense que “ la simple perception qui est une simple sensation signifie un simple avoir, un avoir de conscience d'un contenu dans une "perception" immanente ”. Cette dernière peut trouver aussi son fondement dans le caractère immanent des chiffres et des lettres. D'ailleurs en statistiques, ou en logique en tant que disciplines formelles, on s'astreint à faire parler les chiffres et les lettres. Cela Merleau-Ponty l'appelle aussi : l'aperception du déploiement du monde en vue de sa reconstruction. Cette vision rejoint aussi le sens que veut ici Paul Fraïsse à la capacité de dénombrement.

Reprenons le sens que l'auteur du Manuel psycholgique cherche à donner à la capacité d'appréhension. Il souligne : “ ***Sur une plage elliptique ou circulaire, on dispose des lettres au hasard. On constitue ainsi des plages avec deux lettres, trois lettres , et ainsi de suite. Cette série de plages est présentée dans un ordre au hasard plusieurs fois de suite. On détermine la capacité d'appréhension comme précédemment*** ”. Du point de vue de la phénoménologie de la perception et de celui de la technique de la méthodologie expérimentale, cette vulgarisation du sens de la perception (qui puise son fondement dans la capacité d'appréhension) est lourde de sens. On y rencontre en effet le point de vue de Claude Bernard et celui de Nietzsche quant au sens de la technique de l'ouverture à l'égard des choses qui sont déjà-là, organisées et mieux réparties. Cependant, quelque soit donc la forme d'un objet que l'on rencontre au hasard, son organisation peut être expliquée et démontrée à partir d'une reproduction des différentes formes qu'il peut subir dans le monde sensible. Ces formes nous les apprécions dès lors que l'on se donne le temps pour nous jeter à travers les champs ocoupés par des objets divers. Parler avec François Dagognet du corps réfléchis, rejoint enfin de compte cette idée de Merleau-Ponty et de Husserl qui ont pensé la présence de l'objet en relation avec l'apparence. Le premier a en effet pensé l'objet en relation avec l'organisation en séries organisées dont il témoigne. Le second au contraire, a pensé cette organisation dans une large relation avec le mode de l'apparaître dont témoigne le sujet qui dispose d'actes de la visée. Au premier est lié donc le processus d'acquisition, que Paul Fraïsse appelle ici la capacité d'appréhension des lettres d'une manière hasardeuse et fortuite ; au second est liée le processus de la réminiscence qui puise son fondement dans l'ouverture sur les toujours-déjà des sujets pensant, qui, eux, possèdent des intentions, des actes de la visée, que Paul Fraïsse appelle ici la capacité de dénombrement. Au sujet de celle-ci il souligne : “ ***Constituer des plages avec 3 ponts, 4 points, etc, en prenant les précautions indiquées plus haut. On présente la série des plages dans un ordre au hasard plusieurs fois de suite. Le S. indique chaque fois oralement (ou par écrit si l'expérience est collective) son estimation du nombre***

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

de points et on détermine le seuil d'appréhension comme précédemment ".

De renvoi en renvoi, on s'aperçoit de l'unité synthétique qui qualifie les deux propositions. Cette unité est fondée sur l'incommensurabilité de la perception lorsqu'elle est soumise aussi bien aux actes de l'appréhension qu'à ceux du dénombrement. C'est d'ailleurs ce que nous venons de voir avec les deux auteurs Husserl et Merleau-Ponty, lorsqu'ils ont avancé que la perception est animée par l'étendue, l'extension aussi bien des acquis antérieurs (l'histoire absolue des peuples), que des domaines de possibilités réalisables dans le risque gratuit et dans le vivre dangereusement. L'intervention d'un sujet, maître de la situation expérimentale, ne se fait qu'au détriment des obstacles rencontrés dans sa relation de connexion réciproque à l'égard des sujets en situation expérimentale. De l'étendue du monde physique (capacité d'appréhension), à l'extension du pouvoir cognitif des sujets (capacité de dénombrement) l'écart n'est pas gommé : il y a une même unité logique à savoir l'extension des imprévus qui en multiplient d'autres dans le monde sensible ou dans le monde intelligible. On peut dire d'emblée que Paul Fraïsse bien que son réflexion soit simpliste, a réussi d'une manière indirecte à synthétiser deux systèmes philosophiques différents à savoir celui de Merleau-Ponty dans sa référence implicite à Aristote, et celui de Husserl dans son inspiration implicite de la philosophie de Platon.

Si comme nous venons de le souligner précédemment, Merleau-Ponty privilégie la perception compréhensive qui s'astreint à la recherche du sens des apparences, alors percevoir le monde, revient donc à percevoir les effets factices de son langage. Nous communiquons dans le monde et avec le monde des possibilités dont témoigne l'ouverture inachevée, principe de l'acquisition du sens par la raison qui arraisonne les choses. Cette acquisition se construit en effet dans la rencontre et le rendez-vous avec d'autres possibilités et est le processus qui les accompagne. C'est la même idée que Paul Fraïsse cherche à mettre en évidence à travers ces quelques lignes du chapitre A) qui s'intitule : Capacité d'appréhension des lettres. D'ailleurs, dès le début du quatrième paragraphe de l'avant propos que Merleau-Ponty va démontrer cela. C'est ainsi qu'il pense que toute perception du monde n'est perception véritable que lorsqu'elle constitue une unité avec celui-ci : " ***(...) nous ne pouvons pas soumettre au regard philosophique notre perception du monde sans cesser de faire un avec cette thèse du monde, avec cet intérêt pour le monde qui nous définit, sans reculer en deçà de notre engagement pour le faire apparaître lui-même comme spectacle, sans passer du fait de notre existence à la nature de notre existence, du Dasein au Wesen*** [1087] ".

L'unité est ici pensée par Fraïsse en terme d'ouverture immédiate sur l'organisation hasardeuse des objets en mouvement. Cela veut dire aussi qu'il n'y a pas d'invariant fonctionnel essentiel auquel on peut réduire toutes les perceptions externes, excepté l'objet factice qui s'impose à nous comme un fait donné immédiatement à la raison qui l'aperçoit et qui l'appréhende. C'est le sens de cette raison, dans sa relation interactive avec les choses, que Paul Fraïsse va maintenant chercher à déterminer dans l'exerce n°24 qui porte sur l'étude expérimentale des oscillations de la perception et l'influence des attitudes. Cette formulation nous intéresse en premier lieu, non seulement du fait qu'elle

[1087] *Merleau-Ponty in Ph (P.), op cit. p : IX*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

soit le titre de cet exercice n°24, mais aussi en ce qui concerne sa portée philosophique. L'effort pédagogique de Paul Fraïsse surgit de l'emploi des mots simples, de l'annonce d'avis préliminaires, et de la reproduction des images et des exercices. Cela nous l'avons à aucun moment rencontré dans les écrits exotériques de Husserl et de Merleau-Ponty. Après avoir averti les lecteurs du texte de l'exercice n°24, de la mise en forme de l'expérience avant toute lecture éventuelle du texte [1088] , l'auteur pose des avis préliminaires en disant : " ***Nos perceptions ne sont pas de simples "copies" d'un monde extérieur. Les expériences sur les illusions perceptives ou les constances contribueront à le mettre en évidence. Le phénomène d'oscillation de la perception, quand on fixe une figure ambiguë ou une perspective réversible, est en apparence banal, mais il a cependant l'avantage de mettre en évidence : a) L'existence de structurations primaires du champ perceptif ; b) Les modifications spontanées de la structuration à la suite d'une inspection prolongée ; c) Le rôle efficace mais limité de nos attitudes sur ces oscillations de perception*** [1089] ".

Le fait d'affirmer que nos perceptions ne sont pas de simples copies du monde extérieur, revient en denier analyse à rappeler quelques systèmes philosophiques les plus complexes. Parmi ceux-ci il y a par exemple celui de Hegel qui pense que l'art n'est pas imitation du réel. Hegel s'est en effet opposé à la question de la mémisis (l'imitation) dans l'art. Dans son travail, l'artiste ne fait pas toujours que reproduire le monde sensible [1090] , mais il porte aussi le signe à la signification, la parole aux faits, l'énoncé à l'énonciation, l'expression à la pression que le réel exerce sur sa raison. Apercevoir quelque chose revient enfin de compte à méditer d'une manière spontanée la totalité du tout pour en distinguer les différentes parties, les motifs de sa mise en forme et l'organisation en séries combinées des unités discrètes qu'elle renferme. Cela veut dire aussi que dans le domaine de la perception subjective et objectivante on ne fait pas que d'éprouver nos sentiments à l'égard des objets que l'on aperçoit. On ne prouve pas simplement l'objet pour lui-même, mais on l'éprouve en vue de son appartenance à un domaine de possibilités. C'est dans l'art, en tant que domaine de la réalisation des objets que le peuple a déposé ses idées les plus hautes, disait Hegel. L'acte de la visée dont parlait déjà Husserl est ici mis en valeur par Paul Fraïsse, pour réfuter l'idée de la perception comme étant une simple observation fortuite du réel à reproduire.

A l'expression : oscillation de la perception, correspond l'idée de l'omniprésence de la perception, qui ressort de la formulation de Merleau-Ponty qui avait laissé penser que la perception puise son fondement " dans une atmosphère de généralité et se donne à nous comme anonyme ". En réalité, les deux formulations ne sont pas les mêmes bien qu'elle traitent d'une même notion qui est la perception. Les oscillations de la perception, sont en effet une sorte de mouvement propre à l'oeil de l'homme, qui se déplace dans son observation des corps tout en passant par les mêmes paramètres observés, alors que les mouvements des corps sont soumis à un mouvement multiforme. Les hommes en effet

[1088] *Chaque exercice est en effet précédé de la mention : "Aucun sujet éventuel ne doit lire ce texte avant l'expérience ".*

[1089] ***Fraïsse (P.), Manuel pratique de psychologie expérimentale, op cit p : 150***

[1090] *Voir Hegel in Esthétique , texte de Khodoss, op cit, là où l'exemple de l'interdiction de l'idolâtrie par L'Islam est avancée.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

rematérialisent les objets, les mettent en mouvement d'un lieu à un autre, d'une constitution (le Musée d'art) à une autre (le marché de l'art). D'ailleurs dans l'analogie entre une vision binoculaire et une vision monoculaire, les oscillations de la perception, avancées par Merleau-Ponty n'ont rien avoir avec ce qu'en pense ici Paul Fraïsse. Cependant, si pour le premier la vision binoculaire est à l'objet visuel, ce que l'objet intersonsoriel est aux images monoculaires de la diplopie, et que si la ressemblance des rapports entre les deux niveaux de l'analogie, n'est rien d'autre que la communication et la collaboration qui fondent la perception réussie des phénomènes mondains, alors il n'en va pas de même pour le second (Paul Fraïsse) qui pense que la communication dans la collaboration entre les deux yeux n'est pas toujours réussie. Car il y a des moments qui échappent au mouvement général des deux yeux. Si Merleau-Ponty a traité du mouvement général de l'être au monde, alors Paul Fraïsse traite des moments différents de la perception des deux yeux dans leurs relations avec les phénomènes observés. Lorsque les deux hommes se réfèrent à une même expérience : l'illusion de Muller-Lyer, tout en cherchant à démontrer la perception illusoire, ils choisissent un même exemple devenue comme un lieu commun pour illustrer l'illusion perceptive. Mais le problème, c'est qu'ils font un usage différent d'un même exemple, d'une même référence.

L'illusion de Müller-Lyer repose sur l'observation de segments inégaux comme l'est le cas dans le schéma suivant :

Au sujet de cette illusion, Merleau-Ponty souligne : “ ***Les deux segments de droite dans l'illusion de Müller-Lyer ne sont ni égaux ni inégaux, c'est dans le monde objectif que cette alternative s'impose. Le champs visuel est ce milieu singulier dans lequel les notions contradictoires s'entrecroisent parce que les objets – les droites de Müller-Lyer – n'y sont pas posés sur le terrain de l'être, où une comparaison serait possible, mais saisis chacun dans son contexte privé comme s'ils n'appartiennent pas au même univers. Les psychologues ont longtemps mis tout leur soin à ignorer ces phénomènes. Dans le monde pris en soi tout est déterminé. Il y a bien des spectacles confus, comme un paysage par un jour de brouillard, mais justement nous admettons toujours qu'aucun paysage réel n'est en soi confus. Il ne l'est que pour nous. L'objet diront les psychologues, n'est jamais ambigu, il ne le devient que par l'inattention. Les limites du champs visuel ne sont pas elles-mêmes variables, et il y a un moment où l'objet qui s'approche commence absolument d'être vu, simplement nous ne le "remarquons" pas*** [1091] ”.

Pour Paul Fraïsse, cette illusion est expliquée autrement. En effet, dans l'exercice n°24, il trace trois niveaux d'observations illusoires :

1. L'existence de structuration primaires du champs perceptif. Ce niveau correspond à une étape de la méthodologie expérimentale à savoir celle de l'observation fortuite, ordinaire et "vulgaire". Cette dernière est chargée d'illusion car celui qui observe une chose ignore les représentations qu'elle représente, les raisons de son apparence et de son existence. Un objet d'art par exemple s'il continue à exister et à tenir debout c'est qu'il est soutenu par un peuple, par une équipe qui le préserve etc. Si les objets

[1091] *Merleau-Ponty, op cit p : 12.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

existent et continuent à exister c'est qu'ils ont sûrement de quoi se tenir debout. Cela l'observation fortuite ne peut le comprendre. Il faut alors passer à l'autre niveau d'observation à savoir celle qui puise son fondement dans l'organisation dont témoigne un autre niveau d'illusion.

2. Les modifications spontanées de la structuration à la suite d'une inspection prolongée. Lorsqu'on observe d'une manière organisée une chose, on s'astreint donc à en prolonger les séries d'expériences, les unités qu'elle renferment pour en faire d'autres modèles. Autrement dit, on organise nos manières de voir pour distinguer les différentes formes possibles qu'un objet peut subir, constituer ou renfermer. Cependant, si l'on en croit Paul Fraïsse, on peut mesurer les illusions. Ce sera d'ailleurs l'objet de l'exercice n°25, auquel préparera le troisième niveau d'illusion perceptive, à savoir :

3. Le rôle efficace mais limité de nos attitudes sur ces oscillations de perception. Lorsqu'on observe, il y a en effet des limites que l'on ne peut pas affranchir, voire transgresser. Cela relève d'une observation systématique qui nous conduit à nous familiariser avec la chose perçu au sein d'un système socio-politique donné. Notre observation est fondée dans ce cas sur notre capacité à nous instruire, à comprendre le fonctionnement d'un système bref à percevoir la totalité qui fait fonctionner et mouvoir la partie.

D'emblée, on remarque que pour Merleau-Ponty, le monde réel, l'existence des choses, bref l'Etre en tant qu'être, organise l'état apparent des choses. Il est claire pour Maurice Merleau-Ponty, que c'est dans le monde que tout s'organise d'une manière autonome et non pas autosuffisante. Pour Paul Fraïsse au contraire, c'est le monde de l'apparaître qui organise l'état des choses, c'est lui qui en dessine les formes et qui en annonce le poids et le contenu. Mais lorsque Merleau-Ponty dit clairement que “ dans le monde pris en soi tout est déterminé ”, et lorsqu'il ajoute (pour marquer la notion de limite) qu'“ il y a un moment où l'objet qui s'approche commence absolument d'être vu, simplement nous ne le "remarquons" pas ”, cela nous renvoie à le rapprocher de Paul Fraïsse sur ce point précis. Ce sera d'ailleurs le propos de ce dernier qui, dans l'exerce n°25 va traiter de la limite et de la possibilité de la mesure des illusions. Avant d'en discuter et d'en analyser le contenu, finissons d'abord avec le problème de la perception face aux oscillations et à l'influence des attitudes.

Si pour Merleau-Ponty, les choses sont organisées d'avance, et que le monde réel est en soi chargé d'illusions apparentes, il n'en va pas de même pour Paul Fraïsse qui pense que ce sont nos manières d'être et de voir, nos attitudes chargées d'illusions et d'oscillations, qui organisent le monde de l'apparence des choses. Car quand on aperçoit, il n'y a pas que notre perception binoculaire qui est engagée, il y a aussi celle du milieu socioculturel et sociopolitique qui s'y impose. Voilà la raison pour laquelle il dira plus tard (notamment dans son Que sais-je ? intitulé : la psychologie expérimentale) que l'observation expérimentaliste est parfois impossible là où on peut blesser où mutiler des personnes humaines.

A partir de ces divergences parmi d'autres que nous allons discuter lorsqu'on analysera les différentes formulations et reformulations que nous dresserons à travers un

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

tableau de correspondances, on voit bien que le statut épistémologique d'un discours n'est pas défini ni grâce au public auquel s'adresse chaque auteur, ni grâce à l'emploi des figures rhétoriques et d'arguments de conviction, mais suite à l'engagement de chaque auteur dans une tâche bien déterminée. Le discours est déterminé d'une part grâce à la spécialisation issue de la formation initiale de chaque auteur, et d'autre part grâce à l'évolution des attentes disciplinaires que chaque discipline s'astreint à accomplir. Par exemple en phénoménologie, on s'astreint à progresser dans l'étude des phénomènes mondains, alors qu'en psychologie on cherche à progresser dans la maîtrise des acquis antérieurs des sujets, dans la maîtrise des différentes pathologies éducatives ou psychologiques, telque par exemple l'échec scolaire ou l'étude des psychogènes. Si pour la phénoménologie, la réussite de nos projets se mesure par notre capacité à reproduire le monde, à le comprendre et à le maîtriser, alors pour la psychologie cette maîtrise et cette production doivent être basées non pas sur la capacité qu'à le monde réel à unir nos efforts dans le monde sensible, mais sur la capacité qu'ont les sujets à reproduire leurs actes de la visée, leur variable personnalité dans le monde physique. On voit donc que le psychologue est du côté de l'étude et de la compréhension des toujours-déjà, alors que le phénoménologue est du côté de la maîtrise et de l'appréhension du déjà-là. Ce sont deux points de vue tout à fait différent, difficile, voire impossible de les unir.

Cette question de la mesure des actions subjectives différencie Merleau-Ponty et Paul Fraïsse. Voyons par exemple ce qu'en pense le dernier lorsqu'il s'astreint (à travers les exercices n°25, 26 et 27) à mesurer les illusions perceptives. L'auteur se réfère à trois sortes d'illusions :

1. L'illusion de Muller-Lyer.
2. L'illusion de Demoor.
3. L'illusion de la verticale.

Nous n'allons pas reproduire ici la totalité de ces expériences, nous allons simplement retenir ce qui nous paraît essentiel dans ces trois expériences, pour enfin comprendre le sens de la méthodologie de l'ouverture aux choses chez Merleau-Ponty et chez Paul Fraïsse. Ce dernier pour traiter des illusions des sens, commence par l'affirmation qui consiste à dire que : “ Les illusions des sens ne sont que des cas limites qui montrent que notre perception n'est jamais un simple décalque de la réalité physique. La perception a ses propres lois qui expriment des décalages, qualifiés d'illusions, entre l'objet tel qu'il peut être connu par un procédé de mesure et tel qu'il nous apparaît dans la perception.

Toutes les illusions ne s'expliquent pas par les mêmes processus comme en témoigne le fait que les unes diminuent légèrement avec l'âge (exemple : l'illusion de Müller-Lyer) et que d'autres augmentent beaucoup avec l'âge (exemple : l'illusion de Demoor) [1092] ”.

Le commencement de cet exercice rejoint celui du précèdent. En effet, dans l'exercice n°24 Paul Fraïsse a déjà affirmé que nos perceptions ne sont pas de simples copies d'un monde extérieur. Il revient pour rappeler cela dans cet exercice n°25 pour

[1092] *Fraïsse (P.), op cit. p : 154.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

marquer une continuité, une unité entre ce qui vient de précéder et ce qui va suive. Voilà une méthode pédagogique, qui consiste à rappeler et à répéter pour des sujets le sens de la perception dans sa relation avec les illusions et les oscillations. La répétition est un argument éducatif qui (comme dit un proverbe africain) "forme les ânes". Bien entendu, les apprenants ne sont pas des ânes qui ignorent le chemin à suivre, mais si l'on pousse la comparaison plus loin, on dira qu'ils sont des initiés qui ont besoin (pour prendre des initiatives), d'être formé, instruit quitte à leur répéter le sens d'une proposition plusieurs fois de suite. C'est d'ailleurs dans cette perspective que Rousseau a laissé entendre que le temps en Éducation il vaut mieux en perdre que d'en gagner. La répétition est un argument qui (comme Nietzsche l'a laissé entendre) aide à enfoncer le clou de la philosophie du marteau, du sens des propositions.

La difficulté de ce Manuel qui se veut exotérique est remarquable, surgit dès lors que l'on s'astreint à chercher à donner des éléments de réponses aux questions et aux renvois qui y sont suspendus [1093] . L'auteur lui-même ne donne pas de réponses précises aux réalisations des acquis de l'expérience. Il laisse le sujet livré à lui-même dans son imagination créatrice. Cette technique relève d'une pédagogie qualifiée parfois de non-directive, puisqu'il s'agit ici d'observer les intentions et les conduites des sujets qui réalisent l'expérience. Mais pour nous et du point de vue de la recherche fondamentale, cette technique n'est pas adéquate pour la recherche du sens des propositions. Car sous le concept de la perception illusoire, on peut imaginer plusieurs processus indéfinies, voire confus. Cependant, nous pensons que le retour à Merleau-Ponty est nécessaire pour mieux comprendre le sens des illusions perceptives lorsqu'il s'agit de l'observation des segments représentant l'illusion de Müller-Lyer.

Pour mieux comprendre le sens de cette illusion revenons en donc sur le sens qu'en a pensé Merleau-Ponty dans le chapitre I intitulé : la sensation [1094] , mais aussi sur son approfondissement ultérieur par Paul Fraïsse [1095] lui-même. Celui-ci a en effet cherché à développer les expériences antérieures qu'il a rencontré sur le terrain pour les théoriser ultérieurement en concepts problématiques tout en discutant avec une équipe de recherche les fondements théoriques de l'expérimentation issues des activités de schématisation. Du point de vue de la transposition didactique on s'aperçoit donc que tout chercheur qui débute sur le terrain, tout en étant confronté à des problématiques d'ordre pédagogique, finit peu ou prou, tôt ou tard par la théorisation de sa propre pratique. Comme il arrive aussi le cas inverse : dans toute transposition pédagogique, la pratique se réfère à la théorie, car l'enseignant est toujours praticien de théories qu'il a acquises dans sa formation initiale. Cependant on est donc devant la comparaison d'une même notion : l'illusion de Müller-Lyer dans trois lieux différents :

1. Dans la phénoménologie de la perception. SCHEM05

[1093] *Voir page 156 du Manuel.*

[1094] *Voir Merleau-Ponty op cit. p : 12 et suiv.*

[1095] *Voir Fraïsse (P.), Traite de psychologie expérimentale Tome VI intitulé : La perception. Op cit. p : VI 22.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Dans le Manuel pratique de psychologie expérimentale. SCHEM06 2.

Dans le Traité de psychologie expérimentale. SCHEM07 3.

Que peut-on d'emblée remarquer ? A première vue, les trois figures schématiques, bien qu'elles soient semblables dans leurs formes apparentes, elles ne se ressemblent ni dans leurs contenus figuratifs, ni dans l'analyse que les auteurs tentent d'en faire.

Dans la perspective phénoménologique en effet, les segments de Müller-Lyer sont pris isolément comme si les objets isolés dans le monde sensibles se présentent à la vision binoculaire d'une manière disparate. L'impression sensible que les yeux font des segments en portant sur eux un jugement de mesure (égaux ou inégaux), est en réalité une forme d'impression qui n'a rien avoir avec la réalité. Pour juger de l'égalité ou l'inégalité des segments de Müller-Lyer, Merleau-Ponty, en tant que réaliste, propose leur soumission à l'expérience réelle phénoménale. Pour que les droites de Müller-Lyer soient valorisées, il faut qu'elles soient posées sur le terrain de l'être. D'ailleurs Merleau-Ponty reproche aux psychologues d'avoir ignoré la différence entre le monde du réel et le monde du possible. La perception de la chose à l'oeil nu, n'a rien avoir avec son aperception et son appréhension lorsqu'on l'a sous la main. D'ailleurs c'est ce qui se passe dans la logique formelle lorsqu'on découvre avec les intuitions sensibles, pour argumenter d'une manière raisonnable avec l'intuition logique. Cela est aussi toute la problématique de la méthodologie mathématique entre l'intuition et la logique. Du point de vue phénoménologique il existe donc une différence entre les principes du plaisir et ceux de la réalité, entre la perception directe des choses par la voie de la vison binoculaire des deux yeux, et leur appréhension et leur comparaison directe dans le monde sensible, surtout lorsqu'on les possède sous la main. Si dans la perspective phénoménologique il existe une séparation des objets, une dispersion de ceux-ci d'un lieu à autre, c'est parce que l'étude phénoménologique attribue à l'analyse une liberté d'appréhension des choses. Si la phénoménologie est une sorte de philosophie descriptive, alors il y a lieu d'attribuer aux objets dans le monde, le principe de l'autonomie, de la dispersion. Car la forme est organisée dans le milieu chosique auquel elle appartient. Ce qui n'est pas le cas pour la perspective pédagogique où le rappel à l'ordre et à la discipline restent des invariants fonctionnels de l'action éducative et pédagogique. Cependant, le champs phénoménologique est délimité, et que lorsqu'on s'y jette on s'aperçoit de l'aspect multiforme des choses, de l'extension du pouvoir physique du monde. Ce qui n'est pas le cas – comme on peut le constater – pour la perspective pédagogique, où la même figure "représentative" de la loi de l'illusion de Müller-Lyer, prend une autre forme.

Si dans l'ouvrage de Merleau-Ponty, au milieu d'un bout de papier qui se présente "***sous forme d'un morceau de terrain***", on observe des segments objectifs disparates, alors dans le Manuel de Paul Fraïsse, on constate des segments qui ne sont pas livrés à eux mêmes. Ces segments sont à l'intérieur de deux ensembles, à l'intérieur de deux classes d'unités. On observe une porte d'entrée d'une première classe délimité par un tracé qui forme une sorte de contour de l'ensemble des unités internes. Celles-ci constituent les segments de la loi de l'illusion de Müller-Lyer. Que peut-on déduire donc de cette description simpliste ? Il y a en effet lieu de penser à l'organisation scolaire, où convergent la pédagogie et la didactique. Il y a lieu aussi de penser au processus

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

expérimental de l'organisation des liens qui se produisent (d'une manière implicite ou explicite) entre des groupes d'apprenants au sein d'une même classe. Ce n'est donc pas un hasard si les segments représentant la loi de l'illusion de Müller-Lyer se trouvent liés chez le pédagogue Paul Fraïsse. Par conséquent, la visée du pédagogue est de chercher à nous rendre docile et bienveillant à une réalité systémique où les relations entre les classes d'unités sont complexes qu'on peut les comprendre sans chercher à comprendre l'écologie de leur savoir constitutionnel. Cette classe – comme le montre le dessin qui se présente sou forme d'un pilier droit planté devant ceux qui cherchent à l'apercevoir – s'impose à nous comme un fait livré à l'explication et à l'analyse dont on doit expliquer les formes de ses liens, leur porté pour enfin nous tracer la méthode pédagogique de l'ouverture et de l'achèvement. Cette dernière se traduit en pédagogie par la technique de la variation des distances. Le maître doit donc savoir varier les distances, car dans les faits les unités discrètes d'une classe, d'un ensemble, ne sont jamais homogènes. C'est ce que nous enseigne la pédagogie différenciée lorsqu'elle met en évidence les différentes formes d'acquisitions des connaissances et des savoirs par un groupe d'apprenant qui se présente au sein d'une classe, tout en constituant des liens complexes avec l'institution scolaire, avec le pôle d'éducation et de l'organisation politique de la Cité ou de l'État en tant qu'oeuvre d'art. Parler d'oeuvre d'art réussie revient enfin de compte à reconnaître les différenciations culturelles et cultuelles des sujets pensant et agissant. Le dessin qui nous paraît tout à fait banal incarne une définition de l'institution scolaire et universitaire. Il veut nous faire comprendre l'approche systémique que voulaient Morrisson et Micntyre [1096] à l'École en tant que système. La droiture de la colonne ou de la statue que représente ce simple dessin nous rappelle en fait ce que Hegel pensait déjà pour la colonne comme étant le dévoilement de la liberté qui s'impose à nous comme un fait de la raison. Autrement dit, au sein d'une institution scolaire, ou universitaire, ils se nouent des liens complexes ayant des dimensions politiques, morales et éthiques. Sur ce point précis à savoir l'aspect complexe des apparences, Paul Fraïsse est en parfait accord avec Merleau-Ponty, qui a pensé le monde comme étant l'ensemble des relations complexes incarnant des liaisons logiques reconnues dans les choses du monde les mieux réparties. D'ailleurs en ce concerne la question de la complexité qui surgit de la simplicité, Paul Fraïsse en a eu conscience depuis qu'il fut pédagogue confronté sur le terrain à des problématiques d'ordres pratiques. C'est ainsi qu'il va (dès 1963, en collaboration avec Jean Piaget), revenir sur ce même problème pédagogique : l'ouverture de la perception (qui se produit au sein d'une classe) à d'autres formes possibles qui constituent l'ensemble du système que Paul Fraïsse présente à travers un dessin ayant la forme du carré de la représentation. Cela veut dire que toute perception vécue au sein d'une totalité, nous renvoie à penser que l'homme aperçoit le tout avant la perception de ses parties. C'est dans le chapitre 5 intitulé : les activités de schématisation [1097] , que Paul Fraïsse (tout en s'inspirant de Jean Piaget) s'est forcé de démontrer la relation entre la

[1096] *Morrisson (A.) et Macintyre (D.), La psychologie sociale de l'enseignement Paris Dunol 1976 Tome 1 et 2 .*

[1097] *Fraïsse (P.), Traite de psychologie expérimentale Tome VI intitulé : La perception. Op cit. p : VI 21 et 22. Ce passage est de Jean Piaget. Paul Fraïsse est en parfait accord avec lui, car les deux privilégient l'approche systémique et interactive entre les stimuli et les réponses.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

forme d'un objet perçu en tant qu'état de fait, et entre le processus qui l'accompagne, en tant qu'ensemble d'intermédiaires, incarnant ce qu'il appelle lui-même le schématisme perceptif. C'est ainsi (tout en commentant les segments de Müller-Lyer, qu'il inscrit au sein d'un carré systématique) qu'il souligne : " ***(...), une classe comme telle n'est pas perceptible, de telle sorte qu'entre l'objet singulier seul perçu dans le champ perceptif et la classe abstraite et générale relevant de l'intelligence, s'intercalent une série d'intermédiaires (...) que l'on peut réunir sous le non de schématisme perceptif*** [1098] ". Dans ce texte de la recherche fondamentale, on remarque bien (en ce qui concerne le fond du problème de la relation entre les unités d'une classe), une fidélité au texte pédagogique dans son ouverture aux possibilités de catégorisation au sein d'un groupe appareillé. A la question : qu'est-ce qu'un champs perceptif ? Paul Fraïsse répond qu'il est un fait de stimulation où la perception elle-même est soumise au processus de catégorisation qui se produit sous l'influence du schématisme perceptif. Ce qui est avancé par Paul Fraïsse aussi (bien dans le Manuel... que dans le Traité...), est la complexité phénoménale de l'acte perceptif. Ce dernier se réalise dans le monde des relations humaines (pédagogiques ou didactiques). Sur ce point précis on peut dire que l'écart entre Paul Fraïsse, Husserl et Merleau-Ponty n'est pas significatif et que la transposition didactique, le transfert, la paraphrase et la transmission du sens de la perception sont réussis. Ils incarnent une relation complexe surtout lorsqu'on s'ouvre soit à la manipulation des choses, soit à leur observation. Les trois auteurs sont d'accord sur un principe qui touche la construction du sens du monde, et l'acquisition des notions. Ce principe est celui dont Gaston Bachelard disait déjà que rien n'est donné, tout est construit. La reconstitution du monde, peut aussi passer par la mesure de celui-ci. Si dans le monde des choses il n'y a – comme le souligne le texte pédagogique de Paul Fraïsse – que des illusions, alors comment peut-on distinguer un fait illusoire, d'un autre qui est vrai ? Si ce n'est que par le biais de la mesure des illusions !

Il y a sur ce point un différent entre la philosophie phénoménologique de Husserl et de Merleau-Ponty d'une part, et la psychologie expérimentale de Paul Fraïsse d'autre part. Si pour le premier couple, la notion de mesure des faits perceptifs et corporels est fondée sur l'incommensurabilité de ceux-ci, alors il n'en va pas de même pour le psychologue expérimentaliste, qui pense qu'il existe bien des lois qui peuvent nous aider à mesurer les illusions de la perception dans son ouverture de connexion réciproque à l'égard des faits. D'ailleurs si la statistique descriptive fait aujourd'hui partie intégrante dans les programmes de psychologie, de sociologie et des sciences de l'éducation c'est simplement pour donner à ces sciences l'aspect de la scientificité.

A lire à première vue ce Manuel pédagogique de Paul Fraïsse, qui se veut simple et concis, on peut donner raison à Michel Tardy qui méprise tout ce qui se publie dans le domaine de la recherche pédagogique. En effet, il disait clairement à ce propos : " ***Je n'aimes pas ce qui se publie dans le domaine de la recherche pédagogique*** [1099] ". On ne peut pas, à première vue saisir la visée des différents propos simplistes des exercices de ce Manuel, si l'on a pas acquis un effort, " un bagage philosophique ".

[1098] *Ibid p : 22.*

[1099] *Op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Reprenons pour illustrer nos propos, les avis préliminaires qu'avance Paul Fraïsse dans le Manuel, tout en les confrontant avec les avis des textes ésotériques, qui décrivent tout en prescrivant un sens clair et précis d'une notion qu'elle explicitent. Nous pensons que seul le public ésotérique peut comprendre l'aspect exotérique apparent de ce texte de l'exercice n°25 du Manuel, qui commence par : " ***Mesurer l'importance de l'illusion de Demoor qui manifeste l'interdépendance que l'expérience crée entre nos impressions Kinesthésiques et visuelles. Plus un objet est gros et plus nous nous " attendons " à le trouver lourd. Si deux objets de même matière mais de tailles différentes ont le même poids, par un effet de contraste le plus petit apparaît comme plus lourd*** [1100] ".

Il y a là une vulgarisation du sens de l'effort, qui du point de vue philosophique est lourde de sens. Nos efforts corporels sont-ils dépendant ou indépendant par rapport aux efforts de l'acte de la visée, que nous produisons lorsqu'on réfléchit, lorsqu'on agit ? Qu'appelle-t-on agir selon ses efforts ? La lourdeur est-elle simplement – comme le soulignent ces lignes – la spécificité des corps factices ?

Pour répondre à ces questions, on doit avoir présent à l'esprit tout ce qui a précédé en ce concerne la problématique de l'ouverture de l'homme pensant et réfléchissant, aux choses de la vie et de l'histoire. Cependant, si l'expérience crée une interdépendance entre nos impressions Kinesthésiques et visuelles, alors cela signifie (du point de vue de la philosophie de l'agir humain), que l'expérience de notre liberté par exemple ne peut être mesurée que par l'extension de nos pouvoirs physiques et cognitifs que nous devons manifester et mettre en mouvement dans le monde réel. C'est dans le monde phénoménal que le dynamique en physique et le synthétique en mathématique, peuvent se rencontrer pour former un monde des possibilités où la lourdeur et la légèreté des corps, peuvent être appréciées et mesurées. Pour peser dans la destinée du monde, il faut donc que l'homme puisse produire des " gros objets " jamais vus, inédits qui témoigneront du gigantisme, des impressions de l'homme et qui pèseront lourdement dans le domaine artistique. Car et comme Nietzsche l'a laissé entendre, une oeuvre d'art réussie doit traduire la grandeur de la civilisation du peuple dont elle témoigne. Cahaque civilisation à vrai dire se traduit par son art, disait aussi Nietzsche. C'est la raison pour laquelle dans l'attitude monumentale (premier moment de sa pensée philosophique), il a cherché à vénérer l'art grec dans son ouverture inachevée à la mise en forme de l'art de l'objet. Le Grec qui fut sculpteur et architecte, a en effet mis en forme des oeuvres d'arts à travers une philosophie de l'urbanisme où l'esprit créateur fut en relation intime avec soi-même, dans sa négation des civilisations antérieures. D'ailleurs, les Pyramides Egyptiennes n'avaient rien avoir avec le Temple et le Sphinx grecs – comme le souligne Bernard Gras dans Hegel et l'art [1101] . Lorsqu'on parle donc de la lourdeur des corps réfléchis, cela est une métaphore pour marquer l'extension du pouvoir physique du monde, dont parlaient déjà Husserl, Heidegger et Merleau-Ponty. On ne peut guère comprendre ces conceptions à travers les six lignes des " avis préliminaires " avancés et posés par Paul Fraïsse dans son Manuel, d'une manière tout à fait simpliste. Le

[1100] *Fraïsse (P.), Manuel pratique de psychologie expérimentale, op cit p : 157.*

[1101] *Op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

pédagogue ignore aussi la part du mouvement dans la grandeur ou la flexibilité des corps qui se meuvent (sous des effets divers) d'un lieu à autre.

Pour affirmer que l'apparence est trompeuse, difficile à mesurer, Paul Fraïsse passe dans l'exercice n°27 à l'exposé d'une autre forme de l'illusion perceptive à savoir celle qui surgit de la perception de la verticale. On peut se demander d'emblée : pourquoi la verticale est prise ici comme exemple d'illustration ? D'abord on doit rappeler le registre pédagogique de l'exercice précédant qui a voulu nous renseigner de l'aspect systémique de toute institution scolaire. La verticale est ici aussi en relation avec d'autres formes qui lui ressemblent. Il y a en effet – comme le montre l'auteur – une surestimation des lignes verticales par rapport aux lignes horizontales. (Voir la figure n°30 du Manuel). Pour l'auteur l'illusion de la forme de la verticale dans sa relation avec d'autres formes semblables, s'explique par deux hypothèses qu'il mentionne comme suivant :

" Un segment oblique (dans un plan vertical) apparaît plus grand qu'un segment horizontal de même longueur. On dit qu'il est surestimé. Plus l'oblique se rapproche de la verticale, est plus la surestimation est grande. 1.

A égalité de longueur, un segment divisant apparaît plus grand qu'un segment divisé. Cet effet est d'autant plus grand que la division est plus proche du milieu du segment divisé Ibid p : 160. ". 2.

La première hypothèse nous renvoie à penser que l'expérimentation d'une même chose n'est jamais quelque chose d'achevée. Le même objet peut en effet être observé différemment. C'est ce que Husserl et Merleau-Ponty ont pensé en terme de diversité des avis auto-positionnels qui mettent en forme le réel. Dans l'optique de Paul Fraïsse c'est donc la perception de la forme qui prime sur celle du contenu, alors que pour Merleau-Ponty et Husserl c'est au contraire le contenu des avis auto-positionnels qui s'exposent en tant que contenus, à travers les objets, qui règlent la forme apparente des choses objectivées. Quant à la seconde hypothèse, elle s'astreint à mettre en valeur la différenciation perceptive des choses du monde de l'apparence. Si à égalité de longueur, un segment divisant apparaît plus grand qu'un segment divisé, alors il en va de même pour l'effort que l'on acquiert dans le mouvement, dans la donation du temps de la construction. Car la mise en mouvement de nos idéaux est un lieu privilégié pour l'extension de notre pouvoir cognitif dans le monde physique. Parler avec Umberto Ecco de l'oeuvre ouverte, est en soi un exemple pour affirmer l'extension du pouvoir physique de nos manières de voir qui se mettent en mouvement dès lors qu'il est question du partage du savoir. Le mouvement véritable n'est pas un nombre, il est en relation avec un certain nombre qui est nombré. C'est-à-dire que l'âme d'un sujet, repliée et divisée sur elle-même, n'est pas à la même échelle de valeur d'une autre âme qui cherche à étendre ses pouvoirs sur les corps et à contacter pour contracter. Cette dernière est plus apte à comprendre les choses et se comprendre elle-même. Dans la perception des choses, il existe une illusion qui émane des fonctions que réalisent les objets dans le monde sensible. Cette fonction lorsqu'elle nous impressionne à première vue, nous renvoie à juger les objets à partir des fonctions pahtiques qu'ils accomplissent. C'est pour cette même raison que nous venons d'affirmer que toute perception est objectivée puisqu'elle renvoie à un souvenir proche ou lointain. Cela est appelé par Paul Fraïsse : " les effets

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

consécutifs figuraux ". Ils seront traités dans l'exercice n°28. A cet endroit, Paul Fraïsse souligne : " ***L'effet consécutif figural, dit plus simplement effet Köhler, est la mise en évidence de la dépendance de nos perceptions présentes par rapport aux perceptions juste antérieures. Il peut se définir ainsi : la perception prolongée d'une figure ou d'un objet dans une aire sensorielle donnée entraîne un " déplacement*** " ou une déformation de la figure (ou l'objet) perçue en succession immédiate dans les mêmes conditions.

Les effets consécutifs avaient été mis en évidence surtout pour les qualités sensorielles. Gibson, puis Köhler, ont montré qu'il existait aussi une relation dynamique entre nos perceptions.

Cette expérience a pour but de mettre en évidence ces effets dans trois situations différentes pour en monter la généralité [1102] ".

Si l'on en croît Paul Fraïsse, à partir de ce qui vient d'être annoncé, alors on peut dire que la perception du temps de l'instant du maintenant se distingue de celle de celui qui vient juste de précéder. Cela veut dire en fait que l'homme lorsqu'il aperçoit un objet dans le temps présent, s'efface devant ses acquis antérieures. Il peut donc penser d'une manière anhistorique. Evidement, l'oublie (de même que le souvenir) sont des qualités propres à l'homme. Apercevoir dans le temps présent des images figuratives sans apercevoir leur temps passé, est en soi une technique expérimentale qui se force à étudier le déjà-là dans son indépendance totale par rapport au toujours-déjà. Car dans le monde des images figuratives, la recherche de l'étude de l'histoire des idées est quelque chose d'ambiguë, puisqu'une image est toujours polysémique, multifacorielle et incommensurable qu'elle peut témoigner de tout et de rien. Il est important de retenir avec Paul Fraïsse cette idée qui nous rappelle le propos de Merleau-Ponty et de Heidegger, qui ont insisté sur l'effacement de la pensée du sujet devant les objets qu'elle aperçoit et ce pour échapper au phénomène de la jouissance artistique. Ce centiment tue l'art des objets. Les images figuratives et les objets du monde de l'apparence, du fait qu'ils soient soumis au changement et au mouvement, il ne peuvent à vrai dire témoigner d'une seule histoire particulière. Ils sont toujours en relation avec des processus cognitifs mouvementées, avec des processus cognitifs transcentantaux qui font deux, de simples objets dont l'histoire est incommensurable, indiscenable voire inconnue. Cependant, ce qui est objet véritable, n'est pas toujours forcement quelque chose d'objectivée. Quand on prolonge la perception d'un objet dans notre conception de l'acte de la visée (qui puise son fondement dans la sensation), on manque le vrai sens d'un objet qui devrait être rematérialisé et mis en mouvement d'un milieu à un autre. Cela nous renvoie avec Paul Fraïsse à la même conception de Merleau-Ponty, qui a défini le monde en terme de tâche successible d'être partagée. Puisque c'est bien ce monde qui nous uni, ce ne sont donc pas ses formes qui doivent venir vers nous, c'est au contraire nous-mêmes qui devons en tirer profit au lieu de les prolonger dans nos manières de viser en direction des choses. Car tout prolongement sensoriel de la perception d'un objet, entraîne des déplacements, des déformations d'objets, qui manquent le vrai sens de l'acquisition du sens de leur destinée. C'est là tout l'enjeu de cet exercice simpliste, qui nous ramène enfin à la

[1102] *Ibid p : 165.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

constance des objets, à leur subsistance et à leur continuité, dont témoignera la loi de constance, qui sera l'objet de l'exercice n°29.

De prime abord, ces deux derniers exercices (le n°28 et le N°29) comme on peut le vérifier, ne sont pas précédés de la mention : " ***aucun sujet éventuel ne doit lire ce texte avant l'expérience*** ". Cela est due au fait qu'ils traitent de quelque chose qui s'impose dans les phénomènes, que le sujet n'est pas nécessairement obligé d'expérimenter. A partir de là, on constate que le texte pédagogique achève son analyse par une ouverture à la philosophie, qui avance des théories et des idées quant aux phénomènes observés. A partir de là, on peut donc penser une convergence entre la psychologie descriptive et la phénoménologie, car l'une et l'autre s'astreignent non seulement à définir le monde en terme de tâche, mais aussi à chercher à l'arraisonner pour mieux le comprendre. La loi de constance pense les objets dans le monde comme étant identiques puisqu'ils sont soumis aux mêmes lois de la nature. Le lieu commun : le monde, fait des objets une unité malgré leur diversité. Tous les objets sont susceptibles d'être rematériamlisés, mis en mouvement par l'homme pour qui, ils représentent bien des choses... C'est ainsi que Paul Fraïsse (tout en restant fidèle du moins indirectement à Merleau-Ponty, (qui a lui aussi pensé le monde en terme de lieu commun) souligne : " ***Les objets sont perçus comme relativement identiques (en grandeur, forme, couleur, luminosité), quoique les stimulations périphériques correspondantes varient suivant les conditions de présentation. Ce fait est appelé la loi de constance. l'expérience suivante a pour but de vérifier cette loi dans le domaine des grandeurs. Quand une personne s'éloigne de nous, elle ne nous paraît pas se rapetisser et cependant son image sur la rétine diminue. D'autres indices interviennent donc et en particulier la perception de la distance, sinon notre perception serait proportionnelle à la grandeur de l'image rétinienne. En réalité, la constance est en général relative et la perception est intermédiaire entre une constance absolue et une perception proportionnelle à la grandeur de l'image rétinienne. On observe aussi, il est vrai des cas de surconstance*** [1103] ".

Cela veut dire que l'objet reste ce qu'il est, bien que les manières selon lesquelles il se présente varient d'un individu à un autre et d'un milieu à un autre. Lorsque l'on aperçoit des objets, on les présente avant de les représenter. La loi de constance est plus du côté de la présentation que du côté de la représentation. Les conditions de présentation des objets ne dispensent pas les objets à se mettre en forme : à s'imposer à nous comme des faits mondains factices. Il y a ici encore un retour à Heidegger et à Merleau-Ponty, qui ont pensé la subsistance et la continuité des objets. Ceux-ci sont toujours constant. Ils subsistent dans leur existence du fait qu'ils aient – comme disait Gilbert Romeyer Dherbey dans son explication d'Aristote les choses mêmes [1104] –, de quoi se tenir debout.

Quand on s'astreint à nous mettre en continuité avec les choses tout en les observant d'une manière fortuite, on s'aperçoit dès lors d'une surcharge, d'une surconstance et d'une extension des pouvoirs objectifs qu'ils renferment. C'est ce que pense ici Paul

[1103] *Ibid p : 170.*

[1104] *Op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Fraïsse sans altérer aussi bien la visée de Merleau-Ponty que celle de Heidegger.

Puisque le monde dans sa subsistance est continue et non pas discontinue, alors se pose d'emblée le problème de la perception de la succession dans le temps et dans l'espace. Cette étude bien qu'elle ne soit pas présente dans le Manuel didactique de Paul Fraïsse, ce dernier va l'étudier avec ses pairs dans le domaine de la recherche fondamentale au sein d'une équipe de recherche. Pour s'en expliquer tenons en à l'explication et à l'analyse du contenu du chapitre XIX du tome VI du Traite de la psychologie expérimentale, qui s'intitule : Perception et estimation du temps.

Dans ce chapitre, on remarque que Paul Fraïsse dès l'introduction, établit un lien de connexion nécessaire entre le temps et l'espace. Cette relation n'est pas un hasard. Elle se veut une transposition didactique du sens philosophique de la perception du temps et de l'espace. D'ailleurs, Paul Fraïsse lui-même le souligne fort bien en laissant entendre que " le temps et l'espace sont des concepts que la psychologie emprunte à la philosophie [1105] ". Cela veut dire en fait, que sa psychologie expérimentale est d'inspiration philosophique. Dans cette perspective, on peut donc parler de la transposition didactique, car cette méthode de la recherche du sens du temps et de l'espace, est héritée d'efforts philosophiques, que Paul Fraïsse ne mentionne pas clairement d'une manière explicite. Nous avons tenu à les élucider, à la lumière de nos lectures des différents philosophes. Cependant, on s'aperçoit que la formation des savoirs et des connaissances s'effectue dans une perspective d'ouverture sur d'autres champs de connaissances pluridisciplinaires. La transposition didactique en tant que concept problématique englobant, est donc un vaste champs d'investigation qui nous engage à poursuivre la genèse du savoir et la formation des connaissances. Car rien n'est donné, tout est construit. Le fait de chercher à remonter au savoir " originaire " est une question vide de sens, du moment que la formation des connaissances et des savoirs s'établit sur la base d'un ensemble de facteurs qui accompagnent les mouvements de ces mêmes connaissances. Par conséquent, la connaissance n'est pas un état ayant une origine. Elle est un processus complexe, en relation avec son autre (la fiction) et est le processus qui l'accompagne.

Pour Paul Fraïsse, le temps du changement, de la succession est un temps factice. On peut constater le temps du changement dans le monde sensible comme on peut le mesurer. Cela est en soi un retour à la conception aristotélicienne du temps du mouvement, qui est en relation avec un certain nombre qui est nombré et mis en forme. La relation de connexion nécessaire entre le temps et l'espace dont parlaient déjà Kant et Merleau-Ponty n'a pas échappée ici à Paul Fraïsse. Chose que nous n'avons pas rencontré dans son Manuel didactique. L'écart entre les deux travaux, résulte des fonctions sociales que chaque discours cherchait à accomplir. En effet, dans ce travail du Traité, on est devant un travail des pairs, qui échangent des notions à travers un effort argumentatif, alors que dans le travail du Manuel, on était devant un travail de l'expert, qui cherchait à donner et à trouver des éléments de réponse à des difficultés rencontrées dans des situations pédagogiques. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le Manuel a cherché à impliquer les auditoires présumés dans la solution des exercices. Il ne faisait à

[1105] *Fraïsse (P.), Traite de psychologie expérimentale Tome VI intitulé : La perception. Op cit. p :59.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

partir de là que d'interpeller le déjà-là, pour mettre en place ce que les auditoires présumés doivent connaître et savoir.

La différence qui existe entre le Manuel et le Traité, est que ce dernier est marqué par un style dont la clarté se mesure par sa haute densité discursive, alors que le style du Manuel est animé par une clarté esthétique accompagnée d'images, d'exercices d'applications et d'amplifications stylistiques et notionnelles. Cette différence est due à la fonction sociale que chaque discours tente d'accomplir. Puisque les travaux du Manuel sont ceux d'un enseignant engagé dans la pratique de l'enseignement, alors ceux du Traité, sont une sorte de réponse à des questions tacites posées par le dialogue qui s'effectue entre pairs au sein d'un groupe de recherche. Qu'en est-il donc du sens de la relation entre temps et espace dans ce travail ésotérique de Paul Fraïsse ? Et quelle différence ce sens a t-il avec celui des autres travaux ésotériques des philosophes (Husserl et Merleau-Ponty) ? Et enfin qu'en est-il de sa différence ou de sa continuité avec les travaux exotériques de l'effort pédagogique du même auteur Paul Fraïsse ?

Avant d'introduire au chapitre I qui s'intitule : La perception de la succession, Paul Fraïsse commence par souligner quelques remarques préliminaires. Cette fois-ci, il ne s'agit pas d'avis préliminaires, mais de remarques que le lecteurs doit cultiver et prendre en considération. Si dans le texte pédagogique Paul Fraïsse avait l'intention d'informer, de renseigner, alors dans le Traité, on remarque qu'il défend des idées. Il s'astreint à nous rendre bienveillant et docile à certaines réalités issues de la succession du temps. Celles-ci relèvent de la perception de la succession. Ces réalités jusqu'alors ne sont pas mentionnées dans le texte pédagogique.

Les trois niveaux d'observation (observation fortuite, organisée et systématique), qu'on a mentionné dans le texte pédagogique, vont subir à travers le texte du Traité, un autre traitement complexe. En effet, il ne s'agit plus d'observer des faits, mais de problèmatiser les contenus que l'on acquiert dans la rencontre avec les faits. C'est ainsi que Paul Fraïsse en tant que chercheur, pose trois types de problèmes lorsqu'il s'agit d'observer d'une manière fortuite la succession des phénomènes dans l'espace et dans le temps. A le lire sur ce point précis, on s'aperçoit qu'il existe trois types de problèmes auxquels le sujet percevant est confronté dès lors qu'il cherche à apercevoir (selon des degrés différents) les événements internes et externes.

