



NUMÉRO SPÉCIAL

# **Mission: transmission!**

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, confrontés 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. Arzac, 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. Ségué (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.

# Le numérique transformera-t-il l'école?

Le surgissement du numérique dans la plupart des projets de réformes scolaires actuels promet de nouvelles vagues de changements. Mais de quelles évolutions parle-t-on?

### Des finalités nouvelles?

L'école romande cherche ses fondations durant la deuxième moitié du XXe siècle. C'est en 2003 que sont enfin posées des finalités communes à tous les cantons de l'espace associant Suisse romande et Tessin. Le défi est de taille: s'élever au-dessus des particularités cantonales et permettre de piloter les systèmes cantonaux à partir d'une boussole partagée. À la suite de débats intenses entre responsables des départements de l'Instruction publique, trois finalités sont assignées à l'école obligatoire: une première mission d'instruction et de transmission culturelle, une seconde d'éducation et de transmission de valeurs sociales, une dernière d'acquisition de compétences générales (démarche critique, pensée créative, collaboration, etc.). Depuis, un plan d'études commun s'est élaboré en s'inspirant de ces trois finalités et des moyens d'enseignement romands se sont diffusés. Actuellement, les instances politiques développent des plans pour le développement des compétences numériques et souhaitent ainsi promouvoir de nouvelles réformes à l'école obligatoire. Un premier constat s'impose: les trois finalités assignées en 2003 à l'école publique ne sont pas remises en question. En revanche, des adaptations émergent en respectant une logique d'ajouts de contenus: la lecture numérique s'ajoute pour le volet instruction, la protection de ses données personnelles et la prévention du cyberharcèlement pour le volet éducatif et l'éducation aux médias numériques pour le volet consacré aux compétences générales. Il semble raisonnable que l'école délivre des clés pour décoder les nouveaux vecteurs d'informations et de socialisation. L'enrichissement des plans d'études offre une réponse à l'avènement de nouvelles technologies. Cependant, les ajouts constants de contenus opérés sur les plans d'études sans retrait d'autres éléments questionnent l'amplitude des programmes et l'ambition de l'école. Dans ce contexte de multiplication des contenus à enseigner, n'y aurait-il pas urgence à préciser des objectifs fondamentaux afin de prévenir le risque de dilution?

### Ambitions de l'école du XXIe siècle

Pourtant, les enjeux des projets de réformes liés au numérique ne se situent pas qu'au niveau des contenus à en-

**(...) les enjeux des projets de réformes liés au numérique ne se situent pas qu'au niveau des contenus à enseigner. Les systèmes éducatifs font face à des exigences de plus en plus élevées de rentabilité. Il s'agit de lutter contre l'échec scolaire, d'inclure le plus d'élèves possible dans les filières régulières, de rendre l'enseignement plus efficace.**

seigner. Les systèmes éducatifs font face à des exigences de plus en plus élevées de rentabilité. Il s'agit de lutter contre l'échec scolaire, d'inclure le plus d'élèves possible dans les filières régulières, de rendre l'enseignement plus efficace. En bref, s'impose actuellement un souci essentiel de faire acquérir davantage de connaissances aux élèves et étudiant-es afin que tous et toutes puissent relever les défis sociaux, économiques, environnementaux et politiques dans un futur proche. Une massification de l'accès à des formations «rentables» ne laissant personne sur le bord du chemin s'exprime. Ainsi, chacun-e trouverait un statut et un rôle économique dans une société favorisant l'interdépendance. Cet idéal d'une autonomie économique individuelle permettrait de desserrer progressivement un filet social ressenti comme trop couteux pour les politiques sociales actuelles. À ces courants qui poussent vers des changements s'ajoute une forte présence de messages politiques appelant de leurs vœux une meilleure égalité des chances entre les élèves. Le numérique arrive à point nommé, car il recèle les germes d'une possible transformation de la transmission en promouvant activement des innovations. La multiplication et l'aspect interactif de nombreuses ressources attrayantes par leur forme pourraient faciliter l'accès de toutes et tous à des contenus formateurs. De plus, ces ressources et un accès simplifié par l'usage de tablettes ouvrent vers des itinéraires d'apprentissage diversifiés. L'acte de transmission et donc l'école dans son fonctionnement pourraient



ainsi se transformer grâce aux nouvelles technologies, pour autant – et l'enseignement à distance durant la crise de COVID-19 le fait émerger – que l'accès à des ordinateurs personnels soit une réalité pour chaque élève.

