

Ce qui reste et ce qui change

Quelle est la place de la transmission dans l'éducation et dans l'enseignement?
Et que peut-on comprendre, ou non, à travers cette notion?

En vue d'éclairer ces questions, un exemple concernant la Suisse italienne et romande peut être pris pour point de départ. Ce n'est pas un hasard si les finalités et les objectifs assignés à l'école de ces régions convoquent la notion de transmission à de nombreuses reprises. Le terme apparaît cinq fois sur les trois pages de la *Déclaration de la CIIP* (Béguin & Boillat, 2003). Voici sa première mention, qui donne le ton de l'ensemble :

«(...) la transmission des valeurs fondatrices de la vie commune dans une société démocratique ainsi que l'acquisition d'une formation de base constituent le socle de l'école publique obligatoire.»

Dans ce texte, les références répétées à la transmission tissent une trame politique et culturelle. Pour l'instruction publique, il s'agit tout à la fois de rendre possible, de perpétuer, et donc de *transmettre* cette démocratie qui nous vient des générations précédentes (Hofstetter & Schneuwly, 2018).

En témoigne la Déclaration, à l'échelle de la société, l'importance de la notion de transmission dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement ne fait aucun doute. Elle cadre des regards. Elle oriente des discours. Elle fait partie du socle idéologique à partir duquel l'instruction publique doit projeter son action. Cela suffit-il à faire de la transmission un analyseur assez fin pour décrire et comprendre ce qui se réalise, quotidiennement, à l'échelle plus empirique des interactions éducatives et formatives? Certainement pas.

Il ne s'agit pas de dénier toute pertinence à la transmission. En revanche, nous proposons de considérer que cette notion s'avère surtout utile pour agir *en direction de ce que l'on souhaiterait rester le même*. En complément, nous proposons de lui adjoindre la notion de *médiation*. Nous aimerions mettre en évidence le pouvoir explicatif qui est le sien lorsqu'il s'agit d'observer et de comprendre les diverses *transformations* (de personnes, de valeurs, d'outils, de savoirs) auxquelles conduisent, non exclusivement, les interactions éducatives et formatives¹.

La transmission vise le même

Avec une souplesse sémantique qui fait l'amalgame entre sa fin et ses moyens, le terme de transmission désigne l'action de *transmettre* aussi bien que le *résultat* de cette action (Rey, 1998). Ses usages sont multiples: il apparaît à l'occasion dans le champ de l'éducation; on

le retrouve encore en mécanique, en communication, en médecine, dans le droit, etc.

Lorsqu'il est question de transmission, la plupart du temps, les propriétés de ce qui est transmis sont perçues comme constantes, et cette constance dépend elle-même de la neutralité reconnue aux moyens employés pour ce faire. Voici quelques exemples permettant de l'illustrer: un héritage matériel se transmettra intact d'une génération à une autre par l'*intermédiaire*² d'un exécuteur testamentaire; si l'on parle de la transmission d'un mouvement par une courroie, c'est que cette dernière exerce également une fonction d'intermédiaire et qu'elle ne transforme donc pas, ou si peu, ce qu'elle porte plus loin; «intermédiaire» est encore la condition de ces radios qui, en dehors de toute difficulté technique, transmettent un signal sur de longues distances sans l'altérer trop.

On le voit: la notion de transmission focalise l'attention sur le transport de quelque chose à travers l'espace, à travers le temps, sans que ce déplacement n'affecte l'objet, la force ou l'information transmise. Simultanément, le rôle des intermédiaires (personnes, outils) est comme oblitéré par le succès même de l'action qu'ils rendent possible. Cette conception de la transmission paraît certes valable pour les bijoux des grands-parents (impôt de succession mis à part). Elle vaut globalement en mécanique (abstraction faite du second principe de la thermodynamique). Elle suffit encore à décrire – bien qu'approximativement – l'utilité de certains objets techniques³. Cependant, nous aimerions montrer qu'il en va de manière sensiblement différente aussitôt que l'on entre dans le domaine du vivant, et plus particulièrement dans celui des interactions éducatives et formatives. Ici, raisonner en termes de médiation comporte de nombreux avantages.

¹ Cette contribution est alimentée par une recherche soutenue par le Centre de compétence romand en didactique disciplinaire (2Cr2D), et portant sur les «processus de médiation formative en formation didactique des enseignants».

² Sur le contraste entre «intermédiation» et «médiation», on pourra s'intéresser à Latour (2007).

³ Sur les objets techniques, on pourra notamment s'intéresser aux travaux fondateurs de Simondon (2012), initialement publiés en 1958.

