



HAL
open science

La transmission : une trajection praxéologique ?

Yannick Brun-Picard

► **To cite this version:**

Yannick Brun-Picard. La transmission : une trajection praxéologique?. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00801717

HAL Id: halshs-00801717

<https://shs.hal.science/halshs-00801717>

Submitted on 18 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n° 81 – Atelier 9 : Ethique professionnelle et croyances

La transmission : une trajection praxéologique ?

Yannick Brun-Picard, Assistant d'éducation, Contractuel Education Nationale, Collège La Peyroua du Muy.

Résumé

Notre hypothèse met dans une situation d'interdépendance la trajection, la praxéologie, les acteurs et la transmission pour parvenir à transmettre avec efficacité. Si nous admettons, au regard des définitions retenues et des constatations effectuées, que la transmission est une trajection praxéologique : qu'est-ce que cette prise de position induit pour la pratique des multiples formes de transmission ? Dans un premier temps nous exposons comment nous accédons à des pratiques de transmission. Puis, nous proposons des schémas sémiotiques de l'acte de transmission. Enfin, nous intégrons nos projections au cœur d'une démarche praxéologique. Au final, tendre vers l'efficacité réclame pour l'éduquant une pratique praxéologique afin de percevoir la totalité des vecteurs de toute transmission.

Mots clefs : transmission, trajection, praxéologie, enseignement, éducation

La transmission des savoirs et des connaissances, de nos jours, apparaît d'une grande simplicité et d'une diversité prolifique. Il suffit de projeter, d'exposer voire d'expliquer ou de diffuser pour qu'il y ait transmission. La transmission va bien au-delà de la mise à disposition d'objets patrimoniaux, de références culturelles ou de savoirs et de connaissances. Pour une transmission au sens d'une volonté conscientisée de transmettre, de partager, de faire acquérir, les acteurs ont besoin de concevoir, même inconsciemment, l'appropriation des informations différentes de celles qu'ils possèdent. La transmission est employée dans le sens d'une dynamique interrelationnelle qui s'effectue, quel que soit son niveau de mise en application. Elle est une réalisation évolutive de l'art pédagogique. Elle demeure ancrée (Glaser, 1994) comme l'image du pédagogue qui diffuse dans un contexte des informations que le récepteur se doit d'acquérir, ou s'efforce d'assimiler, afin de les restituer en fonction des demandes et des obligations auxquelles il répond. La transmission est fonctionnelle, adaptable et réactive en fonction de structures fondatrices. Elle rend accessibles les savoirs et les connaissances mises à disposition. Pour y parvenir la transmission s'articule sur des propositions, des démarches et des dynamiques afin de mener l'apprenant vers une abstraction de ses connaissances et une appropriation des savoirs et des connaissances inculquées.

Cette structure fixée et retenue sous-tend, laisse percevoir, l'existence de la trajection, ne serait-ce que par la mise en relation d'un apprenant avec un éduquant au sein d'une structure d'enseignement pour parvenir à inculquer quelques informations aux récepteurs. La trajection (Berque, 1999 ; Brun-Picard, 2011) est un concept dans lequel le physique, le cognitif, la conscientisation et le phénomène sont en interrelation afin de dépasser les limites de différents domaines d'activité, pour aller au-delà de la tension subjectif/objectif. Ce mouvement contribue à l'assimilation cognitive de notre construction en concevant que les productions visibles sont partiellement des extensions de notre corps, de notre être. L'immatériel est alors indissociable du matériel et le place dans une perspective de perception ouverte et dynamique. L'acceptation, la mise en œuvre de la trajection, impose aux acteurs la mise en synergie d'une éthique, d'une volonté constructive, d'une stratification dynamique des savoirs et des potentialités en fonction d'une orientation pour tendre vers un nouvel horizon à même de mieux comprendre nos implications.

Le praticien pour exercer son art pédagogique emploie très souvent, trop fréquemment, en toute ignorance, une dynamique praxéologique. La praxéologie (Brun-Picard, 2011) est une démarche méthodique, au cœur de l'action, articulée selon des modèles complémentaires et parfois en tension. Elle agrège les aspects pertinents, selon le principe de moindre contrainte, des modèles génétiques, systémiques, cognitivistes, socioconstructivistes, pragmatiques et dialogiques de conscientisation récurrente, autorégulée et réflexive sur : l'agir, le perçu et le produit. L'analyse, structurée et construite, implique l'ensemble des dimensions, mises en synergie, afin d'atteindre la réalisation d'une production professionnelle en fonction de ses temporalités, ses dynamiques de rupture/continuité de la structuration de l'interface de contact pour l'ensemble des agissants. Ainsi s'atteignent des ajustements fonctionnels de savoirs évolutifs sur le domaine d'étude et s'acquièrent des capacités innovantes de prévisibilités, de prédictions et de projections. Sa finalité s'exprime dans la production d'une théorie à même de nous éclairer sur une réalité et par extension sur notre humanité.

Notre hypothèse met dans une situation d'interdépendance la trajection, la praxéologie, les acteurs et la transmission pour parvenir à transmettre avec efficacité. Si nous admettons, au regard des définitions retenues et des constatations effectuées, que la transmission est une trajection praxéologique : qu'est-ce que cette prise de position induit pour la pratique des multiples formes de transmission ?

