

La didactique dans la cité avec les autres sciences ¹

par Yves Chevallard

UMR ADEF

1. Didactique (La)

1.1. Dans ce qui suit, je parlerai de *didactique*, tout court, sans même prendre la fragile et – du point de vue que j'évoque ici – vaine précaution oratoire de parler de didactique *comparée*. Car le comparatisme est, de façon implicite (notamment sous la forme essentielle du *travail métaphorique*) ou de manière explicite (ce qui est sans doute plus valeureux), une exigence fonctionnelle indépassable en toute science : la dimension comparative est au cœur de tout travail scientifique.

1.2. Je dirai donc « la didactique » comme on dit « la physique », « la sociologie », « l'histoire », etc. Il n'y a pas de raison de ne pas le faire. Bien entendu, aucun didacticien ne peut dire pratiquer *la* didactique, de même qu'aucun physicien ne pratique *la* physique, aucun sociologue *la* sociologie, etc. (Un physicien fait *de* la physique, un biologiste *de* la biologie, un didacticien *de* la didactique.) L'emploi de l'article défini – *la* didactique – a ici une fonction de « présomption identifiante », comme disent les grammairiens. En parlant de *la* didactique, donc, on ne fait guère que prétendre, certes ; mais encore faut-il prétendre ! Or il appert que la revendication de l'existence supposée de *la* didactique n'est pas, encore aujourd'hui, portée pleinement, sereinement par ceux-là mêmes qui sont les acteurs de son développement historique ! J'espère montrer qu'il est grand temps de dire clairement les choses.

1.3. On ne confondra pas – ainsi qu'on l'a fait trop longtemps, pour des raisons intéressées – ce que je nomme ici « la didactique » avec ce que d'aucuns peuvent encore évoquer sous le nom de « didactique *générale* », à la façon dont on peut parler de « physique générale », de « mathématiques générales », de « chimie générale », etc. Il s'agit là de constructions

¹ Ce texte a été rédigé comme contribution au travail collectif du symposium de didactique comparée tenu à Montpellier les 15 et 16 septembre 2005 sur le thème « Généricité et spécificité didactiques » dans le cadre des journées 2005 du REF (Réseau Éducation Formation). Ces circonstances expliquent que l'auteur s'y affranchisse en de rares cas de la norme académique courante.

institutionnelles finalisées, souvent précieuses, mais qui ne renvoient qu'à un certain *choix* de connaissances au sein d'un champ déterminé – le champ de la physique, des mathématiques, de la chimie ou... de la didactique ².

2. Ruptures épistémologiques

2.1. Ce que je nomme, ce que j'aimerais que, ici au moins, dans ce symposium de didactique comparée, on ose nommer « didactique », tout court, est une certaine *science* en devenir. Le terme de science, bien entendu, ne va pas de soi. J'essaierai d'indiquer plus loin, sommairement, ce qui fait le *genre* « science », sa valeur *générique*. Mais j'indiquerai tout d'abord ce qui fait la *spécificité* de telle science particulière, à savoir son *objet*.

2.2. Toute science se donne pour objet un certain ensemble de *conditions* et de *contraintes* de la vie des sociétés. Cette définition semble bien sûr en affinité avec ces sciences que nous disons « humaines et sociales ». Je prétends qu'elle vaut pour *toute* science. Les sciences dites « de la nature », les sciences mathématiques elles-mêmes étudient des conditions et des contraintes de la vie des hommes et participent à ce titre du même *monde* que les sciences humaines et sociales. Cette assertion se retourne : à l'instar des sciences de la nature, les SHS étudient comme des faits « de nature » certaines des conditions et contraintes de la vie des sociétés. On retrouve ainsi un point de vue que Freud défendait en présentant la psychanalyse comme une science de la nature ³.

² Dans la préface à la seconde édition de son livre intitulé précisément (c'est moi qui souligne) *L'enseignement des Mathématiques générales par les problèmes*, publié en 1962 chez Vuibert et cosigné par Jacques Rivaud, le mathématicien Georges Bouligand (1889-1979) écrivait significativement à cet égard : « Les candidats en Mathématiques générales se classent en fait d'après leur aptitude à résoudre des problèmes qui, sous des aspects variés, requièrent un petit nombre de principes, de types de raisonnement et de formules. » L'expression de mathématiques générales, abrégées en « Math géné », fut longtemps le nom d'un certificat d'études universitaires ; elle désigne encore aujourd'hui l'une des épreuves de l'agrégation de mathématiques.

³ L'inscription de la psychanalyse dans les sciences de la nature se trouve dans le petit ouvrage de Freud intitulé (en français) *Sigmund Freud présenté par lui-même* (1925), où on lit notamment ceci (p. 195 de l'édition bilingue parue chez Gallimard en 2003 sous le titre de *Selbstdarstellung*) : « Des concepts fondamentaux clairs et des définitions aux contours nets ne sont possibles que dans les sciences de l'esprit [*Geisteswissenschaften*] et pour autant que celles-ci veulent englober un domaine factuel dans le cadre d'un système intellectuel constitué. Dans les sciences de la nature [*Naturwissenschaften*], dont la psychologie fait partie, une telle clarté des concepts supérieurs est superflue, voire impossible. La zoologie et la botanique n'ont pas commencé par des définitions correctes et suffisantes de l'animal et de la plante ; la biologie ne sait pas, aujourd'hui encore, donner

2.3. La didactique est ainsi une science parmi les sciences. Ou plutôt, indéfiniment, un *projet* de science parmi d'autres *projets* de science. La question à laquelle il faut maintenant répondre est celle-ci : quel est le « paquet » de conditions et de contraintes qui fait l'objet des recherches en didactique ? Une première ébauche de réponse peut se formuler ainsi : au sens large, la didactique se voue à étudier les conditions et contraintes sous lesquelles une certaine « réalité » – à préciser – se met à vivre, à migrer, à changer, à opérer, à dépérir, à disparaître, à renaître, etc., au sein des groupes humains.

2.4. Si, sur ce patron, je devais « définir » la didactique *des mathématiques*, par exemple, je dirais : « au sens large, la didactique *des mathématiques* se voue à étudier les conditions et contraintes sous lesquelles *des mathématiques* se mettent à vivre, à migrer, à changer, à opérer, à dépérir, à disparaître, à renaître, etc., au sein des groupes humains ». Voit-on le problème ? C'est un problème que toute didactique – de ceci ou de cela – doit affronter : une part essentielle de son objet, une part regardée en outre comme définitoire de sa « spécificité » parmi *les* didactiques, c'est-à-dire au sein de *la* didactique, est prise telle que le didacticien la trouve *pré-constituée* dans l'univers social qu'il étudie, au mépris des principes les plus fondamentaux de toute conceptualisation scientifique⁴. On voit immédiatement que *les* didactiques naissent ainsi *dominées* par la partie du monde qu'elles « étudient », en acceptant sans autre forme de procès les descriptions que cette partie du monde – les mathématiques, la biologie, la littérature, etc. – souhaite imposer d'elle-même, notamment en mettant en avant sa « spécificité », que la didactique adopte comme étendard alors même qu'elle est un donné du monde étudié et non un construit de la science qui l'étudie.

2.5. Les responsabilités sont partagées : la didactique – sous la forme *des* didactiques – est dominée parce qu'elle s'est *soumise*. Et elle est soumise parce qu'elle reproduit la soumission de l'institution qu'elle étudie préférentiellement – l'École, pour aller vite. Pour que la didactique assume son statut de science, elle doit impérativement accepter de verser dans

un contenu certain au concept de vivant. La physique elle-même serait passée à côté de toute son évolution, si elle avait dû attendre que ses concepts de matière, de force, de gravitation et autres atteignissent la clarté et la précision souhaitables. » Voir aussi Adam Philips, *La mort qui fait aimer la vie. Darwin et Freud* (Payot & Rivages, Paris, 2005).

⁴ Sans pour autant les ignorer, une science ne saurait en effet se soumettre sans plus de façon aux préconceptions touchant son objet qui imprègnent la culture commune. Encore moins peut-elle les sanctifier !

l'insoumission, en se déprenant des valeurs qui tyrannisent les acteurs ordinaires du système d'enseignement – passion aveugle pour la discipline enseignée, propagande obtuse en sa faveur et *tutti quanti*. L'exigence de *rupture épistémologique* est, ici, incontournable.

2.6. L'histoire d'une science s'écrit comme une succession de ruptures avec elle-même. Faire des mathématiques aujourd'hui, par exemple, ce n'est pas recopier les mathématiques d'hier ; c'est inventer du mathématiquement inédit ; c'est, si peu que ce soit, mathématiser le monde autrement qu'on ne l'avait fait jusque-là. La fidélité à une science veut ainsi que l'on s'efforce constamment de se déprendre de ce qui s'y est établi, que l'on repense ou que l'on écarte les schémas devenus improductifs – sauf à les laisser se constituer en obstacles au progrès de la connaissance. Bref, le succès de l'aventure scientifique suppose un risque, sans lequel l'aventure cesse, et la science.

3. La transposition institutionnelle & le concept de praxéologie

3.1. Le concept de *transposition didactique* puis sa généralisation sous le nom de transposition *institutionnelle* ont outillé un premier effort pour émanciper la didactique de l'emprise de l'objet étudié, tout particulièrement de la tyrannie des disciplines enseignées et de leurs suzerains, invoqués de façon souvent opportuniste, les disciplines « savantes » correspondantes. Dans les cas où la discipline enseignée ne se reconnaît pas de suzerain, elle a toutes chances de devenir son propre suzerain, ce qui, en règle générale, conduit à des disciplines « scolaires » souvent durement obsidionales – voir l'EPS.