### Enthousiasmes technophiles

Thomas Edison s'enthousiasme en 1913. L'avènement du cinéma devrait rendre les livres obsolètes et transformer l'acte de transmission. Toutes les matières ne peuvent-elles pas être apprises par le visionnage de films de qualité? Cette argumentation repose sur les effets supposés d'une technologie inventée pour distraire et informer, mais non pensée initialement pour enseigner. Le regard d'Edison fait fi de l'autre face de la transmission qui est celle de l'appropriation par l'élève. Si le film transmet bien des informations historiques fidèles au programme d'enseignement, quelles garanties a l'enseignant-e qu'une réelle appropriation des contenus par les élèves ait lieu? Cette critique imprègne tous les discours pédagogiques qui mettent en question une approche uniquement transmissive de l'enseignement. L'acquisition de savoirs et savoir-faire ne peut reposer sur la seule présentation de contenus. La phase d'intégration des connaissances, d'appropriation doit également être pensée (cf. *Du savoir encyclopédie au savoir protocole*. Bonoli, L. p. 45).

Le tableau blanc interactif plus récemment a fait naître des espoirs similaires. Le renouvellement du moyen de diffuser des informations et sa dimension interactive devraient contribuer à une meilleure formation des jeunes. Or, des travaux de recherche montrent qu'au final les usages de ces tableaux peuvent renforcer des formes classiques d'enseignement et faire varier uniquement le

support, pas la pédagogie (Fluckiger, 2019). La construction du savoir par l'élève ne s'en trouve aucunement améliorée ou dynamisée. Les effets sur l'apprentissage se révèlent ainsi nuls. Comme le signale Fluckiger (2019) en s'appuyant sur de nombreuses recherches internationales, les effets des nouvelles technologies en général sont systématiquement décevants. Et une réforme de l'école en entrant par les équipements sans poser la question des finalités de l'enseignement et des processus d'appropriation par les élèves aboutit à une désillusion.

### La classe résiste

La classe en tant que cellule à partir de laquelle est pensée la transmission dans l'école obligatoire se maintient (Durler & Losego, 2019). Et ce, alors même que de nombreux courants de réformes se sont déployés au cours des deux derniers siècles. Le travail enseignant s'organise à partir de cette cellule, la classe, dans laquelle sont menées de front les missions d'instruction, d'éducation et de formation générale. Les pratiques pédagogiques proposées aux élèves dans ce contexte se révèlent très stables et une approche transmissive domine. Une forme scolaire s'est ainsi installée et semble régner en maîtresse. La classe fonctionne comme un espace social parmi les plus contrôlés avec, notamment, des exigences de ponctualité, d'immobilité et de silence du corps et de respect de la parole de l'adulte. L'approche pédagogique privilégiée repose sur une planification qui s'égrène au long des journées selon un horaire déroulant aléatoirement les disciplines imposées par des grilles-horaire qui sont, elles, contraignantes. La formation des classes s'établit à partir d'une recherche d'homogénéité des publics selon l'âge ou le niveau de connaissances. L'école bouge, certes, mais la classe reste et l'innovation semble s'incorporer aux traditions établies sans remettre ces dernières en question (Tardif & Lessard, 2000). Les finalités de l'école demeurent donc, avec des ajouts notamment pour faire face au numérique et pour mieux anticiper le monde de demain. L'école se voit investie à la fois de l'ambition de transmettre une culture forgée par l'histoire et de préparer au monde de demain. L'organisation des apprentissages des élèves, quant à elle, repose toujours sur une logique essentiellement transmissive adaptée au contexte de la classe. Les discours mettant en évidence une possible évolution voire transformation de la transmission dans le contexte scolaire semblent dès lors plus incantatoires que reposant sur des faits.

### L'école changera-t-elle?

Des vagues de fond contradictoires parcourent l'école et des réformes vont se succéder. Mais comment mener ces changements? Le spécialiste des fondements de l'édu-

La transmission se déploie dans et par des rencontres. C'est mon expérience lorsque j'ai pu côtoyer Guy Bourgeault: rencontre avec le pédagogue ouvert qui enseignait l'éthique à l'Université de Montréal, puis avec le philosophe grâce à ses écrits, avec l'homme enfin lors de riches temps d'échanges. Cette rencontre m'a ainsi fait reconsidérer ma vision des réformes scolaires. Très tôt dans mon parcours, j'ai porté un regard enthousiaste sur tout ce qui pourrait faire bouger l'école et la dynamiser. Lecteur assidu de Bourdieu, Foucault, ou encore d'Illlich, j'imaginai une école délestée des routines et des relations de pouvoir afin de mieux abriter une rencontre entre un désir d'apprendre et un désir de transmettre. J'ai cru que des réformes inspirées motiveraient des collègues à s'impliquer. Des contacts avec Guy Bourgeault, je retire deux idées principales: une réforme efficace part des besoins des praticien-nes en se référant au concret de leur travail; une prise en compte de l'incertitude et une démarche de recherche progressive de solutions s'imposent. Voici deux citations éclairantes de mon point de vue pour prolonger la réflexion...

