

# Régimes de sens et formes d'éducation

*Regimes de sentidos e formas de Educação*

**Eric Landowski (Paris, C.N.R.S.)**

**Résumé:** Ce texte est le résumé d'une conférence présentée lors du colloque « Sémiotique et sciences humaines et sociales : la sémiotique face aux défis sociétaux du XXI<sup>e</sup> siècle », Université de Limoges (France), 25-27 novembre 2015, section Education.

**Mots clés:** éducation. sociologie de l'éducation. sociologie.

**Resumo:** *O presente texto é o resumo de uma palestra apresentada no colóquio « Sémiotique et sciences humaines et sociales : la sémiotique face aux défis sociétaux du XXI<sup>e</sup> siècle », Université de Limoges (França), 25-27 novembre 2015, section Education.*

**Palavras-chave:** *educação. sociologia da educação. sociologia.*

Conformément au texte d'orientation de ce colloque, voici les sémioticiens invités « à interroger, avec les autres sciences humaines et sociales, les processus de décision, la gouvernance des systèmes ainsi que les conséquences sociales et anthropologiques des transformations en cours et à venir »<sup>1</sup>. Et par là même, à réfléchir sur « le sens de nos choix de société et plus largement de nos formes de vie »<sup>2</sup>. Cela en ayant pour objectif d'éclairer les réponses possibles aux « défis sociétaux » qui surgissent en divers domaines, dont en particulier celui de l'éducation. — C'est une révolution !

Certes, depuis longtemps existent parmi les sémioticiens de petites compagnies de voltigeurs très agiles qui, descendant de la tour d'ivoire où s'élabore en secret une sémiotique soucieuse uniquement d'elle-même, n'hésitent pas à se « pencher » sur la société « telle qu'elle est ». Ils cherchent à anticiper les « attentes » du public et plus encore les « besoins » des consommateurs, à interpréter les « tendances » du marché, à les guider et à y répondre de la manière la plus lucrative possible pour leurs commanditaires. Sans cette « sémiotique appliquée » (à la mercatique), la discipline n'aurait pas survécu faute de subsides pour nourrir ses jeunes troupes.

En revanche, rarissimes restent ceux qui se sont à proprement parler consacrés à l'étude de grands problèmes « sociétaux ». Et lorsqu'ils l'ont fait, cela a toujours été en maintenant l'attitude critique que permet une certaine distance par rapport aux institutions chargées de penser et de résoudre lesdits problèmes. Qu'on pense aux études sémiotiques de Claude Calame sur l'immigration, à celles de Roberto Pellerey sur le consumérisme ou sur les politiques de l'environnement, d'Ugo Volli sur les pièges de la démocratie représentative, de José Luiz Fiorin sur les choix sociaux du régime dictatorial de 1964 au Brésil, de Massimo Leone sur la bureaucratie à l'ère de l'internet, ou encore à nos propres analyses des dispositifs d'intégration, d'assimilation ou d'exclusion de l'étranger (ou de l'« anormal »), ou sur les questions de risque et de « sécurité », il s'est agi dans tous les cas d'une sémiotique critique face à la gestion du social par les appareils d'État.

En cela assez proche de la sociologie critique d'un Pierre Bourdieu, d'un Michel

---

1 Texte d'orientation du colloque : « La plupart des grandes questions de notre temps impliquent [...] soit une entrée par les sciences humaines et sociales, soit leur contribution nécessaire : l'environnement, le développement durable, les droits de l'homme et des populations, la santé, l'accès à l'énergie, à l'eau, à l'information, à l'éducation, l'innovation par les usages, etc. La sémiotique jouera donc pleinement son rôle si elle interroge, avec les autres sciences humaines et sociales, les processus de décision, la gouvernance des systèmes, ainsi que les conséquences sociales et anthropologiques des transformations en cours et à venir » (13 juin 2015, « Problématique d'ensemble »).