3.2. De façon générale, la question génératrice de la théorie de la transposition institutionnelle est : « Quelle est cette “chose” – cette réalité institutionnelle – que l'on désigne, en cette institution, d'un nom que l'on retrouve employé en telle ou telle autre institution, et quelles relations ces choses homonymes ont-elles entre elles ? » Jusque-là, en effet, s'imposait comme un postulat irréfragable la réponse : *l'une et l'autre chose sont la même chose*. Précisément, la théorie de la transposition didactique puis de la transposition institutionnelle rompt avec cette fiction. Que, au reste, la rupture se soit produite en ce maillon faible que constitue la transposition *didactique* n'est pas pour surprendre : dans une institution didactique, du moins dans une institution didactique *dominée* (ce que toutes, quasiment, sont), en effet, le postulat d'identité (ou d'unicité) du réel institutionnel a une valeur essentielle de légitimation. Le théorème de Pythagore que nous enseignons, c'est *le* théorème de Pythagore,

et voilà pourquoi il n'est pas besoin d'en rendre raison, ni même d'expliquer ce qu'il est. On ne s'étonnera pas davantage de l'énergie dégagée par cette rupture : crier que le roi est nu ne va pas sans susciter de réactions !

3.3. Ce que dit la théorie de la transposition didactique, c'est qu'il n'y a pas de « repère privilégié » à partir duquel observer, analyser, juger le monde des savoirs. Le « savoir savant » lui-même est une *fonction*, non une substance, et par rapport à quoi il faut dûment s'excentrer. De là que le travail du didacticien consiste, chaque fois, en la construction d'un repère jamais définitif depuis lequel déconstruire et reconstruire le savoir dont il analyse la diffusion. La rupture évoquée ici, il faut le souligner, s'est traduite par un changement lexical qui a eu en son temps une signification subversive par rapport à l'ordre établi en matière de régime « du » savoir : le passage, précisément, *du* savoir *aux* savoirs, le passage du singulier au pluriel, de l'article défini – « le savoir » – à l'article indéfini – « un savoir ». Littré écrivait sévèrement du substantif « savoir » : « usité seulement au singulier⁵ ». Il fut un temps, naguère, où le logiciel de traitement de texte Word marquait une faute lorsqu'on écrivait *savoirs*, au pluriel. Il y a trente ans, l'« Université de tous les savoirs » n'aurait pu exister sous ce nom !

3.4. Il n'y avait donc plus « le » savoir, il y avait désormais *des* savoirs. Mais l'antique attachement subsistait à une essence unique *du* savoir par delà les accidents de la vie institutionnelle. Ce savoir-là, et cet autre aussi bien – disait-on ainsi, retranché dans son camp disciplinaire –, c'est *du* savoir. Ou, avec moins d'emphase apparente : c'est tout de même *un* *savoir* ! Entendez : ce n'est pas rien, c'est du sûr, c'est du bon ! L'accent passionné avec lequel d'aucuns prononçaient le mot de savoir, quel qu'en fût le nombre, ne laissait pas de marquer l'attachement sans faille à l'oppidum disciplinaire pris comme belvédère unique et intangible. Ce qui ne ménageait pas beaucoup plus d'espace à la libre recherche affranchie des allégeances à telle ou telle institution – enseignement primaire, secondaire ou supérieur, par exemple.

⁵ Voici deux exemples d'emploi que cite Littré : 1) « Le *savoir* que l'auteur [Dumarsais] y a répandu, la précision des règles et la justesse des applications, ont fait regarder avec raison cette partie de l'*Encyclopédie* comme une des mieux traitées » (D'Alembert, *Éloges*). 2) « C'est à dater de la mort de Louis XV que le véritable *savoir* gastronomique et, par conséquent, la science du cuisinier s'en sont allés dégringolant » (Decourchamp, *Souvenirs de la marquise de Créquy*, t. IV, ch. 6).

3.5. D'un point de vue anthropologique, et donc nomade, apatrie même par rapport aux affiliations établies, cet espace contraint ne pouvait convenir. Dans ses *Mémoires*⁶, François Guizot (1787-1874) écrivait : « Je ne connais rien de plus nuisible aujourd'hui pour la société, et pour le peuple lui-même, que le *mauvais petit savoir populaire*, et les idées vagues, incohérentes et fausses, actives pourtant et puissantes, dont il remplit les têtes. » Or, entre autres « savoirs », l'anthropologie didactique ne pouvait ignorer – pour des raisons de science, non de correction ou d'incorrection à l'endroit de tel ou tel code de bonne conduite sociale ou politique – ce « *mauvais petit savoir populaire* », ne serait-ce que parce que les « idées vagues, incohérentes et fausses » qu'il contiendrait sont « actives pourtant et puissantes », et remplissent certaines têtes. Il fallait donc rompre encore avec les restrictions qui, héritées de l'ancien rapport *au* savoir, demeuraient vivaces s'agissant *des* savoirs. De cette exigence, réaction à l'inertie culturelle pesant sur la didactique, est sortie la notion de *praxéologie*, qui ne désigne nullement l'étude (*-logie*) de la pratique humaine (*praxéo-*), mais, dans sa structure la plus simple, l'atome – évidemment sécable ! – constitutif de l'activité humaine⁷, soit l'union d'un bloc pratico-technique $\Pi = [T/\tau]$, formé d'un type de tâches *T* et d'une technique τ pour accomplir les tâches du type *T*, avec un bloc technologico-théorique $\Lambda = [\theta/\Theta]$, constitué d'une technologie θ justifiant la technique τ et d'une théorie Θ justifiant la technologie θ . Une praxéologie est donc une organisation anthropique qu'on peut noter $O = [\Pi/\Lambda] = [T/\tau/\theta/\Theta]$. Beaucoup serait à dire pour préciser un peu cette sèche présentation ; je me limiterai ici à trois remarques rapides.

3.6. Tout d'abord les notions de technologie et de théorie doivent être entendues en un sens qui n'est pas nécessairement celui de telle ou telle « science » ou de telle « discipline » établie : est technologie ce qui, dans une institution donnée, remplit la *fonction* technologique – justifier, éclairer la technique τ relative au type de tâches *T*, voire permettre de l'engendrer (ou de la reconstruire, quand elle est « donnée ») ; de même, est théorie ce qui, dans une institution donnée, assume la fonction théorique. Ensuite, l'atome praxéologique vit assez

⁶ Cités dans Pierre Rosanvallon, *Le moment Guizot* (Gallimard, Paris, 1985), p. 247.

⁷ Si, à l'instar de certaines dames grecques de ma connaissance, on s'obstine à vouloir entendre le mot de praxéologie comme désignant la science (*-logie*) de la pratique (*praxéo-*), il est nécessaire de renoncer à l'illusion intéressée d'une « science » et d'une « pratique » hypostasiées, sans attaches institutionnelles : *une* praxéologie peut dès lors être regardée, à l'échelle d'une institution ou *d'une personne*, comme la science de telle pratique, qui conçoit et contrôle cette dernière et en permet la mise en œuvre, et que l'institution ou la personne *porte en elle*.

rarement seul : il est ordinairement pris dans des organisations praxéologiques complexes : la praxéologie *ponctuelle* $O = [T/\tau/\theta/\Theta]$, constituée autour d'un unique type de tâches T , peut s'articuler par exemple autour de la technologie θ (et de la théorie Θ) avec d'autres types de tâches : on obtient ainsi une organisation praxéologique *locale*, $O = \sum_i [T_i/\tau_i/\theta/\Theta]$, qui est la structure de nombreuses praxéologies scolaires enseignées. Des organisations locales peuvent, de même, s'articuler autour d'une même théorie Θ avec d'autres organisations locales : on obtient alors une organisation *globale*, $O = \sum_{ij} [T_{ij}/\tau_{ij}/\theta/\Theta]$, etc. Enfin, réunissant les deux remarques précédentes, on peut dire que l'effet du travail transpositif peut s'écrire, d'une façon simplifiée, sous la forme suivante : $O = [\Pi/\Lambda] \mapsto O^* = [\Pi^*/\Lambda^*]$, où l'on ne doit pas exclure que l'on ait $\Lambda^* \approx \emptyset$ (la technique, éventuellement altérée, survit, la part technologico-théorique s'évanouit) ou aussi $\Pi^* \approx \emptyset$ (la part pratico-technique est portée disparue, des éléments technologico-théoriques se mettent à « flotter », « mauvais petits savoir » qui remplit les têtes et engendrera le cas échéant de mauvaises petites praxéologies). Les combinaisons praxéologiques que l'on peut s'attendre à observer sont *a priori* infinies.

3.7. J'illustre ici, très sommairement, certains effets de l'introduction du concept de praxéologie et des concepts qui en sont constitutifs sur ce que la didactique peut maintenant viser. Mon premier exemple se situe au sein même d'un sous-champ de la didactique qui, tout à la fois, est bien connu et m'est le plus familier. Une enquête récente auprès de professeurs de mathématiques élèves de deuxième année à l'IUFM d'Aix-Marseille révèle chez certains d'entre eux une *technologie* insoupçonnée pour justifier qu'il existe (et qu'ils aient à enseigner), pour repérer la « tendance centrale » d'une série statistique, *deux* indicateurs et non un seul : la *moyenne*, et la *médiane*. Ce petit discours explicatif et justificatif indique simplement, en l'espèce, que ce couple permettrait en réalité d'apprécier la... *dispersion* de la série statistique considérée. Il s'agit là d'une *création* technologique indigène, « ethnotechnologie » dont il serait possible, au reste, d'étudier la genèse de façon convaincante. On voit ici, ou, du moins, les gardiens du champ *mathématique* et, plus particulièrement, de son sous-champ *statistique* voient ici que la création en question est étonnamment hétérodoxe par rapport à l'ordre mathématico-statistique non scolaire⁸. Mon

⁸ Sans développer ce point, signalons seulement que, conformément à l'orthodoxie statistique la plus classique, le programme de la classe de seconde prévoit de résumer une série statistique « par une ou plusieurs mesures de tendance centrale (moyenne, médiane, classe modale, moyenne élaguée) et une mesure de dispersion... ». La mesure de dispersion adoptée est, très modestement, l'*étendue* (différence entre le maximum et le minimum de la

second exemple se situera dans un tout autre domaine, extérieur, si je ne m'abuse, aux domaines de recherche favoris des didacticiens d'aujourd'hui. Je l'emprunte à l'ouvrage d'un historien, Stéphane Van Damme, « spécialiste des relations entre savoirs et cultures politiques dans les capitales européennes ». L'ouvrage est intitulé *Paris, capitale philosophique*, et on y lit ceci, qui décrit le travail praxéologique pour qu'émerge une praxéologie policière « formalisée »⁹ :

La maîtrise de la croissance spatiale va de pair avec le contrôle des populations et la distribution harmonieuse de la police dans toutes les « parties du corps urbain ». Si la déclaration royale de 1724 fixe de nouvelles limites à la ville et à ses faubourgs, la surveillance des nouveaux venus se porte sur les lieux de l'accueil (auberges, hôtels, maisons et chambres garnies) et encourage une progressive formalisation de la pensée policière. Les différents magistrats qui en ont la charge à Paris comme La Reynie et René Voyer d'Argenson, ou encore des commissaires ou inspecteurs de police comme Lenoir, Sartine, ont laissé quantité de notes, de commentaires qui témoignent de cette volonté de théorisation.