(...) Les réformes sont (...) faites de l'extérieur des interventions elles-mêmes ou des actes dans leur déploiement concret. Il ne saurait d'ailleurs en être autrement. C'est pourquoi la mise en œuvre de ces réformes est vouée d'avance à l'échec si les praticiens ne s'en approprient pas les visées pour, non pas suivre les directives, mais bien mener de façon autonome leurs interventions en usant, au cœur de l'acte et de ses imprévus, de toutes les «ruses» de leur expertise (...). (Bourgeault, 2006, p. 111).

Peut-être est-il bon (...) que les curricula et les programmes et les manuels et les didactiques et les pédagogies (...) laissent aux imprévus de la rencontre entre les maîtres et les élèves l'espace d'indétermination requis pour que puisse s'exercer l'acte d'apprendre: un acte libre, sous peine de ne pas être, avec l'inconnu, et dès lors avec le doute, avec l'incertitude. Puisqu'on n'a pas à apprendre ce que l'on connaît déjà. (Bourgeault, 1999, p. 98).

cation et philosophe Guy Bourgeault propose de rompre avec la tradition des réformes imposées d'en haut qui se heurtent au contexte scolaire et aux gestes professionnels des enseignant-es. Il met en évidence la nécessité de prendre en compte l'incertitude en sortant du modèle des moyens prépensés par des expert-es et en redonnant l'initiative au local. Une technologie ne saurait en soi générer de l'innovation lorsqu'elle est imposée par les décideur-euses. Une réflexion créative, en revanche, peut partir des besoins des partenaires de l'école et de leur travail réel. Qu'apportent les nouvelles technologies aux actrices et acteurs de l'école dans leur contexte de travail? Des nouveaux contenus sans doute, des pédagogies actives et pas seulement transmissives, peut-être! Dans ces cas, il s'agit d'adaptations menées dans un cadre professionnel stable.

Le numérique permet de penser différemment la transmission. Des projets interdisciplinaires pourraient prendre la place des grilles horaire contraignantes débitant les savoirs en tranches disciplinaires de 45 minutes. Ou encore, les espaces dans l'école évolueraient vers des lieux différenciés offrant des opportunités d'apprentissage individuel ou en groupes selon un emploi du temps à élaborer en se fondant sur l'état des connaissances de chacun-e. Des outils numériques existent et peuvent accélérer ces possibilités d'évolution. L'école comme lieu collectif d'ap-

prentissage visant les trois finalités assignées à l'école n'a aucune raison de disparaître, la classe en revanche pourrait être repensée.

Le travail réel des enseignant-es se confronte toujours plus à des élèves qui ne voient pas le sens des apprentissages proposés et demeurent passifs, passives face aux tâches proposées. Voilà une vraie question professionnelle à partir de laquelle élaborer des scénarios pédagogiques. Penser la transmission et les apports possibles du numérique à l'échelle locale en l'articulant à des difficultés rencontrées dans le concret de l'école me semble une piste prometteuse.

### Bibliographie

- Bourgeault, G. (1999). *Éloge de l'incertitude*. Montréal: Bellarmin.
- Bourgeault, G. (2006). *Éthiques. Dit et non dit, contredit, interdit*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- CIIP (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.
- Durler, H., Losego, P. (Dir.) (2019). *Travailler dans une école*. Neuchâtel: Éditions Alphil.
- Fluckiger, C. (2019). Numérique en formation: des mythes aux approches critiques. *Éducation permanente*. No 219/2019, pp. 19-31.
- Tardif, M., Lessard, C. (2000). *L'école change, la classe reste*. *Sciences Humaines* 111, pp. 22 -27.

le tour de la question. À notre grand dam, nous devons parfois reconnaître que nous ne savons pas, et que nous ne saurons pas mieux dans cent ans. C'est peut-être une blessure narcissique, mais c'est un savoir absolument nécessaire, comme nous le disait déjà Socrate au Ve siècle av. JC: «Je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien.» Nous sommes bien loin de l'idée que l'École n'est là que pour inculquer des savoirs encyclopédiques bien définis et que les neurosciences ou les pharmacopées comme la Ritaline pourraient nous venir en aide pour améliorer les capacités d'apprentissage (soit, «remplir» le cerveau des élèves un peu plus vite). Il faut des têtes bien pleines, certes, mais aussi des têtes bien faites, comme le suggérait Montaigne dans ses *Essais*.