La médiation: un processus de (trans)formation des sujets et des objets

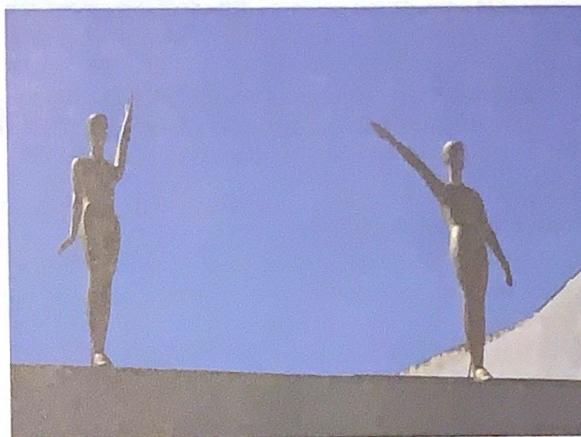
La médiation est un phénomène qui s'éclaire dans une perspective anthropologique. De façon plus marquée que ce n'est le cas pour d'autres espèces vivantes, les êtres humains naissent inachevés. Cette *néoténie* (Levivier, 2011) ne porte pas uniquement sur notre immaturité biologique. Elle concerne également le besoin de connaître ce que nos prédécesseur-es et nos contemporain-es ont développé, conservé, fait évoluer à travers l'histoire (Leroy-Gourhan, 1965; Bronckart, 2001; Rochex, 2009).

Pour pouvoir vivre en humain, comme le reflète d'ailleurs la Déclaration de la CIIP, il s'agit de savoir vivre en commun. La chose est difficile, mais elle s'apprend – et l'on peut noter que les apprentissages dont il est question sont d'autant plus utiles à la vie commune qu'un nombre important de personnes les effectue. Aussi, sur un plan institutionnel, nos sociétés attribuent-elles des ressources conséquentes à l'instruction publique. En son sein, si tout va bien pour eux, les nouveaux venus deviennent progressivement capables de s'intégrer aux structures qui existent en dehors de l'école. Il faut qu'ils en acquièrent les codes, les normes établies. Il faut qu'ils se familiarisent avec la multitude d'outils matériels ou sémiotiques (Rabardel, 1999) qui s'y emploient – tels que le langage, l'ordinateur, le schéma, le tournevis ou le symbole, etc. Enfin, il est attendu des nouveaux venus qu'ils apprennent à utiliser ces nombreux savoirs, qu'ils soient disciplinaires ou plus généralement liés à des pratiques sociales (Martinand, 1985), qui leur permettront d'agir à leur tour au sein de la société.

Transformation des sujets

Dans la perspective introduite, pour pouvoir vivre en humain, pour savoir vivre en commun, il s'agit de mettre ses propres manières de voir, de penser, de dire et d'agir au diapason de celles de ses congénères. Or une première limite de la notion de transmission peut être soulignée ici. En focalisant l'attention sur les propriétés souhaitées constantes de ce qui est transmis, cette manière de dire – qui est aussi une manière de penser – tend à reléguer au second plan le fait que les valeurs ou les normes, les outils ou les savoirs transforment les personnes qui les acquièrent.

Si l'on peut parler de transformation des sujets, c'est en premier lieu qu'une valeur, un outil, un savoir *médient* les rapports que les personnes entretiennent avec elles-mêmes aussi bien qu'avec ce qui les entoure. Par exemple, lorsqu'un-e enfant intériorise ce qui s'entend par «la sincérité», l'ensemble de ses relations sociales peut se trouver réorienté par cette valeur (ou à tout le moins être évalué, par lui, à travers ce prisme); lorsque quelqu'un approfondit sa connaissance de l'allemand ou du russe, il accède *aussi* à un ensemble de nouvelles



manières de (se) dire, de (se) penser, et d'interagir avec les autres; similairement, lorsque quelqu'un apprend les gestes techniques qui permettent de se servir d'un ordinateur, il s'ouvre *aussi* un ensemble de possibilités et de contraintes qui marqueront en profondeur son quotidien⁴. Dès lors, on notera que *choisir ce qui est à transmettre* implique incidemment de *choisir quelle transformation est demandée aux autres*. Ces choix ne sont pas anodins, et toujours discutables: le didacticien Yves Chevalard (1994) nous y rend attentif-ives en avançant que la question des savoirs à transmettre est «nécessairement polémique et dépend de l'institution depuis laquelle elle se formule» (p.172).

Une seconde limite de la notion de transmission peut être pointée dans le prolongement de la première. Elle apparaît lorsque l'on s'intéresse plus spécifiquement au rôle, aussi social que singulier, qu'ont les personnes qui éduquent ou enseignent. Pierre Pastré (2007) le résume limpide-ment: «Un humain ne transmet pas ce qu'il a reçu, mais transmet ce qu'il a construit à partir de ce qu'il a reçu, et ainsi de suite» (p.84). Autrement dit, celles et ceux qui éduquent ou enseignent ont rarement la neutralité d'un exécuteur testamentaire, la fiabilité d'une courroie de transmission ou la fidélité d'un poste de radio. Ce ne sont pas des «intermédiaires». Ils constituent plutôt des maillons d'une chaîne de médiateurs qui traverse la sociohistoire. Un médiateur, c'est tout d'abord quelqu'un qui a lui-même été transformé par les valeurs, les outils, les savoirs qu'on lui a transmis. C'est quelqu'un qui a

⁴ Pour une réflexion critique portant sur les rapports entre identité, assujettissement et dispositifs, on pourra s'intéresser à Agamben (2014).



construit le sens de ces «objets» dans sa propre vie. C'est quelqu'un, enfin, qui occupe une place spécifique dans les processus de *médiation formative* (Lenoir, 1993; Bronckart, 2004) qui doivent permettre à d'autres, nouveaux venus, de construire eux-mêmes des rapports singuliers avec les objets (valeurs, outils, savoirs) qui leur sont parvenus.