Pour parvenir à décortiquer la transmission, l'acte de transmettre, nous plaçons cette approche dans une situation de moindre contrainte, où la recherche et la pratique professionnelle s'autoalimentent, par une mise en œuvre praxéologique. La méthodologie employée au contact de praticiens de la transmission dans différents domaines donne la base des schémas d'action de la transmission dans son exercice. Ces résultats sont présentés sous la forme de structures sémiotiques (Klinkenberg, 2000) avec une explication fonctionnelle afin que tout observateur puisse projeter sa pratique au cœur de chaque aspect relevé. En se fondant, s'ancrant, sur une trajection praxéologique de la transmission en corrélation avec les structures schématiques d'une sémiologie pratique, nous mettons en exergue ce qu'induit cette démarche pour les multiples formes de transmissions.

Cette approche synthétique aux influences variées s'ancre dans les apprentissages (Cardinet, 2009), les méthodes de communications (Bromberg, 2004), les stratégies éducatives de l'enseignement (Tardif, 1997) voire de pratiques professionnelles (Mucchielli, 2005), des types d'analyses sociales des faits sociétaux (Chevalier, 2009) sans omettre des influences prononcées d'une phénoménologie pragmatique. Cette diversité parfois antagoniste des influences, des vecteurs épistémologiques, contribue à une lecture ouverte et évolutive des

dynamiques accessibles de la transmission (Le Peneff, 2009). Son intérêt majeur est de mettre en pratique pour le lecteur une attitude praxéologique au sujet des lignes proposées, des sources de critiques potentielles et plus particulièrement de l'exercice de chaque acteur qui fait œuvre de transmission.

Accéder à des formes de pratiques et de transmissions

Une pratique praxéologique s'exerce sur/dans une activité professionnelle que l'on souhaite performante, pour laquelle nous voulons progresser, améliorer nos interventions et gagner en efficience. Une perspective si ambitieuse induit une trajectoire forte entre la recherche entreprise au sujet de la qualité de la transmission et ses mécanismes, l'activité professionnelle exercée avec ses diversités, les disparités de mises en œuvre de l'action de formation ainsi que la destination de l'œuvre en cours de réalisation. Après avoir présenté succinctement les situations observées puis les vecteurs employés pour collecter les données nous exposons, tout aussi brièvement, la trame d'évaluation des actions constatées, évaluées et retenues en corrélation avec une forme de transmission.

La diversité des formes potentielles de transmission nous a incités à observer et analyser des dynamiques de transmission dans différents domaines. Nous avons été en mesure de disséquer des transmissions effectuées par des enseignants lors de leurs cours, des éducateurs pendant leurs interventions ainsi que des formateurs d'adultes et des instructeurs. La transmission ne se limitant pas à ces aspects nous avons vérifié les similitudes à de fins de comparaisons pour la pratique du tutorat d'étudiants, d'auxiliaires de vie scolaire et d'entraîneurs sportifs.

La part de notre expérience professionnelle est non négligeable dans ces choix de type de transmission. Elle a été employée comme base d'élaboration pour l'analyse entreprise. L'observation de certains intervenants sans qu'ils en soient informés, les retours sur expériences, l'analyse intégrée de transmissions vécues, les observations d'enseignants volontaires avec les discussions et analyses, sans omettre l'évaluation de candidats effectuant l'exercice de transmission, sont autant de cadres d'observation pour mener notre investigation.

Cette diversité de type de transmission nous permet de mettre en situation de décortiquer différentes facettes de ce qu'est la transmission. Nous avons évalué la transmission d'expérience associée aux savoirs techniques d'un entraîneur. La transmission de savoirs scolaires pour les enseignants peut s'associer avec celle de modèle identitaire pour certains récepteurs apprenants. Les transmissions techniques d'un formateur ou d'un instructeur au contact d'adulte révèlent des similitudes importantes avec les précédentes. Enfin, les types de transmission de références, de conseils ou d'exemplarité, pour les éducateurs ou les auxiliaires de vie scolaire complètent ce panel de transmissions.

Sachant que nous cherchons ce qu'induisent les multiples formes de transmission nous avons réemployé nos grilles d'évaluation d'apprenants en situation de formation. Il est vrai qu'en phase initiale d'observation l'empirisme et la démarche intuitive dominaient nos analyses. Toutefois, en multipliant les transmetteurs en situation nous sommes parvenus à l'élaboration d'une grille d'observation. Celle-ci nous permet d'évaluer les diffuseurs, les récepteurs, la trajectoire et la pratique praxéologique lorsqu'elle est visible ou plus rarement exprimée. En effet, seule la réflexivité sur la pratique a été évoquée avec des enseignants qui font un retour sur des aspects à faire évoluer.