Alors, comment transmettre aussi ce que nous ne savons pas? C'est le défi qui est lancé à l'éducatrice et à l'éducateur du XXI<sup>e</sup> siècle. Ou, plus exactement: comment apprendre à ses élèves à ne pas savoir, à faire avec le non-savoir? C'est, d'abord, que le savoir se définit à ses marges, la société à ses pourtours (dans les prisons, les maisons de retraite, les hôpitaux...), et la politique démocratique dans ces incertitudes, quand rien ne nous dit comment agir: ni lois déjà existantes, ni règles, ni coutumes; seulement la ferme conviction que nous décidons mieux ensemble. Ce non-savoir, c'est le socle de la réflexion éthique en classe. Le dilemme est premier, le savoir est second – il vient éclairer les questions, une fois bien formalisées, d'un jour nouveau. Se joue alors une dialectique complexe du savoir vers le non-savoir – là où, par exemple, la décision d'autoriser ou non la Procréa-

tion Médicalement Assistée (PMA) n'est pas un savoir scientifique –, puis du non-savoir vers le savoir – là où la question «Faut-il autoriser la PMA?» peut être éclairée par des savoirs médicaux, juridiques, philosophiques, sociologiques, ou encore politiques. C'est précisément cette dialectique que pointe du doigt la «Génération Thunberg». Apprendre à ne pas savoir, ce n'est pas refuser les savoirs, c'est plutôt apprendre à faire le tour de ses savoirs, comme on fait le tour du propriétaire, pour en explorer les limites. C'est, au contraire, un puissant moteur pour, dans un même mouvement, apprendre et débattre, se cultiver et manifester. Quelle École pourrait refuser ce magnifique appel à mettre le monde au centre de ses enseignements?

Nous l'avons vu dans les lycées où nous l'avons pratiquée lors des États généraux de la bioéthique en 2018, la réflexion éthique en classe est une belle ouverture vers le débat citoyen qui nous incite à quitter la zone de confort des savoirs, pour mieux y revenir. Il ne s'agit pas de transmettre un corpus de valeurs, de principes ou de notions abstraites pour faire des élèves des «citoyen-nes», mais d'incarner *in situ* les valeurs de la démocratie. C'est aussi une manière d'amener les futur-es citoyen-nes à comprendre que l'action politique ne peut se passer de la réflexion et de la pensée partagée. Former des esprits libres, mais pas irrationnels, aptes à la délibération collective, argumentée et étayée, c'est en cela que la démarche de réflexion éthique peut constituer un apprentissage central pour les générations à venir.

### **Avec le programme «Transmissions», l'Espace éthique Île-de-France s'engage avec les lycées**

Depuis 2017, l'Espace éthique Île-de-France s'engage avec l'Éducation nationale pour accompagner les lycées en proposant des formations à l'éthique et à la bioéthique, en aidant les établissements à la mise en œuvre d'ateliers de réflexions avec les élèves, en proposant des supports de documentation et des canaux de diffusion des travaux effectués par les élèves sur son site internet, auprès de grandes institutions comme le Comité Consultatif National d'Éthique (CCNE) ou encore, lors d'une conférence organisée à la Mairie du 4<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Cette formation à l'éthique et à la bioéthique, qui a pour objectif de former les futur-es citoyen-nes à l'usage de la raison critique, fait partie intégrante de ses missions d'enrichissement du débat public, démocratique et argumenté.

Dans ce cadre, l'Espace éthique Île-de-France a notamment accompagné le Lycée Pierre-Gilles de Gennes (Paris), le Lycée Henri IV (Paris), le Lycée Léonard de Vinci (Levallois-Perret) et le Lycée René Cassin (Gonesse), ou encore le Lycée Montesquieu (Le Plessis-Robinson). Il apporte ses vingt-cinq ans d'expérience sur les questions d'éthique médicale (refus de soin, fin de vie, données massives, etc.) pour nourrir une démarche pluridisciplinaire et transversale à travers les points de vue de praticien-nes (médecins, infirmières...), de chercheur-es (philosophes, sociologues...) et d'associatifs.