Le premier problème est celui de la perception de la succession. A son sujet, Paul Fraïsse souligne : " ***Il n'y a changement et donc temps qu'à partir du moment où il y a succession de phases ou d'états. Qu'elles sont les conditions de la perception de la succession ? Tel est le premier problème que pose le changement, à la naissance même de l'expérience du temps*** [1106] ". Dans ce texte du Traité, il y a aussi transposition didactique, mais à un autre niveau. Si dans le texte pédagogique le problème de la succession a été posé tout en étant observé d'une manière pratique et expérimentale : à travers des exercices d'applications et des images didactiques, alors il n'en va pas de même pour la problèmatisation de la perception de la succession qui est transposée dans le Traité : à partir du domaine de la recherche en philosophie au domaine de la recherche en psychologie expérimentale. La complexité de la méthodologie de la transposition

[1106] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

didactique, réside donc dans l'ouverture sur la méthodologie de la discipline correspondante. Lorsqu'on parle (avec Paul Fraïsse) de l'existence effective du temps comme étant le moment de la mise en forme de phases ou d'états, alors cela est une transposition didactique des contenus de certains systèmes philosophiques à commencer par celui de Husserl, en passant par celui de Merleau-Ponty pour arriver enfin à celui de Heidegger. Le temps pour ces trois philosophes est une composante spatiale que l'on peut mettre en forme à travers des comportements artistiques, moraux, éthiques ou politiques.

Cette relation de connexion nécessaire qui réside entre temps et espace a été déjà avancée par Kant et reprise par Hume. Mais si l'on s'astreint à tracer son origine, on s'aperçoit qu'elle est d'inspiration grecque puisque le temps aussi bien pour Platon que pour Aristote, englobe tous les êtres. D'ailleurs notre comparaison entre le : " Il est toujours " d'Aristote et le : " Il est maintenant " de Platon [1107] , en est un exemple probant.

Ce qui est important à retenir à travers ce premier niveau de problème, est de penser à l'aspect factice du temps de l'action, que l'on peut d'ailleurs observer d'une manière fortuite. Tous progrès ne peut en effet devenir une progression que lorsqu'on s'astreint à mettre en forme et concrètement, les phases de la succession de nos manières d'être et de voir en tant qu'états de faits. Tous les toujours-dèjà doivent devenir des déjà-là, sinon par exemple la liberté au sens politique du terme, ne peut devenir effective que lorsqu'elle passe du domaine noumènale au domaine de la phénomènalité. Le discours portant sur tout état de fait, doit se construire dans sa rencontre et sa succession avec d'autres états de fait qu'il représente. Ce n'est rien d'autre qu'un retour à Hegel qui a laissé penser que la parole est d'abord aux faits. Ce n'est rien d'autre aussi qu'un rappel de la fonction phatique du discours qui se construit dans la réciprocité entre catégories de langues et catégories de paroles. Le mouvement dans le temps de l'espace se construit à travers la succession des essais : lorsque l'homme s'astreint par exemple à mettre en formes des oeuvres d'arts concrètes. Si pour Husserl et pour Heidegger le temps est un il y a de l'Etant : qu'il subsiste et continue à exister, alors il en va de même pour Paul Fraïsse, qui (à travers ces quelques lignes de sa remarque concernant le problème de la perception de la succession), a laissé penser le problème du changement dans le temps et dans l'espace comme étant une sorte de mise en mouvement permanent de nos manières de viser en direction de l'être des choses. Ce n'est rien d'autre qu'un rappel (du moins implicite) de cette vieille idée aristotélicienne, qui pensait le mouvement en terme de mise en forme d'un certain temps dans sa relation avec un certain nombre, qui est nombré : qui a des effets dans le monde sensible. Ces effets, peuvent être soit estimés, soit perçus. Voilà, ce qui nous ramène avec Paul Fraïsse à l'explication et à l'analyse du second problème : la perception de la durée, que posent la perception et l'estimation du temps.

Le second problème qui renvoie à l'observation organisée de la perception de la durée, surgit de l'observation de deux phases du changement qui se suivent plus ou moins rapidement. Cette succession n'est pas livrée à elle-même. Elle est médiatisée par une durée, par l'estimation qu'en fait un sujet percevant. L'instrument de mesure de la

[1107] *Voir notre chapitre 1 : La philosophie grecque transmise dans le monde arabe, transmission, paraphrase ou transposition d'Aristote ? (différents sens de l'âme et du corps).*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

durée prend ici (dans le Traité...) une autre dimension différente de celle du Manuel. En effet, si dans ce dernier l'instrument de mesure est soumis à des traitements statistiques, alors dans le Traité, la mesure de la durée est soumise à deux notions : l'estimation et la perception, qui, elles, sont incommensurables, d'ordre général et avancées sous forme d'actions propres à tout sujet pensant. Pour affirmer le caractère de l'étendue du temps, Paul Fraïsse fait intervenir deux aspects de l'organisation temporelle. Le premier est celui du mouvement du temps : entre un point x et un point x', il existe une infinité de points-temps, qui sont incommensurables, dit-il. Le second aspect, est celui de l'intervention du sujet, qui vit des moments temporels, et qui organise sa vie suivant les actes de sa visée. Cependant, on peut affirmer avec Paul Fraïsse, l'existence d'une chronothèse du temps : d'une possibilité de mesure de celui-ci selon des thèses et des hypothèses que le sujet porte aux faits temporels qu'il vit. Cela n'est pas si bien dégagé dans le texte pédagogique où les faits sont totalement renvoyés à des expériences arbitraires et à des questionnements restés sans réponses et sans solutions. Bien que ce qui soit avancé dans le Manuel à ce sujet, puisse être légitimé d'une part, par l'incommensurabilité des expériences qui s'astreignent à comptabiliser la durée et les illusions, et d'autre part, par le pouvoir de la liberté du sujet à interpréter différemment une même expérience, alors l'illégitimité devient légitimité lorsqu'il est question de pousser à l'extrême, nos pouvoirs d'essais et d'erreurs, qui trouvent leur fondement dans la pratique expérimentale : dans l'activité de la mise en forme aussi bien de la vérité que de la fausseté. Le vrai – comme le disait Boileau [1108] – est omniprésent, puisqu'il peut éclater de partout y compris dans la fable C'est ainsi que Boileau souligne :

Rien n'est beau que le vrai, le vrai seul est aimable. Il doit régner partout, et même dans la fable ; De toute fiction l'adroite fausseté Ne tend qu'à faire aux yeux briller la vérité. Sais-tu pourquoi mes vers sont lus dans les provinces ? Sont recherchés du peuple et reçus chez les princes ? Ce n'est pas que leurs sons, agréables, nombreux, Soient toujours à l'oreille également heureux ; Qu'en plus d'un lieu le sens n'y gène la mesure Et qu'un mot quelquefois n'y brave la césure : Mais c'est qu'en eux le vrai, du mensonge vainqueur, Par-tout se montre aux yeux, et va saisir le coeur. Que le mal et le bien y sont prisés au juste ; Que jamais un faquin n'y tint un rang auguste ; Et que mon coeur, toujours conduisant mon esprit, Ne dit rien aux lecteurs, qu'à soi-même il n'ait dit. Ma pensée au grand jour par-tout s'offre et s'expose Et mon vers, bien ou mal, dit toujours quelque chose.

Evidemment cette conception de Boileau, s'applique aisément aux travaux de tous les penseurs que nous sommes entrain de commenter, d'expliquer et dont nous étudions les différentes formes de transposition didactique du sens de la méthodologie expérimentale entre ouverture et achèvement. Bien que des différences entre le texte ésotérique et le texte exotérique soient présentes, cela nous ne empêche pas pour autant d'affirmer la légitimité du traitement général que poursuit le premier et le traitement particulier que le second subit à des notions. Car chaque texte s'astreint à accomplir (suivant sa propre visée) une fonction sociale qu'il se force d'atteindre. Toute pratique vise en effet quelque chose, et ce qu'elle vise n'est rien d'autre que son acte de la visée. Car après tout, comme le pensent aussi bien Husserl que Merleau-Ponty, toute conscience est

[1108] *Repris par Cassirer (E.), La philosophie des Lumières , Edit. Fayard 1966 p : 284.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

conscience de quelque chose. Si la pédagogie est un art où la vérité et la fiction se rencontrent, alors il est légitime d'y organiser les illusions pour en déduire la faisabilité des actions. Là réside l'une des spécificités du texte pédagogique du Manuel. En revanche, si la didactique de la mise en forme des notions, est une méthode portant sur l'interrogation permanente des acquisitions des différents sens, alors il est aussi légitime d'en problèmatiser les questionnements tout en les soumettant à l'ouverture permanente à d'autres questionnements infinis. Cela est la caractéristique du texte du Traité, à travers lequel Paul Fraïsse évoque un troisième problème auquel la perception du temps est soumise.

Ce troisième problème est : l'orientation temporelle qui nous renvoie à l'observation systématique des faits. Puisque Paul Fraïsse pense que dans le monde des phénomènes, les changements sont indéfinis, alors il y a lieu de penser dans cette perspective, à la fidélité aux textes ésotériques de Husserl et de Merleau-Ponty, qui ont largement insisté sur l'extension du pouvoir physique du monde phénoménal et noumènal. Le premier se présente en effet sous forme d'extension des pouvoirs physiques des " Corps réfléchis " ; le second, sous forme d'extension des pouvoirs cognitifs des actes de la visée en direction des choses.

L'orientation s'élabore par le biais du corps qui médiatise tous les stimuli intentionnels et factices. Sur ce point précis, la psychologie expérimentale de la perception et de l'estimation de la durée, est en parfait accord avec la phénoménologie de la perception [1109] , qui pense que c'est toujours le corps qui s'apprête à donner sens à des sensibles dont il imagine l'état de la sensation. C'est donc le corps qui juge de la vérité d'une chose, surtout lorsqu'il aperçoit sa succession. Comment peut-il donc apercevoir les différents états de la succession ? A cette question, Paul Fraïsse répond par la spécificité qu'à l'homme (en tant que corps biologique dont les formes sont factices et programmées) pour sentir et apercevoir les choses.

I : La perception de la succession :

Si dans le Manuel, la perception de la succession a été défini comme étant possible grâce

[1109] *L'accord surgit de ce lieu commun, qui est le monde corporel factice, commun aux deux disciplines. Merleau-Ponty a en effet évoqué à deux reprises l'importance du corps lorsqu'il a souligné : " Le sensible a non seulement une signification motrice et vitale, mais n'est pas autre choses qu'une certaine manière d'être au monde qui se propose à nous d'un point de vue de l'espace, que notre corps reprend et assume s'il en est capable, et la sensation est à la lettre une communion ". Op cit. Ou encore : " Il ne faut donc pas se demander comment et pourquoi le rouge signifie l'effort ou la violence, le vert le repos et la paix, il faut réapprendre à vivre ces couleurs comme les vit notre corps, c'est-à-dire comme des concrétions de paix ou de violence ". Op cit. Ces mêmes idées sont reprises dans le Traité, par Paul Fraïsse qui conclut sa classification des problèmes de la perception et de l'estimation du temps en disant : " A tous ces problèmes l'organisme apporte des réponses qui se situent à deux niveaux. Les unes sont communes à l'animal et à l'homme. Perception de la succession, estimation de la durée, orientation temporelle, tous les organismes, à des degrés divers, peuvent tenir compte de ces variables du changement dans la détermination de leurs conduites. La base biologique est alors très proche et les recherches psychophysiologiques permettent d'en connaître peu à peu la nature. Les autres sont propres à l'homme. Elles impliquent une représentation des différents aspects du changement et une élaboration psychique des données d'expérience. Cette possibilité permet à l'homme non seulement de s'adapter aux changements, mais d'en connaître les lois et de maîtriser ainsi, dans certaine mesure le temps ". Op cit. p : 60*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

à des procédés de mesures statistiques et imagés, alors elle est définie dans le Traité, en terme de possibilité que lui assigne le corps dans sa forme biologique. Il y a là encore une fois une aspiration à embrasser d'une manière explicite la méthodologie phénoménologique. Car nous venons de voir que le corps reste pour Merleau-Ponty l'invariant fonctionnel pour toute sensation perceptive. Voilà la raison pour laquelle nous avons soutenu dès le départ la relation de connexion nécessaire qui réside entre perception et sensation, puisque le corps (sous ses différentes formes) les englobe toutes les deux. C'est d'ailleurs le procédé que va développer Paul Fraïsse dans ce chapitre puisqu'il cherche à analyser et à exposer les différentes formes du corps où se réalise la perception de la succession. Il y a selon lui en effet trois formes corporelles, qui correspondent à trois niveaux d'observation et de la perception de la succession. Ces formes de la forme corporelle possèdent des facteurs. Ces derniers sont tracés dans le Traité...comme suivant :

1 : Les facteurs physiques :

Ce sont ceux qui subsistent dans l'espace ayant un poids dans la transformation et le déclenchement des actions. Par exemple l'éclair qui précède le tonner est beaucoup plus lourd que la vitesse du tonner du fait que la vitesse de la lumière est plus pesante que celle du son. Cela est un exemple privilégié pour mettre en valeur l'idée de la visée lumineuse d'un fait. Cette idée est probablement héritée de l'approche systématique d'un courant de la philosophie allemande, à savoir l'idée de la pensée dite lumineuse : AufKlärung, qui tire profit de la pensée spéculative et réflexive pour comprendre les faits fortuits, vulgaires et ordinaires. D'ailleurs lorsque Heidegger dit que la flamme d'un feu monte toujours vers le haut et jamais vers le bas du fait qu'elle échappe aux lois de la pesanteur, est un exemple philosophique qui s'est inspiré des lois scientifiques. Transposée au domaine humain, cette loi est aussi d'ordre psychologique, parce que même le patrimoine est – comme le disait Hassan Hanafi – est une réserve psychique qui réside dans l'inconscient structurel des masses d'un peuple. Il est lumière (AufKlärung) au sens où (et du point de vue psychologique), le sujet ne peut penser en aucun cas sans référence permanente à sa propre histoire tout en la comparant à celle des autres. La métaphore de la lumière n'est donc pas choisie ici délibérément et d'une manière arbitraire. Elle est voulue puisqu'elle incarne une dimension psychologique propre à la vision du sujet, qui a l'oeil : une manière de montrer les faits. L'homme nous dit-on est un mons-tre !

2 : Les facteurs biologiques :

Ce sont ceux qui sont régis par des lois de la programmation génétique. Ils sont dotés d'un pouvoir physique où l'organisation interne des différentes parties de l'organisme échappe (vue son extension), à la compréhension de la programmation. Par exemple, le déplacement à travers les lieux s'effectue par la suite d'une correspondance entre l'excitation de la cuise et celle de l'influe nerveux. Mais l'homme n'est pas seulement – comme le disait SchomesKy – programmé pour apprendre, mais il est aussi programmé pour se souvenir, d'où le troisième facteur :

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

3 : Les facteurs psychologiques :

Ce sont les plus important pour Paul Fraïsse, car à leur sujet, il a beaucoup écrit par rapport à ce qu'il a dit des autres facteurs. La complexité de ces facteurs s'explique par le classement de la part de Paul Fraïsse, d'autres niveaux de perceptions possibles.

Le premier niveau est la possibilité de la perception de l'attitude du sujet. C'est-à-dire sa manière de viser en direction des choses. Husserl disait à propos de cette manière, qu'elle est insaisissable, incompréhensible, impossible de la faire partager avec d'autres. Heidegger le reprit sur ce point précis, en disant que la chose est notre chose et nulle autre. Etant donné que la chose est pour ce dernier quelque chose de factice, elle peut alors nous faire réfléchir en tant que je-sujet-pensant. Cependant, on voit bien que les rapports entre philosophie et psychologie ne sont pas encore prêt à être gommés. Il nous arrive d'apercevoir l'objet sur lequel nous portons notre attention beaucoup plus vite qu'un autre objet inattendu. La mesure de la perception est donc ici en fonction de l'attention que nous portons sur les choses posées dans le monde sensible. Les choses disait Aristote, sont posées en vertu de ce qui a déjà été posé. Sur ce point précis : de l'acte de la position, Paul Fraïsse n'altère ni Merleau-Ponty, ni Husserl ni même Heidegger, qui se sont inspirés d'Aristote en ce qui concerne l'acte de la visée en direction des choses, un acte qu'ils ont considéré comme factice dans sa relation intentionnelle à l'égard des choses. C'est ainsi que Paul Fraïsse souligne : " ***Le stimulus vers lequel on porte son attention est perçu plus rapidement que celui qui est inattendu. Il en résulte que de deux stimuli qui agissent dans les mêmes conditions sur l'organisme, celui vers lequel on porte son attention apparaît comme antérieur à l'autre*** [1110] ". Cela veut dire en effet, que l'objet-chose n'est pas simplement notre chose et nulle autre, mais il est aussi un stimulus chargé de degrés d'implications qui attirent notre intention. Il nous engage, il nous contraint à l'appréhender, en passant (lors de son observation), de l'observation compréhensive à la compréhension. Ce n'est rien d'autre que ce que Heidegger nomme : l'historialité de l'oeuvre-chosique. Du point de vue de la transposition didactique, on peut donc laisser penser que la vie des objets est liée à leur continuité surtout lorsqu'on les fait parler tout en exposant ce dont ils témoignent. Mais ce dont ils témoignent n'est pas simplement un état fortuit, il est aussi un processus complexe, qui s'inscrit dans un système susceptible d'être arraisonné et observé. Ce dont ils témoignent est en relation avec l'entourage, avec toute une écologie du savoir. Voilà ce qui nous ramène maintenant à ce que Paul Fraïsse appelle : l'ordination naturelle.

Ce second niveau, est celui de la taxonomisation des stimulations. Par exemple la lumière et le son ne peuvent pas être perçus simultanément : pour les apercevoir on doit donc organiser leur aspect syntagmatique. Cependant, puisque tout est ordonné naturellement, alors la perception est-elle du côté du son (organisation syntagmatique), ou du côté de la lumière (organisation paradigmatique) ? Telle est la question implicite qui ressort de la recherche du sens de l'ordination naturelle. La réponse à cette question est du côté d'une organisation par séries de la perception des successions. Paul Fraïsse pense qu'il est possible voire facile de percevoir la série de l'intervalle et non pas

[1110] *Fraïsse (P.), Traite de psychologie expérimentale Tome VI intitulé : La perception. Op cit. p : 62.*

l'intervalle de la série. C'est-à-dire, qu'une série de sons ou d'aperception, peut être organisée et reproduite, beaucoup mieux qu'une autre qui est inversée, et non organisée. Cela nous rappelle bien sûr ce que Descartes disait déjà dans la Règle VI des Règles pour la Direction de l'Esprit, là où il a pensé que la chose organisée, mieux répartie et représentative de toutes les autres choses, doit être appréciée par l'esprit critique qui doit l'arraisonner et s'ouvrir sur elle. Lorsque Paul Fraïsse pense que les excitations visuelles sont organisées entre elles de même que les excitations sonores, cela nous renvoie à penser que dans la nature, tout est organisé et qu'il faut simplement instaurer une méthode de l'ouverture à l'égard des choses pour en apprécier les liaisons logiques reconnue en elles. C'est là tout l'intérêt philosophique de l'information. Celle-ci vue son utilité, peut devenir aussi bien une formation qu'une déformation. Elle est formation lorsqu'elle est bien pensée, bien organisée et bien utilisée pour servir d'exemple d'illustration ou de modèle de mise en forme des valeurs cognitives. Elle peut devenir déformation, lorsqu'elle est livrée à elle-même, apprécier d'une manière fortuite et soutenue délibérément sans sa mise en mouvement et sans sa soumission à une discussion d'argumentation rationnelle. Cette effort de construction du sens correspond donc à une observation organisée des différentes formes de l'apparence. Mais il existe aussi une autre forme d'organisation : celle qui construit le sens sur la base des acquis préétablis, cadrés dans un système de représentation. Cela nous ramène à un autre niveau de perception possible à savoir ce que Paul Fraïsse appelle : l'ordination construite.

Ce troisième niveau, nous incite à construire le sens des contenus et des notions, sur la base d'une ouverture d'altérité radicale à l'égard des acquisitions (par le sujet dans un système donné), des différents contenus et formes de comportements. Par exemple, un enfant ne comprend pas la raison pour laquelle on fait arrêter et déplacer des petits bonhommes sur une table lors d'un jeu d'échecs. Il ne comprend pas parce qu'il n'est pas encore prêt à admettre que l'ordre de la succession n'est pas toujours organisé selon des moments événementiels. Cependant, le sens de la représentation dans le domaine de l'andragogie n'est pas la même chose dans celui de la paidologie. Car le système des représentations est différent. L'appréciation d'une série organisée au sein d'un système de représentation est toujours plus facile que l'appréhension des constructions mentales d'autrui. Car comme le disait déjà Kant, on ne sait pas comment la causalité noumènale (encore moins la causalité phénoménale) produit ses effets. Cela est une chose que l'on ne saura jamais. C'est d'ailleurs dans ce sens que Paul Fraïsse souligne : " ***Il nous est facile d'évoquer l'ordre des événements de notre vie qui appartiennent à une même série naturelle comme ceux de notre vie privée, ceux de notre carrière, ceux des événements politiques, vécues à la même époque par exemple, mais nous ne sommes capables d'ordonner des événements de séries différentes que par une construction mentale où nous utilisons des repères et où nous tenons compte simultanément de l'ordre et des intervalles entre événements*** [1111] ".

Tous ces trois facteurs témoignent de l'aspect factice commun à tous les corps qu'elles que soient leurs formes. La perception de la succession ne dépend pas seulement des impacts qu'à l'environnement sur notre comportement, mais aussi de l'état

[1111] *Ibid. p : 64.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

de notre corps lorsqu'il est prêt ou n'est pas prêt à répondre à des stimulations. Cet état de la disposition est aussi factice, car bien qu'il soit opéré intrinsèquement, il reste toujours factice puisqu'il se présente sous forme d'excitations. Toute intuition de cet ordre est sensible. Nous voilà donc devant le principe Kantien de la causalité, un principe qui pense que toute les intuitions sont de l'ordre du sensible. Chose que Husserl reprendra en laissant entendre que l'acte de la visée est d'abord autopositionel qu'il s'apprête ensuite à poser des avis, des actes dans le monde sensible. Cependant, il n'y a donc aucune raison de penser à l'altération des textes ésotériques "originaires", puisque (aux yeux des philosophes empiristes) même la pensée humaine est une chose pensante.

Lorsque Paul Fraïsse place la perception entre excitation et succession, il veut par là-même mesurer l'importance de l'intervalle qu'occupe la perception en tant que telle. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Nous pouvons poser, en premier analyse, qu'à des excitations simultanées et qu'à des excitations successives correspond la perception de la succession. Ce raisonnement implique que la perception de la succession ne dépend pas seulement de la succession des événements physiques mais aussi des conditions de la perception. Si l'intervalle entre deux événements est très net, cette manière d'envisager le problème a peu d'intérêt et l'important est alors la perception de la durée de l'intervalle. Le problème de la succession n'est intéressant qu'au seuil du passage de la simultanéité à la succession*** [1112] ". Cela veut dire d'une part, que toutes les perceptions fortuites, que l'on peut réaliser d'une manière simultanée dans le monde sensible, ne sont de véritables perceptions que si elles correspondent et d'autre part, à un temps de la simultanéité dont témoignent nos manières d'être et de viser en direction des choses. Ces manières nous les construisant dans le temps de la réminiscence et dans celui de l'acquisition. Lorsqu'elles sont posées, ces manières occupent un lieu, un intervalle dit espace-temps. L'aspect de leur position témoigne de l'acte de l'exposition qui se construit dans la continuité de la visée autopositionnelle du sujet qui met en forme le réel, tout en l'apercevant, tout en en estimant la durée.

II : La perception et l'estimation de la durée.

La simultanéité n'est pas toujours événementielle, mais elle est souvent temporelle. Toute perception d'événements successifs est séparée dans le temps par une durée délimitée des événements distincts et par l'établissement ou la cessation d'une stimulation. La délimitation des événements perceptifs témoignant de l'extension du pouvoir physique de la perception, est due – comme le pense Paul Fraïsse – au fait que " ***la perfection de la succession ne dépend pas seulement de la succession des événements physiques mais aussi des conditions de la perception*** [1113] ". Comment peut-on donc percevoir et estimer la durée (qui est incommensurable) des comportements indéfinis incarnant des réactions à une stimulation qui, elle aussi, est marquée par l'extension du pouvoir physique ? C'est la question que Paul Fraïsse va traiter en parlant de la perception de la

[1112] *Fraïsse (P.), Traite de psychologie expérimentale Tome VI intitulé : La perception. Op cit. p : 60.*

[1113] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

durée par l'homme, mais aussi de l'adaptation de l'animal à la durée.

Si aux yeux de Paul Fraïsse, l'animal subit la durée, alors il n'en va de même pour l'homme qui l'oriente, qui lui donne un sens où la pensée est problématisée selon le choix entre deux types d'actions : l'acte de penser d'une manière historique ou anhistorique. L'animal subit la durée selon des conditionnements soit retardés soit discriminés dans le temps. Le conditionnement retardé s'explique par le fait que toute situation n'est pas toujours une stimulation. Il y a en effet des moments qui médiatisent la succession simultanée de deux événements. Mais ces moments sont subis et vécu par l'animal d'une manière hasardeuse, inconsciente, puisque – comme le disait Nietzsche – l'animal (le chien par exemple) est heureux du moment qu'il ne pense que dans le présent. Il a ni le souci de son histoire passée (que l'homme porte sur lui comme un fardeau), ni le souci de l'avenir (que l'homme porte en terme de tâche) qu'il cherche à construire et à bâtir. Le conditionnement retardé repose chez l'animal sur une adaptation à la succession de deux événements. Une stimulation première vécue par l'animal d'une manière directe et conditionnelle, peut en effet anticiper une seconde stimulation dite inconditionnelle. Le conditionnement retardé se place chez l'animal au niveau de deux stimulus conditionnel. Le premier est la stimulation du signal, le second est la durée entre les deux stimulations. Cette durée est-elle vécue par l'animal de la même manière que l'homme ? C'est ce que Paul Fraïsse va démontrer lorsqu'il va traiter de la perception de la durée par l'homme. Mais avant d'y parvenir, il va montrer la limite de la discrimination de la durée par l'animal.

La discrimination de la durée par l'animal repose sur l'estimation par celui-ci des différentes formes de la durée qui se présentent dès lors qu'il est soumis à des moments, à des situations d'obstacles. Mais le problème qui se pose est que jusqu'alors toutes ces estimations ne sont pas démontrées d'une manière rigoureuse. Elles sont simplement estimées par des chercheurs. Car et comme le pense Paul Fraïsse, ces estimations d'un apprentissage difficile restent grossières et que les repères utilisés par l'animal restent inconnus. Si l'animal est capable à sa manière d'estimer et de gérer le temps, alors l'homme lui aussi en fait autant.

Dire que l'homme peut savoir maîtriser la durée, revient à penser d'une part les manières et les techniques de ce savoir, mais aussi et d'autre part, le but de l'estimation, la perception du temps et de la durée. Dans un chapitre intitulé : la perception de la durée par l'homme [1114] , Paul Fraïsse revient sur les méthodes et les techniques de la perception du temps. Le problème philosophique sous jasent est celui de la place de la perception humaine entre l'historique et l'anhistorique. L'homme en effet, pense le temps passé, le temps du présent et celui de l'avenir. Il décrit le temps tout en le valorisant soit qualitativement, soit quantitativement. A la valorisation qualitative est liée par exemple l'amour du durable, le mépris du précaire, la valorisation du lieu du préférable ou de l'unité : aimer ce qu'on ne verra qu'une seule fois, comme Charles-Quin l'avait laissé penser dans son indignation de la destruction de la Mosquée de Kourdou. Le temps d'une oeuvre est jugée, repensé par l'homme. Car l'oeuvre reproduit et prolonge à plusieurs égards la mémoire et le souvenir d'un peuple. A cela est liée la valorisation quantitative, car la reproduction d'autres oeuvres équivalentes et similaires les unes aux autres, est en

[1114] *Ibid. p : VI-67*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

soi une reproduction quantitative d'un temps passé qui se prolonge dans le présent et qui se projette vers l'avenir. Cela Paul Fraïsse l'appelle : l'évaluation par reproduction. Le sujet qui reproduit une durée qui a servie de modèle, évalue le temps et la mémoire de toute une civilisation qui a marquée son temps dans le passé. Cela a en effet un intérêt pédagogique puisque cette méthode de l'ouverture à l'égard de la mémoire du passé nous permet d'une part l'humanisation de la connaissance : elle nous met en contact directe avec ceux qui ont crée la science et les connaissances, mais et d'autre part, elle nous permet de nous inspirer de leurs efforts d'acquisitions des notions, des techniques et des concepts. Tout cela nous permet enfin de comprendre et d'apercevoir les seuils épistémologiques qui ont luté contre le progrès de leurs connaissances et de leurs savoirs. Comme il nous permettra aussi de connaître le climat écologique qui a servi à l'extension de leurs pouvoirs cognitifs si cela avait eu lieu. Cette méthode n'est rien d'autre que celle de l'ouverture à l'égard du temps mémoriel, une ouverture qui témoigne de la donation du temps de la citrique de la provenance.

L'évaluation et la perception de la durée par l'homme peuvent aussi se réaliser à travers la comparaison que le sujet effectue entre des moments différents de son histoire propre. Le sujet juge le temps, la place qu'il occupe dans l'être. Il parle du temps de la misère, du temps de la paix, de la guerre, de la richesse, et de la pauvreté etc. En fait, pour l'homme, le temps est factice, il n'est pas abstrait, il fait partie intégrante d'un vécu dans le monde sensible. La perception du temps est une réaction immédiate à une situation présente. Si toute perception est une réaction à une stimulation présente, alors parmi l'une des stimulations il y a donc le temps de la mémoire aussi bien celui de l'oubli que du souvenir. Ce sont des moments pratiques, factices que l'on peut expérimenter on les organisant, soit pour les faire disparaître soit pour les faire revivre. Car l'homme est un être du souvenir et de l'oubli. Cette idée qui ressort des écrits du Traité, correspond en effet à la phénoménologie psychologique de Husserl et de Merleau-Ponty, qui ont attribué à l'homme une part de responsabilité dans la mise en forme du réel. Pour eux, l'homme seul peut penser son histoire en terme de tâche lorsqu'il s'astreint à la mise en forme de ses actes de la visée. Dire avec Paul Fraïsse que la durée perçue est une caractéristique de l'organisation du successif, revient enfin de compte à penser avec Merleau-Ponty, la possibilité qu'à l'homme à organiser dans le temps et dans l'espace ses manières d'être dans le monde. Ces manières sont aussi dites successives, dès qu'il est question de l'organisation du temps de l'acquisition ou de celui de la réminiscence, l'ouverture aux choses de l'espace se pratique dans la permanence et la continuité qui se produisent dans la relation de connexion nécessaire entre le questionneur et le répondant. Ce dernier est toujours un stimulus chosique, factice. La perception de la succession dont parle Paul Fraïsse correspond donc à la visée que Husserl, Merleau-Ponty et Heidegger, ont pensé de l'Etre des choses, un être qui subsiste et qui continue à exister. De la continuité à la succession comme formulations incarnant des formes psychologiques et phénoménologiques factices, l'écart conceptuel entre philosophie et psychologie n'est pas significatif sur ce point précis.

On vient de voir que dans le Manuel didactique de Paul Fraïsse, il était question de l'examen pratique (par le biais de la multiplication d'exercices et d'expériences) d'une notion à vocation générale à savoir la perception. Dans le Traité, on s'aperçoit en revanche, d'une problematisation de la perception dans sa relation avec le temps. Par

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

contre on va assister dans le Que-sais-je ? à une autre refomulation : la prise d'information, sensations et perceptions, qui se rapproche des précédantes, tout en s'en distinguant.

Lorsque le Que sais-je ? débute par le titre : la prise d'information sensations et perceptions [1115] , il se trace d'emblée une méthodologie de l'ouverture à l'égard des choses du monde sensible. Il veut aussi, faire de toute information du monde du ouï-dire et du sens commun, une formation à caractère complexe. C'est ainsi que Paul Fraïsse a laissé entendre que " les méthodes pour l'étude des sensations et des perceptions ont eu une valeur exemplaire pour l'étude des phénomènes en apparence plus complexes ". Parmi ces phénomènes, il y a en effet les processus psychologiques dont la compréhension ne peut être acquise que par la maîtrise de la fécondité du schéma S□P□R (stimulus□personnalité□réponse). Cette maîtrise nous permet de comprendre les réponses perceptives pour enfin aboutir à leur classement. De ce classement, on doit retenir avec Paul Fraïsse :

I : Les réponses perceptives.

1 : la détection d'un stimulus :

Pour détecter un stimulus, Paul Fraïsse pense que le sujet doit être prêt à en affirmer l'existence, soit verbalement, soit d'une manière motrice. C'est ainsi qu'il souligne : "***Le mode de réaction le plus simple est "je perçois" ou je "ne perçois pas"*** " [1116] . Cela correspond en effet à l'affirmation phénoménologique, qui considère les choses du monde comme étant d'une part mieux réparties, et d'autre part, présentes comme déjà-là, qu'elles s'imposent à nous, à notre raison comme un fait dont on ne peut guère douter. Si toute conscience est conscience de quelque chose, alors on peut dire aussi avec Paul Fraïsse, que toute aperception est perception de quelque chose. Sur ce point précis il ne peut donc y avoir d'altération entre phénoménologie et psychologie expérimentale. Voilà la raison pour laquelle nous considérons que la phénoménologie est à l'étude des phénomènes physiques, ce que la psychologie expérimentale est à l'étude des processus psychique expérimentaux. La ressemblance des rapports est fondée sur la possibilité de la mise en forme des différentes formes d'acquisitions des savoirs dans le monde. Toute réponse à une stimulation peut avoir lieu soit d'une manière directe et fortuite (comme l'est le cas pour une réponse à une stimulation ordinaire), soit d'une manière organisée (comme par exemple le cas d'une réponse issue de l'organisation de nos réflexes), soit enfin d'une manière systématique (comme cela arrive souvent par conditionnement).

Cette manière de concevoir l'organisation des différents modes de détection d'un stimulus correspond en effet à ce que Merleau-Pont a déjà pensé en terme de possibilité de l'organisation du monde, sur lequel on doit s'ouvrir, pour y poser nos manières d'être et

1115 Voir le chapitre II intitulé : La prise d'information. sensations et perceptions, de l'ouvrage, in : La psychologie expérimentale, de Paul Fraïsse, publié dans la collection Que sais-je ? P.U.F 1966.

1116 Ibid p : 23.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

de voir, qui sont des faits factices. Si le *je sujet-pensant*, – comme Husserl, Heidegger et Merleau-Ponty l'ont laissé penser – possède un pouvoir de décision lorsqu'il est en relation de connexion nécessaire et réciproque avec des phénomènes, alors il en va de même pour Paul Fraïsse qui pense que la chose du monde la mieux partagée et la mieux répartie est la réponse perceptive qui est à ses yeux unique, qui prend en compte les divergences qui existent entre les phénomènes apparents. Cela veut dire aussi que l'être des choses – comme Aristote l'avait déjà pensé – se prend en plusieurs acceptions, qu'il n'est pas une simple homonymie. Si l'acte de la visée, – comme le pense Husserl – organise les choses du monde de l'apparence, alors il en va de même pour l'acte perceptif qui (aux yeux de Paul Fraïsse) possède un pouvoir organisationnel. Voilà ce qui nous amène au second aspect : l'organisation de la réponse perceptive.

2 : Comparaison de deux (ou plusieurs) stimulus : discrimination :

L'acte perceptif qui appréhende les choses du monde de l'apparence est d'abord unique chez tous les êtres humains. La différence porte seulement sur la présentation de plusieurs stimuli. Dire avec Paul Fraïsse que la réponse perceptive est unique revient enfin de compte à affirmer l'unité du genre humain, concept auquel nous avons déjà fait allusion avec Merleau-Ponty. La seule différence qui puisse exister entre les êtres humains est l'entourage socioculturel qui fait d'eux des êtres différents. C'est ainsi que Paul Fraïsse note : ***" Dans la mesure du seuil différentiel, le sujet doit décider quel est le stimulus le plus grand, le plus lourd, le plus lumineux etc. Les recherches appartiennent au pouvoir de décision, qui est soit verbal ou motrice*** [1117] . ". Cela veut dire en fait, que l'homme est aux yeux de Fraïsse, d'une part (et comme le disait déjà Heidegger), un "*monst-re"* : capable de montrer, de porter les mots aux choses, mais aussi et d'autre part (comme le pensaient déjà Husserl et Merleau-Ponty), capable d'organiser le monde y compris le sien le plus propre. Mettre de l'ordre dans sa propre vie pour aboutir à la conséquence et à la cohérence d'une âme non divisée, était aussi l'adage que les Stoïciens ont proposé pour la purification de l'âme, un principe que reprend ici Paul Fraïsse d'une manière implicite.

De cette organisation on peut choisir et identifier les stimuli pour enfin – comme Descartes l'a laissé penser – en apprécier un seul qui, à titre d'illustration sera (comme étant organisé et global) représentatif d'un tout. L'appréciation de ce fait, va nous dispenser de nous ouvrir sur la totalité du tout, pour enfin gagner plus de temps. Car le temps en didactique est à l'opposé de l'éducation, puisqu'il est très court dans la formation scolaire et universitaire, il vaut mieux donc chercher à en gagner plus que d'en perdre. C'est ce que Paul Fraïsse cherche à nous faire admettre dans le Manuel et dans le Que sais-je ? lorsqu'il poursuit la technique de l'économie de l'explication rigoureuse et exhaustive, méthode qu'il n'a pas maintenue dans le Traité. Chercher à identifier un seul stimulus représentatif d'un tout est une technique pédagogique digne d'intérêt. Elle use de l'illustration comme argument pédagogique pour renforcer autrui à l'adhésion à des principes globaux. Voilà ce qui nous ramène avec Paul Fraïsse à l'explication du troisième aspect de la réponse perceptive à savoir :

[1117] *Ibid. p : 24.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

3 : L'identification du stimulus :

Pour Paul Fraïsse, ***" Les réponses perceptives doivent être appropriées aux stimulus présentés*** [1118] ***"***. Cela veut dire au fond que le monde est déjà organisé d'avance, et que la parole comme le disait déjà Hegel, est d'abord aux faits. *La phénoménologie de la perception* de Merleau-Ponty, vient de nous enseigner que le monde est marqué par des liaisons logiques que l'on peut extraire des choses organisées d'une manière factice dans le monde de l'apparence et non pas dans celui de l'apparaître. Si toute réponse est une réponse à une stimulation, alors l'identification des stimuli repose sur l'arraisonnement de toutes les choses du monde réel, car rien n'est donné tout est construit. Cette construction est nécessaire parce que les réponses perceptives d'identification dépendent du répertoire relatif à la chose organisée qui se présente et s'impose comme un fait au sujet, qui, lui, en contemple les différentes formes combinées. Voilà la raison pour laquelle on ne doit ignorer ni la qualité de la chose ni sa quantité lorsqu'elle se présente à nous comme un fait factice. C'est ainsi que Paul Fraïsse laisse entendre que ***" l'intensification des stimulus peut se faire d'après leurs qualités mais aussi d'après leur intensité relative*** [1119] ***"***. Cela nous renvoie en fait à reconnaître l'extension du pouvoir physique auquel nous avons déjà fait allusion en paraphrasant Heidegger et Merleau-Ponty, mais aussi à reconnaître la capacité qu'à l'homme pour reconnaître et découvrir des liaisons logiques reconnues dans les choses, pour enfin reproduire dans le monde d'autres situations de stimulation. Voilà ce qui nous ramène au quatrième aspect de la réponse perceptive à savoir ce que Paul Fraïsse appelle :

4 : la reproduction des stimulus [1120] :

Reproduire un stimulus nécessite d'abord l'ouverture sur deux modes d'acquisition des réponses perceptives. Le premier est celui de la reconnaissance de l'état des stimuli ; le second est celui de la prise en considération des répertoires de réponse du sujet. La dépendance entre le premier et le second est remarquable puisque toutes les réponses que le sujet exprime à l'égard des objets identifiés ne sont pas de l'ordre du sensible. Il y a une part de la simplicité dans la réponse exprimée, qui fait finalement que l'identification est plus complexe, puisque la causalité noumènale (comme le disait Kant) est marquée par un mystère, que l'on ne sait même pas la manière dont laquelle la causalité produit ses effets. Chose que l'on ne saura jamais. Pour affirmer cela, Paul Fraïsse prend un exemple banal : *le visiteur d'un jardin botanique.* Celui-ci aperçoit la totalité d'un tout, mais

[1118] *Ibid..*

[1119] *Ibid.*

[1120] ***Dans le texte de Paul Fraïsse, le pluriel et le singulier ne sont pas si clairs. C'est pour cela que nous proposons de corriger les formulations : les stimulus pour le pluriel, en mettant à sa place l'expression : les stimuli pour désigner la différence entre le pluriel et le singulier. Stimulus pour le singulier et stimuli pour le pluriel. Cette distinction n'est pas faite dans le texte de Paul Fraïsse.***

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

il ne peut pas à première vue, identifier individuellement deux plantes voisines. La cause de la différenciation reste inconnue pour ce visiteur d'un jardin botanique. Cela est une raison pour affirmer l'extension du pouvoir physique de la nature, que Husserl, Merleau-Ponty et Heidegger avaient déjà évoqué d'une manière philosophique. Voilà la raison pour laquelle Paul Fraïsse reprend cette même idée en disant : *" **Le visiteur d'un jardin botanique peut distinguer que deux plantes voisines sont différentes sans être capable de les identifier individuellement** [1121] ".* Pour répondre à la question implicite : qu'est-ce que percevoir tout en identifiant ? Paul Fraïsse va se pencher sur l'étude du temps de la perception à partir de l'identification de la durée des réponses. Voilà ce qui nous ramène au cinquième aspect de la réponse perceptive à savoir :

5 : La durée de la réponse :

Paul Fraïsse pense que *" **plus la durée d'une réponse est longue, plus son élaboration est complexe** [1122] ".* Maintenir cela, revient enfin de compte à admettre que le temps des vraies réponses nécessite une prise de conscience, où le sujet doit fournir un effort réflexif. La durée d'une réponse est toujours poursuivie d'une variation (de la part du sujet) des types de réponses pour qu'il puisse acquérir des notions ou des concepts quant à des problèmes donnés. L'ouverture sur la durée de la conscience perceptive, permet d'analyser les processus cognitifs qui constituent la perception. Par exemple, le temps de la construction d'une phrase n'est pas le même que celui de la construction d'une image ou d'une figure géométrique. L'important est donc de savoir les manières de la construction du sens par le sujet. Car le temps de la perception d'un mot est plus court que celui de la perception d'une figure. Si cette dernière nécessite un long codage sémantique avant qu'il y ait codage phonémique, alors il n'en va pas de même pour le mot qui est codé directement. Vouloir remplacer les mots par des signes conventionnels sous prétexte de chercher à communiquer avec des nations lointaines, n'est pas une solution pour contribuer à l'extension du pouvoir de la communication. Car bien que les caractères mathématiques – comme le pensait déjà Leibniz – soient des notions communes, il n'empêche que les êtres humains ne sont pas des choses parmi les choses. Ils sont chargés d'émotions et d'interprétations. L'homme disait Peirce est un interprétant de situations de stimulation. Tout cela nous renvoie enfin de compte à l'étude de la situation de stimulation. Et voilà ce qui nous ramène maintenant à l'explication du chapitre II : *la stimulation* , que l'on retrouve dans le *Que sais-je ?*

II : La stimulation.

Paul Fraïsse pense que *l'étude scientifique de la perception demande un contrôle rigoureux des conditions de production des stimulations*. Cependant, il y a lieu de penser que lorsqu'on est face à un fait stimulateur, on doit chercher la provenance de son véritable état d'apparition. Pour se faire, on doit nous tracer à son égard, la relation de

[1121] *Ibid p : 27.*

[1122] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

connexion réciproque, nécessaire pour en définir *les conditions d'une manière aussi précise que le permet la physique*. Cela veut dire enfin de compte que tout fait de stimulation est susceptible d'être arraisonné et étudié d'une manière directe sans la médiation des représentations obscures de la pensée. Nous sommes ici en mesure de rappeler la non altération des textes philosophiques de Husserl, de Merleau-Ponty et de Heidegger, par les textes de la vulgarisation de la transposition didactique à savoir ceux du Manuel et du Que sais-je ?de Paul Fraïsse. En effet l'idée centrale de la conception des trois auteurs (Husserl Heidegger et Merleau-Ponty) quant au sens phénoménologique de l'ouverture à l'égard d'un fait, était celle de l'effacement de la pensée devant ce qu'elle aperçoit. Ce n'est rien d'autre que la technique de l'arraisonnement qui présente les faits sans leur imposer des représentations d'ordre imaginaires. C'est ainsi que Paul Fraïsse pense que l'important dans *l'étude physique d'un fait est la précision de toutes les conditions de présentation*. Toutes ces conditions sont d'une part factices, et d'autre part, incarnent une organisation en série que nous devons contrôler selon la simplicité ou la complexité des situations apparentes. Par exemple les conditions spatiales sont plus faciles à contrôler que les conditions temporelles, parce que le temps (en tant que dimension marquée par l'étendue et l'incommensurabilité) est obscure surtout lorsqu'il s'agit de le chercher dans les objets de l'apparence. Par exemple le temps dans une oeuvre d'art est difficile à faire apparaître. Car cela présuppose une ouverture sur ceux qui ont mis en forme les oeuvres, mais aussi un discernement des conditions et des motifs de celles-ci. Les oeuvres ne sont pas de simples entités chosiques, elles sont des processus, qui témoignent de relations complexes qui existent entre l'état de l'apparence et le processus de l'apparition. L'ouverture sur le temps de l'apparition de la stimulation nous permet en fait de connaître le déroulement des processus perceptifs de l'observation de toute action de stimulation. Car comme le note Paul Fraïsse, *" **toute stimulation est influencée par celle qui l'a précédée** [1123] ".* Cela est une raison de plus pour légitimer avec Gaston Bachelard la nécessité d'une critique de la provenance des stimulations apparentes. Mais pour Paul Fraïsse, il ne s'agit pas simplement de tracer l'historicité d'un phénomène chosique perceptif apparent, il est aussi question de procéder à son historialité. C'est-à-dire – et comme il le pense clairement – on doit procéder à son organisation et à sa reproduction. C'est ainsi qu'il souligne à ce propos : *" **Il faut non seulement préciser les conditions de la perception mais encore pouvoir les faire varier** [1124] ".* Cette variation ne peut être acquise que par l'intervention de la variable personnalité du sujet dans l'organisation et la reproduction des phénomènes de l'apparence. Car cela témoignera fort bien de la maîtrise de la nature sensible par le sujet pensant.Que signifie donc la maîtrise par le sujet des faits de la stimulation ? La réponse à cette question nous renvoie à l'explication de *la personnalité du sujet* [1125] , de son intervention dans la mise en forme du réel.

[1123] *Ibid p : 28.*

[1124] *Ibid.*

[1125] *Cela est le chapitre III du Que sais-je ? op cit. p : 31.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

III : La personnalité du sujet.

La variable personnalité médiatise le stimulus et la réponse. Toute réponse perceptive, *dépend de la nature de la stimulation et des conditions de son action sur le sujet*, dit Paul Fraïsse. L'expérience passée qui se prolonge dans l'acte de la visée du sujet, est une variable efficace, qui imprègne, contraint le sujet à agir suivant des manières qui lui sont propres. Cela correspond (dans une large mesure) à ce que Husserl, Merleau-Ponty et Heiddeger pensaient de l'acte de la visée de l'homme. Ce dernier a en effet un oeil une vision à travers laquelle il met en forme le réel. L'homme disait Heidegger est un *mons-tre* : capable de montrer des choses bien qu'on le décrive parfois de monstre. Sa "monstruosité" repose sur le fait qu'il soit capable de porter la parole aux faits plus dans le risque gratuit et dans le vivre dangereusement que dans le débat pacifique et la rencontre. Mais cela n'est pas toujours valable pour l'acte du démontrer. L'homme-mons-tre : capable de monter, procède à la démonstration tout en échangeant librement des arguments rationnels desquels il peut aboutir à l'affirmation de l'universalité. Ce que Paul Fraïsse ajoute à cette variable personnalité c'est qu'elle est chargée d'histoire dont le passé ne passe pas. Mais en travaillant à déceler les variations des réponses perceptives, la variable personnalité peut devenir historiale après avoir été historique, surtout lorsqu'elle découvre que toutes les variations des processus psychologiques ne sont jamais stables et que l'important est de les soumettre à un doute permanent. A partir de là, Paul Fraïsse rejoint l'idée initiale de Descartes, qui sera reprise par Claude Bernard pour décrire le sens de la méthodologie expérimentale. Cette idée n'est rien d'autre que la soumission des faits au doute permanent.

La fin du chapitre : *la personnalité du sujet,* s'achève sur un effort de classification des différents facteurs qui constituent la perception. Parmi ceux-ci il y a d'après Paul Fraïsse :

1 : les facteurs physiologiques :

Ce sont ceux de *l'état et de l'intégrité des récepteurs*, *des voies* et *des centres.* Les récepteurs sont en effet ceux qui animent nos organes d'essences. L'adéquation de notre comportement à l'égard du monde permet une perception adéquate de celui-ci. C'est ainsi que Paul Fraïsse pense que ***" nos perceptions visuelles ou auditives dépendent de nos récepteurs dont l'efficacité diminue avec l'âge*** [1126] ***".*** Dans la perception adéquate, l'homme normal passe d'un état d'équilibre perceptif moindre à un état d'équilibre perceptif supérieur. C'est pour cette raison que Paul Fraïsse fait une distinction entre des sujets percevant et d'autres non percevant, en disant : ***" Certains ne perçoivent pas des couleurs, d'autres des fréquences du spectre sonores, etc. "*** [1127] . *Les voies*, dont parle Paul Fraïsce sont celles qui affectent aussi nos perceptions. Ces voies sont (aux yeux de Paul Fraïsse) de deux types : *afférentes* ou *efférentes*. C'est-à-dire tout état d'adéquation ou d'inadéquation d'un sujet perceptif peut avoir un

[1126] *Ibid. p : 32.*

[1127] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

effet sur l'état de la perception. Par exemple la surdité ou l'algie peuvent être expliquées par des voies biologiques propres au corps humain et à la circulation du sang. Elles peuvent aussi s'expliquer par l'organisation interne du programme génétique. L'idée du programme est avancée par des biologistes qui pensent que le corps humain est, d'une part programmé pour apprendre et pour recevoir des informations internes ou externe à lui et d'autre part, il est possible de le soumettre à des jeux du possibles desquels on peut ressortir d'autres formes perceptives. Quant *aux centres,* Paul Fraïsse, pense qu'ils sont ceux des *affections cérébrales* et *des lésions* ou *traumatismes crâniens,* qui lorsqu'ils sont affectés par des anomalies, affectent l'état de notre perception des choses de la nature. C'est ainsi que Paul Fraïsse résume ce propos d'une manière simpliste et générale en disant : ***" Les affections des centres peuvent entraîner des modifications de la perceptions "***. L'auteur n'explique en aucun cas dans ce *Que sais-je ?* les manières et les états de ces modifications. Il renvoie simplement à l'étude scientifique de certaines maladies sans pour autant nommer les problèmes fondamentaux de ces études qui ont eu comme objet d'études les traumatismes crâniens. Il y a là une évacuation du sens de la notion de la perception, une évacuation qui métamorphose les résultats. Cela est légitime car dans le *Que sais-je?* le travail de tous chercheurs et de présenter privèrent l'ensemble de la tâche qui le préoccupe quant à l'analyse ou à l'explication d'un problème donné, que l'on présente ou expose à des auditoires donnés, à une période donnée. Ce travail dans *le Que sais je* est celui du chercheur pédagogue et vulgarisateur du sens de ses propres contenus qui ont occupé une place permanente dans sa réflexion. Si l'étude des traumatismes crâniens enrichit nos connaissances sur la perception, alors cela correspond effectivement à une vision épistémologique dont Gaston Bachelard a laissé penser que l'étude des seuils épistémologiques et des situations problèmes peut nous aider à affranchir les obstacles qui luttent contre les progrès scientifiques, car l'histoire des sciences est une histoire d'obstacles. Mais on peut cependant se demander si la formulation : *études des obstacles* est la même chose, la même visée que l*'étude des traumatismes crâniens*.