Tableau n°1 : Grille d'observation

Diffuseur	Récepteur	Trajection	Praxéologie
Attitude	Restitution	Dynamique	Synthèse
Ecoute	Intérêt	Niveaux	Questions
Lien	Participation	Supports	Place erreur
Adaptation	Reproduction	Projections	Mise en échec
Flux	Autonomie contrainte	Vecteurs	Rupture continuité
Lecture attitude	Place du groupe	Flux densité	Critique
Clarté	Identification	Ancrage	Autonomie contrainte
Diversité	Contextualisation	Originalité	Adaptation fonctionnelle
Démarche	Les acquis	Evolutive	Lecture situationnelle
Accessibilité	Cohésion	Fonctionnelle	Identité ancrage
Evaluation	Comportement	Progressive	Stratégie
Exemplarité	Liens	Réentrée	Projection

Nous avons une structure méthodologique d'approche, d'étude et d'analyse des transmissions, des actes de transmettre, qui peut être reproduite, comparable à d'autres démarches, évaluable selon des critères ou des orientations particulières. La vérification est complexe au regard de la diversité des personnes côtoyées. Par ailleurs, cette méthode d'investigation est adaptable, ouverte et dynamique, ce qui lui permet de répondre aux évolutions sociétales. En outre, elle se révèle accessible dès lors que des diffuseurs acceptent de se prêter à l'analyse de leurs transmissions. Ainsi, les critères initiaux de scientificité sont présents même si la part du subjectif dans l'évaluation des attitudes peut orienter les développements.

Néanmoins, cet outil méthodologique nous a donné accès aux mécanismes perceptibles des transmissions observées et analysées. Nous sommes en mesure, après comparaison des informations extraites, de dresser des schémas d'action d'une transmission, quel que soit son domaine d'intervention ou la nature de l'activité proposée.

Les schémas d'action d'une transmission

Ce support d'études, d'observations et de constatations, offre une base suffisamment large, diversifiée et ouverte pour extraire des mécanismes d'actions de la transmission. Nous avons à disposition des présentations vérifiables, quantifiables, comparables, reproductibles, évaluables, ancrées et réfutables. Ces critères, initiaux à toute scientificité orientent, guident et jalonnent la production des schémas proposés, de nature sémiotique (Klinkenberg, 2000), donnés comme étant des mécanismes structurant l'acte de transmettre. Les figures suivantes présentent des articulations de la construction de la transmission. Elles ne sont pas hiérarchisables. Elles sont parfois très proches, car l'émetteur peut devenir le récepteur, ou le signifiant le signifié. Chaque image peut être considérée comme un neurone aux multiples connexions avec les neurones proximaux. Ainsi il y a plusieurs imbrications envisageables, réalisables et existantes entre les schémas retenus pour démontrer ce qu'est la transmission et ce qu'induit sa pratique.

Quelque soit le domaine d'action de celui qui va transmettre un savoir, une expérience ou ne serait-ce que des références comportementales, toute transmission impose une œuvre de pédagogue. Cela signifie mettre à disposition de manière accessible ce qui est proposé à la transmission. Dans le cas présent la multitude est représentée par les structures sémiotiques suivantes.

La figure 1 met en évidence les domaines d'action de la transmission par le vecteur pédagogique, sachant que si la didactique existe elle est incluse dans l'expression de la réalisation de cette transmission.

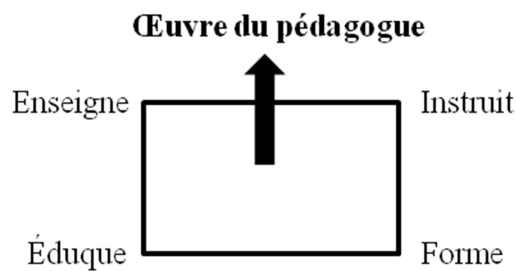


Figure 1 :

Intégrée dans cette démarche globale qui regroupe quasiment tous les cas de figures de la transmission la figure 2 éclaire les jalons à mettre en place afin de produire une action performante. Ces aspects sont très proches de l'action pédagogique et du rôle du pédagogue. Ces jalons pédagogiques sont perceptibles, sont lisibles, dans la totalité des situations observées. Néanmoins, lorsque l'abstraction est pratiquée avant d'avoir acquis des bases cohérentes les résultats sont de mauvaise qualité.

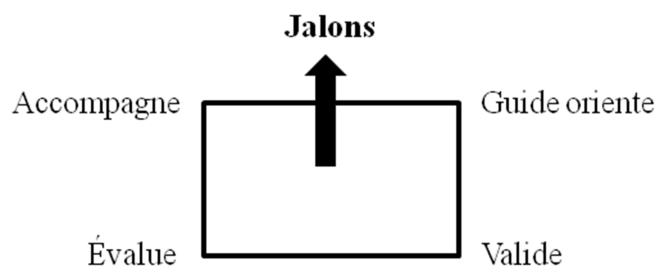


Figure 2 :

En prenant le statut, la dénomination d'éduquant (figure 3) la transmission en cours de réalisation est disséquée pour mettre en évidence des domaines comme la conscientisation qui ne peut pas être perçue, mais seulement ressentie. Cette conscientisation, pour l'éduquant, soutient l'action de l'éduquant au contact des autres facteurs du système.

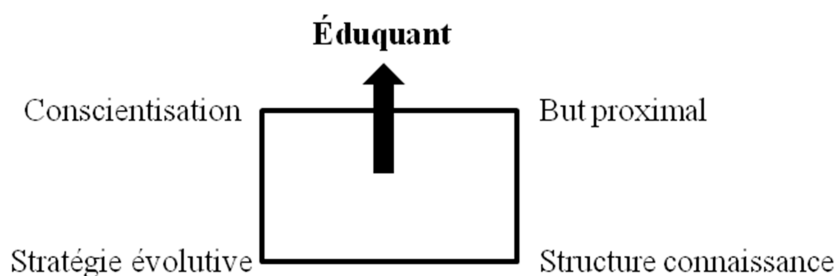


Figure 3 :

Au cadre général de l'action et des aspects de l'éduquant doivent être reliés l'apprenant (figure 4) dans ses complexités, ses diversités et ses aspirations. Celui-ci est intégré, est un miroir pour l'éduquant tout en étant inscrit dans structures sociétales dont il ne peut pas s'extraire.

