Seuil et discernement : prolégomènes

Jacques Baillé

Introduction

L'objet de ce travail est l'examen de quelques-unes des conditions et dispositions qui autorisent la mise en concept d'un terme – seuil – peu sollicité dans les textes de sociologie, de psychologie, de didactique qui traitent d'éducation, hormis lorsque s'y annexent des tests statistiques. Dans le discours ordinaire, chacun se représente, sans trop de peine, ce à quoi le mot seuil renvoie. Qu'on le soumette à réflexion, alors sens et dénnotations se brouillent. Un examen attentif conduit vite à de redoutables questions dont celle-ci, la plus générale qu'intercepte notre propos, sans que nous soyons assurés de pouvoir y répondre : le seuil est-il, en substance, un attribut de l'appareil cognitif individuel, un objet du système de formation ou, en propre, un accessoire de l'appareil explicatif ?

Conjoint à « seuil », « discernement » suggère l'implication du concept de seuil dans les théories de la perception qui rendent compte de l'élaboration d'une gamme étendue de réponses, endocriniennes, électrophysiologiques, verbales, comportementales. Cette conjonction indique aussi que les modalités des nombreuses activités de discernement, plus ou moins réfléchies, sont susceptibles de s'articuler à des seuils. En ce cas, chacun des deux termes devrait servir à l'autre de révélateur. Mais qu'apporte leur éclairage réciproque à l'étude du souci d'éduquer ? Si l'on considère la prégnance d'un tel souci – attesté par tant de calculs inquiets chez les familles, les élèves et les maîtres – répondant à la question, nous ne devrions pas être loin d'avoir à traiter de l'essence même de l'éducation.

Le présent exercice, à visée théorique, n'en appelle à aucun travail empirique, non que nous doutions de l'utilité d'un tel travail pour discriminer et étayer les fonctions explicatives et normatives du concept de seuil. Celui-ci tire une bonne part de son efficacité épistémique, précisément en tant que concept, de son double ancrage empirique et formel en économie, psychophysique, mécanique, acoustique, chimie, etc. Il en va tout autrement en sciences de l'éducation. Le concept est encore peu présent dans l'immense collection des approches empiriques qui oscillent entre études locales et enquêtes macroscopiques. Il se pourrait bien qu'une telle rareté révèle l'écueil que représente, pour une approche scientifique des phénomènes éducatifs, la prise en compte concomitante de leurs

traits dimensionnels (macro, micro, local, global) et dynamiques (continu, discret, linéaire, non-linéaire).

Une modélisation qui articule dimensions et dynamiques serait la condition première pour qu'une science des conduites éducatives évite l'impasse d'explications réduites à quelques déterminants psychologiques (désormais neuropsychologiques) ou ramenées aux seuls effets de structures sociales (culturelles et/ou économiques). Pour savoir si le concept de seuil s'accorde à un tel réquisit, il faut s'interroger d'une part, sur sa capacité analytique de séparation *post compositio* entre des effets (sur les conduites) imputables à la variété temporelle et spatiale à laquelle s'ordonnent les institutions et situations éducatives – variété elle-même confrontée à l'irréversibilité des devenirs¹ – mais aussi, d'autre part, sur son pouvoir synthétique, producteur de schèmes ou de modèles de passages dans un milieu social non homogène.