Cette constitution de « savoirs policiers », de « technologies du contrôle policier » aboutit, dit encore l'auteur cité, « à construire un régime de justification de l'action policière territorialisée ». On a là les ingrédients d'une organisation praxéologique complète qui, dans l'esprit des autorités royales, devra ensuite diffuser de Paris, laboratoire qui voit sa création, à l'ensemble du Royaume.

3.8. Le concept de praxéologie permet maintenant de formuler complètement l'objet de la didactique : *la didactique se voue à étudier les conditions et contraintes sous lesquelles les praxéologies se mettent à vivre, à migrer, à changer, à opérer, à dépérir, à disparaître, à renaître, etc., au sein des groupes humains*. Bien entendu, il y a là un élargissement *a priori* considérable du champ de recherche de la didactique : *la didactique étudie le didactique*, partout où on peut le trouver, quelque forme qu'il affecte de prendre. En se donnant ainsi son objet propre, la didactique peut espérer échapper progressivement au statut dominé qui est le sien tant qu'elle ne veut être – souvent passionnément ! – que le double incertain de champs disciplinaires établis à l'École, ayant conquis souvent depuis belle lurette leur propre autonomie, et plus ou moins vigoureusement réticents à voir un autre rapport émerger à certains objets qu'ils tiennent pour intrinsèquement *leurs*.

série), dont le rendement peut cependant être accru si l'on en combine l'emploi avec l'élagage de la série, ce que nombre de professeurs semblent résolument méconnaître.

⁹ *Paris, capitale philosophique. De la Fronde à la Révolution*, Odile Jacob, Paris, 2005, pp. 88-89.

4. Le conflit des véridictions

4.1. L'ordre praxéologique est foncièrement agonistique : foin d'irénisme, la guerre ! La naissance, la diffusion, l'expansion, le remaniement de toute praxéologie sont, en règle générale, sévèrement contrôlés par une ou plusieurs institutions. Il y a ainsi tout une « police praxéologique », pour laquelle aucun changement n'est anodin. Plusieurs grands phénomènes en découlent. La masse des types de tâches mobilisés dans une société fait l'objet de découpages concurrentiels, chaque « complexe praxéologique » ainsi découpé faisant généralement l'objet d'un monopole ou d'un quasi-monopole institutionnel, en ce sens qu'une institution prétend dire le vrai et imposer sa normativité praxéologique en la matière. Lorsque plusieurs institutions prétendent imposer leurs normes en un même domaine, des conflits surgissent, d'autant plus aigus qu'elles regardent leur rôle véridictionnel et normatif comme constitutif de leur identité essentielle ou, du moins, de leur outillage fonctionnel clé.

4.2. Les contestations internormatives se développent dans les zones où deux institutions « rivales » ont ou peuvent avoir une influence normative simultanée (mais non concertée), dans ce qu'on peut donc appeler des « écotones » praxéologiques¹⁰. Pour que la paix s'établisse, la technique usuellement mise en œuvre consiste à réduire le plus possible de tels écotones et, parce qu'il n'est guère possible de les éliminer complètement, à nier en outre les effets de bord qui s'y développent, et cela en tolérant voire en favorisant une certaine schizophrénie institutionnelle chez les sujets bi-appartenants, c'est-à-dire soumis en principe simultanément à la normativité praxéologique de chacune des deux institutions. Cette « solution » a de notables conséquences. Même s'il ne s'agit à l'origine que d'ignorer (en limitant les effets concrets) la multiplicité éventuellement conflictuelle des assujettissements des sujets de telle institution donnée, elle tend à *enfermer* les personnes dans leur statut de sujets de cette institution et les conduit ainsi, littéralement, à lui « faire don de leur personne ». En pratique, ainsi assujettie, la personne va devenir incapable de développer, vis-à-vis de nombre d'objets emblématiques de l'institution, un rapport personnel qui ne soit pas une copie quasi conforme du rapport institutionnel à cet objet. Une manière radicale de réduire les écotones consiste, pour cela, à ne donner à une institution prétendant à un

¹⁰ Le terme d'écotone, introduit par Arthur Tansley (1871-1955) en 1935, désigne, en écologie, une zone de transition (de « tension ») entre deux écosystèmes différents.

monopole dans un certain domaine praxéologique que des sujets qui ne connaissent les objets emblématiques de cette institution qu'en tant que sujets de cette institution – qui ne les auront pas rencontrés avant, et qui se garderont de les rencontrer après ! À la limite, les sujets de l'institution pourront naître, vivre et mourir dans l'institution. Si, d'aventure, les personnes recrutées comme sujets avaient vécu d'autres vies qui leur aient fait rencontrer certains de ces objets, tout sera fait pour qu'ils oublient, voire pour qu'ils abjurent les rapports hétérodoxes à ces objets qui avaient pu se construire dans ces vies d'avant *la* vie. Notons une conséquence fréquemment observable de cet enfermement institutionnel : nombre d'objets connus d'eux parce qu'ils sont des objets institutionnels seront vécus par eux comme *autochtones*, « nés de cette terre », la seule qu'on ait jamais connue, et à quoi l'on est constamment tenté de tout rapporter. La circulation des objets, des rapports, des praxéologies est ainsi niée en conscience institutionnelle.

4.3. Cette dernière remarque est décisive. L'altérité praxéologique s'éprouve d'abord à ceci que telle institution, ou plutôt telle personne qu'on ne voit pas d'abord comme sujet s'autorisant d'une institution fortement établie, se prévaut, vis-à-vis de tel objet, d'un rapport dissemblable au rapport supposé « orthodoxe », et donc d'un rapport bientôt déclaré hétérodoxe, voire hérétique, ou, au moins, suspect parce que non conforme. Cette dissemblance des rapports à des objets que l'on tient d'abord pour identiques (ou, du moins, pour semblables à s'y méprendre) se manifeste notamment ainsi : dans le discours technologique qui se fait entendre, dans les gestes techniques qui se donnent à voir, voici qu'apparaissent, à côté des objets connus, que l'on croyaient siens et seulement siens, car on les supposait autochtones, des *objets inconnus*, des *mots inédits*, des énoncés quasi *inaudibles*, qui dénoncent l'*hétérogénéité* de l'organisation praxéologique qui, à travers eux, se montre et se parle. Le premier rejet bute ainsi sur les mots et sur les gestes. Lorsque Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780) est reçu à l'Académie française le 22 décembre 1768, son discours choque ¹¹. À l'éloquence académique attendue, le récipiendaire substitue un discours d'un genre inouï en ce lieu à propos de l'objet dont il traite. Un commentateur du temps – Louis-Petit de Bachaumont (1690-1771) – n'aura pas de mots assez durs, dans ses *Mémoires secrets*, pour flétrir cette « érudition déplacée en ce lieu », soutenant une « dissertation froide, sèche et alambiquée », laquelle ressemble beaucoup, écrit-il, « à du galimatias » et n'est en fin de compte qu'un « long verbiage ». Réaction typique, que nous connaissons trop bien ! La

¹¹ Je suis ici Van Damme, *op. cit.*, pp. 77-78.

séance, note le même commentateur, ne sera sauvée que par le duc de Nivernais, qui régale ensuite l'assistance « de quelques fables » et recueille de vifs applaudissements de spectateurs « engourdis depuis le commencement ». Ce choc des « styles » signale en vérité que Condillac, que l'on peut regarder aujourd'hui comme aux origines de la psychologie ¹², se fait alors le héraut d'un champ en lente émergence devant un aréopage pour qui le rapport nouveau ainsi exhibé à « l'esprit humain », sans doute excitant à certains égards par sa nouveauté (la séance est un succès mondain), apparaît détestablement hétérodoxe ¹³. Voltaire comprend apparemment fort bien la chose, qui écrit en défense du philosophe-psychologue, sans doute avec une feinte naïveté : « On dira peut-être que ce mérite n'est pas à sa place, dans une compagnie consacrée uniquement à l'éloquence et à la poésie ; mais je ne vois pas pourquoi on exclurait d'un discours de réception des idées vraies et profondes, qui sont elles-mêmes la source cachée de l'éloquence. »

4.4. Les institutions établies défendent leur territoire en portant leurs sujets à se fermer à l'inouï, qui demeure parfois longuement inaudible d'eux, alors que, dans le même temps, ce nouveau ne trouve pas aisément les mots pour se dire. Les conflits épistémologiques, les parades auxquelles ils donnent lieu, les frictions plus discrètes mais non moins réelles sont une constante de l'économie et de l'écologie praxéologiques. Faire entendre un rapport nouveau à un objet ancien, parfois saturé d'attentions jalouses dont la plupart visent à l'exclusivité, ne va pas de soi. Voici encore, prise au gré des lectures, une illustration de ce fait fondamental concernant, non les prodromes de la psychologie dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle, mais une sous-discipline de la sociologie apparue dans le dernier tiers du XX^e siècle. Dans un livre intitulé *Sociologies de l'alimentation* ¹⁴, l'auteur, Jean-Pierre Poulain,

¹² Voir son *Traité des Sensations* (1754). Lors d'une séance tenue en 1796 à l'Académie des Sciences Morales, Destut de Tracy (1754-1836) déclare : « La science de la pensée n'a point encore de nom. On pourrait lui donner celui de psychologie. Condillac y paroissoit disposé. » Il ajoute pourtant : « Mais ce mot, qui veut dire science de l'âme, paroît supposer une connoissance de cet être que sûrement vous ne vous flattez pas de posséder ; et il auroit encore l'inconvénient de faire croire que vous vous occupez de la recherche vague des causes premières, tandis que le but de tous vos travaux est la connoissance des effets et de leurs conséquences pratiques. Je préférerois donc de beaucoup que l'on adoptât le nom d'idéologie, ou science des idées. » (Voir http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/medica/psycho_fra.htm.)