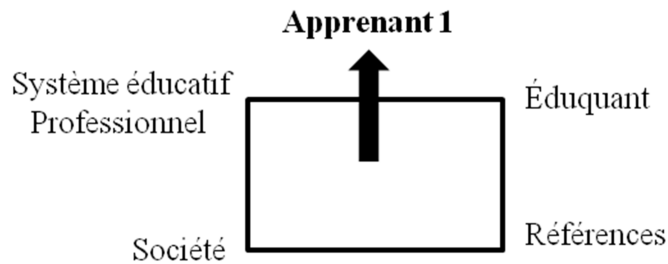


Figure 4 :

La figure 5 expose un niveau interne de la prégnance de la transmission de l'apprenant, après avoir digéré l'environnement externe précédent. L'apprenant se positionne en situation de captation de la transmission proposée ou imposée.

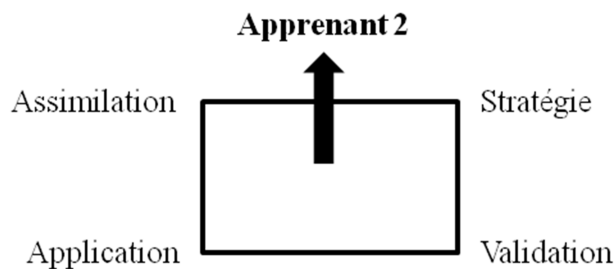


Figure 5 :

L'apprenant et l'éduquant se trouvent en position, dans un contexte de transmission, de construction d'un savoir, d'une expérience ou de références. Là aussi la construction s'applique au sein de deux niveaux. La figure 6 montre son cheminement particulier, ses arrangements internes et sa structuration.

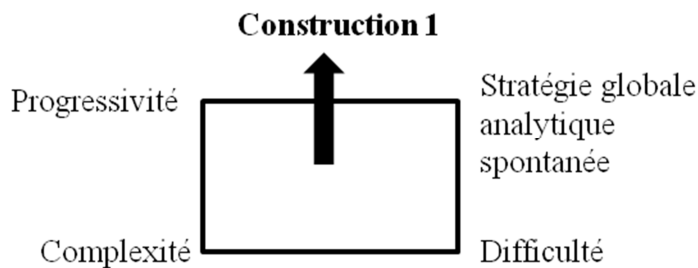


Figure 6 :

Pour la figure 7 la construction entreprise s'effectue dans un niveau différent du précédent bien qu'étant sur le plan de la construction et cela sans hiérarchie. Les deux actions de construction agissent simultanément tout en demeurant indépendantes et interdépendantes puisqu'elles sont en œuvre simultanément dans la gestion de la transmission que ce soit du côté de l'apprenant ou de l'éduquant. Ce qui donne des constructions spécifiques pour chaque acteur en fonction de leur position dans l'action de transmission.

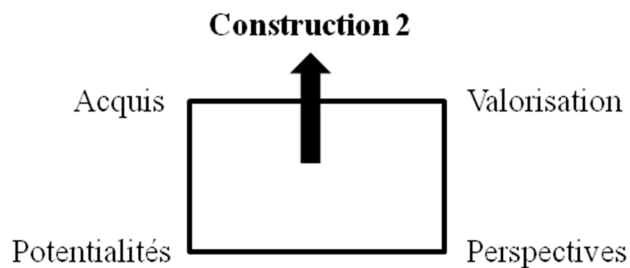


Figure 7 :

La phase de conceptualisation, figure 8, est d'une nature similaire à la construction. En effet, elle est pratiquée par l'apprenant et par l'éduquant. Tous deux conceptualisent, qui sa réception, qui sa diffusion. Sa structuration demeure interne et sa finalisation pour sa part s'expose par le savoir proposé ou par la capacité à restituer ce qui est attendu.

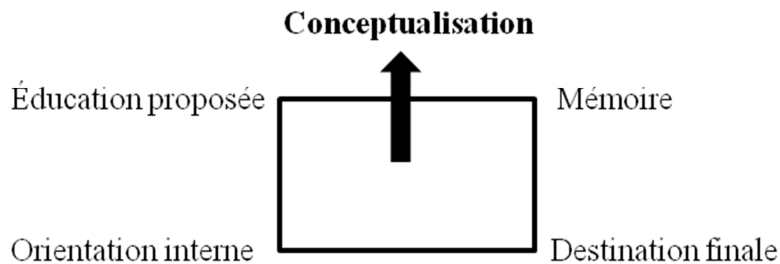


Figure 8 :

La transmission entreprise réclame une destination fonctionnelle (figure 9). Pour se projeter, devenir accessible et reproductible elle doit être en corrélation avec ce qui est attendu, avec les structures existantes en fonction de celui qui transmet et de celui qui réceptionne, afin que la destination puisse être à la fois lisible et se construire. La notion de réentrée est indissociable de ce mécanisme évolutif.