Pour amorcer l'examen de ces points qui touchent aussi bien aux trajectoires scolaires qu'aux relations nécessaires entre invariance et mobilité cognitives, il faut en premier lieu se déprendre d'une étymologie suggestive, par trop spatiale, sinon « achronique ». Seuil vient du latin *solea* : sandale, semelle placée sous la plante des pieds, entrave de bois, sabot de mule. Le rapport à la semelle n'est pas sans intérêt si l'on retient les rites de (dé)chaussage à l'abord de certains lieux (sacrés et techniques notamment). Il reste que cette étymologie ne suffit pas à conférer à la notion de seuil sa singularité dynamique, d'autant que le mot dérive aussi de *solum*, partie basse d'un édifice. Il faut, pour entrevoir quelque aspect dynamique, recourir à la topique du passage (de la Soudière, 2000) et considérer le synonyme « pas » dans « le pas de la porte » (du latin *passus*), voire dans « passer le pas » (mourir). D'un intérêt plus manifeste, le mot seuil entre dans des syntagmes de type complément déterminatif dans lesquels le seuil est toujours seuil de quelque chose : le seuil du Poitou de nos cartes scolaires ; le seuil de compétence, commun aux pédagogies contemporaines et aux ressources humaines ; le seuil de toxicité, le seuil de percolation des physico-chimistes, le seuil de pauvreté, etc. On le trouve aussi avec épithète : seuil absolu, seuil différentiel, seuil visuel, etc. Enfin, pour en finir avec cet inventaire, notons la fréquence élevée de l'inversion déterminative qui fait de seuil, à son tour, un complément : l'effet de seuil, qui se constate, s'évalue ou se mesure, le plus souvent dans un sens inversé de seuil d'effet.

1. Dans sa brève méditation sur le temps, J. Pucelle (1960) revient sur cette lente assomption de l'irréversibilité (du temps orienté) dans les pensées antiques et modernes, religieuses et profanes ; irréversibilité qui se constitue en propre comme domaine de l'histoire humaine.

Une telle efflorescence ne manque pas de rendre instable l'appréhension de l'être concret auquel réfère le mot seuil et, par ricochet, de retentir sur la consistance sémantique des théories qui recourent à lui au titre de concept. Mais il serait vain de déplorer la variété dénotative sans tenter de la confronter à la grande variété de temps et d'espace, dont nous avons laissé entendre qu'elle singularisait institutions et situations éducatives. C'est à cette variété que nous allons consacrer une première partie, tout en observant que, si l'on reconnaît un caractère instituant aux polychronies, alors il sera difficile de ne pas faire du concept de seuil une propriété commune au sujet et à la situation. Dans la partie suivante, nous évoquerons quelques théories qui considèrent le seuil comme une variable (modale ou métrique) du discernement dans les conduites décisionnelles et les comportements d'agrégation. À travers les modèles cognitifs évoqués à l'occasion, c'est la valeur instrumentale du paradigme de la rationalité au sein du champ éducatif qui sera alors interrogée. Au total, il s'agit de présenter quelques bonnes raisons qui obligent à rompre avec une conception fixiste du seuil qu'illustre, en notre domaine, son identification quasi exclusive au niveau scolaire.

Seuils et variétés de temps et d'espace

Nous avons déjà observé que, dans la plupart des disciplines qui prospèrent aujourd'hui sous la dénomination de sciences de l'homme, et plus particulièrement en sciences de l'éducation, la question de la dimension des faits et des objets suscite rarement discussion. Or, s'agissant des temporalités, la dimension n'est rien moins qu'intrinsèque de tout fait de nature ou social. Des durées de l'ordre de 10^{-5} secondes sont nécessaires pour la synthèse des neurotransmetteurs ; de 10^3 secondes pour la leçon (qui s'apprécie en heures) ; de 10^7 secondes pour la durée de l'année ou du semestre d'étude (mesurés en mois) ; de 10^8 pour un curriculum (évalué en années) ; à partir de 10^{11} si l'on considère la dimension de l'ère que singularisent des systèmes de signes et des grands modes techniques. Ces quelques données, fournies par Lemke (2000), suffisent à indiquer combien l'homme participe de durées multiples, organiques, psychologiques et sociales, dont certaines dépassent, parfois de beaucoup, celle d'une vie. Or, la majorité des recherches en sciences sociales concerne des durées relativement brèves ; des durées encadrées par des bornes entre lesquelles il est plus aisé de collecter les réponses comportementales du plus grand nombre que d'établir la genèse des conduites. Ces recherches parviennent rarement à mêler les temporalités multiples de l'«ecosocial system» (Lemke, *id.*) au sein duquel l'homme est immergé. C'est à une telle hétérochronie que ce même auteur attribue l'avènement de la conscience comme instance réflexive chez l'élève.