¹³ On trouvera le texte du discours de Condillac à l'adresse suivante : http://www.academie-francaise.fr/immortels/discours_reception/condillac.html. Le lecteur d'aujourd'hui est surpris du choc qu'il a pu autrefois susciter.

¹⁴ PUF, Paris, 2002.

commence significativement par remercier « tous ceux qui ont bataillé pour que la voix des sociologues trouve sa place dans les sciences de la nutrition », ceux qui lui ont « ouvert la tribune des premiers colloques » et ceux qui ont été ses « avocats » au comité de rédaction des *Cahiers de nutrition et de diététique*. La discipline dont il se réclame a dû trouver sa place dans un domaine surpeuplé. L’auteur écrit à cet égard : « Dans un contexte de “crise alimentaire”, le sociologue contemporain est interpellé par ses collègues “propriétaires” des territoires scientifiques voisins : nutritionnistes, spécialistes des sciences des aliments et de la sécurité alimentaire, économistes, gestionnaires, politologues..., pour tenter d’expliquer ce que ceux-ci désignent comme l’“irrationalité” des mangeurs ou des consommateurs. » Lorsque les objets sont bien distingués – l’objet d’une sociologie de l’alimentation ne saurait avoir, semble-t-il, un rapport d’identité avec, par exemple, celui de la science des nutritionnistes –, le danger demeure : dans une telle configuration de champs, le risque est de se laisser dicter sa place et ce qu’on doit y faire ! Au rejet pur et simple succède alors une phase d’acceptation dominée, voire d’exploitation épistémologique.

4.5. Qu’en est-il aujourd’hui de la didactique parmi les institutions qui ont rapport à l’objet de la didactique ? La situation est navrante. Les didacticiens de ceci ou de cela, bref, les didacticiens, n’y sont pas pour rien. (L’auteur de ces lignes ne s’exempte pas de cette mise en cause.) Je prendrai ici, successivement, deux illustrations qui m’ont, je l’avoue, particulièrement irrité et qui m’ont surtout convaincu – pour autant que je ne l’étais pas déjà – que la situation présente ne devrait pas être plus longtemps tolérée. Je prends les choses dans l’ordre chronologique. La revue *Le débat* consacre son numéro de mai-août 2005 – quelque 220 pages – à une grande question : « Comment enseigner le français. » Noter l’absence de point d’interrogation, significative d’une inébranlable assurance de caste. À feuilleter cette livraison découpée en quatre parties (*Programmes, Manuels, Enseignement, Lecture*), deux faits sautent aux yeux. Tout d’abord, le tour agressif à l’endroit de l’enseignement du français, qu’il s’agit manifestement de décrier haut et fort, à la manière des militants du collectif « Sauver les lettres », en fustigeant tout particulièrement les programmes de français du lycée. La didactique – *Horresco referens* – n’échappe pas à une condamnation qui n’épargne rien de ce qui a pu s’affirmer depuis 1960. Sous un intertitre dont il n’est peut-être pas l’auteur – *Les aventures de la didactique* –, Marc Fumaroli, professeur au Collège de France, membre de l’Académie française et président de l’association pour la Sauvegarde des Enseignements Littéraires (SEL), tonne contre elle en des termes choisis :

Mais pourquoi donc avoir substitué *didactique* à pédagogie ? La pédagogie d'après guerre, avec ses « lycées-pilotes » et la faveur qu'elle a marqué envers la gnoséologie pseudo-rousseauiste de Piaget, n'a pas laissé que de bons souvenirs. Fallait-il croire que la didactique, en matière littéraire, consisterait à chercher les meilleurs moyens pour faire mieux habiter par les jeunes générations leur langue maternelle, pour leur faire mieux connaître la langue mère, le latin, et pour leur faire aimer et goûter en connaissance de cause les œuvres les plus belles et nourrissantes qui ont été écrites en français ? En réalité, le mot désignait une néo-scolastique à prétention scientifique, une nouvelle discipline autonome des « sciences humaines », qui s'est proposé, en se livrant à d'innombrables acrobaties conceptuelles, de concilier l'ancien dogme pédagogique piagétien, les premiers dogmes didactiques affûtés dans les années 1970 (dont les présupposés linguistiques et formalistes ont eu tout le temps à leur tour et à plus grande échelle de révéler leurs erreurs et les effets désastreux de leur application à l'école) avec des concessions de surface aux anciennes disciplines hier méprisées, la grammaire, la rhétorique, l'histoire littéraire, l'explication de texte, le tout en restant fidèle à l'impératif de 1968 : abolir, autant que faire se peut, la distinction entre enseignants et enseignés, entre œuvres littéraires et « textes », entre art et bricolage. On le voit, toute une politique, toute une discipline à plein temps.

Dans son premier numéro, en mai 1980, *Le Débat* avait annoncé sa devise : « Information, qualité, pluralisme, ouverture, vérité. » Ouverture ? Pluralisme ? Vérité ? Tout cela est bien loin ! La chose, depuis longtemps connue, a fait l'objet d'une mise au point récente ¹⁵.

4.6. Mais un second fait, plus troublant encore, s'impose alors. Si la didactique est malmenée, elle ne l'est qu'en effigie, *in absentia*. Aucun didacticien ou presque ne figure parmi les contributeurs ! Ancien président du groupe technique disciplinaire de lettres (devenu ensuite groupe d'experts de lettres), cela de 1992 à 2002, Alain Viala est interviewé en début de numéro (dans la partie *Programmes*) : interview à la manière de Francis Kuntz ¹⁶, qui risque à chaque instant de tourner court tant l'interviewer est agressif. La quatrième partie, *Lecture*, comporte, il est vrai, un article de Bruno Germain, qui appartient à la nébuleuse didactique ¹⁷, ainsi qu'un article d'Anne-Marie Chartier, aujourd'hui et depuis longtemps historienne surtout, et qu'on ne présente plus. Hormis ces apports, les autres contributeurs relèvent *grosso modo* de deux grandes catégories. La première est formée de membres éminents de l'élite littéraire et médiatico-culturelle. Marc Fumaroli et Jean d'Ormesson sont académiciens (à l'instar de Pierre Nora lui-même, directeur de la revue et maître des lieux). Régis Debray

¹⁵ Perry Anderson, *La pensée tiède*, suivi de *La pensée réchauffée*, par Pierre Nora, Seuil, Paris, 2005.

¹⁶ Le fameux journaliste localier de Mufflins (Groland).

mériterait de l'être, pour ne rien dire de Tsvetan Todorov, membre du groupe des experts de Lettres, certes, mais dont les positions chagrines sont connues¹⁸, de Philippe Sollers (dont la contribution est de loin la plus désopilante), voire de Bernard Pivot (qui a tant fait pour l'extension du passéisme et du misonéisme dans ce pays). À ceux-là s'ajoutent quelques écrivains (Pierre Bergougnieux, Dominique Noguez, François Taillandier), une historienne maison (Mona Ozouf), divers éditeurs ou responsables éditoriaux, et enfin, inévitable touche de poujadisme, un contributeur qui nous est présenté simplement comme un « père de quatre enfants », et dont la suave conclusion mériterait de le faire mieux connaître – il souhaite, disons-le d'un mot, kärchériser l'enseignement du français¹⁹. Tous donc, à l'instar de ce *genitor* vengeur, sont à évidence des polygraphes talentueux. Une seconde catégorie de contributeurs est faite de professionnels, à un degré ou à un autre, de l'enseignement du français et de la littérature. De l'une à l'autre catégorie, quelques passeurs, telle Hélène Merlin-Kajman (dont l'époux, Michel Kajman, règne sur la page « Débats » du *Monde*), professeure de littérature française à l'université de Paris III, auteure – entre autres – d'un récent ouvrage touchant à l'enseignement du français²⁰ et, désormais, présidente de l'Observatoire de l'éducation, association fondée en 2002 dans une perspective archéo-progressiste proche de celle de « Sauver les Lettres »²¹. Au sommet de la pyramide, à côté d'Hélène Merlin, se tient, fulminant, son collègue de Paris III, Henri Mitterand ; et encore Antoine Compagnon, professeur de littérature à l'université de Paris IV (ainsi qu'à Columbia University), passé par l'X et les Ponts, ce qui donne à sa biographie un tour rare et édifiant, spécialiste (entre autres) de l'interminable cohorte des écrivains « antimodernes », réputés novateurs en littérature mais rétrogrades en politique, sur laquelle il a récemment publié un gros ouvrage²². Ajoutons Gilles Philippe, professeur à l'université de Grenoble III, auteur à

¹⁷ Chargé de mission à l'Observatoire National de la Lecture, enseignant en linguistique à l'université Paris 5, formateur associé et membre du conseil scientifique et pédagogique de l'IUFM de Paris, Bruno Germain a participé à de nombreuses recherches et travaux sur la didactique du français et l'apprentissage de la lecture.

¹⁸ Voir ainsi l'entretien paru dans le *Monde de l'éducation* d'avril 2005.

¹⁹ Je cite : « L'école attend un ministre capable de débarrasser de tels conseillers et de confier à des instituteurs et des professeurs responsables l'élaboration d'un enseignement du français digne de ce nom. »

²⁰ *La langue est-elle fasciste ? Langue, pouvoir, enseignement*, Seuil, Paris, 2003. On se fera une idée à ce propos en lisant le compte rendu approbateur que lui consacre le site Internet de « Sauver les Lettres » : voir <http://www.sauv.net/merlin.php>.

²¹ Voir <http://observatoireeducation.free.fr/>.