En savoir plus:  
[www.espace-ethique.org/education-transmissions](http://www.espace-ethique.org/education-transmissions)

## **Du savoir encyclopédie au savoir protocole**

Depuis quelques décennies, avec l'avènement des technologies de l'information et la communication (TIC), nous assistons à une évolution dans notre rapport au savoir. Ces outils technologiques ouvrent un nombre impressionnant de nouvelles possibilités d'accéder aux savoirs, de les organiser, de les stocker et de les mettre à disposition d'autres utilisateurs et utilisatrices, avec des conséquences qui nous échappent encore en partie. Il ne s'agit pas ici de critiquer ces technologies en tant que telles, mais de proposer un regard critique sur leur influence sur notre rapport au savoir, pour promouvoir une approche consciente des implications épistémologiques, éthiques et politiques liées à leur utilisation.

### **Nouveau rapport au savoir**

L'avènement de ces technologies est à l'origine d'un changement de paradigme dans notre rapport au savoir. Nous sommes en train de passer d'une conception valorisée du savoir, le bien connu savoir *encyclopédie*, à une nouvelle conception valorisée, appelons-le le savoir *protocole*.

Les traits caractéristiques du savoir *encyclopédie* sont bien connus: ce type de savoir renvoie à un large ensemble de connaissances, validées par des communautés d'expert-es, que nous pouvons acquérir à travers de longues recherches, nous ouvrant la porte à la compréhension des phénomènes physiques, naturels ou sociaux. Les traits caractéristiques du savoir *protocole* ne sont pas non plus nouveaux, mais, jusqu'à il y a quelques années, ils caractérisaient un savoir très localisé: le savoir sous-jacent aux protocoles d'intervention en situation d'urgence. Si l'on considère de près la spécificité des protocoles d'intervention des «spécialistes de l'urgence» (policiers et policières, médecins, sapeurs-pompiers et pompières, pilotes d'avion etc.), nous pouvons clairement relever comment ces situations sont caractérisées par la nécessité d'une action rapide et efficace, une action préparée et entraînée à l'avance qui n'est pas analysée et reconsidérée au moment de sa mise en pratique, une action enfin la plus standardisée possible, qui fait des spécialistes de l'urgence des acteurs et des actrices potentiellement interchangeables.

Derrière ces protocoles, nous retrouvons une conception du savoir clairement orientée vers la pratique, l'action, et non vers l'explication; un savoir qui ne promeut pas le re-

**Nous sommes en train de passer d'une conception valorisée du savoir, le bien connu savoir encyclopédie, à une nouvelle conception valorisée, appelons-le le savoir protocole.**

tour critique et analytique sur sa valeur épistémologique ni sur le *qui* et le *comment* de sa constitution; un savoir qui ne s'apprend pas par une confrontation critique avec différentes sources de connaissances, mais par «entraînement». Enfin, il s'agit d'un savoir désindividualisé, qui doit être intégré de façon identique par tous les individus, en évacuant par là la dimension interprétative propre à toute appropriation du savoir.

Ce changement de paradigme s'étend à la figure de l'«expert-e». L'expert-e n'est plus un-e ingénieur-e, doté-e d'une large connaissance de son domaine, qui identifie, analyse et explique le problème, pour ensuite proposer une solution basée sur sa compréhension du problème. L'expert-e est devenu-e un-e informaticien-ne qui, confronté-e à un problème dans un ordinateur, cherche simplement à le remettre en fonction, par des essais successifs (le premier étant toujours le même: éteindre et rallumer), sans nécessairement identifier l'origine du problème et sans pouvoir non plus l'expliquer.

Cet exemple est symptomatique d'un certain rapport au savoir qui renonce à la compréhension des phénomènes pour privilégier l'action sur ceux-ci. Ce déplacement de valorisation n'est pas nécessairement négatif, mais il entraîne une évacuation de trois questions centrales du rapport au savoir traditionnel: la question *épistémologique* du *comment* le savoir a-t-il été constitué, la question *politique* du *qui* a le contrôle sur ce savoir et la question *éthique* relative à la *responsabilité* de l'individu lors de l'utilisation pratique du savoir.

### **Perte de contrôle**

La réflexion du philosophe Bernard Stiegler nous permet de comprendre la relation entre ce nouveau rapport au