Avec Pacaud et Vidal (1975), on mesure l'effort d'intelligence qu'il a fallu déployer pour qu'enfin émerge, sous les variétés temporelles organiques, psychologiques, sociales et économiques, le temps du vivant. Entrevoir les conséquences d'une telle multiplicité, non réductible à sa seule énumération, sur l'organisation de l'enseignement n'est pas bien difficile. Il suffit de considérer combien l'évaluation d'un même élève entremêle de durées mesurées en secondes, heures, mois et années, selon que l'on considère, par exemple, la lecture d'une phrase courte et familière en langue maternelle ; la répétition correcte d'une phrase en langue étrangère ; la maîtrise de notions et concepts tels ceux de proportionnalité, de force, de marché ; la maîtrise de théories comme celles de l'électromagnétisme en physique ou du marginalisme en économie².

Le seuil recouvre lui aussi des durées variables. Des durées brèves de la psychophysique jusqu'à l'incertaine durée du séjour des âmes au purgatoire (Le Goff, 2000), se présente à nous tout un éventail de discontinuités mesurées, repérées ou présumées. En contraste avec la périodisation des contenus académiques, la plupart des seuils, brefs et longs, restent, en première approche, peu précis quant à leur contenu. Certes, l'ajustement à une norme, le franchissement d'un obstacle, l'attente dans l'entre-deux délivrent, plus ou moins travestis, quelques-uns des signifiés de leurs fonctions et de leurs rôles. Orthogonaux aux durées, les contenus se déploient entre les deux polarités du plein et du presque vide (de l'intervalle saturé des rituels à celui repéré par les seules bornes de l'avant et de l'après, sans parler des automatismes infraliminaux). Les contenus spécifient la charge subjective des seuils et, en conséquence, la surestimation ou la sous-estimation de leur durée. Une telle variété, de telles imprécisions évoquent d'assez près celles que les psychologues ont rencontrées, depuis Fechner, dans leurs travaux sur l'estimation des durées (*cf.* Fraisse, 1964, pp. 122-134 ; Macar, 1980, pp. 54-71).

Dans sa dimension macro-sociale, le temps de formation cristallise de la valeur en sorte qu'un nombre non négligeable d'individus cherche à s'émanciper d'une vocation limitée (parfois plus réaliste) en franchissant, comme autant de cribles,

2. La validité de cette énumération, bien parcellaire, reste suspendue à ce que l'on entend par maîtrise. Pour faire bref, nous présumons sous ce terme deux processus conjoints : d'une part, l'usage (contrôlé) d'une notion ou le recours (tout aussi contrôlé) à une théorie dans d'autres situations que celles qui ont été sollicitées pour leur apprentissage et, d'autre part, la conversion du système conventionnel de signes, sous lesquels elles se manifestent au départ, en un autre système plus abstrait (formel) qui intègre le premier comme cas particulier. Pour une discussion sur l'incomplétude de ces processus à l'endroit du nouveau, on se reportera à l'*addendum* de Popper dans « L'Univers irrésolu » (1984). Dans l'enseignement, le contrôle procède, assez souvent, de la confrontation explicite entre le répertoire des obligations instituant (règles et prescriptions) et le répertoire des conduites d'ajustement de l'élève (règles et ruses). On est encore loin de la geste épistémologique.

ces « seuils » qui distinguent et préservent les formations dites longues, culturellement, sinon économiquement, valorisées. Le mot crible évoque la théorie du filtre de Arrow (1973) qui rend compte de la façon dont les sociétés tirent bénéfice d'une régulation du nombre de diplômés. Sans insister plus avant sur les aléas démographiques susceptibles de malmener la théorie, rappelons que, du côté des familles, le discernement apparaît comme une variable qui renvoie à une présumée clairvoyance à l'endroit des étapes scolairement obligées de l'ascension sociale. Or, sans que les politiques éducatives en aient été affectées, on sait, depuis quelque temps déjà, que la réduction de l'inégalité devant l'école, réduction qui se concrétise dans la satisfaction d'une demande éducative visant des niveaux toujours plus élevés, ne conduit pas automatiquement à une réduction des inégalités sociales (cf. Boudon, 1979).