2 : l'expérience antérieure :

Dans ce paragraphe, Paul Fraïsse nous renvoie à nouveaux à d'autres recherches qui ont mis en évidence un apprentissage perceptif. Ce renvoi est un rappel de la notion de l'historicité de l'acte perceptif. Il est vrai que l'homme perçoit aussi par habitude, par son action qui se familiarise avec le déjà-là perçu, posé comme un fait de la raison perceptive. Il est ainsi, car notre raison le rencontre devant elle tout en s'informant des informations qu'il incarne en tant que fait factice. Toute information est donc une formation utile pour notre acte perceptif. Elle est utile, car elle nous renseigne sur l'état de l'apparition des choses. Sur ce point précis le monde est donc quelque chose qui doit être objet d'impression. Il lie notre acte de perception à l'état de l'apparition. Voilà la raison pour laquelle nous pouvons désormais considérer ce propos de Paul Fraïsse proche de celui de Merleau-Ponty, qui considère le monde en terme de tâche. Ce monde doit être objet d'impression, parce qu'il est lui-même animé par l'extension du pouvoir physique, et par des normes fortuites que l'on peut observer immédiatement. L'immédiateté n'est pas une tendance épistémologique que l'on doit donc éviter, elle est au contraire une donnée

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

factice que l'on doit expliquer, orienter et organiser. L'organisation du monde témoigne finalement des progrès de la raison humaine qui s'efface devant les acquis antérieures de sa propre pensée obscure. Le fait de chercher à expliquer le monde tout en se familiarisant avec l'état de l'apparition de l'apparence, est en soi une idée qui surgit du sens que Paul Fraïsse attribue à l'habitude à travers laquelle le sujet se familiarise avec les choses historiales, non historiques. Ces choses sont familières à l'appréhension de l'aperception. Voilà la raison pour laquelle Paul Fraise note : ***" La perception de mots rares dans la langue est plus lente que celle des mots fréquents*** [1128] *".* Cela veut dire en fait que toute perception véritable est d'abord fondée sur une sorte d'attachement à l'ordinaire, au quotidien et que toute infirmation est par elle-même une formation, qui nous renseigne de la forme acquise par nos manières d'être et de voir. Car les mots : *"information"* et : *"formation"*, témoignent de la présence de la forme qui se donne à la perception dès los que le sujet – comme le pense Paul Fraïsse – découvre qu'il est capable de s'appuyer sur ses expériences heureuses ou malheureuses pour avancer des idées hypothétiques. Ce n'est rien d'autre que la reconnaissance d'une expérience antérieure qui ne puise pas son fondement seulement dans le principe de la réminiscence mais aussi dans celui de l'acquisition. Cette reconnaissance est donc un passage d'un toujours-déjà mémoriel, au déjà-là, qu'incarne l'expérience présente qui met en forme toutes les formes déjà-acquises en vue d'en acquérir le sens et de le prolonger.

3 : l'attitude présente :

Notre perception des choses dans l'état présent est due à deux facteurs raisonnables et réels. Le premier, est celui de la lourdeur que peuvent représenter certains faits dans le monde sensible. Lorsque des faits s'imposent à nous comme des étants auxquels on se heurte, alors ils sont immédiatement perçus et mis en valeur par nos manières d'être et de voir. Le second facteur est inhérent à notre liberté qui possède un pouvoir de décision pour classer les différents états de la perception. On décide d'apercevoir ce qui nous affecte fortement. On répond à une stimulation lorsque nous y sommes impliqués directement ou indirectement. Ce degré d'implication est due donc au fait que les faits s'imposent à nous par leur densité, mais aussi il est due à notre attitude présente qui est affectée par l'événement. L'affection, et l'émotion portent en fait sur l'observation mémorielle de tout un processus complexe, qui nous met face à notre mémoire événementielle entre notre expérience antérieure et notre attitude présente. Les exemples de pratiques subjectives peuvent être empruntés pour expliquer ce que Paul Fraïsse pense sous l'idée d'une perception qui englobe l'attitude de l'expérience antérieure, et l'attitude de l'expérience présente. D'une manière philosophique on peut dire que l'homme peut penser d'une manière aussi bien historique qu'historiale. L'extension de nos attitudes présentes, témoigne de la mise en forme d'une véritable perception. Car on ne peut mettre en forme nos manières d'être et de voir que si l'on s'affirme dans le monde d'une manière réelle. Il ne peut y avoir de perception dans l'acte intentionnel dont le désir est d'accomplir des actes de plaisirs abstraits. D'ailleurs pour expliquer cela, Paul Fraïsse avance un exemple familier : la perception et la découverte d'un boulanger [1129] dans la

[1128] *Ibid.*

rue, sont beaucoup plus faciles que la découverte de ce dont on désire la bonne appétit, disait-il. Nos attitudes qui modifient et qui aperçoivent les choses peuvent modifier le contenu de perceptions peu prégnantes pour marquer l'extension de nos pouvoirs perceptifs et cognitifs sur le monde. Cela peut être acquis à partir de l'intervention permanente de notre raison dans le monde des choses pour en apercevoir ce qui nous motive. Cette motivation (commune à tout être humain raisonnable) se différencie selon les sujets à travers les âges.

4 : les attitudes permanentes :

Elles puisent leurs formes dans ce que Paul Fraïsse pense en terme de caractère. C'est ainsi qu'il souligne : " ***Suivant notre caractère, ou la forme de notre intelligence, nous percevons de préférence certains aspects des stimulations qui nous entourent*** [1130] ". Voilà un concept psychologique : " le caractère ", qui est d'inspiration philosophique. Si avec Kant, le caractère est la Loi de la liberté, alors avec Paul Fraïsse ce caractère est de la même nature que ce qu'en pensait déjà Kant. En effet, pour ce dernier le fait de la raison (factum), et par là-même le fait du caractère, possède un pouvoir de décision, un pouvoir de mise en forme des projets de la raison pratique. Car toute idée catégorielle, est en elle-même un projet projeté dans le monde sensible. Le caractère possède aussi une faculté de juger, qui use du sensible pour manifester sa critique. L'attitude permanente de la perception humaine est donc inhérente au caractère de la liberté perceptive. Percevoir est donc un acte motivé et non pas immotivé. Car la perception d'un stimulus dépend de mon implication dans ma rencontre avec les faits.

5 : le contexte social :

L'environnement social joue un rôle déterminant dans la perception. Notre perception en effet s'effectue au sein d'un système de valeurs morales, éthiques et politiques. L'approche systémique a largement démontrée que même l'École (dans laquelle le maître est amené à percevoir des comportements de ses élèves) est un système. Par exemple, au sein d'un système de valeurs, on peut obéir et répondre aux informations que l'on rencontre d'une manière fortuite. Toute chose qui s'impose à nous comme un fait déjà-là, est notre chose et nulle autre, disait déjà Heidegger. Le groupe social est une composante de toute perception mondaine. Car lorsqu'on observe et on aperçoit une chose, celle-ci n'est pas une feuille d'automne qui tombe sous les effets du " hasard naturel ", elle est au contraire mise en forme partout un groupe qui l'a conservé et qui s'apprête à la mettre en mouvement et en évidence. La chose perçue ne vaut rien si elle n'est pas appréhendée par des sujets qui se donnent le temps de la contempler ou de la mettre en mouvement. Voilà la raison pour laquelle Paul Fraïsse note ouvertement que: " Cette influence du milieu social est particulièrement importante dans les perception a valeur affective ou esthétique. Elle s'exerce, certes, par l'intermédiaire des attitudes plus

[1129] *Ibid. p : 33.*

[1130] *Ibid. p : 34*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

ou moins permanente du sujet [1131] ".

Après avoir évoqué les travaux de Paul Fraïsse quant au sens de la relation entre perception et la sensation, voyons maintenant si du point de vue pédagogique ce sens a t-il était maintenue ou a t-il était voué à des altérations voulues par Maurice Reuchlin ? Pour se faire, nous allons donc nous référer au chapitre IV intitulé : Les grands domaines de recherche et d'application de l'ouvrage : Guide pratique de l'étudiant en psychologie. Parmi ces grandes fonctions, Maurice Reuchlin cite la perception et la sensation. L'auteur traite de ces grands domaines de recherche et d'application d'une manière simpliste et concise. Pourquoi alors cela fut-il ainsi ? Qu'en est-il du sens que l'auteur du Guide pratique de l'étudiant en psychologie attribue t-il à ces deux domaines de recherche et d'application ?

Après avoir affirmé la difficulté qu'ont les psychologues à trouver un classement aux diverses activités de recherches en psychologie y compris la sensation et la perception, Maurice Reuchlin pense que toutes les activités de recherches en psychologie peuvent être regroupées en une méthodologie de recherche qui sera l'oeuvre de deux grandes classes : la psychologie expérimentale, basées sur l'expérimentation et la psychologie clinique basée sur l'étude approfondie des cas individuels. Ces deux grandes classes incarnent deux domaines de recherches possibles où sensation et perception sont amenées à coïncider. Pour Maurice Reuchlin, le champs perceptif est déjà organisé d'avance puisqu'il se structure spontanément à fur et à mesure que le sujet l'observe d'une manière fortuite sans pour autant chercher à l'arraisonner pour en extraire des modèles perceptifs. Cela est un retour à l'organisation fortuite du monde sensible dont Merleau-Ponty et Husserl n'ont pas cessé de rappeler l'autonomie organisationnelle. Le monde est là présent organisé à partir des liaisons logiques reconnues dans les choses de son apparence. La référence de Maurice Reuchlin à la Gestaltthéorie (psychologie de la forme), sans pour autant expliquer à un grand public large ce qu'elle signifie, n'est pas un hasard. D'ailleurs Merleau-Ponty et Paul Fraïsse avaient déjà avancé que la psychologie de la forme témoigne fort bien de l'organisation du monde de l'apparence car lorsqu'on observe le monde, on aperçoit d'abord son organisation totale avant d'en distinguer les différentes séries possibles. La totalité organisationnelle crée en effet un monde d'absolue-liberté où l'on s'astreignent à une taxonomisation des différents états de faits qu'incarne le monde qui est déjà-là, auquel on se heurte comme on se heurte à un étant. Bien que la phrase du vulgarisateur (Maurice Reuchlin) soit si courte, il n'empêche que son sens est lourd de signification. En effet, lorsque l'auteur du Guide pratique de l'étudiant en psychologie souligne : " ***Le caractère structuré et organisé de la perception a été fortement souligné par la psychologie de la forme (Gestltthéorie), théorie selon laquelle le champs perceptif se structure spontanément*** [1132] ", il voulait par là même mettre l'accent (sans l'affirmer explicitement) sur la notion du monde définie par Heidegger en terme de tâche. De la même manière que Merleau-Ponty vient de le faire, Maurice Reuchlin nous invite à assumer le monde en terme de tâche puisque son organisation en séries combinées créant des domaines de possibilités nous interpellent à

[1131] *Ibid p : 35.*

[1132] *Reuchlin (M.) , Guide pratique de l'Etudiant en psychologie P.U.F 1973 p : 108.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'arraisonnement et à l'exploitation de ce monde. L'organisation intrinsèque inhérente à ce monde, témoigne de son autonomie à l'égard des sentiments de jouissance du sujet pensant. Les lois qui expliquent cette organisation fortuite sont celles de l'organisation du champ perceptif. En effet dans sa référence aux gestaltistes, Maurice Reuchlin évoque la loi de proximité et de similitude, une loi qui montre la possibilité de la comparaison des stimuli semblables et proches les uns des autres. Si la ressemblance est une identité dans la différence, alors cette loi (comparaison c'est raison) peut être validée lorsqu'on s'astreint à l'ouverture aux choses du monde les mieux réparties et les mieux organisés. C'est la raison pour laquelle Maurice Reuchlin souligne : " ***Les gestaltistes ont énuméré toute une séries de lois concernant les règles d'organisation du champ perceptif, par exemple la loi de proximité et de similitude : les stimuli semblables ou proches ont tendance à se regrouper pour constituer des formes. La forme est renforcée par toute une série de facteurs : clôture et continuité (d'une courbe ou d'un ensemble de points), simplicité géométrique, symétrie. Les formes sont perçues sur un fond relativement indifférencié, et figure et fond s'influencent mutuellement. Ces lois ne s'appliquent pas seulement aux perceptions visuelles, on les a mises également en évidence dans le domaine auditif. Dans la perspective de la théorie de la forme, les illusions sont expliquées en faisant appel au principe de la "bonne forme" : un groupe de stimuli s'organisera selon la meilleure forme possible*** [1133] ".

Ce passage, témoigne de la vieille conception : l'organisation intrinsèque du monde sensible, dont Aristote pensait déjà l'illustration des formes vivantes au lieu d'en prouver l'existence par rapport à un sentiment arbitraire ou conventionnel. Cette organisation, qui témoigne de l'autonomie du monde, sera aussi la conception de Husserl, de Heidegger et de Merleau-Ponty. Sur ce point on peut donc affirmer la réussite de la transposition didactique de l'organisation mondaine, qui surgit du texte de la vulgarisation qui a choisit l'argument de l'illustration par l'exemple pour expliquer et affirmer l'autonomie organisationnelle du monde du champ perceptif. Dire avec Maurice Reuchlin que "***la forme est renforcée par toute une série de facteurs***", revient enfin de compte à penser que le monde est d'une part formel : il se donne comme un fait à la raison spéculative qui doit se donner le temps pour son arraisonnement ; et d'autre part ce même monde est organisé en série : qu'il incarne un principe logique à savoir le principe de la combinatoire au sujet duquel nous avons déjà fait remarquer avec Roland Barthes [1134] l'extension organisationnelle en séries incommensurables. L'organisation du monde nous force à admettre avec Maurice Reuchlin le principe cartésien : l'harmonie du monde, que nous avons déjà avancé avec Descartes dans la règle VI des Règles pour la direction de l'esprit. Pour Descartes en effet, l'ouverture sur le monde des choses organisées est une méthode que le chercheur doit se tracer " ***Pour distinguer les choses les plus simples de celles qui sont compliquées et pour les chercher avec ordre, il faut, dans chaque série de choses où nous avons déduit directement quelques vérités d'autres vérités, voir quelle est la chose la plus simple, et comment toutes les autres en sont***

[1133] *Ibid.*

[1134] *La phrase qui résume cela nous l'avons déjà évoqué. Roland Barthes y pense que "Bien que toute création soit nécessairement une combinatoire, la société en vertu du vieux mythe romantique ne supporte pas qu'on le lui dise " !*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

plus, ou moins, ou également éloignées [1135] ". A en croire Descartes, il existe une relation de connexion réciproque entre les choses simples et les choses composées. L'égalité entre le tout et la partie est fondée sur l'incommensurabilité de l'une et de l'autre. Cette même idée sera soutenue par le vulgarisateur Maurice Reuchlin qui soutient aussi la relation de connexion réciproque entre forme et fond. C'est ainsi qu'il note : " ***Les formes sont perçues sur un fond relativement indifférencié, et figure et fond s'influencent mutuellement*** ". Cela veut dire aussi qu'il existe un lieu commun où la forme et le fond s'organisent mutuellement pour fonder un monde incommensurable et indifférencié. Au sujet de ce monde les expérimentalistes pensent que rien n'est donné, tout est objet de construction sur la base de l'appréciation de l'organisation en séries des illusions apparentes. La bonne forme n'a pas besoin d'être construite arbitrairement, elle est un déjà-là susceptible d'être appréciée, repensée et mise en mouvement puisqu'elle s'organise automatiquement d'une manière autonome et imprévisible. Dans le monde des choses, les imprévus formels se multiplient à l'infini. Le monde n'est pas une sphère close, il est infini. C'est ce que le texte pédagogique laisse entendre tout en témoignant de l'extension des possibilités pédagogiques lorsqu'il est question de la refomulation des expressions et de l'organisation des formes visuelles ou auditives [1136] . Dire avec Reuchlin que toute chose est organisée selon la meilleure forme possible, revient enfin de compte à penser l'organisation en séries, qui émerge des liaisons logiques que l'on peut reconnaître dans les choses du monde de l'apparence. Par conséquent, l'apparence est une réalité factice susceptible d'être arraisonnée et appréciée.

La cohérence et l'harmonie du monde réel sur lesquelles Aristote (pour la pensée antique) Husserl, Heidegger et Merleau-Ponty (pour la pensée moderne) ont largement insisté, est une conception qui est chère au texte pédagogique de Maurice Reuchlin. Ce dernier le souligne fort bien tout en laissant entendre la possibilité d'une étude classificatoire et taxonomique des différentes niveaux de la cohérence et de l'harmonie mondaine. C'est la raison pour laquelle il note : " ***L'univers dans lequel nous nous mouvons et agissons est perçu comme étant stable et relativement cohérent. On étudie la mise en place de cette cohérence en analysons la coordination des informations provenant des diverses modalités sensorielles, les mécanismes correcteurs à l'oeuvre lorsque certaines informations sont biaisées, les conditions permettant de concevoir l'existence des objets alors qu'ils sont physiquement absents (permanence de l'objet), la constitution d'un système de coordonnées spatiales*** [1137] ". Cela veut dire – et si l'on se réfère aux textes de Paul Fraïsse dans son Que sais-je ? – que tous ce qui est éprouvé, peut être prouvé par l'expérience qu'on en fait dans le monde sensible. Par contre si l'on se réfère aux systèmes philosophiques que nous venons d'exposer, on peut dire avec Aristote, Husserl, Heidegger et Merleau-Ponty, que le monde est animé par une organisation, que Chaïm Perelman et Lucie

[1135] *Descartes op cit.*

[1136] *A ce sujet Maurice Reuchlin rappelle que : " Dans la perspective de la théorie de la forme, les illusions sont expliquées en faisant appel au principe de la "bonne forme" : un groupe de stimuli s'organisera selon la meilleure forme possible ".*

[1137] *Reuchlin (M.) , Guide pratique de l'Etudiant en psychologie , op, cit. p : 108.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Olbrechts-Tyteca dans le Traité de l'argumentation qualifient de relations organisées, fondées sur la présence inaltérable, des liaisons logiques reconnues dans les choses du monde sensibles les mieux réparties. Mais ce qui fait problème dans le texte du vulgarisateur : Maurice Reuchlin c'est l'expression : " stable et relativement cohérent ". Cette expression est avancée pour désigner la place de la perception de l'univers par le sujet. Autrement dit : la stabilité, l'harmonie et la cohérence de l'univers n'ont de sens que pour le sujet qui les aperçoit. C'est ainsi que le texte pédagogique humaniste dépasse les autres textes philosophiques empiristes, qui mettent l'accent sur le principe de l'effacement de la pensée humaine devant les choses qu'elle aperçoit. C'est à partir de là que l'on passe maintenant avec le texte pédagogique d'une argumentation fondée sur la structure du réel à une autre qui la fonde. L'auteur-vulgarisateur note : " ***Les réponses perceptives sont fonction des attentes du sujet. Le temps nécessaire à la reconnaissance des mots présentés pendant des temps très brefs au tachistoscope est d'autant plus court que ces mots sont plus fréquents dans la langue et plus probable pour le sujet en fonction de la situation. Le sujet utilise dans la perception, outre les données actuelles, son expérience antérieure. La non-concordance entre les données présentes et l'expérience antérieure peut être une source de distorsions : en vision rapide une carte de trèfle réalisée en rouge est perçue comme étant gris-rouge ; des petites figures, un coureur est perçu comme se déplaçant plus rapidement que l'étoile. Les facteurs motivationnels peuvent faciliter ou, au contraire, inhiber la perception ; la durée nécessaire à la reconnaissance des mots au tachistoscope est réduite lorsqu'on donne des récompenses ; elle est plus longue pour des mots "tabous" (en rapport avec les activités sexuelles par exemple) que pour des mots ordinaires dont la référence d'emploi est identique*** [1138] ".

Pourquoi donc l'auteur du Guide pratique de l'étudiant en psychologie introduit-il (à cet endroit précis) la perception dans sa relation avec les attentes du sujet ? Il le fait pour se démarquer en fait de l'attitude empiriste dogmatique et pragmatique de l'ontologie existential dont Heidegger pense qu'elle doit être l'objet de l'analyse et de l'explication de tous les faits de l'apparence. L'auteur du Guide... veut donc mettre l'accent (tout en s'orientant d'une manière implicite et indirecte) vers le principe husserlien à savoir l'acte de la visée autopositionnelle, un acte qui vise en direction des choses à travers une manière d'être et de montrer les choses tout en les nommant. En notant que : ***" Le sujet utilise dans la perception, outre les données actuelles, son expérience antérieure*** ", Maurice Reuchlin est donc plus du côté de la logique de la psychologie de la recherche scientifique (Thomas Kuhn), que du côté de la logique de la découverte scientifique (Karl Popper). Faire intervenir le sujet comme étant responsable de toute réponse perceptive, revient en fait à rappeler le principe de l'épreuve dont Paul Fraïsse pense que la détection d'un stimulus repose sur le mode de réaction du sujet qui s'apprête à percevoir ou à ne pas percevoir. C'est ainsi qu'il vient de souligner que : " ***le mode de réaction est simple : je perçois ou je ne perçois pas*** ". Le Je-sujet (si l'on en croit le texte pédagogique de Maurice Reuchlin), médiatise le stimulus qui se donne à détecter, et les réponses perceptives, qui se donnent sous formes de réactions. Cependant, si le schéma de Paul

[1138] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Fraïsse repose sur la médiatisation de deux composantes : le stimulus et la réponse, par la variable personnalité dont témoigne le schéma (S□P□R), alors dans le texte pédagogique de Maurice Reuchlin ce schéma subit un autre traitement qui est différent puisque pour l'auteur l'accent est mis sur les particularités subjectives de chaque sujet pensant. C'est ainsi qu'on passe du précédant schéma, à un autre qui est d'une autre nature à savoir le sujet qui médiatise le stimulus et la réponse. Nous proposons de traduire ce schéma par : Stimulus
Sujet
Réponse perceptive (S
S
R).

Introduire le sujet en tant que facteur déterminant de toute réponse perceptive, n'est donc pas un hasard. Car tout l'effort pédagogique repose sur l'intervention permanente d'un autre Je, sujet de la formation permanente, pour éduquer, former et réifier les opinions admises en les insérant dans un système éducatif. Celui-ci peut être l'objet d'un effort interactif entre ce qui se passe dans la tête des sujets dès lors qu'ils sont en situation, et l'effort pédagogique qu'un système de formation soumet à leurs acquisitions. Voilà la raison pour laquelle le texte pédagogique du vulgarisateur Maurice Reuchlin est plus du côté de l'historicité que du côté de l'historialité, car comme il le note fort bien : le sujet utilise dans la perception, outre les données actuelles, son expérience antérieure. Mais qu'en est-il donc de cette expérience antérieure ? Est-elle un fait historique ou historial ? Est-elle un toujours-déjà ou un déjà-là ? La réponse à ces questions ressort d'un exemple bien choisi (qui se transforme en illustration), à travers lequel l'auteur se force à démontrer l'aspect historique de l'expérience antérieure de tout sujet raisonnable et pensant. L'exemple dont il est question ici est celui de la perception des mots dans un langage articulé. D'abord l'auteur rejette la similitude entre les données qui se présentent comme des déjà-là présentes, actuelles, et les expériences antérieures réalisées par un sujet donné à un moment donné de son histoire. Ce rejet est fondé sur l'incommensurabilité du temps de la perception d'un mot dans un langage articulé par des sujets interprétant des situations vécues dans le passé. Pour apercevoir il faut donc (si l'on en croit le texte de la vulgarisation pédagogique) nous tracer la technique de la critique de la provenance des mots qui se transforment et se réactualisent dans le rapport avec le sujet qui parle avec ses propres signes tout en les interprétant dans son rapport avec l'autre et est le processus qui l'accompagne. Ce temps n'est pas rapide. Il est long. A son sujet on doit donc rappeler ce que Rousseau et Nietzsche ont en pensé. Le premier disait en effet que le temps en éducation il vaut mieux en perdre que d'en gager, alors que le second a laissé entendre la possibilité d'une lente lecture pour pouvoir comprendre le sens des mots dont use chaque sujet particulier, cultivant son propre caractère exceptionnel comme étant la loi de sa propre liberté. Il existe donc deux sortes de perceptions : l'une qui est rapide (comme par exemple la perception d'un objet : carte de trèfle), l'autre qui est longue comme par exemple la perception de certaines mots tabous, que l'on ose même pas parfois prononcer rapidement. Cela peut-il donc correspondre à ce que Husserl disait de la perception lorsqu'il a tenu à la classer selon deux niveaux différents ? Pour répondre rappelons d'abord ce que Husserl pensait de cette classification. Pour lui en effet, il existe deux niveaux de perceptions :

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

la constitution originaire de l'objet empirique. 1.

la manifestation de l'objectité empirique dans l'expérience inférieure. 2.

Evidemment ce que Husserl prononce d'une manière philosophique à haute densité discursive, le texte pédagogique se donne l'effort de l'exprimer d'une manière simpliste. Si pour Husserl les deux niveaux de perception peuvent faire l'objet d'une saisie empiriquement valable, alors pour le texte pédagogique du vulgarisateur Maurice Reuchlin, les deux niveaux existent bel et bien. L'auteur se force simplement à les décrire sans pour autant opter pour valider l'intérêt de l'un ou de l'autre. Cependant, le texte pédagogique est descriptif, alors que le texte philosophique de Husserl est presciptif, de la même manière que le texte scientifique de Paul Fraïsse, qui s'est forcé dans le Traité, à valider la possibilité de la détection objective d'un stimulus, dès lors que la variable personnalité d'un sujet est préparée à ce but. Avec le texte pédagogique de Maurice Reuchlin, il ne s'agit pas de la détection (d'une même manière) d'un stimulus de la perception et de la réponse perceptive, car les deux temps sont différents. Le temps de la didactique et de la pédagogie est un temps long puisqu'il s'astreint à la recherche et à la donation du temps de la perception, alors que le temps de la réponse perceptive est court puisque le sujet répond immédiatement à toute appréhension. L'auteur ne fait que remarquer et constater la perception de la durée, qui se divise à ses yeux en la perception des mots tabous et des mots ordinaires. Le temps de la compréhension et plus long que celui de l'appréhension. L'auteur du *Manuel* introduit une nouvelle dimension de la perception à savoir la possibilité de la mesure des deux temps. Cela n'existe pas chez les auteurs des textes philosophiques et scientifiques. L'outil : *le tachistoscope,* comme instrument de mesure de la perception n'est pas un outil fiable bien que le temps qu'il se donne à la perception d'un mot soit plus court que celui que l'on réalise dès lors qu'on est en situation interactive d'homme à homme. L'auteur du texte pédagogique laisse entendre d'une manière implicite la possibilité de soutenir l'argument de Rousseau : *le temps en éducation il vaut mieux en perdre que d'en gagner*. D'ailleurs cela va se préciser dans les paragraphes que l'auteur Maurice Reuchlin pédagogue et vulgarisateur va faire suivre lorsqu'il a consacré l'étude expérimentale de la perception à des domaines divers des activités intellectuelles comme l'apprentissage, la mémoire, le langage et la motivation.

La remarque générale que l'on peut faire à propos de ces textes que Maurice Reuchlin a consacré à l'étude des *domaines de recherches et d'applications* est que l'auteur-vulgarisateur substitue dans son texte pédagogique l'étude de la perception à d'autres domaines de recherche et d'application : l'apprentissage, la mémoire, le langage et la motivation. Alors que l'auteur (Paul Fraïsse) du texte scientifique a tenu à leur consacré une étude indépendante puisqu'il les considère comme étant des domaines de recherche exhaustifs et indépendants. De l'autonomie conceptuelle (qui fut l'objet d'étude de Paul Fraïsse), on glisse donc (avec le texte pédagogique de Maurice Reuchlin), à la substitution notionnelle qui surgit d'un effort classificatoire, à caractère taxinomique des différents sujets propres à la psychopédagogie expérimentale. Car le but de l'auteur est d'agir en qualité de formateur et de vulgarisateur des notions qu'il insère sous forme d'un Guide pratique. Sa tâche n'est pas celle qui s'astreint à fournir un effort réflexif et synthétique. Elle est au contraire celle qui se force à décrire phénoménologiquement des

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

états et des situations psychopédagogiques sans pour autant chercher à défendre un courant de pensée donnée. L'auteur expose des faits sans y poser des avis autopositionnels. Il s'efface devant les faits. Il est acteur de situations.

L'important pour nous dans cette exposition, est le sens que Maurice Reuchlin attribue à *" **l'étude expérimentale de la perception** "*, qui recouvre à ses yeux divers domaines de recherches, qu'il propose d'étudier d'une manière concise et réduite de la même manière qu'il le fait pour ce qu'il appelle : *l'étude expérimentale de la perception*. Pour une question de méthodologie seulement, nous allons nous restreindre au sens que Maurice Reuchlin donne à la perception, et ce pour nous faciliter sa comparaison avec les autres sens qu'en donnent les textes philosophiques et scientifiques que nous venons d'exposer et d'expliquer.

Le chapitre à travers lequel Maurice Reuchlin s'astreint à *"expliquer"* le sens de la perception commence par : *" **L'étude expérimentale de la perception recouvre divers domaines qui seront abordés par la suite. La perception est en partie sous la dépendance de l'environnement social. Bon nombre d'études sont conduites sur des enfants dans une perspective génétique. Les études sur l'animal élargissent les possibilités expérimentales, On a, par exemple mis en évidence le rôle fondamental des apprentissages précoces en élevant des chimpanzés jusqu'à seize mois dans l'obscurité complète. Amenés ensuite à la lumière du jour, ces animaux ne possèdent aucun des comportements liés à la perception visuelle et la préhension de la nourriture nécessite un contact tactile. Ces recouvrements entre psychologie expérimentale d'une part et psychologie de l'enfant, psychologie sociale et psychologie animale d'autre part ne sont nullement caractéristiques des études sur la perception, on les retrouve dans l'étude de toutes les fonctions psychologiques** [1139] ".*

De prime abord, ce chapitre qui se veut explicatif d'une grande notion : *la perception,* à caractère exhaustif et complexe, n'est pas à nos yeux à la hauteur des textes philosophiques et scientifiques que nous venons d'exposer, qui ont consacré des développements considérables pour cette même notion. Dans ce passage – comme on peut le constater – il y a du renvoi *(divers domaines..., nombre d'étude etc..),* qui, d'une part affaibli l'analyse explicative des notions, et d'autre part, métamorphose les résultats. Ce renvoi bien qu'il soit une provocation intellectuelle qui incite l'étudiant à fournir un effort de recherche, ne convient pas à l'attente de l'effort pédagogique recherché par l'instruction et la formation. Si " *la perception est en partie sous la dépendance de l'environnement social* " comme Maurice Reuchlin le laisse penser, alors cela est un retour à ce que Paul Fraïsse a déjà pensé de l'impact de l'environnement social sur la perception. Mais dans ce même retour, cette affirmation dépourvue de toute démonstration et explication, suspend le sens de la perception. Ce sens peut se prendre en plusieurs acceptions contradictoires. L'environnement social des animaux est-il par exemple déterminant de leur propre perception ? Si l'on en croit le texte de la vulgarisation pédagogique, la perception animale ne diffère en rien de la perception humaine, puisque l'exemple *(des chimpanzés)* que reprend Maurice Reuchlin légitime ce

[1139] *Ibid. p : 109.*

propos. L'auteur ne détermine en aucun cas l'objet d'étude de la perception. Il ne la définie même pas. Il nous renvoie à d'autres champs conceptuels comme si le vrai sens de la perception est à chercher par nous-mêmes dans l'étude et la maîtrise des différents champs disciplinaires. Soit ! Mais cela ne suffit pas pour parler ici de l'étude expérimentale de la perception surtout lorsque l'auteur se veut pédagogue et didacticien ayant le souci de former et d'informer un grand public large tout en le guidant vers le sens adéquat des propositions notionnelles. On peut d'emblée nous poser la question suivante :

La reformulation : *" grandes fonctions "* évoquée par le texte de la vulgarisation pédagogique de Maurice Reuchlin, signifie t-elle la même chose que la formulation : *" les processus supérieurs de la personnalité "*, du texte pseudo-scientifique de Paul Fraïsse *?* La réponse est négative, car si la formulation de Fraïsse a pour but de décrire des processus particuliers propres à la sphère humaine, alors celle de Reuchlin est générale. Elle est d'une autre nature : elle décrit d'autres processus qui ne sont pas simplement propres à l'homme mais aussi, à l'animal et à la nature au sens le plus large du terme. On constate en cette formulation de Maurice Reuchlin un mélange entre la psychophysique, la physiologie, la psychophysique-subjective et bien d'autres disciplines, comme si le sujet est en relation avec un système plus général. Parmi les conséquences de ce mélange, il y a d'abord l'incapacité pour l'apprenant à distinguer des notions diverses, et ensuite l'impossibilité qui l'anime pour avoir une idée centrale, claire, qui sera le fil conducteur pour sa maîtrise de l'objet de savoir. Du moment que cette transposition didactique ne prenne pas en compte les particularités propres à chaque domaine de recherche, elle est par là-même illégitime.

Les changements des répertoires lexicaux d'un texte à l'autre, reflètent un changement de modèle de référence. On peut constater cela surtout lorsqu'on cherche à déterminer réellement les objets d'étude de chaque auteur. On ne comprend pas la différence que l'auteur (Paul Fraïsse) du texte du Que sais-je ? (un texte de la vulgarisation scientifique), établit entre : *psychologie du laboratoire et psychologie expérimentale*. Comme on ne comprend pas non plus la substitution de la psychologie expérimentale à la psychologie du laboratoire et à la psychologie appliquée, par l'auteur (Maurice Reuchlin) du texte de la vulgarisation pédagogique. Dans les deux textes il y a donc une évacuation des objets de savoir sous un silence absolu, dont le lien entre signification et explication est gommé. Cela rend illégitime les deux transpositions didactiques. Cette illégitimité est due au fait que les deux textes incarnent le processus de la vulgarisation en tant que mal nécessaire pour la mise en mouvement des connaissances et des savoirs.

En réalité puisqu'il s'agit de transposer, il aurait fallu que les auteurs des textes de la vulgarisation donnent la priorité à l'explication plus qu'à la signification, car cette dernière tendance fait partie intégrante d'un domaine bien complexe : celui de la sémiologie de la scolarité, branche dont on rêve la naissance pour enrichir le domaine de l'esthétique de l'éducation. Parmi les erreurs dans lesquelles glisse le texte pédagogique de Maurice Reuchlin, en disant que l'hypothèse doit être éprouvée, on peut mentionner la substitution de l'hypothèse à l'opinion, une substitution qui nous transporte dans le domaine de l'information, dans le domaine du sens commun qui est aux yeux de Descartes une

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

déformation.

Ces changements des modèles de référence et des répertoires lexicaux reflètent une décontextualisation dont témoigne la terminologie complexe du texte pédagogique de Maurice Reuchlin. Reprenons par exemple la reformulation : *"psychophysique subjective"* qui se propose comme une traduction de l'équation : R= f(s.p*)* du texte pseudo-scientifique. Dire que la réponse est en fonction du stimulus et de la personnalité du sujet, ou encore que le sujet médiatise le stimulus et la réponse perceptive (*Stimulus□Sujet□Réponse perceptive*) (S□S□R), témoigne fort bien de l'écart sémantique qui réside entre la personnalité qui médiatise le stimulus et la réponse dont le schéma de Paul Fraïsse était : S□P□R. Car la notion de personnalité a attrait à la personne et que la subjectivité du sujet est une notion globale qui renvoie à l'extension de l'objet de savoir, et à d'autres domaines qui ne sont pas simplement ceux de l'homme, mais aussi ceux de l'environnement.

La totalité de ces changements donne naissance à un phénomène épistémologique : la vulgarisation scientifique, très fréquente lors de toute transposition didactique. Dans les textes du Que sais-je ?de Paul Fraïsse, et dans ceux de Maurice Reuchlin dans le Guide... les aspects de ce phénomène sont largement présents. La vulgarisation scientifique se transforme dans la plupart des cas en la vulgarisation de la vulgarisation. Pour ce qui est du premier aspect, on peut le relever dans le texte de P. Fraïsse, en attribuant à son objet de savoir une expression courante : *“ La fantasmagorie expérimentale en pédagogie ”,* employée par M. Tardy. Et puisque c'est la transposition didactique de la psychologie expérimentale qui est ici mise en oeuvre, alors la pédagogie va subir le même sort que la psychologie, car le fait psychologique comme le fait pédagogique n'est pas une chose parmi les choses. Il ne saurait se placer dans la juridiction du modèle expérimental sans faire valoir ses droits et sans en négocier la prise en compte. Le texte psudo-scientifique de P. Fraïsse, en se faisant naturaliser, change par là-même de statut. En effet, bien que la spécificité de l'expérimentation soit reconnue dans le texte descriptif de Fraïsse, elle lui manque une légitimité, qui lui permettra d'emprunter et sans lacune, des démarches aux modèles des sciences exactes. Ainsi la vulgarisation scientifique est née donc d'une incompatibilité entre l'objet de savoir et son modèle de référence. Cette incompatibilité traduit la fantasmagorie expérimentaliste, qui consiste à s'installer dans le leur, à rêver la science plutôt que de la produire, à faire de l'expérimentation en trompe l'oeil, non pas dans le dessein d'abuser, mais par inconséquence ou pusillanimité.

La vulgarisation scientifique émane de la ressemblance des concepts. A en croire G. Bachelard, elle est une illusion. Car d'après lui : *“* ***A une époque, sous un même mot, il y a des concepts si différents! Ce qui nous trompe, c'est que le même concept à la fois désigne et explique. La désignation est la même, l'explication est différente*** *”* [1140]

Si l'on en croît donc G. Bachelard, on peut alors relever les caractéristiques propres au concept de la vulgarisation scientifique dont témoignent nos deux textes (celui de Reuchlin et celui de Fraïsse). On vient de remarquer que dans les deux textes il y a une

[1140] *Bachelard (G.), La formation de l'esprit scientifique op. cit. p : 17.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

ressemblance des concepts, mais la différence au niveau du sens est remarquable. Cela est d'ailleurs frappant à partir de leurs exposés portant sur les étapes de la méthodologie scientifique, notamment lorsqu'ils traitent de *" la vérification "*. La vulgarisation scientifique de cette étape, émane de la falsification du concept. Dans le texte de Maurice Reuchlin, l'auteur ne mentionne pas l'étape de *la reproduction*. Il nous renvoie à une autre étape à savoir *la manipulation*. Cela signifie qu'un résultat ne peut être reproduit qu'à partir d'une manipulation d'un fait. Le texte emploie cette formule en vue des attentes et des tâches pédagogiques qu'il assigne à résoudre ou à surmonter. Les situations problèmes sont ici évoquées à titre de pratique des doctrines pédagogiques. Le texte organise le sens suivant le paradigme nomothétique : un paradigme qui s'astreint à nommer les problèmes en vue de les surmonter. Mais cette manipulation des faits garantit-elle la reproduction d'un résultat sans altérer et modifier le résultat initial de base ? On peut répondre affirmativement, car si l'on prend un simple exemple fort amusant : celui des jeux des plis, on constatera bien que le plis de chaque apprenant diffère du modèle-type dont on a annoncé dès le départ les étapes l'une après l'autre. Par conséquent, la reproduction d'un résultat ne garanti en rien sa vérification. On ne peut rien vérifier dans le domaine pédagogique, qui est un domaine humain où les imprévus comme le disait déjà Marx – ne cessent de se multiplier.

La vulgarisation de la vulgarisation, dont témoigne le texte pédagogique de Maurice Reuchlin, est un phénomène due (dans la plupart des cas) à une double transposition didactique. Ici ce phénomène est fortement ressenti et cela pour deux raisons.

D'un côté, il y a Paul Fraïsse qui vulgarise Paul Fraïsse. C'est-à-dire l'auteur se soucie de la mise en mouvement de son propre savoir. D'ailleurs c'est la raison pour laquelle nous avons tenu à exposer la quasi-totalité de ses travaux concernant l'étude des processus supérieurs de la personnalité dans ses différents ouvrages. Il existe donc une auto-vulgarisation, car on voit mal comment discerner le sens de l'objet de savoir : la psychologie expérimentale à travers la publication d'un Que-sais-je ? Et d'un autre côté, les résultats expérimentaux réalisés en matière de biologie et en sciences exactes ne sont pas évalués et interprétés de la même manière, d'un texte à un autre et d'un champs épistémologique à un autre. La notion de mesure des sensations et des perceptions *(seuil différentiel)* que citent les deux textes (celui de Paul Fraïsse et celui de Maurice Reuchlin) est un exemple qui témoigne d'une double vulgarisation. Cependant, on voit mal comment on peut mesurer *les grandes fonctions* et *les processus supérieurs de la personnalité*. Cela dépend d'innombrables facteurs, et je dirais même que ces deux grandes notions échappent aux méthodes quantitatives.

Pour mieux comprendre cela, tenons à analyser et à présenter les différentes formulations et reformulations de tous les textes que nous avons jusqu'alors exposés et expliqués, et qui traitent d'un même objet de savoir : *La sensation et la perception*. Pour répondre à la question : transposition didactique, transposition pédagogique ou transmission et mise en forme et en mouvement des connaissances et des savoirs notionnels ? un tableau récapitulatif des différentes transformations et reformulations, désormais s'impose. Avant de dresser ce tableau, le lecteur de notre travail peut s'apercevoir de l'évacuation de notre part d'un autre texte : celui d'Antoine Léon, qui traite dans le chapitre VI de *Méthodes et techniques de collecte des données* [1141] . Cette

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

évacuation est voulue d'une manière conscience de notre part, car après avoir pris connaissance du contenu de tout ce chapitre nous le considérons désormais comme étant un complément des techniques expérimentales que nous venons d'évoquer lors de l'étude de la transposition didactique des différentes étapes de cette méthodologie. En plus, il ne traite pas ouvertement de la relation entre perception et sensation qui est l'objet de notre étude dans ce chapitre dans lequel nous tenons à confronter les efforts des textes ésotériques des philosophes et des textes exotériques des pédagogues et des didacticiens. D'ailleurs, des expressions comme : perception ou sensation, ne sont guère prononcées dans cet ouvrage pédagogique d'Antoine Léon. Ce chapitre en tous cas ne peut être compris que par des chercheurs confrontés à des situations pédagogiques d'ordre pratique. Il est un chapitre qui incarne le paradigme nomothétique organisé en didactique autour de la preuve qu'apporte tout chercheur en situation.

Le tableau qui va suivre traduira les rapports entre transposition didactique, transposition pédagogique et la transmission et la mise en forme et en mouvement des connaissances et des savoirs notionnels.

Tableau récapitulatif des différentes formes de formulation en phénoménologie descriptive et leur reformulation en psychologie expérimentale.

[1141] *Voir à ce propos ce que Antoine Léon en souligne à partir de le page 149 à la page 204 de son ouvrage Manuel de psychopédagogie expérimentale , publié par toute une équipe de pédagogues et de chercheurs en Éducation, dirigée par Antoine Léon. L'ouvrage est aussi édité chez P.U.F en 1977.*

[1142] *Husserl (E.), Chose et espace , op. cit., p : 24 et 25*

[1143] *Merleau-Ponty (M.), Phénoménologie de la perception , op. cit., Avant propos p : I*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

I : Husserl et le problème de la relation entre la chose et l'espace.	II : Maurice Merleau-Ponty et le but de la phénoménologie de la perception.	III : Paul Fraïsse et le problème du processus perceptif.	*IV : Maurice Reuchlin et le Guide pratique de l'étudiant en psychologie*
1) L'objet de la connaissance est constitué dans la connaissance qui signifie la possibilité d'une observation organisée du monde constitué par " Les premiers immédiats et par les premiers éléments. " [1142]	1) " La phénoménologie, c'est l'étude des essences, et tous les problèmes, selon elle, reviennent à définir les essences, l'essence de la perception, l'essence de la conscience par exemple. " [1143]	1) " La capacité d'appréhension dite aussi mémoire immédiate, champ d'attention, etc. se définit par le nombre d'unités discrètes que nous pouvons percevoir sans faire appel à la numération, et sans répétition. Elle varie évidemment avec la nature du matériel à appréhender, le mode et le temps de présentation, mais s'inscrit toujours environs dans les mêmes limites. (de 5 à 8 éléments environ) " [1144]	*1) " L'univers dans lequel nous nous mouvons et agissons est perçu comme étant stable et relativement cohérent. On étudie la mise en place de cette cohérence en analysons la coordination des informations provenant des diverses modalités sensorielles, les mécanismes correcteurs à l'œuvre lorsque certaines informations sont biaisées, les conditions permettant de concevoir l'existence des objets alors qu'ils sont physiquement absents (permanence de l'objet), la constitution d'un système de coordonnées spatiales. "* [1145]
2) L'expérience phénoménologique repose sur " une élucidation future de l'essence de la donation empirique, au moins dans ses formes	2) " Ainsi s'expose le monde à l'appréhension naturelle, de prime abord, avant la science. Et c'est à ce mode que se rapportent ensuite toutes les sciences	2) La capacité d'appréhension peut être déterminée dans le cas d'une présentation simultanée des stimuli (vision) ou dans le cas d'une présentation	*2) " Toutes les activités de recherches en psychologie peuvent être regroupées en une méthodologie de recherche qui sera l'œuvre de deux*

[1142] *Husserl (E.), Chose et espace , op. cit., p : 24 et 25*

[1143] *Merleau-Ponty (M.), Phénoménologie de la perception , op. cit., Avant propos p : I*

[1144] *Fraïsse (P.), Manuel pratique de psychologie expérimentale , p : 145 et suiv.*

[1145] *Reuchlin (M.), Guide pratique de l'Etudiant en psychologie , op. cit. p : 108.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

et à ses niveaux inférieurs, commençant par les immédiats et premiers éléments. ” [1146]	empiriques. Les sciences physiques de la nature s'occupent des choses sous le rapport de leur constitution physique, tandis que la psychologie et la psychophysique ont affaire aux phénomènes dits psychiques, aux vécus et aux êtres vivants, en considération du fait qu'ils vivent. ” [1147]	successive (visuelle ou auditive) [1148]	*grandes classes : la psychologie expérimentale, basées sur l'expérimentation et la psychologie clinique basée sur l'étude approfondie des cas individuels. ”* “ Le caractère structuré et organisé de la perception a été fortement souligné par la psychologie de la forme (Gestltthéorie), théorie selon laquelle le champs perceptif se structure spontanément. ” [1149]
3) “ L'attitude de l'esprit naturel, un monde existant se tient devant nos yeux, un monde qui s'étend sans fin dans l'espace, est à présent, a été auparavant, et sera à l'avenir ; il se compose d'une inépuisable profusion de choses, qui tantôt durent et tantôt changent, se rattachent les unes aux autres et se séparent à nouveau, produisent des effets les unes sur les autres, et en subissent des unes de part et d'autres.	3) “ Nous ne trouvons dans les textes que ce que nous y avons mis (...), tous ce que je sais du monde, même par la science, je le sais à partir d'une vue mienne ou d'une expérience du monde sans laquelle les symboles de la science ne voudraient rien dire. Tout l'univers de la science est construit sur le monde vécu et si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut	3) On rattache à la capacité d'appréhension et d'identification des éléments, la capacité de dénombrement immédiats des stimuli, dont les limites sont voisines de celles de l'appréhension. [1152]	*3) “ Les formes sont perçues sur un fond relativement indifférencié, et figure et fond s'influencent mutuellement. ”* [1153]

[1146] *Husserl, E., Chose et espace*, p. 150.