2 Ibid., version précédente (17 février 2015) : « Nous sommes presque tous convaincus que notre avenir dépendra, pour le meilleur ou pour le pire, des nanotechnologies, du numérique et de la robotique, de la biologie des systèmes et de la découverte de nouvelles formes d'énergie. Et pourtant chacune de ces perspectives technologiques repose sur des choix, sur des décisions, car aucune n'est inéluctable : qui peut interroger le sens de ces choix technologiques, le sens de nos choix de sociétés, et plus largement de nos formes de vie ? ».

de Certeau, d'un Jean Baudrillard ou, aujourd'hui, d'un Edgar Morin, partageant aussi certaines affinités avec celle d'un Alain Badiou, ce courant contestataire, quelquefois même militant (et sans doute en partie à cause de cela jusqu'ici repoussé à la marge du microcosme sémiotique), bref, cette *socio-sémiotique d'opposition* à l'ordre établi, au consensus ambiant, aux savoirs dogmatiques, aux hiérarchies bureaucratiques, à toutes les institutions en somme (sauf une, la langue) devrait-elle à présent se convertir en une *discipline* (ce serait bien le mot) *de gouvernement* ?

Il est vrai qu'au regard détaché du savant hors contexte ou du professeur « apolitique », nous opposons depuis longtemps le *regard impliqué* du chercheur qui se sait et s'avoue pris dans les contradictions de l'ici-maintenant à l'intérieur duquel il s'inscrit, et qui en fait même l'objet principal de ses recherches. Mais ce regard en situation a beau porter sur le devenir collectif, il ne peut pas pour autant se confondre avec celui de l'expert au service de la puissance publique. Voilà qui situe d'emblée l'intervention sémiotique, telle que nous la concevons, aux antipodes d'une perspective technocratique qui se plairait à imaginer, pour le bénéfice du Prince, les meilleurs moyens d'*adapter les populations* aux « nécessités » établies par la science ou censées s'imposer à la raison<sup>3</sup>.

Ici même, il ne peut par conséquent pas s'agir, pour nous, de chercher à fournir des conseils ou des justifications aux responsables de la bonne administration de « nos choix de société » (qui dans la plupart des cas sont d'ailleurs *les leurs* et non les nôtres), mais bien d'*interroger des pratiques*, parfois effectivement des « choix » mais plus fréquemment des évolutions et des transformations observables en deçà de toute décision — et d'en interroger le sens pour, le moment venu, confronter nos interprétations ou nos hypothèses à celles avancées par les chercheurs de disciplines voisines.

\*

Dans le domaine de l'éducation, c'est bien, en effet, la question du sens des pratiques et, plus précisément, du sens de pratiques *interactionnelles* qui constitue le noyau des problèmes sociétaux sur lesquels nous sommes invités à nous interroger.

De fait, si on admet que l'acte d'éduquer met par définition en rapport d'interaction un sujet-éducateur (*educator*), un sujet-« éduicable » (à éduquer, *educandum*, et non « éduqué », terme résultatif) et un objet-éduquant (*educans*,

---

<sup>3</sup> A titre de contre-exemple illustrant la perspective technocratique et dirigiste, cf. B. Latour, « Where Are the Missing Masses ? The Sociology of a Few Mundane Artifacts », in W.E. Bijker, J. Law (eds.), *Shaping Technology / Building Society : Studies in Sociotechnical Change*, Cambridge, MIT Press, 1992. Sur l'idéologie et les effets du « building society », on se reportera au travail mené par l'administration d'occupation yankee en Afghanistan (2001-2014) puis en Irak (2003-2015).

matière dont la maîtrise, sous forme d'utilisation ou de pratique, fera un jour de l'éducatable un éduqué)<sup>4</sup>, alors la diversité des pratiques éducatives, de même que les causes des problèmes qu'elles soulèvent devraient être analysables à partir de la distinction que nous avons ailleurs posée entre un petit nombre de *régimes d'interaction* fondés sur des principes sémiotiques interdéfinis (principes de régularité vs d'aléatorité, d'intentionnalité vs de sensibilité) et qui renvoient eux-mêmes à autant de *régimes de sens* (programmation, assentiment face à l'inévitable, manipulation, ajustement à l'autre)<sup>5</sup>.