Selon une dimension de moindre extension, mais non de moindre complexité, la dynamique temporelle fournit à la *doxa* pédagogique un puissant instrument de particularisation, voire de stigmatisation. Tel élève sera jugé déficient qui n'avance pas au rythme des autres (sans que la pertinence et les dénnotations du mot rythme soient interrogées avec précision). Il stagne dans l'ici et le maintenant. Mais vient-il à démarrer, réalise-t-il, simple effet de probabilité, des progrès d'autant plus nets qu'il part d'un niveau bas, qu'une confirmation sera exigée dans l'espoir de figer rétroactivement l'instant fugitif et imperceptible du déclenchement, du déclic, mais aussi de conjurer la méfiance que suscite dans notre société tout rajustement, lorsqu'il est favorable à la personne. La rupture d'équilibre reste mal vécue alors qu'elle participe de l'essence même du progrès.

Multiplicité dimensionnelle du temps, mais aussi multiplicité des dimensions de l'espace. De la délimitation de l'espace sacré magico-religieux dédié aux cérémonies rituelles de passage ; de l'espace scolaire, à la sacralité désormais chancelante, jusqu'aux étendues couvertes par les formations à distance ; de la surface de la page du manuel jusqu'aux architectures de l'hypertextualité, on occupe, parcourt, mesure, réduit ou agrandit des lieux, des étendues et des espaces de signes ; on franchit des frontières jusqu'à atteindre ce monde virtuel, lui-même en bonne part spatialisé. Pour s'en tenir à des objets encore familiers, le format de l'établissement scolaire, son insertion territoriale, la topographie de la classe, la longueur des listes de savoirs à enseigner, l'ampleur et la proximité des ressources documentaires et technologiques composent la variété spatiale du système d'enseignement. Il n'est guère besoin d'ajouter à cela les nombreux usages métaphoriques d'attributs spatiaux, à l'image du fameux « écart » entre les listes de savoirs à enseigner, les prétendues compétences à acquérir et ce que les élèves maîtrisent réellement.

À côté de l'étendue et de la distance, la trajectoire qui assimile la ligne géométrique à la trace du mouvement apparaît comme la première des figures dynamiques de l'espace. En complément des données métriques et topologiques, quelques précisions sur les points d'entrée et de sortie permettent alors d'inférer la nature de l'entité engagée dans le cours du temps, ainsi que les changements de son état, attendus, espérés ou redoutés. C'est bien ce qui s'observe dans l'examen des trajectoires scolaires. Les modes d'entrée, ainsi que les traces de trajectoires, estampillent ces espaces protégés et bornés qui symbolisent l'esprit de caste (cf. Bourdieu, 1989). Les scansion temporelles des trajectoires scolaires, qui leur confèrent une valeur quasi ontologique, relèvent aussi d'actes spéciaux que Van Gennepe (1909) nommait « rites de passage ».