[1147] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1148] *Fraïsse (P.),op cit*

[1149] *Reuchlin (M.), op. cit.*

[1152] *Fraïsse (P.), op. cit.*

[1153] *Reuchlin (M.), op. cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

	réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde. ” *1151*		
4) “ Les objets environnants, avec leurs propriétés, changements, rapports, sont ce qu'ils sont, en eux-mêmes, mais ils ont par rapport à nous une position, tout d'abord spatio-temporelle, puis aussi “ spirituelle. ” *1154*	4) “ Dans chaque civilisation, il s'agit de retrouver l'idée au sens hégélien c'est-à-dire non pas une loi du type physico-mathématique, accessible à la pensée objective, mais la formule d'un unique comportement à l'égard d'autrui, de la Nature du temps et de la mort, une certaine manière de mettre en forme le monde que l'historien doit être capable de reprendre et d'assumer. Ce sont là les dimensions de l'histoire. Par rapport à elles, il n'y a pas une parole, pas un geste humain, même habituels ou distraits, qui n'ait une signification. ” *1155*	4) “ Il nous est facile d'évoquer l'ordre des événements de notre vie qui appartiennent à une même série naturelle comme ceux de notre vie privée, ceux de notre carrière, ceux des événements politiques, vécues à la même époque par exemple, mais nous ne sommes capables d'ordonner des événements de séries différentes que par une construction mentale où nous utilisons des repères et où nous tenons compte simultanément de l'ordre et des intervalles entre événements. ” *1156*	*4) “ Le sujet utilise dans la perception, outre les données actuelles, son expérience antérieure. ”* *1157*
5) “ Or la conscience, tout ce qu'enveloppe ce terme, perception, intuition en général,	5) “ Nous croyons très bien savoir ce c'est que "voir", "entendre", "sentir" parce que	5) “ la simple perception qui est une simple sensation signifie un simple avoir, un avoir	5) “ Les gestaltistes ont énuméré toute une séries de lois concernant les règles

1150 *Husserl (E.), op. cit.*

1151 *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

1154 *Husserl (E.), op. cit..*

1155 *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

1156 *Fraïsse (P.), op. cit.*

1157 *Reuchlin (M.), op. cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

jugement et choses semblables, est aussi, au sens large, quelque chose d'objectif et est soumis à la même loi que prescrit le sens d'objectité. Mais cet objet a un privilège qui justifie d'opposer, de manière fondamentale, conscience et objet au sens strict, à savoir dans la mesure où toute objectité transcendante a son fondement originaire et support dans l'objectité au sens large que nous nommons conscience. La chose se constitue dans la conscience ; c'est par une intentionnalité qui se fait jour selon une loi d'essence dans des enchaînements de conscience d'espèce déterminée, ou qui leur est essentiellement propre, que cette chose et son être effectif prennent sens. " [1158]	depuis longtemps la perception nous a donnée des objets colorés ou sonores. Quand nous voulons l'analyser nous transportons ces objets dans la conscience. Nous commettons ce que les psychologues appellent "l'expérience error". C'est-à-dire que nous supposons d'emblée dans notre conscience des choses ce que nous savons être dans les choses. Nous faisons de la perception avec du perçu. Et comme le perçu lui-même n'est évidemment accessible qu'à travers la perception, nous ne comprenons finalement ni l'un ni l'autre. Nous sommes pris dans le monde et nous n'arrivons pas à nous en détacher pour passer à la conscience du monde. Si nous le faisons, nous verrions que la qualité n'est jamais éprouvée immédiatement et que toute conscience est conscience de quelque chose. Ce "quelque chose" n'est d'ailleurs pas nécessairement un objet identifiable. " [1159]	de conscience d'un contenu dans une "perception" immanente. " " Le stimulus vers lequel on porte son attention est perçu plus rapidement que celui qui est inattendu. Il en résulte que de deux stimuli qui agissent dans les mêmes conditions sur l'organisme, celui vers lequel on porte son attention apparaît comme antérieur à l'autre. " [1160]	d'organisation du champ perceptif, par exemple la loi de proximité et de similitude : les stimuli semblables ou proches ont tendance à se regrouper pour constituer des formes. La forme est renforcée par toute une série de facteurs : clôture et continuité (d'une courbe ou d'un ensemble de points), simplicité géométrique, symétrie. Les formes sont perçues sur un fond relativement indifférencié, et figure et fond s'influencent mutuellement. Ces lois ne s'appliquent pas seulement aux perceptions visuelles, on les a mises également en évidence dans le domaine auditif. Dans la perspective de la théorie de la forme, les illusions sont expliquées en faisant appel au principe de la "bonne forme" : un groupe de stimuli s'organisera selon la meilleure forme possible. " [1161]

[1158] *Husserl (E.), Chose et espace, op. cit.*

[1159] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1160] *Fraïsse (P.), op. cit., p : 154.*

[1161] *Reuchlin (M.), op. cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

6) “ Des perceptions effectives se trouvent là en connexion avec des possibilités de perception, avec des intuitions présentifiantes.... ” “ Le souvenir ressemble en outre, en tant que ressouvenir prolongé, à un fil conducteur ; il nous conduit en arrière dans le temps pas à pas, et ainsi des lignes toujours nouvelles de l'effectivité spatio-temporelle , de l'effectivité passée s'entend, entrent en relation avec nous dans cette relation particulière du souvenir et de l'avoir-été-perçu. L'avenir du monde entre en relation avec nous à travers l'attente prospective ” [1162]	6) “ Je suis non pas "un être vivant" ou même un "homme" ou même "une conscience", avec tous les caractères que la zoologie, l'anatomie sociale ou la psychologie inductive reconnaissent à tous ces produits de la nature ou de l'histoire, – je suis la source absolue, mon existence ne vient pas de mes antécédents, de mon entourage physique et social, elle va vers eux et les soutient, car c'est moi qui fais être pour moi (et donc être au seul sens que le mot puisse avoir pour moi) cette tradition que je choisis de reprendre ou cet horizon dont la distance à moi s'effondrerait, puisqu'elle ne lui appartient pas comme une propriété, si je n'étais là pour la parcourir du regard” [1163] “ Nous prenons en main notre sort, nous devenons responsables de notre histoire par la réflexion, mais aussi bien par une décision où nous engageons notre vie, et dans les deux cas il s'agit d'un	6) “ Nos perceptions ne sont pas de simples "copies" d'un monde extérieur. Les expériences sur les illusions perceptives ou les constances contribueront à le mettre en évidence. Le phénomène d'oscillation de la perception, quand on fixe une figure ambiguë ou une perspective réversible, est en apparence banal, mais il a cependant l'avantage de mettre en évidence: a) L'existence de structurations primaires du champ perceptif ; b) Les modifications spontanées de la structuration à la suite d'une inspection prolongée ; c) Le rôle efficace mais limité de nos attitudes sur ces oscillations de perception. ” [1165]	*6) “ Les réponses perceptives sont fonction des attentes du sujet. Le temps nécessaire à la reconnaissance des mots présentés pendant des temps très brefs au tachistoscope est d'autant plus court que ces mots sont plus fréquents dans la langue et plus probable pour le sujet en fonction de la situation. Le sujet utilise dans la perception, outre les données actuelles, son expérience antérieure. La non-concordance entre les données présentes et l'expérience antérieure peut être une source de distorsions : en vision rapide une carte de trèfle réalisée en rouge est perçue comme étant gris-rouge ; des petites figures, un coureur est perçu comme se déplaçant plus rapidement que l'étoile. Les facteurs motivationnels peuvent faciliter ou, au contraire, inhiber la perception ; la durée nécessaire à la reconnaissance des mots au tachistoscope est réduite lorsqu'on*

[1162] *Husserl (E.), Chose et espace , op. cit., p : 24 et 25.*

[1163] *Merleau-Ponty (M.), Phénoménologie de la perception , op. cit., Avant propos p : I.*

[1165] *Fraïsse (P.), op. cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

	acte violent qui se vérifie en s'exerçant” [1164]		*donne des récompenses ; elle est plus longue pour des mots "tabous" (en rapport avec les activités sexuelles par exemple) que pour des mots ordinaires dont la référence d'emploi est identique ”* [1166]
7) “ Nous ne pouvons pas dire en voyant simplement la face avant de la chose, nous ne voyons en propre qu'un fragment de celle-ci, à savoir, le fragment de la chose qui est tourné vers nous. Les autres fragments nous ne les voyons pas. La face antérieure, peut par principe, être face antérieure eu égard à des fragments aussi nombreux qu'on voudra, selon que nous accomplissons la démarcation. Mais ces démarcations sont quelque chose d'ajouté après-coup, d'introduit par la pensée, potentialité fondée dans l'essence non arrivée. La face antérieure est bien plutôt l'unité globale des déterminations de la chose qui tombent dans	7) “ En tant que je suis conscience, c'est-à-dire en tant que quelque chose a sens pour moi, je ne suis ni ici, ni là, ni Pierre, ni Paul, je ne me distingue en rien d'une "autre" conscience, puisque nous sommes tous des présences immédiates au monde et que ce monde est par définition unique, étant le système des vérités. Un idéalisme transcendantal conséquent dépouille le monde de son opacité et de sa transcendance. Le monde est cela même que nous nous représentons, non pas comme hommes ou comme sujets empiriques, mais en tant que nous sommes tous une seule lumière et que nous participons à l'Un sans le diviser” [1168]	7) “ Les illusions des sens ne sont que des cas limites qui montrent que notre perception n'est jamais un simple décalque de la réalité physique. La perception a ses propres lois qui expriment des décalages, qualifiés d'illusions, entre l'objet tel qu'il peut être connu par un procédé de mesure et tel qu'il nous apparaît dans la perception. Toutes les illusions ne s'expliquent pas par les mêmes processus comme en témoigne le fait que les unes diminuent légèrement avec l'âge (exemple : l'illusion de Müller-Lyer) et que d'autres augmentent beaucoup avec l'âge (exemple : l'illusion de Demoor)” [1169]	7) “ La forme est renforcée par toute une série de facteurs ” [1170] “ Le monde n'est pas une sphère close, il est infini. Toute chose est organisée selon la meilleure forme possible. ” [1171] “ Le mode de réaction est simple : je perçois ou je ne perçois pas. ” [1172] “ Le sujet utilise dans la perception, outre les données actuelles, son expérience antérieure ” [1173]

[1164] *Ibid.*

[1166] *Beaunis (H.), Guide pratique de l'étudiant en psychologie , op. cit., p. 148.*

[1168] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1169] *Fraisse (P.), op. cit.*

[1170] *Bouchlin (M.), op. cit.*

[1171] *Ibid.*

[1172] *Ibid.*

[1173] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'apparition en propre ; avec elle c'est la chose qui apparaît, et non un fragment antérieur de la chose arbitrairement déterminable. " [1167]			
8) " Ainsi s'expose le monde à l'appréhension naturelle, de prime abord, avant la science. Et c'est à ce mode que se rapportent ensuite toutes les sciences empiriques. Les sciences physiques de la nature s'occupent des choses sous le rapport de leur constitution physique, tandis que la psychologie et la psychophysique ont affaire aux phénomènes dits psychiques, aux vécus et aux êtres vivants, en considération du fait qu'ils vivent. " [1174] " Tous les jugements d'effectivité que fonde le scientifique en étudiant la nature se réfère à de simples perceptions et souvenirs, et se rapportent au monde qui accède à une première donation dans cette simple expérience. " [1175]	8) " Le réel est à décrire et non pas à construire ou à constituer. Cela veut dire que je ne peux pas assimiler la perception aux synthèses qui sont de l'ordre du jugement, des actes ou de la prédication. " [1176] " La vérité n'habite seulement l'homme intérieur, ou plus tôt il n'y a pas d'homme intérieur, l'homme est au monde, c'est dans le monde qu'il se connaît. Quand je reviens à moi à partir du dogmatisme de la science, je trouve non pas un foyer de vérité intrinsèque, mais un sujet voué au monde. " [1177]	8) " Aucun sujet éventuel ne doit lire ce texte avant l'expérience. " [1178] Lorsqu'il 's'agit de " La capacité de dénombrement immédiat des stimuli, la capacité d'appréhension, varie évidemment avec la nature du matériel à appréhender, le mode et le temps de présentation " [1179] " On rattache, à la capacité de d'appréhension et d'identification des éléments, la capacité de dénombrement immédiats des stimuli." [1180]	8) " L'étude expérimentale de la perception recouvre divers domaines qui seront abordés par la suite. La perception est en partie sous la dépendance de l'environnement social. Bon nombre d'études sont conduites sur des enfants dans une perspective génétique. Les études sur l'animal élargissent les possibilités expérimentales, On a, par exemple mis en évidence le rôle fondamental des apprentissages précoces en élevant des chimpanzés jusqu'à seize mois dans

[1167] *Husserl (E.), op. cit.*

[1174] *Husserl (E.), op. cit.*

[1175] *Ibid.*

[1176] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1177] *Ibid.*

[1178] *Fraïsse (P.), op. cit.*

[1179] *Ibid.*

[1180] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

			l'obscurité complète. Amenés ensuite à la lumière du jours, ces animaux ne possèdent aucun des comportements liés à la perception visuelle et la préhension de la nourriture nécessite un contact tactile. Ces recouvrements entre psychologie expérimentale d'une part et psychologie de l'enfant, psychologie sociale et psychologie animale d'autre part ne sont nullement caractéristiques des études sur la perception, on les retrouve dans l'étude de toutes les fonctions psychologiques. ” [1181]
9) “ Dans ce monde nous trouvons aussi d'autres Je, qui comme nous ont leur environnement dans ce même monde, qui eux aussi tirent des données plus éloignées, et qui se comportent, en tant qu'êtres sentant et voulant, d'une façon semblable à la nôtre. ” [1182] “ D'autres Je ont dans le monde une autre position que nous, lui-même, et conformément à cela	9 Il n'y a rien de caché derrière ces visages ou ces gestes, aucun paysage pour moi inaccessible, juste un peu d'ombre qui n'est que par la lumière. Pour Husserl, au contraire, on sait qu'il y a un problème d'autrui... ” [1185] “ Le Cogito jusqu'à présent dévalorisait la perception d'autrui, il m'enseignait que le Je n'est accessible qu'à définissait par la	9) “ Il y a un moment où l'objet qui s'approche commence absolument d'être vu, simplement nous ne le "remarquons" pas ” “ (...), une classe comme telle n'est pas perceptible, de telle sorte qu'entre l'objet singulier seul perçu dans le champ perceptif et la classe abstraite et générale relevant de l'intelligence, s'intercalent une série d'intermédiaires (...) que l'on peut réunir sous le non de	9) “ L'univers dans lequel nous nous mouvons et agissons est perçu comme étant sable et relativement cohérent. ” [1189] “ La perception est en partie sous la dépendance de l'environnement social. ” [1190] “ La perception n'est pas une science du monde, ce n'est même pas un acte, une prise de position délibérée, elle est le fond sur lequel tous les

[1181] *Reuchlin, op. cit.*

[1182] *Husserl (E.), Chose et espace, op. cit.*

[1185] *Merleau-Ponty (M.), Phénoménologie de la perception, op. cit.*

[1189] *Reuchlin (M.), op. cit.*

[1190] *Ibid.*

un autre environnement immédiat et d'autres liaisons de la médiateté. Qu'ils échangent avec nous, ou nous avec eux, cette position, et voilà échangés environnement proche, perceptions et possibilités de perception, pour parler en général. " [1183] " Il n'y a pas de difficulté à comprendre comment Je puis penser autrui parce que le Je et par conséquent l'Autre ne sont pas pris dans le tissu des phénomènes et valent plutôt qu'ils n'existent " [1184]	pensée que j'ai de moi même et que je suis évidemment seul à en avoir au moins dans ce sens ultime. Pour qu'autrui ne soit pas un vain mot, il faut que jamais mon existence ne se réduise à la conscience que j'ai d'exister, qu'elle enveloppe aussi la conscience qu'on peut en avoir et donc mon incarnation dans une nature et la possibilité au moins d'une situation historique" [1186]	schématisme perceptif ". [1187] " Les objets sont perçus comme relativement identiques (en grandeur, forme, couleur, luminosité), quoique les stimulations périphériques correspondantes varient suivant les conditions de présentation. Ce fait est appelé la loi de constance. " [1188]	actes se détachent et elle est présupposée par eux. Le monde n'est pas un objet dont je possède par dévers moi la loi de construction, il est le milieu naturel et le champ de toutes mes perceptions explicites " [1191]

I : Husserl et le problème de la relation entre la chose et l'espace.	**II : Maurice Merleau-Ponty et le but de la phénoménologie de la perception.**	**III : Paul Fraïsse et le problème du processus perceptif.**
10) " On ne peut pas dire a priori qu'un datum physique exige une appréhension, qu'il doit par conséquent fonctionner comme contenu exposant. Pareillement, c'est une question qu'on ne doit pas décider sans plus ample examen, que celle de savoir si dans la perception	10) " Nous ne pouvons pas soumettre au regard philosophique notre perception du monde sans cesser de faire un avec cette thèse du monde, avec cet intérêt pour le monde qui nous définit, sans reculer en deçà de notre engagement pour le faire apparaître lui-même	10) " Dans le monde pris en soi tout est déterminé. " " La perception de quelque chose d'objectif repose sur la constitution originaire de l'objet empirique. exemple si l'on sur " une plage elliptique, ou circulaire des lettres au hasard. On constitue ainsi des plages

[1183] *Ibid.*

[1184] *Ibid.*

[1186] *Ibid.*

[1187] *Fraïsse (P.), op cit.*

[1188] *Ibid.*

[1191] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'appréhension qui fournit l'interprétation ne fait qu'un immédiatement avec le contenu physique, ou seulement si ce dernier a premièrement sa conscience immanente, et si c'est seulement sur cette base que s'édifie, comme un mode de conscience nouveau, l'" appréhender " transcendant. " [1192] " Sur les vécus ou les simples intuitions ou saisies sensibles s'édifient les actes supérieurs de la sphère spécifiquement logique et par là seulement amènent l'objectité scientifique à se constituer dans ce que l'on appelle le traitement du matériau sensible sous-jacent." [1193]	comme spectacle, sans passer du fait de notre existence à la nature de notre existence, du Dasein au Wesen. " [1194] " Le cogito doit me découvrir en situation, et à cette condition seulement que la subjectivité transcendantale pourra, comme le dit Husserl, être une intersubjectivité " [1195] " Le véritable Cogito ne définit pas l'existence du sujet par la pensée qu'il a d'exister, ne convertit pas la certitude du monde en certitude de la pensée du monde, et enfin ne remplace pas le monde même par la signification monde. Il reconnaît au contraire ma pensée même comme un fait inaliénable et il élimine toute espèce d'idéalisme en me découvrant comme "être au monde". " [1196]	avec deux lettres, trois lettres et ainsi de suite . Cette série de plage est présentée dans un ordre au hasard plusieurs fois de suite. On détermine la capacité d'appréhension comme précédemment " " L'expérience, présente deux situations classiques qui peuvent être étudiées sans matériels coûteux et, en variante, la technique tachistoscopique propre à ce genre de mesure " [1197] " Constituer des plages avec 3 ponts, 4 points, etc, en prenant les précautions indiquées plus haut. On présente la série des plages dans un ordre au hasard plusieurs fois de suite. Le S. indique chaque fois oralement (ou par écrit si l'expérience est collective) son estimation du nombre de points et on détermine le seuil d'appréhension comme précédemment. " [1198]
11) " L'étude de la perception pour elle-même " repose sur : " L'étude de la perception dans sa relation de connexion nécessaire avec tous les phénomènes objectivant	11) " La simple perception qui est une simple sensation signifie un simple avoir, un avoir conscience d'un contenu dans une "perception" immanente. " [1204] Il faut instaurer le " retour à	11) " L'effet consécutif figural, dit plus simplement effet Köhler, est la mise en évidence de la dépendance de nos perceptions présentes par rapport aux perceptions juste antérieures. Il

[1192] *Husserl (E.), op. cit.*

[1193] *Ibid.*

[1194] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1195] *Ibid.*

[1196] *Ibid.*

[1197] *Fraïsse (P.), op. cit.*

[1198] *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

voisins. ” [1199] “ L'étude de la perception dans sa relation de connexion nécessaire avec tous les phénomènes objectivant de même niveau. ” [1200] “ Retourner aux phénomènes eux-mêmes sous la conduite de cette vague signification, les étudier intuitivement, puis forger des concepts fixes, exprimant avec pureté des données phénoménologiques, telle sera la tâche ” [1201] “ En tous cas écartons d'emblée cette vision psychique ” [1202] “ La perception séparée est regardée en tant que donnée absolue, et elle est le fondement d'énoncés destinés à exprimer purement ce qui est donnée en elle, ou ce qu'on en peut tirer sur le mode génétique. ” [1203]	la conscience transcendantale qui réalise l'aperception du déploiement du monde en vue de sa reconstruction. ” [1205] “ Tout le malentendu de Husserl avec ses interprètes, avec les "dissidents" existentiels et finalement avec lui-même vient de ce que, justement pour voir le monde et le saisir comme paradoxe, il faut rompre notre familiarité avec lui, et que cette rupture ne peut rien nous apprendre que le jaillissement immotivé du monde. ” [1206] “ L'acte de la perception n'est pas le résultat d'un caractère contingent de la perception de fait. ” L'expérience perceptive est liée à notre expérience mentale de la perception. ” [1207]	peut se définir ainsi : la perception prolongée d'une figure ou d'un objet dans une aire sensorielle donnée entraîne un “ déplacement ” ou une déformation de la figure (ou l'objet) perçue en succession immédiate dans les mêmes conditions. Les effets consécutifs avaient été mis en évidence surtout pour les qualités sensorielles. Gibson, puis Köhler, ont montré qu'il existait aussi une relation dynamique entre nos perceptions. Dans toute perception il s'agit de “ Percevoir la série de l'intervalle et non pas l'intervalle de la série. ” [1208]
12.) “ Peut être ce qui aura été acquis ne saurait-il pas définitif dans la mesure où cela réclame maint approfondissement et	12) “ Le philosophe est un commencement perpétuel. Cela veut dire qu'il ne tient rien pour acquis de ce que les hommes	12) “ Mesurer l'importance de l'illusion de Demoor qui manifeste l'interdépendance que l'expérience crée entre nos

[1204] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1199] *Husserl (E.), Chose et espace, op. cit.*

[1200] *Ibid.*

[1201] *Ibid.*

[1202] *Ibid.*

[1203] *Ibid.*

[1205] *Ibid.*

[1206] *Ibid.*

[1207] *Ibid.*

[1208] *Fraïsse (P.), op. cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

entraîne avec soi des problèmes insoupçonnés qui devront être ensuite résolus. ” [1209] “ Des produits d'une première analyse ont besoin d'une nouvelle distillation purificatrice, les nouveaux produits à leur tour jusqu'à ce que l'on ait obtenu le dernier, tout à fait pur et clair. ” [1210] “ Il peut bien se faire que nous prenions nos exemples sous formes de perceptions actuelles. ” [1211] , etc. “ L'objectité se constitue dans les vécus. ” [1212] “L'abstraction et la généralisation qui se fondent intuitivement sur des intuitions individuelles de maisons, clarifient pour nous l'essence de la maison, l'exposent comme donnée. ” [1213]	ou les savants croient savoir. Cela veut dire aussi que la philosophie ne doit pas elle-même se tenir pour acquise dans ce qu'elle a pu dire de vrai, qu'elle est une expérience renouvelée de son propre commencement qu'elle consiste tout entière à décrire ce commencement et enfin que la réflexion radicale est conscience de sa propre dépendance à l'égard d'une vie irréfléchie qui est sa situation initiale, constante et finale… ” [1214] “ Il est clair que l'essence n'est pas ici le but, qu'elle est un moyen, que notre engagement effectif dans le monde est justement ce qu'il faut comprendre et amener au concept et polarise toutes nos fixations conceptuelles. La nécessité de passer par les essences ne signifie pas que la philosophie les prenne pour objet, mais au contraire que notre existence est trop étroitement prise dans le monde pour se connaître comme telle au moment où elle s'y jette, et qu'elle a besoin du champ de l'idéalité pour connaître et conquérir sa facticité. ” [1215]	impressions Kinesthésiques et visuelles. Plus un objet est gros et plus nous nous “ attendons ” à le trouver lourd. Si deux objets de même matière mais de tailles différentes ont le même poids, par un effet de contraste le plus petit apparaît comme plus lourd. ” [1216] “ Un segment oblique (dans un plan vertical) apparaît plus grand qu'un segment horizontal de même longueur. On dit qu'il est surestimé. Plus l'oblique se rapproche de la verticale, est plus la surestimation est grande. ” [1217] “ A égalité de longueur, un segment divisant apparaît plus grand qu'un segment divisé. Cet effet est d'autant plus grand que la division est plus proche du milieu du segment divise. ” [1218]

[1209] *Husserl (E.), op. cit.*

[1210] *Ibid.*

[1211] *Ibid.*

[1212] *Ibid.*

[1213] *Ibid.*

[1214] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1216] *Fraïsse (P.), op. cit.*

[1217] *Ibid.*

[1218] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

13) “ Cet essence est ici objet du regard (des Schauens) et s'expose pour ainsi dire en chair et en os dans l'acte du regarder. ” [1219] “ l'auto-position est une action de perception où l'acte du regarder est fidèle à la notion de principe auto-positionnel. ” [1220]	13) “ Chercher l'essence du monde, ce n'est pas chercher ce qu'il est en idée, une fois que nous l'avons réduit en thème de discours, c'est chercher ce qu'il est en fait pour nous avant toute thématisation. ” [1221]	13) “ Quand une personne s'éloigne de nous, elle ne nous paraît pas se rapetisser et cependant son image sur la rétine diminue. D'autres indices interviennent donc et en particulier la perception de la distance, sinon notre perception serait proportionnelle à la grandeur de l'image rétinienne ” [1222] .
14) “ les différentes perceptions viennent de la même chose ou exposent la même chose. Une conscience d'identité, un phénomène spécifique, donné dans une auto-position, rattache perception à perception... ” [1223]	14) “ Si nos évidences sont bien des vérités, ou, si par un vice de notre esprit, ce qui est évident pour nous ne saurait pas illusoire à l'égard de quelque vérité en soi : car si nous partons d'illusion, c'est que nous avons reconnu des illusions, et nous n'avons pu le faire qu'au nom de quelque perception qui, dans le même moment, s'attestât comme vraie, de sorte que le doute, ou la crainte de se tromper affirme en même temps notre pouvoir de dévoiler l'erreur et ne saurait donc nous déraciner de la vérité. Nous sommes dans la vérité et l'évidence est "l'expérience de la vérité". ” [1224]	14) “ En réalité, la constance est en général relative et la perception est intermédiaire entre une constance absolue et une perception proportionnelle à la grandeur de l'image rétinienne. On observe aussi, il est vrai des cas de surconstance. ” [1225]

[1215] *Ibid.*

[1219] *Husserl (E.), Chose et espace , op. cit.*

[1220] *Ibid.*

[1221] *Merleau-Ponty (M.), Phénoménologie de la perception , op. cit.*

[1222] *Paul Fraïsse, op cit.*

[1223] *Husserl, op cit.*

[1224] *Merleau-Ponty, op cit..*

[1225] *Fraïsse (P.), Manuel pratique de psychologie expérimentale , op. cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

15) “ Dans les perceptions auto-positionnelles, identité de l'objet et identité de la perception ne font qu'un, et que des perceptions différentes ont des objets différents. ” [1226]	15) “ Le monde phénoménologique c'est non pas de l'être pur, mais le sens qui transparaît à l'intersection de mes expériences et de celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres, il est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne. ” [1227]	15) “ L'identification des stimulus peut se faire d'après leur qualités mais aussi d'après leur intensité. Les réponses perceptives doivent être appropriées aux stimulus présentés : Les réponses d'identification dépendent du répertoire relatif et des réponses que celles-ci soient verbales ou motrices. ” [1228]
16) “ Des perceptions que nous nommons perceptions du même objet se signalent comme telles dans l'unité de la conscience d'identité qu'elles fondent, et fondent par leur essence. ” [1229]	16) “ La vraie philosophie est de rapprendre à voir le monde, et en ce sens une histoire racontée peut signifier le monde avec autant de "profondeur" qu'un traité de philosophie. ” [1230]	16) “ La réponse perceptive est unique, mais elle doit tenir compte de plusieurs stimulus. Ainsi, dans la mesure du seuil différentiel le sujet doit décider quel est le stimulus le plus grand, le plus lourd, le plus lumineux...etc. Il apparaît que d'une manière ou d'une autre, la réponse perceptive dépend bien entendu des stimulus mais aussi du répertoire de réponse du sujet : Cette dépendance est d'autant moins sensible que la nature de la réponse est plus simple. L'identification est beaucoup plus complexe. ” [1231]
17) “ Les actions des discours expressifs, sont portés à l'expression par le rattachement	17) “ Le mot n'est alors pas distinct de l'attitude qu'il induit et c'est seulement quand sa	17) “ Les excitations visuelles sont organisées entre elles de même que les excitations

[1226] *Husserl (E.), op. cit.*

[1227] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1228] *Fraïsse (P.), op. cit.*

[1229] *Husserl, op cit.*

[1230] *Merleau-Ponty, op cit.*

[1231] *Fraîsse (P.), op cit*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de l'identité donnée absolument dans l'auto-position. ” [1232] “ En fait, nous pouvons transposer sans réserve l'expression et son sens. ” [1233] “ Des parties données sont données d'abord dans l'identification partielle et ensuite d'une manière absolue. ” “ La différence des mots signifie déjà que dans cette conscience d'identité les représentations rattachées ne sont pas interchangeables, à la différence du cas de l'identification totale, qui consiste en la conscience uniforme le même. ” [1234]	présence se prolonge qu'il apparaît comme image extérieure et sa signification comme pensée. ” [1235] “ Les mots ont une physionomie parce que nous avons à leur égard comme à l'égard de chaque personne une certaine conduite qui apparaît d'un seul coup dès qu'ils sont donnés ”) “ le mot lu n'est pas une structure géométrique dans un segment d'espace visuel, c'est la présentation d'un comportement et d'un mouvement linguistique dans sa plénitude. ” [1236]	sonores. ” [1237] “ La perception de mots rares dans la langue est plus lente que celle des mots fréquents. ” [1238] L'étude scientifique de la perception demande un contrôle rigoureux des conditions de production des stimulations “ L'important dans l'étude physique d'un fait est la précision de toutes les conditions de présentation. ” [1239]
18) “ Toute la connaissance acquise ici s'effectuait dans la sphère de la pure auto-position et de l'intuition d'essence qui s'y conforme, et qui est aussi d'une certaine manière auto-position pure. ” [1240]	18) “ La pure impression n'est donc pas seulement introuvable, mais imperceptible et donc impensable comme moment de la perception. Si on l'introduit, c'est qu'au lieu d'être attentif à l'expérience perceptive, on l'oublie en faveur de l'objet perçu. ” [1241]	18) “ Il n'y a changement et donc temps qu'à partir du moment où il y a succession de phases ou d'états. Qu'elles sont les conditions de la perception de la succession ? Tel est le premier problème que pose le changement, à la naissance même de l'expérience du

[1232] *Husserl (E.), op. cit.*

[1233] *Ibid.*

[1234] *Ibid.*

[1235] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1236] *Ibid.*

[1237] *Fraïsse (P.), op. cit.*

[1238] *Ibid.*

[1239] *Ibid.*

[1240] *Husserl, op cit.*

[1241] *Merleau-Ponty, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

		temps. ” [1242]
19) “ Une auto-position livre le tout comme être absolu, une auto-position fait ressortir une partie; mais elle ne devient partie du tout que dans l'identification partielle qui amène l'un et l'autre objet à coïncider partiellement, donc les amène à coïncider sur un mode que nous désignons par les mots de “ partie ” et de “ tout. ” [1243]	19) “ On sait depuis longtemps qu'il y a un "accompagnement moteur" des sensations, que les stimuli déclenchent des "mouvements naissants" qui s'associent à la sensation ou à la qualité et forment un halo autour d'elle, que le "côté perceptif" et le "côté moteur "du comportement communiquent”. [1244]	19) “ Nous pouvons poser, en premier analyse, qu'à des excitations simultanées et qu'à des excitations successives correspond la perception de la succession. Ce raisonnement implique que la perception de la succession ne dépend pas seulement de la succession des événements physiques mais aussi des conditions de la perception. Si l'intervalle entre deux événements est très net, cette manière d'envisager le problème a peu d'intérêt et l'important est alors la perception de la durée de l'intervalle. Le problème de la succession n'est intéressant qu'au seuil du passage de la simultanéité à la succession. ” [1245]
20) “ De même l'identification partielle est aussi une forme fondamentale de la conscience. C'est une conscience de coïncidence, mais telle qu'un excèdent de non coïncident peut être dégagé. ” [1246]	20) “ L'objet ne se détermine que comme un être identifiable à travers une série ouverte d'expériences possibles et n'existe que pour un sujet qui opère cette identification. ” [1247]	20) “ la perfection de la succession ne dépend pas seulement de la succession des événements physiques mais aussi des conditions de la perception. ” [1248]
21) “ L'identification s'exprime dans des formes a priori	21) “ l'existence d'un champs visuel n'est pas fait de visions	21) “ Le mode de réaction le plus simple est "je perçois" ou je

[1242] *Fraisse (P.), op cit*

[1243] *Husserl (E.), Chose et espace , op. cit.*

[1244] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1245] *Fraïsse (P.), op. cit.*

[1246] *Husserl, op cit.*

[1247] *Merleau-Ponty, op cit..*

[1248] *Fraîsse (P.), op cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

d'énoncés possibles. " [1249]	locales, mais il est l'ensemble des fragments de matière et des points de l'espace qui sont extérieurs les uns aux autres. " [1250]	"ne perçois pas". " [1251]
22) " Le tout est partagé, ce n'est que dans l'acte de partition, dans l'acte de mettre en évidence à part si l'on peut dire de prendre garde à à part que la partie devient objective. " [1252]	22) " Quand la grandeur apparente d'un objet varie avec sa distance apparente, ou sa couleur apparente avec les souvenirs que nous en avons, on reconnaît que "les processus sensoriels ne sont pas inaccessibles à des influences centrales. " " Dans ce cas donc le "sensible" ne peut plus être défini comme l'effet immédiat d'un stimulus extérieur. " [1253]	22) " Les réponses perceptives doivent être appropriées aux stimulus présentés. " [1254] " L'intensification des stimulus peut se faire d'après leurs qualités mais aussi d'après leur intensité relative. " [1255] " Toute stimulation est influencée par celle qui l'a précédée. " " Il faut non seulement préciser les conditions de la perception mais encore pouvoir les faire varier. " [1256]
23) " Mêler ce qui est fait de la conscience constituant la donnée, et ce qui est le fait de l'objectité même. " [1257] " C'est dans ce monde que nous nous inscrivons nous-mêmes. " [1258] " Ce que nous faisons ici c'est d'étudier la donation de la	23) " C'est à partir du liée que j'ai secondairement conscience d'une activité de liaison, lorsque, prenant l'attitude analytique, je décompose la perception en qualités et en sensations et que, pour rejoindre à partir d'elles l'objet où j'étais d'abord jeté, je suis obligé de supposer un acte de synthèse qui n'est que contre-partie de mon analyse.	23) " Les méthodes pour l'étude des sensations et des perceptions ont eu une valeur exemplaire pour l'étude des phénomènes en apparence plus complexes. " [1263] " Dans la mesure du seuil différentiel, le sujet doit décider quel est le stimulus le plus grands, le plus lourd, le plus lumineux etc. Les

[1249] *Husserl (E.), op. cit.*

[1250] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1251] *Fraïsse (P.), op. cit.*

[1252] *Husserl, op cit.*

[1253] *Merleau-Ponty, op cit.*

[1254] *Fraîsse (P.), op cit.*

[1255] *Ibid.*

[1256] *Ibid.*

[1257] *Husserl (E.), Chose et espace , op. cit.*

[1258] *Ibid.*

[1263] *Fraïsse (P.), Manuel pratique de psychologie expérimentale, op. cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

choséité dans la sphère de l'intuition, plus précisément de la perception, de telle sorte que nous amenions cette donation à l'auto-position. " [1259] Travailler au service de " La liaison d'unité de deux parties d'un tout qui doivent s'assembler en un tout de propriétés et de relations qui doivent advenir à un sujet. " [1260] " La parenté eidétique constante réside dans le est. " [1261]	Mon acte de perception, pris dans sa naïveté, n'effectue pas lui-même cette synthèse, il profite d'un travail déjà fait, d'une synthèse générale constituée une fois pour toutes, c'est ce que j'exprime en disant que je perçois avec mon corps ou avec mes sens, mon corps mes sens étaient justement ce savoir habituel du monde, cette science implicite ou sédimentée. " [1262]	recherches appartiennent au pouvoir de décision, qui est soit verbal ou motrice. " [1264] " Le visiteur d'un jardin botanique peut distinguer que deux plantes voisines sont différentes sans être capable de les identifier individuellement. " [1265] " Toute réponse perceptive, dépend de la nature de la stimulation et des conditions de son action sur le sujet. " [1266]
24) " Les perceptions sont sous la forme d'une adaptation dans une conscience de l'identité. " [1267] " Nous ne nous occupons donc que des identifications et différenciations qui appartiennent à la donation de l'objet-chose lui-même et non de celles qui appartiennent à l'énoncer expressif. " [1268] " L'identité de la marque distinctive objective ne signifie en aucune façon identité de la sensation correspondante. La sensation n'offre pas une	24) " Toute conscience est conscience de quelque chose. " [1270] " Le sensible a non seulement une signification motrice et vitale, mais n'est pas autre choses qu'une certaine manière d'être au monde qui se propose à nous d'un point de vue de l'espace, que notre corps reprend et assume s'il en est capable, et la sensation est à la lettre une communion. " [1271] " Le rouge et le vert ne sont pas des sensations, ce sont des sensibles, et la qualité n'est pas	24) " Cette influence du milieu social est particulièrement importante dans les perception a valeur affective ou esthétique. Elle s'exerce, certes, par l'intermédiaire des attitudes plus ou moins permanente du sujet. " [1274] "Suivant notre caractère, ou la forme de notre intelligence, nous percevons de préférence certains aspects des stimulations qui nous entourent. " [1275] " Les affections des centres peuvent entraîner des modifications de

1259 *Ibid.*

1260 *Ibid.*

1261 *Ibid.*

1262 *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

1264 *Ibid.*

1265 *Ibid.*

1266 *Ibid. p : 149*

1267 *Husserl, op. cit.*

1268 *Ibid.*

1270 *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

1271 *Ibid.*

1274 *Fraïsse (P.), Manuel pratique de psychologie expérimentale , op. cit.*

1275 *Ibid.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

réduplication de la marque distinctive. Par conséquent la perception ne contient ni une répétition de la chose entière, ni celle de marques distinctives individuelles. La théorie des images comporte, par bien des côtés, ses contresens. Nous avons ici l'un de ces côtés. " [1269]	un élément de la conscience, c'est une propriété de l'objet. " [1272] " La prétendue évidence du sentir n'est pas fondée sur un témoignage de la conscience, mais sur le préjugé du monde. " [1273]	la perceptions. " [1276] " Nos perceptions visuelles ou auditives dépendent de nos récepteurs dont l'efficacité diminue avec l'âge. " [1277] " Certains ne perçoivent pas des couleurs, d'autres des fréquences du spectre sonores, etc. " [1278]
I : Husserl et le problème de la relation entre la chose et l'espace		**II : Maurice Merleau-Ponty et le but de la phénoménologie de la perception.**
25) " Les contenus sentis sont ceux qui sont de nature à fonctionner comme contenus exposants. " [1279] " On appelle contenus sentis, par opposition à perçu, ceux qui sont de nature à fonctionner comme contenus exposants. " [1280] " Le contenu de sensation ne peut fonctionner comme appréhension, que l'appréhension ne peut fonctionner comme contenu de sensation.. " [1281] " Les contenus de sensation ne contiennent encore, à eux seuls, rien du caractère de la perception, rien de son orientation sur l'unique objet perçu ; il ne sont pas encore ce qui fait qu'une chose objective se tient là dans la présence en chair et en os. Nous nommons ce surplus le caractère de l'appréhension, et disons que les contenus de sensation subissent une appréhension. C'est par		25) " Et si nous essayons de saisir la "sensation" dans la perspective des phénomènes corporels qui la préparent, nous trouvons non pas un individu psychique, fonction de certaines variables connues, mais une formation déjà liée à un ensemble et déjà douée d'un sens, qui ne se distingue qu'en degré des perceptions plus complexes et qui donc ne nous avance à rien dans notre délimitation du sensible pur. Il n'y a pas de définition physiologique de la sensation et plus généralement il n'y a pas de psychologie physiologique autonome parce que l'événement physiologique lui-même obéit à des lois biologiques et psychologiques. " [1283] " L'expérience sensible est un processus vital, aussi bien que la procréation, la respiration ou la croissance " " Le savant lui aussi doit apprendre à critiquer l'idée d'un monde extérieur en soi, puisque même les faits lui suggèrent de quitter celle du corps comme transmetteur de messages. Le sensible est ce qu'on saisit avec

[1269] *Ibid.*

[1272] *Ibid.*

[1273] *Ibid.*

[1276] *Ibid.*

[1277] *Ibid.*

[1278] *Ibid.*

[1279] *Husserl (E.), 1907, op. cit.*

[1280] *Ibid.*

[1281] *Ibid.*

[1283] *Merleau-Ponty (M.), 1954.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'appréhension qu'ils acquièrent, eux qui en soi seraient comme un matériau mort, une signification qui les anime, de telle sorte qu'avec eux un objet accède à l'exposition. Eu égard à cela, nous nommons les contenus contenus exposant, par opposition aux exposés, à savoir, aux détérminités objectives. " [1282]	les sens, mais nous savons maintenant que cet "avec" n'est pas simplement instrumental, que l'appareil sensoriel n'est pas un conducteur, que même à la périphérie l'impression physiologique se trouve engagée dans des relations considérées autrefois comme centrales. " [1284]
26) " Ce sont la donation et la donation absolue de l'objectité et de ses parties qui font (ausmacht) la conscience que nous nommons la première conscience d'évidence. " [1285] " C'est donc dans de tels enchaînements *(du fait de la conscience)* que se légitime tout sens des mots de " sujet connaissant ", de " je pensant " et autres semblables, ce qui est bel et bien, encore une fois objectité. " [1286] " Objectité – avec ce mot l'on pense ici à l'objectité chosique, choses, propriétés, états-de-choses chosiques, et semblables. " [1287] " Mais la conscience elle-même est être absolu, et pour cette raison précisément, n'est pas être chosique. La stricte auto-position la fait accéder en tant qu'absolue à la donation, elle est ce qui est donné dans le pur regarder ; elle est un terme identifiable, et pour cette raison, aussi objet, mais elle n'a pas à se constituer dans des enchaînements de la conscience et dans le sens qui les relie synthétiquement ; elle est simplement et se trouve regardée. " [1288]	26) " Le philosophe décrit les sensations et leur substrat comme on décrit la faune d'un pays lointain, sans s'apercevoir qu'il perçoit lui-même, qu'il est sujet percevant et que la perception telle qu'il la vit dément tous ce qu'il dit de la perception en général. " [1289] " Le sujet de la perception restera ignoré tant que nous ne saurons pas éviter l'alternative du naturé et du naturant, de la sensation comme état de conscience et comme conscience d'un état, de l'existence en soi et de l'existence pour soi. " [1290] " Les sensations, les qualités sensibles sont donc loin de se réduire à l'épreuve d'un certain état ou d'un certain quale indicibles, elles s'offrent avec une physionomie motrice, elles sont enveloppées d'une signification vitale. " [1291] " L'être n'est que pour quelqu'un qui soit capable de prendre recul à son égard et soit donc lui-même absolument hors de l'être. " [1292] " Si je considère les actes de la conscience de l'intérieur, je trouve une unique connaissance

[1282] *Ibid.*

[1284] *Ibid.*

[1285] *Husserl 1907, op. cit.*

[1286] *Ibid.*

[1287] *Ibid.*

[1288] *Ibid.*

[1289] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1290] *Ibid.*

[1291] *Ibid.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

	sans lieu, une âme sans parties, et il n'y a aucune différence entre penser et percevoir comme entre voir et entendre. " [1293]
27) " La réduction phénoménologique n'est assurément pas la réduction solipsiste, et le Je est bien lui-même un objet chosique, qui ne se constitue que dans le complexe intentionnel et ses formes essentielles, et qui ne se légitime que par là. " [1294] " La chose n'est pas une donnée qui, dans une simple perception, puisse être donnée de façon immanente. " [1295] " Il y a toujours lieu de séparer contenu global senti et objet perçu, des contenus de sensation individuels et des marques distinctives qui leur correspondent. " [1296] . " les data physique sont en règle générale liés à une appréhension animatrice. " [1297]	27) " La réduction eidétique c'est au contraire la résolution de faire apparaître le monde tel qu'il est avant tout retour sur nous mêmes. " [1298] " C'est ainsi que l'esprit devient le sujet de la perception et que la notion de "sens" devient impensable. Si voir ou entendre c'est se détacher de l'impression pour l'investir en pensée et cesser d'être pour connaître, il serait absurde de dire que je vois de mes yeux ou que j'entends avec mes oreilles, car mes yeux, mes oreilles sont encore des êtres du monde bien incapables à ce titre de ménager en avant de lui la zone de subjectivité d'où il sera vu ou entendu. " [1299]
28) " Les contenus de sensation ne contiennent encore, à eux seuls, rien du caractère de la perception, rien de son orientation sur l'unique objet perçu. " [1300] " Le contenu de sensation ne peut fonctionner comme appréhension, que l'appréhension ne peut fonctionner comme contenu de sensation. " [1301]	28) " Le spectacle perçu n'est pas de l'être pur. Pris exactement tel que je le vois, il est un moment de mon histoire individuelle, et, puisque la sensation est une reconstitution, elle suppose en moi les sédiments d'une constitution préalable, je suis, comme sujet sentant, tout plein de pouvoirs naturels dont je m'étonne le premier. Je ne suis donc pas, selon le mot de

[1292] *Merleau-Ponty (M.), op. cit. p : 273. voir aussi la note n°2 à la même page, là où il pense que le sens d'une phrase puise son fondement dans une totalité de chose sur laquelle on doit s'ouvrir pour comprendre son sens qui est produit dans un contexte bien déterminé. Cela explique fort bien la relation entre le texte et contexte, entre le système de pensée d'une époque et la production des phrases, des hypothèses qui s'y mettent en mouvement.*

[1293] *Ibid.*

[1294] *Husserl 1907, op. cit.*

[1295] *Ibid.*

[1296] *Ibid.*

[1297] *Ibid.*

[1298] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1299] *Ibid.*

[1300] *Husserl 1907, op. cit.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

	Hegel “ un trou dans l'être ”, mais un creux, un pli qui s'est fait et qui peut se faire. ” [1302]
29) “ Identité de la marque distinctive objective ne signifie en aucune façon identité de la sensation correspondante (...), Par conséquent, la perception ne contient en soi nulle image de l'objet. ” [1303]	29) “ Si les qualités rayonnent autour d'elles un certain mode d'existence, si elles ont un pouvoir d'envoûtement et ce que nous appelons tout à l'heure une valeur sacramentelle, c'est parce que le sujet sentant ne les pose pas comme des objets, mais sympathise avec elles, les faits siennes et trouve en elles sa loi momentanée. ” [1304]
30) *Il existe* “ une conscience d'unité qui embarrasse encore une autre objet. ” Elle est une “ unité du sujet et la propriété du sujet et de la détermination relative. ” [1305]	30) “ Entre ma sensation et moi, il y a toujours l'épaisseur d'un acquis originaire qui empêche mon expérience d'être claire pour elle-même. ” [1306]
31) “ L'esquisse continue d'une couleur ne peut être sentie que si l'on admet l'existence dans le cas présent d'une connexion nécessaire qui indique l'exposition d'une sphère uniformément coloré. ” [1307]	31) “ Tous sujet éprouve une sensation comme modalité d'une existence générale déjà vouée à un monde physique et qui fuse à travers son Moi, sans qu'il en soi l'auteur. ” [1308]

Chapitre II : Analyses et appréciations de la légitimité ou de l'illégitimité des différentes formes de transpositions du sens de la perception et de la sensation.

[1301] *Ibid.*

[1302] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1303] *Husserl 1907, op. cit.*

[1304] *Merleau-Ponty (M.), op. cit.*

[1305] *Husserl, op cit..*

[1306] *Mertleau-Ponty, op cit.*

[1307] *Husserl, op cit.*

[1308] *Merleau-Ponty, op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Le précédant ableau nous a aidé à apprécier les différentes formes de formulations et de reformulation de chaque auteur, tout en en appréciant la légitimité ou l'illégitimité de sa transposition didactique. Avant de procéder à la comparaison des différentes formes expressives de chaque discours, nous devons d'abord souligner quelques remarques d'ordre général quant à ce tableau que nous avons proposé d'intituler : transposition didactique, transposition pédagogique ou transmission et mise en forme et en mouvement des connaissances et des savoirs notionnels ?

On constate d'emblée que le taux de figuratif (des analyses réflexives portant sur des principes méthodologiques et notionnels) est plus élevé dans les textes de Husserl et de Merleau-Ponty par rapport à ceux de Fraïsse et de Reuchlin. Cela est due en fait à des fonctions sociales bien précises que chaque texte s'astreint à accomplir. En effet, les deux premiers textes ont une vocation philosophique. Ils s'adressent à un public spécialisé et ésotérique. Bien que le texte de Husserl soit un texte didactique (puisqu'il fut un cours destiné à des philosophes), cela n'a pas empêché pour autant l'auteur de Chose et espace de tomber dans des complications stylistiques et notionnelles qui sont restées insaisissables et incompréhensibles. On s'attendait à ce que Husserl ait le privilège d'emprunter des exemples plus explicatifs de la chose qu'il tentait d'élucider. Car la répétition de l'expression : "en chair et en os", n'est pas un exemple bien choisi pour la détermination et la désignation de la liberté en tant que présence en chair et en os. Il est vrai que toute présence en chair et en os n'est pas toujours une incarnation d'une véritable liberté, du moment que la présence s'astreint uniquement à s'affirmer sans se confirmer dans le dialogue, dans la communication et dans la discussion qui puise son fondement dans l'échange rationnel. Dire que le taux de figuratif des explications et des réflexions est plus élevé dans les textes à vocation philosophiques, qu'il ne l'est pas dans les textes à vocation pédagogiques et didactiques, revient enfin de compte à considérer le processus de la transposition didactique comme une sorte de tâche qui s'astreint d'une part à l'explication rigoureuse et exhaustive et d'autre part à l'économie expressive qui puise son fondement dans le renvoi et dans la concision. Faire brièvement c'est aussi un acte pédagogique qui pense que tout ce que l'on doit dire on peut le dire d'une manière directe et concise sans passer par des explications rigoureuses et exhaustives. Nous voilà donc avec ces textes face au paradigme de l'explication et de la signification en transposition didactique. Pour mieux expliquer ce paradigme revenons en donc sur toutes les formulations et reformulations de chacun des textes que nous venons de commenter, d'analyser et d'expliquer.

La distinction traditionnelle, entre substance et essence est largement explicitée à partir des formulations et reformulations portant le n°1 dans les textes que nous venons d'exposer à travers le tableau d'en haut, qui se présente sous forme de quatre entrées. D'emblée, on remarque un accord préalable portant sur l'accroissement possible des objets de la connaissance comme étant des entités objectives susceptibles d'être expliquées, analysées, commentés et mises en forme. Ce qui varie d'un texte à l'autre ce n'est donc pas le but à atteindre : la possibilité de connaître, mais la méthode de l'acquisition. Cependant, on peut se demander si la distinction méthodologique induit nécessairement la diversité cognitive des contenus à acquérir. Si Husserl pense que l'objet de la connaissance doit se fier à une argumentation fondée sur la structure du réel,

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

sur des notions communes auxquelles on doit se référer continuellement pour ne pas perdre de vue l'objet de la connaissance réelle, alors cela aux yeux de Merleau-Ponty, ne peut avoir de sens que dans l'interrogation permanente sur l'attitude de l'acquisition, sur ce qu'il appelle : l'étude des essences, une approche qui s'oppose à l'étude et à l'arraisonnement de la substance. A la question : l'objet de la connaissance est-il celui de l'étude de des essences ou de la substance ? La réponse varie selon les attentes et les engagements philosophiques de chaque auteur. A nous maintenir par exemple à la confrontation qui surgit des formulations portant le N° 1 dans notre tableau, on s'aperçoit que Husserl et Merleau-Ponty assignent à l'objet de la connaissance des catégories déjà avancées dans l'histoire de la philosophie. En effet, à la substance est lié le système philosophique aristotélicien que Husserl évoque d'une manière implicite, alors qu'à l'essence est lié celui de Platon qui a pensé l'objet de la connaissance dans une relation assez large avec tout ce qui se passe aussi bien dans l'âme que dans les idées. Celles-ci sont inaccessibles, imprévisibles. L'organisation et la révision de l'intériorité des consciences peuvent nous renseigner sur les manières à travers lesquelles les sujets mémorisent ce qui est déjà connu. l'ouverture sur l'idéal rationnel de l'être commun peut nous faciliter l'accès à l'essence des choses du moment que le corps est d'une part un tombeau, et d'autre part le vrai être ainsi que sa facticité ne résident pas nécessairement dans la substance. Dire avec Husserl qu'il n'y a de l'être que dans la substance nous rappelle cette phrase de Heidegger, là où ce dernier a écarté délibérément la catégorie de l'essence du royaume de l'être. C'est ainsi qu'il a souligné : “ ***L'être réside dans la substance, l'être réside dans l'existence, l'être réside dans l'il y a en quel étant pourrait-on lire le sens de l'être, l'être là relativement à son être....*** ”. On voit bien que Husserl ne s'oppose pas à Heidegger sur ce point précis. Pour les deux hommes, il n'y a donc pas d'être dans l'essence. Avec Merleau-Ponty, il existe en effet de l'être dans l'essence puisque et à l'en croire : “ Ce "quelque chose" n'est d'ailleurs pas nécessairement un objet identifiable ”. Cela veut dire en fait que le véritable être n'est pas celui qui réside dans la substance, mais il est un invariant fonctionnel commun à tous les âges. Il est quelque chose qui relève de l'ordre du toujours-déjà ayant des effets dans le déjà-là. Du processus de l'acquisition que l'on rencontre chez Husserl, on glisse avec Merleau-Ponty à celui de la réminiscence. Si l'on compare les deux formulations portant le N° 1 dans le tableau d'en haut, on s'aperçoit qu'entre Husserl et Merleau-Ponty il existe une confrontation qui se traduit par la diversité de l'argument d'autorité que chacun s'astreint à mettre en forme. Si Husserl a cherché à fonder son autorité sur des principes réels, sur des arguments fondés sur la structure du réel, puisque la phénoménologie est pour lui l'étude des substances factices, alors Merleau-Ponty a cherché à fonder son autorité sur des principes émanant du domaine du possible. Si pour le premier le fait est une chose factice, alors il est pour le second une chose factice de la non-facticité. Si pour Husserl on part du fait au fait, de la Loi pour arriver à la règle, alors avec Merleau-Ponty on part du domaine du possible pour arriver à celui de la réalité qui fait la règle de la Loi. Cependant, on glisse avec Husserl de l'argumentation fondée sur la structure du réel, pour arriver avec Merleau-Pontu à une autre qui fonde la structure de celui-ci. Ce glissement s'inscrit dans un domaine disciplinaire bien précis : celui de la philosophie phénoménologique. Dans cette discipline il existe en effet des engagements, des inspirations et des dépassements notionnels de la part des philosophes les uns envers les

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

autres. Car chaque philosophie se construit sur la base d'un arraisonnement critique des systèmes philosophiques qui l'ont précédés ou qui lui sont contemporains. Cela n'est pas toujours le cas pour les textes psychologiques et psychopédagogiques que l'on présente à travers notre tableau d'en haut. Bien que le texte de Fraïsse (à travers sa proposition portant le N°1 dans le tableau) soit une reprise indirecte de l'effort phénoménologique concret, cela n'a pas empêché l'auteur de La Psychologie expérimentale, de laisser une place remarquable aux acquis théoriques antérieurs, qui (à l'en croire) ont toujours un impact sur la manière de l'acquisition des connaissances et des savoirs. Les unités discrètes dont parle Paul Fraïsse, qui sont à l'origine de toute capacité d'appréhension relèvent de l'effort mémoriel dont use le sujet pour accéder à l'essence des choses. A travers les formulations N° 1 des textes psychologiques et psychopédagogiques, on constate une relation de connexion nécessaire qui réside entre les deux catégories : essence et substance. Leur sens est tout à fait particulier. Le texte pédagogique de Maurice Reuchlin est proche du texte ésotérique de Husserl car à travers la formulation N° 1 du tableau l'accent est mis (de la part des deux auteurs) sur l'aspect substantiel des actions stables et cohérentes. Comme on peut le constater, Maurice Reuchlin est un acteur qui s'astreint à comprendre et à analyser des situations concrètes. Cela fut aussi la tâche de Husserl qui fut acteur de situations pédagogique puisque son cours de 1907 (comme nous venons de l'expliquer) portait des fictions de la politique. Ainsi on peut donc dire que le psychopédagogue Maurice Reuchlin n'a pas altéré le texte ésotérique de Husserl puisque l'accord entre les deux hommes a porté sur l'ouverture aux choses concrètes où l'on se donne le temps de la réalisation des projets. Les deux hommes sont à vrai dire des phénoménologues de l'action pédagogique et éducative. On voit bien donc que ce qui détermine l'identité épistémologique de leurs discours est le public auquel ils s'adressent. Les quatre auteurs sont donc en parfait accord sur la possibilité d'arraisonner et d'étudier les faits objectifs en tant que données immédiates auxquelles on se heurte comme on se heurte à un étant. D'ailleurs le texte psychologique lui-même le laisse entendre à travers la formulation N° 1 du tableau. Sur ce point précis, la psychologie expérimentale de Fraïsse qui se veut une étude concrète est objective des données, ne se contredit pas avec la formulation N° 1 du texte phénoménologique et du texte de la psychopédagogie expérimentale de Maurice Reuchlin. Si l'on en croît la formulation de Paul Fraïsse, alors on peut dire que l'appréhension d'un fait immédiat repose sur la perception immédiate de celui-ci sans que l'on puisse chercher à le reproduire d'une manière répétitive. L'étude de toute perception susceptible d'être appréhendée, repose sur notre capacité non seulement à le reproduire, mais aussi à le pénétrer avec force pour en calculer les différentes unités en vue de les programmer. On voit donc que cette mise en mouvement des connaissances et des savoirs d'un champs disciplinaire à un autre enrichit d'une manière générale et sous les effets des altérations positives la connaissance que l'on peut avoir d'un fait, d'une proposition, d'une notion bref, des contenus.