²² *Les antimodernes de Joseph de Maistre à Roland Barthes*, Gallimard, Paris, 2005.

l'instar des précédents d'étude érudites en matière de langue et de littérature²³. Et puis vient le peuple des professeurs de lettres du secondaire, représenté par des militants, telle Mireille Grange, très active à l'Association des professeurs de lettres où elle a dirigé la rédaction d'un rapport sur l'enseignement des lettres au collège hostile à tout ce qui s'est fait depuis plusieurs décennies²⁴; ou Agnès Joste, animatrice du collectif « Sauver les lettres », qui a dirigé un ouvrage intitulé *Contre-expertise d'une trahison. La réforme du français au lycée*²⁵, muni d'une préface d'Henri Mitterand, et qui régale le lecteur d'une bibliographie de l'anti-modernisme pédagogique; ou encore Michel Leroux, qui écrit dans la revue *Commentaire*²⁶; et plusieurs autres encore, qui ont notamment une activité parascolaire d'édition annotée de textes littéraires « classiques ». Cette contestation d'origine interne, mais qui a ses entrées dans le monde éditorial et médiatique le plus huppé, apporte la légitimité du dénigrement populiste indispensable à l'agitation anti-moderne. Concluons : on peut, en 2005, consacrer plus de deux cents pages à l'enseignement du français et se passer, en « pluralistes » avertis, de la didactique.

4.7. Le second « événement » que je souhaite épingle ici n'est autre que la parution du numéro de juillet-août 2005 du *Monde de l'éducation*. Numéro d'été, il s'efforce d'alimenter les rêveries pédagogiques et sociétales de ses lecteurs sous le titre « Comment penser l'école de demain », avec un sous-titre succulent : « Des auteurs classiques face aux penseurs d'aujourd'hui. » La formule est simple à pleurer. Voici donc, à côté de Hegel, Georges Darien²⁷. Voici Kant et Flaubert, Platon et Nietzsche. Voici Hannah Arendt, commentée par Laure Adler; voici encore Montaigne, et Rousseau (avec, en médaillon, George Orwell, à propos des dures méthodes éducatives d'hier), et Condorcet, et Péguy (les hussards noirs, bien sûr). Voici une pincée de Freud, une autre de Diderot, et une, même, de Jean Dubuffet. Et puis voici les « penseurs » de notre temps, ou presque, dont plusieurs, certes, ont touché ou touchent encore à la question éducative. Inévitables, Michel Serres et Edgar Morin. Incontournable, Bourdieu (avec Patrick Champagne). Inaltérable, Alain (Émile Chartier, pour l'état civil). Inattendu, Raoul Vaneigem (qui a repris la plume il y a dix ans). Très attendu,

²³ Ainsi de *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française 1890-1940*, Gallimard, Paris, 2002.

²⁴ Voir <http://www.aplettres.org/>.

²⁵ Éditions Mille et Une Nuits, Paris, 2002.

²⁶ Voir <http://www.sauv.net/leroy.php>.

²⁷ Darien (1862-1921) est l'auteur de *Biribi*.

Peter Sloterdijk, « penseur majeur de la postmodernité ». Toujours à découvrir, Gianni Rodari (1920-1980), auteur immensément connu de fables pour enfants²⁸ – avec, en contrepoint, sévère, Claude Lévi-Strauss. Encore à découvrir, Heinz Wisman, auteur (avec Pierre Judet de La Combe) d'un rapport au ministre de l'Éducation nationale (*Premières réflexions sur l'enseignement des langues et des cultures classiques*, 2003) ainsi que d'un ouvrage intitulé sans façon *L'avenir des langues. Un projet d'humanité moderne* (Cerf, 2004). Et puis, bien sûr, voici Albert Jacquard, spécialiste de génétique des populations, et aussi Mireille Delmas-Marty, professeure au Collège de France, juriste plus que reconnue, et encore Jacques Lacarrière, et Alberto Manguel ; et quelques autres qui ont, depuis des années ou des décennies, conquis une place, non sans raisons, dans l'édition et les médias cultivés : George Steiner (la sagesse faite homme), Alain Finkielkraut (auteur emphytéotique), Étienne Klein (physicien au CEA, récemment promu dans le microcosme), Michel Onfray (chrisostome, indispensable philosophe free-lance). À ceux-là s'ajoutent quelques autres encore, dont les mérites ne sauraient être exagérés. Pêle-mêle – le lecteur reconnaîtra les siens –, voici Annette Wieworka, historienne, Rony Brauman, qu'on ne présente pas, Dany-Robert Dufour, professeur de sciences de l'éducation, semble-t-il, auteur de *L'art de réduire les têtes* (Denoël, 2003), Luc Ferry, qu'on ne commente plus, Alain Renaut (auteur d'un stimulant essai intitulé *La fin de l'autorité*, Flammarion, 2004), Nicolas Bancel et Esther Benbassa, historiens encore, François Dubet, sociologue, fin connaisseur, dialoguant avec Denis Kambouchner, philosophe, contempteur de la modernité scolaire mais qui fait des efforts. Voici encore Ivan Jablonka (historien qui a écrit récemment sur Jean Genet) rompant quelques lances avec Caroline Eliacheff (pédopsychiatre et psychanalyste, chroniqueuse sur France Culture) ; et Irène Jacob (actrice et comédienne), et Catherine Anne (metteuse en scène, directrice de théâtre). Et puis il y a les « témoins », je veux dire celles qui « vont au charbon » : Carole Diamant, professeure de philosophie, auteure d'un récent témoignage intitulé *École, terrain miné*, qui l'a franchement propulsée au-devant de la scène proprement scolaire²⁹, et quelques

²⁸ En guise de cadeau au lecteur, voici, en fraude, un petit poème de GR intitulé *Bambini e bambole*: “La mia bambina ha una bambola, / e la sua bambola ha tutto: / il letto, la carrozzina, / i mobili di cucina, / e chicchere, e posate, e scodelle, / e un armadio con i vestiti / sulle stampelle, in folla, / e un'automobile a molla / con la quale / passeggia per il corridoio / quando le scarpe le fanno male. // La mia bambina ha una bambola, / e la sua bambola ha tutto, / perfino altre bamboline / più piccoline, / anche loro con le loro scodelline, / chiccherine, posatine eccetera. / E questa è una storiella divertente / ma solo un poco, perché / ci sono bambole che hanno tutto / e bambini che non hanno niente.”

²⁹ Liana Levi, Paris, 2005. Son éditeur la présente ainsi (<http://www.lianalevi.fr/auteurs/diamant.htm>) : « Carole Diamant est professeure de philosophie en “zone sensible” (Aubervilliers, Créteil, Saint-Ouen). Elle a toujours

autres, qui flirtent avec les médias et l'édition : Anne Hébrard, professeur de philosophie aussi, « enseignante de terrain » donc, mais auteure d'un essai préfacé par Dubet intitulé *L'école va bien...* (L'Harmattan, 2004) ; et Véronique Decker ; et Pascale Gervais. Mais de didacticiens, point. Vous n'y pensez pas ! Les didacticiens sont des crétins. Les didacticiens, *kekséksa* ? Attendez ! J'ai gardé le meilleur pour la fin : je veux parler de notre collègue Philippe Meirieu, qui paraît ici en tandem avec une professeure de lettres collaboratrice du *Monde de l'éducation* – Catherine Henri, dont les billets donnent à penser. Ces deux-là, dialoguant, s'accordent à reconnaître un « irréductible » dans la relation à l'élève (son désir, etc.). L'entretien contient un hapax, que je souligne :

– **Ce serait donc la part de mystère du métier ?**

– C.H. : Je crois effectivement, malgré les études diverses et variées sur l'enseignement ou sur la motivation, malgré tout ce qu'ont dit les psychologues ou les *didacticiens*, qu'il y a quelque chose de totalement ineffable dans la relation enseignante.

La didactique ne casse pas des briques. Bien. D'où peut venir l'espoir alors ? Le dialogue continue ainsi :

– **Alors, comment peut-on approcher cet « irréductible », le cerner d'un peu plus près ?**

– C.H. : Sans doute grâce à la psychologie, à la sociologie...

Exit la didactique, cette didactique l'instant d'avant mentionnée pour... son impuissance (partagée). Nous voici donc absents. Même en effigie. Absents *in absentia*. Que faire ?

5. Le regard des didacticiens

5.1. La revue *Sciences humaines* et les éditions du même nom viennent de faire paraître un ouvrage intitulé *Les mutations de l'école*, sous-titré *Le regard des sociologues*. Pourrait-on avoir aujourd'hui un recueil sur le même thème sous-titré *Le regard des didacticiens* ? Je crains que non. Je crois même que plusieurs didacticiens s'y refuseraient – pour vivre malheureux, vivons cachés ! –, tandis que d'autres pensent seulement que le temps n'est pas venu encore de s'adresser ainsi au « grand public », c'est-à-dire à la noosphère de l'École. Un

alterné l'enseignement avec des activités parallèles : chroniqueuse chez "Field dans ta chambre", chargée de mission au cabinet du secrétariat d'État à la Santé et à l'Action Sociale, chargée des relations avec les chaînes de télévision auprès du ministère de l'Éducation Nationale... Elle a participé à l'élaboration et la mise en œuvre de la Convention d'Éducation Prioritaire permettant aux élèves issus de certains établissements classés ZEP d'entrer à l'Institut d'Études Politiques de Paris par un examen spécifique. » On voit qu'on n'a pas exactement affaire, ici, à ce qu'on peut appeler un « professeur lambda ».

peu comme si, en matière de santé, nous avons le regard des épidémiologues et pas celui des médecins. Je crois au contraire qu'il faut désormais hausser le ton, non pour paraître dans les gazettes à la mode, mais pour satisfaire une exigence vitale : pour que la parole didacticienne devienne enfin audible au sein d'une noosphère saturée de décibels. Cette noosphère n'est en effet que trop prompte à maintenir l'ordre qui s'y est anciennement établi – celui d'un amateurisme, débonnaire ou imprécateur, tissé de modes et de démodes – en découpant en tranches tout novation authentique. En voici un exemple, qui livre d'un coup une *vérité du système*. Qu'est-ce que la didactique ? Réponse dans un numéro hors série du mensuel *La Classe*, qui s'adresse aux professeurs des écoles, ou plutôt, en l'espèce, à ceux qui veulent le devenir. À propos de l'épreuve d'admissibilité de français du concours de recrutement « rénové ³⁰ », on y lit ceci :

Si la dimension didactique et pédagogique semble diminuer dans ces épreuves rénovées, il reste que pour pouvoir traiter le troisième point (répondre à une question sur la mise en situation d'enseignement), il sera bon de pouvoir se situer par rapport à la didactique (conception des activités) et à la pédagogie (leur mise en œuvre).