Effaçant pour partie leurs fins premières, la longue durée transcrit ces rites dans l'annuaire toponymique de l'excellence. À travers le rituel de passage, c'est la finesse du crible qui pérennise les lieux. La localisation territoriale de l'excellence scolaire n'est pas plus avatar que conséquence fortuite du « libéralisme » contemporain. Elle participe de l'essence même de toute modernité sociétale, au moins depuis l'antiquité grecque, l'Athènes de l'Académie et du Lycée ou l'Alexandrie du Musée et de la Bibliothèque. La cartographie historique des grands établissements d'enseignement ne laisse aucun doute à cet égard : l'implantation signale le lieu de l'excellence où s'agrègent, en autant de prédilections personnelles, savoir et pouvoir. La localisation appelle aussi contrôle et normalisation. Il n'est pas nécessaire de remonter aux difficultés des universités avec les princes et les prélats du Moyen-Âge et de la Renaissance. Cette volonté de normalisation se manifeste dans l'ultime assaut du pouvoir Travailliste contre l'emblématique école de Summerhill, fondée par A.S. Neil. Les Cyniques, tout comme aujourd'hui les libertaires du Net autour de Stallman, avaient déjà compris que l'établissement secrète l'ordre. On lira une allusion à l'œuvre de Neil dans le titre de l'anthologie établie par Blondeau & Latrive (2000), « Libres enfants du savoir numérique ». C'est bien à travers sa spatialité que le seuil notifie l'enfermement selon un mode particulièrement archaïque : comme les portes de la ville se refermaient devant les gueux et les malades, les portes des établissements se referment devant de nombreux candidats, les enfermant, en quelque sorte, à l'extérieur.

Au regard des considérations qui précèdent, toute étude sérieuse des processus qui s'incarnent dans les politiques, les pratiques et les choix scolaires se devrait de combiner temps et espace, sans jamais les confondre ni dissoudre l'un dans l'autre. Toutefois, déclarer que le temps et l'espace s'épaulent ou se contrarient dans la vie scolaire s'apparente à l'énoncé d'un truisme si, par là, on croit dissi-

muler l'inégal traitement auquel ils furent longtemps soumis³. Par déférence théologique et/ou commodité politique, face à l'éternité promise ou conformément à l'ancrage territorial des pouvoirs, le temps a été perçu comme l'empreinte du provisoire ou comme l'ordre des réaffirmations solennelles de l'autorité tutélaire, et rien de plus, avant que les formalismes mathématiques ne révèlent la chaîne et la trame des liens métastables que tissent les divers attributs spatiaux et temporels des conduites humaines. Comme l'avait si bien perçu Condorcet, une science de l'homme se doit, en un même élan, à l'histoire et aux mathématiques, sans toutefois déférer à celles, parmi ces dernières, qui ne s'appliquent qu'aux choses.

En dehors des physiciens, le peu d'empressement des chercheurs à l'endroit d'une approche conjointe du temps et de l'espace résulte vraisemblablement d'une double difficulté, théorique et méthodologique, à relier différents types d'approches (par exemple longitudinales et différentielles en éducation). Comme dans de nombreux domaines, en éducation, il n'est pas si facile de renoncer à l'univocité des modes explicatifs. Le purisme de conceptions scientifiques que trahit l'obsession de l'effet isolé n'est pas seul en cause. Concevoir l'homme et la société selon les règles d'une science du mobile, du mouvement, de la transformation, requiert d'autres théories et modèles. Ceci n'est pas qu'affaire de techniques, calculatoires ou formelles. La conservation, sur de longues durées, de théories ratifiées par les pouvoirs peu conceptuels de l'opinion et de la tradition politique ou religieuse met en oeuvre un appareillage rationnel et rhétorique dont il est malaisé de se débarrasser. En témoigne la difficile émancipation des sciences dynamiques, aux siècles derniers, quand apparaissent de nouvelles conceptions du temps et de l'espace qui, de moins en moins cadres externes, deviennent consubstantiels aux phénomènes.

Le dévoilement des dynamiques, actuelles et potentielles, déterminées et aléatoires, épisodiques et continues, par le long cortège des sciences de la vie et de l'action – de la psychanalyse à la biochimie en passant par la psychologie, l'histoire, l'économie, la sociologie, etc. – est loin d'être achevé. Relevons en particulier le rôle central que la recherche sur la cognition humaine attribue aux