Les différentes formulations et reformulations portant le N°2 dans le tableau prolongent le sens des précédentes qui portent le N° 1. L'accord porte ici sur la facticité du monde physique, sur l'étendue de son pouvoir. Ce qui est ordinaire peut en effet caché dernière lui quelque chose d'extraordinaire. Les liaisons logiques que renferment les choses du monde les mieux réparties en est un exemple probant. En effet lorsque le texte

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

ésotérique laisse entendre la possibilité de l'expérience qui repose sur le commencement par les immédiats et par les premiers éléments, il voulait par là-même attirer notre attention à l'étude objective d'un fait. Cette étude incarne la logique de la découverte scientifique qui emprunte la méthode du saut, une méthode selon laquelle comme le disait déjà Claude Bernard le sujet se jette à travers champs pour en discerner les différentes strates, en expérimenter l'étendue. Ce n'est rien d'autre qu'une connaissance objective des faits objectivant. La reprise de Merleau-Ponty est proche de cette conception. Comme on peut le constater à travers la reformulation N° 2, le monde pris dans son sens le plus large et le plus étendu, s'impose à nous avant toute appréhension spéculative organisée. La pensée si l'on en croit les deux auteurs (Husserl et Merleau-Ponty) ne peut penser que dans les signes mondain et non pas avec les signes spéculatif et interprétant de la pensée abstraite. Heidegger avait déjà laissé entendre que la pensée est obscure par elle même, et que le plus important est de nous effacer (en tant que sujet pensant d'une manière imaginaire) devant les choses que l'on aperçoit. Le texte pédagogique de Paul Fraïsse et le texte psychopédagogique de Maurice Reuchlin ne s'éloignent pas de cette conception. D'ailleurs si l'on se réfère à leurs formulation portant le N° 2 dans le tableau, on s'aperçoit qu'une donnée n'est appréhendée pour Fraïsse que par la détection de la simultanéité : par la présentation concrète et immédiate des stimuli, que l'on peut apercevoir, entendre et organiser. La simultanéité des stimuli auditifs ou visuels à laquelle Paul Fraïsse fait ici allusion dans son texte pédagogique témoigne en effet de la possibilité d'une observation organisée des faits concrets que l'on peut organiser pour en sortir des modèles perceptifs. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'auteur de La psychologie expérimentale s'est donné le temps pour organiser des expériences et des séquences expérimentales. Cela correspond dans une large mesure à la conception qu'il se faisait de la psychologie expérimentale en tant que discipline, étudiant concrètement le domaine de ce qui est aussi bien prouvé qu'éprouvé. D'ailleurs, on voit mal la raison pour laquelle Merleau-Ponty réfute et récuse l'approche psychologique et psychophysique qui ont affaire aux vécus. Car l'auteur de la phénoménologie de la perception cherche lui aussi l'étude objective du monde avant toute appréhension scientifique. Lui-même en tant que phénoménologue, n'a pas échappé à cette approche expérimentaliste qui s'ouvre sur l'étude du caractère en tant que loi de la liberté de l'action concrète des sujets pensant et agissant. Le rejet de la psychologie et de la psychophysique n'est pas un rejet de la psychologie expérimentale qui est une approche descriptive des phénomènes. Merleau-Ponty avait déjà avancé que sa phénoménologie se veut une sorte de psychologie descriptive. Sur ce point précis, il ne peut donc y avoir d'altération entre les deux formulations du texte psychologique et du texte phénoménologique. Le texte psychopédagogique va confirmer cette non opposition surtout lorsqu'il déclare un rapprochement entre psychologie expérimentale et psychologie clinique. Ce rapprochement peut être considéré comme une sorte de critique implicite à l'égard de la phénoménologie de la perception qui rejette et récuse ces deux approches lorsqu'il s'agit d'une étude objective des faits. Le psychopédagogue (Maurice Reuchlin), dans sa référence à la Gestaltthorie se veut fidèle aussi bien au texte ésotérique de Husserl qu'à celui de Merleau-Potnty, encore moins à celui de Fraïsse. En effet, la théorie de la forme pense que l'on aperçoit l'organisation du tout avant même d'apercevoir ses parties. Cela veut dire que le monde est organisé d'avance et que l'important serait d'apprendre à

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

penser avec lui : de choisir les questions que nous devons lui poser. Penser avec la nature des choses telle est la devise de ce texte pédagogique, qui pense la possibilité d'une organisation de toute apparence réelle. Dans le domaine pédagogique, cela se traduit par la possibilité de l'éducabilité des intelligences apparentes qui se donnent d'une manière fortuite. Dire que le champs perceptif se structure spontanément explique tout le processus de l'apprentissage au sujet duquel Ph. Meirieu dit que le désir d'apprendre est à la fois connu et inconnu. La spontanéité structurelle à laquelle Maurice Reuchlin fait ici allusion correspond en fait à cette attitude à travers laquelle on se jette à travers champs pour en extraire des modèles de vie. Les champs pédagogiques et éducatifs sont en effet riches d'énigmes, de problématiques et de contenus perceptifs. Le renvoi auquel on se heurte à travers ce texte pédagogique, traduit une altération positive, car il incite l'étudiant du D.E.U.G à la recherche par lui-même du sens que la théorie de la forme (dont le contenu a été hérité de l'effort philosophique hégélien) avait donnée à la structure organisationnelle de l'acte perceptif. Le renvoi (qui malgré tout peut altérer et appauvrir le contenu d'un texte) est parfois légitime puisqu'il est une provocation intellectuelle qui s'astreint à convoquer l'autre à la recherche des différents sens d'une proposition. D'ailleurs Kant en tant que philosophe, avait déjà employé l'expression : “ Cela a déjà été démontré ailleurs ”, et ce pour convoquer ses lecteurs à la connaissance globale de son système philosophique.

Les formulations et les reformulations portant le N° 3 dans notre tableau, prolongent le sens de la continuité de l'être des choses que les précédentes formulations ont évoqué. A la vie des objets on peut assigner – comme le souligne fort bien le texte pédagogique de Maurice Reuchlin – une autonomie organisationnelle. La spontanéité à laquelle on rattache une importance capitale est expliquée dans le texte pédagogique en faveur de la place qu'occupent les formes apparentes qui s'organisent mutuellement sur un fond. Bien que la formulation du texte pédagogique soit si concise, elle est pourtant susceptible d'être expliquée. Cette explication ne peut être comprise que par la référence aux autres formulations qu'incarnent les textes ésotériques de Husserl et de Merleau-Ponty. A vrai dire, le texte pédagogique qui est marqué par la permanence du renvoi, devient illégitime là où le sens des propositions est évacué. Car l'évacuation dont témoigne la formulation du texte de Reuchlin, métamorphose les résultats en les rendant secs : on les livrant sans amples d'explications à des auditoires présumés. D'ailleurs le texte ne s'est pas donné ni le temps ni les moyens pour élucider les manières dont lesquelles les formes sont perçues sur un fond relativement indifférencié là où figure et fond peuvent s'influencer mutuellement. Cependant le texte pédagogique, au lieu qu'il soit organisé autour du paradigme de l'explication, il s'organise autour du paradigme de la signification qu'il perd par là-même sa propre fonction didactique tout en tombant dans l'ésotérisme, la complexité et l'exhaustivité générale. Pour comprendre cette organisation des formes dans le monde réel, il aura fallu remonter aux textes ésotériques pour mieux discerner le problème de l'organisation des formes. D'abord toute forme perçue ne peut être appréhendée que par une ouverture sur toutes les autres formes qui l'entourent. C'est ce que Descartes avait déjà proposé dans la règle VI des Règles Pour la Direction de l'Esprit [1309] . Cette proposition se trouve en fait confirmé par le texte ésotérique de Husserl, là où

[1309] *Descartes op cit.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

ce dernier explique (à travers la formulation N° 3) la possibilité d'une ouverture inachevée sur l'extension du pouvoir physique du monde qui continue à exister et à s'étendre devant nos yeux. Toute perception doit en effet prendre en compte les différents états des choses dans le monde. Il peut y avoir en effet des choses qui se décomposent, qui se métamorphosent, qui se produisent et se reproduisent par la voie du principe de la combinatoire que l'homme leur impose. L'esprit en tant que chose, lorsqu'il s'ouvre sur la quasi-totalité des choses du monde les mieux réparties, s'aperçoit que le monde réel jouit de la continuité comme étant l'invariant fonctionnel de sa propre destinée. Nietzsche avait en effet laissé penser qu'il n'existe qu'un seul temps : celui du présent qui se prolonge du passé vers l'avenir. Les attitudes présentifiantes dont parlent Husserl correspondent en effet à ce que Nietzsche avait déjà pensé en terme de continuité des choses du monde réel, desquelles on pourrait apprendre sans cesse. Apprenons de la plante et de l'animal ce que c'est que s'épanouir, disait-il. dans la totalité de ces formulations portant le N ° 3, on constate aussi un accord entre les auteurs.

Cet accord est fondé sur l'aspect substantiel des contenus mondains. Si les textes phénoménologiques de Husserl et de Merleau-Ponty ont pensé (à travers les formulations N° 3) la substantialité et la facticité des contenus du monde, alors il en va de même pour les autres reformulations des textes psychologiques et psychopédagogiques. L'oeil à travers lequel on met en forme le réel est un comportement factice susceptible d'être non seulement observé, mais aussi reproduit à maintes reprises. Cette reproduction est traduite par ce que Paul Fraïsse pense en terme de capacité de dénombrement et d'arraisonnement des faits mondains. Chose que Maurice Reuchlin n'a pas ignoré lorsqu'il a assigné au sujet la capacité de la reproduction de son expérience antérieure, qui n'est rien d'autre qu'un comportement, un oeil factice à travers lequel il se donne le temps de la mise en forme du réel. Cet accord entre les différents auteurs est préalable à toute discussion. Car ils ont décidé de prendre en considération les données du monde, qui, elles, se donnent à l'appréhension. Cet accord a rendu leurs textes accessibles à l'argumentation rationnelle. Il y a – comme on peut le constater – une cohérence interne entre les formulations et les reformulations portant le N 3, puisque le problème qui se présente à cet endroit précis est celui d'un apprentissage à ciel ouvert. Pourquoi donc ces textes portant le N° 3 nous incitent-ils d'une part à l'appréhension de la spontanéité, et d'autre part à la prise en considération de l'autonomie organisationnelle du monde réel ? L'une des raisons pour cela est la nécessité de la construction du sens. Dans le monde de l'immédiateté rien n'est donné tout est construit. Cette construction du sens n'est pas extra mondaine. Elle s'effectue dans le monde réel, dans le monde des phénomènes, car le sens peut parfois résider dans la fiction et dans le frisson du sens qui sont l'oeuvre des paraboles et des catégories de paroles, avant même que celui-ci soit organisé, administré par les différents systèmes du langage. Austin avait déjà laissé penser que le langage ordinaire est le premier venu avant le langage administré. L'important serait donc non pas de nous laisser aller avec celui-ci, mais l'important est de savoir maîtriser les questions à lui poser. Cependant lorsque les formulations et les reformulations portant le N° 3 questionnent en direction du monde, en direction des choses du monde les mieux réparties, elles ont cherché par là-même à prouver la possibilité de l'acquisition du sens sur la base d'une ouverture d'altérité radicale à l'égard des processus et des états mondains. A partir de là, on peut dire que ces formulations et reformulations sont sur la

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

même ligne que celle d'Aristote qui a pensé l'extension du pouvoir physique du monde lorsqu'il a laissé entendre que l'être se prend en plusieurs acceptions qu'il n'est pas une simple homonymie. Les formes que l'on aperçoit dans le monde s'organisent sur des fonds différents. Du point de vue pédagogique on peut dire que l'influence mutuelle (à laquelle le texte pédagogique fait ici allusion) et qui réside entre figure et fond, est une réalité incontournable, car toute image réelle traduit une relation de connexion nécessaire entre substance et matière, entre forme et contenu. Par exemple, un comportement dans une classe ne peut être expliqué seulement par les actions produites dans l'instant du moment, il est au contraire le fruit de tout un travail d'appréhension des processus complexes qui le constituent : sa relation avec le pôle de la famille et avec le système de relations combinées dans leurs rapports avec d'autres comportements. La forme n'est donc pas un état. Elle est un processus qui forme un fond, et pour la comprendre on doit l'arraisonner au trèsfond dans sa relation avec l'écologie du savoir qu'elle reflète.

A travers les formulations et les reformulations portant le N° 4 dans le tableau, on s'aperçoit que les textes ont un même lieu commun : le temps de la subjectivité objectivante. C'est-à-dire, (et si l'on en croit les quatre auteurs), il existe un rapport de connexion réciproque entre le sujet et l'objet. Chez Husserl, les objets sont factices de la non-facticité : ils témoignent de quelque chose qui va au-delà de leur être apparent. Ce quelque chose n'est pas de l'être. Il est au contraire apparenté – dans sa dimension spatio-temporelle et spirituelle – , au devoir être. Cela veut dire en fait, que l'objet pour lui-même ne vaut que par l'intermédiaire du sujet qui l'arraisonne, qui le transforme, qui le rematérialise, ou encore (comme cela arrive parfois dans certaines cultures) qui le sauvegarde quitte à le vénérer. Les deux formulations de Husserl et de Merleau-Ponty (portant le N° 4 dans le tableau) sont fidèles à la proposition hégélienne quant à la place de l'objet de l'art dans son rapport au sujet qui le contemple. Si dans les textes on ne retrouve – comme Merleau-Ponty vient de le faire remarquer – que ce que nous y avons mis, alors il en va de même pour le statut de l'objet au sujet duquel Hegel disait déjà que c'est dans l'art (en tant qu'objet chosique) que le peuple a déposé ses idées les plus hautes. Il existe donc une analogie entre le texte écrit dans des mots bien choisis, et l'objet d'art figuratif. Cette analogie repose sur le principe logique : la combinatoire. Cependant on peut dire que les objets d'arts dans leurs organisations en séries, sont à la langue des textes ce que les mots des propositions expriment comme sens immanent. Le rapport dans les deux cas est fondé sur l'organisation sémantique selon laquelle le sens se construit d'une manière combiné traduisant un système de données. Si l'objet crée un monde, un espace figuratif auquel le sujet se heurte comme il se heurte à un étant, alors cela n'a pas échappé aux deux auteurs : Husserl et Merleau-Ponty, de la phénoménologie, leur argumentation est fondée sur la structure du réel. Car pour eux, même l'histoire idéaliste est considérée comme quelque chose de factice. A les en croire sur ce point précis, on ne peut guère penser donc d'une manière anhistorique. Car le souvenir mémoriel est une chose qui se prolonge dans l'étant et dans l'espace. D'ailleurs, la nostalgie que peut avoir le sujet à l'égard de la mémoire de l'histoire, y compris la sienne propre, est largement explicitée par Merleau-Ponty dans cette formulation N° 4 dans sa reprise de Husserl. Si l'auteur de La Phénoménologie de la Perception pense que chaque sujet doit retrouver au sein même de sa propre civilisation contemporaine, l'idée au sens hégélien, alors cela doit être compris dans la perspective de la relation de

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

connexion nécessaire entre ce qui est réel et ce que est rationnel. Autrement dit, le comportement réel d'un sujet doit être mis en forme d'une manière rationnelle. Cette manière doit être (aux yeux de Merleau-Ponty) fondée sur la relation d'altérité radicale à l'égard de la Nature. Cette dernière est ici prise dans une acception plus large pour designer la réalité factice de tous les comportements. L'historien en tant que sujet acteur de sa propre histoire qu'il cherche à construire, doit donc assumer les faits réels en les mettant en forme dans le dialogue rationnel avec autrui. Parler d'un acte à travers lequel on doit assumer notre propre histoire, est en soi une action lourde de sens, car cela nécessite une philosophie de l'engagement, qui se trace un projet, qu'elle se donne le temps de le soutenir et de le défendre. Sur ce point précis, il n'y a pas d'altération de la proposition de Husserl par Merleau-Ponty, car le projet politique du premier a été prolongé par le second, puisque pour l'un comme pour l'autre, la politique est au fondement de l'acte et du comportement réel. Le sujet se donne le temps en effet de rationaliser la politique d'une manière aussi bien violente que pacifiste. Le projet politique dont il était question, fut celui de l'extension du pouvoir cognitif, que les deux auteurs ont cherché à mette en évidence lorsqu'ils ont insisté sur l'exploitation du monde, sur la reconnaissance de la vérité qui émerge de la rencontre et du rendez-vous avec l'autre et est le processus qui l'accompagne. Apprendre à connaître autrui, est en soi un projet politique qui se donne le temps de la reconnaissance du droit à la différence dont témoigne le monde des réalités chosiques. C'est ce que Husserl et Merleau-Ponty ont pensé (à travers ces deux formulations portant le N 4) en terme d'ouverture sur des comportements chosiques, incarnant des réalités factices. Le vrai art est donc celui qui s'astreint à reconnaître des comportements tout en cherchant à comprendre le sens inhérent à ceux-ci.

D'ailleurs lorsque Adorno [1310] a laissé entendre que l'oeuvre d'art est en elle-même un comportement, il voulait par là-même laisser penser que l'activité artistique véritable réside là où l'on ne se rend pas compte. Autrement dit (et comme Hegel l'a laissé penser), l'art qui véhicule un sens immanent réside dans le frisson du sens. C'est ce que les textes exotériques à vocation pédagogique et didactique vont (à travers leurs formulations portant le N° 4) nous faire comprendre. Puisque la pédagogique et la didactique sont des activités artistiques, alors le fait que Paul Fraïsse et Maurice Reuchlin aient centré leurs efforts sur les manières de l'acquisition du sens, est en soi un prolongement enrichissant de l'effort des textes ésotériques. En effet, l'appréciation de l'organisation en séries combinées d'un ordre naturel appareillé, est largement explicitée par la formulation du texte psychologique de Paul Fraïsse. Cela ne contredit en rien l'argumentation fondée sur la reconnaissance des liaisons logiques, que l'on peut reconnaître dans les choses les mieux réparties, auxquelles les deux auteurs des textes ésotériques n'ont pas cessé de se référer pour expliquer le monde en terme de tâche. De même la réalité mondaine est

[1310] *" L'oeuvre d'art (dit Adorno) est en elle-même un comportement qui, même lorsqu'elle s'en détourne réagit à cette objectivité " Op cit. p : 230. Cela veut dire en effet, et si l'on reprend les deux formulation de Husserl et de Merleau-Ponty, que la liberté se dévoile à travers les différents comportements des individus. Ces comportements veulent en effet signifier quelque chose, sur laquelle nous ne devons guère porter de jugement de valeur. Car et comme le pensait déjà Nietzsche, " la manière dont laquelle je me porte libre est la même dans laquelle je me porte tyran ". Chose que l'art poétique de Boileau n'a pas cesser de transposer d'une manière simpliste en disant: Ma pensée au grand jour par-tout s'offre et s'expose Et mon vers, bien ou mal, dit toujours quelque chose.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

définie par Husserl et par Merleau-Ponty en terme de tâche, de même le comportement éducatif (dont témoignent des activités diverses de toutes les intelligences mentales), est aussi défini par Paul Fraïsse et par Maurice Reuchlin en terme de tâche à laquelle tout didacticien tout pédagogue doit d'emblée être attaché d'une manière soucieuse. Avoir en effet le souci des apprentissages des différents apprenants, est en soi un geste de l'humanisation de l'acte d'apprendre, une humanisation qui se traduit par le concept nouveau : l'éducabilité des intelligence, un concept chèr à l'action éducative. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les deux textes (psychologique et psychopédagogique) dans leur formulation N 4 ont tenu à mettre en évidence le caractère expérienciel de l'organisation en séries des expériences antérieures d'un sujet donné dans le temps et dans l'espace. Le sens du "spatio-temporel" et du "spirituel", évoqué par le texte de Husserl, est largement élucidé, expliqué et démontré par les deux formulations des textes psychologique et psychopédagogique, portant le N 4 dans notre tableau.

Mais si l'on s'astreint à la comparaison des styles des différentes formes de formulations et de reformulations, on s'aperçoit que la trajectoire du savoir varie dans son étendue expressive, d'une proposition à une autre. Cette variation est due aux changements des répertoires lexicaux, un changement qui survient à cause du public auquel chaque auteur s'astreint à s'adresser. Puisque les Cours de Husserl professés en 1907 s'adressaient à un public de spécialistes : à des philosophes en premier lieu, alors l'effort pédagogique qui fut celui de l'abstraction engendrée par des réalités politiques que l'époque imputait aux penseurs, varie par rapport aux textes de Reuchlin ou de Fraïsse, qui ont pris l'initiative de s'adresser dans des mots simples à un public d'initié, qui cherche à donner sens à des catégories psychologiques et psychopédagogiques. Cette clarté discursive et esthétique est due à des réalités politiques naissantes où la liberté d'expression, d'action et de production, est devenue la devise de la recherche de l'extension du pouvoir cognitif, pour remédier par exemple à des réalités psychologiques et pédagogiques inadaptées et inadéquates. L'accroissement (après la deuxième guerre mondiale) des laboratoires de psychopédagogie pathologique qui avaient centré leurs tâches sur la compréhension des situations d'enfance inadaptée, était un exemple probant. Si les textes psychologiques et psychopédagogiques n'ont pas cherché à étendre leurs projets dans des mots et dans des expressions à haute densité discursive, cela était à cause de la spécificité de l'écologie de leur savoir. L'écologie du savoir de l'époque de Husserl fut celle de la recherche de la sensibilisation à la mobilisation, alors que celle des auteurs comme par exemple Fraïsse, Jean Piaget voire Reuchlin et Antoine Léon, est une écologie qui demande d'agir pour remédier dans la mesure du possible à certaines pathologies engendrant l'inadaptation et l'inadéquation des comportements. Il y a donc à travers les différentes formes de formulation et de reformulation, une différence stylistique dues aux attentes causées par les besoins de l'époque. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Paul Fraïsse parle des besoins de l'époque, qui constituent l'expérience de notre vie, à laquelle on se réfère parfois sans cesse. Si les textes ésotériques cherchent à marquer des projets à travers la haute densité discursive inhérente à la clarté stylistique, alors les textes exotériques de Fraïsse et de Reuchlin, cherchent à se faire remarquer à travers la prise en compte des situations complexes, auxquelles ils ont cherchés à donner des solutions possibles. Il y a donc deux niveaux d'organisations possibles sur lesquels se construisent les textes de nos auteurs. A la

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

haute densité discursive incarnant la clarté stylistique dont témoignent les textes de Husserl et de Merleau-Ponty, est liée l'organisation syntagmatique, là où le sens des sonorités stylistiques est organisé autour de l'emploi des différentes figures rhétoriques et des différentes métaphores, alors qu'à la clarté artistique et esthétique auxquelle les textes pédagogiques et didactiques nous incitent à être docile et bienveillant, est liée l'organisation paradigmatique centrée sur la classification des actes. Si dans le premier niveau, il est question d'un choix privilégié des mots, alors dans le second cas il est donc question du choix des situations à résoudre, des modalités adaptées à la résolution des inadaptations et des inadéquations appareillées. Mais entre l'organisation paradigmatique et l'organisation syntagmatique il y a une convergence dont témoigne l'échos engendré aussi bien par l'action pratique des pédagogues et des didacticiens que par l'action spéculative des philosophes. Car l'expression est en elle-même une action, une pression active, puisque comme le pense JaKobson [1311] le discours expressif articulé peut parfois remplir la fonction phatique centrée sur l'action. Cette dernière est parmi les six autres fonctions expressives du discours.

Ce n'est pas seulement l'expression exprimant un énoncé discursif qui traduit un acte factice, qu'engendre notre mémoire collective et individuelle, mais la conscience en tant qu'activité mémorielle, consciente de quelque chose, est aussi un acte qui accomplit une fonction phatique. Au sujet du sens de la conscience, les quatre auteurs que nous étudions ici, (à travers leurs formulations portant le N° 5 dans notre tableau), vont maintenant expliquer le sens de cette composante qui renferme en elle-même les deux catégories philosophiques : essence et substance qui depuis longtemps se sont opposées l'une à l'autre. Ce lien dont on doit maintenant étudier les différentes formes de transposition didactique nous semble tout à fait nouveau car depuis longtemps l'essence et la substance ont toujours traduit deux courants philosophiques à savoir l'idéalisme et le matérialisme qui sont restés antagonistes jusqu'à nos jours. Du point de vue épistémologique, on peut dire que la conscience qui est à la fois essence et substance, un concept général et englobant n'est rien d'autre qu'un choix que privilégient Husserl et Merleau-Ponty pour enfin avoir une idée globale sur la connaissance générale des faits objectivant. La conscience est la chose non seulement du monde la mieux partagée, mais elle au fondement de l'être de toutes les choses susceptibles d'être arraisonnée, exprimée et mis en forme et en mouvement. C'est d'ailleurs ce qui ressort aisément des deux propositions (portant le N° 5) de Husserl et de Merleau-Ponty.

Le modèle général réel sur lequel est construit le sens de la conscience chez Husserl et Merleau-Ponty est un modèle ouvert à des interprétations possibles, car la conscience est en elle-même un concept général englobant. Mais cette généralité et cette globalité ne sont pas expliquées de la même manière chez Husserl et chez Merleau-Ponty. Le premier en effet souligne avec énergie et dynamise l'aspect objectif et chosique de la conscience qui traduit d'autres comportements connaissables comme par exemple le jugement, la perception, intuition générale et choses semblables..., quant au second, il reprend la même formulation de Husserl c'est-à-dire : la conscience en tant que conscience de quelque chose, pour la dépasser en disant que la conscience n'est pas nécessairement

[1311] *Voir à ce propos la classification par JacKobson des différentes fonctions du discours articulé, une classification rapportée par Olivier Reboul in Langage et idéologie , P. U. F. p : 46 et suiv.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

un objet identifiable. De ce fait, on part avec Husserl d'un effort réflexif ouvert à la conscience pour arriver avec Merleau-Ponty à l'élucidation de l'aspect essentiel de la conscience à travers un effort de classification des différents états de celle-ci. Si avec Husserl on passe donc de l'effort taxinomique pour arriver à l'effort taxonomique, alors il n'en va pas de même pour Merleau-Ponty là où l'on assiste à travers (sa formulation N° 5) à l'opération inverse. Le fait que Husserl ait un projet politique dès le début de ses réflexions philosophiques, alors cela rendu sa proposition organisée autour du paradigme de l'objectivité du sens de la conscience qui surgit de cette formulation exprimant un but bien précis auquel le sujet doit s'orienter sans tarder, car la taxinomie est la science des objectifs. Cela n'est pas le cas pour Merleau-Ponty, qui se propose la donation du temps de la classification et du discernement du sens de la conscience. Car si l'on s'astreint à nous référer d'une manière permanente à notre monde, nous nous éloignerons davantage de la connaissance de la perception et du perçu puisque la compréhension de l'un ne doit pas être privilégiée au détriment de l'autre. Les deux sont en effet au coeur du monde objectif. Alors que la compréhension de celui-ci repose sur la manière de sa mise en forme : une chose à laquelle on attache rarement de l'importance. Sur ce point précis, Husserl est dépassé du moins partiellement par Merleau-Ponty, car c'est bien l'essence qui est pour lui une substance, alors que pour Husserl c'est au contraire cette dernière (la substance) qui est du domaine de l'essence. C'est d'elle que surgissent les enchaînements chosiques de la conscience substantielle, qui se heurte aux choses de l'étant. Du domaine de l'objectif rencontré chez Husserl, on glisse avec Merleau-Ponty à celui de l'objectivé.

Dire avec Husserl que “ la conscience (en tant qu'objet) a un privilège qui justifie d'opposer de manière fondamentale conscience et objet au sens strict ”, est en soi une proposition incarnant une argumentation de substitution et de coexistence. Cette liaison est servie par l'emploi de la métaphore du réel : l'intentionnalité qui se fait jour, et ce pour exprimer la possibilité réelle d'une liaison entre le possible (la conscience de l'intentionnalité) et le réel (les choses et les enchaînements du monde les mieux réparties). Lorsque Husserl s'astreint (d'une manière tantôt implicite et tantôt explicite), à faire parler l'objet de la conscience, il procède par là-même à la mise en forme du temps de la prosopopée. Car cette figure rhétorique qui fait parler l'objet en faisant de lui un sujet, capable de discourir sur des faits agissants, rend possible l'accès à tous les aspects de l'objet. Dans cette formulation de Husserl en s'aperçoit en effet que le terme : objet, est cité au moins cinq fois de suite. Cela explique fort bien le procédé rhétorique : la prosopopée, autour duquel est organisé presque tout le texte et en particulier cette formulation N° 5. A la relation de connexion nécessaire qui réside entre l'objet et la conscience (une relation que l'on rencontre chez Husserl) correspond la relation de connexion réciproque que l'on rencontre chez Merleau-Ponty à travers cette formulation portant le N° 5 dans le tableau. En cette dernière on remarque d'emblée que le mot : notre conscience, est cité au moins cinq fois de suite. Quel hasard organisateur de l'antagonisme sémantique ! le fait de s'adresser à notre conscience tout en la faisant parler incarne la figure rhétorique : l'apostrophe qui s'oppose à la précédente figure : la prosopopée. L'apostrophe comme nous l'avons déjà fait remarquer dans nos précédants chapitres, est une figure rhétorique qui incarne l'universalité, qui s'adresse à un absent personnifié que l'on construit comme auditeur. Ici et à travers cette formulation N° 5,

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Merleau-Ponty veut en effet s'adresser à toute les conscience humaines qui cherchent à donner un sens véritable au monde. Ce dernier n'est pas simplement comme disait Heidegger notre monde et nulle autre, il est aussi le monde des choses qui nous environnent, et celui des autres individus avec lesquels on entre en contact. Par conséquent, le monde n'est pas un état comme Husserl le laisse entendre, il est au contraire un processus complexe difficile d'accès puisqu'il n'est pas une chose identifiable. Pour identifier le quelque chose de la conscience, on doit (si l'on en croit Merleau-Ponty), nous tracer (comme le disait déjà Descartes de la Règle VI des Règles pour la Direction de l'Esprit), une technique d'ouverture à l'égard de toutes les choses pour en identifier ce qui ne se donne pas à première vue à l'identification. Car comme le disait Gaston Bachelard, rien n'est donné, tout est construit.

Sur le plan psychologique et psychopédagogique – comme on va maintenant le démontrer à travers les deux autres reformulations – , le concept de la conscience va subir d'autres sens qui correspondent aux attentes de chaque auteur. De prime abord, on constate que la relation de connexion nécessaire à laquelle nous venons de faire allusion chez Husserl n'est pas ici altérée par la reformulation de Paul Fraïsse, portant le N° 5. En effet, et à en croire cet auteur, il existe une relation de connexion nécessaire entre l'avoir de la conscience et la perception immanente. Qu'est-ce que cela peut-il donc signifier ? Il y a une fidélité principielle à la prise de conscience des liaisons logiques reconnues dans les choses, une conscience qui se dégage à première vue de cette reformulation N° 5. Car Paul Fraïsse a tenu à fonder sa psychologie sur le modèle scientifique qu'incarnent les sciences dites exactes. Il en va de même pour la phénoménologie de Husserl qui, (dès le début de l'introduction de son cours portant sur la relation entre chose et espace), n'a pas hésité à affirmer la possibilité de construire un monde d'expérience dans lequel on peut organiser les connaissances expérimentales issues de l'observation phénoménologique du monde naturel immédiat. Car les connaissances qui en découlent forment un système à vocation scientifique. Lorsque Paul Fraïsse parle d'un avoir de la conscience qui se construit dans une perception immanente, il voulait par là renforcer son argumentation d'autorité, puisque l'avoir dont il est question ici est un avoir sous-la-main qui se construit par la capacité qu'à la conscience humaine à montrer le contenu immanent. L'homme a en effet l'oeil à travers lequel il met en forme le réel. Ce n'est rien d'autre qu'une autorité qui fait de lui (comme disait Heidegger) un mon-stre, capable de porter les mots aux choses qu'il rencontre, qu'il aperçoit et qu'il cherche à avoir sous-la-main. Cela correspond largement au domaine de ce qui est prouvé, dont Paul Fraïsse disait qu'il est au fondement de toute idée hypothétique. L'attention que l'on rattache à un stimulus, repose sur une autorité objectivante, une autorité qui transcende les objets qui témoignent des épreuves organisées selon la meilleure forme possible. Cette forme qui fait désormais l'objet d'impression est perçue beaucoup plus rapidement qu'une autre qui est inattendu, présentée d'une manière hasardeuse et fortuite. A maintenir cela, on peut laisser penser qu'il y a là aussi un dépassement du texte phénoménologique par le texte psychologique. Car si pour la phénoménologie, l'autorité de la conscience se construit dans l'organisation spontanée et immédiate via l'arbitraire, alors il n'en va pas de même pour la psychologie expérimentale (dont parle ici Paul Fraïsse) qui pense la conscience en relation avec l'organisation conventionnelle qui se construit dans le débat rationnel et le rendez-vous avec d'autres processus à caractère

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

systémique. Pour le texte psychologique, l'important ce n'est pas le déjà-là présent, mais ce qui est primordiale est l'impact qu'ont nos souvenirs sur notre comportement. Les manières d'être peuvent en effet être expérimentées, puisqu'il nous arrive parfois (sinon dans la plupart des cas), d'agir selon le mode de représentation auquel on porte une attention particulière. Le toujours-déjà fonde en effet le déjà-là. Lorsqu'on procède à la mise en forme de nos idéaux – par la référence permanente – à l'antériorité de nos souvenirs, on est plus actants de nos manières d'être qu'acteurs de situations. Mais on peut devenir à la fois acteur et actant de situation lorsqu'on est soumis à l'effort de l'acquisition du sens. C'est d'ailleurs ce que le texte pédagogique va maintenant s'efforcer de démontrer.

La référence permanente du texte psychopédagogique à la théorie de la forme n'est pas un hasard. La force des formes s'explique en effet par le processus d'information qu'elles tentent de mettre en mouvement. En les formes, il existe en effet un lien entre les deux catégories philosophiques : la substance et l'essence. Ce lien s'explique en pédagogie et en didactique par le sens que peuvent avoir l'École ou l'Université en tant qu'institutions ouvertes sur des valeurs qui fondent leur caractère systémique. Lorsque le texte pédagogique marque une pause pour souligner avec force le lien entre figure et fond, il veut par là-même mettre en évidence le lien entre la forme d'un contenu et sa substance. Du point de vue de la transposition didactique et pédagogique, cela signifie qu'un élève ou un étudiant par exemple, arrive à l'École ou à l'Université avec des valeurs déjà acquises. L'important pour l'acquisition du sens des nouvelles propositions, est de l'aider à pouvoir changer de culture expérimentale tout en s'appuyant sur ce qu'il sait pour suggérer par là-même ce qu'il doit réellement savoir. L'École ou l'Université ne sont donc pas des lieux qui doivent remplir la fonction de service. Ils sont au contraire des endroits qui doivent s'opposer à toute tentative de mise en forme des valeurs de l'opinion admise et ordinaire. Le seul service que ces institutions doivent à nos yeux accomplir est de se retourner contre l'ordre établi au lieu de venir en aide à celui-ci. Bien que cette proposition N° 5 soit marquée par du renvoi et par une clarté esthétique, elle est malgré cela, porteuse de sens à haute densité discursive. La référence permanente en effet à la notion de forme, témoigne de la possibilité de l'organisation de la pratique pédagogique et didactique en tant qu'art d'enseigner tout à tous. Si des formes issues des différents stimuli peuvent s'organiser tout en formant des groupes et des notions, alors il en va de même pour un groupe d'élèves et d'étudiants qui apprennent dans leurs relations avec leurs maîtres et leurs semblables dans leur ouverture à l'égard des différents systèmes de valeurs auxquels ils appartiennent. Si la bonne forme peut donc s'organiser (comme le dit le texte pédagogique) selon la même forme possible, alors cette possibilité est aussi celle d'un groupe d'apprenant qui s'organise selon l'adéquation du système d'enseignement.

A travers la reformulation N° 5 du texte pédagogique de Maurice Reuchlin, on s'aperçoit que ce texte est laborieux. Il reflète une activité artistique à travers laquelle le lien entre essence et substance, n'altère pas l'argumentation de la substitution et de la coexistence, chères au texte ésotérique de Husserl. Cela est dû en fait à la spécificité de l'action pédagogique en tant qu'art de la mise en forme des contenus qui sont aussi bien connus qu'inconnus. L'argumentation fondée sur la structure du réel dont témoigne aussi ce texte pédagogique annonce la possibilité de l'organisation de l'apparence, la possibilité

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de l'interpellation du déjà-là. Parler de loi de proximité ou de similitude est en soi une approche qui témoigne de la possibilité du discernement de la ressemblance et de la différence qui pourraient exister entre les apprenants, entre leur histoire propre, qui l'une et l'autre, organisent le processus de l'acquisition du sens. Cela veut dire en fait que c'est à travers l'art des apparences (auquel s'attache la pédagogie en tant qu'activité artistique) que l'on peut rencontrer les différentes formes de l'apparaître, les différentes manières d'être des sujets. Car toute expression, tout énoncé présuppose une énonciation. L'organisation de la prise de la parole et de l'expression puisant leur forme dans une éthique de la communication liant entre eux les individus d'un groupe, est la seule technique adéquate pour l'avènement de ce que le texte pédagogique appelle : "la bonne forme", qui s'organise (comme le pense le texte) selon la meilleure forme possible. Ce domaine de la possibilité n'est rien d'autre que celui de l'enseignement qui puise son fondement dans le processus de la transposition didactique dont nous venons de définir le sens dès notre introduction à ce travail. Si dans le domaine de l'art le sens s'organise dans la plupart des cas par le biais du déchiffrement des différentes combinaisons, alors il en va de même dans le domaine pédagogique, là où le sens est aussi organisé par la suite d'une ouverture d'altérité radicale à l'égard des énoncés et des énonciations. Derrière toute proposition il y a comme disait Michel Foucault des cris : des actes, des propos susceptibles d'être posés en fonction de ce qui a été posé dans le processus intentionnel. C'est en ce dernier que les formes peuvent être perçues, car c'est ce fond de l'intention qui est (comme dit le texte dans sa proposition N° 5) l'objet d'impression puisqu'il est relativement indifférencié. Voilà donc comment le texte reconnaît la pédagogie différenciée dans sa prise en considération des différentes liaisons logiques reconnues dans les choses des apprenants au sein d'une classe. On voit bien que ce texte (à travers sa reformulation portant le N°5) est marqué par la permanence du renvoi. Cela veut dire en fait que le maître doit se donner le temps pour comprendre les choses des apprenants, en procédant à ce but par l'ouverture permanente à l'égard des processus de communication pédagogique. Autrement dit, pour "***organiser la meilleure forme possible***", dont parle ici le texte pédagogique, nous ne devons pas nous fier au donné, on doit au contraire chercher à construire et à organiser les situations pédagogiques qui sont à la fois connues et inconnues. Leur arraisonnement nous permet de donner un sens véritable aux institutions scolaires et universitaires, un sens qui est pensé par Morrison et Macintyre [1312] en terme d'approche systémique.

Au sujet du sens de cette approche, les textes vont (à travers les différentes formulations et reformulations portant le N° 6 dans notre tableau) donner un sens au processus perceptif, un sens qui varie d'une proposition à une autre. D'abord on remarque un accord entre les propositions portant le N° 6. Cet accord est fondé sur la logique de la relation de la connexion nécessaire et réciproque qui réside entre les notions à caractère systémique. A vrai dire, si Husserl pense que les intuitions sensibles faisant l'objet d'impression, sont marquées par des relations ouvertes sur le domaine de possibilité, alors cela signifie au fond que nos attentes qui apparaissent dans l'état présent sont dans une large relation avec des possibilités divergentes dites prospectives, que l'on ne peut en

[1312] *Morrisson (A.) et Macintyre (D.), Teachers and Teaching , Hardmond-sworth, Penguin BooKs Ltd 1973 Profession : enseignants Paris A Colin 1975. Psychologie sociale de l'enseignement, Paris Dunod, 1976, 2 tomes.*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

aucun cas discerner d'une manière précise. Car et si l'on en croit Husserl toutes les attentes prospectives du sujet sont incommensurables, qu'elles ne peuvent s'expliquer que par la mise en forme concrète de ce qu'il appelle : "l'avoir-été-perçu". Au sujet de celui-ci Heidegger dira que l'il y a (l'histoire) est une chose qui appartient à l'homme. Elle est une chose qui doit nous faire réfléchir. Cette première approche systémique qui se traduit par l'ouverture de nos manières d'être effectives (incarnant des possibilités divergentes), au monde des impressions sensibles, est suivie d'une seconde approche systémique que Husserl pense en terme de relation de connexion nécessaire qui réside entre notre histoire passée, qui se projette dans l'avenir à travers les choses que l'on rencontre dans le présent et le monde qui témoigne des liaisons posées à travers l'auto-position. Il y a donc (si l'on en croît Husserl) une relation de connexion nécessaire qui réside entre le domaine de l'effectivité et celui de l'affectivité, entre le toujours-déjà et le déjà-là. Cette même relation que Hume a qualifie de connexion nécessaire, n'est pas tout à fait altérée de la part de Merleau-Ponty, de Fraïsse et de Reuchlin. En effet, la réciprocité entre le monde et ma propre perception historiciste de celui-ci, est une conception que soutient Merleau-Ponty. Cette réciprocité repose sur le renvoi permanent de mon esprit (acteur et actant de la situation mondaine) à des actes qui prolongent l'histoire passée dans le présent tout en créant un monde de possibilités. La connexion entre l'historique et l'historial, est ici soulignée par Merleau-Ponty à travers sa reformulation N° 6, une reformulation qui reprend la précédente approche de Husserl. Ce dernier et comme Merleau-Ponty vient de le faire remarquer n'a pas négligé la relation de connexion nécessaire qui réside entre ma propre histoire factice, qui s'ouvre au monde qui continue à exister et à subsister grâce au prolongement de ma propre histoire qui s'y déploie. Cette même idée est reprise (indirectement ou directement) par le texte de la psychologie expérimentale, qui pense l'historicité de l'acte perceptif en terme de classification, de taxonomisation des différentes expériences observées dans le monde, par les sujets à la fois acteurs et actants de la situation expérimentale. Dans cette perspective, on peut donc dire qu'il y a une approche de connexion nécessaire qui réside entre l'être du monde des sujets, et les manières d'être de ceux-ci. Cette même idée relationnelle n'a pas été altérée par le texte psychopédagogique de Maurice Reuchlin, qui lui aussi, pense qu'il existe une relation de connexion nécessaire entre les réponses perceptives et les manières d'être et de voir des sujets. Du point de vue pédagogique et didactique cela doit être compris dans la perspective de la relation de connexion réciproque entre catégories de parole et catégories de langue. On peut donc poser les questions suivantes :

Qui parle t-il au sein d'une classe ou d'une institution universitaire ? la personne en tant que déjà-là, ou la personne en tant que toujours-déjà ?

A vrai dire lorsque le texte psychopédagogique de Maurice Reuchlin pense que le temps de l'appréciation des mots dans une langue est plus long plus probable pour le sujet en fonction de la situation, il veut par là même attirer notre attention à la relation de connexion réciproque qui réside entre les catégories de langue et les catégories de parole, entre le pôle éducatif et le pôle pédagogique. C'est d'ailleurs à cette même idée que Gaston Bachelard a été sensible lorsqu'il a mis en garde les enseignants à la méconnaissance de l'obstacle pédagogique. C'est ainsi qu'il souligne : “ ***Dans***

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue [1313] ***. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de la réflexion. (...), Les professeurs de sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. Ils n'ont pas réfléchit au fait que l'adolescent arrive dans la classe de physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : Il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne*** [1314] ". Si la parole est d'abord aux faits, (comme Hegel l'a laissé entendre) alors, on peut dire que ce sont les processus systémiques qui recouvrent la vie concrète des sujets qui parlent à première vue. En éducation cela est pensé avec Reuchlin en terme de situation expérimentale incarnant à la fois l'expérience antérieur et l'expérience présente des sujets. En didactique cela est baptisé avec Chevallard : l'écologie du savoir. L'ouverture sur l'état des processus, permet en fait de discerner le sens de la parole qui s'organise en langage articulé. Car avant de penser avec les signes, l'homme se réfère d'abord aux situations, aux signes immotivés, déjà-là. Ces signes forment des touts et des parties qui s'organisent à travers des relations diverses. C'est à ces relations dont témoignent les différentes propositions et formulations (portant le N° 7 dans notre tableau), que les auteurs que nous présentons ici vont donner des sens particuliers.

Dans la proposition de Husserl, il s'agit de situer la place de la pensée face à sa perception du tout et de la partie. La partie et le tout se rencontrent en effet dans un lieu de l'unité à savoir la pensée qui en discerne les qualités et les niveaux. La partie et le tout n'ont de sens que pour la pensée qui les arraisonne. Le monde de la pensée seul peut (si l'on en croît Husserl) déterminer le sens du lien qui réside entre la partie et le tout. Cela n'est pas le cas pour Merleau-Ponty, qui pense que c'est la pensée du monde qui détermine la destinée de la partie et du tout. Car le lieu de l'unité auquel participent ces deux composantes (la partie et le tout) est celui du monde. C'est dans le monde en effet que la partie et le tout se manifestent tout en faisant apparaître la vérité (obéissant à des lois de séries combinées), qu'ils dissimulent. Mais Merleau-Ponty ne s'arrête pas là. Il va plus loin pour donner un sens à l'acte de penser. Ce sens est hérité probablement de la pensée des Lumières, car le mot : lumière, est ici évoqué par le biais de l'emploi de la métaphore de la lumière : " ***Nous sommes tous une seule lumière et que nous participons à l'Un sans le diviser*** ", disait Merleau-Ponty. Il y a ici deux pensées qui sont visées. La première est celle de la psychologie génétique, qui pense l'enfant comme un être explorateur de l'univers du monde puisque dès ses premiers pas, l'enfant porte des objets à sa bouche pour en explorer les contenus et les effets. Quant à la deuxième pensée qui est ici visée est celle de l'AufKlärung. Celle-ci pense la pensée travaillante

[1313] ***Averroès dans son Discours décisif, avait déjà dit (dans cette même perspective tout en paraphrasant l'Aristote des Topiques) que l'important est de s'adresser aux gens dans ce qu'ils connaissent.***

[1314] *Bachelard (G.), op cit. p : 18*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

comme une composante factice de tous les êtres humains, capables d'arraisonner et de pénétrer les choses d'une manière transcendante. L'unité du genre humain à laquelle Merleau-Ponty fait ici allusion ne se distingue donc en rien du lieu de l'unité dont parle Husserl en assignant à la pensée un acte de visée auto-positionnel. Le texte psychopédagogique de Paul Fraïsse met aussi l'accent sur l'importance de la pensée dans sa mise en forme du réel. Dire que notre perception n'est jamais un décalque de la réalité physique est en soi une approche philosophique qui s'astreint à mette en évidence la réminiscence et l'histoire factice dans toute action d'acquisition du sens. Le déjà-là est pensé dans sa relation de connexion nécessaire avec le toujours-déjà. Le lieu de l'unité : la facticité de la pensée réelle dont parlent Husserl et Merleau-Ponty, n'est donc pas ici altéré. On voit bien que ce qui détermine le statut épistémologique des savoirs de ces textes est l'universalité cognitive. Car les mêmes problèmes, les mêmes préoccupations sont ici posés à travers des visées communes. Si les mêmes problèmes sont parfois communs à toute pensée, c'est parce qu'il existe un aspect universel de l'acte de penser qui cherche à résoudre les mêmes problèmes aux quels l'homme se heurte dans sa pratique quotidienne. Ce qui détermine l'aspect épistémologiques des textes peut aussi être un destin commun à l'humanité. Le cas échéant ici est la recherche (de la part des auteurs) de la maîtrise factice du monde des choses organisées et inorganisées. Bien que le texte pédagogique de Maurice Reuchlin soit (à travers cette reformulation N°7) marqué par du renvoi, il n'empêche que ses reformulations n'ont pas altéré négativement les autres reformulations des textes ésotériques Lorsqu'il parle en effet de l'ouverture inachevée du monde en disant que celui-ci n'est pas une sphère close. Il voulait par là-même, nous rendre docile et bienveillant à la possibilité de l'arraisonnement du monde par la pensée. Le monde est donc animé par un achèvement ouvert, qui s'ouvre l'ouverture inachevée de la pensée travaillante, qui arraisonne les choss du monde les mieux réparties et organisées. La précision capitale de ce propos ressort de la dernière phrase de la reformulation N° 7 qui souligne : " ***Le sujet utilise dans la perception outre les données actuelles, son expérience antérieure*** ". Cela veut dire en fait que le sujet ne peut en aucun penser d'une manière anhistorique. Voilà donc comment les quatre propositions, participent à un même lieu de l'unité : l'universalité de l'acte du bien penser les choses du monde les mieux réparties, les mieux organisées en séries. Au sujet de l'appréciation de cette organisation, les propositions portant le N° 8 dans le tableau, en donnent des sens parfois proches et parfois différents. Par exemple entre les propositions de Husserl et celles de Merleau-Ponty, l'écart sémantique n'est pas significatif. Si Husserl pense que les faits empiriques sont factices et s'exposent effectivement selon leur état réel et présumé, alors il en va de même pour Merleau-Ponty, qui pense que le fait réel est un La qui s'impose à nous, qui se donne à la description. Le lien entre Husserl et Merleau-Ponty sur ce point précis, se traduit par le lieu commun traduisant l'apport empirique descriptive, à laquelle les deux propositions N° 8 font ici allusion. A la question : qu'est-ce qu'un fait ? On voit bien que les propositions de Husserl et de Merleau-Ponty en donnent des réponses semblables puisque pour l'un comme pour l'autre, le fait est une composante mondaine. Il se donne (dans sa réalité et sa préemption) à l'appréciation et à la description. D'ailleurs, même le fait de pensée dite spéculative, est pensé (de la part des deux auteurs de la phénoménologie) en terme de réalité physique. Dire que l'esprit est une chose factice, nous rappelle l'idée de Gassendi dans sa reprise critique à l'égard

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

de Descartes. Car le premier a reproché au second, de ne pas avoir penser l'aspect chosique de l'acte de penser. La pensée est une chose pensante, disait Gassendi. Décrire la facticité du réel est donc (si l'on en croit Merleau-Ponty et Husserl) un acte qui définit les données chosiques comme étant des faits objectifs susceptibles d'être travaillés par la pensée travaillante qui s'ouvre sur la facticité du réel. Du point de vue pédagogique et éducatif, ce sens est-il donc maintenu de la part de Fraïsse et de Reuchlin ?

Si l'on se réfère aux propositions N° 8 des textes exotériques, alors on s'aperçoit que le sens qu'elles donnent aux propositions des textes ésotériques a subi quelques changements notables. En effet, si avec Husserl et Merleau-Ponty il était question de la possibilité de l'arraisonnement des faits physiques factices et objectifs, alors il n'en va pas de même par exemple pour le texte pédagogique de Paul Fraïsse, qui cherche à donner un sens à la capacité de dénombrement. Cette capacité (à en croire la proposition du texte) n'a de sens que dans sa relation de connexion nécessaire et réciproque avec la capacité d'appréhension des stimuli. Y a t-il donc de la part de Fraïsse, dépassement, altération ou inspiration des autres formulations ésotériques de Husserl et de Merleau-Ponty ? Si l'on examine de près le sens de ces propositions de Paul Fraïsse, on s'aperçoit alors que l'appréhension d'un stimulus immédiat, d'un fait ordinaire et fortuit correspond dans une large mesure à la reconnaissance de la vérité qui se donne à première vue lorsqu'on aperçoit un fait factice et ordinaire. Dire que l'appréhension est en lien intime avec la compréhension, revient enfin de compte à affirmer que le réel est à décrire (Merleau-Ponty), et à apprécier (Husserl). Parler de capacité d'appréhension et de capacité de dénombrement, est en soi un acte que le pédagogue doit suivre pour émerger le désir d'apprendre avec les faits factices et avec les apprenants en tant que faits qui se donnent comme des données réelles incontournables. Pour apprécier ces données, le pédagogue expérimentaliste doit donc se jeter à travers champs. Il doit (comme le pense la proposition du texte de Fraïsse) élaborer des expériences avant toute lecture des propositions et les énoncés des apprenants. Cela veut dire en fait que le monde de la recherche pédagogique est à décrire et non pas à construire ou à constituer, et que l'art de la construction des concepts et des contenus est là où l'on ne se rend pas compte. Mais cela ne va pas à l'encontre de l'effort pédagogique et didactique véritable. Car nous avons déjà fait remarquer avec Gaston Bachelard que rien n'est donnée, et que tout est objet de construction. Car il n'y a de science (comme le pense Emile DurKheim) que du caché. Par conséquent, l'effort pédagogique réussi est celui qui se donne le temps de la construction permanente du sens des propositions. Il n'est pas celui qui vient en aide à l'ordre établi, qui s'attache aux données immédiates tout en conservant le domaine de la réminiscence déjà acquis par les apprenants. L'art pédagogique véritable est celui qui va au-delà de ce que maîtrise les apprenants pour suggérer par là même ce qu'ils doivent réellement connaître et savoir. Ce n'est rien d'autre qu'un passage de l'arbitraire à la convention. Dans l'optique du texte pédagogique de Paul Fraïsse, il ne s'agit donc pas d'apprécier seulement le monde, mais il s'agit aussi d'apprécier le temps de la présentation des faits factices. A ce temps, sont liées donc l'appréhension et la compréhension de l'histoire d'un fait.