La théorie des situations didactiques porte en elle tout une anthropologie de la genèse des connaissances chez le petit d'homme ; or la voici réduite à gérer *un* aspect du « troisième point ». Voilà à quoi conduit, dans le silence affairé d'une institution que rien ne nous autorise à méconnaître – celle vouée en France à la « formation des maîtres » –, le fait de ne pas s'expliquer en citoyen, en costaud, devant l'assemblée du peuple. Que faisons-nous, que voulons-nous faire en didactique ? Plus largement, qu'avons-nous, didacticiens, à *dire* à l'assemblée du peuple ?

5.2. Il est une certaine agoraphobie avec quoi il faut, collectivement, savoir rompre. Que fait-on en didactique ? Que s'efforce-t-on d'y faire ? Bien entendu, il faut en débattre, il faut que nous en débattions. Jamais nous ne l'avons fait, comme si la chose allait mieux en la taisant. Débat interdit, qu'il faut ouvrir, même si l'essentiel, peut-être, n'est pas là. Je me contenterai, dans ce qui suit, de commenter la définition formulée plus haut : *la didactique se voue à étudier les conditions et contraintes sous lesquelles les praxéologies se mettent à vivre, à migrer, à changer, à opérer, à dépérir, à disparaître, à renaître, etc., au sein des groupes humains*. Cette définition constitue un formidable élargissement de la perspective, ne serait-ce que si l'on considère deux des variables qui la structurent : la variable des praxéologies

³⁰ Rénovation réactionnaire, la chose va sans dire.

(lesquelles « suit »-on ?) et la variable des groupes humains (à travers quels « collectifs » suit-on ces praxéologies ?). À la première question, la réponse n'est pas forcément, par exemple, que l'on examine « les praxéologies de l'algèbre élémentaire » ou « les praxéologies de la course d'orientation ». Elle l'est d'autant moins, à vrai dire, que ces complexes praxéologiques se trouveraient combinés de façon quasi pavlovienne avec, en guise de réponse à la seconde question, le fait de suivre les praxéologies indiquées à travers ces collectifs humains que sont, respectivement, une classe de mathématiques de 4^e ou une classe d'EPS de 3^e – qui sont en effet des « habitats » de ces praxéologies, mais qui ne sont pas les seuls. On peut tout aussi bien envisager de prendre pour praxéologies, par exemple, celles relatives à la consommation de produits psychotropes et, pour groupes humains, les élèves de seconde générale, voire de telle classe de seconde déterminée, ou les jeunes adhérents de l'UMP, etc. Quelle est en ce cas la *praxis*, quel est le *logos* de ces jeunes ? Comment cela leur est-il advenu ? Comment cela tient-il en eux ? Comment cela pourrait-il se modifier ? Questions vives, peut-être cruciales. On peut encore, je voudrais le souligner, prendre pour « groupe humain » tel *individu singulier*. Quelles sont, ainsi, les praxéologies de tel adolescent en matière de langue anglaise ? Et en matière amoureuse ? Ou en ce qui concerne ses déplacements habituels à l'intérieur de la ville où il habite ? Comment lui sont-elles advenues ? Et comment pourront-elles évoluer ? Etc.

5.3. On notera là encore que le découpage du réel que l'on trouve « tout fait » dans la culture n'est pas forcément le bon du point de vue didactique : toute variation institutionnelle n'est pas didactiquement pertinente. Mais il est surtout une autre question que je voudrais aborder en passant. Que doit savoir un « didacticien » qui voudrait étudier les rapports entre tel complexe praxéologique *S* et tel complexe de groupes humains *I* ? Il suffit de prendre pour groupes humains des classes scolaires et pour praxéologies celles de telle discipline enseignée à l'École pour entrevoir qu'une mauvaise réponse hante l'imaginaire didacticien : car le spécialiste de la didactique de *S* démarque usuellement le *professeur* de la discipline scolaire correspondante bien plus qu'il ne s'en démarque ! Pour étudier, disons, la diffusion de telles ou telles praxéologies gymniques au sein d'une classe de 5^e, faut-il ainsi avoir, en la matière, au moins l'équivalent de la formation moyenne d'un professeur d'EPS ? Je crains que la vérité *actuelle* du « système didacticien » tel qu'il s'est construit en France ne tienne ici en cette réponse laconique : « Oui. » Cette réponse fait entendre l'écho de la situation *dominée*

de la didactique, ce clone à la légitimité incertaine des disciplines établies dans l'École³¹. Les choses sont plus floues peut-être, mais non moins ambiguës, dans le cas d'organisations praxéologiques qui ne participent pas de l'univers restreint des disciplines scolaires. Prenez les psychotropes : que faut-il savoir à leur propos pour étudier la *praxis* et le *logos* des jeunes à leur endroit ? On croit connaître la réponse dominante, qui imparablement renvoie à la judicature d'une discipline bien établie (fût-elle, comme ici, non scolaire) : on pense évidemment, en l'espèce, à la médecine et à ses satellites – tous les ortho-quelque-chose, notamment –, nébuleuse dont les pouvoirs attracteurs et absorbants semblent inépuisés, et qui paraît concentrer toute légitimité possible dès lors que le sujet humain au cœur de l'étude semble d'une certaine façon praxéologiquement dérégulé³². Ce qu'il m'importe surtout de faire entendre est ceci : il n'est aucune raison sérieuse pour que la didactique ne détermine pas *par elle-même* ses moyens à l'aune de ses fins. Il n'est aucune raison impérieuse de *recopier* des réponses élaborées à *d'autres fins* – alors même, au reste, que ces réponses sont en règle générale des objets d'étude pour les didacticiens concernés puisqu'elles participent des conditions et contraintes de diffusion sociale des praxéologies qu'ils « suivent ». Nous devons donc revendiquer et faire reconnaître, d'abord par nous-mêmes, la « laïcité » épistémologique de la didactique – de toute didactique, s'entend³³. Que doivent donc savoir, en moyenne, les didacticiens qui veulent étudier la diffusion de *S* dans *I* ? Le rapport idoine aux objets du domaine d'études est, en règle générale à *construire* hors des traditions établies. Pour tel didacticien particulier, il émerge comme un rapport *sui generis*, d'abord personnel, puis institutionnel, qui ne saurait s'identifier pleinement à tel rapport institutionnel existant déjà

³¹ Il s'agit là d'un fait qui n'est nullement un destin, et dont certaines disciplines se sont depuis longtemps affranchies. Ainsi en va-t-il par exemple de la *philosophie* (des mathématiques) : étudiant telle théorie mathématique, l'épistémologue philosophe peut en venir – parce que la chose se révèle nécessaire, non pas *a priori*, mais dans le cours même de sa recherche – à en apprendre (et à en savoir), touchant cette théorie, beaucoup plus que le mathématicien universitaire moyen, alors même qu'il ne partage pas le fond de connaissances réputé commun à ceux qui ont étudié les mathématiques de façon « standard » en tel pays, à telle époque. Pour un exemple parmi beaucoup d'autres possibles, voir ainsi Alain Michel, *Constitution de la théorie moderne de l'intégration* (Vrin, Paris, 1992).

³² Que l'on pense ainsi à la médicalisation du diagnostic et du traitement de toutes les dys-quelque-chose. On notera cependant que la *psychanalyse* a tant bien que mal conquis son droit à exister hors de la médecine, droit pour lequel cependant elle doit incessamment se battre, comme l'a récemment montré l'épisode de l'amendement Accoyer : sur ce sujet, voir par exemple Jacques-Alain Miller, *Le secret des dieux* (Navarin, Paris, 2005).

³³ De la même façon que Freud revendiquait la « laïcité » de la psychanalyse : voir *Die Frage der Laienanalyse* (1926), traduit en français sous le titre *La question de l'analyse profane* (Gallimard, Paris, 2003).

« dans la nature ». C'est là, au reste, le principal moteur de l'émergence du continent didactique au cours des décennies écoulées : on ne fait pas de la didactique de la statistique ou de la didactique de la gymnastique (par exemple) avec les connaissances d'un professeur de mathématiques ou celles d'un professeur d'EPS ; et l'on n'y parvient pas plus avec les connaissances du « savant », qui permettent pourtant à la recherche en statistique ou en gymnastique de progresser. Le continent didactique est ainsi un chantier immense, qui ne saurait se développer par simple recopiage d'institutions établies, institutions qu'il s'agit, non pas d'imiter, mais de « penser », c'est-à-dire de modéliser – de façon toujours partielle, bien entendu. Ce que doit être la culture générale moyenne de la profession reste ainsi à préciser, ce qui ne peut se faire que dans le moyen et le long terme, de même que restent à définir les cultures *spéciales* adaptées à l'étude de la diffusion de tel ou tel complexe de praxéologies en tel ou tel complexe de groupes humains. Que faut-il savoir, de préférence, pour étudier les formes et les rôles du didactique dans la dynamique praxéologique en matière d'alimentation chez les adolescents de sexe masculin de 14-15 ans par exemple ? Faut-il être, disons, tout à la fois titulaire d'un diplôme de psychologie de l'adolescent et médecin nutritionniste ? Surtout, faut-il, si je puis dire, *n'être que cela* ? La réponse est évidemment négative : ce qu'il faut savoir, ce qu'il faut devenir, avec ou sans diplôme à la clé, c'est le travail sur la question étudiée qui nous l'apprendra : nous abordons toujours les questions nouvelles avec une culture ancienne. Encore faut-il que ce travail de production de la connaissance et, du même coup, *de production du producteur de la connaissance*, puisse se faire – ce qui est le problème essentiel de tous ceux qui, à quelque titre que ce soit, étudient.