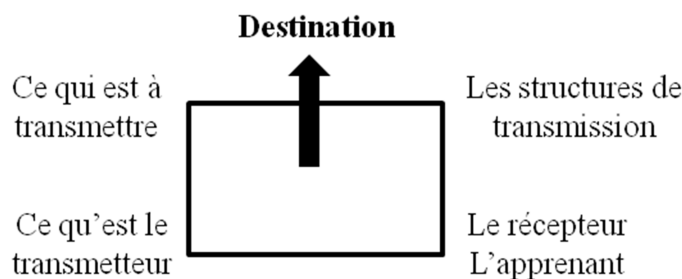


Figure 9 :

La transmission pour parvenir d'un diffuseur à un récepteur a besoin d'une dynamique qui l'anime à la fois interne et externe. Cette dynamique (figure 10) est la matérialisation de la trajection dans le domaine de la mise en œuvre de la diffusion entreprise. Cette dynamique résulte des liens avec les différentes articulations de la mécanique générale de la structure d'une transmission.

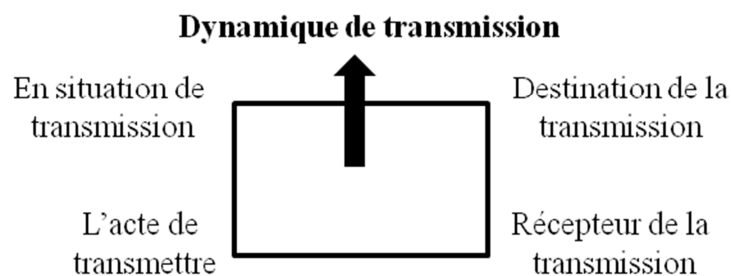


Figure 10 :

Le message doit demeurer lisible, intelligible et accessible pour les destinataires et l'initiateur. Ce message, ce qui est transmis (figure 11) dépend fortement de ce qui a contribué à la transmission en cours. Ce qui est transmis, l'est dans un cadre spécifique à des fins déterminées en fonction des présences et des interdépendances.

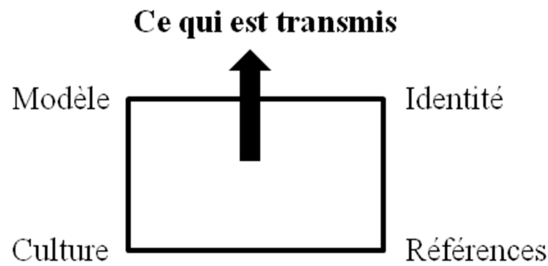


Figure 11 :

L'acte de transmission (figure 12) englobe ce qui est transmis sans pour cela le détenir dans sa totalité. Il interagit sur un territoire d'exercice plus vaste et diversifié. Il positionne dans un contexte spécifique la diffusion et la réception afin que l'action puisse se propager. Cette connexion de transmission pourrait être mise comme point initial à toute démarche de transmission puisqu'elle est articulée sur chaque élément structurant la démarche.

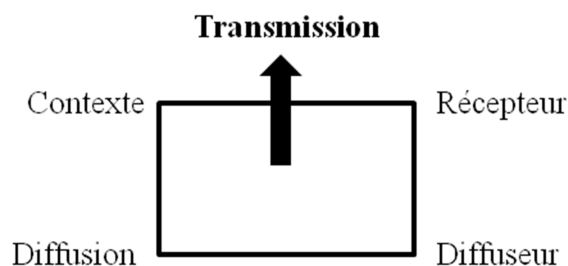


Figure 12 :

La mémoire de travail, la mémoire immédiate ou la mémoire différée sont incluses dans la mémorisation profonde. Bien que différentes dans leurs fonctionnalités, leurs destinations et leurs rôles, ces mémoires contribuent à l'élaboration de la mémoire profonde (figure 13) vitale pour parvenir à la validation de la transmission, car dans le cas contraire il n'y aurait que verbiage ou habillage de dialogues.

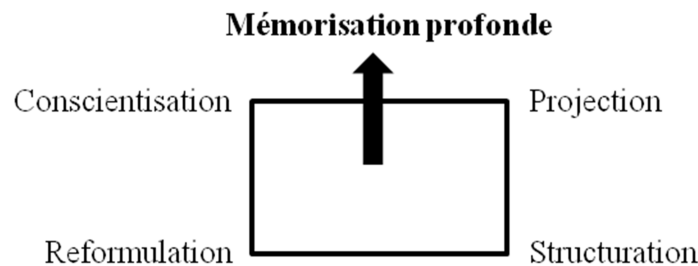


Figure 13 :

La transmission réclame pour les acteurs une mise en œuvre interne, figure 14. Cette relation constructive entre éduquant et apprenant, entre les stratégies employées des deux facettes, entre le support de communication et l'abstraction induite pour parvenir à s'appropriier le message diffusé se réalise chez chaque participant et s'expose avec un léger décalage une fois suffisamment structuré.