Selon la manière dont on l'envisage et, le cas échéant, dont on la théorise du point de vue d'une science didactique, la relation éducative peut être conçue globalement dans les termes de l'un ou l'autre des quatre pôles de ce modèle, à savoir :

— en particulier, dans une perspective « humaniste », comme fondée sur une relation par nature intersubjective de confiance et de persuasion, d'évaluation et d'échange — ce qui, sémiotiquement parlant, relève de la *manipulation* ;

— ou, dans un registre proche, comme une *programmation* : c'est la conception la plus traditionnelle (jadis celle du « par cœur ») : après avoir été rejetée, elle revient aujourd'hui à l'honneur moyennant le recours à des substituts technologiques de l'éducateur permettant, sous couleur d'« interactivité » et d'« autonomie », de programmer mieux que jamais les phases d'un apprentissage ;

— ou encore (héritage, peut-être, de la « pensée 68 »), comme une pratique à caractère participatif relevant typiquement, pour nous, du régime interactionnel de l'*ajustement* : la pédagogie d'aujourd'hui donne en effet une place aussi, sans cesse croissante, à des formes d'activités dites ludiques censées favoriser, sur un mode plus ou moins effusif, l'« épanouissement » de chacun. Les positions de l'*educator* et de l'*educandum* y apparaissent interchangeable, et corrélativement l'*educans* (la « matière » à enseigner) perd son caractère traditionnel d'objectivité pour en venir à se confondre avec le processus interactionnel même ;

— ou enfin comme une maïeutique relevant (paradoxalement) de ce que nous appelons le régime de l'*assentiment* : assentiment, en l'occurrence, non pas à la vérité admise des savoirs transmis (qui sera au contraire systématiquement mise en question) mais à l'ordre transcendant d'une Vérité au-delà de tous les rapports entre sujets et par là même objet d'une quête sans terme.

Les choses, cependant, se compliquent lorsqu'on envisage l'ensemble de ces rapports non plus à distance et dans l'abstrait mais en acte, tels qu'ils sont vécus par exemple dans une salle de classe. Là se croisent des pratiques qui peuvent

---

4 Sur le principe de la tripartition actantielle et factitive ainsi esquissée, de même que sur la notion de pratique en tant qu'opposée à celle d'utilisation, cf. E. Landowski, « Avoir prise, donner prise », Actes Sémiotiques, 112, 2009 (<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2852>), § 2.1.2 et 1.1.3. Trad. port. L. Silva, M. Scoz, Y. Fechine, Antes da interação, a ligação, São Paulo, CPS editora, 2019, 104 p.

5 Les interactions risquées, Limoges, Pulim, 2005. Trad. port. L. Silva, Interações arriscadas, São Paulo, Estação das Letras e Cores, 2014, 128 p.

relever, simultanément ou en alternance, de l'un quelconque de nos régimes. Car dans leurs interactions, *educator*, *educandum* et *educans* ne se conduisent pas nécessairement les uns et les autres selon les principes directeurs d'un seul et même régime interactionnel. Et ce n'est donc pas nécessairement, non plus, le même régime de sens qui commande leurs manières respectives de concevoir ce qu'est « être au monde », vivre en société, travailler en classe, et par là donner (ou non) un sens à « la vie » sous les formes diverses que lui confèrent ces appartenances superposées ou croisées.

La relation éducative prend ainsi, au regard de ses participants, le caractère d'une mise en contact et d'une confrontation entre des façons d'être et de faire, entre des styles d'existence et des modes de coexistence, entre des visions du monde et des modes de vie distincts ou opposés<sup>6</sup>. On comprend que dans ces conditions elle puisse aussi bien faire surgir des incompatibilités et générer des conflits que favoriser, en cas de concordance, le ronron d'un système auto-reproducteur entre partenaires se sustentant mutuellement.