Cette histoire se construit à l'aide de la méthodologie de la critique de la provenance d'un fait, une méthodologie que le texte pédagogique veut explicative des faits. Elle ne laisse rien sous silence. Car le sens peut résider (comme disait Hegel) dans le frisson du

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

sens. C'est ce que le texte psychopédagogique pense en vulgarisant les propositions du texte de Paul Fraïsse et celles des textes ésotériques. En effet, lorsqu'il annonce que " la perception est en partie sous la dépendance de l'environnement social ", il veut par là-même mettre l'accent sur l'aspect chosique et réel des données perceptives que le sujet s'astreint à acquérir. A partir de là, on retrouve ici notre idée du départ : la trajectoire du passage du savoir ésotérique au savoir exotérique. Cette trajectoire qui contribue à l'usure du savoir, est déterminée dans le texte psychopédagogique de la vulgarisation à travers les différents renvois que l'auteur du Guide pratique de l'Etudiant en psychologiea choisi pour inciter les apprenants à la recherche (par eux-mêmes) du sens de la perception. D'ailleurs l'expression : "***Bon nombre d'études sont conduites sur les enfants dans une perspective génétique*** ", choisie par l'auteur au titre d'une provocation intellectuelle, explique fort bien ce propos. Le texte psychopédagogique de Maurice Reuchlin est marqué par un effort de concrétisation des propositions. De ce fait, on peut dire que le texte psychopédagogique est plus du côté de l'effort de la recherche-action que du côté de l'abstraction, méthode propre à la recherche fondamentale qui s'astreint à la production des concepts. Si les textes philosophiques et ésotériques (ceux de Husserl et de Merleau-Ponty) sont du côté de l'effort spéculatif et réflexif, alors les textes pédagogiques et psychopédagogiques (ceux de Fraïsse et de Reuchlin) sont du côté de l'effort de l'exposition et de la description des pratiques, qui se donnent à première vue à la pensée réflexive. Le renvoi auquel nous incite implicitement le texte psychopédagogique de Maurice Reuchlin, est une technique bien qu'elle soit pédagogique, elle conduit à des glissements dans le non sens et à des conséquences fâcheuses du point de vue didactique. Car au lieu de procéder à la clarté exhaustive et à la simplicité significative et explicative des notions, les pédagogues renvoient à des procédés que le public auquel ils s'adressent ne maîtrise pas nécessairement. Que peuvent penser par exemple les étudiants de D.E.U.G de psychologie de la proposition : l'homme est un animal, une proposition qui surgit implicitement du texte de Maurice Reuchlin ? Il est vrai que pour en comprendre le sens et la portée, il faut que le public auquel on s'adresse soit physiologiste, possédant au moins des connaissances modestes et notables dans le domaine de la psychologie animale pour enfin répondre à l'une des questions philosophiques les plus obscures : qu'est-ce que l'homme dans son rapport avec l'animal ? Cette maîtrise de la relation qui réside entre l'homme et l'animal n'est toujours pas acquise par l'étudiant du D.E.U.G de psychologie, auquel ce texte de Reuchlin se propose de s'adresser. Voilà ce qui pose en fait le problème de l'organisation des connaissances et des savoirs dans le monde ainsi que le rapport des êtres humains entre eux. Cela sera l'objet des propositions portant le N° 9 dans notre tableau, dont on va maintenant analyser le rapprochement ou l'éloignement du sens posé par les différentes formes de formulations et de reformulations.

La proposition de Husserl tourne autour du sens du rapport que l'homme peut avoir au monde. Ce rapport se traduit par la réponse à la question philosophique la plus obscure : qu'est-ce que l'homme ? Une question à laquelle Husserl répond tout en marquant une référence implicite à Hegel. La réconciliation entre les différences (qui animent les êtres humains), au sujet desquelles Hegel a instauré une pédagogie de la rencontre et du rendez-vous en disant : " Identité absolue comme étant identité de l'identité et de la non identité ", est ici frappante chez Husserl. On peut laisser penser – à

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

titre de remarque seulement – qu'il existe dans la pensée occidentale moderne trois penseurs dont la première lettre commence par un grand H en majuscule. Il y a en effet Hegel, Husserl et Heidegger [1315] . Comme par hasard ces trois philosophes n'ont pas trahi le commencement de leur nom propre, qui reflète l'attachement à l'humanité de l'homme dont le cri : "Oh Hommes soyez humains !", apostrophé par Rousseau, marque la possibilité d'apprendre avec d'autres hommes et avec d'autres je, dans ce monde. C'est ce qui ressort clairement des propositions N° 9 de Husserl et de Merleau-Ponty, où l'accent est mis sur l'importance du rapport de l'homme au monde et à son semblable. Ce rapport est pensé par Husserl dans une perspective non pas de limitation et de finitude entre les êtres humains, mais au contraire dans la perspective d'ouverture emphatique à l'égard de l'autre et est le processus qui l'accompagne. Il y a là un coup dur porté par Husserl au principe de la finitude à travers lequel Heidegger a ultérieurement laissé penser l'existence d'une relation, d'un commerce entre les êtres humains, un commerce régi par le principe de l'action réciproque. Les êtres humains (si l'on en croît Heidegger) agissent les uns sur les autres en vue d'accomplir des principes juridiques qu'ils cherchent à atteindre tout en étant limité par le déjà-là. L'ordre de cette action, n'est pas du domaine de la morale – comme Kant l'a laissé entendre –, mais elle est de l'ordre du juridique qui s'oppose à celui du pratique. Bien que l'accord entre Husserl et Merleau-Ponty puisse porter sur la possibilité d'ouverture à l'autre, il n'empêche qu'au sein de ce rapport il existe une divergence notable. Chez Husserl, les êtres humains se distinguent par leurs manières de viser en direction des choses : il existe un acte de la visée auto-positionnelle à travers lequel l'homme met en forme le réel selon sa propre capacité de montrer. L'homme comme dit Heidegger est un "mons-tre". Cette manière (si l'on en croît Husserl ainsi que Heidegger) n'est pas toujours susceptible d'être partagée. Mais il n'en va pas de même pour Maurice Merleau-Ponty, qui (tout en reprochant à Husserl le fait de poser en évidence le problème d'autrui) pense que auto-réflexion, l'auto-position n'ont de sens qu'en relation avec le monde au sens large du terme. Il n'y a pas deux monde : le mien et celui d'autrui, le seul monde qui puisse exister est celui qui s'impose à toute auto-reflexion spéculative et imaginative. Ce n'est donc pas ma conscience auto-positionnelle qui détermine mon rapport au monde et à autrui, mais c'est au contraire mon rapport factice à son égard dans ce monde qui règle toute situation historique interchangeable dans ce monde. La différence entre Husserl et Merleau-Ponty porte donc sur le lieu du préférable. Si avec Husserl il est question du lieu de la qualité, alors il n'en va pas de même pour Mereleau-Ponty puisqu'il valorise le lieu de la quantité. Si le premier fait basculer son analyse du côté du lieu de l'unité tout en incitant à l'amour de ce qu'on ne verra qu'une seule fois, alors le second, est du côté du lieu commun, puisque pour lui tout est durable, rien n'est précaire dans ce monde. Même l'histoire est factice du fait qu'elle reflète toujours un domaine de possibilité soumis d'une manière permanente à l'acquisition.

Si dans les textes ésotériques de Husserl et de Merleau-Ponty, il est question de

1315 Ces propos sont exposés chez Hassan Hanafi, actuel Doyen de la faculté de philosophie au Caire en Egypte qui fut notre maître durant les années 1983 à 1985. Ils sont analysés en arabe dans son ouvrage : Attourat oi tajdid (Patrimoine et Innovation) notre traduction. Op cit. Cet auteur, lui aussi ajoute son nom à la liste des trois penseurs occidentaux commençant par un H majuscule, et ce pour affirmer d'une part son attachement à l'humanité de l'homme, et d'autre part à la recherche des réponses adéquates aux questions philosophiques : qu'est-ce que l'homme, qu'est-ce que soyez-humains ?

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

l'exposé du rapport entre les êtres humains dans le monde, alors il n'en va pas de même pour les propositions exotériques portant le N° 9 dans notre tableau là où il est question du rapport des hommes aux objets. La vie des objets à laquelle les auteurs font ici allusion, incarne une approche philosophique bien déterminée. Cette approche nous rappelle le procédé leibnizien à savoir la nécessité de l'ouverture aux choses pour penser dans les signes. Heidegger dira plus tard que la pensée doit (pour apprendre à bien penser) s'effacer devant les choses qu'elle aperçoit, car plus on pense plus on se fatigue. Dans cette même direction François Guéry tout en paraphrasant aussi bien Nietzsche que Heidegger, pense que tout travail intellectuel n'est que de la merde et ne fait accoucher que de la merde. Qu'est-ce que cela veut dire par rapport aux propositions des textes exotériques des psychopédagogues (Paul Fraïsse et Maurice Reuchlin) que nous exposons à travers le tableau ci dessus ? Il y a à vrai dire un effort centré sur la compréhension de la part de ces auteurs (Paul Fraïsse et Maurice Reuchlin) des objets et des situations pratiques que l'on rencontre dans le monde sensible. L'homme dans son rapport à l'objet doit (si l'on en croit Fraïsse) apprendre à penser dans les signes et avec les objets factices, tout en s'effaçant en tant que pensée, devant les objets. Cela veut dire que l'effort pédagogique est toujours l'objet de l'illustration des situations concrètes, constantes que l'on n'explique pas davantage. Tout ce que l'on ne sait pas fait pourtant problème, car la définition d'un véritable problème repose non seulement sur la nomination de celui-ci, mais aussi sur son exposition. Il faut savoir poser les problèmes puisque ceux-ci ne se posent pas d'eux-mêmes. Par conséquent, les véritables problèmes ne sont pas toujours imaginés, ils sont au contraire posés et vécus dans la vie pratique des apprenants. C'est ce que le texte psychopédagogique nous fait comprendre tout en laissant penser que “ notre univers pratique est perçu d'une manière relativement cohérente et relative ”. Cela veut dire en fait que, bien que tout objet soit donné dans le monde en constance et en subsistance, rien n'est pourtant donné, tout est objet de construction. Cette construction doit se faire dans le monde et non pas à l'extérieur de celui-ci. C'est ce que le texte pédagogique de Reuchlin souligne à la fin de la proposition N° 9 en disant : “ Le monde n'est pas un objet dont je possède par dévers moi la loi de construction, il est le milieu naturel et le champ de toutes mes perceptions explicite ”. Sur ce point précis, cette proposition n'altère pas les propositions ésotériques de Husserl et de Merleau-Ponty, portant le N° 9 dans notre tableau ci-dessus. Cette non altération est due aux problèmes communs à l'explication phénoménologique des faits et à l'appréciation pédagogique des situations concrètes. Parmi ces problèmes on peut citer l'affranchissement des obstacles dès lors qu'il est question de la recherche du sens dont témoigne la vie des objets. Au sujet de cette recherche les propositions portant le N° 10 vont nous donner quelques pistes à suivre.

Lorsqu'on dit qu'un objet physique possède un sens pour nous, cela renvoie – comme nous l'avons déjà fait remarquer en évoquant la prosopopée socratique – à reconnaître en cette objet les qualités propres à notre manière d'être dont il témoigne. Sur ce point précis, Husserl considère l'objet physique : ce qu'il appelle le datum physique, comme étant soumis à l'appréhension. Il s'interroge en effet sur l'aspect de cette appréhension tout en cherchant si celle-ci n'est pas en relation de connexion nécessaire avec ce qu'il appelle l'appréhender transcendant. Autrement dit : notre conscience de la chose n'est-elle pas consciente de cette chose uniquement lorsqu'elle embrasse en elle la

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

vérité factice qu'elle dévoile à l'appréhension ? Comme on le sait, l'être selon Husserl est un dévoilement de la vérité. Là où il n'y a pas d'histoire, il ne peut (selon Husserl comme selon Heidegger) y avoir d'être, pas même d'activité artistique non plus. Cela a été maintenu par Merleau-Ponty qui a pensé que l'existence d'un fait doit *incarner au moins la possibilité de la mise en forme d'une situation historique*. L'appréhender transcendant dont il est question chez Husserl, est une action factice, qui pénètre les choses avec force tout en les transcendant : en les pénétrant de l'intérieur, en faisant un avec elles. Husserl procède ici à la manière de Kant, qui dans la Critique de la raison pratique oppose partiellement (comme nous l'avons déjà démontré) le transcendantal et le transcendant. Ce dernier qui témoigne des Lois dynamiques, physiques, est ici privilégié de la part de Husserl. Le transcendant est en effet le Lieu commun où toute pensée, toute sensibilité et toute saisie individuelle ou collective sont amenées à coïncider. C'est ce que l'auteur du Cours portant sur la relation entre la Chose et l' espace précise en effet à la fin de la proposition N° 9 de notre tableau, là où il fait allusion au lieu commun : le matériau sensible qui surgit de la saisie sensible que traduit notre acte de la visée. Viser en direction des choses est aussi la visée de Maurice Merleau-Ponty. Mais cette visée se distingue à certains égards de celle de Husserl. Chez Merleau-Ponty l'intérêt de la raison pratique ne doit pas porter sur un idéal rationnel abstrait : sur une sorte de disposition morale fondamentale que l'on doit chercher au-delà de l'être : dans le Cogito qui se donne à l'auto-réflexion permanente, mais au contraire l'important pour Merleau-Ponty est la découverte de la situation de pensée, une situation que l'on peut apercevoir dans notre relation de connexion nécessaire et réciproque que l'on se trace à l'égard des différents états de l'être. C'est l'argumentation du distinguo, qui est à l'opposé de l'argumentation de la substitution qui est ici prédominante chez Merleau-Ponty dans sa reformulation portant le N° 9.

Cette argumentation du distinguo s'oppose à celle de Husserl qui s'est donné le temps de la réflexion pour chercher une coexistence, une substitution entre l'être et le devoir être, entre le Dasein et le Wesen. Par contraire on constate aisément que Merleau-Ponty marque la distinction entre les deux ordres : le Dasein et le Wesen. Cette problématique on peut la rencontrer chez Heidegger de l'ontologie moderne. Le lieu de l'unité prend chez Merleau-Ponty un sens particulier. En effet lorsque cet auteur pense l'unité de la conscience et du monde, il se réfère implicitement (dans la Phénoménologie de la perception)à Kant, dont la problématique philosophique majeure fut le problème de l'unité. Si l'on s'astreint à la recherche du sens de la formulation N° 10, alors on s'aperçoit aisément que l'ordre du Kantisme est transposé de la part de Merleau-Ponty d'une manière explicite. Le lieu de l'unité dont il est question à travers cette reformulation de Merleau-Ponty, est celui de l'engagement en toute liberté, de notre conscience à la mise en forme d'un idéal rationnel concret, qui se manifeste dans le monde et à travers lui. Le passage de l'être au devoir être était en effet le rôle que Kant attribuait déjà au travail de la raison spéculative, pratique par elle-même. Entre le théorique et le pratique, le lien s'opère par le travail de la conscience dont l'intérêt intentionnel envers le monde des choses factices, ne cesse (dans la philosophie de Kant comme dans celle de Merleau-Ponty) de se multiplier et d'accroître. De ce fait et à travers cette reformulation N° 10, on peut dire que Merleau-Ponty est plus du côté de Kant (qu'il a dépassé ensuite) que du côté de Heidegger. Car pour le premier les relations entre les êtres humains ne sont

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

pas finies, puisqu'il n'y a aucune finitude à l'égard de l'autre lorsqu'il s'agit du respect ; alors que pour le second, il existe bien une forme de finitude entre les êtres humains, une forme qui fait que l'on puisse rien échanger avec autrui sauf l'exister, car l'homme est un mons-tre disait Heidegger. C'est-à-dire qu'il possède une manière de mettre en forme le réel, une manière qui n'est pas toujours susceptible d'être partagée et échangée. La finitude est fondée par le Dasein, un être qui délimite les relations humaines.

On peut dans cette perspective se demander si vraiment Heidegger avait raison dans sa critique dirigée à l'encontre de Kant, lorsque dans Qu'est-ce qu'une chose ? il pense l'action de l'autre comme étant une forme de délimitation des actions humaines. A vrai dire si l'on s'attache à ce que Merleau-Ponty pense à travers cette paraphrase de Kant, on s'aperçoit que dans les faits, il n'y a guère d'action d'autrui. L'autre ne me fait aucun effet dans mes rapports avec lui. Ce sont au contraire les formes imposées par la Loi, qui délimitent mutuellement nos rapports. Si je dois donc faire attention, et craindre la menace d'autrui, je dois d'abord (pour faire dissiper) cette menace m'attaquer à la Loi, qui impose des normes, des actions à respecter par les individus dans leurs pratiques quotidiennes. C'est cette situation imposée par une légalité transcendantale (au sens où elle se réfère à un idéal rationnel de-l'être-commun) et transcendante (au sens où elle se réfère à des normes imposées par la disposition morale fondamentale comme étant un toujours-déjà ayant des effets dans le déjà-là), que nous devons interroger, que nous devons penser. C'est en la dirction de celui-ci que nous devons sans cesse diriger nos regards et nos cogitations. C'est d'ailleurs tout le contenu des dernières reformulations où Merleau-Ponty s'attaque au Cogito Cartésien en disant : *" **Le Cogito doit me découvrir en situation, et à cette condition seulement que la subjectivité transcendantale pourra, comme le dit Husserl, être une intersubjectivité ". " Le véritable Cogito ne définit pas l'existence du sujet par la pensée qu'il a d'exister, il ne convertit pas la certitude du monde en certitude de la pensée du monde, et enfin il ne remplace pas le monde même par la signification monde. Il reconnaît au contraire ma pensée même comme un fait inaliénable et il élimine toute espèce d'idéalisme en me découvrant comme être au monde** "*.

La référence que Merleau-Ponty fait ici à Husserl est simplement d'une inspiration partielle, car il va le dépasser lorsqu'il s'agit du rapport que la conscience peut avoir à l'égard du monde des relations humaines. Si pour Husserl – comme le souligne fort bien Merleau-Ponty – il existe un problème d'autrui, alors il n'en va pas de même pour Merleau-Ponty qui pense qu'autrui ne me fait rien dans mes rapports avec lui. Cet autre est au contraire dans une situation mondaine, puisque c'est bien le monde qui fait problème pour tous les habitons de celui-ci. C'est le monde des choses en tant qu'états et non pas celui des consciences en tant que processus obscurs et inaccessibles, qui doivent être objets d'appréhensions et d'appréciations. Ce rapport à autrui ne pose pas seulement un problème philosophique, il pose aussi un problème psychologique et pédagogique. C'est ce que va démontrer la proposition N° 10 du texte psychopédagogique de Paul Fraïsse. Que signifie donc la perception d'autrui du point de vue de cet auteur ? A telle donc un sens proche ou différent des autres propositions des textes ésotériques ? A vrai dire la distinction est difficile à établir entre la proposition N° 10 du texte psychopédagogique et les autres formulations des textes dits ésotériques. Si l'on examine de près cette reformulation, alors on s'aperçoit qu'elle ne se distingue en rien des

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

autres propositions, du fait qu'elle met l'accent d'une part sur la subsistance du monde des actes perceptifs, chose que Husserl et Merleau-Ponty n'ont pas négligé ; elle met et d'autre part, en évidence (à travers une argumentation du précédent) l'importance du domaine de la réminiscence dans son impact sur celui de l'acquisition. Cela ressort en fait du lieu du préférable : la constitution originaire, un lieu auquel cette proposition rattache toutes les apparences perceptives dans le monde des choses. L'argumentation du précédent [1316] (qui se distingue de celle de la direction), consiste en effet à penser la possibilité d'une répercussion des actions antérieures sur les actions ultérieures, une répercussion du toujours-déjà sur le déjà-là. L'appréhension du précédent repose sur l'appréciation d'autres actions de même espèce.

Cette notion de la mêmeté a été avancée par Husserl qui considère tous les êtres chosiques dans un rapport aussi bien de connexion nécessaire à l'égard du monde physique que de connexion réciproque à l'égard des intentions, des actes de la visée dans le mêmeté, en direction des choses. La proposition du texte psychopédagogique nous propose une organisation du fortuit et de l'ordinaire en système cohérent. Ce n'est rien d'autre qu'un passage de l'ordinaire à l'extraordinaire, un passage d'une observation fortuite du monde, à une observation organisée et systématique de celui-ci. Ce passage est fondé sur l'apport empirique dont les normes et les buts se fondent sur l'analyse de la relation qui réside entre le hasard et la nécessité. Chose que Jacques Monod par exemple n'a pas négligée. Cet apport empirique renferme une action pédagogique digne d'intérêt à savoir ce que Paul Fraïsse tout en prolongeant Claude Bernard pense en terme d'une action qui se jette à travers champs. Les exercices que nous propose le texte psychopédagogique de Paul Fraïsse à travers la proposition N° 10, sont une sorte d'incitation des apprenants (de la part de cet auteur) à apprendre à s'exercer dans la maîtrise du monde des expériences, dans la maîtrise du monde physique. Si l'on doit donc (selon l'auteur de La Psychologie Expérimentale apprendre à vivre avec les choses, alors cela correspond largement à ce que les Stoïciens pensaient déjà de l'action du vivre conformément à la nature. Cela signifie à travers cette proposition (et dans une perspective stoïcienne bien précise), que dans le domaine pédagogique, on doit apprendre à vivre avec les choses des apprenants telles que celles-ci se présentent à nous. Faire du sens avec les choses, n'est pas simplement une action à travers laquelle on doit se laisser aller avec le monde ordinaire, c'est aussi une action qui nécessite un travail de la raison, qui arraisonne les choses. Car les Stoïciens ont aussi pensé l'acte du vivre conformément à la nature comme étant une action du vivre avec sa raison. Cela correspond fort bien à ce que la proposition du texte psychopédagogique pense ici (d'une manière simpliste incarnant le paradigme de la complexité de la simplicité) en terme de la recherche d'une méthodologie constitutionnelle de l'objet empirique.

Cette constitution n'est pas donnée d'une manière fortuite. Elle se crée dans la donation du temps de la perception en vue de comprendre ce que le texte lui-même appelle : le schématisme perceptif. Celui-ci est une sorte de trait qui détermine l'aspect perceptif du sujet que le texte psychopédagogique abrège en employant la lettre S en majuscule. Dire que le sujet indique chaque fois oralement (ou par écrit si l'expérience est collective) son estimation du nombre de points et on détermine le seuil d'appréhension

[1316] *Voir au sujet de cette distinction Perelman op cit. p : 380 et suiv.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

comme précédemment, est une proposition qui correspond fort bien à l'acte de la visée dont Husserl et Merleau-Ponty ont mentionné les aspects et les caractéristiques. Parmi ceux-ci, on retrouve la continuité du trait de la tradition du sujet qui prolonge ses acquis antérieurs dans toutes ses pratiques du moment. Cela veut dire (et du point de vue pédagogique et éducatif) qu'on ne peut pas penser d'une manière anhistorique. D'ailleurs même le mot : tradition, renferme en lui un trait (droit ou oblique) continue ou discontinue, qui nécessite aussi bien la donation du temps de sa continuité, que celui de son dépassement. Car parfois l'homme dépasse sa propre histoire à travers une action que Nietzsche a appelé : l'attitude critique, une attitude à travers laquelle l'homme met sa propre histoire devant le tribunal de la raison. Le schématisme perceptif dont il est question d'une manière simpliste avec le texte psychopédagogique, doit donc être compris ici selon plusieurs acceptions, qu'il n'est pas une simple homonymie. C'est d'ailleurs à cette différenciation du sens de ce schématisme perceptif que les propositions N° 11 des auteurs (dont nous étudions la transposition didactique), vont attirer notre attention tout en nous rendant docile et bienveillant à des sens dont elles fournissent la classification.

Cette taxonomisation (de la part des auteurs), du schématisme perceptif pose la problématique de la perception entre l'ouverture et l'achèvement. Il y a en effet une ouverture de la perception aux choses du monde les mieux réparties, et achèvement des actes de la visée auto-positionnelle traduisant le processus de l'aperception. Cette dernière – comme nous l'avons déjà fait remarquer avec Husserl – est en relation avec un "idéal-rationnel-de-l'être-commun". Celui-ci – comme le pensait déjà Kant – est indéfinissable, incompréhensible, puisqu'il “ s'édifie sur le sentir et l'outrepasse ”, comme le souligne Husserl. Car c'est sur ce sens de l'aperception que porte son intérêt dans cette proposition N° 10. On remarque fort bien que l'auteur du Cours portant sur la relation entre Chose et espace est beaucoup plus scolaire qu'on ne le croit. C'est ainsi qu'il classe en effet (et à travers la proposition N° 10 de notre tableau) les différents sens de la perception. Cette taxonomisation est fondée sur la visée de l'auteur, une visée qui s'astreint à rendre ses auditeurs bienveillants et dociles à des réalités différentes de l'acte perceptif. Le sens de cette proposition s'organise donc autour du paradigme substantiel qui surgit de l'organisation taxonomique du sens de la perception définie en terme de processus. Le fait perceptif est donc un processus complexe et non pas un simple état fortuit. Dans cette classification, l'auteur est fidèle à la mêmeté, car et à l'en croire, c'est toujours une même perception qui se déploie à travers les différents états de la perception, puisque l'aperception repose sur l'appréciation et l'appréhension d'une même visée qu'on doit étudier pour elle-même, comme le pense Husserl (en laissant entendre à travers cette formulation N°10) que l'on doit étudier la perception pour elle-même, et non pas dans sa relation avec quelque chose d'autre qui est au-delà de son apparence. Nous ne devons pas chercher par exemple son état d'apparition qui se dévoile – si l'on en croit l'approche psychologique – derrière toute acte de la visée abstraite. D'ailleurs Husserl nous propose d'écarter cette vision psychique qui cherche le sens de la perception dans le processus d'apparition. La distinction chez Husserl est donc claire entre le domaine de l'apparence et celui de l'apparaître, puisque ce qui l'intéresse en premier lieu est le premier domaine qu'il considère factice, englobant le même chez tous les êtres humains. Il y a donc une différence entre l'être-commun (gemeinswesen et l'Etre commun (Gemeins

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Wesen) [1317] . En effet ce qui est commun aux êtres humains à savoir par exemple leur manière d'être et de mettre en forme le réel, se distingue de leur Etre Commun, leur réel, leur monde apparent. La disposition morale fondamentale (Gesinnung) n'est pas la même chose chez les êtres humains bien qu'elle soit comme disait déjà Descartes une sorte de bon sens, chose du monde la mieux partagée. La différence dans la mêmeté est donc la vision de Husserl lorsque ce dernier qualifie et classer l'acte de la visée auto-positionnelle. Si Husserl se donne à la classification de la perception sur la base d'un modèle substantiel et taxonomique, alors il n'en va pas de même pour Maurice Merleau-Ponty, qui sur la base d'un modèle essentiel et taxinomique se donne le temps (à travers la proposition N° 10) de valider et de légitimer la conscience transcendantale qu'il considère commune à tout acte perceptif. On constate en effet que Merleau-Ponty s'oppose ouvertement à Husserl en ce qui concerne la qualification de l'acte perceptif. Le premier comme on peut le remarquer aisément pense qu'il est immanent dans la conscience transcendantale, difficile d'accès à l'appréhension empirique, alors que le second pense qu'il est exposé à travers la visibilité d'une donnée absolue posée par l'acte de la visée auto-positionnelle. Chez Merleau-Ponty, on remarque aisément que l'unité de l'acte perceptif commun à tous les sujets est une donnée qui subsiste dans les faits factices de la non-facticité, puisque c'est l'expérience mentale du sujet qui en discerne le sens, la visée et la destinée. Par contre chez Husserl, le lieu de l'unité de la perception est d'abord un fait, bien que celui-ci " ***s'édifie sur le sentir et l'outrepasse*** " comme le disait déjà Husserl. Car et à l'en croire, dans toute perception on va du fait au fait, et non pas du fait à la règle. La différence entre les deux hommes repose donc sur la qualification du lieu de l'unité. De ces deux lieux on retient donc la facticité intelligible de l'un (celui dont parle Merleau-Ponty) et la facticité sensible de l'autre (celui dont traite Husserl). On retrouve ici toute la problématique de la causalité libre, une problématique dont la synthèse entre le sensible et l'intelligible fut largement travaillée par le système philosophique Kantien. C'est cette synthèse que Paul Fraïsse va maintenant chercher à établir dans son texte psychopédagogique et plus précisément à travers la proposition N° 10 de notre tableau.

La synthèse entre le sensible et l'intelligible est la tâche que partagent la pédagogie et la didactique avec l'éducation en général. Cette tâche est celle de la problèmatisation de la définition de l'action éducative que Kant avait déjà défini dans ses Réflexions sur l'Éducation en terme de problématique. Dire avec Kant que " l'Éducation est par essence problématique ", est en effet la conception qui se dégage (d'une manière implicite) de cette proposition du texte psychopédagogique de Paul Fraïsse. Lorsque ce dernier reconnaît l'existence de deux causalités : une qui est antérieure et l'autre qui est présente, il fait par là-même un retour à Kant, qui a cherché dans la Critique de la Raison pratique à opérer la synthèse entre l'intelligible et le sensible. On constate d'emblée chez l'auteur du texte psychopédagogique, la marque d'une dualité (perceptions présentes et perceptions antérieures) dont il faut chercher en Éducation, aussi bien le sens que la synthèse. Mais malheureusement dans la proposition du texte psychopédagogique de Fraïsse, cette synthèse n'est pas largement élucidée. Elle est renvoyée à une ouverture sur des systèmes philosophiques et psychologiques (effet Köhler, effet Demoor, effet Gibson etc.), livrés aux auditoires d'une manière fortuite et sans précisions capitales et sans explication

[1317] *Voir au sujet de cette distinction Philippe Lacoue-Labarthe, La fiction du politique Heidegger l'art et la politique (op cit.).*

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

rigoureuse. Ce renvoi bien qu'il soit légitime, renforce le mal nécessaire de la transposition didactique qui use du renvoi sous prétexte de marquer une provocation intellectuelle à travers laquelle on convoque autrui à la recherche par lui-même du vrai sens des propositions. Cela risque de devenir une contre pensée, surtout lorsqu'il s'agit du temps de l'éducation que nous devons parfois (sinon dans la plupart des cas) chercher à le gagner au lieu de le perdre davantage. Lorsque la proposition du texte de Fraïsse parle de la dépendance entre nos perceptions présentes et nos perceptions justes antérieures, il ne précise pas le fondement de cette dépendance. En effet, on peut dire que le présent d'un élève juge sans jugement. Autrement dit, dans une situation pédagogique et didactique, nous devons nous restreindre à ce que font les apprenants en tant que déjà-là. Nous ne devons pas chercher le sens de leurs manières d'être. D'ailleurs ce qui puisse compter dans l'appréciation de toutes situations éducatives et didactiques, sont les faits perçus qui se donnent comme des déjà-là présents. Il y a là une critique fulgurante dirigée à l'encontre des systèmes de pensées ésotériques, car l'éducation et la pédagogie tout (en étant centrées sur la compréhension et l'appréhension des pratiques), problématisent les faits. La dépendance entre la cause et l'effet est ici largement évoquée de la part de Fraïsse, car la relation entre la cause et l'effet n'est pas seulement (si l'on en croit la proposition de l'auteur) abstraite et indéfinissable, elle est au contraire objet d'impressions possibles. Cette possibilité surgit en effet de la mise en forme des aspects fondamentaux propres à toute action humaine qui cherche à se réaliser en tant que projet. Ces possibilités qui sont susceptibles d'être projetées dans le monde sensible, se donnent à nous par le biais de la rencontre et du rendez-vous avec d'autres états de faits. Dire avec Kant que l'Éducation est par essence problématique, correspond fort bien à ce que le texte psychopédagogique de Fraïsse pense ici en terme de dépendance entre les deux causalités dites antérieures et présentes. On peut se poser malgré tout la question suivante :

Dans toute pratique éducative et pédagogique, y a t-il vraiment dépendance ou interdépendance entre l'historique et l'anhistorique ? D'abord on doit avoir présent à l'esprit le sens de la relation qui réside entre la cause et l'effet. Cette relation (si l'on en croît Kant) n'est pas de l'ordre du sensible. Elle est difficile d'accès, incompréhensible, mais nécessaire à mettre en forme pour comprendre la portée des idées qui s'opèrent sous formes de projets. Pour inciter à la mise en forme de la relation qui réside entre la cause et l'effet, le texte psychopédagogique de Fraïsse propose le passage de la perception de l'intervalle de la série à la perception de la série de l'intervalle. Qu'est-ce que cela peut-il signifier ?

Si parfois on devient incapable de comprendre le sens des propositions et des énoncés à caractère simplistes (comme nous le montre les textes psychopédagogiques), c'est parce que la réalité dont ils témoignent est beaucoup plus complexe que l'on peut le croire. D'ailleurs le sens du passage de l'intervalle de la série à la série de l'intervalle en est un exemple probant. Cette structure chiasmatique [1318] (série de l'intervalle ou intervalle de la série) n'est rien d'autre que l'affirmation (de la part de Paul Fraïsse) de la complexité des situations pédagogiques et éducatives. On doit rappeler dans cette même perspective tout ce que Descartes disait déjà (dans sa Règle VI des Règles pour la direction de l'Esprit) en ce qui concerne l'organisation des faits en séries. Ceux-ci ne sont pas donnés d'une manière fortuite. Ils doivent être recherchés dans la vie pratique amoncelées par la

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

vie quotidienne. Cependant, les faits organisés en séries ne sont pas donnés, ils sont construits par la pensée du bon sens dont Descartes disait qu'il est la chose du monde la mieux partagée. L'acquisition du sens des pratiques savantes est donc quelque chose d'ambiguë dont on ne peut comprendre le sens que par l'arraisonnement des oppositions et des antagonismes. Car (comme disaient les Alchimistes) rien n'a de sens qu'en relation avec son opposé. C'est à cette opposition du sens des pratiques, que les propositions N° 12 de notre tableau, vont formuler des sens tantôt similaires et tantôt différents. Chez Husserl, on remarque que le sens des pratiques correspond à une unité dont le sens est à chercher dans la synthèse entre l'apparence et la réalité. L'unité entre ces couples philosophiques n'est pas déclarée ouvertement, elle est renvoyée à l'intuition individuelle qui en opère la synthèse. Si l'apparence et la réalité sont liées dans le processus de l'apparition, alors cela veut dire que toutes les différences que l'on aperçoit entre les événements et les faits peuvent se rapporter à un lieu commun qui s'expose en tant que donnée factice. Cela est la visée de Husserl dans cette proposition N° 12, car pour lui toute essence est substantielle. Ce que l'on sait bien qu'il soit déjà acquis, il ne peut l'être d'une manière véritable que si l'on reconnaît en lui les différents états d'apparition, qui sont toujours (si l'on en croît Husserl) factices et concrets. La métaphore réelle issue de l'emploi par Husserl du terme : la maison, est un exemple qui explique fort bien le lien entre les intuitions individuelles qui s'y jouent et les substances concrètes qu'elle manifeste. Car toute maison se donnent selon un esprit architectural donné et selon des motifs et des degrés d'implications qui les mettent en forme. Tous ces motifs ne deviennent réels que s'ils se manifestent dans le monde sensible. Si Husserl (à travers cette proposition N° 12 est donc du côté de la logique de la découverte des nouvelles acquisitions apparentes, alors Maurice Merleau-Ponty ne va pas s'opposer à cette manière de voir, car lui aussi est du côté de la recherche non pas des invariants statiques des conduites et des acquisitions, mais il est au contraire du côté de la mise en forme des invariants fonctionnels dont on doit reconnaître l'utilité au lien d'en affirmer et d'en soutenir la nécessité.

Mais dans cette convergence apparente, il y a une divergence de principe. Chez Husserl il est question de diriger notre regard envers les choses animées par la possibilité de la découvertes de nouvelles acquisitions apparentes, alors que chez Merleau-Ponty, on doit questionner en direction des essences dont l'unité est caractérisée par l'inachèvement. Dans les deux systèmes de pensée philosophique, il existe en tout cas une ouverture inachevée à l'égard des choses, mais au sein de cette ouverture la divergence est remarquable. En effet Husserl est du côté d'une ouverture permanente à l'égard des substances qui témoignent des modèles de vie, alors que Merleau-Ponty est du côté d'une ouverture permanente à l'égard des manières d'acquisitions. Si le premier cherche à mettre en forme la nécessité des substances et des essences, alors le second

[1318] *Le chiasme est une figure de construction stylistique. Elle est la plus connue de toutes les figures fondées sur la symétrie. C'est une expression faite principalement de quatre termes, les deux derniers étant de même nature que les deux premiers, mais présentés en ordre inverse. On représente le chiasme par une figure en croix, ou par le sigle AB BA. dans la formulation d'en haut, on remarque en effet cet ordre, car il est inversé puisque cela se pratique aussi dans les faits pédagogiques et didactiques. L'opposition et le renversement du sens sont les caractéristiques que Kant a assigné à l'Éducation qu'il a défini en terme de problèmatique : " l'éducation est par essence problématique ", disait-il.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

met en considération leur utilité. De la nécessité des principes de l'acquisition (l'unité des substances), que l'on vient de mentionner chez Husserl, on passe donc avec Merleau-Ponty à l'utilité des principes de la réminiscence (l'unité des essences). La divergence schématique qui réside entre les principes des deux auteurs est donc flagrante. Au sein d'un même lieu de l'unité, la divergence porte sur le passage du lieu de la quantité à celui de la qualité, un passage où enfin la distinction se dissout, puisque la substitution entre la qualité et la quantité est l'une des caractéristiques communes à ces deux formulations portant le N° 12 dans notre tableau. Cette unité va prendre une autre forme synthétique à travers la méthodologie que nous propose la proposition du texte psychopédagogique, qui porte le N° 12 dans notre tableau. Comme on peut le constater, cette formulation pose les notions de l'essence et de la substance face à problématique de l'ouverture et de l'achèvement. Elle parle de la dépendance et de l'interdépendance des deux notions. Le changement des répertoires lexicaux (impressions Kinesthésiques et visuelles) correspond il donc au sens de la substance incarnant chez Husserl la perception présente et l'intuition individuelle ? Ce sens, peut-il aussi correspondre au sens de l'essence dont Merleau-Ponty pense qu'elle est une vie irréfléchie ? D'abord le plus important dans cette formulation du texte psychopédagogique est la soumission de la Kinesthésie au mouvement de la dépendance et à celui de l'interdépendance. Cela est révélateur du sens, car le texte ésotérique de Husserl évoque largement ce problème dans un chapitre [1319] auquel nous avons arrêté nos explications du contenu de ses Cours portant sur la relation entre la chose et l'espace. Le contenu de ces lignes du texte psychopédagogique correspond dans une large mesure à celui du chapitre X de Chose et espace. En effet si Husserl pense que le mouvement des séries de remplissement (qui se remplissent) n'est qu'une série parmi une multiplicité de possibilité, alors cela n'a pas échappé ici au texte exotérique qui considère le mouvement qu'engendre le comportement factice des individus, dans une large relation avec des domaines de possibilité, avec les états d'apparitions. La relation entre l'apparence et l'apparaître est déterminée par l'état de l'apparition : par le système dans lequel s'établit le mouvement. Cela veut dire (dans une perspective pédagogique et didactique) qu'il existe une relation de connexion nécessaire et réciproque entre le savoir et son écologie, entre le savoir et la fonction qu'il accomplit dans le fait. Les exemples que donneent les textes psychopédagogiques, sont des illustrations des pratiques que l'on peut vérifier. Ils ont aussi attrait à des pratiques susceptibles d'être arraisonnées et étudiées. Cette proposition prend l'exemple de deux mouvements : l'un se prolonge vers le haut, l'autre est tiré vers le bas. Le premier, apparaît plus léger que le second qui est plus petit. cela veut dire que plus un objet possède une longue taille plus il est perçu plus léger que l'autre qui est petit est qui est attiré vers le bas par les effets des lois de la pesanteur. Ce texte est pseudo-scientifique, puisqu'il s'astreint à vulgariser des notions scientifiques en nous rendant bienveillant aux lois de la pesanteur. Il veut en fait inciter à l'étude et à la compréhension des pratiques savantes qui résident parfois là où l'on ne se rend pas compte.

Bien que l'essence des choses soit donnée dans l'immédiateté, elle nécessite malgré

[1319] *Husserl (E.), Chose et espace . Cours de 1907. Le chapitre dont il est question ici est le chapitre X intitulé : La chose en tant qu'unité dans une multiplicité d'apparition Kinesthésiquement motivée.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

tout, une construction de sens. Au sujet de cette construction, les propositions N° 13 s'interrogent sur la possibilité d'une ouverture à l'égard de toutes les essences. Mais comme on peut le constater, le sens de l'essence varie d'une proposition à une autre. En comparant la proposition de Husserl à celle de Merleau-Ponty, on constate que pour le premier l'essence est en relation de connexion nécessaire avec la substance, puisque l'essence est toujours pour lui objet du regard. Et même l'acte du regarder est considéré de la part de Husserl comme puisant son sens dans le principe auto-positionnel, objet de toute perception immanente. Si le modèle substantiel est présent dans la phénoménologie de Husserl du fait que toute organisation auto-positionnelle ne peut se construire que dans la référence permanente à l'historialité d'un fait déjà-là, alors il n'en va pas de même pour la phénoménologie de Maurice Merleau-Ponty, qui considère le domaine de l'essence comme quelque chose qui s'établit au-delà de toute expérience phénoménologique possible. Parler de l'existence d'un langage qui s'opère avant toute thématisation est en soi une idée proche de celle de Charles Peirce, qui considère l'homme possédant une essence, comme étant un interprétant de signes linguistiques possibles. L'essence chez Merleau-Ponty est plus adaptée à une réflexion sur l'origine du langage et du discours articulé qu'à l'origine des actes auto-positionnels bien que le discours articulé soit (comme nous venons de le voir avec Husserl) une action qui se met en forme qui dévoile une certaine vérité. Du modèle substantiel ancestral que l'on rencontre chez Husserl, on glisse avec Merleau-Ponty au modèle lucratif de conquête. Car chez l'auteur de la Phénoménologie de la perception la conquête du monde est la tâche de toute relation qui s'astreint à s'ouvrir aux choses du monde et des hommes. Dans la proposition du texte psychopédagogique, il ne s'agit ni de chercher à lier la substance à l'essence ni à définir celles-ci. Il s'agit simplement à les distinguer suivant une argumentation du distinguo, à travers laquelle on se donne le temps de distinguer l'être-apparent (l'image rétinienne) de l'être-réalité (la chose-sujet proprement dite). La légitimité de cette distinction est fondée sur la possibilité de mener une pédagogie différenciée, qui nous aide à apprendre (avec les différents sujets) apparents les fondements de leurs actions présentes qui prolongent d'autres actions antérieurs. La distance dont il est question ici correspond à la trajectoire, de la série de l'intervalle, que le texte (à travers la précédente proposition) vient d'en élucider le sens et la portée. Dans cette proposition, les deux modèles (ancestrale et lucratif) sont renvoyés à la perception de la distance qui réside entre notre manière d'observer un fait et l'état d'apparition de celui-ci. Cette observation doit donc distinguer tous les niveaux qui se donnent à première vue pour enfin comprendre le vrai sens des faits réels et apparents. C'est à cette argumentation du distinguo que se réfèrent les propositions N° 14 en vue de discerner les différents sens véritables de l'essence de la conscience perceptive. Dans la proposition de Husserl, on constate simplement un retour, un rappel de ce qui a précédé. Ce rappel est légitime, car il s'agit d'une technique propre à l'enseignement lorsqu'il est par exemple question de discourir autour d'une notion. Tel est le cas à travers cette proposition qui nous rappelle l'argumentation de la substitution et de la coexistence, une argumentation qui trouve son fondement chez le professeur Husserl dans le sens qu'il a attribué à la conscience de la mêmeté. Dire qu'il existe des perceptions qui se rattachent à d'autres perceptions, nous rappelle l'idée chère à Husserl qui a pensé la perception en relation de connexion nécessaire avec des états d'apparitions aussi bien immanentes que

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

transcendantes. Le lieu de l'unité substantielle des notions : perception et aperception, est ici rappelé à l'ordre !

Dans l'optique de Merleau-Ponty, il n'y a pas de rappel, puisque (comme nous venons de le mentionner) le modèle sur lequel il construit le sens des essences perceptives n'est pas ancestral, il est lucratif de conquête. A travers cette proposition qui porte le N° 14 dans notre tableau, l'argumentation fondée sur la structure du réel emprunte la technique du saut. C'est-à-dire, il existe un saut dont on doit parfois user pour arriver au sens véritable des évidences essentielles. Ce saut est celui que le chercheur effectue lorsqu'il est soumis à des illusions. Dire que l'on doit sauter sur des illusions, nous rappelle la technique du saut dont parlait déjà Heidegger pour s'opposer à la recherche d'une origine historique des oeuvres d'arts. Le problème de la vérité est posé à travers la proposition de Maurice Merleau-Ponty en terme d'ouverture à l'égard des illusions que l'on doit affranchir lorsqu'on arrive à les déceler. Le modèle de la conquête est ici révélateur puisque la recherche des évidences repose (si l'on en croit ici Merleau-Ponty) sur notre capacité à devenir acteur de la vérité, que l'on construit dans l'évidence que nous faisons dès lors que l'on expérimente nos propres vérités. Ce pouvoir de l'expérience réside aussi dans notre capacité à dévoiler l'erreur de la vérité et la vérité de l'erreur. Le fait de se tromper ou d'avoir raison ne change en rien l'évidence de la mise en forme de la vérité qui se construit dans les essais et les erreurs. Une chose est sûre comme le disait déjà Karl Popper c'est que nous pouvons toujours apprendre de nos erreurs tenues (à tort ou à raison) comme des évidences. L'argumentation que fournit ici le texte de Merleau-Ponty est une argumentation quasi-logique, puisque le domaine de la vérité de l'évidence est celui du probable. Cette probabilité est renforcée dans le texte psychopédagogique, là où l'accent est mis sur des aspects obscurs de la perception. La relativité des évidences, induit donc nécessairement la relativité des vérités. On ne sait pas ce que signifie par exemple les cas de surconstances perceptifs. On ne sait pas non plus comment une constance est en général relative. Car si elle est ainsi elle devrait être relative par rapport à quelque chose d'autre qu'elle même. De renvoi en renvoi, on assiste donc à un appauvrissement notionnel inexpliqué.

Les propositions portant le N° 15 dans notre tableau, traitent de l'universalité des perceptions. Ce traitement diffère d'une proposition à une autre. Cette différence est due d'une part à la visée de chaque auteur, qui inscrit ses propos au sein d'un système disciplinaire donné, et d'autre part, à la capacité qu'à le public (auquel s'adresse chaque auteur) à assimiler le sens de la proposition. Par exemple Husserl qui s'adresse à des philosophes, à des futurs chercheurs en philosophie, emploie un langage à haute densité discursive. A travers sa proposition (portant le N° 15 dans notre tableau) Husserl n'hésite pas à engager ses auditoires présumés dans une perspective philosophique qui n'est rien d'autre que l'incitation de ces mêmes auditoires à la cohérence et à la conséquence. Cette incitation est en elle-même un retour au Kantisme puisque pour Kant " ***Etre conséquent est la condition primordiale d'un philosophe et c'est la condition à laquelle on se conforme rarement*** ", disait-il. Cela surgit en effet de la proposition à travers laquelle Husserl lie intimement (selon leur état de fait) identité des objets et identité des perceptions,. Dans l'optique de Husserl, il y a en effet une unité entre des perceptions dites auto-positionnelles et les objets identiques. Cette unité est construite sur la base de la fidélité que Husserl (comme nous l'avons déjà vue à travers les précédantes

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

propositions) attache au modèle substantiel. Ce lien est conçue sous une autre forme dans l'optique de La Phénoménologie de la Perception de Maurice Merleau-Ponty. Si l'on s'astreint à la proposition N° 15, on s'aperçoit en effet que la perception est le lieu où toutes les visions se rencontrent quelques soient leur nature. La paraphrase et la transposition didactique du système philosophique hégélien sont (à travers cette proposition de Merleau-Ponty) largement ressentis, car pour Hegel " la conscience pour soi est la conscience pour autrui ". Cela est exactement ce que pense l'auteur de La Phénoménologie de la Perception en élargissant en quelque sorte la proposition de Hegel. C'est ainsi qu'il note : " ***Le monde phénoménologique c'est non pas de l'être pur, mais le sens qui transparaît à l'intersection de mes expériences et de celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres, il est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne*** ". Nous devons d'abord marquer une pause sur certains mots de ce passage de Merleau-Ponty. Que signifie donc l'expression : " ***La reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne*** " ? L'universalité de la perception n'est pas une donnée comme le pense Husserl. Elle est au contraire objet d'une construction permanente. Elle puise son fondement dans ce que Jürgen Habermas pensera en terme d'Ethique de la communication [1320] . Celle-ci n'est rien d'autre que la mise en forme d'une argumentation rationnelle. Cette dernière est le résultat des échanges (en toute liberté) des différents avis, des différents points de vues auto-positionnels des sujets. Ces arguments doivent être perçus et mis en forme pour que l'universalité puisse en découler.

Cette vision nous la retrouvons chez Paul Fraïsse, transposée et paraphrasée d'une manière simpliste et amplifiée. Dans la proposition N° 15 de notre tableau, on remarque en effet une reprise directe ou indirecte des points de vues de Husserl, de Merleau-Ponty et d'Habermas. Dans cette reprise, c'est la mise en mouvement du savoir et des connaissances qui enrichie notre réflexion et notre comparaison des propositions que nous venons de choisir chez ces différents auteurs. L'enrichissement peut être élucidé davantage lorsqu'on compare la proposition N° 15, du texte psychopédagogique aux autres propositions des textes ésotériques. Le lien que Paul Fraïsse établit entre les quantités des stimulations et leur qualité, nous renvoie en fait à l'affirmation de l'existence d'une relation de connexion nécessaire qui réside entre ce que Paul Fraïsse appelle ailleurs : l'unité de la réponse perceptive. C'est ainsi qu'il souligne dans sa Psychologie Expérimentale que : " ***La réponse perceptive est unique mais elle doit tenir compte de plusieurs stimulus*** ". L'universalité bien qu'elle soit dans ce travail de Paul Fraïsse construite sur le modèle des sciences dites exactes, elle est malgré cela (dans ce travail du manuel psychopédagogique) construite sur la base du modèle anthropologique propre aux sciences humaines. Cela veut dire en fait, que l'identité épistémologique d'un discours est déterminée par le champs disciplinaire qui se construit selon les attentes que le chercheur s'astreint à accomplir dans l'accompagnement d'un public auquel il s'adresse. Tel est le cas dans la proposition N° 15 du texte psychopédagogique, qui pense que

[1320] Voir à ce propos Habermas (J.), Morale et Communication Conscience morale et activité communicationnelle , traduction et introduction par Christian Bouchindhomme, Éditions du Cerf 1986.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

toutes réponses perceptives doivent être appropriées aux stimuli présentés. L'énoncé pris en soi indépendamment des énonciations qui l'ont mises en forme et en valeur, n'a donc aucun sens. L'approche systémique (qui pense que toute proposition n'a de sens que dans son ouverture d'altérité radicale à l'égard des choses et est le processus qui les accompagne) à laquelle nous avons déjà fait allusion, est ici rappelée à l'ordre. Ce rappel explique fort bien l'aspect scolaire du texte de Paul Fraïsse, de la même manière que celui de Husserl qui nous renvoie à chaque fois à des propositions déjà avancées dans les Cours précèdents. Le sens de ce rappel est à nos yeux à chercher ailleurs. Les auteurs qui en usent sont d'abord d'aspiration humaniste. Ils ont conscience du fait que l'homme ne peut en aucun cas penser d'une manière anhistorique. Ces auteurs traitent aussi de la mémoire, puisqu'ils nous incitent à penser dans la référence permanente à notre conscience qui est toujours conscience de quelque chose. Si l'on doit nous souvenir de quelque chose, c'est alors de ce toujours-déjà que l'on aperçoit à chaque instant dans le déjà-là. Sans le vouloir, ces auteurs sont nietzschéen. Car dans l'optique du Nietzsche des trois attitudes de l'homme face à son histoire, on ne peut guère penser sans la référence permanente à nos souvenirs. C'est ainsi que Nietzsche a laissé entendre ouvertement que le fait de " Se souvenir de la promesse qu'on a faite dans le passé c'est l'engagement envers soi-même à la tenir dans le passé, dans le présent, mais aussi dans l'avenir ". Le temps de la perception est donc un temps mémorial. Il se manifeste à travers les objets physiques [1321] ., à travers nos relations avec autrui [1322] et dans l'identification qu'on en fait dès lors qu'on est en situation [1323] .. L'avantage et le désavantage du souvenir perceptif pour la vie pratique, seront largement élucidés par les propositions N° 16 de notre tableau, là où tous les auteurs vont s'attacher à l'explication de la perception qui pourrait naître du schématisme perceptif et réflexif. A travers les trois formulations portant le N 16 dans notre tableau, on constate une unité qui surgit de la substitution des notions.