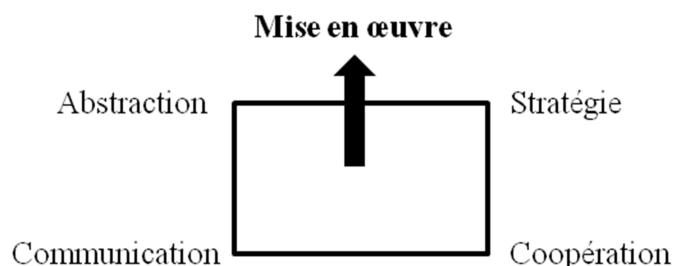


Figure 14 :

La destination (figure 9) et la finalité (figure 15) sont dissociées. La finalité est conçue comme ce que l'on veut atteindre au début de l'acte de transmission et ce que l'on a atteint au terme de celui-ci. Cette réentrée apparaît comme tautologique au premier regard. Toutefois, ces niveaux d'imprégnation sont en relation avec chaque articulation structurant la transmission. En outre, la finalité poursuivie affirme l'importance de la praxéologie et de la trajection dans l'acte de transmettre en contact avec le récepteur.

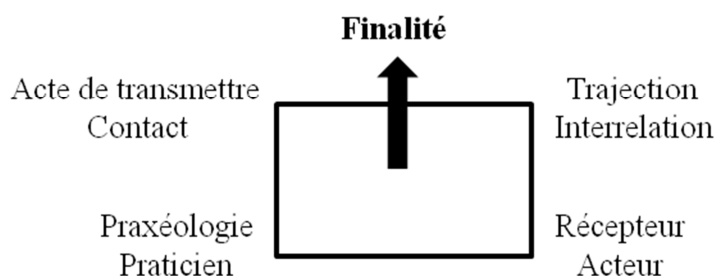


Figure 15 :

Les quinze figures ci-dessus donnent l'image d'un système structuré complexe. Sa nature constructiviste et socio-construite soutenue par un pragmatisme visible à chaque articulation contribue à la production d'une interface de mise en œuvre de l'acte de transmission. Nous trouvons les constituants conceptuels de différenciation, moindre contrainte résultant des relations entre les connexions ainsi que de rupture/continuité et de réentrée pour chaque structure sémiotique. Cette approche de la transmission est fonctionnelle. La mise en exergue d'articulations et d'interdépendances facilite notre démarche pour se fondre au cœur d'une trajection praxéologique.

Se fondre au cœur d'une trajection praxéologique

Les structures sémiotiques, ci-dessus, démontrent par la mise en situation que la transmission, lorsque l'on souhaite qu'elle soit performante est une trajection praxéologique. Nous avons un mécanisme qui contribue à une transmission efficace du diffuseur vers/au récepteur en fonction du contexte et de sa destination. Simultanément le diffuseur agit sur lui-même et interagit avec le récepteur tout en ayant une influence sur le cadre d'exercice et la finalisation. En d'autres termes la trajection, bien qu'impalpable, est bien là. Une pratique, même inconsciente, de la praxéologie l'accompagne voire la précède. Toutefois, pour parvenir à se fondre au cœur d'une trajection praxéologique de la transmission nous devons prendre en compte la structure sociétale (figure 16). Ces aspects et dynamiques contribuent à ouvrir la discussion sur l'intégration, dans la pratique courante, de ces points de contact sémiotiques. Ainsi les intérêts, les enseignements, les limites et les enjeux nous donnent à percevoir des perspectives de projection (figure 17).

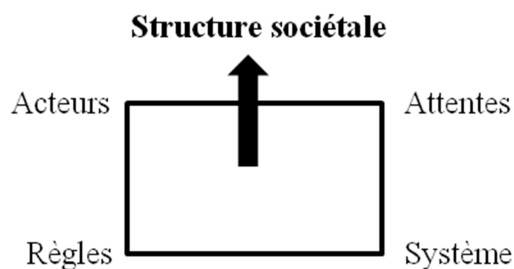


Figure 16 :

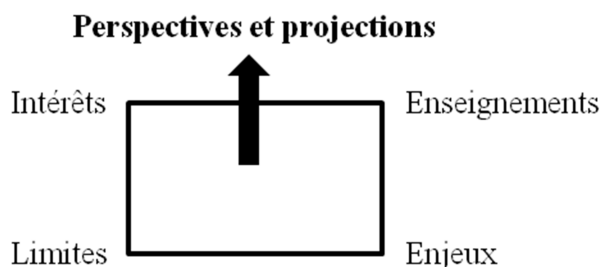


Figure 17 :

Les intérêts sont des plus accessibles. Au regard des articulations sémiotiques présentées comme résultats des observations et des analyses effectuées la constitution d'un lien communicationnel est indubitable. La transmission, l'acte de transmettre contribue à la structuration sociale des références individuelles et collectives ainsi qu'à l'élaboration identitaire des acteurs. La diversité des liens socio-construits facilite le décentrement des enseignants par rapport à leur pratique tout en soutenant une autoévaluation évolutive des pratiques, des perceptions et des réponses proposées aux apprenants. La place de l'apprenant est conçue comme l'articulation de la transmission et comme sa finalité. Cela met en exergue une pratique permanente d'une réentrée fonctionnelle, qui fait que ce qui est exposé est ancré tout en étant projeté pour une réalisation immédiate et différée. La modularité, l'intégration des acteurs, la participation et le partage font que la transmission de nature praxéologique renforce le sentiment de responsabilité par le miroir constitué lors de la mise en pratique. Ainsi, les démarches de bachotage peuvent être évacuées pour tendre vers l'efficacité. Une forme d'humanisme du pragmatisme originel (James, 2007) est perceptible dans les intérêts visibles.