Transformation des objets

Pour être décrite complètement, la dynamique transformative que l'on voit toucher aussi bien celles et ceux qui transmettent que celles et ceux à qui on transmet doit finalement être étendue au troisième terme de notre équation: celui des objets (valeurs, outils, savoirs) qui sont transmis.

En passant de main en main, de personne en personne, de génération en génération, en faisant l'objet de médiations répétées, il est indéniable que les différents produits de la culture sont perpétuellement réinterprétés, et que leurs contours comme leurs usages se voient ainsi continuellement redéfinis (lorsqu'ils ne tombent pas en désuétude). Nos valeurs, parce qu'elles entretiennent des liens organiques avec le quotidien, et parce qu'elles sont sans cesse soumises au débat démocratique, évoluent par l'effet même de nos activités – parmi lesquelles celles qui relèvent de l'éducation et de l'enseignement (Vuillet, 2017). Il n'en va pas différemment des outils que l'on perfectionne ou que l'on détourne en fonction de besoins nouveaux – à l'exemple de ces enseignant-es et de ces élèves qui, confronté-es à la contrainte de l'enseignement à distance en temps d'épidémie, investissent des plateformes de jeux vidéos en ligne pour réaliser des activités scolaires. Nos savoirs, enfin, relèveraient plus de la doctrine que de l'épistémologie si leur transmission les laissait résolument intacts. Heureusement pour nos savoirs et pour nous, les nouveaux venus n'ont de cesse de leur adresser, comme leurs prédécesseurs l'ont fait avant eux, de nouvelles (remises en) questions.

Conclusion

Dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, la notion de transmission est utile. À l'horizon d'une société démocratique, elle fixe un point de fuite où trouve à s'orienter, entre autres, l'action de l'instruction publique. Le souci de transmettre et le soin qu'on y accorde répondent d'ailleurs à une nécessité tout humaine: celle de partager des significations, des valeurs, des outils et des savoirs – afin de pouvoir vivre ensemble dans ces environnements que notre espèce a construits pour elle-même. Bien sûr, la stabilité épistémologique ou la prégnance idéologique de ce qui est à transmettre varient d'un objet à un autre. De ce fait, apprendre à administrer une preuve en mathématiques ou apprendre à se conformer à l'interdit du vol n'orientent pas les relations éducatives ou formatives de la même manière que ce n'est le cas, par

exemple, de l'apprentissage des normes de bienséance en société, ou de celui de la capacité à décrire son plaisir esthétique.

Il n'en demeure pas moins que, dans la dynamique générale de transmission et de médiation des objets culturels, ce qui reste le même relève plus de l'exception que de la règle. L'éducation et l'enseignement forment et transforment des personnes, et participent ce faisant à l'évolution même des objets de notre culture. Il n'y a pas à le déplorer, ni même à s'en inquiéter. Cette dynamique a toujours existé: c'est bien elle qui, au final, dote notre espèce d'une histoire.

Bibliographie

- Agamben, G. (2014). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Éditions Payot & Rivages.
- Béguin, T., & Boillat, J. M. (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003.
- Bronckart, J.-P. (2001). La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures. In J.-P. Bernié, *Apprentissage, développement et significations: hommage à Michel Brossard*. Presses Universitaires de Bordeaux. 19-41.
- Bronckart, J.-P. (2004). La culture, sémantique du social formatrice de la personne. In *Une introduction aux sciences de la culture*. Paris: PUF. 175-201.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In Y. Chevallard, G. Arsac, J.-L. Martinand & A. Tiberghien, *La transposition didactique à l'épreuve* (135-178). Grenoble: La pensée sauvage.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J. Séguéy (éd.), *Variations autour de la «forme scolaire»* (29-53). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Latour, B. (2007). *Refaire de la sociologie, changer la société*. Paris: La Découverte.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? In P. Joannert, Y. Lenoir & M. Caillot (éd.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Québec: Éditions du CRP, 29-99.
- Leroy-Gourhan, (1965). *Le Geste et la parole*. Paris: Albin Michel.
- Levivier, M. (2011). L'hypothèse d'un Homme néoténique comme «grand récit» sous-jacent. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44(3), 77-93.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 81-93.
- Martinand, J.-L. (1985). *Connaitre et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot, J.-P. Bronckart, M. Brossard (dir.), *Avec Vygotsky*. Paris: La Dispute, 241-265.
- Rey, A. (1998). *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*, 1-3.
- Rochex, J. Y. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, (3), 21-32.
- Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets*. Paris: Aubier.
- Vuillet, Y. (2017). *À la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.