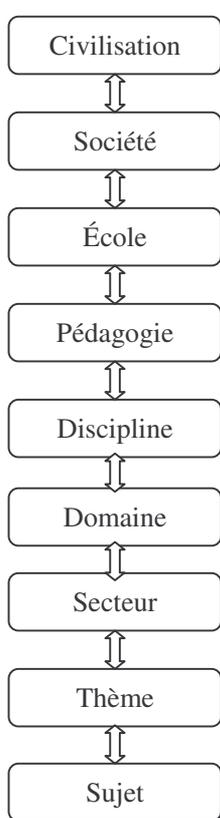
5.4. Pour qu'il y ait du *didactique* – et pas seulement de l'apprentissage –, il est en principe nécessaire que se trouvent réunis trois ingrédients de base : une question Q à étudier – c'est-à-dire à laquelle apporter une certaine réponse R , qui est elle-même une praxéologie ou un fragment de praxéologie –, une communauté d'*étudiants* X , qui devrait disposer en fin d'apprentissage de cette réponse R (ou de quelque chose d'approchant), une équipe Y d'*aides à l'étude*, qui porte l'*intention didactique* – à savoir l'intention que les $x \in X$ disposent en fin d'étude de la réponse R . Le tout forme *un système didactique*, ce que je note $S(X, Y ; Q)$. Sauf exception, pourtant, les porteurs de l'intention didactique *ne s'autorisent pas d'eux-mêmes* : le système didactique s'autorise d'une institution dont la vertu essentielle tient à ce que d'aucuns lui prêtent, à cet égard, une certaine puissance d'investiture, et que j'appelle un *système d'enseignement*, Σ . Bien entendu, dans la profusion des formes « naturelles » du didactique, le collapsus n'est pas interdit : on peut avoir $Y = X$ (les étudiants sont leurs seuls aides à

l'étude) ; on peut avoir aussi $X = \{ x \}$, c'est-à-dire que le « collectif » des étudiants se réduit à un seul ; on peut avoir encore $\Sigma = S(X, Y ; Q)$, c'est-à-dire que le système didactique prétend s'autoriser de lui-même. Ce dernier cas est rare : généralement, un système didactique trouve à s'autoriser d'un système d'enseignement *supposé*, qui peut-être n'en sait trop rien, qui tantôt assume, tantôt feint d'ignorer qu'on se réclame de lui, et qui parfois existe à peu près autant que le Marquis de Carabas du conte de Charles Perrault – il finit par exister par les prouesses de quelques chats bottés habiles et persévérants à s'en réclamer.

5.5. Mais, dira-t-on à juste titre – Guy Brousseau doit être invoqué ici plus que quiconque –, pour accomplir son projet, un système didactique ne saurait fonctionner *in vacuo* : il suppose la production et l'organisation d'un « milieu didactique », d'un milieu d'étude matériel et immatériel M , qui sera le fragment d'univers avec lequel les acteurs du système didactique établiront un commerce visant à produire la réponse R à la question Q – ce qu'on notera ici

$$(S(X, Y ; Q) \Rightarrow M) \Rightarrow R$$

pour signifier que le système didactique $S(X, Y ; Q)$ produit et organise le milieu M avec lequel il engendre R . La production et l'organisation d'un tel milieu didactique est un aspect essentiel de la production d'une *organisation didactique*. Or, que l'on aborde une telle



organisation d'un point de vue écologique (pour en connaître les conditions de possibilité) ou d'un point de vue économique (pour en provoquer la mise en place), on se trouve face à un vaste complexe *de conditions et de contraintes* ayant leur siège à des niveaux différents de l'organisation sociale, niveaux que, dans le cas d'une question Q supposée située en une certaine discipline par le système d'enseignement considéré, j'ai représenté par l'échelle ci-contre, dite échelle des *niveaux de détermination didactique*. (Ici, le niveau zéro est celui des contraintes pédagogiques et les niveaux vont croissants quand on descend l'échelle, en sorte que les contraintes ayant leur siège dans le « sujet d'étude » se situent au niveau 5, tandis que les contraintes participant de la « civilisation » sont de niveau *moins* 3.) Si l'on suit ce schéma, une conclusion s'impose : lorsqu'un didacticien étudie la diffusion d'une praxéologie (ou d'un fragment praxéologique) comme réponse R à une question Q , c'est *a priori* à tous ces niveaux qu'il pourra avoir à enquêter (et pas

seulement, par exemple, au niveau du thème d'études, ou au niveau pédagogique) pour y repérer les contraintes dont la *conversion didactique* peut constituer une condition pesant fortement sur l'organisation didactique examinée (ou envisagée). On voit alors que, pour être un didacticien outillé adéquatement, il ne suffit pas d'être un « expert » – mais en quel sens ? – de la discipline où le système d'enseignement aura logé la question *Q*, ou encore de bien connaître le système éducatif (c'est-à-dire les niveaux 0 ou -1). Il y a là, plus largement, une question qui appelle une enquête attentive, qui nous permette de connaître de quoi est fait ce que chacun regarde comme sa « culture professionnelle » de didacticien, au sens large³⁴. On verra alors, je pense, combien ces cultures personnelles sont diverses, bigarrées, inattendues³⁵.

5.6. Que dire alors à l'assemblée du peuple ? De loin en loin, un didacticien ou un autre a pu tenter d'intervenir dans le débat public orchestré par un petit nombre de grands médias. L'accès en est très difficile et à vrai dire quasi impossible, par exemple s'agissant de la page « Débats » du *Monde*, sur laquelle Michel Kajman veille. Récemment, Roland Goigoux a publié dans *Libération* un article sur les « méthodes » d'apprentissage de la lecture intitulé *La guerre des méthodes est finie*. Plusieurs traits paraissent y converger vers une plus grande acceptabilité médiatique. L'auteur y annonce une première bonne nouvelle : l'opposition microcoline des méthodes syllabique et globale est dépassée – elle n'a plus lieu d'être, faute de pratiquants. Deuxième bonne nouvelle : les praticiens recourent aujourd'hui à des méthodes « intégratives » qui, très au-delà des querelles d'antan, se révèlent « cohérentes avec les principaux résultats des recherches scientifiques ». On a là un troisième trait : innommable, la didactique n'est pas nommée ; à sa place, par trois fois, l'auteur fait référence à d'anonymes et collectives « recherches scientifiques ». L'ultime mention d'icelles apparaît en un passage qui célèbre l'heureuse polyphonie d'institutions que l'on pouvait croire dissonantes : « Les maîtres, écrit l'auteur, s'accordent sur les grandes orientations, les recherches scientifiques confortent leurs savoirs d'expérience et permettent de nouveaux progrès, les directives ministérielles sont plus précises que par le passé et les manuels scolaires d'une qualité

³⁴ L'exploration de ces ethnocultures didacticiennes pourrait suivre le patron constitué par l'échelle des niveaux de détermination, en interrogeant chacun sur sa culture en telle ou telle discipline (ce qui inclut l'examen de sa connaissance des domaines, secteurs, thèmes, sujets en lesquels cette discipline s'exprime en telle ou telle institution), sa connaissance des pédagogies, des écoles, des sociétés, des civilisations : vaste programme !

³⁵ Je ne crois pas révéler un secret en disant ici que la pensée et les travaux de Guy Brousseau se sont nourris à de multiples sources, dont par exemple son intérêt passionné pour les « vieux coucous ».

croissante. » Vision apaisée, davantage recevable que le glaive qu'il faut bien pourtant apporter quelquefois dans le débat public ! Conditions optimales, donc, surtout si l'on joint à cela le grand talent de l'auteur. Mais alors qu'un autre article aurait pu être signé *Untel, sociologue (Paris)* ou *Unetelle, psychanalyste (Grenoble)*, l'article de notre collègue le présente pudiquement comme « professeur des universités à Clermont-Ferrand et directeur d'un laboratoire de recherche sur l'enseignement ». Nous en sommes là. Nous pouvons répondre à une *demande* sociale, ou plutôt à une demande *médiatique* – sur l'apprentissage de l'écriture, sur le baccalauréat, et autres marronniers que nous pouvons avoir pour juste ambition d'arracher à des stéréotypes navrants³⁶. On peut aussi, dans le même temps, se saisir de ce que nous croyons être des *besoins* de la société et chercher, à leur propos, à nous faire entendre dans la cité – au risque de crier dans le désert. Je voudrais donner ici, à blanc en quelque sorte, un exemple que j'ai tenté de faire résonner depuis plusieurs années dans le quartier mathématique de la cité didacticienne – un quartier peu réactif à cet égard, encore que ! On a vu plus haut le schéma $(S(X, Y; Q) \rightsquigarrow M) \rightsquigarrow R$; on peut encore le noter, avec une concision abusive, sous la forme $Q \rightsquigarrow R$: le processus d'étude fait passer de Q à R . Mais, dans les vieux systèmes d'enseignement, il semble que l'on ne *pass*e plus de Q à R , et qu'on tende à aller *directement* à R sans partir de Q , sans donc que la « réponse » R , en tant qu'œuvre culturellement connue et scolairement reconnue, apparaisse comme une réponse, parce que la question Q à laquelle elle devrait apporter réponse a été refoulée, scotomisée. Un programme d'étude scolaire devient alors une suite de réponses R_1, R_2, \dots, R_n , réponses à la fois *niées* comme telles et *hypostasiées* comme œuvres de la culture, et que, pour cela, je noterai $\mathfrak{R}_1, \mathfrak{R}_2, \dots, \mathfrak{R}_n$. Alors que la réponse R était socialement précieuse parce que, précisément, elle répondait à Q , l'œuvre \mathfrak{R} est considérée maintenant *pour elle-même* : on la visite avec déférence comme un monument qui a perdu sa fonctionnalité, que l'on honore formellement, et qui n'a plus que de rares emplois, adventices, opportunistes, minuscules. C'est là une tendance que j'ai nommée la *monumentalisation* des savoirs (et, plus largement, des praxéologies), qui peut aller jusqu'à leur *fétichisation*. Je ne donnerai de cela qu'un exemple emprunté aux mathématiques les plus simples. Chacun sait que, tout au long de la scolarité obligatoire, les élèves rencontrent encore et encore cette œuvre mathématique qu'est *le triangle* – le triangle générique, « scalène » comme disent les cruciverbistes. Mais quelle question *mathématique* engendre l'intérêt des mathématiciens pour le triangle ? Voilà bien

³⁶ Un marronnier désigne, en argot de presse, un sujet qui revient régulièrement, comme la rentrée scolaire, qui autrefois avait lieu début octobre, lorsque les feuilles de marronniers commençaient à joncher les cours d'école.