3. Dénoncée dès 1889 par Bergson, la spatialisation du temps renvoie à la prégnance de l'espace dans la rationalité scientifique. L'exemple de Descartes et de Beeckman interprétant contre Galilée, qui dut se corriger lui-même, l'accélération de la chute des corps comme directement proportionnelle à l'espace parcouru, témoigne de la difficulté d'inclure le temps dans le texte de la science. Il faudra attendre l'évolutionnisme, les physiques relativiste et quantique, l'épistémologie génétique, la psychologie du développement, la sociologie économique, pour que le temps quitte son statut de cadre et soit habilité au titre de variable pleine.

mémoires et notons qu'une telle attribution ne participe d'un dessein rationnel que sous la condition de traiter chacune des nombreuses mémoires comme un système dynamique d'activités⁴. Dès la formulation des premières conceptions de la mémoire en psychologie, le concept de seuil apparaît comme propriété mnésique (Mc. Dougall, 1904). Pour Müller (1913, repris dans Muray & Bandomir, 2000), le sentiment d'exactitude d'un souvenir s'organise selon trois seuils ordonnés depuis la simple autorisation de répondre (*Zulassung*) jusqu'à la certitude absolue justiciable d'un serment (*Beeidbarkeit*), en passant par la simple certitude (*Sicherheit*). Quoique subjectifs, ces seuils dépendent aussi des circonstances (ainsi désignait-on à l'époque, de façon dynamique et aléatoire, le contexte).

Mais l'agir ne se célèbre pas que dans le texte de la psychologie. Son principal attribut, l'efficacité, le destine aux règles et prescriptions technologiques. Au regard de ce qui précède, il reviendrait à une technologie des mémoires d'assurer et de consolider le couplage de l'agir et du connaître à travers des institutions matérielles (leçons, manuels, concours, etc.) ou susceptibles de se matérialiser (projets, conventions, normes, etc.). La place prise par les mémoires externes, encore étendue par le recours aux artefacts électroniques, s'accorde au point de vue technocentré des sciences de l'artificiel (Simon, 1991) qui, à la visée descriptive des sciences naturelles, substituent l'impératif de l'action efficace. La complexité est moins celle des comportements que celle du milieu, *i. e.* des systèmes de mémoires externes que l'homme a fabriqués et qui l'accaparent par autant de protocoles, dispositifs et institutions. Délibérément prothétique (technologique), comment une formation, articulant systèmes électroniques et neurosciences, pourrait-elle considérer le seuil autrement que comme objet *poétique* ? Composé matériel et virtuel, intervalle cognitif croissant jusqu'au point où s'opèrent les conversions de l'actuel empirique avec son composé sensoriel vers un abstrait intemporel et/ou théorique, il n'a plus rien à voir avec un seuil fixe et « monosensoriel ». Quant à savoir comment les expériences duales de l'apprendre et du comprendre impliquant des systèmes électroniques peuvent « fabriquer » des seuils variables et dynamiques, cela reste un nouveau chapitre de sciences de l'éducation à écrire.

4. Les recherches sur la mémoire rassemblent quelques-unes des plus belles pages de la psychologie scientifique depuis Ebbinghaus, Müller, James. Les débats et disputes qui accompagnent l'émergence et l'abandon des principaux paradigmes – introspection, *gestalt*, behaviorisme, constructivisme, cognitivisme et maintenant neuropsychologie – tournent autour de la question de l'activité, de sa localisation et de son contenu. Très tôt, la question de la multiplicité des types de mémoires et de leurs liaisons sera au centre des préoccupations. Curieusement, les pédagogies et didactiques contemporaines accordent peu d'attention au fait que les (diverses) mémoires et leurs liaisons se situent au cœur des processus d'acquisition.