Si un seul enseignement était à retenir de ces études de transmissions ce serait la figure 18. En effet, toute transmission est vouée à l'échec si elle ne met pas en œuvre, il est vrai avec des intensités et des densités variables, l'empathie, l'éthique, la confiance et la motivation, qui constituent l'état d'esprit. Ce dernier est porté, élaboré et conscientisé par l'éduquant, l'apprenant, les structures et les destinations des transmissions proposées.

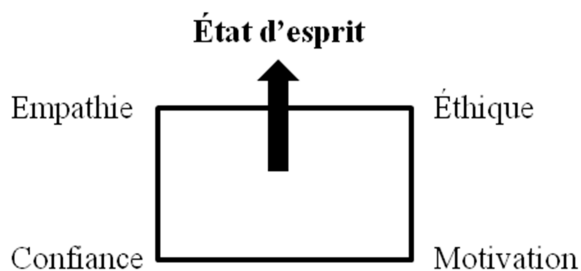


Figure 18 :

En voulant accéder à la praxéologie, nous avons constaté qu'elle était extrêmement rare dans les productions des sciences de l'éducation. Seule une facette de son exercice est couramment employée : la réflexivité. Cette dernière est des plus restrictives à l'image de la didactique. La trajection souhaitée impose l'humilité de l'exercice puisqu'il ne peut pas y avoir de transmission valable sans une communication orientée en direction des intérêts et des attentes des destinataires. En faisant de la transmission, de l'acte de transmettre, une articulation fonctionnelle, la pédagogie retrouve une place réelle. L'action intériorisée afin de proposer des options pertinentes se construit tout en produisant la diffusion. Cela signifie que l'enseignant, le formateur, l'utilisateur d'une transmission conçue comme une trajection praxéologique modifie, fait évoluer et parfois transforme ses communications afin de s'adapter aux publics, à ses phases d'attention ainsi qu'à ses facultés d'assimilation. Ce mode d'intervention réclame, exige, un volontarisme, une ouverture vers les autres, une écoute et une expérience complexe à acquérir. Le vecteur de la transmission se trouve dans l'obligation de dialogue, non de dialectique, avec ses destinataires, les structures, les évolutions et lui-même. Le transmetteur fait œuvre de pragmatisme dans sa construction fonctionnelle et laisse les outils à leur place. Les détails des enseignements potentiels sont beaucoup plus larges que ces rares aspects présentés. Ils suggèrent des développements attrayants pour toutes les pratiques de formation ou d'enseignement, dès lors que l'on a conscience des limites.

Toute démarche, toute activité et toute orientation possèdent leurs limites. La transmission en tant que trajection praxéologique ne déroge pas à cette règle. La première d'entre-elles est de la rendre accessible, de parvenir à la diffuser et surtout que les potentiels utilisateurs admettent sa mise en œuvre. Les systèmes éducatifs et de formation sont liés à leur mode de fonctionnement, à leurs habitudes, à leurs normes ainsi qu'à leurs appartenances doctrinaires et d'écoles de pensée. Il est extrêmement difficile de proposer une démarche praxéologique qui va au-delà de la simple réflexivité sans rencontrer les limites de tolérance des systèmes. A cela s'ajoute, la structure de formation, la conjoncture contemporaine ou accepter la critique n'est pas dans les mœurs (Popper, 1998), mais pratiquer l'éradication de ce qui n'est pas dans la mouvance l'est. Nous ne devons pas occulter les acteurs, car une transmission de ce genre est des plus contraignantes pour ce qui est de la lecture des apprenants. Cela implique que les formations intègrent cette orientation et qu'un nouveau paradigme dynamise l'acte de transmettre. La limite la plus ténue est celle de l'introspection que devrait pratiquer chaque éduquant pour parvenir à une pratique praxéologique performante. Elle est fortement corrélée à l'emploi de la didactique ainsi qu'à celle de la pédagogie. Ce qui pose la place de la pédagogie et la pratique de l'art pédagogique pour lequel la didactique n'est qu'un outil participant à sa réalisation.

Ces quelques mises en perspective des limites mériteraient de plus amples développements. Néanmoins, elles nous donnent à percevoir des enjeux pour la mise en application d'une transmission conçue comme une trajection praxéologique. L'enjeu principal dans l'acte de transmettre n'est pas ce qui est transmis, mais ce que le récepteur, le destinataire, va conserver de la transmission effectuée. Pour une trajection praxéologique le destinataire, le producteur, la finalité et le contenu de la transmission sont interdépendants. Ainsi ce qui est véhiculé, ce qui est diffusé et ce qui est rendu accessible est un enjeu de la réalisation entreprise. Ce point d'échappement est accompagné d'une large diversité d'enjeux qui constituent la nature polysémique de l'acte de transmettre. L'amélioration de la communication, de sa lecture et de son assimilation deviennent plus accessibles. La pédagogie évolutive mise en œuvre pour pratiquer une trajection praxéologique impose une transversalité des techniques retenues et une transdisciplinarité orientée en fonction des domaines connexes à même de renforcer les démonstrations exposées. Ces éléments font que l'ouverture vers la diversité sélective et pertinente renforce la nature évolutive et adaptative des réponses et des développements

proposés aux apprenants. Le récepteur à la transmission est un acteur intégré et souhaité de la transmission en cours. Il n'est pas sa finalité, mais il est un élément constituant sa finalisation. Ce positionnement nous plonge dans les perspectives d'emploi de cette orientation.