\*

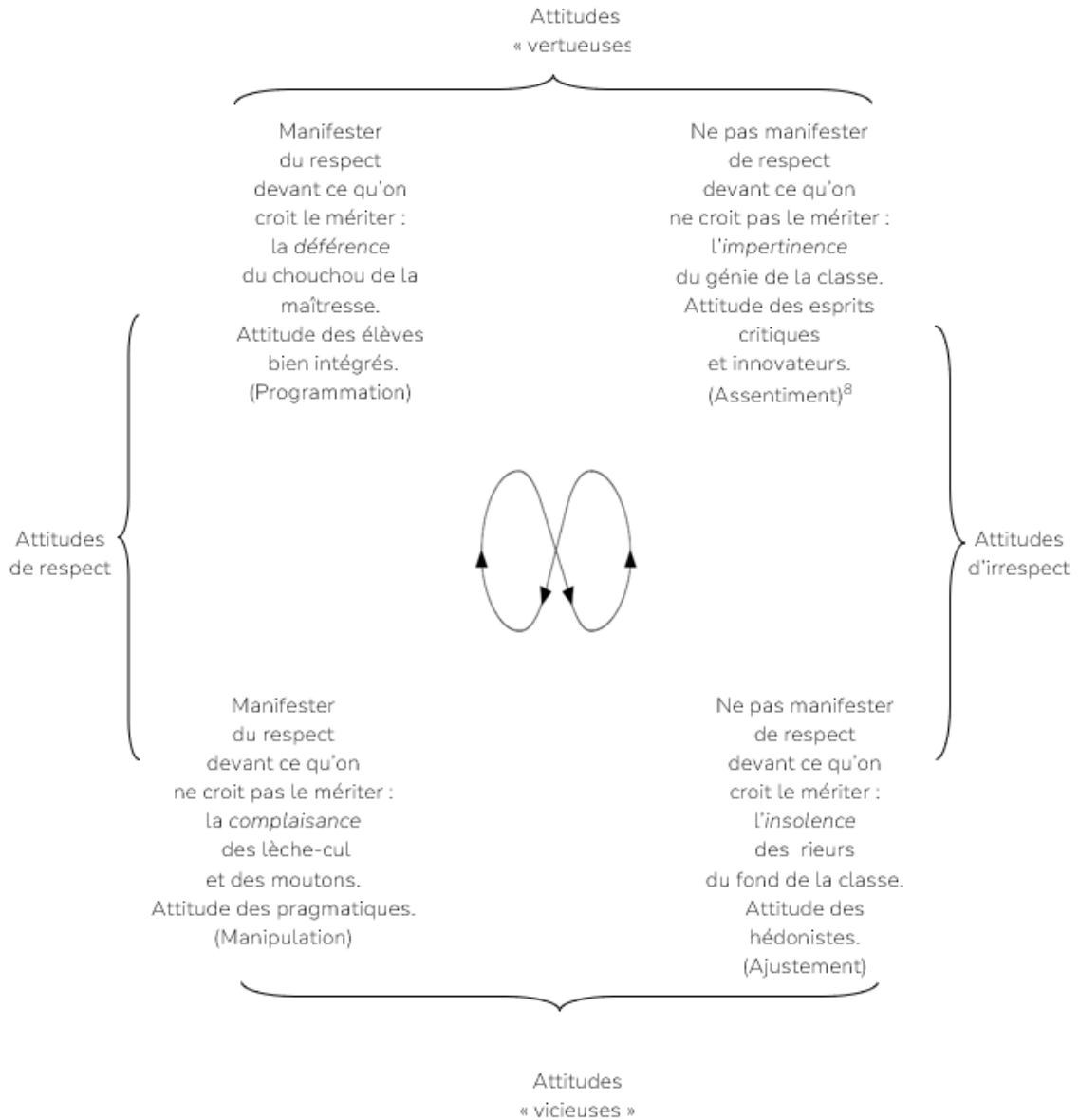
Pour inventorier et chercher à éclairer quelques-uns des points critiques prévisibles dans cette dynamique — qu'il s'agisse de blocages ou de dérives, d'impasses ou de fuites en avant, de nostalgies ou d'ouvertures prometteuses —, nous prendrons comme référence une expérience que nous avons tous partagée dans la position de l'« éducatable » et que la plupart d'entre nous continuent de vivre chaque jour, en posture d'éducateur (et peut-être même d'éduquant) : l'expérience, précisément, de *la classe*, quelle qu'en soit la matière et le niveau — du primaire au séminaire (... de sémiotique, par exemple).