Plus inattendu, le concept de seuil serait en prise avec le renouvellement des théories de la conscience. Incidemment, cette conception corrobore celle de Lemke (*cf. supra*). Au cœur des théories contemporaines de la conscience, les concepts de mémoire englobent les mécanismes qui génèrent les contenus des représentations⁵. Après avoir avancé que la conscience est une « propriété graduable » des représentations, Le Ny (2005, pp. 67-68) ajoute, sans trop préciser, « qu'une bonne façon de décrire cette gradualité est de le faire par rapport à la notion de seuil : au-dessus du seuil, les représentations sont conscientes, et elles le sont plus ou moins ; au-dessous, elles sont non conscientes, ou infraconscientes, également avec un degré (négatif) ». Une telle conception, que subsume l'opposition entre l'explicite et l'implicite, paraît plus souple que la célèbre dichotomie freudienne qu'elle déborderait en quelque sorte. Il y aurait du « plus ou moins conscient » et, entre inconscient et conscient, il y aurait autant de seuils, chacun lié, *via* les mémoires, aux déclenchements de « représentations occurrences ». Moins naïve qu'il n'y paraît, la théorie place les mécanismes d'inhibition ou d'activation, de recouvrement des traces mnésiques sous l'emprise de sources externes et actuelles de stimulation. Retour au behaviorisme ? Quelles que soient la complexité et la précarité des modélisations fonctionnelles, le discours de la conscience condense la compréhension des relations et l'inspection des choses. Il fixe la place du seuil dans la représentation, entre la sensorialité et le *logos*. En cela, le seuil ne s'accommode pas à l'unique sauce prédicative. En va-t-il autrement sur le plan des conduites tournées vers les choix de scolarisation ?

Dans le monde contemporain, celui du « totalisme » cognitiviste, l'élaboration des préférences éducatives – telle école plutôt que telle autre, telle filière plutôt que telle autre, à compétences requises présumées égales – impliquerait la mise en œuvre de procédures ou de règles d'actions généralisables sous la forme suivante : « si telle condition est avérée, alors prendre telle décision, procéder à tel choix ». Mais cette rationalité du choix individuel, empiriquement limitée par le nombre non recensé d'exceptions à la règle, se fonde tout autant sur des représentations et des jugements qui s'ajustent aux comportements d'autrui. Les comportements agrégatifs procèdent de mécanismes mimétiques producteurs de conjonctions

5. Soit le monde se donne à nous dans des représentations et, en ce cas, le critère de pertinence est l'adéquation de la représentation à un monde qui préexiste ou, autre manière de donation, le monde s'impose comme problème dont la « bonne » solution dépend des calculs (logiques) sur des symboles discrets (représentations de représentations). Soit le monde est inventé, porté à exister au moyen de la construction des « bons » problèmes en prélude à la mise en œuvre des « bonnes » solutions. Le lien entre les représentations et le monde est en ce cas bien plus lâche que dans la conception en miroir. C'est bien une telle distinction donné/construit qui se trouve toujours en tension au cœur des pédagogies, en dépit d'un discours qui proclame la prééminence du second.

non intentionnelles et non coordonnées de conduites entre sujets. Cela signifie que les coûts et bénéfices attendus d'un choix d'orientation dépendent aussi du repérage du choix des autres, de certains autres. Les modèles développés par Bulle (1999), en permettant de maximiser sur certains cursus la relation entre « notoriété » et « productivité », traitent ces mécanismes comme autant de techniques de discernement *per se*. Un travail sur l'opérativité des représentations du comportement d'autrui, opérativité dont le premier effet est de rendre visible des institutions jusqu'ici cachées ou inaccessibles, devrait puissamment renouveler la problématique du discernement dans l'orientation scolaire. En effet, malgré leur prodigalité, la plupart du temps, les modèles qui lient la décision d'entrée en formation aux probabilités d'obtention du diplôme et à l'entrée des diplômés sur le marché du travail ignorent ou sous-estiment le ressort mimétique des conduites dites de choix.