une question que l'on ne pose plus, et voilà donc une réponse qui semble *perdue* ! Au lieu de cela, on thésaurise les « propriétés » du triangle, par exemple le fait que les médianes, les hauteurs, les bissectrices, etc., y soient concourantes. L'œuvre est étudiée dans sa structure. Mais la structure n'est mise en rapport avec aucune fonction qui, en quelque façon, l'expliquerait, ou du moins qui expliquerait ce qui a pu susciter, autrefois ou ailleurs, un intérêt sensé pour cette structure. Il y a là, selon moi, un grand, un très grand danger de dévoiement de toute épistémologie scolaire, et un danger contre lequel l'abord socio-psychologique – par exemple – des faits d'apprentissage scolaire ne nous prémunit guère, me semble-t-il. La chose est cruellement vraie, ainsi, dans l'effort jamais assez intense pour contrarier à l'école les différences allogènes. Lorsque, comme c'est aujourd'hui très largement le cas, cet effort pour réduire des dissemblances que rien ne justifie s'opère sur des œuvres devenues étrangères à elles-mêmes, lorsque, par exemple, on vise à faire que chacun maîtrise tout ou presque de ce qui s'enseigne sur le triangle dans un curriculum monumentalisé, ceux que l'on fait ainsi se rapprocher les uns des autres se rassemblent, en une communauté humaine retrouvée, *autour d'un abîme de sens*. Ce n'est pas, il est vrai, que l'étude du triangle, ou de la danse classique, ou du latin, ou de l'algèbre élémentaire ne réponde à aucune question ! Ils sont en effet d'abord, et parfois seulement, un élément de réponse à une question de positionnement social et culturel – comment monter dans les hiérarchies du monde, comment se distinguer de... ? Étudier l'algèbre, au XVIII^e siècle, permet de s'élever au-dessus de la masse de ceux qui n'ont reçu en partage que les rudiments de l'arithmétique. Semblablement, étudier le latin demeure pendant des siècles le signe d'une sûre domination sociale. Cyniquement, en plein XIX^e siècle, Saint-Marc Girardin énoncera là-dessus la vérité du système³⁷ : « Je ne demande pas à un honnête homme de savoir le latin, avoue-t-il ; il me suffit qu'il l'ait oublié. » Il y a en tout cela – le détournement des savoirs en vue d'un bricolage social et culturel –, qui est monnaie courante, une manœuvre sur laquelle on peut vouloir attirer l'attention du monde, et cela d'abord parce qu'elle porte à oublier

³⁷ Voici la notice instructive et pas méchante que le site Internet de l'Académie française propose au sujet de Marc Girardin, dit Saint-Marc Girardin : « Né à Paris, le 12 février 1801. Il fut député en 1834, en 1848 et en 1871, conseiller d'État et ministre de l'Instruction publique d'un cabinet qui ne put se constituer au mois de février 1848. Deux fois lauréat de l'Académie en 1824 et 1828, il fut professeur populaire de poésie française pendant trente ans, depuis 1833, membre du Conseil royal de l'Instruction publique ; il fut pendant quarante-cinq ans le critique du *Journal des Débats* et collabora à la *Revue des Deux Mondes*. Il resta fidèle à la dynastie de Louis-Philippe et appartint au parti anti-impérialiste à l'Académie où il fut élu par 18 voix contre 7 à Alfred de Vigny et 8 à E. Deschamps, le 8 février 1844, en remplacement de Vincent Campenon, et reçu par Victor Hugo le 16 janvier 1845 ; il reçut Nisard, le duc Albert de Broglie et le comte d'Haussonville. Mort le 11 avril 1873. »

collectivement, hormis au sein de rares aréopages, et sans que l'on ait conscience d'oublier, la fonction intrinsèque de la connaissance.

5.7. Voilà en substance ce que je me proposerai *peut-être* de faire entendre aujourd'hui à l'assemblée du peuple si nous en avons les moyens, et si j'en avais le talent. Bien entendu, ce faisant, je ne parlerais d'abord qu'en mon nom propre, et certes pas au nom du continent didactique tout entier ! Car, m'objectera-t-on sans doute, ce que j'avance ici est-il de science sûre ? Le phénomène s'étend-il au-delà des mathématiques, par exemple ? Et même déjà, les autres didacticiens des mathématiques en conviennent-ils pour ce qui les concerne ? À la première question, je répondrai positivement : quoique de façon différenciée – en particulier parce que les disciplines enseignées n'ont pas le même âge scolaire –, le phénomène de monumentalisation et de fétichisation des savoirs me semble ubiquitaire. J'ai évoqué la lecture ; parlons-en. J'ai encore en tête les multiples campagnes *en faveur de la lecture* – lisez, faites lire, faites-les lire ! La lecture serait bonne en soi. Mais que lit-on et pourquoi ? Pourquoi faire ? La lecture est un moyen au service d'une fin ³⁸. Mais quelle fin ? La valoriser pour elle-même ressemble à s'y méprendre à du fétichisme. Pourquoi ne valorise-t-on pas, symétriquement, l'écriture ? Pourquoi ne fait-on pas, ainsi, campagne autour du précepte *Nulla dies sine linea*, « Pas un jour sans une ligne », que rappelait Pline l'Ancien ³⁹ ? Pourquoi ne plaide-t-on pas pour que chacun, chaque jour, *enquête sur le monde* par la lecture, certes, mais aussi par l'interview ⁴⁰, par la prise de notes, par la mise en forme écrite d'une idée ou d'une information, par la publication – dans un journal scolaire, par exemple –, par la lecture collective et le débat, qui si peu se pratiquent de nos jours, etc. ? Bien entendu, cette enquête sur le monde, diversifiée dans ses voies et moyens, ne saurait être immotivée :

³⁸ Rappelons-nous que longtemps, dans la tradition universitaire, la parole domine l'écrit. À cet égard, Paul Zumthor écrit (*La lettre et la voix*, Seuil, Paris, 1987, pp. 91-92) : « Dans la parole vive, initiatique, est déposé le germe de toute connaissance. Les notes, si le professeur en rédige, viennent ensuite résumer son discours. On prouve et l'on éprouve le savoir par l'exercice vocal : l'instauration d'examens écrits est très postérieure à l'invention de l'imprimerie ! Le *cursus studiorum*, programme d'études, s'organise en vue de porter à sa perfection la parole, dont dépend l'autorité et l'utilité de la science. Lorsque se répand, après 1250, chez les étudiants, l'usage de la *reportatio*, la prise de notes, certains maîtres le déplorent. »

³⁹ Le mot, dû au peintre grec Apelle (IV^e siècle av. J.-C.), s'applique en fait à l'origine à la peinture, non à la pratique de l'écrivain.

⁴⁰ Jacques Attali a raconté comment Coluche, avec qui il avait noué amitié, et qui n'aimait guère lire, venait le voir régulièrement, posait devant lui un petit magnétophone, et l'interrogeait alors sur les sujets les plus divers, dont il nourrissait ses créations.

elle cherche à répondre à un ensemble de questions que l'enquêteur se pose, quels qu'en soient les objets. En dépit des altérations opportunistes, à but distinctif ou clanique, qui masquent la fonction fondamentale de connaissance, nous sommes ramenés au schéma de base présenté plus haut. Le ministre de l'Éducation nationale, Gilles de Robien, nous est décrit dans *Libération* du 2 septembre 2005, sous la plume du journaliste Thomas Lebègue, comme « un pragmatique qui travaille beaucoup et décide vite » (*dixit* un de ses proches) mais « qui lit très peu » : « Il n'hésite pas à citer le *Da Vinci Code* parmi ses dernières lectures et semble désemparé quand on lui demande quels sont ses auteurs préférés... » Je suis porté à penser – mais je ne mets pas ce point en débat – que la lecture indiquée, dont un intellectuel de bonne facture ne peut, semble-t-il, que rougir s'il la fait au premier degré, mais qu'il lui est loisible de présenter comme participant de son enquête permanente sur nos contemporains, n'est dans le cas du ministre ni du premier ni du second degré, mais, si l'on peut dire, du premier degré *et demi* : apparemment, dans un certain petit monde médiatico-politique, il fallait avoir lu l'ouvrage indiqué, en une lecture distinguée et distinctive, distincte en tout cas du simple panurgisme du grand public prenant d'assaut les livraisons de *Harry Potter*.

5.8. Les didacticiens de ceci ou de cela seront-ils d'accord avec moi ? La chose importe, ou du moins m'importe ; mais ce qui est importe bien davantage, je crois, c'est que le débat fleurisse entre nous et avec le reste du monde dès lors qu'une question vive, ombilicale, se pose à nous parce qu'elle se pose à la société. Si la didactique est une science, elle doit non seulement préciser son objet spécifique – j'ai tenté de le faire plus haut –, mais elle doit en outre se soumettre à une exigence capitale, qui donne aux sciences leur valence *générique* : ce qu'on y énonce, fût-ce à titre durablement conjectural, doit par principe s'y soumettre à l'épreuve de la *validation*. Dans l'enquête sur une question, dans ce que je nomme un *parcours d'étude et de recherche* (PER), celui que tout un chacun peut amorcer comme celui que les communautés scientifiques s'efforcent de prolonger au plus loin, l'enquêteur, l'« étudiant-chercheur » font parler le monde naturel ou social ; ils lui donnent par là, en un premier temps logique, une fonction de *média*. Mais les énoncés qu'ils en obtiennent ou qu'ils croient pouvoir en tirer doivent alors, en un second temps, être soumis au verdict de ces « systèmes antagonistes » que Guy Brousseau a nommés *milieux* (adidactiques). Ainsi se met en place et doit se déployer, pour faire science, une *dialectique des médias et des milieux* fondamentale tant en ce qui concerne le didactique qui est l'objet d'étude du didacticien que l'étude même que ce dernier doit en faire. Que la dialectique pêche par l'insuffisance de la confrontation à des milieux, et la science devient essayisme. Mais quelle pêche par

l'insuffisance des messages tirés des médias, au motif notamment que ces messages seraient rétifs à certaines formes convenues de validation, et la science s'étiolé, borne son ambition et s'exclut de la cité, qu'elle livre quasiment sans appel, sur les matières qui la concerne, à un essayisme chic et choc.