Traditionnellement, dans ce contexte, le Maître, et le Savoir qu'il a la charge de transmettre, — *educator* et *educans* —, constituent indissociablement, ensemble, une instance institutionnellement posée comme à tous égards « respectable » : elle incarne à la fois la connaissance certaine et l'autorité légitime. C'est donc par rapport à elle que vont se différencier des attitudes, des réactions, des stratégies caractéristiques de différentes figures possibles de l'*educandum* que nous avons été et dont les années d'école nous ont laissé le souvenir. On peut en schématiser la topographie sous la forme du modèle suivant<sup>7</sup> :

---

6 Ou, diraient beaucoup de nos collègues, entre des « formes de vie » hétérogènes (ou même, ajouteraient encore certains, entre une multiplicité de « modes d'existence » — non pas au sens classique des « modes d'existence sémiotique » (virtuel, actuel, etc.) mais, selon une acception récente pour nous aussi sybilline que l'étrange sociologie dont elle émane, en tant qu'objets d'« enquête »). A vrai dire toutes ces formules nous paraissent, conceptuellement, grosso modo équivalentes. Sur la querelle de mots qui néanmoins s'ensuit, cf. E. Landowski, « Régimes de sens et styles de vie », Actes Sémiotiques, 115, 2012 (<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2647>).

7 Cf. E. Landowski, « Plaidoyer pour l'impertinence », Actes Sémiotiques, 116, 2013 (<http://epublicati>



Notre premier objectif sera de montrer comment à chacune de ces positions

ons.unilim.fr/revues/as/1450) ; tr. it., « Arringa per l'impertinenza », in G. Ceriani et E. Landowski (éds.), *Impertinenze*, Milan, Et al, 2010.

correspond :

— non seulement un type d'attitude de l'enseigné (dont on peut prévoir qu'elle variera en fonction du contexte culturel évolutif qui entoure l'activité de la classe) ;

— mais également, de la part de l'enseignant, une manière spécifique d'enseigner, soit selon une syntaxe de la « jonction » privilégiant le transfert de savoirs objectivés, soit sur le mode de l'« union », régime de transmission de compétences procédant par contact entre sensibilités et imprégnation (telle la contagion du disciple par l'exemple, la simple présence, l'« aura » du maître de tir à l'arc) ;

— et par là même, aussi, une définition de la forme, du contenu et du statut de l'*educans*, c'est-à-dire de *ce qui* est enseigné, communiqué, transmis, ou, le cas échéant, construit dans l'interaction : un savoir constitué ? un savoir-faire (et de quelle nature) ? un savoir-être ? etc.

Le schéma de départ pourrait alors être enrichi en y intégrant au minimum les trois niveaux suivants, dont chacun présuppose celui qui le précède et implique celui qui le suit :

Transmettre une somme de connaissances finie et prédéfinie (« faire le programme dans les temps »)	X	Eveiller la passion de connaître et l'exigence de vérité.
Fournir aux élèves de l'utile pour leur avenir. Ne pas perdre une minute.		Epanouir des individualités. Ne pas (s')ennuyer.

— un niveau stratégique de la définition des types d'*objectifs* :

La répétition, le par cœur. Le bachotage.	X	Le suspens.
'exercice, les astuces, les anti-colles. L'art du copier-coller.		L'être ensemble, l'affect partagé. Les jeux.

— un niveau tactique du choix des *méthodes* :

— un niveau épistémologique sous-jacent, celui d'une *philosophie* implicite de

Le dogmatisme : un savoir certain.	X	La maïeutique : un savoir en question.
Le pragmatisme : un savoir utile.		L'interactionnisme : au pire, un savoir indifférent, au mieux, un « savoir » en acte.

la connaissance déterminant le statut véridictoire des « savoirs » en jeu :

La superposition de ces niveaux permet de rendre compte des formes élémentaires de pratiques éducatives présentant chacune des principes de cohérence suffisamment forts et différenciés pour leur assurer une relative stabilité. Elles nous serviront de référence incitant au repérage des modalités prévisibles — et des formes observables — de leur perturbation. A partir de là on évoquera quelques-uns des problèmes vécus tant par les éducateurs que par ceux qu'ils aspirent à « éduquer », et on tentera de dégager ce qui en résulte du point de vue de la connaissance elle-même.

### **Eric Landowski**

Chercheur au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Paris, France, co-directeur du Centre de Recherche Sociosémiotique (CPS, PUC-São Paulo).

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-8986>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1767417877794294>