Admettre que les choix d'orientation procèdent de raisons qui n'obligent pas à considérer leurs auteurs comme des êtres rationnels, selon les canons de la pure déduction logique, ne revient certainement pas à ériger la *mimésis* en totalité cognitive. La clairvoyance normative de familles qui pointent en l'école un moyen avantageux pour soustraire leur progéniture au tourment de Sisyphe peut aussi participer d'un calcul élémentaire, certes non ou peu formalisé. Une conduite mimétique n'est pas nécessairement réductible à la seule croyance, à l'adhésion irréfléchie à un idéal-type. Elle peut se concevoir, d'une façon plus constructive, comme l'élaboration d'un modèle à partir d'éléments épars saisis dans l'espace social et distribués, de l'immédiat au différé, selon les catégories du temps. La rationalité convoquée ici se déploie sur le mode d'une cognition patiente, entre les deux polarités constructiviste et épidémiologique (Sperber, 1996), plutôt que sur celui d'une chaîne déductive susceptible d'une transcription en forme de calcul propositionnel.

Les mécanismes décisionnels – nous utilisons à dessein le terme de mécanismes – qui se manifestent dans les groupes humains dépendent de la dynamique intrinsèque de certaines situations économiques, sociales, psychologiques. La situation apparaît à la fois comme le lieu et le moment d'une expérience singulière, non programmée et encore moins concertée, lorsqu'elle atteint un certain état critique. Les situations qui finissent par entraîner des comportements mimétiques collectifs sont de ce type. Dans ce cas, le déclenchement des répétitions de comportements fonde et résorbe la tension entre respect de normes, explicitées ou non, et agrégation de conduites. Le seuil, propriété décisionnelle, suture l'imprévisible (de moment et de lieu) à l'attendu qui émane des répétitions.

En résumé, dans les espaces et les temps multiples, il serait incongru d'envisager le seuil comme une entité unique et de lui reconnaître, sous les diverses formes qu'il revêt, une unicité fonctionnelle. Plus sage est de le considérer comme une propriété conjointe de l'espace et du temps, assignée aux institutions, situations et sujets. En cette affaire, variété et communauté de propriétés renvoient moins à la multiplicité des conceptions du temps et de l'espace qu'à la variété des modes de leur enveloppement réciproque, partiel ou total.

Discernement

Nulle originalité à considérer le seuil comme une propriété commune au sujet et à la situation⁶, sinon qu'une telle propriété met en question les conceptions pédagogiques qui font la part belle à l'autonomie du sujet, en particulier dans la construction épistémique et éthique de son discernement. L'idée d'un seuil qui scanderait les conversions successives du sujet au cours de son histoire conduit tout naturellement à le saisir dans son double office d'événement inaugural et répétitif, unique et recommencé. Sur le seul plan de la scolarité, cette dualité singulière participe de la réalité itérative de l'institution dans laquelle l'élève est régulièrement appelé à « faire sa rentrée » dans de nouveaux apprentissages, découvrant par là que sa scolarité est aussi un long cortège de débuts. Ces situations premières et leurs répétitions, qui forment un univers d'instances liminaires dans la singularité d'un « être-déjà-là », s'appréhendent dans la dynamique du rite où, sans intervention de la volonté, le sujet se déclare dans ses conversions en cascades, d'enfant en élève, d'élève en élève de telle classe, puis en élève de telle discipline académique et ainsi de suite. Au principe de ces conversions, chaque situation est cognitivement saturée, mais d'une cognition engageant beaucoup d'émotion. C'est qu'il s'agit, chaque fois, d'une expérience unique entre abandon de l'ancien et avènement du nouveau.

Dire que ces événements donnent sens aux normes de l'institution, cela revient à conférer à des obligations coutumières (parfois énoncées sous la forme du règlement ou du programme) une responsabilité non négligeable dans l'avènement et le développement de la personne. De la personne et non du sujet. En effet, le désir d'être le vertueux sujet institué embrasse toutes les institutions dans lesquelles le sujet actuel est tenu de s'impliquer comme bon sujet (école, classe, famille, club, bande, etc.). La tension entre les multiples procès d'agrégation,

6. Nous parlons de relation sujet-situation plutôt que de relation sujet-objet, pour laisser sa place à l'événement, à la combinatoire de ses gradients : de l'événement attendu jusqu'à la surprise ; de l'événement aisément maîtrisable jusqu'à l'événement critique.