Cette unité bien qu'elle soit chez les auteurs, commune (en sa forme), elle se distingue sur le fond. Chez Husserl en effet, l'unité recherchée est celle qui se déroule entre la conscience et les perceptions d'un même objet. Cette unité s'explique par le principe de la mêmeté sur lequel Husserl revient à plusieurs reprises pour le mettre en évidence. Quant à Maurice Merleau-Ponty, l'unité qu'il cherche à établir entre le monde des informations et celui de la formation est fondée sur l'aspect pratique que nous procure le langage ordinaire, qui est le premier venu par rapport au langage articulé. Ce langage nous informe des différentes acquisitions réalisées par la mémoire d'un peuple. La profondeur dont il est question avec cette formulation, nous renvoie à la technique de l'ouverture dont Heidegger disait déjà qu'elle doit être un acte qui arraisonne : qui pénètre les choses avec force. Rien n'est donné, tout est construit. Cette unité sera reprise directement ou indirectement par le texte psychopédagogique de Paul Fraïsse, qui parle d'une unité entre toutes les réponses perceptives.

[1321] *Voir le texte ésotérique de Husserl.*

[1322] *Voir le texte ésotérique de Merleau-Ponty.*

[1323] *Voir les textes exotériques des psychopédagogiques comme Fraïsse, Reuchlin et Antoine Léon.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Cela veut dire en fait, que tous les sujets réagissent de la même manière à des problèmes similaires et à des stimulations communes. L'unité des réponses perceptives, repose aussi sur l'humanisation de toutes les conduites humaines. Car l'homme pris universellement, est caractérisé par la capacité de son langage, à travers lequel il énonce et met en forme le réel. L'unité du genre humain repose sur le fait qu'à l'homme à pouvoir porter les mots aux choses. La parole est d'abord aux faits disait Hegel. et puisque l'homme pris universellement est un fait, alors l'unité des réponse perceptive à laquelle il fait ici allusion est légitime, puisque la décision de parler, de s'exprimer pour ou contre les Lois, est une spécificité proprement humaine. L'homme nous dit-on est le seul être à pouvoir obéir à une Loi quelconque, le seul à pouvoir aussi se retourner contre toute autre Lois y compris la sienne. Ce ne sont que des formes d'expressions, qui nous montrent fort bien que le texte pédagogique est construit sur le modèle de l'universalité, puisqu'il est question de l'éducabilité de toutes les intelligences. Cette éducabilité est (comme le texte le laisse entendre) beaucoup plus complexe, car elle doit prendre en considération les attentes des sujets ainsi que leurs comportements au sein d'un système donné. Si le discours est l'une des caractéristiques de l'universalité de l'homme, alors les auteurs (à travers les propositions portant le N° 17 dans notre tableau), vont se forcer d'en déterminer les spécificités selon des points de vues tout à fait différents.

Chez Husserl, on rappel que la relation de connexion nécessaire que nous venons d'avancer entre chose et espace, est largement exprimée à travers cette formulation qui porte le N° 17 dans notre tableau. Si tout énoncé présuppose une énonciation, alors Husserl n'a pas négligé cette relation, puisque pour lui, toute position est en lien intime avec l'auto-position qui en détermine la portée. L'argumentation de la substitution et de la coexistence qui réside entre les notions est ici encore une fois rappelée à l'ordre. Cela veut dire que Husserl est conséquent dans ses Cours, qu'il cherchait à atteindre un but bien précis. Ce but surgit de l'argumentation de la direction qui ressort de la proposition : ***" En fait, nous pouvons transposer l'expression et son sens "***. Lorsque Husserl dit : "en fait", il veut par là-même attirer notre attention à la possibilité d'une mise en forme du réel, une mise en forme qui trouve son fondement dans l'extension du pouvoir cognitif qui se déploie à travers l'extension du pouvoir physique. Sur ce point précis, la transposition didactique de la conception husserilienne par Merleau-ponty est largement réussie, puisque la même idée est reprise dans La Phénoménologie de la Perception là où l'accent est mis sur la place qu'occupe le mot dans le comportement humain. Dire avec Merleau-Ponty que le mot n'est jamais distinct de l'attitude qu'il induit, nous renvoie en effet à ce que Adorno pense pour le langage des oeuvres d'arts. Pour cet auteur de la Théorie Esthétique, " ***l'oeuvre d'art est en elle-même un comportement*** ", disait-il. Cependant, si l'expression est un art que l'on classe parfois dans l'art de la rhétorique, alors on peut faire une analogie entre les arts de la parole, de l'expression et les arts plastiques. Cette analogie ressort en fait de l'emploie par Merleau-Ponty de l'expression : " la physionomie des mots ", une expression qui désigne la présentation d'un comportement issu d'un langage articulé. Par conséquent on peut dire que les physionomies des mots sont aux expressions des comportements, ce que les oeuvres d'arts plastiques sont aux espaces concrets.

Cela veut dire en fait, que la ressemblance des rapports entre le langage qui articule

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

des expressions et l'ouvre d'art qui manifeste des signes, est fondée non seulement sur la combinatoire des différentes classes d'unités, mais aussi sur la création d'espaces possibles. Car l'art est en général la mise en forme d'autres formes à la fois imaginaires et concrètes. L'art disait Heidegger est historial : il crée un espace possible. La relation de connexion nécessaire qui réside entre l'expression et sa forme, entre ce que les linguistes appellent la substance du contenu et la forme du contenu, est ici largement évoquée de la part des deux maîtres de la phénoménologie à savoir Husserl et Merleau-Ponty. Cette même relation n'est pas altérée (dans le fond) par le texte psychopédagogique de Paul Fraïsse. Elle est simplement renvoyée à un autre ordre formel qui se distingue uniquement par l'organisation intrinsèque que nous procure le langage dans sa dimension anatomique et syntaxique. A la première est lié l'ordre de la neuro-pédagogie qui cherche à classer et à examiner les différentes excitations visuelles et sonores ; quant à la seconde est liée l'organisation des mots et des propositions au sein d'un système syntagmatique. La relation de connexion nécessaire entre l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatique est largement évoquée par le texte psychopédagogique de Paul Fraïsse, qui reste fidèle à sa proposition du départ : l'ouverture inachevée à l'égard des comportements des variables personnalités des sujets.

Le point commun qui se dissimule derrière les trois propositions portant le N° 17 dans notre tableau, est l'humanisation du langage articulé, un langage qui n'est pas simplement un signe dans lequel on doit penser, mais aussi une forme à interpréter que l'on doit arraisonner sur la base des comportements qu'elle suscite. Mais cette forme réside t-elle dans la conscience en tant que toujours-déjà construit, ou au contraire, dans la connaissance (en tant que déjà-là) qui est donnée à construire ? Telle est la question qui surgit des propositions portant le N° 18 dans notre tableau. Dans la proposition de Husserl, la mêmeté (à laquelle il avait déjà fait allusion), est ici fondée sur la conformité de l'essence à l'objet exposé. Cette conformité est aussi un rappel de la relation de connexion nécessaire que Husserl a déclaré lorsqu'il a laissé entendre que toute auto-position est conforme à l'exposition : ce qui se déplace est la connaissance pure posée par l'auto-position. Si pour Husserl la mêmeté dont témoigne la conscience pure de l'auto-position est quelque chose de perceptible, alors il n'en va pas de même pour Merleau-Ponty, qui le reprend sur ce point précis tout en le dépassant. En effet, pour l'auteur de La Phénoménologie de la Perception d'abord ce qui est posé ne l'est, d'une part qu'en vertu de ce qui a été déjà posé, et ensuite bien qu'il soit posé, il demeure toujours ouvert à des interprétations diverses qui le rendent enfin de compte imperceptible. L'auto-position qui est quelque chose qui relève de la causalité intelligible est imperceptible. Cependant, Merleau-Ponty s'aligne sur la conception Kantienne de la causalité libre intelligible, qui est (si l'on en croit Kant), quelque chose d'imperceptible dont on ne peut guère discerner (d'une manière précise) les causes et les conditions exactes de son déclenchement. On ne saura jamais les manières dont lesquelles la causalité libre intelligible produit ses effets, disait Kant. C'est d'ailleurs ce qui ressort fort bien de la proposition de Merleau-Ponty, qui porte le N° 18 dans notre tableau. L'effort synthétique des deux points de vues (celui de Husserl et celui de Merleau-Ponty) est l'objet de la proposition du texte psychopédagogique, de Paul Fraïsse, portant le N° 18 notre tableau. Si l'on examine de près cette proposition on constate d'emblée que l'auteur en faisant allusion (d'une manière implicite) à la théorie du mouvement d'Aristote [1324] , il veut par

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

là-même insister sur l'extension du pouvoir physique des choses, pour enfin nous faire admettre que le changement qui introduit nécessairement une succession du temps de la perception, rend difficile le discernement des principes auto-positionnels. Cela n'altère en rien ni la proposition de Husserl qui pense que la conscience s'édifie sur le sentir et l'outrepasse, ni la proposition de Merleau-Ponty, qui pense que la pure impression est impensable et imperceptible. Cette convergence des principes est due à la référence implicite de la part des trois auteurs à la conception aristotélicienne de l'ouverture de la pensée à l'égard des choses. Aristote a en effet laissé penser dans Les Topiques, que tout ce qui est posé ne l'est qu'en vertu de ce qui a été posé. C'est à ce mode (à travers lequel la conscience acquiert le sens des parties et des touts), que les auteurs des propositions portant le N° 19 dans notre tableau, vont se forcer à donner des différents aspects à cette acquisition. Chez Husserl, le mode de la prise de conscience du tout et de la partie, est un mode que l'on annonce, que l'on nomme. Autrement dit, la partie et le tout sont des énonciations, annoncées par notre conscience, notre visée que Husserl a déjà qualifié d'auto-positionnelle. En réalité, la partie et le tout n'existent que dans l'acte de nomination. Nommer le tout et la partie (à travers l'acte auto-positionnel de notre conscience qui vise en direction des choses), est en soi une reconnaissance de l'égalité du tout et de la partie puisque les deux notions, d'une part coïncident et coexistent dans l'acte auto-positionnel de notre visée en direction des choses, et d'autre part, elles ne sont rien d'autre que des descriptions que nous pensons, que nous exprimons à l'égard des choses.

Cela veut dire en fait, que la partie et le tout n'existent pas réellement puisqu'ils ne sont que des descriptions immanentes à notre conscience auto-positionnelle. Voilà la raison pour laquelle l'argument de la définition nominale trouve son fondement dans une argumentation quasi-logique, à travers laquelle Husserl présuppose l'unité de la partie et du tout dans l'acte de la conscience descriptive. Cette coexistence entre la partie et le tout correspond fort bien à ce qu'en pensait déjà Hegel qui a affirmé l'égalité de la partie et du tout. Cette égalité est l'objet de l'affirmation de l'esprit de la conscience transcendante, qui pénètre et qui arraisonne les choses. Cela n'est pas le cas pour Merleau-Ponty, qui va donner un autre sens à la partie et au tout. Pour l'auteur de La Phénoménologie de la Perception, l'égalité ou l'inégalité de la partie et du tout, ne peuvent être affirmé que dans l'accompagnement de la partie et du tout.

Dire que nous devons accompagner les choses de la partie et du tout, est au fond une action qui nous engage à arraisonner tous les niveaux déclenchant des mouvements naissants, des sensations perceptibles et des comportements susceptibles d'être expliqués, traduits et transmis. C'est dans le monde et non pas à l'extérieur de celui-ci que la possibilité de la perception des modes intrinsèques ou extrinsèques des choses, est susceptible de se réaliser. Si chez Husserl l'argumentation recherchée à ce niveau précis est celle qui fonde la structure du réel, qui prescrit des modes inhérents à la mêmeté de la conscience auto-positionnelle, alors, il n'en va pas de même pour Merleau-Ponty, qui fonde son argumentation (comme on le constate à ce niveau) sur une argumentation fondée sur la structure du réel, sur les différences des niveaux que l'on découvre dès lors

[1324] *Nous avons déjà annoncé en effet que pour Aristote, le temps est en relation avec un certain mouvement qui est non seulement un nombre, mais qui est nombré : mis en forme et en mouvement.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

que l'on accompagne des situations irréelles, possibles à mettre en forme dans notre vie réelle. Ces deux points phénoménologiques, se synthétisent difficilement dans le texte psychopédagogique de Paul Fraïsse. En effet, cet auteur laisse une ouverture possible à des domaines de possibilités tout en disant que la perception de la succession dépend des conditions de perception. Cette expression globale qui s'oriente vers la généralité, est d'un grand intérêt pédagogique. Elle laisse en effet un libre jeu entre toutes les facultés d'appréhension de toutes les choses, de la part les questionneurs et les répondants. Lorsque Paul Fraïsse se donne la peine de choisir la succession au lieu de la simultanéité comme l'une des caractéristiques d'une véritable perception adéquate, il veut par là-même mettre en évidence l'indiscernable au niveau de l'intervalle de l'événement. Dire que l'on perçoit la durée de l'intervalle, implique en fait la calculabilité des conditions de la perception qui est un processus et non un état. Pour en discerner le sens, la technique de l'accompagnement est plus adéquate que celle de la réflexion. Par conséquent, le texte psychopédagogique est précisément (à travers cette formulation) plus proche du point de vue de Merleau-Ponty que de celui de Husserl que nous venons d'évoquer à travers les formulations portant le N° 19 dans notre tableau. Cette technique d'accompagnement est celle de l'effort de la pédagogie, un effort qui se distingue de l'effort réflexif, propre à la philosophie de l'éducation. Cette même argumentation sera prolongée dans les propositions portant le N° 20. Comme on peut le constater, l'effort réflexif est centré sur l'argumentation de la coexistence et de substitution en ce qui concerne Husserl qui parle de “ la conscience de coïncidence ”. Cet effort sera centré en revanche chez Merleau-Ponty sur l'argumentation de la dissociation des notions et des contenus que l'on acquiert dans l'accompagnement et dans l'ouverture à l'égard des choses. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Merleau-Ponty souligne : “ ***L'objet ne se détermine que comme un être identifiable à travers une série ouverte d'expériences possibles et n'existe que pour un sujet qui opère cette identification*** ”. Quant à la proposition psychopédagogique portant le N° 20, va continuer d'adopter un effort synthétique des deux argumentations : l'une qui est fondée sur la structure du réel, l'autre qui la fonde, tout en adoptant le renvoi à des notions d'ordre global et général. C'est ainsi que Paul Fraïsse rappelle que “ ***la perfection de la succession ne dépend pas seulement de la succession des événements, mais aussi des conditions de la perception*** ”.

Les propositions portant le N° 21, continuent dans la même voie que les propositions N° 20, car elles incarnent une argumentation du distinguo, qui se différencie d'une proposition à une autre. En effet, dans la proposition de Husserl, il est question de distinguer les différents énoncés possibles. Seulement cette même distinction ne peut s'exprimer que dans des formes a priori d’énoncés possibles. Autrement dit, c'est toujours la conscience de la mêmeté qui en discerne le sens. Par contre, chez Merleau-Ponty, la localisation des différents contenus n'existe pas a priori, elle existe a posteriori puisque (et à l'en croire) quant on aperçoit un champ, tous les points de son espace peuvent se rapporter à ses mouvements extrinsèques les uns aux autres. Cela veut dire en fait que les liens entre les points d'un champ sont à découvrir et à décrire dans le monde et non pas à chercher et à identifier extérieurement à celui-ci. Cette même possibilité est soulevée par le texte psychopédagogique, qui pense que l'on peut réagir empiriquement à des moments de perceptions, puisque toute réaction à un stimulus nous engage à le percevoir ou à ne pas le percevoir. Un objet (aux yeux de Paul Fraïsse) ne peut être perçu

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

et senti réellement et simplement que lorsqu'on le possède en main propre. Cela veut dire que la perception réelle est celle qui affirme ce que l'on a en main propre, ce que l'on possède comme être sous-la-main. Voilà ce qui nous ramène au sens des propositions portant le N° 22, qui ont comme objet la distinction des choses perçues et des choses à apercevoir.

Dans la proposition de Husserl, il est question d'appréhender le lieu de la qualité, un lieu du préférable, puisque pour lui c'est l'exception qui fait la règle. Si nous devons prendre garde à ce que Husserl appelle : à part, alors cela veut dire que l'homme possède un oeil à travers lequel il met en forme le réel. Cet oeil n'est pas toujours susceptible d'être partagé. Prendre-garde-à-à part, est au fond une conception propre à Husserl, qui (comme nous l'avons déjà fait remarquer) pense que la partie et le tout sont des descriptions, des nominations posées par notre visée auto-positionnelle. La question qui s'impose d'emblée est de savoir si vraiment le fait de chercher à prendre-garde-à à part : à craindre en quelque sorte l'action d'autrui et sa visée, n'est pas une forme de rejet d'autrui, une forme de sa négation, puisque l'acte de prendre garde, finit tôt ou tard peu ou prou, par considérer l'autre comme un monstre, un élément éminemment corruptible. D'ailleurs nous avons déjà fait remarquer dans nos explications des différents chapitres de Chose et Espace, que Husserl a pensé ce constat tout en laissant entendre que l'on ne peut rien échanger avec l'autre : ni la manière d'exister, ni même l'exister ! Ce lieu du préférable qui surgit de cette proposition husserlienne, nous invite à aimer ce que l'on ne verra qu'une seule fois. Mais pour nous, ce quelque chose n'est jamais neutre. Il est un processus que l'on ne peut ni chercher, ni trouver, ni même reproduire puisque (comme Husserl lui-même le pense) il s'édifie sur le sentir et l'outre passe. Cela veut dire en effet que la question de l'origine qui est la visée auto-positionnelle, est un processus qui se construit dans son rapport avec son autre et est le processus qui l'accompagne. C'est cette même idée qui ressort de la proposition (N° 22 dans notre tableau) là où Merleau-Ponty va dépasser Husserl. Si pour ce dernier la qualité est privilégiée par rapport à la quantité, alors il n'en va pas de même pour Merleau-Ponty qui pense que la qualité de variation des contenus, n'est pas donnée fortuitement. Elle est d'une part en rapport avec nos souvenirs, et d'autre part en parfaite relation de connexion réciproque avec les qualités dont elle témoigne. Cela veut dire que ce que l'on aperçoit sont les processus et non pas les états des choses perçues. Dire que la grandeur varie en fait avec la distance, nous rappelle en effet la conception aristotélicienne du mouvement d'un corps. Aristote a laissé entendre en effet qu'un corps dans son mouvement se modifie et modifie le contour avec lequel il constitue une relation de connexion nécessaire et réciproque. Cela n'est rien d'autre que la conception de l'approche systémique de l'École et de l'Université, que nous avons déjà mentionné si haut avec Morrisson et Macintyre, une conception qui pense l'ouverture des deux institutions sur le pôle de l'information. Il y a donc un dépassement de Husserl par Merleau-Ponty, sur la question de la relation de la chose avec la visée auto-positionnelle. Si pour Husserl la visée est un état, alors pour Merleau-Ponty, cette même visée est un processus qui se constitue, qui se construit dans le mouvement avec son autre et est le processus qui l'accompagne. Dans la proposition du texte psychopédagogique, l'approche systémique qui synthétise le lieu de la quantité et celui de la qualité est largement avancée chez Paul Fraïsse. Il est vrai que l'effort pédagogique et didactique est celui de la recherche du sens non seulement des

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

propositions mais aussi des actions empiriques.

Bien que l'argumentation fondant la structure du réel et l'argumentation fondée sur la structure de celui-ci soient deux argumentations distinctes, leur synthèse est largement recherchée par le texte psychopédagogique. Cette synthèse, pourtant difficile, correspond fort bien à la définition Kantienne de l'éducation en terme de problématique. Les termes : ***" Intensification, conditions de perceptions, et variation des contenus*** ", employés par Paul Fraïsse, s'opposent en fait à ceux de " ***Acte de partition, de prendre garde à à part*** ", employés par Husserl. Cette opposition sémantique engendrée par le changement des répertoires lexicaux, est due à des fonctions sociales que chaque auteur s'astreint à atteindre. Husserl voulait émouvoir ses auditoires à des souvenirs, à un passé perdu qu'il faut (à ses yeux) atteindre et faire revivre, alors que Paul Fraïsse – de la même manière que Merleau-Ponty –, veut rendre docile et bienveillant des lecteurs et des praticiens, à des réalités autres, que l'on rencontre dans le monde sensible. Au sujet du sens de ces réalités, les auteurs donnent des conceptions différentes. Celles-ci ressortent des propositions N° 23, 24 et 25 de notre tableau, propositions que nous avons choisi dans les écrits de chaque auteur. Qu'en est-il donc du sens du réel chez les trois auteurs ?

Pour Husserl le réel est mêlé. Il existe en effet deux niveaux de la réalité perceptive, qui finissent de coïncider dans la conscience auto-positionnelle de notre visée qui est toujours la même. L'important n'est donc pas de chercher à décomposer le tout en des parties, mais de les lier en vue de les assembler en un tout de propriété, un tout qui n'est rien d'autre que l'idéal rationnel du sujet. Car ce dernier arraisonne toutes les choses y compris la partie et le tout. Toutes les unités de partitions appartiennent à l'être intime du sujet, car pour Husserl ce qui prime dans les catégories de l'être d'un sujet, est la manière de son action, les possibilités qu'il dégage lorsqu'il est en situation du projet, un projet qu'il projette dans le monde sensible. C'est pour cette même raison que Husserl pense que " la parenté eidétique constante réside dans le est ". Il y a là chez Husserl un retour à l'argumentation fondant la structure du réel dont les liaisons ne peuvent être comprises que par l'intermédiaire de la réduction phénoménologique, qui signifie un rapport de toutes les données empiriques à l'idéal rationnel de la visée auto-positionnelle, qui, elle, s'édifie sur le sentir et l'outre passe. Cela n'est pas la cas pour Merleau-Ponty, qui reprend Husserl sur ce point précis tout en lui reprochant de se restreindre à une définition intrinsèque de l'acte perceptif. Pour l'auteur de la Phénoménologie de la perception, on voit bien en effet (à travers la reformulation N° 23 de notre tableau), qu'il revient sur l'argumentation fondée sur la structure du réel, tout en affirmant que la perception ne peut être définie que par le classement, la taxonomisation des faits factices, qui sont liés entre eux. Car rien n'est donné, tout est construit sur la base d'une ouverture permanente à toutes les choses dont on apprécie aussi bien les Lois de séries que les principes extrinsèques d'organisation. Chez Husserl, tout ce qui est intrinsèque ne peut être reconnu comme telle, que lorsque la visée auto-positionnelle le met en forme. Car bien que le fait de la conscience constituant une donnée soit en apparence intrinsèque et abstrait, il est pourtant un fait factice qui s'expose dans l'auto-position qui se donne à l'appréhension. De ce fait, on peut donc dire qu'avec Husserl on va aussi du fait au fait. On progresse dans l'analyse de la facticité des faits, par l'intermédiaire d'une restriction, que nous impose la réduction phénoménologique. Simplement avec Husserl c'est le travail de la conscience qui est mis en évidence, alors qu'avec Merleau-Ponty, c'est le

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

travail des essences, qui est privilégié, puisque l'activité de liaison ne peut être découverte qu'à travers le travail des organes d'essence qui décomposent, qui classent les qualités et les sensations des perceptions. Cette confrontation des deux systèmes phénoménologiques, nous rappelle le débat (que nous avons déjà mené dans notre première partie en ce qui concerne le rapport d'Aristote avec Platon) quant aux différents sens de l'âme et du corps. Si pour Platon, le corps est tombeau, alors on voit bien à certains égards que cela est repris implicitement par Husserl qui insiste sur l'acte auto-positionnel de la visée, un acte qui détermine la portée du réel et du monde factice, alors que l'on constate avec Merleau-Ponty, une sorte de retour à Aristote, qui a laissé entendre que le corps, l'image peuvent nous renseigner et nous donner des modèles de vie, et nous informer des activités de liaisons qui surgissent – comme le pense ici Merleau-Ponty – du liée.

Dans le texte psychopédagogique de Paul Fraïsse, ces deux activités : la liaison et le liée, ne sont pas totalement rejetées, ni même valorisées l'une au détriment de l'autre. En effet, les phénomènes qui sont en apparence plus complexes sont étudiés à la lumière des méthodes adaptées pour la recherche du sens des différents stimuli. Parmi ces méthodes, il y a celle du pouvoir de décision que possède le sujet dans sa mise en forme du réel et dans son énonciation des différentes formes. Cela correspond donc à ce que Husserl a pensé en terme de pouvoir de décision propre à notre visée auto-positionnelle. Mais le texte psychopédagogique ne s'arrête pas là, il va plus loin pour annoncer la possibilité d'extraire de la nature sensible des modèles de vie cognitive.

A vrai dire, Paul Fraïsse rejoint l'idée chère à Merleau-Ponty qui pense que le liée est déduit concrètement d'une conscience que nous possédons dès lors que l'on découvre dans le monde sensible des activités de liaisons. L'exemple du visiteur d'un jardin botanique, que nous livre le texte psychopédagogique nous montre fort bien que l'être des choses est constitué de plusieurs éléments, de plusieurs constituantes qui se ressemblent et qui se distinguent. Ces constituants élèmentaires qui sont par essence réels ; le sujet ne peut même pas chercher à les identifier individuellement à première vue, car dans le monde de la botanique tout est mêlé. Mais cela n'est pas une raison pour que le sujet puisse chercher à s'effacer devant ce qu'il aperçoit. Il doit au contraire (et comme le disait déjà Nietzsche) apprendre de la fleur et de l'animal ce que c'est que s'épanouir. Parmi les aspects de cet épanouissement, il y a en effet la possibilité de percevoir la nature organisée des stimulations, sur la base de la classification et de la désignation des conditions de l'action du sujet. A partir de là, on voit bien que le texte psychopédagogique est synthétique des deux points de vue différents, avancés par les propositions des deux maîtres de la phénoménologie, connus dans la pensée moderne. Jusqu'alors on constate que l'effort synthétique des concepts et des actions antagonistes, n'est pas prêt d'être abandonné par la visée du texte psychopédagogique.

Les propositions de nos trois auteurs, portant le N°24 dans notre tableau tournent autour de la problématique de l'ouverture et de l'achèvement de la conscience de l'identité et de l'identité de la conscience à l'égard de l'espace concret. La structure chiasmatique : conscience de l'identité et identité de la conscience est une formulation que nous mettons en forme à la lumière de l'apport empirique auquel les auteurs soumettent la conscience. Chez Husserl par exemple, on peut parler de la conscience de l'identité, car pour lui

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

(comme il le laisse entendre) l'identité de la conscience n'est pas la conscience de l'identité. Car si la première cherche les moyens pour se manifester, la seconde au contraire se manifeste, se modifie d'elle-même intrinsèquement et d'une manière autonome. La visée intrinsèque attribuée à la conscience de l'identité, nous force à admettre avec Husserl une définition nominale de la conscience, que l'auteur de La phénoménologie de La Perception utilise pour monter l'autosuffisance de la conscience dans son intime rapport à l'égard d'elle-même. Par contre, chez Maurice Merleau-Ponty, l'autonomie de l'identité de la conscience, n'est pas une donnée intuitive. Elle acquiert son autonomie dans le processus de construction du sens tout en s'ouvrant aux choses de l'espace concret. Du processus de la réminiscence que l'on rencontre chez Husserl, on passe avec Merleau-Ponty à celui de l'acquisition. C'est en effet l'interaction de notre conscience avec les choses, qui permet à l'identité de la conscience de former un sens dans le rapport permanent avec les choses et avec les processus qui les accompagne. La conscience de l'identité dont parle Husserl, est un acte qui pose le sens sans chercher le lieu propice à toute exposition possible. Cela ne va pas à l'encontre de l'identité de la conscience qui s'attache à la recherche d'un idéal conventionnel qu'elle soutient, qu'elle maintient et qu'elle expose dans un espace-champs donné, dans un lieu donné. Cette même idée est reprise par Merleau-Ponty sous une autre forme. En effet, si la conscience de l'identité pose des acquis antérieurs dans le monde, alors l'identité de la conscience expose les différentes liaisons logiques ou ontologiques, qu'elle extrait du préjugé mondain. Si avec Husserl, l'autosuffisance de la conscience de l'identité repose sur le retour au toujours-déjà, à la conscience de la visée auto-positionnelle qui s'édifie sur le sentir et l'outrepasse, alors chez Merleau-Ponty l'identité de la conscience suppose une ouverture d'altérité radicale à l'égard du déjà-là dont elle décrit et classe les différentes formes. Par conséquent, si la définition de la conscience de l'identité est chez Husserl une définition nominale, alors elle devient chez Merleau-Ponty une définition descriptive, puisque avec lui, il est question non pas de prescrire des notions, mais de décrire les formes du monde, qu'il a définies en terme de tâche.

Cette définition est au fond d'inspiration heideggerienne, puisque – comme nous l'avons déjà fait remarquer – le monde est défini par Heidegger en terme de tâche, dont le commencement fut le saut. Cette technique du saut, rejoint celle de l'action du se jeter à travers champs (que Claude Bernard, Nietzsche et Paul Fraïsse ont évoqué) pour extraire des modèles cognitifs de la vie des objets chosiques. Si avec Husserl il est question de chercher le sens de la conscience de l'identité, et avec Merleau-Ponty il est question de classer les différents niveaux de l'identité de la conscience, alors à travers la proposition du texte psychopédagogique de Paul Fraïsse, il est question d'une synthèse des deux tâches, puisque avec cet auteur il est question de déterminer la conscience sociétale. Parler du sujet sociétal, est une forme globale pour désigner les deux niveaux de la conscience dont parlent les deux maîtres de la phénoménologie moderne. Cette conscience sociétale, nous permet en effet de définir l'identité comme un lieu où la conscience est conscience d'un processus sociétal complexe. A partir de là, la définition que la proposition de Paul Fraïsse donne de la conscience est une définition qui n'est ni nominale, ni descriptive, mais complexe. Cette complexité surgit du fait que dans le domaine de l'homme, on ne peut guère maîtriser les actions des sujets, puisque comme le disait déjà Marx, les imprévus dans ce domaine précis, multiplient et à l'infini, d'autres

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

imprévus. De ce fait, si le sujet sociétal opère la synthèse entre le tout et la partie, alors l'effort pédagogique centré sur la pratique devient celui non seulement de l'appréciation des appréhensions, mais aussi la recherche de l'explication des manières d'être, de voir et de faire. Toute situation empirique doit désormais être appréhendée comme étant un système complexe, ouvert à des interprétations possibles, du moment qu'il est modifiable dans le temps et dans l'espace. La reconnaissance de ce qui est appelé : La modifiabilité structurale, nous permet en effet d'avoir une idée claire sur le sens de la conscience sosiétale qui elle aussi se construit dans son rapport avec les sentiments, les désirs et aspirations des sujets au sein d'un milieu donné. Si tous les comportements sont soumis à des changements et à des altérations, alors la modifiabilité structurale, est une vision qui doit chercher à comprendre les degrés d'implications (des sujets intelligent) dans une direction du changement plutôt que dans une autre. Telle est le souci de la pédagogie et de l'éducation, qui pensent que l'éducabilité des intelligences est une chose tout à fait possible voire nécessaire. C'est ce qui ressort du texte psychopédagogique de Paul Fraïsse qui synthétise dans la proposition N° 24 les deux autres propositions des textes ésotériques. Les contenus de la perception sont-ils donc susceptibles d'être modifiés ? Si oui, alors sur quelles bases et sous quels aspects ? Telles sont les questions que nous posent les deux formulations de Husserl et de Merleau-Ponty, portant le N° 25 dans notre tableau.

La divergence entre les deux maîtres de la phénoménologie moderne (quant au sens de la conscience humaine), se dégage de leurs conceptions de l'acte perceptif, dont témoignent ces deux propositions portant (dans notre tableau) le N° 25. D'emblée on remarque fort bien à travers ces deux formulations qu'il existe deux sortes de phénoménologie : celle de Merleau-Ponty que l'on peut qualifier d'empirique, l'autre, celle de Husserl que l'on peut qualifier de spéculative. Chez Husserl il est question de la définition de la sensation comme un état, alors que chez Merleau-Ponty, il est état de la définition de la perception comme processus complexe. Pour le premier, le sens de la vie repose sur une conception vitaliste où toute chose est autosuffisante. Par contre pour le second, le sens de la vie surgit de sa conception mécaniste, là où les choses existent dans le monde et jouissent d'une autonomie qui se donne à l'appréhension du sujet. Si pour Husserl, l'intuition sensible émerge de la sensation subjective qui appréhende les faits, alors pour Merleau-Ponty, l'intuition sensible émerge de la reconnaissance par le sujet, de la sensibilité objectivante. Celle-ci se construit dans son rapport aux processus perceptifs définis comme données objectives.

Du côté de Husserl, on est donc dans une structure cognitive objectivée qui se modifie par la suite de réflexions intrinsèques au sujet, alors qu'avec Merleau-Ponty, on est face à une structure objectivante, que le sujet appréhende extrinsèquement. A la première est liée l'historicité, quant à la seconde est liée l'historialité. Chez Husserl on constate une incitation à l'ouverture des savants aux idéalités, alors que chez Merleau-Ponty, on remarque un appel conséquent, pour l'ouverture des savants aux réalités. Pour Husserl, tout contenu doit se construire sur la base de l'acte de l'appréhender, car toute appréhension est catégorielle puisqu'elle juge avec un jugement qui puise son fondement dans le caractère, loi de la liberté sensitive, alors que chez Merleau-Ponty, tout contenu n'est objet de construction que dans la reconnaissance de sa

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

portée et de ses limites, une reconnaissance qui intervient par la suite de l'arraisonnement des choses de la part de l'esprit critique. D'ailleurs dans les propositions portant le N° 26 dans notre tableau, il est question (de la part de Husserl et de Merleau-Ponty) de la recherche d'une méthode adaptée à la véritable action du philosopher. Chez Husserl, la véritable méthodologie philosophique repose sur la prescription de notions déjà acquises dans la visée dite auto-positionnelle. Par contre chez Merleau-Ponty, la philosophie doit se soucier de la description des phénomènes du domaine de l'apparence et de l'apparaître. Cependant, on constate à travers ces deux aspects contradictoires, deux sortes d'argumentations distinctes. A la première méthodologie est liée l'argument de l'analogie, quant à la seconde, celui de la double hiérarchie. Si pour Husserl la conscience se trouve regardée, du fait qu'elle soit d'abord conscience de quelque chose, alors il peut donc y avoir une ressemblance des rapports entre le monde de la visée auto-positionnelle et celui de l'acte de l'exposition. Cette ressemblance des rapport est fondée sur l'aspect chosique et de la conscience et de l'action qui s'expose. C'est la raison pour laquelle Husserl parle en effet du fait de la conscience, du fait du caractère. Cette formulation est empruntée à Kant, qui a considéré le fait de la raison (factum) comme étant une Loi de la liberté pratique. C'est dans l'acte de la mise en forme que le dynamique (dans sa relation avec la physique), et le synthétique (dans sa relation avec le mathématique) se synthétisent. Dire que la conscience de la raison prescrit des sentiments et des sensations dans le monde sensible est une approche presciptive que la méthodologie philosophique véritable doit emprunter. L'analogie entre ce qui est physique et ce qui est mathématique repose donc sur la possibilité de leur mise en forme puisqu'ils sont des données factices. Lorsque Husserl pense en effet que la conscience est une objectité, il veut par là-même nous faire comprendre que la conscience humaine est objectivée : qu'elle pense dans le signe et avec le signe, car elle est une chose à part. Elle est à la fois cause et effet. Faire coïncider la cause et l'effet, correspond fort bien à l'argumentation du départ à savoir l'argumentation de coexistence, de substitution et de liaison, argumentation dont témoigne le lieu de l'unité du préférable, que Husserl s'est donné de maintenir. La méthodologie philosophique si l'on en croit Husserl, doit prendre les actions des sujets, comme étant des réalités, des faits factices que nous procure la conscience produisant des effets. Cela veut dire en dernière analyse que les effets de la conscience sont d'une part factices et d'autre part chosiques : appareillés. Par conséquent, le lien entre l'apparence et l'apparaître est fondé chez Husserl sur la chosiété factice de l'une et de l'autre. Chez Merleau-Ponty la méthodologie philosophique doit emprunter une approche descriptive des phénomènes. Elle doit donc découvrir les différentes liaisons logiques que recouvrent les choses du monde les mieux réparties, et non pas les choses de la conscience les mieux partagées. A partir de là, on passe de l'acte qui s'astreint à prescrire à un autre acte qui se donne le temps de décrire, de comparer des hiérarchies connues à d'autres hiérarchies susceptibles d'être mises en formes et en mouvement. Tel est le cas par exemple pour Merleau-Ponty à travers cette formulation portant le N° 26 (dans notre tableau), là où son intérêt est porté sur la reconnaissance d'une hiérarchie qui réside à ses yeux entre les phénomènes physiques apparents dans leurs rapports à l'égard des systèmes naturels, et d'une autre hiérarchie qui existe entre les pensées des sujets dans leurs rapports à l'égard des systèmes sociaux qui les produisent. Il y a double hiérarchie, car Merleau-Ponty joue sur des rapports de comparaison traduisant une

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

métonymie (la faune d'un pays lointain). On peut cependant construire une analogie qui surgit de cette comparaison pour dire : la faune d'un pays lointain est à la nature physique ce que l'oeil d'un sujet est à la nature humaine. Il y a là une comparaison et non pas une ressemblance des rapports, car si l'on se jette à travers champs, on peut découvrir une comparaison entre l'homme et bien d'autres créatures vivantes. Voilà la raison pour laquelle parfois on dit : comparaison c'est raison ! C'est d'ailleurs pour cette même raison que Merleau-Ponty vient juste avant cette proposition de dire que " ***L'expérience sensible est un processus vital, aussi bien que la procréation, la respiration ou la croissance*** ". Cette divergence au niveau méthodologique entre les deux maîtres de la phénoménologie, va devenir une divergence principiélle puisque la méthodologie de la phénoménologie va prendre un tournant dont témoigne la divergence entre les formulations de chacun. En effet chez Husserl, il est question de la réduction phénoménologique, alors que chez Merleau-Ponty il est question de la réduction eidétique. Le sens de ces deux formulations est l'objet des formulations portant le N° 27 dans notre tableau.

De la réduction phénoménologique à la réduction eidétique, le changement des répertoires lexicaux témoigne d'un changement dans la visée de chaque auteur. Nous avons déjà avancé que Husserl pense que, pour apercevoir les phénomènes intentionnels, nous devons modifier d'une manière radicale notre attitude naturelle à l'égard du monde. Il appelle cette démarche : la réduction phénoménologique. Cependant, si Husserl pense que le sens du monde se défini par l'essence de la visée, alors cela est réfuté par Merleau-Ponty, pour qui " ***la réduction eidétique c'est au contraire la résolution de faire apparaître le monde tel qu'il est avant tout retour sur nous mêmes*** ". Le retour à nous-mêmes n'est donc pas le domaine du réel physique mais il est celui d'un autre réel à part, – Husserl parle en effet du prendre-garde-à à part – : une méthode qui met l'homme au centre de l'univers des possibilités imaginaires qui rendent l'homme désirable d'un monde qu'il pense dans la forme a priori de l'intention. Si avec Husserl il s'agit de faire répandre des principes du désir, alors avec Merleau-Ponty il s'agit de rendre docile et bienveillant les auditoires présumés à des principes possibles, amoncelés par la vie quotidienne. Les deux fonctions sociologiques qui ressortent de ces deux formulations sont tout à fait différentes. L'une est centrée sur un public ésotérique, l'autre sur un public exotérique. Cela renforce l'idée de Chaïm Perelman qui privilégie l'une par rapport à l'autre en disant : " ***Très souvent d'ailleurs, une discussion avec autrui n'est qu'un moyen que nous utilisons pour mieux nous éclairer. L'accord avec soi-même n'est qu'un cas particulier de l'accord avec les autres. Ainsi, de notre point de vue, c'est l'analyse de l'argumentation adressée à autrui qui nous fera comprendre le mieux la délibération avec soi même, et non l'inverse*** [1325] ". Il y a là un rejet du principe husserlien de l'autosuffisance de la conscience de l'identité qui se retourne à elle-même en vue de poser le sens de la mêmeté issue de la visée auto-positionnelle. D'ailleurs cette idée avancée par Husserl est largement critiquée d'une manière implicite par Perelman qui dans un chapitre intitulé : L'auditoire comme construction de l'orateur [1326] , pense que tout orateur qui s'astreint à persuader ou à convaincre un auditoire doit s'adapter et s'ouvrir sur le milieu, sur l'écologie de son savoir.

[1325] *Perelman (Ch.), Op cit p : 54.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Cette écologie peut être caractérisée par des opinions dominantes, par des convictions indiscutables et par des prémisses que chaque sujet admet jusqu'à preuve du contraire. Cela est le contenu et la visée de cette proposition de Maurice Merleau-Ponty et je dirais même de toute sa Phénoménologie de la perception. Dire que le monde de la sensation n'est pas le monde de la perception est en soi une distinction de leur contenu. C'est ce que les propositions N° 28 illustrent d'une manière explicite.

Dans les contenus de sensation, le lien entre appréhension et sensation est un fait dont Husserl n'en doute guère. C'est ainsi qu'il joue à nouveau sur une construction chiasmatique en disant : " ***Le contenu de sensation ne peut fonctionner comme appréhension, que l'appréhension ne peut fonctionner comme contenu de sensation*** ". Il annonce cela pour montrer que la relation qui s'opère dans la conscience entre les deux contenus est une relation de coexistence, de connexion réciproquement nécessaire. Par contre dans la proposition " équivalente " de Merleau-Ponty, la sensation est une composante de la conscience constituante qui pense la vérité de l'univers et non pas uniquement sa propre vérité auto-réflexive et auto-spéculaive. La conscience constituante, possède une perception constituante arraisonnant les choses de l'univers qui aperçoit, appréhende et comprend les choses selon des modalités différentes. Elle en formule des notions et des concepts. Elle se donne à la rematérialisation et à la transformation des constituantes chosiques. Voilà la raison pour laquelle Merleau-Ponty note à la fin du troisième paragraphe : " ***Mais le spectacle perçu n'est pas de l'être pur. Pris exactement tel que je le vois, il est un moment de mon histoire individuelle, et, puisque la sensation est une reconstitution, elle suppose en moi les sédiments d'une constitution préalable, je suis, comme sujet sentant, tout plein de pouvoirs naturels dont je m'étonne le premier. Je ne suis donc pas, selon le mot de Hegel " un trou dans l'être ", mais un creux, un pli qui s'est fait et qui peut se faire*** [1327] ".

La divergence entre Husserl et Merleau-Ponty ressort aussi des trois dernières formulations de notre tableau. En effet à partir des formulations N° 29 jusqu'à la proposition N° 31, l'opposition ne cesse d'accroître. Dans les propositions N° 29, on constate que Husserl revient sur le sens de la perception dont il disait qu'elle se donne à elle-même son propre objet. C'est dans la mêmeté de la conscience que se constitue l'identité perceptive qui se distingue de l'image de l'objet, disait-il. Cette conscience est ainsi, parce qu'elle est donatrice de sens. Le lieu de la qualité auquel il est fait allusion de la part de Husserl, est un lieu du préférable, car c'est la qualité unique à la conscience (dans son ouverture à tout ce qui la travaille comme toujours-déjà) qui marque d'une manière distincte sa place dans le monde des choses. Cela ne va pas à l'encontre de ce que pense Merleau-Ponty, qui (dans la proposition portant le N° 29 de notre tableau) centre ses efforts sur la préférence d'un lieu de la quantité qui puise son fondement dans le rapport à la quantité productive des différents sens. Le lieu commun, qui est inhérent au monde de l'existence est celui que préfère Merleau-Ponty, puisque c'est dans le monde réel que le vrai de l'un (dont Merleau-Ponty disait : nous participons à l'un sans le diviser) que se constitue la conscience qui est un fait irréfutable dans sa reconnaissance de la

[1326] *Ibid p : 25.*

[1327] *Ibid. p : 249.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

différence. L'autonomie – qui n'est pas l'autosuffisance – , ne peut se réaliser que dans la diversité. Cette divergence entre Husserl et Merleau-Ponty se dégage davantage à travers la proposition N° 30 de notre tableau, là où l'opposition est principièlle. En effet, on remarque que si Husserl est du côté de la légitimation du processus de la réminiscence comme principe, alors Merleau-Ponty est du côté de la reconnaissance du principe de l'acquisition. Enfin, si Husserl nous propose (à travers la formulation N° 31 de notre tableau) d'admettre que tous ce qui est prouvé dans le monde des phénomènes est toujours liée à ce qui est éprouvé dans la conscience auto-positionnelle, alors Merleau-Ponty pense que ce qui est éprouvé peut être démontré et prouvé sur la base du principe de l'acquisition, qui n'est rien d'autre qu'une ouverture d'altérité radicale à l'égard des phénomènes mondains.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Conclusion : Fins et limites de la transposition didactique en tant qu'art de mise en forme des savoirs à être enseignés

Le sujet de notre travail porte sur un concept général et englobant tout à fait particulier. Il est un concept parce qu'il est difficile à discerner d'une manière précise puisqu'il comporte des antinomies latentes. En effet, parler de la transposition didactique présuppose, au préalable, d'une part la mise en forme et en mouvement des connaissances et des savoirs, et d'autre part un passage des savoirs dits ésotériques aux savoirs que l'on qualifie parfois d'exotériques. Cependant, la transposition didactique en tant que concept général renvoie à des méthodologies d'arraisonnement de l'être et des manières d'être des sujets connaissants. Car, comme Husserl et Merleau-Ponty l'ont déjà laissé entendre, toute connaissance est d'abord connaissance de quelque chose et ensuite chaque connaissance témoigne non seulement des idées les plus hautes de ceux qui s'astreignent à la mettre en forme mais aussi de l'écologie de son savoir, de son œil à travers lequel il met en forme le réel. Il est évident que la méthodologie de l'ouverture, à l'égard des sujets connaissants, est une technique qui puise son fondement dans la reconnaissance de la vérité comme étant un processus complexe et non pas un simple état fortuit. A partir de là, le concept de la transposition didactique est aussi une

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

méthodologie qui considère les faits comme étant factices et c'est ainsi qu'elle se donne le temps de les comprendre, de les arraisonner tout en les mettant en forme. A cette technique correspond le paradigme nomothétique, qui dans le domaine de la recherche didactique, se donne le temps et les moyens pour la compréhension des apparences et des états de l'apparition. Il cherche le sens des propositions sur la base d'une logique de la découverte scientifique qui puise son fondement dans l'aspect sociologique qu'elle se trace pour penser et nommer les faits tout en les humanisant. Mais, il existe aussi un autre aspect paradigmatique que se trace la transposition didactique dès lors qu'elle se dessine des formes sémantiques. En effet, à partir d'une mise en forme de certaines vérités pro-jetées dans le monde sensible, la transposition didactique se force de classer des propositions à travers l'effort taxonomique qui puise son fondement dans le paradigme herméneutique. De ce fait, et du moment que ce dernier paradigme est celui de la recherche du sens véritable et adéquat des propositions à mettre en forme et en mouvement, on peut donc considérer la transposition didactique comme étant une méthodologie réfléchie qui se donne aussi le temps de se retourner contre l'ordre établi tout en mettant en transe des connaissances à acquérir. Par conséquent, le processus de l'acquisition des connaissances et des savoirs se construit aussi bien dans le risque gratuit que dans le vivre dangereusement car le fait de se jeter à travers champs pour découvrir d'une part les manières d'être, de faire et de voir des sujets connaissants, et d'autre part les états de la connaissance établie, engage en fait une donation du temps de la réflexion et de la découverte. Car, comme Gaston Bachelard l'avait déjà laissé penser, tout esprit scientifique qui se considère apte à poser des raisonnements adéquats dans le monde sensible doit avoir présent à l'esprit que rien n'est donné d'avance et que tout est construit à travers l'essai et l'erreur. Nous testons, en fait, pour la vérité tout en éliminant des faussetés, disait Karl Popper. Le travail sur le faussaire, qui prolonge les séries des vérités acquises, rejoint la méthodologie de la vulgarisation scientifique qui, elle aussi, prolonge le vrai tout en simplifiant les concepts ésotériques difficiles d'accès. Voilà donc, une nouvelle définition de la transposition didactique qui peut se définir comme le passage de l'ésotérique à l'exotérique.

Pour vulgariser des connaissances et des savoirs, cela présuppose des conditions de vulgarisation. Parmi celles-ci, il y a en effet la maîtrise des connaissances dites originaires, difficiles d'accès et susceptibles d'être vulgarisées. Cette maîtrise n'est pas toujours facile à réaliser, puisque – comme Philippe Roqueplo [1328] le laisse entendre – le savoir n'est pas toujours apte à être partagé. La transposition didactique est, par essence, problématique puisqu'elle se donne aussi comme tâche l'ouverture sur ce qui se passe dans la tête des sujets, qui mettent en forme des connaissances et des savoirs. A partir de là, en tant que méthode, le concept de la transposition didactique embrasse le paradigme pragmatique tout en fournissant la preuve et l'adéquation de la faisabilité d'une action. Tous ces paradigmes contrastés convergent autour de la possibilité du passage d'une connaissance déjà acquise à une autre qui est à acquérir. Cela, en fait, ne peut être établi qu'à partir de la compréhension des phénomènes perçus que nous devons soumettre (d'une manière générale) à une méthode dialectique qui puise son fondement dans le passage de la logique de la découverte scientifique à la psychologie de la

[1328] *. Roqueplo (Ph). Le partage du savoir Science, culture, vulgarisation. Edit. Seuil. 1974.*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

recherche des sentences de la création des concepts scientifiques adéquats. Cela nous renvoie à l'étude du langage des pratiques proprement savantes. La question que nous nous sommes posé est celle de la détermination du statut épistémologique d'un discours scientifique. Ce dernier est-il donc déterminé par l'emploi des métaphores et des figures stylistiques qu'incarnent les processus rhétoriques et argumentatifs ou par la prise en considération du public auquel s'adresse chaque questionneur ? Nous avons répondu à cette question par l'étude du langage des textes que nous avons choisis, car nous avons considéré que chaque auteur choisit ses mots, ses concepts, dès lors qu'il est en mesure de s'adresser à des auditoires présumés. Il est vrai que l'on n'écrit pas à un public conscient d'une tâche engagée, de la même manière qu'on pourrait le faire lorsqu'on s'adresse au public du monde de l'ouï-dire et du sens commun, un public que recouvre les opinions admises par les "vulgaires". La prise en compte de la réciprocité entre catégories de langue et catégories de parole nous a aidé à instaurer la réciprocité entre les faits et la parole langagière exprimée par des jeux de langage dont témoignent les principes rhétoriques et argumentatifs. Mais, puisque la parole est d'abord aux faits, comme le disait déjà Hegel, alors l'arraisonnement d'un fait nous engage à la maîtrise de ce que nous avons appelé : la méthodologie de l'ouverture et de l'achèvement qu'incarne le concept de la transposition didactique qui puise son fondement dans la méthodologie expérimentale devenue pour nous une technique problématique dont le rôle est encore à chercher dans l'extension du progrès scientifique. Elle nous force à nous ouvrir sur les manières de dire les choses et de les nommer. A la question : ***" Qu'est-ce qu'un fait ?*** ", nous avons donc répondu qu'il est aussi bien un état qu'un processus factice. C'est-à-dire qu'il est une composante du réel du monde de l'apparence et de celui de l'apparaître. L'étude et l'exposé de la méthodologie expérimentale depuis l'antiquité, nous ont aidés à discerner le problème de la mise en mouvement des connaissances et des savoirs. Il y a, en effet, dans toute mise en forme des connaissances et des savoirs, une part d'intention qui s'opère dans le toujours-déjà qui a des effets dans le déjà-là. Et d'autre part, il y a un degré d'implication dans le choix par les auteurs de certains mots, de certaines expressions et propositions. Voilà la raison pour laquelle nous avons considéré que toute fonction expressive d'un discours remplit une fonction phatique centrée sur l'acte de l'acquisition des connaissances et non pas sur celui de la réminiscence bien que toute acquisition finisse tôt ou tard, peu ou prou par embrasser le procédé de la réminiscence car l'homme en tant qu'être raisonnable ne peut pas toujours penser d'une manière anhistorique. Mais, si le souvenir existe, alors cela n'est pas pour autant une raison de penser que l'homme est incapable d'oublier ou de faire le deuil de sa culture "originaire". L'homme est, en effet, le seul être raisonnable à pouvoir obéir à la loi, à pouvoir se retourner contre toute autre loi, y compris la sienne. Tout le problème de la transposition didactique est aussi celui de la recherche d'une méthodologie adéquate qui prend en compte aussi bien le toujours-déjà que le déjà-là. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous l'avons située entre ouverture et achèvement : une ouverture aux choses à comprendre et à prendre en compte, et un achèvement des concepts inventés par des raisons incarnant un pouvoir et un idéal rationnel admissible jusqu'à preuve du contraire.