Transmettre, donné comme une trajection praxéologique, expose les responsabilités de chaque acteur de la dynamique de transmission. Il est vrai que la tâche est ardue dans les contextes des classes difficiles où le système a démissionné. Cependant, des perspectives d'intégrations sociétales, d'appropriation et d'intégration des modèles et des traditions ainsi que les méthodes de transmission et de manière de faire sont visibles et à portée de main. Ces domaines exigent la mise en place d'apprentissages pour les diffuseurs en les faisant pratiquer une pédagogie au sens originel du terme. En s'inscrivant dans une dynamique projective de ce genre l'efficience si attendue devient une proximité naturelle. L'efficience est l'optimum recherché par tout éduquant, ou plus modestement diffuseur de savoirs, d'informations voire de références culturelles et identitaires. L'efficience résulte de la mise en synergie du savoir à transmettre, quelle que soit sa forme, la nature de la transmission, laquelle doit être en mesure de s'adapter au public rencontré. Cela signifie que l'efficience, au-delà de la pratique praxéologique du diffuseur, impose que le récepteur soit l'objectif poursuivi par l'intervenant et non le savoir exposé qui n'est que l'outil employé.

L'efficience tant recherchée dans une transmission, donnée comme étant une trajection praxéologique, est représentée dans la figure 19.

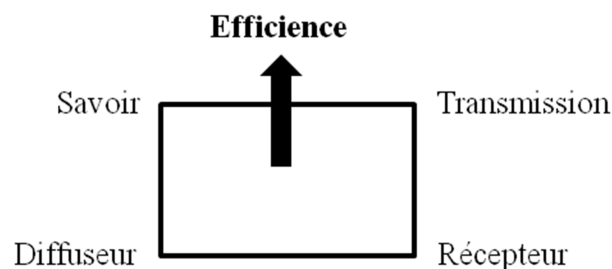


Figure 19 :

Cette efficience est une perspective et une projection d'une action de transmission. Elle révèle une large diversité de facettes à même de soutenir son emploi dans tous les domaines de l'enseignement et de la formation. Les potentialités d'une trajection praxéologique dans le cadre de l'acte de transmettre offre des perspectives des plus ouvertes. En effet, en prenant appui sur ces rares aspects, chaque utilisateur peut concevoir des structures dynamiques de réponses fonctionnelles aux attentes des publics qu'il côtoie sans restreindre la qualité de ses propos. La pratique d'une praxéologie professionnalisée, c'est-à-dire répondant aux exigences d'une formation spécifique, permet de rendre plus accessible les productions faites par la diffusion entreprise. Le vecteur transmis devient dans cette perspective évaluable et reproductible pour chaque acteur mis en relation dans son expression.

Conclusion

Indubitablement, la transmission est une trajection praxéologique. Cette conception exige que la notion de trajection aux limites floues, extensibles et malléables, soit intégrée comme concept fonctionnel. Dans le même temps, la praxéologie, démarche beaucoup plus exigeante que la simple réflexivité, doit être employée dans toutes ses dimensions d'implication. Cependant, fréquemment, la trajection et la praxéologie sont pratiquées inconsciemment par les intervenants.

En outre, pour conserver une transmission efficace, quelque soit le domaine d'exercice (formation, éducation, enseignement, tutorat ou accompagnement), il est nécessaire de conscientiser les multiples connexions possibles vectrices de structures internes à l'acte de transmettre, d'où nos représentations sémiotiques afin de fixer une image.

Tendre en direction de cet objectif dépasse les écoles, les mouvances et les idéaux pour s'appropriier les supports pertinents dans chaque source d'influence. La pratique de cette forme de transdisciplinarité offre des perspectives de formations adaptatives, ouvertes et dynamiques en mesure de répondre aux exigences sociétales contemporaines.

Bibliographie

Berque, A. 1999. *Mouvance cinquante mots pour le paysage*. Paris, Editions de la Villette.

Bromberg, M. ; Trognon, A. 2004. *Psychologie sociale et communication*. Paris, Dunod.

Brun-Picard, Y. 2011. *L'approche collaborative au service de l'enfant*. Sherbrooke, inédit.

Cardinet, A. 2009. *Développer les capacités à apprendre*. Paris, Chronique sociale.

Chevalier, J. ; Buckles, D. 2009. *Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social*. Paris, ESKA.

Glaser, B. 1994. *More grounded theory methodology* . Mill Valley, Sociology Press.

James, W. 2007. *Le pragmatisme*. Paris, Flammarion.

Klinkenberg, J.M. 2000, *Précis de sémiotique générale*. Paris, Seuil.

Le Peneff, J. 2009, *Le goût de l'observation*. Paris, La Découverte.

Mucchielli, A. 2005. *Etude des communications : approche par la contextualisation*. Paris, Armand Colin.

Popper, K. 1998. *La connaissance objective*. Paris, Flammarion.

Tardif, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Editions Logiques.