Admettre une proposition revient donc à comprendre le lien qui existe entre l'énoncé et l'énonciation qu'elle reflète. Car, nous dit-on, tout énoncé présuppose une énonciation. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons considéré le rapport entre le sujet (qui

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

comprend et aperçoit les choses) et les phénomènes (perçus dans le monde sensible), qui s'imposent à nous et auxquels on se heurte comme on se heurte à un étant, comme un rapport de connexion nécessaire et de connexion réciproque. Il y a en effet un rapport de connexion nécessaire parce que du moment que les choses sont organisées en séries, l'homme peut les apercevoir pour en déduire et en discerner les différentes liaisons logiques qu'elles incarnent. D'autre part, il y a rapport de connexion réciproque parce que le questionneur en direction des choses peut parfois user de ses propres capacités d'appréhension pour comprendre le sens des phénomènes fortuits. Il transforme cependant le frisson du sens en sens par excellence car l'art réside parfois là où l'on ne s'en rend pas compte.

Du fait que la pédagogie, la didactique sont des arts de la transmission et de la transposition des connaissances et des savoirs, alors il nous a été d'un grand intérêt de penser que le questionneur en direction des choses de l'univers doit se tracer la méthode de l'ouverture d'altérité radicale à l'égard des choses. Car, l'homme est d'abord un être du monde, qu'il n'est pas étranger à ce monde, et en plus, il est fait pour étendre ses pouvoirs cognitifs pour mettre en forme le monde tout en contribuant à l'extension du pouvoir physique de celui-ci. Cela ne peut être réalisé qu'à partir de la démarche que Claude Bernard voire Aristote et Descartes avant lui, ainsi que Nietzsche après eux, a qualifiée d'attitude où l'homme se jette à travers champs dans le risque gratuit, l'aventure et le vivre dangereusement. De ce point de vue, nous avons cherché à donner à la transposition didactique plusieurs sens possibles car elle est pour nous un concept polysémique à haute densité discursive.

De ces sens, nous retenons que la transposition didactique est un concept problématique englobant. A la première qualification (la problématisation) est liée la polysémisation qu'incarne ce concept, quant à la seconde (la globalité, l'exhaustivité) est liée son appartenance à des différents champs de pensée disciplinaire. D'une manière générale, nous avons cherché à lier la transposition didactique à l'activité de l'enseignement, une activité dont nous avons vue qu'elle est en elle-même difficile à discerner d'une manière précise. Enseignant (en effet, qui ne l'est pas !), nous sommes tous des enseignants, des "enseigneurs", dès lors que l'on se donne le temps de la mise en forme et en mouvement des connaissances et des savoirs. D'ailleurs, les expressions courantes : " ***Vous m'apprenez quelque chose ", " Vous m'enseigner quelque chose ", " Vous m'informer et vous me renseigner de quelque chose*** ", etc, sont des exemples probants. Nous venons de dresser un bilan de ce que fût l'enseignement jadis. En tous cas, depuis l'antiquité, l'enseignement était une pratique non seulement de la mise en forme des savoirs et des connaissances au sein d'une institution réglée par des rituels donnés, mais aussi une ouverture à l'égard de la vie, de la nature et des hommes desquels le sujet connaissant, questionneur en direction des choses, se donne le temps de s'en inspirer pour mettre en forme des valeurs adéquates. La nature, dans son sens le plus large du terme, peut en effet nous donner des modèles de vie cognitifs. Questionner en direction des choses de la nature est un acte que nous avons qualifié d'utile et de nécessaire, car l'enseignement peut trouver son sens dans une École à ciel ouvert. Cette formulation nous a conduit à distinguer dans l'enseignement deux pôles : celui de la formation et celui de l'information. Elle nous a conduit par là même à une comparaison de

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

deux techniques (la transposition didactique et la vulgarisation scientifique) de la mise en forme des connaissances et des savoirs. Nous avons vu qu'à la première est liée (au sein d'une situation donnée) l'organisation et la programmabilité des connaissances et des savoirs. Cette organisation est gérée par des attentes, par des objectifs implicites et explicites à atteindre. Quant à la seconde, est liée l'humanisation de la connaissance et des savoirs déjà réussis et acquis dans des sphères données. Ces savoirs sont ceux que l'on cherche à populariser en vue d'accéder à l'extension du pouvoir cognitif. A la transposition didactique est liée ce que nous avons appelé : l'ésotérisme de la pensée ; quant à la vulgarisation scientifique est liée l'aspect exotérique de la visée d'un grand public large. Viser en direction des choses, en direction d'un public engage d'une part une qualification des statuts épistémologiques des différents discours, et d'autre part la recherche du sens de ce qui se passe dans la tête des sujets. C'est la raison pour laquelle nous avons cherché à comprendre le langage de la transposition didactique tout en lui appliquant des techniques argumentatives et rhétoriques, comme on s'est forcé aussi de comprendre le sens de l'âme, de l'esprit, qui sont des lieux spécifiques où résident (pour la plupart des humanistes) les contenus qui sont soit déjà-connus, soit à découvrir, à acquérir et à connaître. Cela nous a amené à un long développement sur le sens de l'ouverture et de l'achèvement de notre âme, de nos manières d'être et de voir. Puisque c'était la psychologie expérimentale qui était visée dans cette même perspective, alors la transposition didactique peut être définie comme une action qui cherche à sensibiliser pour mobiliser, à provoquer pour convoquer. Tout cela se déroule à travers des techniques dont témoignent différentes méthodologies :

- la méthodologie du questionneur à l'égard du répondant ;
- la méthodologie de la création des situations motivantes ;
- la méthodologie de l'arraisonnement des choses les mieux réparties ;
- la méthodologie de la taxonomisation des connaissances et des savoirs ;
- la méthodologie de l'appréhension et de l'appréciation des choses les mieux organisées.

Toutes ces méthodologies (parmi d'autres) coïncident dans la méthodologie expérimentale qui est, elle aussi, un concept problématique englobant. L'exposé global des enjeux épistémologiques qui résultent de la mise en forme empirique des connaissances et des savoirs nous a été utile pour mieux comprendre la portée de la transposition didactique dont l'ambition est d'une part l'éducabilité de toutes les intelligences, d'autre part la mise en forme et en évidence de l'extension du pouvoir cognitif. A la technique de la transposition est liée le sens étymologique du mot : trans-pose qui signifie en fait l'acte de poser en transe c'est-à-dire que l'art de la mise en mouvement des connaissances et des savoirs, que peut traduire certaines formes de la transposition didactique, finit tôt ou tard soit par se retourner contre l'ordre établi, soit de venir en aide à celui-ci. Il y a en effet des systèmes qui acceptent la modifiabilité structurale des actions, mais il y en a d'autres qui conservent l'ordre des choses déjà-là connues et admises comme vraies. Ces systèmes conservateurs réfutent toute modification extrinsèque. L'ordre, dit établi, conserve son organisation intrinsèque tout en considérant l'étrangeté extrinsèque comme un élément éminemment corruptible. De ce

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

fait, le concept de la transposition didactique est désormais soumis entre-deux. Cette formulation de l'entre-deux nous a posé des problèmes d'ordre philosophique et pédagogique puisqu'elle a été employée par Heidegger pour désigner le rapport qui réside entre nous et les choses, comme elle a été reprise par D. Jacobi pour designer la place du savoir entre une école parallèle et une école organisatrice et programmatrice des connaissances et des savoirs. Dire que la transposition didactique est d'emblée entre-deux, signifie pour nous la recherche de son sens entre l'ordinaire et l'extraordinaire, entre une logique de la découverte et une psychologie de la recherche scientifique. Le tableau que nous avons dressé pour comparer et confronter les avis de deux grands épistémologues (Karl Popper et Thomas Kuhn), quant au sens de l'ouverture de notre pensée à l'égard des choses, nous a été utile pour enfin comprendre le sens de la transposition didactique qui peut d'emblée constituer deux grandes tendances de pensée opposée en didactique. La première, nous l'avons qualifiée de didactique de la transcendance et la seconde, de didactique de l'immanence. La vraie transposition didactique réussie se situe à nos yeux entre les deux. Celle-ci est représentée par le modeste travail que nous venons de présenter. Elle consiste à arraisonner les contenus des différentes disciplines que nous venons de présenter, tout en faisant correspondre les tâches conceptuelles communes aux différents auteurs qui se rapprochent et qui s'éloignent quant au sens qu'ils donnent aux différentes propositions. Cet arraisonnement de la trajectoire poursuivie par la transposition didactique, permet enfin de comprendre la mise en mouvement des connaissances et des savoirs à travers l'étude des formes langagières articulées par les différents contenus. Cela veut dire, en fait, que la transposition didactique telle que nous la définissons n'est pas simplement une action centrée sur ce que nous avons appelé : le paradigme nomothétique et le paradigme pragmatique ; elle est à vrai dire celle qui est organisée autour du paradigme herméneutique dont le souci est la recherche du vrai sens par excellence. A la question : qu'est-ce qu'une idée vraie ? Nous avons répondu par la recherche de son sens dans la mise en forme du mouvement de la transposition didactique, et ce par la mise en place des différentes formes de formulation et de reformulation reflétant des contenus et des vérités. Mais, nous ne nous sommes pas arrêté là car une idée vraie est d'abord une vérité qui est non seulement donnée mais aussi à construire. En effet, rien n'est donné, rien ne va de soi, tout est construit. L'objet de cette construction était le but recherché par les analyses et les commentaires des différentes formulations que nous avons comparées à l'aide des textes choisis. Nous avons ensuite cherché à évaluer les sens équivalents d'une proposition qui se transpose, qui se transforme d'une discipline à une autre tout en devenant une autre proposition correspondante, bien que l'une et l'autre s'organisent autour d'un même noyau dur que nous avons qualifié d'accord préalable à toute discussion et à toute appréhension notionnelle. Le souci qui fut le nôtre à chaque moment, était celui de savoir si cette transformation était animée et accompagnée d'une altération négative ou d'une altération positive. Evidemment, ces descriptions ne peuvent convenir et ne peuvent convaincre que si l'on a compris le sens et la visée de toutes les procédures de transformation et de transposition. Pourquoi donc des chercheurs s'intéressent-ils à la transposition et à la transformation des connaissances et des savoirs ?

Les raisons en fait sont multiples. La vie et la mort d'un concept est une réalité vécue

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

par les savants. Parfois des savants sont obligés d'abandonner des concepts et des vérités qui étaient commodes dans un lieu et temps donnés au profit de certains autres qui s'appliquent davantage dans la réalité mondaine par rapport à ceux qui viennent juste de précéder. Cela est appelé : l'usure des savoirs conceptuels. Cette usure est due non seulement à l'emploi d'un même concept d'une manière permanente, mais aussi à la vie des hommes qui en usent, qui deviennent conscients que le même concept ne remplit plus leur satisfaction. C'est ce que nous avons appelé : la modifiabilité conceptuelle structurale, qui n'est rien d'autre que la donation du temps du mouvement des connaissances et des savoirs qui se déplacent, qui vivent, tout en entrant en relation avec le pour-autre-chose. Nous venons de voir que la transposition didactique, en tant que forme de mise en mouvement des connaissances et des savoirs, donne lieu à l'extension du pouvoir cognitif, comme nous venons de voir aussi que les chercheurs se soucient de l'extension de leurs contenus à d'autres domaines de recherches. C'est ce que nous avons appelé avec Ph. Roqueplo : le partage du savoir. Mais ce partage est parfois difficile à mettre en forme à cause de la divergence des attentes et des "compétences" du public auquel on s'adresse. On s'est demandé, dans cette même perspective, s'il pouvait y avoir – comme Coménius l'avait déjà laissé penser – un langage, un art universel pour enseigner tout à tous. Cet effort de recherche trouve son fondement dans le débat théorique (penser dans le signe ou penser avec le signe), un débat que nous avons soulevé dans la confrontation que nous avons menée entre Peirce et Leibniz. Si des chercheurs transposent et transforment des connaissances et des savoirs c'est parce que seul l'homme, en tant qu'être raisonnable, peut en effet assumer ce travail. C'est la raison pour laquelle nous avons cherché à lier la question : " ***Qu'est-ce que la transposition didactique ? " à la question : " Qu'est-ce qu'apprendre ? " qui est au fond une question qui se traduit par l'interrogation : " Qu'est-ce que l'homme*** ? " Et la réponse nous a conduit à des problèmes philosophiques les plus obscurs.

L'homme use en effet de plusieurs supports, de plusieurs pouvoirs pour transposer et mettre en forme un pouvoir concret. La raison humaine travaillant au service de l'extension du pouvoir cognitif ne peut en aucun cas s'effacer devant la vie des objets qu'elle aperçoit. C'est ainsi que nous avons reconnu des liaisons logiques que la raison s'astreint à extraire de la vie des objets pour mettre en forme un idéal rationnel de l'être-commun. Nous nous sommes référé à ce que Hegel pensait de la ruse de la raison qui utilise (à ses yeux) le sensible pour se manifester. De ce fait, on peut dire que l'homme transpose et transforme des connaissances et des savoirs puisqu'il est lui-même en relation de connexion nécessaire avec la nature physique et en relation de connexion réciproque avec les autres êtres humains. Cependant, la transposition didactique est aussi une ouverture, une maîtrise de l'écologie des savoirs des hommes. Ainsi, on peut dire que les chercheurs transposent et transforment des connaissances et des savoirs soit pour venir en aide à l'ordre établi, soit pour se retourner contre celui-ci. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes interrogé sur la faisabilité de la démarche de la transposition didactique en tant que technique d'arraisonnement des connaissances et des savoirs. Nous avons fait remarquer que toute la difficulté d'une transposition didactique réussie réside dans la mise en mouvement des contenus dérivés, sans altérer d'autres contenus originaux. Cela nous a conduit à poser le problème de la connaissance entre l'originaire et le dérivé. A ce sujet, nous pensons que la question de l'origine, qui a

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

travaillé certains philosophes comme Nietzsche et Heidegger, se pose aussi au niveau éducatif et au niveau de la connaissance. Car bien que des connaissances dites originaires soient l'une des conditions de la reconnaissance de la différenciation existante entre les êtres humains agissant et réfléchissant selon des manières qui leur sont propres, il n'empêche que cette originalité n'est pas toujours possible à maintenir, puisque (comme Adorno l'a laissé penser dans sa critique implicite à l'égard de Heidegger) l'origine des connaissances et des savoirs se construit et se transforme dans sa relation avec son autre et est le processus qui l'accompagne. Voilà la raison pour laquelle nous avons défini les institutions scolaires et universitaires comme étant des institutions qui sont vouées à se transformer en Écoles à ciel ouvert, – comme cela a toujours été dans l'antiquité et au Moyen Âge – là où l'on assistait à la dispute idéelle, à la rencontre dans l'argumentation rationnelle et dans l'échange spéculatif et réflexif des idées. C'est là le sens de l'école parallèle que veut Daniel Jacobi pour la vulgarisation scientifique qui est, à l'en croire, une grande didactique puisqu'elle aspire à la popularisation des connaissances et à l'humanisation du savoir via l'extension du pouvoir cognitif. Dans cette perspective, on peut donc laisser entendre que les chercheurs transposent et mettent en mouvement des connaissances et des savoirs pour lier le pôle de la formation à celui de l'information. Sur ce sujet qui pose le problème de la transposition didactique entre les objectifs de formation et ceux de l'information, nous avons tenu à fournir une analyse rigoureuse, quant à cette question problématique, tout en nous référant à des systèmes philosophiques et didactiques qui ont pensé la relation entre les deux pôles tantôt en terme de continuité, d'ouverture, tantôt en terme de rupture et de d'achèvement. Nous avons cherché des exemples dans l'histoire de la pensée humaine, depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, pour montrer que le problème de la mise en mouvement des connaissances et des savoirs est un problème qui a occupé largement l'histoire de la pensée humaine. Cela nous a conduit à définir la problématique de la transposition didactique en terme de tâche. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle nous nous sommes référé à plusieurs reprises à Heidegger, qui a lui-même défini la transposition didactique (issue du sens qu'il a donné à l'acte d'enseigner) en terme de tâche puisqu'il lui a été difficile de la situer. En effet, nous avons montré que le maître de l'existentialisme Occidental moderne et contemporain a rencontré une difficulté pour situer la problématique de la mise en mouvement des connaissances et des savoirs ; tantôt il donnait la priorité à l'acte d'enseigner en disant : ***“ Enseigner est plus difficile qu'apprendre, on le sait !*** ”, tantôt à l'acte d'apprendre en disant : “ ***Apprendre est plus difficile qu'enseigner.*** ” Cela nous a conduit en fait à situer de nouveau la transposition didactique entre la problématique de l'apprendre et celle de l'enseigner. Chose qui nous a conduit enfin à la perte du sens que nous lui avions attribué dès le départ, à savoir le passage de l'originaire au dérivé. On ne sait pas jusqu'alors où commence et où finit une œuvre réussie, susceptible d'être soumise à la transmission et à la transposition. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons pensé à la mise en forme et en mouvement de la transposition didactique dans sa méthodologie expérimentale entre ouverture et achèvement. Dire qu'il y a mouvement des connaissances nous rappelle en effet tout ce qu'Aristote disait du temps du mouvement, un temps où les imprévus ne cessent de se multiplier, un temps qui est nombré, qui échappe parfois au dénombrement. Cela a laissé Umberto Eco penser que l'œuvre réussie est une œuvre qui ne commence ni ne finit,

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

d'autant plus qu'elle ne fait que semblant de débuter et de s'achever. Le concept esthétique de l'œuvre ouverte est en effet un concept qui s'applique aisément à la transposition didactique en tant que concept et non pas en tant qu'idée. Elle est un concept car depuis sa formulation par M. Verrêt dans Le temps des études, elle ne cesse de susciter des débats, des prises de positions différentes de la part des chercheurs sur le statut qu'elle doit avoir au sein des disciplines qui sont aptes à la représenter véritablement. En ce qui nous concerne, nous pensons que l'acte du philosopher est capable d'accomplir le sens du concept de la transposition didactique. Cette possibilité ne tourne pas seulement autour de la taxonomisation des savoirs avancés par les auteurs, les écrivains et les chercheurs, mais aussi elle peut constituer une recherche sur la généalogie (au sens philosophique et épistémologique du terme) des connaissances et des savoirs avancés par des systèmes donnés, par des auteurs donnés, dans un temps et milieu donnés, mais qui se transforment, se meuvent, se transmettent, se traduisent et se paraphrasent. Cela répond en fait au paradigme herméneutique qui est organisé autour du sens des propositions avancées par des auteurs partageant des tâches communes à travers des disciplines différentes. Nous avons remarqué cela tout au long de notre travail surtout à sa fin, lorsque nous avons comparé le sens des tâches communes à la phénoménologie descriptive, à la psychologie et à la psychopédagogie expérimentale. Au sujet de cette comparaison, nous retenons que la mise en mouvement des connaissances et des savoirs portant sur une même tâche, sur un même objet d'étude, un même objet de savoir à être enseigné, enrichit l'acte du connaître, l'étend à d'autres domaines de possibilités comme ce faussaire exposé dans le Musée ou sur le Marché de l'art étend et transforme l'acte de la mise en forme des œuvres d'arts en des faux-vrais et des vrais-faux. A l'issue de cette mise en forme, la vérité se dévoile partout : elle peut résider même dans la fiction et dans la fable. C'est pour cette même raison que Merleau-Ponty a laissé entendre que “ La vraie philosophie est de réapprendre à voir le monde, et en ce sens une histoire racontée peut signifier le monde avec autant de "profondeur" qu'un traité de philosophie. ” Former et informer sont donc deux aspects complémentaires de l'action didactique puisque le but recherché dans les deux cas est l'arraisonnement des données cognitives. De ce fait et du point de vue du paradigme herméneutique propre à notre recherche, l'action didactique s'astreint donc à mettre en forme les difficultés cognitives, les sens et les contresens que rencontrent les différents auteurs dans leur passage d'un savoir réflexif à un savoir explicatif, d'un savoir ésotérique à un savoir exotérique, d'un savoir originaire à un savoir dérivé et d'un contenu de savoir préscriptif à un contenu de savoir descriptif. Dans tous les cas, le but recherché est toujours le même : la mise en mouvement des connaissances qu'accomplit la transposition didactique en tant qu'œuvre d'art, ouverte et en mouvement...

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Bibliographie

Aristote, Rhétorique, I, 1355, a, b. Paris, Édit. Les Belles Lettres, 1932.

Aristote, Ethique à Nicomaque , nouvelle traduction avec introduction, notes et index par J. Tricot. Édit. J. Vrin, 1990.

Aristote, Métaphysiques, Liv. Delta, traduction et commentaire par Marie-Paule Duminl et AnnicK Jaulin. Édit. Presse Universitaire du Mirail, 1991.

Aristote, La Métaphysique, T.1, introduction et notes par J. Tricot. Édit. J. Vrin, 1986.

Aristote, De l'âme, traduction, notes et index par J. Tricot. Édit. J. Vrin, 1977.

Alain (E.), Propos sur l'éducation. Édit. P.U.F, 1931.

Avanzini (G.), Introduction aux sciences de l'éducation. Édit. Privat, 1992.

Avanzini (G.), L'école d'hier à demain, des illusions d'une politique à la politique des illusions. Édit. érès, 1991.

Avanzini (G.), La pédagogie au 20ème Siècle, surtout l'article : Éducation et didactique, par Jean Marie Besse Édit. Privat, 1978 p : 150 à 185.

Avanzini (G.), Éducation et pédagogie à Lyon de l'antiquité à nos jours, ouvrage collectif sous la direction de Guy Avanzini Préface de Michel Noir Centre Lyonnais d'études et de recherches en Sciences de l'éducation, 1993.

Avanzini (G.), Psychologie de l'éducation. In Collection sciences de l'éducation N° 4 CRDP CNDP, 1987.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Austin (J.L), Quand dire c'est faire ? Traduit par Gilles Lanes. Édit. Seuil, 1970.

Arsac (G.), La transposition didactique à l'épreuve, travaux et thèses de didactiques, Édit. La pensée sauvage. 1994

Arsac (G.), La transposition didactique en mathématique, en physique, en biologie **.** Édit. Institut de recherche pour l'enseignement des mathématiques et le laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique des disciplines scientifiques de Lyon 1989.

Adorno (T.W), Théorie Esthétique. Traduit de l'allemand par Marc Jimenez et Elliane Kaufholz, nouvelle traduction Paris. KlincKseicK. 1989.

Aranldez (R.), Averroès un rationaliste en Islam. Édit. Balland. 1998

Amal (ChalK), Mouâjam hiKmat al arabes : (Dictionnaire de la sagesse arabe). Édition arabe de Dar Al Koutoub alilmiah : (Maison d'éditions scientifiques). Première édition. 1991

Al Jabri Mohamed Abid, Naâhnou oi tourath (Nous et le patrimoine) publié en arabe par Dar Almaârif 1980 Casablanca. Maroc.

Anouar (A.), La Pensée politique arabe contemporaine. Paris. 1970.

Anouar (A.), Renaissance du monde arabe. Gembloux. Paris. 1972

Bernard (C.L.), Introduction à l'étude de la médecine expérimentale. Préface par François Dagognet. Édit. G. Flammarion. 1966.

Brochard. (V.), Etude de philosophie ancienne et de philosophie moderne, 2ème Édition. Paris. J. Vrin. 1926.

Benveniste (E.), Problèmes de linguistique générale. T. I. et II. Édit. Gallimard 1981.

Bachelard (G.). La formation de l'esprit scientifique. Édit. J. Vrin. Paris, 1986.

Brunschwig (J.), Aristote, Topiques. Liv. (I-IV) I 15 16, 105b106 a , Tome I Paris Les Belles lettres 1967.

Barthes (R.), Eléments de sémiologie, Édit. Seuil, 1986.

Barthes (R.), Le degré zéro de l'écriture, Édit. Seuil. 1972.

Barthes (R.), Rhétorique de l'image, Communication N°4 Édit. Seuil. 1964.

Barthes (R.), Une problématique du sens, articlein, Messages I. CRDP. Bordeaux. 1970.

Barthes (R.), Sade Fourrier Loyolla, Édit. Seuil. 1970.

Barthes (R.), Introduction à l'analyse structurale du récit. Commentaire n°8. Édit. Seuil. 1966.

Barthes (R.), L'ancienne rhétorique, Communications, N° 16 Seuil 1977.

Bréhier (E.), Chrysippe et l'ancien stoïcisme. Publication gramma, collection la chouette de minerve. Édit. P. U. F. 1971.

Bréhier (E.), La philosophie de Plotin, Édit. J. Vrin, 1998.

Barthélemy (Jules Saint Hiliane), Aristote Leçons de Physique. Livres I et II. Traduction revue par Paul Mathias, Introduction de Jean Louis Poirier. Collection Agora, dirigée par Olivier Amiel. Édit Presses PocKet 1990.

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Bateson (G.), La Nouvelle communication. Paris. Édit. Seuil. 1981.

Bateson (G.), Communication et Société. Édit. Seuil. Paris. 1988.

Berger (I.), Les instituteurs d'une génération à l'autre. Édit. P.U.F. 1979.

Bourgeois (B.), La pensée politique de Hegel. Coll. Sup. Édit. P. U .F. 1969.

BerKeley (G.), Principes de la connaissance humaine. **,** Trad. Marilène Philipps. Paris. 1992.

Cassirer (E.), La philosophie des Lumières. Édit. Fayard. 1966.

Coménius (J.A.), La grande didactique traité de l'art d'enseigner tout à tous. Introduction et traduction par Piobetta (J. B). P. U. F. 1952.

Coménius (J.A.), Recueil d'extraits de l'ouvrage de Jean Amor KoménsKy. Traduit par Milos Sova Prague. 1964.

Corneille (J.P.), La linguistique structurale, sa portée, ses limites. Coll. Langue et Langage. Édit Larousse Université. 1976.

Chevallard (Y.), La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Édit. La pensée sauvage. 1991.

Colloque, Nietzsche aujourd'hui ? 3 tomes : Intensité, actes et Passion. Paris. 1973

Dumarsais (C.), Traité des Tropes. Édit. Le nouveau Commerce. 1970.

Derrida (J.), Donner le temps, Édit. galilée, 1991.

Derrida (J.), Politiques de l'amitiés suivies de l'oreille de Heidegger. Édit.galilée. 1994

Dagognet (F.), Le Vivant, in Philosophie Présente, Collection dirigée par Christian DESCAMPS et Robert MAGGIORI. Bordas. Paris. 1988.

Dagognet (F.), Corps réfléchis Édit. Odile Jacob, Janvier, 1990

Dagognet (F.), Nature. Édit. J. Vrin, 1990.

Dagognet (F.), Philosophie de l'image. Paris, 1984.

Deloche (B.), Museologica, contradiction et logique du Musée. Édit. J. Vrin, 1985.

Deloche (B.), Une esthétique expérimentale. Contribution à la théorie de la contribution LAMAS, Université Lyon III Édit. Sup. Copy pour le LAMPAS, 1992.

Deleuze (G.), Nietzsche et la philosophie. Édit: P. U. F, 1991.

Deleuze (G.), Logique du sens. Édit de Minuit, 1969.

Deleuze (G), Empirisme et subjectivité. Édit P.U.F. 1980.

Dastur (F.), Heidegger et la question du temps. Édit. P.U.F. 1990.

Develay (M.), La didactique des sciences. Collectif Michel Develay Jean Pierre Astolfi. Coll. Que sais-je ? N° 2448 Édit. P.U.F. 1989.

Develay (M.), Peut-on former les enseignants ? Édit. E. S. F. Paris. 1994.

Descartes (R.), Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences. Paris, 1986.

Dodds (E.R.), Les grecs et l'irrationnel, Traduit de l'anglais par Michael Gibson, Édit. Champs Flammarion, 1977.

Descartes (R.), Règles pour la direction de l'Esprit. Oeuvres complètes Édit. Pléiade,

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

voir aussi, Règles utiles et claires pour la direction de l'esprit en la recherche de la vérité. La Haye, 1977.

Dubuffet (J.), L'asphyxiante culture. Paris, 1968.

Ducat (Ph.), FRIEDRICH NIETZSCHE, SUR DEMOCRITE. Fragments inédits. Traduit de l'allemand et présenté par Philippe Ducat Postface de Jean-Luc NANCY Édit. Métailié 1990.

Djémil Saliba. La Métaphysique d'Avicenne. Thèse de Doctorat de philosophie, Faculté des Lettres de l'Université de Paris, 1926. Surtout le Chapitre III intitulé : la doctrine des MoutaKalimin, p : 35 et suiv.

Draz (M.A.), La morale Du Coran. 1 ère Edit. P. U. F. Paris, 1951. Réédité par le Ministre des Habous et des affaires Islamiques du Royaume du Maroc, Rabat imprimerie de Fédala Mohammédia, Maroc. 1983.

Dherbey (G.R.), Les choses mêmes, la pensée du réel chez Aristote., Édit, l'âge d'homme. 1983.

Dez (A.), Schopenhauer le vouloir vivre, l'art et la sagesse, Édit. P.U. F, 1970.

Eco (U.), L'oeuvre ouverte, Collection points, Traduit de l'Italien par Chantal Roux de Bézieux avec le concours d'André Boucourechlier, Édit. Seuil, 1965.

Eco (U.), La Structure absente, Edit. Mercure de France, 1972.

Eco (U.), Peirce et la sémantique Contemporaine, deux définitions du signe. LANGAGE Juin 1980.

Edgar (M), Introduction à la pensée complexe, Édit. E.S.F, 1990.

Edgar (M.), Un nouveau Commencement, Édit. Seuil, 1991.

Erny (P.), l'Enfant et son milieu en Afrique Noire, Édit. L'Harmattan, 1987

Erny (P.), Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire. Édit, l'Harmattan, 1988.

Einstein (A.), Conceptions scientifiques, Traduction de l'anglais par Maurice Solovine, revue et complétée par Daniel Frague. Édit. Flammarion. 1990.

Einstein (A.), Comment je vois le monde. Traduit de l'allemand par Maurice Solovine, Édit Flammarion. Paris, 1958.

Fourcade (R.), Pour une pédagogie dynamique, Édit. E.S.F, 1972.

Fontanier (P.), Les figures du discours 1830. Préface de Genette G. Édit. G. Flammarion. 1948. Réedité sous le titre : Les Figures du discours, G. Flammarion, 1977.

Foucault (M.), Les mots et les choses, Édit. Gallimard, 1966.

Foucault (M.), Surveiller et punir, naissance de la prison, Édit. Gallimard., 1975.

Fumaroli (M.), Le poète et le Roi, Jean de La Fontaine en son siècle, Édit, de Fallois, 1997.

Fraïsse (J.CL.), Platon Ménon de la vertu, Édit Hatier, coll. Profil philosophique N° 724 Paris. Février 1987.

Fraïsse (P.), Traité de la psychologie expérimentale, Édit. P.U.F. TI à TIX. de 1963 à 1965.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Fraïsse (P.), La psychologie expérimentale, collection Que sais-je ? n°1207. Édit. P. U. F. 1988.

Fraïsse (P.), Manuel pratique de psychologie expérimentale. Édit. P. U.F. 3ème Edition. 1968.

Goldschmid (V.), Le système Stoïcien et l'idée de temps, Édit. J. Vrin. 1985.

Goichon (Amélie-Marie), La distinction de l'essence et de l'existence d'après Ibn Sînâ. Thèse pour le Doctorat lettre. Présenté à la faculté des lettres de l'Université de Paris 1937.

Guéry (F.), Lou Salomé, génie de la vie. Édit. Calmann Lévy. 1978.

Guéry (F.), Heidegger rediscuté, Nature, technique et philosophie. Édit. Descartes & Cie. 1995.

Guéry (F.), Nietzsche (F.) Sur l'histoire. Seconde Considération Inactuelle. Édit, Hachette. 1996.

Guéry (F.), La société industrielle et ses ennemis, Édit. Orban, 1989.

Guéry (F.), Maîtres et protecteurs de la nature, Édit. Champ Vallon, 1991.

GrmeK Micro Drazen, Raisonnement expérimental et recherches toxicologiques chez Claude Bernard, Édit. Droz Genève Paris 1973, surtout le chapitre premier, jusqu'à la page : 69.

Giordan (A.), Une pédagogie pour les sciences expérimentales, Collection Paidoguides, Édit. du Centurion, 1978.

Heidegger (M.), Essais et Conférences, Édit. Gallimard, 1958.

Heidegger (M.), Qu'est-ce qu'une chose ? Édit. Gallimard, 1971.

Heidegger (M.), Qu'appelle t-on penser ? Édit. Quadrige P. U. F, 1959

Heidegger (M.), L'origine de l'oeuvre d'art. Conférence prononcée à la société des sciences de l'art de Fribourg-en-Brisgan le 13 Novembre 1935.

Heidegger (M.), Etre et Etant, Collection philosophie et langage, par Michael Gelven. Édit. Pierre Margada, 1987.

Heidegger (M.), Interprétation phénoménologique de La Critique de la Raison Pure de Kant **.** Trad. Martineaut (E.) Édit. Gallimard, 1982.

Heidegger (M.), De l'essence de la Liberté Humaine , Trad. Martineaut (E.), Édit. Gallimard, 1987.

Habermas (J.), L'éthique de la communication , traduit par Jean-Marc Ferry. Édit. P.U.F 1987.

Habermas (J.), Logique des sciences sociales et autres essaies , Traduction avec un avant propos par Rainer Rochlitz, P.U.F. 1987.

Habermas (J.), Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle , Traduction et introduction par Christian Bouchindhomme. Édit. Cerf, 1986.

Habermas (J.), Connaissance et intérêt . Édit. Gallimard, 1968.

Hegel (G.W.F), Esthétique, Textes choisis par KHODOSS (CL.). Édit. P.U.F, 1953.

Hegel (G.W.F), Cours d'esthétique , Traduction de Jean-Pierre Lefebvre et VeroniKa

Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

von SchencK. Édit. Aubier. 1995.

Hegel (G.W.F), Phénoménologie de l'Esprit, Présentation, traduction et notes par Gwendoline JarczyK et Pierre-Jean Labarrière. Édit Gallimard, 1993.

Husserl (E.), Chose et espace Leçons de 1907 . Édit. P. U. F. Introduction, traduction et notes par Jean-François Lavigne, 1989.

Henry (M.). La barbarie , Édit. Grasset. Paris, 1987.

Haar (M.), Nietzsche et la métaphysique . Édit. Gallimard, 1993.

Houssaye (J.), Le triangle pédagogique . Collection exploration, pédagogie histoire et pensée. Édit. Peter Lang SA. Berne, 1988.

Houssaye (J.), École et vie active . Résister ou s'adapter ? *Édit. Delachaux et Niestlé, Paris, 1987.*

Houssaye (J.), Pratiques pédagogiques . Édit. Peter Lang, 1988.

Haridi (Ahmed Abdel Majid). Averroès TalKhis Kitab Al jadal : (Abrégé du livre : dialectique). *Le Caire. GEBO. 1979.*

Hannoun (H.), L'Attitude non-directive de Carl Rogers. Paris, Édit. E.S.F, 1972.

Hanafi (H.), Attourath oi tajdid (Patrimoine et innovation), texte arabe, Beyrouth. 1980

Hamidullah (M.), Le Saint Coran, avec la collaboration de M. Léturmy. Édit. Amana Corporation, 1989.

Haddad (G.), Maïmonide. Édit. Les belles Lettres, Paris, 1998.

Hanafi (H.), 3200 revues et journaux arabes de 1800 à 1965, titres arabes et titres translittérés… Paris, 1969.

Hanafi (H.), Renaissance du monde arabe, Gembloux. Paris. 1972.

IPNDI (J.C.), La philosophie politique de Nietzsche, Thèse de Doctorat du troisième cycle sous la direction de Bernard Bourgeois, soutenue à L'Université Jean Moulin Lyon III année univesitaie, 1983/1984.

Jacob (F.), La logique du vivant, une histoire de l'hérédité. Édit, Gallimard, 1970.

JaKobson (R.), Essai de linguistique générale. Édit. Seuil, 1970.

Jacobi (D.), Diffusion et vulgarisation. Itinéraire du texte scientifique. Préface de Jean Peytard. Annales littéraires de l'université de Besançon. Édit. Les Belles Lettres. Paris, 1986.

Jacquinot (J.), Image et pédagogie. Édit. P. U. F, 1977.

Kuhn (Th.), La Tension essentielle, tradition et changement dans les sciences. Édit. Gallimard, Paris, 1990.

Kuhn (Th.), La structure des révolutions scientifiques. Édit, G.F Flammarion, 1972.

Koyré (A), Du Monde Clos à l'Univers Infini. Édit. Gallimard 1988.

Karl (Otto Apel), Colloque : la théorie de l'activité communicationnelle. 1985. Article : Penser avec Habermas contre Habermas. Traduit de l'Allemand par Marianne Charnière. Édit. L'éclat. 1990.

Kant (E.), Réflexion sur l'éducation. Paris. Édit. J. Vrin, 1989.

Kant (E.), Critique de la faculté de juger, Traduction PhilonenKo. Édit. J. Vrin, 1965.

 Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Kant (E.), La Raison Pratique, textes choisis par Khodoss (CL.). Édit. P.U.F, 1956.

Kant (E.), Métaphysique des Mœurs, Première partie doctrine du droit, Traduction PhilolenKo (A.) Édit. J. Vrin, 1971.

Kant (E.), Fondements de la Métaphysique des Mœurs, Édit. J. Vrin, 1990.

Kant (E.), La critique de la raison pure, 3ème Édit. P.U.F, Collect. Quadrige, 1990.

Kant (E.), Critique de la raison pratique **,** Édit. P.UF. Collect. Quadrige, 1989. Livre I. Chap. I, § 6, du Scolie.

Kant (E.), Théorie et pratique droit de Mentir. Édit. J. Vrin. 1972.

Kant (E.), Qu'est-ce que les Lumières ? Textes choisis par Françoise PROUST Traduction de Jean-François Poirier et F. PROUST. Édit. G. Flammarion. Paris, 1991.

Kant (E.), Prolégomènes à toute Métaphysique Future qui pourra se présenter comme science. Edit. J. Vrin, 1968.

Kanafani Ghassan, Aid Ila hayffa (Retour à Jaffa). Roman Littéraire en langue arabe, programme d'études littéraires du Baccalauréat dans cetains pays arabes et au Maroc entre 1982 à 1986.

Leo Strauss, Qu'est-ce que la philosophie politique. Traduit de l'Anglais par Olivier Sedeyn ,Édit. P. U. F. 1992. Surtout le chapitre intitulé : Comment Farabi a lu les Lois de Platon, pp : 131 à 150.

Leibniz., De la méthode de l'universalité, Opuscules Inédits, 1678. p : 99.

Lévinas (E.), Le temps et l'Autre . , Édit. P.U.F, 1983

Lévinas (E.), Difficile liberté. 4e éd. Paris, 1994

Lapassade (G.), L'entrée dans la vie, Édit. Minuit, 1963.

Libera (A.), Averroès Discours décisif, Traduction et note de Marc Geoffroy. Introduction d'Alain de Libera, Édit. G. Flammarion. Paris. 1996

Libera (A.), Averroès l'Intelligence et la pensée.,Édit. G.F. Flammarion, 1998.

Lacoue-Labarthe (Ph.), La fiction du politique Heidegger l'art et la politique, Association des publications près universitaire de Strasbourg, 1987

La Borderie (R.), Les images dans la société et l'Éducation Etudes critiques des fonctions de la ressemblance. Édit. Casterman. 1972.

Legrand (L.), Article intitulé : Les Sciences de l'évaluation, in Sciences de l'éducation N°1. CRDP. Strasbourg, 1988.

Léon (A.), L'histoire de l'éducation. In Collection Sciences de l'éducation N°3 CNDP, CRDP Strasbourg. 1985.

Léon (A.), Manuel de la psychopédagogie expérimentale. Édit. P.U.F. 1977.

La Fontaine (J.). Fables. I. 10.

Ladmiral (J.R.), La Communication inter-culturelle**,** Édit. Armand Colin, Paris, 1989.

Le Monde. Journal du Samedi 8 Décembre 1990.

Libération : Article : Heidegger dit s'inscrire dans le sillage de Husserl, Husserl le laisse dire tout en en croyant rien ...Par Robert Maggiori. Journal du jeudi 3 février. 1994. pp. : 19 à 21.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Marrou (H.I.), Histoire de l'éducation dans l'antiquité 1 ère. Édit .Seuil. 1948.

MadKour (I.), L'Organon d'Aristote dans le monde arabe, ses traductions, son étude, et ses applications, Thèse de Doctorat. Université de Paris Faculté des lettres, 1931.

Merleau-Ponty (M.), Phénoménologie de la perception. Édit. Gallimard, 1945.

Meirieu (Ph.), Apprendre ...oui, mais comment, Préface de Guy Avanzini. 3ème Edit. E. S. F. 1988.

Morrisson (A.) et Macintyre (D.), La psychologie sociale de l'enseignement. Tome 1 et 2. Paris. Édit. Dunol, 1976

Milos Sova, Recueil d'extraits de l'oeuvre pédagogique de J. A KomensKy Préface de le Prof. Dr Ivan A. Poldauf Prague. 1964.

Meunier (E), La petite peur du XXème Siècle La Baconnière. Édit. Seuil 1948.

Milner (J.C.), De l'École. Paris, 1984.

Newton (I.), De philosophiae Naturalis Principia Mathématica. Les principes Mathématiques de la Philosophie Naturelle. Édit. Christian Bourgeois. 1985.

Nietzsche (F.)**,** La volonté de puissance. TI. Édit. Gallimard, Paris. 1947.

Nietzsche (F.), Ainsi parlait Zarathoustra. Paris. Édit. Gallimard, 1975.

Nietzsche (F.), Par-delà Bien et Mal., Édit. Gallimard, Trad. Coll. Idées, Paris, 1971.

Nassef Emile, Aroiä maKila fi alhiKmah : (Ce qui a était dit de meilleur en la sagesse), Édit Dar Aljil, 1929.

Oléron (P.), L'argumentation. Collection. Que sais-je ? Édit. P.U.F, 1983.

Platon, Gorgias, traduction inédite, introduction et notes par Monique CANTO. Édit. G. Flammarion. Paris. 1987.

Platon, Les Lois. Introduction, traduction nouvelle et notes par Anissa Castel-Bouchouchi. Édit. Gallimard. 1997.

Platon, Ménon 85e à 86a, Collection, Les intégrales de philosophie, Paris, 1990.

Perelman (Ch.) et Lucie (O.T.), Traité de l'argumentation. Édit, de l'Université de Bruxelle, 1976.

Piaton (G.), La psychopédagogie des activités physiques et sportives sous la direction de Pierre Arnaud et Gérard Broyer, préface de Roger Delaubert, article : La relation pédagogique. Édit. Privat. 1992.

PhilonenKo (A.), Le transcendantal et la pensée moderne, Etudes d'histoire de la philosophie. Édit. P. U .F. 1990.

Popper (K.), Conjectures et Réfutations. La croissance du savoir scientifique, Édit. Payot. Paris, 1985.

Popper (K.), La logique de la découverte scientifique. Édit. Payot, 1973.

Popper (K.), La connaissance objective, Traduction intégrale de l'anglais et préfacé par Jean-Jacques Rosat. Édit, Aubier, 1991.

Popper (K.), La société ouverte et ses ennemis, Édit. Seuil. Paris, 1979.

Peirce (Ch.), Collected Papers. 1868. Extrait du Journal of Speculative Philosophy. 5.313.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Quine (Willard-Wan-Orman), La poursuite de la Vérité. Édit. Seuil. 1993.

Ravaisson (F.), De l'Habitude, Préface de Frédéric de Tow ArnicKi. Édit, Rivages poche, 1997.

Rivelaygue (J.), Leçons de Métaphysique allemande, Tome I Édit. Grasset. 1990, voir aussi le Tomme II de la même Edition, 1992.

Renaut (A.), L'Ere de l'individu, Contribution à une histoire de la subjectivité, Édit Gallimard, 1989.

Reboul (O.), Le langage de l'Éducation, Édit. P. U. F, Paris, 1984.

Reboul (O.), Langage et idéologie. Édit. P. U. F, 1980.

Reboul (O.), Rhétorique et Pédagogie, Cahier du séminaire de Philosophie. N°10 sous la direction de MM. O. Reboul et J-F Garcia. Édit, Presses universitaires de Strasbourg, 1991.

Reboul (O.), Rhétoriques, Cahier du séminaire de Philosophie. N°9 sous la direction de MM. O. Reboul et J-F Garcia. Édit. Presses universitaires de Strasbourg. 1989.

Reboul (O.), La philosophie de l'Éducation, Collection Que sais-je ? Édit. P. U. F. Paris, 1989.

Reboul (O.), Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement, Édit. P. U. F, 1980.

Reboul (O.), Cours Rhétorique et Argumentation, professé à l'Université des sciences humaines de Strasbourg entre 1990 et 1991. (Voir le polycopié disponible au secrétariat de la Faculté de philosophie de l'Université des sciences humaines de Strasbourg).

Reboul (O.), La philosophie de l'éducation, Édit. P.U.F, 1971.

Reboul (O.), Nietzsche Critique de Kant. Édit, .P. U. F. 1974.

Reboul (O.), Éducation et philosophie, Édit. P. U. F, 1993.

Reboul (O.), La Rhétorique **,** Coll. Que sais-je ? Édit. P. U. F, 1986.

Reboul (O.), L'endoctrinement, Coll. L'éducateur. Édit. P.U.F, 1977.

Reboul (O.), Les valeurs et la philosophie de l'éducation, Coll. Sciences de l'éducation N° 5. CRDP , CNDP, 1988.

Richir (M.), La crise du sens et la phénoménologie. Édit. Million, 1990.

Reuchlin. (M.), Guide pratique de l'étudiant en psychologie, Édit. P.U.F, 1989.

Roqueplo (Ph.), Le partage du savoir Science, culture, vulgarisation. , Édit. Seuil, 1974.

Roviello (A.M.), L'institution Kantienne de la liberté, Édit. OUSIA, 1984.

Rousseau (J.J.), Emile. ou de L'éducation. Par François et Pierre Richard, Édit. Garnier Frères. Paris, 1961.

Revue La Science de l'éducation pour l'ère nouvelle N° 1 Article : Didactique et pédagogie l'illusion de la différence. Edit. CERSE. Université de Caen. 1995.

Revue Éducation permanente N° 111 juin. 1992. Voir Article intitulé : Approches didactiques en formation d'adultes. p : 14

Revue française de Pédagogie. N° 103. I.N R.P 1993. Article intitulé : Trois paradigmes

pour les recherches en didactiques, par J. P. Astolfi, p : 5 à 17.

Revue française de Pédagogie. N° 104. I.N.R.P, 1993. Article intitulé : Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique, Par Perrenoud (Ph.), p : 5 à 15.

Revue française de Pédagogie. N° 111. I.N.R.P, 1995. Article intitulé : Conception de l'erreur et rupture épistémologique. Par Favre (D.), p : 85 à 93.

Revue française de Pédagogie. N° 103. I.N.R.P 1993. Article intitulé : Contribution à l'élaboration d'une didactique du philosopher. Par Tozzi M. p : 19 à 31.

Revue de l'Institut de sociologie, Édit. de l'Université de Bruxelles, 1990.

Revue Langue Française. N° 64 Décembre 1984. Article : français technique et scientifique, reformulation et enseignement par Daniel Jacobi. pp. : 38 et suiv.

Revue régionale de publication de Paris, Edit, C.N.R.S, 1985. Voir le numéro consacré à l'étude: Mythe et représentation du temps. Surtout la troisième étude : Temps et éternité dans la philosophie grecque.

Revue de Métaphysique et morale, N°4. Octobre Décembre 1978. Article : Le transcendantale et l'empirique dans la philosophie de Hume et de Kant, par Michel Malherbe, p : 453 et suiv.

Revue Les études philosophiques. Durée, Temps, Eternité chez Spinoza. Edit. P. U. F Avril-Juin 1997. Surtout l'article intitulé : L'amour intellectuel de Dieu, partie éternelle de l'amor erga Deum", par Alexandre Matheron, pp : 231 et suiv.

Revue Les études philosophiques. Aristote sur l'imagination, Édit. P.U.F Janvier / Mars 1997.

Revue Commentaire, article intitulé : La fin de l'histoire. Par Francis FuKuyama, Traduit de l'américain par Paul Alexandre, p : 457 à 469.

Revue Internationale de philosophie. La métaphysique d'Aristote. (Aristotle's Metaphysics). N° 201 du 3, 1997.

Spinoza, Traité Théologico-Politique, Chapitre VI : DE la loi divine Traduction de Ch. APPUHN. Voi le texte ayant été destiné aux candidats du concours externe de recrutement de professeurs agrégés, en section de philosophie. Année 1998.

Schopenhauer, Le monde comme volonté et comme représentation. Trad. Burdeau revue par Roos. Édit. P.U.F, 1966.

Schelling (F.W.), Bruno ou du principe divin et naturel des choses, traduction, présentation et notes par J. Rivelaygue. Edit. L'Herne, 1987.

Suhamy (H.), Les figures de styles Edit. P.U.F Que sais-je ? N° 1889, 1988.

Snyders (G.), Où vont les pédagogies non -directives ? Édit. P. U. F, 1985

Schllingers (J.) et Stengers (I.), Les Concepts scientifiques invention et pouvoir. Paris Strasbourg, Édit. la Découverte. UNESCO Conseil de l'Europe 1989.

Sartre (J.P.), L'Etre et le Néant essaie d'ontologie phénoménologique Édit. Gallimard. 1943.

Tardy (M.), Le professeur et les images, Édit. P.U.F, 1966.

Tardy (M.), Sciences de l'éducation, Considération épistémologique, Coll. Sciences de l'éducation C.N.D.P. Strasbourg 1984.

 Copyright BERKAT Mohamed et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est

Tricot (J.), Aristote. Organon, I Catégories, II, De l'interprétation , Paris Édit. J. Vrin, 1977.

Tricot (J.), Aristote, La politique , Édit.Edit J. Vrin, 1970.

Tricot (J.), Réfutations sophistiques , VII 169 à 38.

Tricot (J.), Aristote Ethique à Nicomaque . Édit. J. Vrin, 1990.

Tricot (J), Aristote de la génération et de la corruption. Troisième Édit. J. Vrin, 1971.

Tenzer (N.), Philosophie politique , Édit. P. U. F, 1994, surtout le chap. 1 intitulé : La politique essai de définition*, p : 31 à 125.*

U.N.E.S.C.O , Aristote aujourd'hui . Etudes réunies sous la direction de M. A. Sinaceur, à l'occasion de 2300ème anniversaire de la mort du philosophe Aristote, 2 Édit. érès. 1988.

U.N.E.S.C.O, Penser avec Aristote . Préface de Federico Mayor. Ouvrage publié avec le Concours de l'Unesco, Édit. érès, 1991.

Vernant (J.P.), Les origines de la pensée grecque. Édit. P. U. F. Paris, 1962.

Verrêt (M.), Le temps des études, Lille. 1975.

Wolf (F.), La politique d'Aristote, Édit. P. U. F, Coll. Que sais-je ? 1990.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.